

SUMÁRIO

EDITORIAL..... 1

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: A EXPERIÊNCIA DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NO SISTEMA EDUCACIONAL DE JUNDIAI.....6

LEARNING DIFFICULTIES: AN EXPERIENCE OF SPECIALIZED CARE AT JUNDIAI EDUCATIONAL SYSTEM.....6

Janete Aparecida S. Marini
Sheila Hamburg Depiatti

REPRESENTAÇÃO E SOLUÇÃO DE PROBLEMAS ARITMÉTICOS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A PSICOPEDAGOGIA.....22

REPRESENTATION AND SOLUTION OF MATH PROBLEMS: A CONTRIBUTION TO PSYCHOPEDAGOGY.....22

Adriana Maria Corder Molinari

DEVER DE CASA, ALGUMAS REFLEXÕES.....34

SOME REFLECTIONS ON HOMEWORK.....34

Berenice Victor Carneiro

UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO SOBRE O PROJETO PARTICIPATIVO.....46

A PSYCHOPEDAGOGIC VIEW ABOUT THE PARTICIPATIVE PROJECT.....46

Lia Leme Zaia

ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....58

PLAYING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION.....58

Valéria Vieira
Lívia Márcia Batista de Andrade

CRIANDO POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA.....73

CREATING POSSIBILITIES TO THE EDUCATION OF THE PHYSICALLY DISABLED.....73

Walkíria de Assis

SURDEZ E IMPLICAÇÕES COGNITIVAS SOB O PONTO DE VISTA SÓCIO-CIENTÍFICO.....84

DEAFNESS AND COGNITIVE IMPLICATIONS FROM THE SOCIO-SCIENTIFIC PERSPECTIVE.....84

Altieri Araujo Carvalho

BRAILLE: SISTEMA DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA.....97

BRAILLE: ALTERNATIVE COMMUNICATION SYSTEM.....97

Maria Cristina Godoy Cruz Felipe
Nely Garcia

UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A LIBRAS E O SUJEITO SURDO NA EDUCAÇÃO.....108

THE DISCURSIVE ANALYSIS ON THE LIBRAS AND THE DEAF IN EDUCATION.....108

Alcebíades Nascimento Silva Júnior

LA FORMACIÓN DE LAS FAMILIAS, UNA NECESIDAD DE LA ESCUELA.....125

THE FORMATION OF THE FAMILIES, A NEED OF THE SCHOOL.....125

Ana María Castaño Gómez

IMPLEMENTACIÓN DE CONOCIMIENTOS DE SOCORRISMO Y PRIMEROS AUXILIOS COMO ELEMENTOS TRANSVERSALES DEL CURRÍCULUM EN CENTROS ESCOLARES.....139

IMPLEMENTATION OF KNOWLEDGE OF FIRST AID AND THE FIRST AIDS LIKE TRANSVERSE ELEMENTS OF THE CURRICULUM IN SCHOOL CENTERS.....139

Ramón Pérez Peñaranda

Editorial

O segundo número da Revista Educação reúne onze artigos que trazem, em comum, questões prementes no que se refere ao cenário mundial sobre pesquisas no campo educacional. Os artigos que participam deste número foram agrupados em dois eixos: o primeiro traz artigos com uma diversidade de temáticas que, embora amplas e específicas, não são excludentes e contribuem para ampliar o olhar do professor direcionando-o para as condições da prática pedagógica diante das necessidades educacionais especiais de várias naturezas.

A reflexão sobre as necessidades educacionais torna-se importante, visto que o registro legal, por si, não é o bastante para assegurar os direitos de pessoas com algum tipo de deficiência, especialmente numa realidade em que a educação especial tem reduzida expressão política no contexto da educação geral e não está suficientemente incorporada na prática pedagógica.

Como se sabe, as dificuldades de aprendizagem – expressão usada para referir-se às condições sócio-biológicas que afetam as capacidades de aprendizado das crianças em termos de aquisição, construção e desenvolvimento das funções cognitivas - normalmente são identificadas na fase de escolarização e, embora, não sejam indicativas do nível de inteligência, essas crianças têm dificuldades em desempenhar funções ou habilidades específicas.

Entretanto, com o apoio e intervenções adequadas, essas mesmas crianças podem obter sucesso escolar e continuar a progredir ao longo de suas vidas. Vygotsky (1989) já afirmava que o auxílio prestado à criança em suas atividades de aprendizagem é válido, pois aquilo que a criança realiza hoje, com o auxílio de um adulto ou de outra criança menor, amanhã estará fazendo sozinha. Nesse sentido, o autor enfatiza o valor da interação e das relações sociais no processo de aprendizagem.

O artigo de Janete Aparecida Marini e Sheila Hamburg Depiatti – *Dificuldades de aprendizagem: a experiência de atendimento especializado no sistema educacional de Jundiá* – descreve a implantação de um programa específico de atendimento a alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental no sistema de ensino de Jundiá que apresentam dificuldades de aprendizagem. Essas crianças são avaliadas por uma equipe multidisciplinar que verifica a necessidade de atendimento especializado em fonoaudiologia, pedagogia, psicopedagogia e psicoterapia. O trabalho apresenta como queixa predominante a dificuldade na alfabetização e a psicoterapia como a modalidade de tratamento mais indicada, revelando indícios de relações entre as dificuldades de aprendizagem e aspectos

emocionais, dentre outros fatores que influenciam o desenvolvimento infantil e o desempenho acadêmico.

No segundo artigo, *Representação e solução de problemas aritméticos: uma contribuição para a psicopedagogia*, Adriana Maria Corder Molinari discute as representações de crianças em problemas de divisão aritméticas. A autora apresenta dados de uma pesquisa na qual foram realizadas atividades de representação gráfica de quantidades numéricas com crianças de ensino infantil e fundamenta I e que foi verificada uma variação nas representações gráficas de crianças que se encontravam em estágio pré-operatório, de transição e operatório concreto. Molinari afirma que o profissional que trabalha com a aprendizagem das crianças deve compreender que, em especial para o conhecimento matemático, a representação tem o papel fundamental.

O artigo de Berenice Victor Carneiro – *Dever de casa, algumas reflexões* – analisa as considerações encontradas na produção científica brasileira do impacto do dever de casa para o aluno, a família e a sociedade. A autora realiza suas reflexões utilizando-se de duas áreas teóricas distintas, no intuito de destacar as recomendações do ponto de vista da psicologia e as críticas a partir de uma perspectiva sociológica. No enfoque psicológico e cognitivista da aprendizagem, Carneiro analisa estudos que vêem o dever de casa favoravelmente, apontando como benefícios a capacidade em promover habilidades metacognitivas, sociais, conduta auto-regulatória, iniciativa, auto-eficácia, autonomia e motivação intrínseca. Já no enfoque sociológico observa que as críticas à atribuição do dever de casa estão relacionadas às conseqüências negativas, principalmente para a família de baixa renda que, ao contrário das famílias de classe média e alta, não possuem afinidade cultural com o currículo escolar e recursos para monitorar os estudos dos filhos.

A seguir, o artigo de Lia Leme Zaia – *Um olhar psicopedagógico sobre o projeto participativo* – traz uma proposta de trabalho centrada na vida democrática da sala de aula, apontando, como uma das formas de possibilitar a tomada de decisões conjuntas, o trabalho com projetos participativos. Sua análise baseia-se na Pedagogia Operatória que, segundo a autora, desafia os instrumentos de compreensão da criança – suas estruturas mentais – de forma que provoquem a busca de novas explicações para os fenômenos, de novas formas de solução para os problemas e a superação do nível de desenvolvimento cognitivo em que se encontra.

No artigo *Atividades lúdicas na Educação Infantil*, Valéria Vieira e Lívia Márcia Batista de Andrade analisam o processo de ensino aprendizagem na educação infantil, enfocando o papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança. Apontam as atividades lúdicas como facilitadoras no processo de exploração dos aspectos da vida, constituindo-se como as melhores maneiras de a criança comunicar-se e relacionar-se com outras crianças.

Entretanto, enfatizam que o lúdico, no desenvolvimento infantil, ainda não encontrou, na prática das escolas, a repercussão que merece.

Já os quatro próximos artigos que se apresentam têm como discussão central aspectos da Educação Especial. No primeiro deles – *Criando possibilidades para a educação da pessoa com deficiência física* – Walkíria de Assis caracteriza e relata implicações da deficiência física, enfocando o direito à educação escolar e, quando necessário, o apoio educacional especializado. Chama a atenção para a importância do professor capacitado e da utilização de tecnologias assistidas. Traz, portanto, aos educadores uma contribuição no sentido de oferecer algumas informações básicas e apontar algumas soluções que auxiliem nas respostas às necessidades educacionais especiais de alunos com sequelas, principalmente de natureza motora.

Na sequência, o artigo de Althiere Araujo Carvalho – *Surdez e implicações cognitivas sob o ponto de vista sócio-científico* – demonstra o procedimento de avaliação dos limiares auditivos e a classificação das perdas auditivas. Aponta também as correntes educacionais para o tipo de aquisição de língua dos pacientes. Em sua análise, ressalta a importância do aspecto sócio-cultural no prognóstico da pessoa surda, baseando-se no entrave entre surdez e cognição, que se estabelece na dificuldade da comunicação entre o surdo e o mundo, assim como entre o mundo e o surdo, e sugere ainda que a comunicação configure a possibilidade de acesso ao mundo intelectual e ao desenvolvimento cognitivo.

O artigo de Maria Cristina Godoy Cruz Felipe e Nely Garcia – *Braille: sistema de comunicação alternativa* – relata a importância do sistema de leitura e escrita utilizado pelas pessoas com deficiência visual grave (cegueira), o Sistema Braille. As autoras, além de fazer uma retrospectiva histórica sobre a vida de seu inventor, apresentam também informações sobre a origem, evolução e estrutura do Sistema Braille, mostrando a importância dessa alternativa de comunicação para a independência e a autonomia das pessoas com deficiência visual. De forma clara e ilustrativa, descrevem os principais equipamentos utilizados para a transcrição e produção de livros e documentos em Braille e apontam os avanços tecnológicos que favorecem a realização desse trabalho nos dias atuais. Ressaltam que esse sistema viabiliza a construção do conhecimento e proporciona às pessoas com deficiência visual, desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e social para que exerçam plenamente sua cidadania.

No último artigo deste eixo – *Uma análise discursiva sobre a LIBRAS e o sujeito surdo na educação*, Alcebíades Nascimento Silva Júnior investiga e problematiza o estatuto da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e do sujeito surdo a partir das representações possíveis de entrever na materialidade linguística dos documentos oficiais que dispõem sobre a oficialização da língua dos sinais no Brasil, bem como a sua regulamentação na educação. O

autor filia sua análise à abordagem teórico-metodológica da Análise do Discurso, da Desconstrução de Derrida e da Psicanálise.

O segundo eixo da revista traz dois artigos de demanda espontânea de pesquisadores espanhóis, escritos por Ana María Castaño Gómez e Ramón Pérez Peñaranda. No artigo *La formación de las familias, una necesidad de la escuela*, a autora apresenta uma reflexão sobre a representação da educação. Considera-a como um triângulo, cujos vértices seriam ocupados por três instituições: escola, família e sociedade. Entretanto, se detém a analisar a relação entre a escola e a família. Para Ana Maria, a qualidade e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem devem-se à parceria entre estas instituições. Em sua análise, considera a família como primeira educadora dos alunos, na qual a escola se posiciona como colaboradora nesse processo. Portanto, defende que a família não pode ser guiada somente pelo querer e poder. Para ela, uma formação ampla só pode ocorrer se as duas instituições falarem uma mesma linguagem, de tal forma que atendam as necessidades de ambas.

Em *Implementación de conocimientos de socorrismo y primeros auxilios como elementos transversales del currículum em centros escolares*, Ramón Pérez Peñaranda apresenta uma experiência realizada na área educativa em Sevilha (Espanha), na qual se pretende dotar alunos e professores de competências necessárias para que, de forma eficiente e eficaz, realizem ações corretas de primeiros socorros frente a uma urgência e/ou emergência. Nessa experiência, as atividades foram apresentadas para os alunos por meio do currículo escolar e tratadas, metodologicamente, pela transversalidade e interdisciplinaridade, tendo por finalidade a formação integral do indivíduo. Para os professores, como uma necessidade de formação permanente e contínua, não só em relação aos saberes, mas também numa concepção global frente a uma sociedade globalizada.

Com os artigos aqui apresentados, esperamos contribuir com todos aqueles que estão preocupados em garantir uma educação de qualidade, procurando atender as necessidades individuais de todos os alunos, quaisquer que sejam as suas dificuldades.

Sabemos da importância da circulação de idéias na abertura de caminhos para o novo e na reflexão conjunta entre família, escola e sociedade para a busca de mecanismos que garantam a igualdade de oportunidades em educação. Lembrando o que dizem Montandon e Perrenoud (1987), “de uma maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família”.

Diva Otero Pavan

Coordenadora da Revista Educação

Referência Bibliográficas:

PERRENOUD, P. “ Le Go-Between: entre famille ET l’école, l’enfant messenger ET message”.
In: MONTANDON, C. e PERRENOUD P. *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*
Paris, Peter lang, 1987, p. 49-87.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: A EXPERIÊNCIA DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NO SISTEMA EDUCACIONAL DE JUNDIAÍ

Janete Aparecida S. Marini¹

Sheila Hamburg Depiatti²

RESUMO

O presente artigo descreve a implantação de um programa específico de atendimento as dificuldades de aprendizagem a alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental no sistema de ensino de Jundiaí. As crianças são encaminhadas ao serviço pelas unidades escolares e avaliadas por uma equipe multidisciplinar que verifica a necessidade de atendimento especializado em fonoaudiologia, pedagogia, psicopedagogia e psicoterapia. São descritas as variáveis de gênero, faixa etária, escolaridade, motivo do encaminhamento e tipo de atendimento. A análise dos dados do ano referência mostrou que 60,6% das crianças encaminhadas foram elegíveis para frequentar os atendimentos especializados. Quanto ao gênero, 70% eram meninos, com faixa de idade variando entre 6 e 10 anos. A queixa predominante foi dificuldade na alfabetização e a psicoterapia foi a modalidade de tratamento mais indicada, revelando indícios de relações entre as dificuldades de aprendizagem e aspectos emocionais, dentre outros fatores que influenciam o desenvolvimento infantil e o desempenho acadêmico.

Palavras-chave: Dificuldade de aprendizagem; atendimento especializado; modalidades de atendimento.

LEARNING DIFFICULTIES: AN EXPERIENCE OF SPECIALIZED CARE AT JUNDIAÍ EDUCATIONAL SYSTEM

ABSTRACT

This paper describes the deployment of a specific service learning difficulties to students of kindergarten and elementary school in the education system of Jundiaí. Children are referred to the service by school units and evaluated by a multidisciplinary team that verifies the need for specialized services in speech therapy, pedagogy, educational psychology and psychotherapy. The variables gender, age, educational level, reason for referral and type of care are described. Analysis of the reference year data showed that 60.6% of referred children were eligible to attend the specialized care. Regarding gender 70% were boys, age range varying between 6 and 10 years. A predominant complaint was difficulty in literacy and psychotherapy was the most appropriate treatment modality, revealing evidence of links between learning disabilities and emotional aspects, among other factors that influence child development and academic performance.

Keywords: Learning disabilities, specialized care, service modalities.

¹ Doutoranda em Educação no Grupo de Estudos de Pesquisas em Psicopedagogia – UNICAMP. Mestre em Avaliação Psicológica Educacional. Professora no curso de Pedagogia do Centro Universitário Padre Anchieta e Faculdade Padre Anchieta de Várzea Paulista. Diretora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí. E-mai:janmarini@hotmail.com

² Especialista em Gestão Escolar e Educação Especial. Psicóloga e Supervisora de Educação Inclusiva na Secretaria Municipal de Jundiaí.

Dificuldades de aprendizagem: breve conceituação

A literatura a respeito do diagnóstico e tratamento de dificuldades, distúrbios, problemas e/ou transtornos de aprendizagem é fundamentada em diferentes concepções e abordagens sobre o tema. Devido ao grande número de obras relacionadas ao assunto, torna-se inviável contemplar todas as definições, mas serão abordados os conceitos mais comumente utilizados na literatura especializada e no contexto educacional.

O termo dificuldade de aprendizagem ainda gera discussões e dificuldades na sua conceituação. Garcia (1998, p. 31-32) apresenta a definição segundo o National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) como:

Dificuldade de Aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir, junto com as dificuldades de aprendizagem, problema nas condutas de auto-regulação, percepção social e interação social, mas não constituem, por si próprias, uma dificuldade de aprendizagem. (NJCLD, 1988, p. 1).

Nas escolas o termo dificuldade de aprendizagem tem sido usado geralmente para designar o grupo de crianças cujas dificuldades de aprender surgem fortemente nos momentos de aquisição e desenvolvimento da fala, da escrita e da matemática. Agregam ainda dificuldades gerais do aprendizado normal, como a aquisição de habilidades psicomotoras, psicossociais, deficiência sensorial, retardo mental e transtornos emocionais (Sisto, 2001; Golfeto & Pelegrini, 2005).

Collares e Moysés (1992) descrevem que o termo distúrbio, também muito utilizado do ponto de vista etimológico, compõe-se do radical *turbare* que significa “alteração violenta na ordem natural” e do prefixo *dis* que tem como significado “alteração com sentido anormal, patológico” e possui valor negativo. A palavra distúrbio pode então ser entendida como “anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural”. Segundo as autoras, seguindo a mesma perspectiva etimológica, a expressão distúrbios de aprendizagem teria o significado de “anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural da aprendizagem”, obviamente localizada em quem aprende. Portanto, um distúrbio de aprendizagem remete a um problema ou a uma doença que acomete o aluno em nível individual e orgânico.

Para Collares e Moysés (1992), o uso da expressão distúrbio de aprendizagem tem se expandido de maneira assustadora entre os professores, apesar da maioria desses profissionais nem sempre conseguir explicar claramente o significado dessa expressão ou os critérios em que se baseiam para utilizá-la no contexto escolar. Na opinião das autoras, a utilização desmedida da expressão distúrbio de aprendizagem no cotidiano escolar seria mais um reflexo do processo de patologização da aprendizagem ou da biologização das questões sociais. Portanto, é fruto do pensamento médico, surgindo como entidades nosológicas e com o caráter de doenças neurológicas.

O termo problema também é utilizado para nomear as dificuldades de aprendizagem. No entanto, apresenta outro significado, conforme esclarece Jardim (2005, p. 98-99), pois “evidenciam desordens básicas no processo de aprendizagem que impedem muitas crianças e jovens de atingir um rendimento escolar satisfatório”.

Outra terminologia recorrente na literatura especializada é a palavra “transtorno”. Segundo a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da Classificação Internacional de Doenças - CID 10, elaborado pela Organização Mundial de Saúde:

O termo “transtorno” é usado por toda a classificação, de forma a evitar problemas ainda maiores inerentes ao uso de termos tais como “doença” ou “enfermidade”. “Transtorno” não é termo exato, porém é usado para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecível associado, na maioria dos casos, a sofrimento e interferência com funções pessoais (OMS, 1993, p. 5).

A CID 10 situa os problemas referentes à aprendizagem na classificação de Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares (F81), que, por sua vez, está inserida na categoria mais ampla de Transtornos do desenvolvimento psicológico (F80 - 89) que possuem os seguintes aspectos em comum: um início que ocorre invariavelmente no decorrer da infância; um comprometimento ou atraso no desenvolvimento de funções que são fortemente relacionadas à maturação biológica do sistema nervoso central e um curso estável que não envolve remissões (desaparecimentos) e recaídas que tendem a ser características de muitos transtornos mentais.

Na maioria dos casos, as funções afetadas incluem linguagem, habilidades visuo-espaciais e/ou coordenação motora. É característico que os comprometimentos diminuam progressivamente à medida que a criança cresce (embora déficits mais leves freqüentemente perdurem na vida adulta). Em geral, a história é de um atraso ou comprometimento que está presente desde tão cedo quando possa ser confiavelmente detectado, sem nenhum período anterior de desenvolvimento normal. A maioria dessas condições é mais comum em meninos que em meninas. (OMS, 1993, p. 228)

Acerca dos Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares (F81), o documento coloca que:

(...) são transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades são perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento. Eles não são simplesmente uma consequência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou de doença cerebral adquirida. Ao contrário, pensa-se que os transtornos originam-se de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica (OMS, 1993, p. 236).

Quanto ao diagnóstico desses tipos de transtornos, a CID - 10 alerta que existem cinco principais dificuldades para que esse seja estabelecido. Primeiro, há a necessidade de diferenciar os transtornos de variações normais nas realizações escolares. Segundo, há a necessidade de levar em consideração o curso do desenvolvimento seja pela gravidade seja pela mudança no padrão, pois o significado de um ano de atraso em leitura, na idade de 7 anos é diferente do atraso de um ano aos 14 anos de idade. Observa-se assim, que a condição é a mesma ao longo do tempo, mas o padrão se altera com o aumento da idade. Em terceiro, há a dificuldade de que as habilidades escolares têm que ser ensinadas e aprendidas. Essas habilidades não são apenas resultados da maturação biológica e o nível de habilidades de uma criança dependerá das circunstâncias familiares e da escolaridade, além de suas próprias características individuais. Em quarto, está a dificuldade de identificar as causas do transtorno de leitura, uma vez que eles podem derivar de mais de um tipo de anormalidade cognitiva. E por fim, há contínuas incertezas sobre a forma de subdivisão dos transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares.

Fazem parte da categoria dos Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares (F81), as seguintes subcategorias: transtorno específico da leitura; transtorno específico do soletrar; transtorno específico de habilidades aritméticas; transtorno misto das habilidades escolares; outros transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares e transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares, não especificado.

De acordo com a CID – 10 (OMS, 1993), os transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares são compostos por grupos de transtornos manifestados por comprometimentos específicos e significativos no aprendizado de habilidades escolares, comprometimentos esses que não são resultado direto de outros transtornos, como o retardo mental, os déficits neurológicos grosseiros, os problemas visuais ou auditivos não corrigidos ou as perturbações emocionais, embora eles possam ocorrer simultaneamente com essas condições. Os transtornos específicos do desenvolvimento das

habilidades escolares geralmente ocorrem junto com outras síndromes clínicas, como por exemplo, o transtorno de déficit de atenção ou o transtorno de conduta ou outros transtornos do desenvolvimento, tais como, o transtorno específico do desenvolvimento da função motora e os transtornos específicos do desenvolvimento da fala e linguagem.

As possíveis causas dos transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares não são conhecidas, mas supõe-se que exista a predominância de fatores biológicos que interagem com fatores não biológicos, como oportunidade para aprender e qualidade do ensino. É um fator diagnóstico importante que os transtornos se manifestem durante os primeiros anos de escolaridade. Portanto, segundo a CID – 10 (OMS, 1993), o atraso do desempenho escolar de crianças em um estágio posterior de suas vidas escolares, devido à falta de interesse, a um ensino deficiente, a perturbações emocionais ou ao aumento ou mudança no padrão de exigência das tarefas, não podem ser considerados transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares.

Ao lado da definição proposta pela CID - 10, apresentamos a análise realizada por Moojen (1999) que situa o termo Transtorno de Aprendizagem na categoria dos Transtornos geralmente diagnosticados pela primeira vez na infância ou adolescência, sendo classificado em Transtorno de Leitura, Transtorno de Matemática e Transtorno da Expressão Escrita. Os Transtornos de Aprendizagem são diagnosticados quando o desempenho de indivíduos submetidos a testes padronizados de leitura, matemática ou expressão escrita fica significativamente abaixo do esperado para a idade, série escolar e nível de inteligência.

Moojen (1999) afirma que, ao lado do pequeno grupo de crianças que apresenta Transtornos de Aprendizagem decorrentes de imaturidade do desenvolvimento e/ou disfunção psiconeurológica, existe um grupo muito maior de crianças que apresenta baixo rendimento escolar em decorrência de fatores isolados ou em interação. As alterações apresentadas por esse contingente maior de alunos poderiam ser designadas como “dificuldades de aprendizagem”. Participariam dessa conceituação os atrasos no desempenho escolar por falta de interesse, perturbação emocional, inadequação metodológica ou mudança no padrão de exigência da escola, ou seja, alterações evolutivas normais que foram consideradas no passado como alterações patológicas.

Paín (apud RUBINSTEIN, 1996) considera a dificuldade para aprender como um sintoma que pode ser determinado por (1) Fatores orgânicos relacionados com aspectos do funcionamento anatômico, como o funcionamento dos órgãos dos sentidos e do sistema

nervoso central; (2) Fatores específicos relacionados às dificuldades específicas do indivíduo, os quais não são passíveis de constatação orgânica, mas que se manifestam na área da linguagem ou na organização espacial e temporal, dentre outros; (3) Fatores psicógenos. É necessário que se faça a distinção entre dificuldades de aprendizagem decorrentes de um sintoma ou de uma inibição. Quando relacionado ao um sintoma, o não aprender possui um significado inconsciente; quando relacionado a uma inibição, trata-se de uma retração intelectual do ego, ocorrendo uma diminuição das funções cognitivas que acaba por acarretar os problemas para aprender; (4) Fatores ambientais relacionados às condições objetivas ambientais que podem favorecer ou não a aprendizagem do indivíduo.

Fernández (1991) e Feraz (2003) descrevem as dificuldades de aprendizagem como sintomas ou “fraturas” no processo de aprendizagem, nas quais necessariamente estão em jogo quatro aspectos: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. A dificuldade para aprender seria o resultado da anulação das capacidades e do bloqueio das possibilidades de aprendizagem de um indivíduo.

A origem das dificuldades ou problemas de aprendizagem não se relacionam apenas à estrutura individual da criança, mas também à estrutura familiar a que a criança está vinculada. As dificuldades de aprendizagem estariam relacionadas às causas externas, à estrutura familiar e individual que originariam o problema de aprendizagem reativo, o qual afeta o aprender, mas não aprisiona a inteligência e, geralmente, surge do confronto entre o aluno e a instituição. As causas internas envolvem a estrutura familiar e individual que seriam a fonte de origem do problema, considerado como sintoma e inibição, afetando a dinâmica de articulações necessárias entre organismo, corpo, inteligência e desejo, causando o desejo inconsciente de não conhecer e, portanto, de não aprender. Outro fator causal são as modalidades de pensamento derivadas de uma estrutura psicótica, as quais ocorrem em menor número de casos e em situações menos recorrentes estão os fatores de deficiência orgânica.

Considerando que as causas e os sintomas são indicativos para a conclusão do diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, faz-se necessário determinar o tipo de tratamento mais adequado para o problema identificado. Nesse sentido, analisaremos as modalidades de atendimento e o tipo de serviços destinados ao tratamento das dificuldades de aprendizagem que vem sendo adotados nas políticas públicas nacionais.

Modalidades de serviços para o atendimento de crianças com dificuldade de aprendizagem

A legislação exerce influência decisiva no campo das dificuldades de aprendizagem, promovendo a criação de serviços, projetos, estudos, publicações, pesquisas etc. O crescimento do número de pessoas com dificuldade de aprendizagem, matriculadas em escolas públicas, tem levado o governo e o sistema público de ensino a pensar e desenvolver estratégias e serviços que atendam as necessidades da população.

Em um estudo realizado por Garcia (1998) sobre a criação de serviços educativos para o atendimento da dificuldade de aprendizagem, nos Estados Unidos, se verifica que a orientação predominante no início dos atendimentos foi médica e psicológica, com enfoque clínico. Essa visão médica passa a ser mudada a partir da contribuição de pais, mestres e professores, profissionais especializados, pesquisadores e outros grupos de interesse no assunto, redirecionando o trabalho dos serviços e atendimentos para um enfoque educativo.

O enfoque educativo seria caracterizado por ensinar habilidades que ajudassem a estudar os alunos com dificuldades de aprendizagem, que ajudassem a planificar a atividade de aprendizagem, que ajudassem a reter a informação relevante das tarefas escolares, que ensinassem a generalizar a outras tarefas escolares o uso dessas habilidades. Em vez de enfatizar as “lacunas” e “potencialidades”, priorizam-se os princípios educativos e de aprendizagem e as necessidades instrucionais dos alunos com dificuldades de aprendizagem, frente aos constructos hipotéticos (GARCIA, 1998, p. 24).

O campo das dificuldades de aprendizagem situa-se na área de Educação Especial e seus serviços são, regulamentados por lei, frutos da política educacional de cada país ou comunidade que definem normas e critérios para o diagnóstico, intervenção e tratamento dessas dificuldades. Atualmente, no Brasil, vigora a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que visa a constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos. Tem como objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores e demais profissionais da educação; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14).

Nesse sentido, a lei busca garantir que os alunos que precisam, possam ter a sua disposição um conjunto de serviços adequados às suas necessidades e que esse preferencialmente, seja realizado na classe regular. Para os alunos com dificuldades de aprendizagem, no que diz respeito aos serviços educacionais na classe regular, deve-se

considerar um conjunto de fatores que podem facilitar a sua aprendizagem, como a reestruturação do ambiente educativo; a simplificação das instruções das tarefas escolares, o ajustamento dos horários; a adequação de lições de casa; o uso de tecnologias de informação e comunicação; a adequação das propostas de avaliação, dentre outros.

Normalmente, esses serviços educacionais são realizados fora da classe regular, no contraturno do horário de aula, em instituições ou entidades filantrópicas, clínicas ou consultórios particulares. Os atendimentos são realizados por profissionais especializados nas áreas de pedagogia, psicologia, psicopedagogia, fonoaudiologia, entre outros. No que diz respeito ao atendimento das dificuldades de aprendizagem, Correia e Martins (2000) destacam que esses serviços devem estar consoantes com as necessidades dos alunos e impactam no sucesso escolar.

O atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem deve ser planejado para atender suas necessidades, de modo que professores e profissionais especializados trabalhem em colaboração e parceria, em prol do desenvolvimento acadêmico, emocional e social do aluno.

Considerando a legislação nacional e principalmente as necessidades educativas especiais dos alunos matriculados em seu sistema de ensino público, que atende a 40 mil alunos, a cidade de Jundiaí, no interior do estado de São Paulo, deu início em 2008 a um programa específico para o atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem, contando com equipe multidisciplinar para avaliação e tratamento dos casos encaminhados pelas unidades escolares. Esse programa de atendimento foi implantado no Núcleo de Apoio à Aprendizagem (NAA) que tem por objetivo atender crianças com dificuldades de aprendizagem, desde que não esteja associada a algum tipo de deficiência, oferecendo avaliação diagnóstica e atendimento nas áreas de Serviço Social, Psicologia, Pedagogia, Psicopedagogia, Fonoaudiologia e Neurologia.

As crianças avaliadas que apresentam alguma deficiência são encaminhadas para atendimento especializado nas entidades conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação e Esportes, conforme protocolo e finalidades das instituições, sendo a AMARATI para atendimento às deficiências físicas, motoras e lesões neurológicas; a APAE para atendimento à deficiência mental, autismo e crianças com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor; a ATEAL para atendimento à deficiência auditiva e ouvintes com distúrbios

da comunicação e atraso de fala e linguagem; a Bem-te-vi para atendimento à síndrome de down; e o Instituto Luiz Braille para atendimento à deficiência visual e baixa visão.

Desse modo, o Núcleo de Apoio à Aprendizagem destina-se ao atendimento específico para as dificuldades de aprendizagem e foi implantado em maio de 2008 para atender 100 (cem) crianças da rede municipal de ensino, provenientes dos encaminhamentos das unidades escolares de Educação Infantil (4 e 5 anos) e do Ensino Fundamental (6 a 14 anos). Em 2009, após a avaliação do impacto positivo do programa no desenvolvimento dos alunos em sala de aula, o serviço foi ampliado e a equipe de profissionais cresceu para atender 300 (trezentas crianças) com dificuldades de aprendizagem.

A seleção das crianças a serem atendidas é realizada a partir do encaminhamento da unidade escolar. Os pais dos alunos participam da triagem, passando pela assistente social para preenchimento da ficha cadastral e com a psicóloga para anamnese, respondendo questões referentes à concepção, gestação e nascimento da criança; informações sobre o desenvolvimento neuropsicomotor, o relacionamento familiar, o aspecto social, a descrição da rotina, das atividades de vida diária, os comportamentos e verificação da queixa escolar.

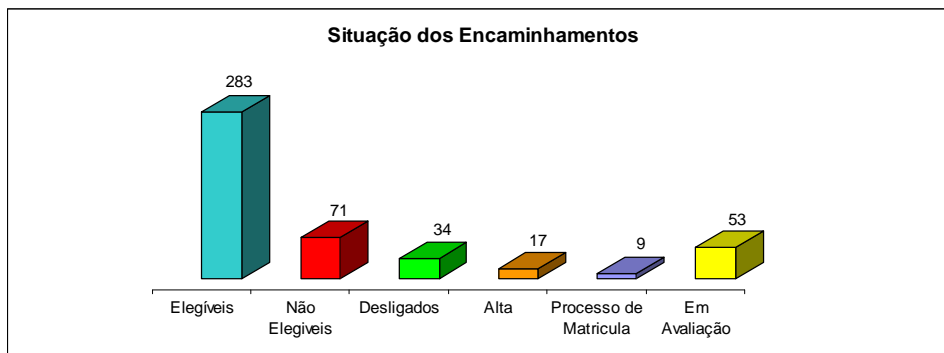
As crianças realizam a avaliação inicial, passando pela (1) consulta com o neurologista para exame clínico e observação do desenvolvimento neuropsicomotor; pela (2) avaliação pedagógica que tem por objetivo verificar a fase da escrita, a orientação espacial, a expressão oral, o reconhecimento dos números e operações matemáticas, as estratégias de seriação, ordenação, contagem, conservação, classificação, quantificação, análise, síntese, abstração por meio da aplicação das provas operatórias e análise do grafismo realizada pela produção do desenho; pela (3) avaliação psicológica que tem como objetivo a avaliação cognitiva por meio do teste WISC II e a avaliação afetivo-emocional realizada por meio da Técnica Projetiva de Desenho HTP; e pela (4) avaliação fonoaudiológica que tem por objetivo verificar defasagens na fala, linguagem, leitura e escrita, por meio do teste ABFW.

Após avaliação com a equipe multidisciplinar, os casos são passados em reunião para discussão dos resultados obtidos nas avaliações, a fim de fechar o diagnóstico e confirmar se a criança é ou não elegível para o serviço, indicando as modalidades de atendimento necessárias para trabalhar a superação das dificuldades apresentadas na avaliação inicial. Se o caso não for elegível, a conduta é realizada de acordo com as seguintes situações: (a) se a criança apresentar alguma deficiência e/ou necessidade educativa especial, será encaminhada para as entidades conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação e Esportes e/ou para os

serviços de apoio disponíveis na cidade; (b) se a criança apresentar aprendizagem e desenvolvimento adequados para a faixa etária, tanto a família quanto a escola serão informadas sobre os resultados da avaliação, considerando que o atendimento especializado não é necessário nesta situação.

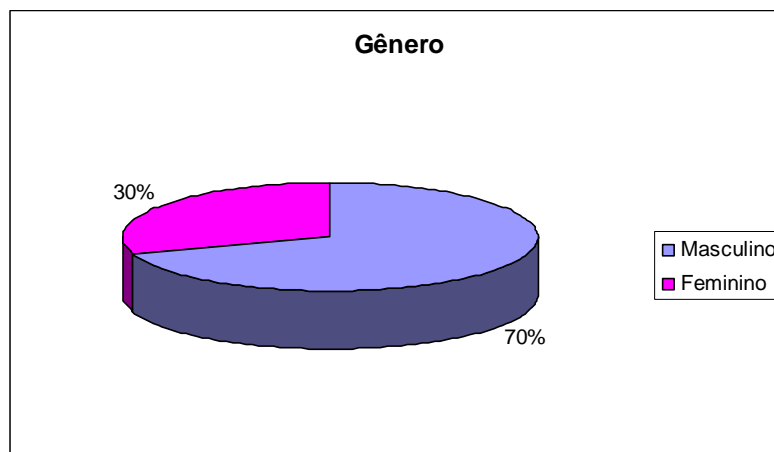
A família recebe a devolutiva da avaliação diagnóstica pela assistente social que orienta os procedimentos necessários a efetivação da matrícula no serviço. A escola também recebe a devolutiva do caso, sendo orientada em relação aos dias, horários e objetivos dos atendimentos que são realizados com a criança, bem como para o estabelecimento da parceria, visando ao desenvolvimento e à aprendizagem do aluno. O panorama do serviço e a situação dos encaminhamentos, em dezembro de 2009, são apresentados na Figura 1.

Figura 1: Panorama do serviço e situação dos encaminhamentos

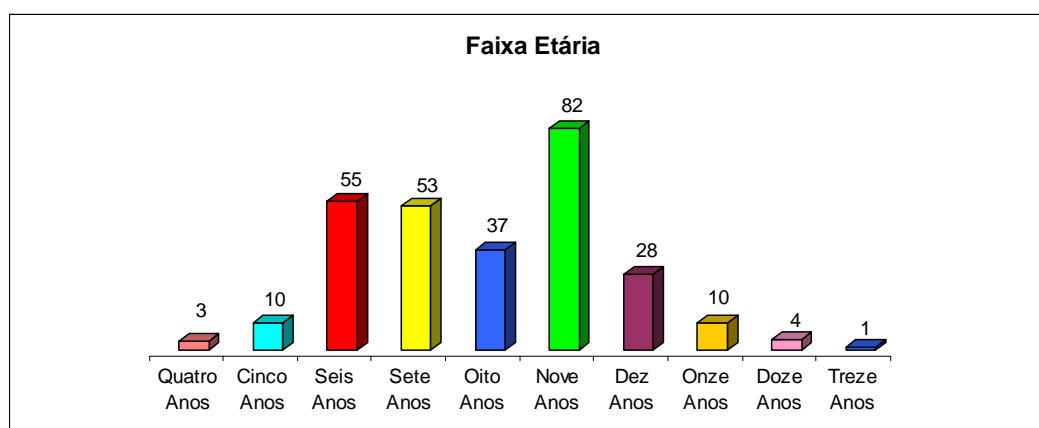


A partir da observação do panorama do serviço, verifica-se que foram encaminhadas ao Núcleo de Apoio à Aprendizagem 467 crianças, sendo que 283 foram elegíveis ao programa de atendimento; 71 não foram elegíveis; 34 foram desligadas por abandono ou desistência dos atendimentos; 17 receberam alta; 9 estavam em processo de matrícula e 53 em avaliação.

Em relação aos alunos em atendimento, havia no período citado, 283 crianças no total, sendo 85 do sexo feminino que corresponde a 30% dos assistidos e 198 do sexo masculino que contemplam 70%, conforme Figura 2.

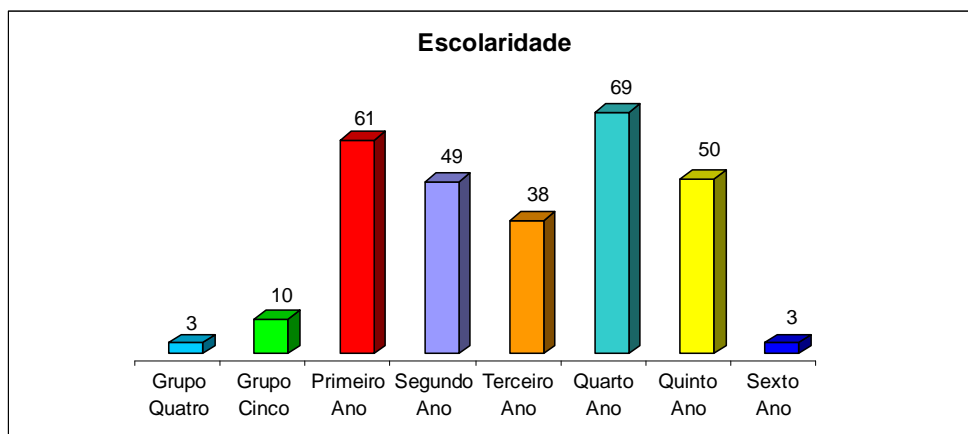
Figura 2: Distribuição dos alunos por gênero

Nota-se que o número de crianças do sexo masculino é significativamente maior do que as do sexo feminino, corroborando dentre outros, os estudos de Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2000) que analisou as queixas escolares de crianças encaminhadas a uma clínica escola, o de Carvalho (2004) que buscou identificar as formas cotidianas de produção do fracasso escolar mais acentuado entre meninos nas séries iniciais do ensino fundamental, com vistas a compreender os processos que têm conduzido um maior número de meninos do que meninas, e, dentre eles, uma maioria de meninos negros e/ou provenientes de famílias de baixa renda, a obter conceitos negativos na escola e a serem indicados para atividades de recuperação e encaminhados a atendimentos clínicos e o de Bartholomeu, Sisto e Marin Rueda (2006) que analisou as relações entre os problemas emocionais e os erros na escrita de alunos que frequentavam a segunda série do ensino fundamental. A idade das crianças variou de 4 a 13 anos, mediante os dados apresentados na Figura 3.

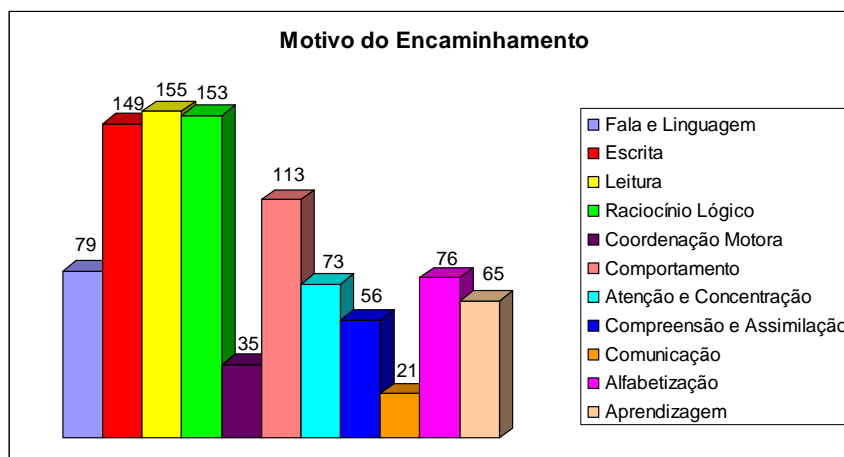
Figura 3: Distribuição da faixa etária dos assistidos

Observa-se que o maior número de crianças atendidas concentra-se na faixa etária dos 6 aos 10 anos, período destinado à aprendizagem da leitura, escrita e do raciocínio lógico matemático. Os alunos de seis e sete anos estavam cursando o ciclo de alfabetização e o número elevado de crianças nessa faixa etária está de acordo com os dados encontrados por Rebelo (1993), Proença (2002) e Capellini, Tonelotto e Ciasca (2004) que em seus estudos identificaram que maior número de crianças com dificuldades para aprender encontram-se nessas séries. Do total de alunos 13 frequentavam a Educação Infantil (4 e 5 anos) , 15 encontravam-se na idade de 11 a 13 anos e os demais estavam distribuídos nas séries do Ensino Fundamental, conforme mostra a Figura 4.

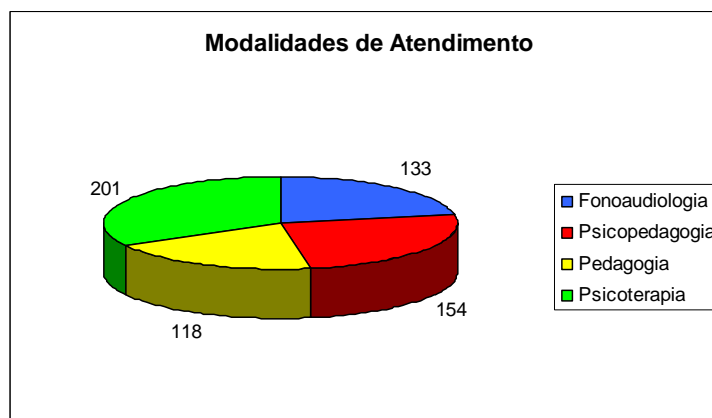
Figura 4: Escolaridade dos assistidos



Quanto ao motivo do encaminhamento dos alunos, como mostra a Figura 5, predominaram as queixas de dificuldade na escrita, leitura e raciocínio lógico, que foram já foram indicadas pela literatura da área de forma consistente (Almeida, 2002; Cabral & Sawaia, 2001; Santos & Marturano, 1999; Sisto, 2001; Zucoloto, 2001).

Figura 5: Motivo do Encaminhamento

Considerando o motivo do encaminhamento e os resultados das avaliações realizadas com os alunos que foram considerados elegíveis para atendimento no Núcleo de Apoio à Aprendizagem, foi indicado o atendimento, cujas modalidades são apresentadas na Figura 6.

Figura 6: Distribuição dos alunos nas Modalidades de Atendimento

A modalidade com maior número de atendimentos é a psicoterapia que tem como objetivo trabalhar aspectos emocionais e comportamentais que interferem direta ou indiretamente no processo de aprendizagem. A compreensão das interações entre esses dois aspectos para a aprendizagem e a análise das características cognitivas, afetivas e comportamentais foram discutidas entre outros por Del Prette & Del Prette, 2003; Gresham, 2001.

De 283 alunos elegíveis para o NAA, 47 realizam apenas uma modalidade de atendimento, 153 realizam duas modalidades e 83 realizam três modalidades de atendimento por semana. O número de alunos por modalidade de atendimento se justifica pela necessidade

evidenciada na avaliação diagnóstica, sendo que um aluno pode receber até três atendimentos nas diferentes modalidades oferecidas pelo NAA. Este fato nos leva a inferir que a dificuldade de aprendizagem é determinada por vários fatores que integram uma ou mais área de atuação para auxiliar no desenvolvimento global da criança e corroboram os dados observados por Linhares, Parreira, Maturano e Sant’Ana (1993), que observaram em seu estudo a presença de problemas em mais de uma modalidade, nos relatos de pais que procuravam atendimento para seus filhos com dificuldades de aprendizagem.

Quando a criança ou adolescente não consegue conviver com perdas e fracassos podem apresentar comportamentos agressivos, dispersam-se com mais facilidade, isolam-se e, conseqüentemente, apresentam um baixo rendimento escolar. A origem dessas dificuldades pode estar em situações ocorridas na infância que deveriam ter sido evitadas e agora expressam suas marcas. Por isso, o atendimento em psicoterapia consiste em educar a emoção da criança e orientar a família para mudar sua atuação em relação à mesma, oferecendo-lhe atenção, afeto, estabelecimento de limites, dentre outros aspectos.

A escola também tem seu papel no desenvolvimento da criança, devendo proporcionar um ambiente que trabalhe a auto-estima, o respeito pelas diferenças, a autoconfiança, a aceitação do erro no processo de construção do conhecimento, a cooperação e socialização, a fim de contextualizar o currículo com as necessidades dos alunos.

Finalizando, é importante destacar que os serviços de atendimento às dificuldades de aprendizagem devem trabalhar em parceria com a escola e com a família, propondo mudanças necessárias na prática pedagógica e/ou no manejo familiar para que o tratamento terapêutico obtenha resultados satisfatórios, ajudando o aluno a superar as barreiras para um melhor desenvolvimento acadêmico, emocional e social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rejane Maria de. *As dificuldades de aprendizagem: repensando o olhar e a prática no cotidiano da sala de aula*. 2002. 132 p. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2002.

BARTHOLOMEU, Daniel; SISTO, Fermino Fernandes; MARIN RUEDA, Fabián Javier. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. *Psicologia em estudo*. [online] Maringá, vol.11, n.1, pp. 139-146, jan./abr. 2006. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?...73722006000100016. Acesso em 24 abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.

CABRAL, Estela. & SAWAIA, Sandra Maria. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia*, Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, vol. 6, n. 2, pp.143-155, 2001. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413...script=sci. Acesso em 24 abr. 2010.

CAPELLINI, Simone Aparecida; TONELOTTO, Josiane Maria de Freitas; CIASCA, Sylvia Maria. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. *Estudos de Psicologia (Campinas)*. Campinas, v. 21, n. 2, mai./aug. 2004. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid. Acesso em 24 abr. 2010.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*. [online]. São Paulo, vol.34, n.121, pp. 11-40, mar. 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a02n121.pdf. Acesso em: 24 abr. 2010.

COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. *A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem*. Cadernos CEDES, nº 28, Campinas: Papyrus, pp.31-48, 1993.

CORREIA, Luís de Miranda. MARTINS, Ana Paula. Dificuldade de aprendizagem: Que são? Como entendê-las? *Biblioteca digital*. Coleção Educação, Portugal, Porto Editora, 2000. Disponível em: <<http://www.alppsicologa.hpg.ig.com.br/difaprend.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

DEL PRETTE, Zilda A. P. & DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais e dificuldades e aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In: Del Prette, Almir. & Del Prette, Zilda A. P. (Orgs.), *Habilidades sociais desenvolvimento e aprendizagem*: Questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea. pp.167-206, 2003.

FERNÁNDEZ. Alícia. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GARCIA, Jesus Nicasio. *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 274 p.

JARDIM, Wagner Rogério de Souza. *Dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental: manual de identificação e intervenção*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. 222 p.

LINHARES, Maria Beatriz Martins; PARREIRA, Vera Lúcia Casari; MATURANO, Ana Cássia; & SANT'ANNA, Sílvia Camila. Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica. *Medicina*. Ribeirão Preto, v. 26, n. 2, pp. 148-160, abr./jun. 1993.

MEDEIROS, Paula Cristina; LOUREIRO, Sonia Regina; LINHARES, Maria Beatriz Martins; MARTURANO, Edna Maria. A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, vol.13, n.3, 2000. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102...script. Acesso em: 24 abr. 2010.

MOOJEN, S. **Dificuldades ou transtornos de aprendizagem?** In: Rubinstein, E. (Org.). *Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 351p.

PAÍN, Sara. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1985. 87p.

PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva Histórico-Cultural. In: Oliveira, M. K.; Rego, T. C. e Souza, D. T. R. (Orgs). *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea. Educação em Pauta: Teorias e Tendências*. São Paulo: Moderna, pp. 177-195, 2002.

REBELO, José Augusto Silva. *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Portugal: Edições Asa, 1993.

RUBISTEIN, E. A especificidade do diagnóstico psicopedagógico. In: SISTO, F. et al. *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SANTOS, Luciana Carla dos. & MARTURANO, Edna Maria. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, vol. 12, n. 2, pp. 377-394, 1999. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext. Acesso em: 24 abr. 2010.

SISTO, F. F. Dificuldades na aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli & S. C. Martinelli (Orgs.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 190-213, 2001.

REPRESENTAÇÃO E SOLUÇÃO DE PROBLEMAS ARITMÉTICOS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A PSICOPEDAGOGIA.

Adriana Maria Corder Molinari¹

RESUMO: Este artigo visa a discutir as representações de crianças em problemas de divisão aritméticas. Inicialmente, apresenta-se a definição de representação e o papel desta na solução de problemas aritméticos e, em seguida, apresentam-se formas pela quais as crianças representam graficamente os procedimentos de solução de problemas de divisão. Por se tratar de um importante elemento cognitivo para a compreensão de tarefas a serem executadas, faz-se necessário que educadores e psicopedagogos compreendam a importância da construção de representações, pois é ela quem direciona o sujeito no planejamento e na elaboração de procedimentos para a realização da tarefa, guiando-o para os fins a serem atingidos. Uma vez que os objetos matemáticos não são acessíveis pela percepção, eles dependem de sistemas representativos para serem compreendidos. Portanto, o profissional que trabalha com a aprendizagem das crianças, deve compreender que, em especial para o conhecimento matemático, a representação tem o papel fundamental.

Palavras-chave: representação; solução de problemas; divisão aritmética; aprendizagem.

REPRESENTATION AND SOLUTION OF MATH PROBLEMS: A CONTRIBUTION TO PSYCHOPEDAGOGY

ABSTRACT: This paper discusses the representation of children in arithmetic division problems. Initially, it presents the definition and the role of representation in solving arithmetic problems and then presents ways in which children represent graphically the procedures for solving problems of division. Because it is an important element for understanding cognitive task to perform, it is necessary that educators and educational psychologists to understand the importance of building representations, for it is the building representations that direct the subject in planning and developing procedures for conducting the task, leading him to the ends to be achieved. Since mathematical objects are not accessible by the perception, they rely on representative systems to be understood. Therefore, professionals working with children's learning, must understand that, especially for mathematical knowledge, the representation has the key role.

Keywords: representation, problem solving, arithmetic division; learning.

¹ Doutora em Educação. Pesquisadora colaboradora no Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da UNICAMP, Docente no curso de graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia da Faculdade Dom Bosco de Piracicaba, Docente nos Cursos de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional do Centro Universitário Padre Anchieta – Jundiá e do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu no Curso de Psicopedagogia, da Faculdade Adventista de Educação e Ciências Humanas.
E-mail: dri.molinari@uol.com.br.

Do ponto de vista da solução de problemas, a representação é antecipadora do fim a se atingir, “ela guia o sujeito na ação procedimental que este vai exercer sobre o real” (MORGADO, 1994, p.12). Assim, a representação é normalmente sujeita a reorganizações para uma construção mais adequada; ela vai sendo reelaborada ao longo da execução do problema (estratégias).

A representação é um elemento cognitivo diretamente relacionado à solução de problemas, uma vez que, para solucionar um problema, o indivíduo, após compreender o enunciado proposto, deverá elaborar uma representação da situação em questão.

O que diferencia o homem de outras espécies são as suas funções mentais superiores, ou seja, sua capacidade de pensar e raciocinar, a linguagem, a memória, a atenção e sua especificidade cognitiva, em outras palavras, sua capacidade de representar mentalmente os objetos e os eventos externos.

Piaget (1990/1998) denomina a capacidade de representar mentalmente como *função simbólica* que, no decorrer do desenvolvimento humano, surge quando as ações sensório-motoras são interiorizadas e aparece o pensamento propriamente dito (no período da inteligência intuitiva).

Tal função consiste na representação de um “significado” (objeto, acontecimento ou esquema motor) qualquer, por meio de um “significante” diferenciado e específico para esse fim. Quando de posse da função simbólica, a criança passa a utilizar-se de meios para representar o que ela conhece do mundo: a imitação, o jogo simbólico, o desenho, a imagem mental e a linguagem.

Para o autor, o pensamento só cessa de traduzir-se em imagens com o pensamento operatório, pois, somente nesse período, o mesmo se torna reversível e a acomodação se generaliza.

Segundo Delval (2007), os progressos no desenvolvimento psicológico são constituídos por mudanças relacionadas a três fenômenos: mudanças nas condutas, mudanças nos instrumentos intelectuais e mudanças nas representações sobre a realidade, dependendo as últimas “dos instrumentos com que são construídas” (p.90). Constroem-se as representações a partir de conhecimentos anteriores.

Para Delval (2007), a representação é uma atividade intencional, pois são “representações para alguém, sobre algo” (p.90), comportando três elementos: algo que é

representado (significado), algo que representa (significante) e um sujeito (que utiliza o significante para designar o significado).

Este autor afirma que a representação é intencional, porque é o sujeito quem estabelece a relação entre o significado e o significante e sempre visa a um fim, como, por exemplo, quando o sujeito deseja algo ou tem uma necessidade; para atingir esse fim, criará uma representação da situação (considerando como pode ser resolvido seu problema) e irá agir sempre em função das representações por ele criadas.

São os fins que originam a ação e são determinados pela representação que o sujeito faz da situação. Delval acredita que as representações têm, em sua origem, um elemento de necessidade, porque são construídas conforme essas necessidades, que se podem tanto relacionar a problemas práticos como a fenômenos subjetivos, como, por exemplo, um problema de origem lógico-matemática.

Portanto, as representações não são sempre conscientes, pois elas não estão prontas e disponíveis em nossa consciência e nem em qualquer outra parte, mas são criadas à medida que se queira satisfazer um desejo ou uma necessidade.

Basta observarmos as crianças, quando são instigadas a dar respostas para algumas solicitações feitas: elas elaboram suas próprias hipóteses — no seu plano de representação — a respeito dos fenômenos do mundo, sejam eles físicos ou psíquicos, sejam naturais.

As representações são elaboradas na medida em que nos deparamos com algo que precisa ser resolvido;

Como afirma Delval (2007), “poderia parecer que o sujeito, num momento em que precisasse, combinaria distintos elementos dispostos anteriormente, de acordo com as necessidades do momento” (p.95). Para o autor, a representação é provocada:

[...] somente no caso em que existam elementos discordantes. Quando vou acender a luz do meu quarto, não preciso pôr em funcionamento uma representação explícita se a luz acende quando aperto o interruptor, pois limito-me a aplicar um esquema que está automatizado em mim; porém, se a luz não acende, então, é quando preciso ativar uma representação. (p.97-98).

O mesmo autor descreve algumas características das representações, conforme o quadro a seguir:

CARACTERÍSTICAS DAS REPRESENTAÇÕES	
Origem	Os sujeitos precisam de representações para sobreviver no mundo.
Funções	As representações permitem agir e entender.
Elaboração	São produzidas como respostas à satisfação de necessidades, portanto, têm sua finalidade na ação e na sobrevivência.
Constituem o conteúdo da mente	As representações são o que está na mente dos indivíduos, são o dado que devemos estudar primordialmente, mas não são acessíveis de forma direta.
Não são explícitas	As representações não existem de forma fixa a não ser em casos excepcionais, pois vão sendo geradas à medida da necessidade do sujeito.
Características comuns	As representações não são específicas a cada problema, mas têm características comuns e gerais, que aparecem sobretudo no tipo de atuação que os sujeitos realizam.
Evolução	A formação de representações segue uma série de estágios regulares.
Importância educativa	As representações têm uma enorme importância do ponto de vista educativo, pois é nisso que os professores contribuem para formar e modificar.

Quadro 1. Características das Representações descritas por Juan Delval (2007, p. 97).

Na perspectiva do autor, do ponto de vista educativo, as representações têm grande importância, pois se pretende, por meio da educação, propiciar, aos sujeitos, que “eles sejam capazes de formar explicações que se adaptem às teorias científicas, que não sejam desmentidas pelos observáveis e que possam utilizar as explicações e os procedimentos de indagações característicos do pensamento científico” (DELVAL, 2007, p.103).

Para o conhecimento matemático, a representação tem papel fundamental, uma vez que os objetos matemáticos não são acessíveis pela percepção, dependendo de sistemas representativos para serem compreendidos.

“Representação é sempre representação de algo” e os conceitos matemáticos estão relacionados à atividade mental das pessoas (TEIXEIRA, 2005, p.19).

De acordo com a autora:

A aprendizagem de conceitos matemáticos é uma área privilegiada para estudar e compreender o papel das representações na atividade cognitiva, ou seja, como os conceitos matemáticos estão relacionados à atividade mental das pessoas (p.19).

Para Kamii (2005), “representação é o que um ser humano faz. Os símbolos não representam; é sempre um ser humano que usa um símbolo para representar uma ideia” (p.25-26).

Baseada na teoria de Piaget, Kamii (2002) diferencia *símbolos* e *sinais*: os primeiros apresentam semelhança com o objeto representado, podem ser inventados e originam-se no pensamento das pessoas. São exemplos de símbolos as figuras e as marcas de contagem. Os sinais, por sua vez, não lembram o objeto representado, são originados nas convenções sociais e, portanto, não podem ser inventados, como os números e outros sinais matemáticos.

Assim, seria incorreto dizer que o “+” representa a adição ou que o “2” em “23” representa “20”. Somos nós que utilizamos esses símbolos para representar e o fazemos nos nossos respectivos níveis de abstração.

A autora, relacionando representação e abstração, esclarece que “as crianças *representam* diferentes ideias em diferentes níveis de *abstração*” e, por isso, a criança que conserva (o número, por exemplo), o faz porque está em um nível de abstração mais elevado. Dessa forma, é contrária à ideia de que materiais concretos ou manipuláveis sirvam de base para o entendimento de sinais matemáticos, uma vez que, como símbolos (por exemplo, as fichas) que são, “a utilidade deles depende das relações que as crianças podem fazer, por meio de abstração construtiva” (Kamii, 2005, p.39).

Indagando sobre o significado do simbolismo numérico para a criança e se ela utiliza o grafismo numérico dentro de um contexto prático e explorando as defasagens entre o nível aparente dos conhecimentos e seu nível real de compreensão, Sastre e Moreno (1976) realizaram uma pesquisa “*Représentations Graphiques de la Quantité*”² na qual mostram a existência de grandes diferenças entre as condutas que a criança aprende espontaneamente, a partir da função estimuladora e reguladora de seu meio ambiente, e as condutas que ela aprende pela transmissão escolar.

Verificaram uma diferenciação progressiva do grafismo e uma evolução das condutas que caminham do desenho até a utilização do algarismo, concluindo que a evolução dessas condutas parece seguir uma linha genética clara.

² Pesquisa realizada na Espanha, publicada originalmente no Bulletin de Psychologie de Université de Paris em 1976, traduzida por Carmen Scriptori de Souza e publicada nos anais do I Encontro Nacional de Professores do Proepre, em 1984.

Assim, no período intuitivo, a criança não usa o algarismo para identificar a igualdade de dois conjuntos, nem constrói um conjunto numericamente igual ao que lhe é apresentado; ela faz uma cópia figural, estabelecendo uma correspondência termo a termo entre os elementos. Nesse caso, ela está adotando um procedimento de representação original que, para as autoras, evidencia um sistema pessoal de representação no qual, primeiramente, o figural se distingue do quantitativo, enquanto este vai, pouco a pouco, sendo construído. Por volta dos dez anos de idade, segundo as autoras, a criança já utiliza o grafismo numérico de imediato, ou seja, nessa idade ela assimila o grafismo adulto ao seu próprio sistema quantitativo.

Molinari (2003), buscando verificar a existência de relações entre o nível de desenvolvimento cognitivo (operatoriedade) e as representações gráficas das quantidades numéricas, não encontrou relações de congruência entre esses dois elementos, o que a fez concluir que, as representações gráficas dependem de experiências pessoais e individuais e de sistemas próprios de representação.

Nesse estudo, foram realizadas atividades de representação gráfica de quantidades numéricas com crianças de ensino infantil e fundamental I e, foi verificada uma variação nas representações gráficas (para quantidades numéricas de bombons) de crianças que se encontravam em estágio pré-operatório, de transição e operatório concreto, como pode ser visto na Figura 1, a seguir:

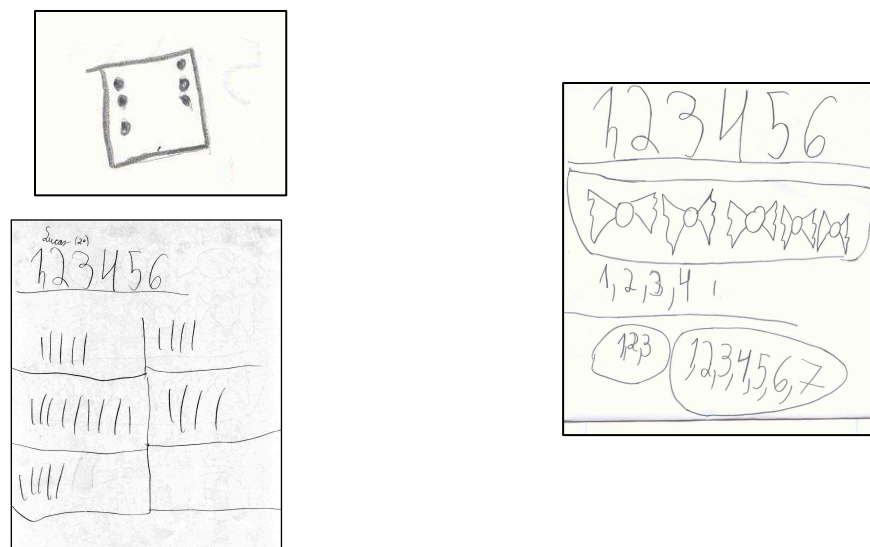


Figura 1. Representações de crianças entre 6 e 9 anos, para 6 bombons.

Assim como houve uma evolução dos sistemas notacionais numéricos, ao longo da história da civilização, as crianças manifestam diferentes formas de representar graficamente os números, que evoluem das mais primitivas (desenhos globais) até a representação numérica (que requer um nível maior de abstração).

O estudo de Molinari (2003) confirmou a ideia, de Kamii (2005), de que, “quando as crianças representam suas ideias no papel, elas externalizam suas ideias em seus respectivos níveis de abstração” (p. 38). Portanto o significado, atribuído pelo sujeito, aos objetos, dependerá do nível estrutural do atribuidor.

Do ponto de vista da solução de problemas, a representação é antecipadora do fim a se atingir, “ela guia o sujeito na ação procedimental que este vai exercer sobre o real” (MORGADO, 1994, p.12). Assim, a representação é normalmente sujeita a reorganizações para uma construção mais adequada; ela vai sendo reelaborada ao longo da execução do problema (estratégias).

A representação é um elemento cognitivo diretamente relacionado à solução de problemas, uma vez que, para solucionar um problema, o indivíduo, após compreender o enunciado proposto, deverá elaborar uma representação da situação em questão.

Citando Morgado (1994), Fini (2001) esclarece que a representação mental é entendida como a organização e a compreensão da natureza semântica do problema; um quadro organizador de conhecimentos, atualizados através da atribuição de significado. “As crianças têm que construir uma representação das relações que existem entre os dados do problema e a representação de como, trabalhando com eles, podem obter novas informações e respostas à pergunta formulada ou a ser formulada” (p.70).

Assim, a solução de problemas, entendida como busca de estratégias ou alternativas para se atingir um fim, gera um processo de combinações entre vários elementos cognitivos, que precedem a representação, visto que esta irá permitir a transformação da informação linguística em informação matemática; a representação mental irá determinar a construção de um plano para a solução.

Morgado (1994) esclarece algumas funções da representação mental:

Na resolução de problemas, à construção de uma representação mental inicial incumbem duas funções. A primeira consiste em proporcionar, ao sujeito, uma compreensão, embora muitas vezes incompleta, ou mesmo incorreta, da situação geral, a qual o vai orientar na elaboração de um plano de ação. A segunda consiste

em apresentar, ao sujeito, uma visão antecipadora do fim a atingir sem a qual qualquer planificação procedimental se tornaria impossível de realizar [...] a representação mental inicial é, assim, normalmente sujeita a reorganizações que conduzem a uma construção mais adequada da mesma, uma vez que ela pode ser considerada verdadeira ou falsa. Assim, embora dependa, em última análise, dos níveis estruturais do sujeito, afina-se e reelabora-se ao longo da execução de um problema ou tarefa, podendo passar a conceder uma nova significação a um observável ou interpretar outro até aí considerado (MORGADO, 1994, p.12).

Assim, para verificar como as crianças representam graficamente a operação aritmética de divisão, em situações de solução de problemas aritméticos, Molinari (2010) solicitou a crianças de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, que solucionassem alguns problemas de divisão por quotas³.

Tais crianças eram solicitadas a utilizarem procedimentos espontâneos de solução, e após realizar esta atividade com vinte estudantes (10 do 4º e 10 do 5º ano), encontrou uma diversidade de procedimentos, tais como decomposição, algorítmico (multiplicação, chave breve, chave longa e algoritmo americano) e desenho, conforme pode ser visto nas figuras que se seguem:

1). Um grupo de alunos do 3º ano vai embalar brindes para a barraca de pescaria da festa junina da escola. Eles têm 1476 brindes e cada pacote deve ficar com 12 brindes. Quantos pacotes de brindes eles poderão embalar?

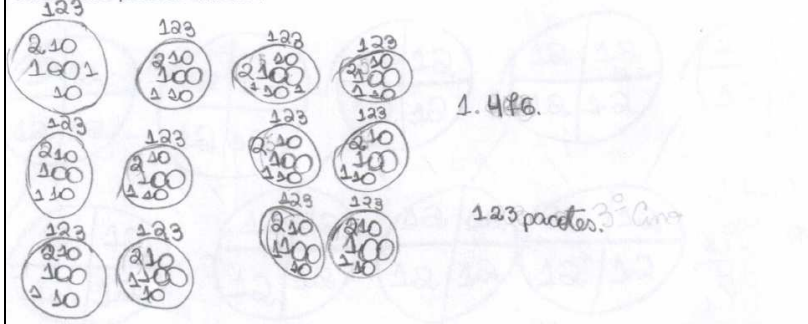


Figura 2. Representação de estudante de 4º ano (9,10) – Decomposição.

³ Os problemas de divisão podem ser definidos como de dois tipos: *partição* e *quotição*. Em problemas de divisão partitiva, tem-se uma quantidade total que deverá ser distribuída por um número de partes predeterminado, devendo-se calcular o valor de cada parte. Em problema de divisão por quotas, tem-se a quantidade total e o valor de cada quota, devendo-se calcular a quantidade de quotas (CORREA, 1996 e NUNES et al., 2001).

1). Uma fábrica de brinquedos produz carretas em miniaturas. Nas carretas são colocadas 12 rodinhas e na fábrica há 168 rodinhas. Quantas carretas a fábrica poderá montar?

Handwritten work showing the decomposition of 168 into 60 + 60 + 48, and a grid of 12 toy cars, each with 12 wheels (5 on top, 7 on bottom).

Handwritten calculations:

$$\begin{array}{r} 168 \\ - 60 \\ \hline 108 \\ - 60 \\ \hline 48 \\ + 48 \\ \hline 96 \\ + 60 \\ \hline 156 \\ + 12 \\ \hline 168 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 12 \\ \times 12 \\ \hline 24 \\ 120 \\ \hline 144 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 12 \\ \times 12 \\ \hline 24 \\ 120 \\ \hline 144 \end{array}$$

Figura 3. Representação de estudante de 4º ano (9,6) – Decomposição.

1). Um grupo de alunos do 3º ano vai embalar brindes para a barraca de pescaria da festa junina da escola. Eles têm 1476 brindes e cada pacote deve ficar com 12 brindes. Quantos pacotes de brindes eles poderão embalar?

Handwritten work showing long division of 1476 by 12 and a multiplication check.

Handwritten calculations:

$$\begin{array}{r} 1476 \overline{) 12} \\ \underline{12} \\ 27 \\ \underline{24} \\ 36 \\ \underline{36} \\ 00 \end{array}$$

PROVA REAL

$$\begin{array}{r} 123 \\ \times 12 \\ \hline 246 \\ 1230 \\ \hline 1476 \end{array}$$

Figura 4. Representação de estudante de 4º ano (9,11) – Chave longa.

2). Vários torcedores do "Clube do Futebol" pretendem alugar alguns ônibus para irem assistir a um jogo no Estádio do Morumbi. Os torcedores que pretendem ir são 756 e os ônibus disponíveis têm 42 lugares cada um. Quantos ônibus devem ser alugados?

Handwritten work showing long division of 756 by 42 and a multiplication check.

Handwritten calculations:

$$\begin{array}{r} 756 \overline{) 42} \\ \underline{42} \\ 336 \\ \underline{282} \\ 54 \\ \underline{42} \\ 12 \\ \underline{12} \\ 00 \end{array}$$

PROVA REAL

$$\begin{array}{r} 18 \\ \times 42 \\ \hline 36 \\ 720 \\ \hline 756 \end{array}$$

R: Devem ser alugados 18 ônibus.

Figura 5. Representação de estudante de 5º ano (10,7) – Algoritmo americano.

2). No telhado da varanda de uma casa cabem fileiras com 45 telhas em cada uma. Foram utilizadas 1440 telhas ao todo. Quantas fileiras foram feitas neste telhado?

Figura 6. Representação de estudante de 5º ano (10,8) - Multiplicação.

2). Vários torcedores do "Clube do Futebol" pretendem alugar alguns ônibus para ir assistir a um jogo no Estádio do Morumbi. Os torcedores que pretendem ir são 756 e os ônibus disponíveis têm 42 lugares cada um. Quantos ônibus devem ser alugados?

Figura 72. Representação gráfica de estudante de 5º ano (10,8) - Desenho.

Como pôde ser observado, estas crianças manifestaram formas próprias de representação e todas se caracterizaram pela natureza numérica, porém, algumas se aproximam de representações icônicas. Embora uma variação nos procedimentos de solução tenha ocorrido, essas crianças reconheceram os problemas como de divisão.

As crianças precisam construir uma representação do problema para trabalhar com ele e, para tanto, dependendo do estágio do desenvolvimento em que elas se encontrem, faz-se necessária a intervenção do educador ou do psicopedagogo, no sentido de auxiliá-las a tomar consciência de suas ações.

Desta forma, acredita-se que as crianças devam ser incentivadas pelos educadores, ao emprego de procedimentos estratégicos mais espontâneos, compreendendo que, desta forma, elas tenham a oportunidade de construir suas representações e, conseqüentemente, maneiras mais elaboradas de solução de problemas, possibilitando que as mesmas avancem na aprendizagem da Matemática.

A representação gráfica constitui um processo individual no qual entram em jogo todas as ideias e vivências sociais das crianças. O fato leva-nos a concluir que as atividades de ensino, bem como a intervenção psicopedagógica devem ser planejadas e desenvolvidas considerando as particularidades das crianças, propondo-lhes situações nas quais sejam encorajadas a expor suas ideias, a expressar-se livremente e a buscar alternativas próprias para a solução de problemas.

REFERÊNCIAS

CORREA, J. A compreensão inicial do conceito de divisão partitiva em tarefas não computacionais. In: *Coletâneas da Anpepp*, nº. 5, 151-165, 1996.

KAMII, C. *Crianças pequenas reinventam a aritmética: implicações da Teoria de Piaget*. Trad. Cristina Monteiro. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KAMII, C. *Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética (séries iniciais): implicações da Teoria de Piaget*. Trad. Vinicius Figueira. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOLINARI, A. M. C. *Representação e solução de problemas aritméticos de divisão: um estudo dos procedimentos de alunos do Ensino Fundamental I*. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MOLINARI, A. M. C. *Estudo da relação entre a representação gráfica da quantidade e o desenvolvimento cognitivo*, 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MORGADO, L. M. A. *O ensino da aritmética: perspectiva construtivista*. Coimbra: Livraria Almedina, 1993.

MORGADO, L. M. A. O papel da representação mental na resolução de problemas. In *Anais do III Simpósio Internacional de Epistemologia Genética*, Resumos das Conferências. Águas de Lindóia, 1994.

NUNES, T. et al. As estruturas multiplicativas: avaliando e promovendo o desenvolvimento dos conceitos de multiplicação e divisão em sala de aula. In: *Introdução à Educação Matemática: os números e as operações numéricas*. 1 ed. São Paulo: Proem, 2001.

NUNES, T. et al. *Introdução à Educação Matemática: os números e as operações numéricas*. 1 ed. São Paulo: Proem, 2001.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. 23 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIAGET, J. *A Representação do Mundo na Criança*, Rio de Janeiro: Record, 1926.

SASTRE, G.; MORENO, M. *Représentations graphiques de la quantité*. Bulletin de Psychologie de l'Université de Paris, 30, 346-355, 1976.

SASTRE, G.; MORENO, M. *Descubrimiento y construcción de conocimientos*. Gedisa – Espanha – Barcelona, 1980.

TEIXEIRA, L. R. M. As representações da escrita numérica: questões para pensar o ensino e a aprendizagem. In: Moro, M. L. F. e Soares, M. T. C. *Desenhos, palavras e números: as marcas da matemática na escola*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

DEVER DE CASA, ALGUMAS REFLEXÕES

Berenice Victor Carneiro¹

RESUMO

Este estudo analisa brevemente as considerações a respeito do impacto do dever de casa para o aluno, a família e a sociedade. De acordo com a bibliografia especializada, trata-se de uma atividade pedagógica, atribuída pelo professor ao aluno, para ser realizada fora do período escolar (FRANCO, 2002). Utilizaremos em nossas análises duas áreas teóricas distintas, no intuito de destacar as recomendações do ponto de vista psicológico e as críticas a partir de uma perspectiva sociológica. Nossos resultados permitem concluir que o dever de casa é uma atividade complexa que envolve muitos agentes e contextos diversos, além de fatores motivacionais que precisam ser considerados na proposta desta atividade.

Palavras-chave: motivação intrínseca; autonomia; diferenças sociais; diferenças de aprendizagem.

SOME REFLECTIONS ON HOMEWORK

ABSTRACT

This study briefly analyzes considerations about homework assignment impact to student, families and society. According to the specialized literature it is a pedagogical activity to be held outside school, assigned by teacher to student, (FRANCO, 2002). It focuses on the analysis of homework from two theoretical areas, highlights recommendations from a psychological view and criticisms from a sociological perspective. Concludes it is a complex activity that involves several actors, many contexts, and motivation factors which must be considered when proposing this activity.

Keywords: intrinsic motivation; autonomy; social differences and learning

¹Psicóloga Doutora em Psicologia, PUC-Campinas, Professora na Faculdade de Psicologia, PUC-Campinas. Professora no curso de Especialização de Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Especial do Centro Universitário Padre Anchieta.

Este estudo objetiva a analisar de forma breve a produção científica brasileira acerca do dever de casa para ressaltar as contribuições favoráveis do ponto de vista da psicologia e as críticas da sociologia. Nesta seção, apontaremos os principais estudos que versam a respeito deste tema.

Para Corno (2000), o dever de casa é uma atividade complexa que envolve aspectos importantes do meio social, cultural e educacional. Esta atividade é permeada por múltiplas relações a partir de diversos agentes como o professor, pais e familiares, aluno e seus pares, ambiente, entre outros.

Franco (2002, apud RESENDE, 2006) argumenta que o dever de casa “é toda atividade pedagógica elaborada e proposta pelos professores, destinada ao trabalho dos alunos fora do período regular das aulas” (p. 386). Rosário e cols. (2008) citam um estudo em que 74 % dos alunos que completam o dever de casa recebem ajuda da mãe (VAN VOORHIS, 2001 apud ROSÁRIO e cols., 2008), o que indica tratar-se de uma atividade realizada em casa que implica no envolvimento de familiares. Em uma perspectiva cronológica, Paula (2000) relata que na década de 1980, após a divulgação do relatório estadunidense “Uma Nação em Risco”², o dever de casa passou a ser ainda mais aconselhado naquele país, como uma forma de valorização da participação da família na escola. Este relatório, a que Paula (2000) faz referência, revelou um fraco desempenho acadêmico dos alunos americanos, em comparação a outras nações, e gerou, por parte do governo norte americano, ações para superar tais deficiências. Dentre estas ações, conforme apontado na literatura, houve uma maior ênfase no dever de casa.

A sociedade contemporânea vem se tornando mais globalizada, diversificada etnicamente, desenvolvida tecnologicamente e competitiva. Este contexto exige da educação o cumprimento de sua responsabilidade no desenvolvimento da cidadania. No âmbito dos objetivos democráticos, a escola assume a responsabilidade que lhe cabe pelo sucesso de todos os alunos, e não apenas dos mais inteligentes ou academicamente capazes. Em decorrência desse papel da escola, a exigência do dever de casa cresceu, sendo empregado como uma estratégia de ensino para a complementação dos conteúdos abordados em sala de aula. Corno (2000) aponta que um dos papéis do dever de casa, no mundo de hoje, é o da

² Nation at Risk - www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk

comunicação social entre os colegas, aumentando o senso de comunidade. Além disto, é uma atividade monitorada tanto pelos pais como pelos professores.

A prática do dever de casa, que pode ser concebida como uma política dos sistemas de ensino, tem sido empregada a despeito de sentimentos ambivalentes provocados em muitos familiares com dificuldade para suportar essa obrigação (RESENDE, 2006; ROSÁRIO e cols., 2008). O dever de casa molda as relações família-escola e é visto ora como vilão, ora como guardião. As razões para sua prescrição podem ser encontradas na valorização de um desenvolvimento cognitivo que possibilite um comportamento autônomo e auto-regulado do aluno, assim como no discurso neoliberal que, atrelado à educação, valoriza as técnicas de organização e pensamento estratégico.

De acordo com Resende (2006) e Paula (2000), entre outros, a literatura especializada no tema é limitada, concentrada em áreas como a psicologia (desenvolvimento de habilidades cognitivas) e a sociologia (impacto nas relações família-escola e no currículo). Breves considerações a partir de cada um desses enfoques teóricos serão feitas a seguir.

Considerações a partir do enfoque psicológico

Dentro do enfoque psicológico e cognitivista da aprendizagem, Brown, Campione e Day (1981, apud BATTISTICH e cols., 1999) entre outros, enfatizam a importância de técnicas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Os autores salientam que a escola precisa assegurar que desenvolvam atitude positiva em relação à aprendizagem e percepção de autonomia e competência durante o processo de preparação dos estudantes. Nesse sentido, os autores ainda argumentam que “para que sejam aprendizes capazes, eficientes, e auto-dirigidos, os estudantes precisam desenvolver habilidades para monitorar e regular sua própria aprendizagem” (p.418). O conceito de autonomia tratado aqui é distinto daquele visto como fruto da ideologia ocidental que preconiza a independência e o individualismo. Como sugerem Guimarães e Boruchovitch (2004), o conceito de autonomia dentro do enfoque psicológico está vinculado ao desejo ou à vontade pessoal de auto-regulação, autogoverno e autodeterminação.

Segundo Battistich e cols (1999), para que o estudante se engaje em atividades de aprendizagem ao longo de sua vida, a escola precisa garantir-lhe não apenas os conhecimentos acadêmicos básicos e habilidades do currículo, mas, principalmente, que

aprenda a aprender. Estes autores enfatizam que a primeira responsabilidade da escola é com a transferência de conteúdos acadêmicos, entretanto não menos relevante é a sua contribuição no desenvolvimento de aspectos não diretamente ligados à formação acadêmica. Dentre tais aspectos, Battistich e cols (1999) mencionam o auxílio aos estudantes no desenvolvimento de atitudes e habilidades para a aprendizagem e facilitação para a aquisição de condutas auto-reguladoras ou habilidades metacognitivas, condutas cívicas, sociais e éticas necessárias para que o aluno atue de forma eficaz como cidadãos. Os autores destacam ainda que esses aspectos são subestimados na escola e que podem levar à baixa motivação, baixo rendimento e conseqüente evasão escolar.

Favoráveis ao dever de casa, Brown e cols, (1981) e Winnie (1995), entre outros, sugerem que o conhecimento e a auto-regulação (habilidades metacognitivas) de nossas operações mentais (cognições), podem ser desenvolvidos ou aumentados com a ajuda do dever de casa. Em outras palavras, a metacognição seria o conhecimento e a capacidade de regulação de operações mentais como a atenção, percepção, memória, leitura, escrita, entre outras. Portanto, metacognição diz respeito ao conhecimento acerca dessas operações mentais, seu significado, como são realizadas, quando e onde podem ser aplicadas, que fatores auxiliam ou interferem em sua execução (BROWN e cols., 1981). Nesta perspectiva, vale ressaltar que a metacognição se refere, por um lado, “ao conhecimento que o indivíduo pode alcançar sobre seus próprios processos mentais e, por outro, ao efeito que esse conhecimento exercerá sobre sua conduta” (MADRUGA e LACASA, 1995, p.214).

Portanto, o fato de que o indivíduo poder ter acesso ao seu pensamento é o primeiro passo para que o aluno tenha controle durante o processo de aprendizagem, e algumas pesquisas sugerem que o comportamento auto-regulador do aluno pode aumentar com a ajuda do dever de casa (ZIMMERMAN e RISEMBERG, 1997). Para Rosário e cols. (2008), essa atividade é normalmente utilizada pelos professores como ferramenta para desenvolver nos alunos competências escolares. No entanto, tal atividade se for empregada de modo eficiente, pode ainda favorecer, a longo prazo, a competência em iniciativa, disciplina, responsabilidade, independência e capacidade de gerenciar o próprio tempo.

Os manuais didáticos elaborados para ajudar os pais a acompanharem os estudos dos filhos trazem recomendações e estratégias que se adotadas, desde que a tarefa seja motivadora e em quantidade razoável, podem favorecer sua realização. Estes manuais não têm objetivam tornar os pais conscientes ou críticos às exigências das tarefas escolares, como desejariam

estudiosos avessos a tais práticas. Ao contrário, eles são, de modo geral, didáticos e trazem prescrições para ajudar a criança a persistir, completar a tarefa, desenvolver habilidades cognitivas e porque não dizer, garantir a “sobrevivência” da criança e da família (POLONIA e AQUINO, 1996; LANDIN e GARDNER, 1990).

Em relação ao currículo escolar e aos métodos, as pesquisas enfatizam a necessidade de um ensino instigante e capaz de estimular o interesse dos alunos, envolvendo-os ativamente no processo de aprendizagem. Ames e Ames (1989, apud BATTISTICH e cols., 1999), entre outros, afirmam que é preciso assegurar que os alunos desenvolvam atitudes positivas favorecendo uma motivação intrínseca para aprender. Corroborando essas afirmações, Guimarães e Boruchovitch (2004) sugerem que a motivação intrínseca representa a essência do potencial positivo da natureza humana sendo “uma tendência natural para buscar novidade, desafio, para obter e exercitar as próprias capacidades” (p. 143). Acrescentam que as pessoas são naturalmente inclinadas a desejar realizar uma atividade se acreditarem que o fazem por vontade própria, e não por imposição. Se o indivíduo se vê obrigado a executar atividades, possivelmente se sentirá desmotivado (WHITE, 1975 apud GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004). Ainda segundo esses autores, “isto ocorre porque, ao sentir-se obrigado por fatores externos a realizar algo, o indivíduo tem sua atenção desviada da tarefa, prejudicando assim a motivação intrínseca” (2004, p.145). A experiência de dominar uma tarefa desafiadora proporciona emoções positivas e uma percepção de autonomia e competência no indivíduo, favorecendo a motivação intrínseca.

Outro aspecto é levantado por Zimmerman e Kitsantas (2005, apud ROSÁRIO e cols. 2008) quando concluem, a partir de estudos empíricos, que os alunos que completam mais deveres de casa têm percepções de auto-eficácia mais positivas. Sugerem que práticas bem sucedidas estão associadas à percepção da capacidade para aprender e da responsabilidade pela aprendizagem. Isso sinaliza, portanto, a necessidade de estudos mais aprofundados em relação à importância da quantidade de tarefa e grau de dificuldade, pois a literatura revela frequentes dificuldades encontradas pelos alunos para concluir em tempo hábil e adequadamente as tarefas de casa (RESENDE, 2006; 2008; REACH e COOPER, 2004 apud ROSARIO e cols., 2008) e dificuldades encontradas por muitos familiares, principalmente os de camadas populares, em auxiliar seus filhos nas tarefas (RESENDE, 2006; 2008; CARVALHO, 2000; 2004). As tarefas de casa devem ser atividades prazerosas e os alunos deveriam ser capazes de realizá-las com pouco monitoramento dos pais (RESENDE, 2006).

Alguns estudos apontam para outra variável psicológica importante: o papel do professor como motivador. A conduta do professor em relação ao controle, correção e tipo de *feedback* ao dever de casa pode influenciar a percepção e a motivação do aluno para a aprendizagem (CARVALHO e BURITY, 2006 e PAIK, 2003, citados em ROSARIO e cols., 2008).

Como visto, os estudos sugerem que o tema é complexo e envolve uma gama de fatores. Contudo, a literatura enfatiza que atividades criativas, significativas, que respeitem o nível de desenvolvimento do aluno e em quantidade razoável tendem a despertar maior interesse e o potencial criativo do aluno (ALENCAR, 1990; FLEITH e ALENCAR, 2005; CARVALHO, NASCIMENTO e PAIVA, 2006; GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004; NOGUEIRA, 1998 apud PAULA 2000; RORÁRIO e cols. 2008), devendo ser consideradas durante o processo de preparação e elaboração. Finalmente, a literatura especializada (ROSARIO e cols., 2008; GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004; CARVALHO, 2000) na área da psicologia sugere que o impacto do dever de casa no rendimento acadêmico do aluno é ainda pouco conhecido recomendando mais pesquisas.

Considerações a partir do enfoque sociológico

No que se refere ao enfoque sociológico, Silva Jr (1996) afirma que, segundo o discurso neoliberal, a escola deve ter gestão eficiente para competir no mercado. Nesse sentido, o aluno e suas famílias são consumidores do ensino, e o professor deve ser um funcionário bem treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho. O autor afirma ainda que essa retórica neoliberal, atrelada à educação, valoriza as técnicas de organização, o raciocínio de dimensão estratégica e a capacidade de trabalho cooperativo, o que pressupõe ênfase nas atividades escolares facilitadoras de tais competências.

Alguns estudiosos afirmam que dentro do atual contexto de competitividade econômica e de valorização do capital escolar, um dos fatores considerados importantes para o sucesso acadêmico é a atribuição de deveres de casa e seu acompanhamento pelas famílias (CARVALHO e SERPA, 2006). A família certamente contribui para o sucesso escolar dos filhos, e o impacto mais visível disso é a responsabilidade frequentemente atribuídas às famílias pelos casos de insucesso no resultados escolares. Para Carvalho (2000, p. 144), “no âmbito da escola pública que atende às famílias de baixa renda”, é comum professores

frustrados com as dificuldades de aprendizagem dos alunos reclamarem da falta de cooperação e envolvimento dos pais.

Carvalho (2000; 2004), Carvalho e Serpa (2006), Carvalho, Nogueira e Paiva (2006) e Resende (2006; 2007; 2008), entre outros, analisam o dever de casa a partir do enfoque sociológico sob dois aspectos: as relações família-escola e o currículo escolar. Em relação ao primeiro, criticam a política educacional que cobra a participação da família na gestão da escola e no dever de casa, pois pressupõe um único modelo de família cujos recursos econômicos, sociais e culturais são suficientes para tal empreitada. Carvalho (2000) indica comumente que entre as famílias de classe média e de escolas particulares, a mãe acompanha de forma sistemática o aprendizado e rendimento escolar dos filhos, organiza horários de estudo, verifica tarefas e vai às reuniões escolares. E ainda, em caso de dificuldades de aprendizagem, busca auxílio de profissionais especializados como professoras particulares, psicólogas e psicopedagogas. Contrariamente, dependendo da organização e condição familiar, principalmente em famílias de baixa renda, o acompanhamento escolar dos filhos pode ficar aquém do almejado, impossibilitando a idealizada parceria família-escola. Resende (2006) e Carvalho (2000) criticam a adoção de práticas escolares voltadas para um único modelo de família, o que pode resultar em desigualdades de aprendizagem, sócio-econômicas e culturais.

Ao atribuir à família a obrigação de propiciar o desenvolvimento acadêmico das crianças, criando um ambiente educativo doméstico alinhado ao currículo escolar, omitindo as diferenças de capital econômico, social e cultural (Bourdieu, 1987) entre os diversos grupos sociais que se traduzem em vantagem ou desvantagem escolar, tal política poderá acentuar as desigualdades de aprendizagem e resultados escolares, culpando perversamente os pais e mães pelo fracasso escolar (CARVALHO, 2000, p. 149-150).

Em relação à sociologia do currículo, alguns estudos que têm como base as idéias de Bourdieu (1977, apud CARVALHO, 2000) sugerem que quando há afinidade cultural entre família e escola, a contribuição cultural da família é agregada à construção do currículo, favorecendo, portanto, o sucesso escolar (CARVALHO 2004; RESENDE 2006; 2007; 2008). A literatura destaca, por exemplo, o modelo educacional norte-americano que valoriza a participação da família na educação dos filhos e as pesquisas e programas de parcerias família-escola, como prevenção ao fracasso escolar. A literatura é cética em relação aos

argumentos encorajadores de tais parcerias e sugere que estariam a serviço da ideologia (Carvalho, 2000). Corroborando essa visão, as mudanças e oscilações na percepção da relevância do dever de casa nos Estados Unidos parecem evidenciar que a exigência de tarefas de casa parece ter crescido nas décadas de 1980 e 1990, em função de relatórios críticos à educação americana (PALARDY, 1995 apud PAULA, 2000, p. 46). Paula (2000) apresenta uma lista dos pontos positivos e negativos acerca do dever de casa (COOPER, 1989 apud PAULA, 2000):

EFEITOS POSITIVOS: A) Na aprendizagem e resultados imediatos: Melhor retenção do conhecimento factual; Aumento do entendimento; Melhora o pensamento crítico, a formação de conceitos e o processo de informação; Enriquecimento do Currículo. B) Acadêmicos a longo prazo: Disposição para ler durante o tempo de lazer; Melhora das atitudes em relação à escola; melhora as habilidades e hábitos de estudo. C) Não acadêmicos: Maior auto- organização; Maior autodisciplina; Melhor organização do tempo; Maior independência para resolver problemas; Maior curiosidade.

EFEITOS NEGATIVOS: A) Cansaço: Diminuição do interesse em atividades acadêmicas; Fadiga física e emocional; Negação de acesso para tempo de lazer e atividades comunitárias; B) Interferências dos pais: Pressão para fazer completo e para boa performance; Confusão de técnicas instrucionais. C) Trapaça: Cópia de outros estudantes; Ajuda de professores particulares. D) Crescimento das diferenças entre alunos com êxito e fracassos (p.42)

Com mencionado acima, os efeitos positivos de tal atividade e os resultados favoráveis dos estudos americanos que avaliam as parcerias família-escola são vistos com desconfiança na literatura, pois envolvem variáveis de difícil mensuração (CARVALHO, 2000; PAULA, 2000). Em função disso, o sistema educacional brasileiro tem recebido críticas por incorporar o modelo americano de envolvimento dos pais na escola à tendência de “descentralização da gestão educacional e melhoria da produtividade e qualidade escolar” (CARVALHO, 2000, p.147). Evidências explícitas dessa tendência podem ser encontradas em resultados de estudos³ e breves publicações⁴ em *sites* de instituições governamentais na internet, os quais valorizam o envolvimento da família e enfatizam a relação positiva entre

³ Estudo a partir de dados do Saeb, 2003- www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news03_07.htm

⁴ Cartilhas e publicações breves - <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/cartilhafamilia.pdf>;
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15251:papel-das-familias-garante-o-desempenho-de-filhos-na-escola&catid=222&Itemid=86;
http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=357:-papel-das-familias-garante-o-desempenho-de-filhos-na-escola&catid=100:mais-noticias

dever de casa e desempenho acadêmico. Essas publicações, a exemplo dos manuais didáticos, orientam e estimulam favoravelmente a parceria família-escola, mas não estimulam o pensamento crítico. Após analisar as publicações de manuais ao longo das últimas décadas do século passado, Paula (2000) comenta:

... observo que foi sendo construída uma legitimação da atividade, isto é, as tarefas são hoje consideradas atividades escolares legítimas. Vê-se ao longo das prescrições um processo de “naturalização” (p. 187).

A falta de crítica e o processo de “naturalização” do dever de casa, por parte dos familiares e professores, são observados em vários estudos. Por exemplo, Perrenoud (1995, apud PAULA, 2000) ao criticar os deveres dos alunos, não o faz pela prática em si, mas pelas explicações dadas pelos professores para justificar tais práticas: manter o diálogo com a família, desenvolvimento da autonomia, luta contra o insucesso escolar, sobrecarga dos programas. Sabemos que outras formas, que não o dever de casa, poderiam ser empregadas para solucionar os problemas apontados pelos professores.

Em relação aos familiares, um estudo conduzido por Resende (2006) buscou esclarecer a percepção que as famílias têm do dever de casa. O autor detectou um senso comum favorável ao dever de casa entre as famílias entrevistadas em três escolas, sendo duas privadas e uma pública. As famílias de classes baixas vêem o dever de casa como importante, um complemento da aprendizagem realizada na escola, além de possibilitar a revisão e maior apreensão do conteúdo. Em relação às famílias das camadas médias, “o dever de casa é considerado de grande importância devido, sobretudo, à possibilidade de revisão dos conteúdos” e à “formação do hábito de estudo” (p. 4). Além disto, acreditam servir também para “ocupar o tempo da criança” e possibilitar participação dos pais na vivência escolar dos filhos. A avaliação do dever de casa como “muito importante, indispensável” ficou acima de 70% nas três escolas. A autora expressa preocupação com a forma com que o dever de casa foi avaliado pela maior parte das famílias e critica a “naturalização” com que essa prática escolar é vista.

Por outro lado, Nogueira (1998 apud PAULA 2000) conduziu um estudo em que entrevistou além de pais e professores, 254 alunos da pré-escola ao ensino fundamental de escolas particulares e públicas brasileiras. Ao contrário do observado por Resende (2006), do total de alunos entrevistados, quase metade indicou que gostaria que o dever de casa acabasse.

Dentre os motivos apresentados pelas crianças, Nogueira aponta: brincar, descansar, e sobrar tempo para poder estudar. Conclui que o dever de casa deve ser uma atividade prazerosa e um momento significativo para o aluno.

Resende (2007) também aponta para considerações importantes na literatura (CARVALHO, 2000; CARVALHO, NASCIMENTO e PAIVA, 2006; CARVALHO e SERPA, 2006) a respeito da relação entre dever de casa, acompanhamento parental e diferenças em capital cultural, econômico e social parental. Enfatiza as conseqüências perversas dessa prática escolar, principalmente as relacionadas à desqualificação das famílias de baixa renda. Por fim, aponta que o dever de casa parece mobilizar conflitos e tensões nas relações na família e na escola, redefinindo, em certa medida, o lar como uma extensão da sala de aula (RESENDE, 2006).

Paula (2000) esclarece que não se trata de estar a favor ou contra o dever de casa, uma vez que não se sabe ao certo se essa atividade pode de fato influenciar o sucesso acadêmico. O que a autora questiona é sua “legitimidade”, uma vez que se tornou ao longo dos anos uma prática natural no sistema educacional e que desqualifica a família pobre e o professor de escola pública. Conclui que o movimento que legitima o dever de casa pode promover conseqüências maléficas como:

a sobrecarga de trabalho acadêmico para as crianças/alunos e um possível aumento das desigualdades acadêmicas entre eles. Os alunos que podem fazer os deveres sem ajuda ou com ajuda (e até podem pagar aulas particulares, reforços, psicopedagogos) e os alunos de outros grupos que não podem fazer (p.189).

Observamos, portanto, a partir do enfoque sociológico, conseqüências negativas da atribuição do dever de casa a partir de um único modelo de família, sem considerar as características, recursos, cultura e limitações das famílias de baixa renda. Como bem apontam Carvalho (2000; 2004) e Resende (2006; 2007; 2008), quando se omite as diferenças de capital econômico, social e cultural entre os diversos grupos sociais, se exacerba as diferenças e desigualdades de aprendizagem.

Considerações Finais

Conforme explanamos anteriormente, a literatura acerca do tema é limitada e controversa. Alguns autores vêem o dever de casa favoravelmente, a partir do enfoque

psicológico, como é o caso de Corno (2000), Brown e cols. (1981), entre outros. Dentre os benefícios apontados por estes autores, estão a capacidade em promover habilidades metacognitivas, sociais, conduta auto-regulatória, iniciativa, auto-eficácia, autonomia e motivação intrínseca. Há concordância na literatura, quanto à importância em se adequar essa prática escolar ao nível de desenvolvimento dos alunos, avaliar a dificuldade da tarefa, quantidade e tempo necessários para sua realização satisfatória, grau de monitoramento por parte dos pais e envolvimento do professor. Existe também um consenso na literatura quanto à capacidade que as atividades criativas e significativas têm em despertar maior interesse por parte dos alunos.

Observamos a partir do enfoque sociológico, que as críticas à atribuição do dever de casa estão relacionadas às conseqüências negativas, principalmente para a família de baixa renda, que ao contrário das famílias de classe média e alta, não possuem afinidade cultural com o currículo escolar e recursos para monitorar os estudos dos filhos. Para as famílias de classes populares, o dever de casa torna-se um fardo muitas vezes insustentável. Por pressões das políticas de ensino, das escolas e da sociedade em geral, o dever de casa vem sendo visto como legítimo e natural o que dificulta percebê-lo como uma ferramenta que se infiltra nas dinâmicas da família e sala de aula e promove diferenças e desigualdades de aprendizagem.

É preciso que o sucesso acadêmico seja alcançado com esforço aceitável e em um clima que forneça o suporte necessário às demandas dos alunos (MCDILL, e cols., 1987, apud BATTISTICH e cols. 1999). Como visto, o dever de casa pode ser tratado sob duas perspectivas: (i) como facilitador de promoção de competência, autonomia e responsabilidade pela aprendizagem; (ii) ou como um instrumento de promoção de desigualdades de aprendizagem e de cunho social. Muitas variáveis permeiam o tema e sua relação com a família, escola e sociedade. As divergências encontradas na literatura servem-nos de alerta para a necessidade de continuidade das pesquisas, buscando esclarecer os aspectos que mais contribuem para a qualidade do processo ensino-aprendizagem e rendimento acadêmico.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. *Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1990.
- BATTISTICH, V., WATSON, M., SOLOMON, D., LEWIS, C., e SCHAPS, E. Beyond the Three R's: A broader agenda for school reform. *The Elementary School Journal*, 1999, 99 (5), 415-432.
- BROWN, A. L., CAMPIONE, J.C. e DAY, J.D. Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 1981, 10 (2), 14-21.
- CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 2000, 110, p. 143-155, julho.
- CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, 2004, v. 34, n. 121, pp. 41-58 jan./abr.
- CARVALHO, M. E. P. e SERPA, M. H. B. Dever de casa: visões de mães e professoras. *Olhar de professor, Ponta Grossa*, 2006, 9(1): 31-46.
- CARVALHO, M. E. P. , NASCIMENTO, C. S e PAIVA, C. M. O lugar do dever de casa na sala de aula *Olhar de professor*, 2006, 9(2), pp. 341-357, Ponta Grossa.
- CORNO, L. Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 2000, 100_(5), 529-548.
- FLEITH, D. S. e ALENCAR, E. M. L. S. Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2005, 21(1), 85-91.
- FRANCO, O. C. M. *Práticas familiares em relação ao dever de casa: um estudo junto às camadas médias de Belo Horizonte*. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2002.
- GUIMARÃES, S. É. R. e BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, 17(2), pp.143-150.
- LANDIN, L. e GARDNER, M. *Homework sweet homework, tips on helping your child with homework*. Fearon Teachers Aids USA.
- PAULA, F. A. *Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para Professoras*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação. Unicamp. Campinas. 2000.
- POLONIA, A. da C. e AQUINO, M. V. F. *Dever de casa: Ajuda ou castigo?* Brasília: s.n. , 1996.
- RESENDE, T. F. Dever de casa: questões em torno de um consenso. *XXIX Reunião*

Anual da Anped, GT 14, Caxambu/MG, out. 2006. Disponível em: www.anped.org.br Acesso em 25/04/2010.

_____. (2007). Dever de casa, espelho de desigualdades. *XIII Congresso Brasileiro de Sociologia*, UFPE, Recife (PE). jun. 2007. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/osfe/Resende,%20Tânia.pdf> Acesso em: 25/04/2010.

_____. (2008) Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. *Paidéia*, 2008, 18(40), 385-398. Disponível em: www.scielo.br/paideia Acesso em: 03/03/2010.

ROSÁRIO, P., BALDAQUE, M., MOURÃO, R., NUÑEZ, C., GONZÁLEZ-PIENDA, J. , VALLE, A. e JOLY, C. Trabalho de casa, auto-eficácia e rendimento em Matemática. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 2008, 12(1) pp. 23-35 (ABRAPE).

SILVA JR., C. A., BUENO, M. S., GHIRALDELLI JR., P. e MARRACH, S. A. *Infância, Educação e Neoliberalismo*. SP: Cortez Editora, 1996.

WINNIE, P.H. Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychology*, 1995, 90, 224-235.

ZIMMERMAN, B. J. e RISEMBERG, R. Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 1997, 22, 73-101.

UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO SOBRE O PROJETO PARTICIPATIVO

Lia Leme Zaia¹

RESUMO:

Considerando a necessidade de tomar decisões coletivas e realizar opções individuais e grupais para o desenvolvimento da autonomia necessária à vida democrática, propomos neste artigo o trabalho com projetos participativos, processo fundamentado na Pedagogia Operatória, cujos princípios e implicações pedagógicas têm por base a teoria piagetiana. Reconhecendo as dificuldades enfrentadas pelo professor para diminuir o seu poder e propiciar ao aluno a tomada de decisões importantes no trabalho pedagógico, analisamos o papel da assessoria psicopedagógica, não apenas em relação à fundamentação teórica necessária ao professor, mas, principalmente, propiciando-lhe a segurança necessária à construção de uma nova prática pedagógica.

Palavras chave:

Autonomia; interesse, discussão, tomada de decisão, assessoria psicopedagógica.

A PSYCHOPEDAGOGIC VIEW ABOUT THE PARTICIPATIVE PROJECT

ABSTRAT:

Considering the need to take collective decisions and carry out individual and group options for developing the autonomy necessary for democratic life, we propose in this article work with participatory projects, a process grounded in pedagogy operative, whose principles and pedagogical implications are based on Piagetian theory. Recognizing the difficulties faced by teachers to reduce their power and provide students with the important decisions on educational work, we analyzed the role of advisory psipedagógica, not only in relation to the theoretical foundation required for the teacher, but mainly giving you the security needed for the construction of a new pedagogical practice.

¹Doutora em Educação, Pesquisadora e Colaboradora no Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da UNICAMP, Coordenadora e Docente no curso de Especialização em Psicopedagogia da Faculdade Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Pardo, Docente no Curso de Especialização em Psicopedagogia do Centro Universitário Central Paulista- UNICEP – em São Carlos, Psicopedagoga Clínica e Institucional. E-mail: lialemezaia@gmail.com

Keywords: autonomy; interest, discussion, decision making, pedagogy operative

Um dos grandes objetivos da educação é propiciar o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do aluno, de forma a criar as condições necessárias para que possa participar da vida democrática de sua cidade, estado, nação. Para desenvolver a autonomia e possibilitar a participação na vida democrática, a escola precisa favorecer o estabelecimento da democracia em seus domínios.

Assim, é importante que se propicie a participação de todos os seus membros em decisões importantes, além de serem estimuladas as atitudes de respeito mútuo em todos os níveis de interação (entre alunos, alunos e professores, alunos e funcionários, alunos e especialistas, entre professores, especialistas e demais funcionários), valorizando o diálogo, a auto-regulação, a liberdade, a autonomia, o espírito crítico, a iniciativa e a responsabilidade.

As atividades que impulsionam a participação de todos não devem se limitar à periferia ou às decisões menos importantes, mas envolver questões significativas da vida escolar, relativas ao trabalho pedagógico, à convivência entre seus membros e com membros de outras instituições, ou à integração na sociedade. Também não podem ser esparsas ou limitadas a uns poucos eventos, mas devem acompanhar de perto a vida cotidiana na escola e na sala de aula, fazendo parte da rotina diária.

Por outro lado, não é preciso, nem conveniente, esperar que a criança se adiante no ensino fundamental ou médio para propiciar sua participação democrática, desde que se respeitem as possibilidades, necessidades e interesses de seu nível de desenvolvimento.

Neste artigo centrar-nos-emos na vida democrática da sala de aula. Entendemos ser difícil para o professor possibilitar ao aluno a participação direta nas decisões, em função de sua formação anterior, de seus hábitos de trabalho, da expectativa dos pais ou medo do julgamento pela a sociedade. Mesmo se ele compreende a necessidade de propiciar escolhas pelos alunos, dar a eles o poder de decisão quando se trata de situações centrais da vida escolar, pode ser muito difícil.

Percebemos aqui, a importância da assessoria psicopedagógica para dar ao professor a segurança necessária, abrindo espaços para que coloque suas dúvidas, medos, idéias divergentes e, a partir destes, introduzir questionamentos, propiciar a observação de situações

didáticas semelhantes, a experimentação e a busca. É ela quem garante ao professor o mesmo direito dado aos alunos de tentar, errar, tomar consciência e corrigir os próprios erros.

Uma das formas de possibilitar, na sala de aula, a tomada de decisões conjuntas é o trabalho com Projetos Participativos, com base na Pedagogia Operatória², cujos princípios e implicações pedagógicas se fundamentam na Epistemologia e na Psicologia Genética Piagetiana.

De acordo com esta concepção educacional, é importante que o aluno possa propor atividades, assuntos, questões e problemas de seu interesse e, ao mesmo tempo, possa ouvir as propostas de seus parceiros; explicar, discutir, argumentar, na tentativa de convencer os companheiros da pertinência de suas propostas, tanto quanto refletir sobre as argumentações contrárias. Que tenha oportunidade de aceitar as decisões conjuntas, pautadas nos pontos de vista da maioria, estejam ou não de acordo com suas idéias iniciais. Isto porque, guardadas as devidas dimensões, estas formas de participação se assemelham às que se espera de um cidadão consciente em uma sociedade democrática.

De acordo com Sastre e Moreno (1987), toda aprendizagem operatória supõe sempre uma construção desencadeada por uma necessidade real. Para as autoras, a escola deveria propor a busca de soluções para os problemas colocados pela realidade do aluno, para satisfazer suas necessidades reais, sociais e intelectuais.

Explicando de outra forma, tomando situações próximas da realidade do aluno como ponto de partida, a Pedagogia Operatória consiste em desafiar os seus instrumentos de compreensão - suas estruturas mentais ou instrumentos de interpretação da realidade - de forma a provocar a busca de novas explicações para os fenômenos, de novas formas de solução para os problemas e, conseqüentemente, a superação do nível de desenvolvimento cognitivo em que ele se encontra. É importante a própria pessoa estabelecer relações entre os dados e os acontecimentos para obter a coerência.

Desta forma, é preciso permitir que o aluno formule suas próprias hipóteses, ainda que errôneas; estimular a busca da comprovação, ainda que saibamos que essas hipóteses não serão comprovadas; deixar que comprove por si mesmo a existência de mais de uma solução

² A Pedagogia Operatória consiste em desafiar os instrumentos de compreensão da criança - suas estruturas mentais - de forma que provoquem a busca de novas explicações para os fenômenos, de novas formas de solução para os problemas e, conseqüentemente, a superação do nível de desenvolvimento cognitivo em que se encontra.

possível para o mesmo problema; propiciar a discussão e a troca de pontos de vista entre colegas, a coordenação de esforços e a cooperação possível, bem como incentivar a sua participação nas decisões, no planejamento, na experimentação e na avaliação.

Assim, o Projeto Participativo distingue-se da metodologia de Projetos atual ou do passado, justamente pela possibilidade constante de os alunos realizarem escolhas e tomadas de decisão individuais, grupais e coletivas. A dinâmica da sala de aula centra-se no diálogo e na consequente tomada de decisões em conjunto, por voz e voto, entre os pares e com o (a) professor (a). O papel do (a) professor (a) no desenvolvimento do trabalho pedagógico é orientar, coordenar, supervisionar e avaliar as atividades desenvolvidas.

Para desempenhar este papel o professor precisa estar seguro de suas opções metodológicas a partir de uma fundamentação teórica consistente. Garantir essa fundamentação teórica é função da assessoria pedagógica, que também deverá garantir a prática coerente com ela, acompanhando o professor em seu planejamento, dando exemplos, propiciando a discussão das questões que possam surgir, ajudando-o a planejar atividades e orientando-o quando solicitar.

É interessante notar que uma das primeiras questões comumente levantadas por professores sobre o projeto participativo relaciona-se ao fato mesmo de ser participativo: - *Como provocar a tomada de consciência da criança ou mesmo do adolescente sobre seus interesses, sobre o que já conhece, o que deseja saber, o que deseja fazer?*

Busquets e Grau (1987) advertem os leitores sobre a necessidade de considerar nas respostas da criança a influência das expectativas dos adultos, dificultando a tomada de consciência de seus próprios interesses:

Cremos que pelo simples fato de perguntarmos à criança que trabalho prefere, ela nos responderá livremente segundo seus interesses. Em quase todos os casos, as respostas que obtemos são reflexos nítidos do meio em que vivem, com vestígios de todas as influências dos meios de comunicação, publicidade, moda, etc. (BUSQUETS e GRAU, 1987, p.327)

As autoras propõem, como forma de compensar essa influência, a apresentação de “um leque mais ou menos amplo de possibilidades para que realmente possa escolher; o ponto final será que possa discernir, de forma argumentada, qual das possibilidades lhe interessa” (idem, p.138).

De nossa parte, julgamos importante enriquecer as possibilidades, propiciando, antes da oportunidade de escolha do tema do projeto pelos alunos, muitas e diferenciadas atividades, atendendo aos interesses manifestados espontaneamente. Julgamos oportuno lembrar que, para ser interessante, a atividade precisa envolver desafios e situações problema um pouco acima das possibilidades já desenvolvidas pela criança, mas não tão difíceis que os faça parecer insolúveis.

Também se torna importante observar a reação dos alunos às atividades propostas; se despertam ou não interesse, curiosidade; que tipo de atitudes provocam, envolvimento, participação, busca de novas coisas a fazer ou não importismo, desatenção; tomando-as como indicativos importantes para a escolha de novas propostas e para perceber, no desenrolar da própria escolha coletiva do tema do projeto, se os alunos colocam seus interesses reais, se procuram argumentar em seu favor (sempre dentro de suas possibilidades) ou se submetem à vontade de outros, se são dominados por outros ou facilmente convencidos pelos amigos.

A escolha do tema ocorre em duas etapas: na primeira, de esclarecimento, os alunos que o desejarem podem apresentar propostas para a classe reunida em um grande grupo, explicando por que julgam interessante desenvolver esse tema, o que poderiam fazer ou aprender com ele. Julgamos essencial incentivar vários alunos a fazerem suas propostas, propiciar discussões, argumentações, o que pode fazer com que esta etapa se estenda por vários dias. Enquanto transcorre esta fase importante para a tomada de consciência dos próprios interesses, o professor continua propiciando diferentes tipos de atividade que possam despertar nos alunos o interesse por adquirir mais conhecimentos, criar, realizar outras atividades relacionadas aos assuntos trabalhados.

Na segunda etapa ocorre a eleição propriamente dita. Cada criança fala o seu tema preferido e explica a razão de sua escolha, isto é, por que esse tema lhe parece interessante. Justificar a escolha é importante para evitar que os alunos sigam sem refletir as escolhas feitas por colegas. Para justificar é preciso pensar sobre os temas propostos; mesmo quando convencido por outro, o aluno precisa encontrar uma razão para sua escolha, não basta repetir o que já foi dito.

Os votos são contados, comparados e registrados os alunos de acordo com seus próprios recursos, utilizando relação termo a termo, contagem, grafismos, ou outros meios de

que disponham. No caso de empate, os alunos devem pensar nas possibilidades de cada tema empatado para reiniciar, em outro dia, a primeira fase da escolha.

Uma vez escolhido o tema do projeto, de forma democrática e com a participação de todos, como descrito anteriormente e, antes de dar continuidade ao planejamento, é importante que o professor ou o grupo de professores envolvidos realizem uma sondagem para conhecer que idéias seus alunos já possuem sobre o mesmo. A sondagem das idéias prévias pode ser realizada a partir da expressão livre, de questionamentos orais ou apresentação de questões escritas, discussões, elaboração de textos, desenhos, modelagens, etc., de acordo com a especificidade do tema, tendo-se o cuidado de chamar a atenção para as diferenças entre as idéias. Aqui ressaltamos a necessidade de questionar para que expliquem e defendam suas idéias, esclarecendo os aspectos que possam gerar dúvidas.

Entretanto, é preciso evitar corrigir diretamente os erros, procurando questionar e construir situações em que as opiniões sejam colocadas à prova. Para tanto, o professor ou a equipe de professores poderá propor novas atividades, criar situações, colocar problemas que desequilibrem as ideias anteriores, possibilitando a construção de novas ideias, mais próximas daquelas aceitas pela ciência atual.

Partindo do que sabem sobre o tema escolhido, os alunos passam a propor assuntos a serem aprofundados e atividades a serem desenvolvidas, provocados pelas perguntas: - *o que desejam fazer?* e - *o que querem saber?*. Discutem, argumentam, votam e elaboram o primeiro índice do Projeto.

Gostaríamos de ressaltar que, entre crianças menores, a ênfase das escolhas, interesses e possibilidades, centra-se no fazer, sendo importante que o professor valorize a ação da criança como propiciadora do pensamento e da aprendizagem. À medida que a criança cresce, construindo novas estruturas mentais e novas possibilidades, o fazer passa a dividir espaço com o aprender e, nas séries mais avançadas do ensino fundamental, o aprender, embora ainda não domine os interesses dos alunos neste momento inicial, começa a ganhar terreno, o que fica evidente nas avaliações e auto-avaliações finais do projeto já desenvolvido.

O Professor, que participou durante toda a fase inicial, questionando, contra-argumentando e sugerindo, para evitar que as decisões fossem tomadas sem reflexão conjunta

e coordenação efetiva de esforços, passa a analisar as propostas em função das possibilidades, interesses e necessidades dos alunos.

Neste momento, o professor da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental complementa o planejamento inicial com outras propostas, propondo atividades e problemas que enriqueçam o trabalho e propiciem o aprofundamento possível e necessário do tema; enquanto o professor dos últimos anos, responsável pelas escolhas iniciais dos alunos, deverá levar para a equipe de professores as decisões tomadas em conjunto pelos alunos, para que analisem, reorganizem esse planejamento inicial, proponham complementações e planejem o desenvolvimento do projeto, de forma a abranger o maior número de disciplinas possível.

Cabe ao professor ou à equipe de professores, enquanto orientadores, organizar os eixos do trabalho a partir da listagem elaborada pelos alunos, levantar as relações possíveis entre as áreas curriculares e os temas transversais³, planejar unidades didáticas quando o tema for tão extenso que deva ser tratado por partes.

Após esta fase, realizada pelo(s) professor(es) a proposta será submetida novamente à classe para ser aceita ou sofrer novas modificações, de forma a atender melhor aos interesses de todos.

Uma vez delineado o projeto e a partir da elaboração do índice final, o(s) professor(es) dará(darão) andamento ao trabalho. Os alunos distribuem entre si as responsabilidades relacionadas ao tema, o que pretendem fazer e pesquisar, formando pequenos grupos de acordo com os interesses comuns. Os professores propõem outras atividades relacionadas, sempre que possível, às diferentes áreas do conhecimento e aos temas transversais, de forma a propiciar a inter e a trans-disciplinaridade.

Nos ciclos superiores de ensino, para atender às exigências da vida democrática, cada professor dará andamento ao trabalho dentro de sua área curricular, propondo aos alunos e à equipe de professores novas análises, discussões e escolhas conjuntas de rumos ou de atividades, sempre que houver necessidade. Por exemplo, quando um subtema se estende mais do que o esperado em função do interesse despertado nos alunos, ou quando diminui porque

³ A transversalidade aqui é compreendida como a inclusão de questões próprias do cotidiano de uma comunidade, escolhidas a partir das necessidades dessa comunidade para funcionamento como eixo central do projeto pedagógico de uma escola.

outros interesses começam a aumentar. Mas é preciso lembrar que, mesmo nos casos de alterações, a decisão dos rumos a serem tomados cabe aos alunos sob orientação dos professores.

Desta forma, evidenciamos aqui a importância dos encontros e reuniões semanais entre os professores das classes mais adiantadas, seja aproveitando os horários já estabelecidos para o trabalho pedagógico, seja com a implantação de horários fixos. Esses encontros ganham objetividade quando coordenados pela assessoria pedagógica.

Da mesma forma, acreditamos que se torne necessário, com o andamento do projeto, a instituição de horários na rotina da sala de aula para a apresentação pelos alunos daquilo que já fizeram nos pequenos grupos ou individualmente, para socialização do que já aprenderam ou para a correção dos rumos e replanejamento do projeto.

Uma questão importante, levantada por professores em nossos encontros de formação e assessoria, realizados em diferentes escolas, relaciona-se aos temas não escolhidos: - *Como propiciar aos alunos, cujos votos foram vencidos, dar prosseguimento aos seus interesses?* Alguns temas podem ser introduzidos no índice final com certa facilidade, por sua relação com o tema escolhido; outros não. Neste caso, o professor poderá introduzi-los em outras atividades, uma vez que o projeto participativo não deverá tomar todo o tempo da criança na escola, sob pena desgastar o interesse dos que o escolheram e não atender o interesse dos outros, cansar as crianças pela monotonia do esforço centrado em apenas uma direção, limitar desnecessariamente o que poderia ser aprendido. Uma hora diária dedicada ao projeto é suficiente para um bom desenvolvimento, havendo possibilidade de aumentar o tempo diário quando o interesse aumentar; isto é, quando as crianças começarem a desejar mais tempo para as atividades do projeto e se mantiverem ativas e interessadas em suas atividades por longo tempo.

Os materiais para pesquisa também têm preocupado os professores, especialmente os da educação infantil e início do ensino fundamental, pela falta de textos adequados à compreensão e interesse das crianças pequenas. Ora, entre as características próprias dessa fase do desenvolvimento, encontra-se a predominância do fazer, como já foi abordado anteriormente neste texto. Desta forma, os materiais necessários para pesquisa devem servir ao professor, ajudando-o a compreender melhor o tema escolhido, as ideias prévias das

crianças, o processo de construção dos conhecimentos relacionados ao tema e, principalmente, os instrumentos intelectuais necessários à sua compreensão, possibilitando-lhe a escolha e a elaboração de propostas e atividades adequadas às possibilidades, interesses e necessidades das crianças sob sua responsabilidade.

Assim, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, as atividades deverão prioritariamente proporcionar o fazer seja no jogo simbólico, na imitação, encenação, modelagem, desenho, além de serem propiciadas brincadeiras, músicas e histórias relacionadas ao tema. A partir do quarto ano, o fazer e o pesquisar tendem ao equilíbrio, mas a compreensão ainda se encontra muito vinculada ao que a criança faz efetivamente com os objetos. Começa a se delinear algum equilíbrio entre os dois tipos de atividades.

À medida que a criança avança na escolaridade, a pesquisa ganha terreno, mas o fazer continua muito importante para a compreensão, sem limitar-se ao fazer concreto, mas envolvendo operações mentais como a comparação, a inferência, a dedução. Nas séries mais avançadas também é necessário cuidado com os materiais fornecidos ou indicados para a pesquisa do aluno, sendo ainda muito importante a pesquisa do professor, pois além de analisar a correção do texto do ponto de vista científico e da linguagem, ainda é necessário analisar sua adequação às características, interesses e possibilidades de compreensão pelos alunos.

Entretanto, é interessante lembrar que neste processo todos pesquisam, elaboram textos individuais e coletivos, além das representações diversas que possibilitem a socialização dos dados coletados; também enfatizamos a importância do professor atender ao planejamento realizado pelos alunos na fase inicial, por um lado, e por outro a necessidade de elaborar atividades para aprofundar as questões respondidas superficialmente por eles, planejar situações para desequilibrar as idéias prévias que poderiam dificultar o estabelecimento de novas relações, problematizar para evitar soluções rápidas demais por falta de reflexão adequada, incentivar a troca de idéias, as discussões, a coordenação de ações e a cooperação entre os alunos.

Os materiais necessários às atividades propiciadas aos alunos também devem ser objeto de atenção pelo educador, que precisa selecioná-los com apoio no índice final e nas discussões e decisões dos alunos ocorridas durante o desenvolvimento do projeto, adequando-

os às possibilidades de utilização por eles e às possibilidades de obtenção pela escola e pela classe.

Quanto às possibilidades de utilização dos materiais, é necessário verificar se oferecem resistência suficiente ao manuseio pelos alunos, de acordo com a coordenação motora atingida por eles e se atendem aos objetivos a que se destinam. Como último aspecto, é preciso verificar a possibilidade de obtenção do material pela classe ou pela escola. Esta questão, colocada para os alunos, pode desencadear discussão e tomada de decisões principalmente quando houver interesse em utilizar materiais não disponíveis no momento. As questões: - *Como conseguir esse material específico? Onde? Quanto custa? Como conseguir o dinheiro necessário? O que podemos fazer? Quem pode nos ajudar? Outro material pode substituí-lo sem perder a qualidade do produto?* - acabam, muitas vezes, provocando novos planejamentos e ações conjuntas para angariar os fundos necessários ou para escolher outro material substitutivo.

Algumas atividades que envolvem a saída dos alunos para visitas, entrevistas externas, etc, provocam o mesmo tipo de questões, ajustamentos, elaboração de ofícios e outras formas de comunicação escrita ou oral para as autoridades responsáveis pela instituição a ser visitada ou que poderiam facilitar a utilização de algum meio de transporte necessário.

A participação da família nas séries mais avançadas parece mais clara para os professores, entretanto, na educação infantil é fonte de dúvidas. Como propiciar a participação da família sem correr o risco de enviar para a escola um excesso de assuntos pesquisados sem a compreensão e, às vezes, sem a participação da própria criança? Alguns temas propiciam as entrevistas, a visita dos pais à escola para responder a questões levantadas pelas crianças, alguns materiais podem ser emprestados ou cedidos para a classe e, se de todo não se pensar em uma alternativa interessante para todos, pelo menos a participação no processo de socialização final ser propiciada.

Outra questão comum entre professores se refere à duração do projeto, que não deve ser fixada antecipadamente, pois ela depende da manutenção do interesse entre os alunos. Quando o interesse manifestado pelo projeto, aumentado paulatinamente durante seu desenvolvimento, atingir um nível muito alto (clímax), chega também o momento de pensar em sua finalização, pois inevitavelmente começará a decrescer. As atividades continuam

sendo propiciadas, mas inicia-se a discussão sobre a forma como será encerrado. A escolha da finalização a ser dada ao projeto também será discutida e decidida democraticamente pelos alunos, sob a orientação do seu professor, ou de um professor escolhido pelos seus pares para assumir essa responsabilidade.

Escolhida a forma de finalizar o projeto, ela será organizada e preparada por toda a equipe envolvida, incluindo sempre todos os alunos e, nas séries finais, todos os professores da classe. Para tanto, os alunos poderão planejar e desenvolver peças teatrais, organizar revistas, exposições, seminários, palestras, encenações, com o objetivo de socializar os conhecimentos adquiridos e apresentar, para outras turmas, para suas famílias ou para a comunidade, o produto de seu trabalho durante o projeto.

A avaliação do projeto acompanha todo o processo. Por parte do aluno assume a forma de auto-avaliação, avaliação do grupo, dos parceiros de equipe, da atuação do professor, das atividades propostas, dos produtos e do próprio projeto. Por parte do professor assume os mesmos elementos, além de propiciar o estabelecimento de comparações entre as auto-avaliações, as avaliações feitas pelo grupo e as avaliações feitas pelo professor.

Cabe ao professor ou grupo de professores orientar as discussões entre os alunos para avaliação do projeto, clareando as opiniões divergentes, questionando quando ocorrer de forma muito rápida e superficial, procurando dar voz a todos os membros do grupo classe e contribuindo também com suas observações e análises.

Para se sentirem seguros no desempenho deste papel, é importante que, antes da avaliação final pelos alunos, os professores possam analisar, juntamente com os outros professores e com a assessoria psicopedagógica, todo trabalho desenvolvido. Para tanto, julgamos essencial que desde o início da implantação dos projetos participativos, os professores possam sentir-se à vontade para dizer o que pensam, o que sentem, fazem, para falar sobre o que julgam seus acertos e seus erros, sem medo da reação dos colegas, dos especialistas e dos membros da assessoria psicopedagógica. É preciso que todos se esforcem para constituir uma equipe cujo objetivo seja o apoio mútuo no desenvolvimento de cada um.

Referências Bibliográficas:

BUSQUETS, Maria Dolors (org.). *Temas Transversais em Educação. Bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 1997.

BUSQUETS, Maria Dolors e GRAU, Xesca. Un aprendizaje operativo: intereses y libertad. In MORENO, Montserrat y El equipo Del IMIPAE. *La Pedagogia Operativa*. Barcelona: Editorial Laia, 1987 (Edição Original, 1983).

MORENO, Montserrat. Qué es la pedagogía operativa. In MORENO, Montserrat y El equipo Del IMIPAE. *La Pedagogia Operativa*. Barcelona: Editorial Laia, 1987 (Edição Original, 1983).

ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Valéria Vieira¹

Livia Márcia Batista de Andrade²

RESUMO – Objetivou-se, neste artigo, analisar o processo do ensino e aprendizagem, na educação infantil. A discussão do papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança, feita neste estudo permitiu analisar e compreender a complexidade dos fatores que influenciam de maneira determinante a educação. As atividades lúdicas favorecem oportunidades às crianças para explorar aspectos da vida, pois as brincadeiras e os jogos são as melhores maneiras de a criança comunicar-se e relacionar-se com outras crianças. É por meio destas atividades que a criança convive com os diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior, permitindo a elas estabelecer suas relações sociais.

Palavras –chaves: Jogos; Brincadeiras; Aprendizagens; Educação.

PLAYING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT - It was aimed at to analyze the process of the teaching and learning, in the infantile education. The discussion of the paper of the games and games in the child's development, through this study allowed to analyze and to understand the complexity of the factors that you/they influence in a decisive way the education. The activities lúdicas favor opportunities to the children for us to explore aspects of the life, because the games and the games are the child's best ways to communicate and to relate with other children. It is through these activities that the child lives together with the different feelings that are part of his/her interior reality, allowing to them to establish their social relationships.

Keywords: Games; Games; Learnings; Education.

¹ Pedagoga - Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional Centro Universitário Padre Anchieta - Jundiaí-SP / Terapeuta Corporal em formação - Instituto Lumen-SP / Membro da Associação Brasileira de Psicopedagogia - ABPP-SP - email: valeria@psicopedagogiaaplicada.com.br

² Doutora em psicologia- Puc-Campinas / Docente e Supervisora. Coordenadora do Centro de Psicologia Aplicada; Centro Universitário Padre Anchieta. - e-mail: clpsicologia@menteintegrada.psc.br / lbatista@anchieta.br

INTRODUÇÃO

Na infância, a imaginação, a fantasia e o brincar são atividades que não podem se caracterizar apenas pelo prazer que proporcionam, mas também como agentes auxiliares do processo ensino-aprendizagem. Compreender a importância da atividade lúdica para o ser humano, principalmente para a criança que brinca, reconhecendo sua importância no processo de desenvolvimento da mesma implica levantar questões bastante profundas no processo educativo, de modo especial da escola.

A cada dia, a aprendizagem com o lúdico ganha novas conotações e, aos poucos, evolui no sentido de significar um importante mediador no desenvolvimento do ser humano, que possibilita torná-lo mais político, transformador e libertador.

A criança adora imitar os adultos e participar de pequenas tarefas, devendo isto ser valorizado e estimulado pelas pessoas que a cercam. O brincar não se limita à simples ação de brincar: contribui para a formação intelectual e social, principalmente quando se trata a espontaneidade da criança como algo inerente, próprio de cada um que busca caminhos para a construção do saber.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. Estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional e da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de solidariedade e de responsabilidade. Entende-se a Educação Infantil como compromisso social e pedagógico por ser um espaço de produção de aprendizagens, pois se considera a capacidade de construção de conhecimentos pela criança na sua interação com o meio físico e social, bem como nas trocas interativas com outros sujeitos e o mundo social.

Há muito tempo discute-se a questão dos jogos e brincadeiras e sua importância no desenvolvimento da criança. Mas será que está clara a função que estas atividades exercem sobre o desenvolvimento infantil? Ao brincar, as crianças podem explorar, imitar, representar, repetir, simbolizar suas experiências e vivências, sejam elas reais ou simbólicas, elaborando-as e compreendendo-as. É, portanto, através do faz-de-conta, que as capacidades simbólicas são desenvolvidas num tipo de atividade que não se restringe às questões e pressões situacionais, permitindo e oportunizando que as crianças desenvolvam sua imaginação, criatividade e memória.

Também é por meio das atividades lúdicas que as crianças podem desenvolver-se, em um ritmo próprio, de maneira integrada e sistematizada nas diferentes áreas do conhecimento, de forma prazerosa, ativa e desafiadora.

A ação de busca e questionamento para a apropriação dos conhecimentos, visando à melhoria da qualidade do ensino, exige dos educadores, esforço, participação, problematização, criação, reflexão, socialização do saber; sendo estas relações que constituem a essência da educação lúdica, que se opõe à concepção e interpretação ingênua do brincar, que propicia práticas espontâneas, não planejadas e não integradas às demais atividades educacionais dentro das instituições de Educação Infantil.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Na visão Piagetiana, as brincadeiras e os jogos favorecem o desenvolvimento da criança a qual tem necessidade de brincar para crescer em equilíbrio com o mundo. Sua maneira de assimilar (transformar o meio para que este se adapte às necessidades) e de acomodar (mudar a si mesma para adaptar-se ao meio) deverá ser sempre por meio do jogo. (Piaget, 1988).

Segundo a teoria de Piaget, o período infantil passa por três sucessivos sistemas de jogos: a) jogo de exercício, que aparece nos primeiros dezoito meses de vida, por meio da repetição de ações e manipulações realizadas com prazer derivado das atividades motoras; b) o jogo simbólico, que aparece por volta dos dois anos de idade, juntamente com a representação da linguagem, quando a criança vai além da manipulação e assimila a realidade externa do seu eu, ou seja, vai reconhecendo sua própria subjetividade e fantasia para sua satisfação e superação de conflitos, sendo que, quanto maior a idade, mais caminha para a realidade; e c) o jogo de regras, que marca a passagem da atividade individual para a socialização, não acontecendo antes de 4 anos e predominando dos 7 aos 11 anos.

Com o jogo de regras, a criança interage com as outras crianças e com o grupo social. (Piaget, 1988). Em uma entrevista feita por Piaget, com crianças sobre a o jogo: “Bola de gude” O experimentador fala mais ou menos isso.

“Aqui estão algumas bolas de gude... você deve me mostrar como jogar. Quando eu era pequeno eu costumava jogar bastante, mas agora eu me esqueci como se joga. Eu gostaria de jogar novamente. Vamos jogar juntos. Você me ensinará as regras e eu jogarei com você...”. Você deve evitar fazer qualquer tipo de sugestão. Tudo o que precisa é parecer

completamente ignorante (sobre o jogo de bola de gude) e até mesmo cometer alguns erros propositais de modo que a criança, a cada erro, possa dizer claramente qual é a regra. Naturalmente, você deve levar a coisa a sério, e se as coisas não ficarem muito claras você começará uma nova partida(Piaget,1978, p.24).

Segundo Almeida (1998), é fundamental que os professores tenham conhecimento do saber que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sócio-cultural, para formular sua proposta pedagógica.

Para Piaget (1978), os professores podem guiá-las proporcionando-lhes os materiais apropriados, mas o essencial é que, para que uma criança entenda, deve construir ela mesma, deve reinventar. Cada vez que ensinamos algo a uma criança estamos impedindo que ela descubra por si mesma. Por outro lado, aquilo que permitimos que descubra por si mesma, permanecerá com ela.

Piaget (1978) relata, ainda, que o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio com o mundo (Piaget,1978 apud Bertoldo,s.d.).

E é por meio dos jogos e brincadeiras, que o educando encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando o seu relacionamento com o mundo. Os professores precisam estar cientes de que a brincadeira é necessária e que traz enormes contribuições para o desenvolvimento da habilidade de aprender e pensar (Campos,s.d.).

Para os sociointeracionistas, o brinquedo não pode ser conceituado só como uma atividade que proporciona prazer à criança. Por meio do brinquedo, a criança satisfaz certas necessidades de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos.

O brinquedo torna-se o tipo principal de atividade devido ao fato de o mundo objetivo do qual a criança é consciente, estar continuamente expandindo-se.

Para Vygotsky (1984):

A brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão à distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz (Vygotsky ,1984, p.56).

Vygotsky (1984) considera restrita uma definição de brinquedo como algo que somente dá prazer à criança. O brinquedo preenche necessidades da criança, necessidades

entendidas como aquilo que é motivo para a ação. A criança satisfaz certas necessidades através do brinquedo e essas necessidades passam por um processo de maturação, essa situação que tem início na fase pré-escolar.

No início da idade pré-escolar, a criança, tendo desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos, permanece, entretanto, com a característica do estágio precedente, isto é, uma tendência para a satisfação imediata dos desejos.

Para resolver essa tensão, a criança de quatro a seis anos envolve-se num mundo ilusório e imaginário, em que os desejos não realizáveis podem ser realizados e esse mundo é o que Vygotsky chama de brinquedo.

A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações paradas dos objetos e as ações surgem das idéias e não das coisas. Um pedaço de madeira torna-se uma boneca. Dois lápis tornam-se dois colegas que dialogam. A ação regida por regras passa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Um cabo de vassoura é um cavaleiro e passa-se a agir com ele conforme as regras sociais foram mostrando ao sujeito (Vygotsky, 1991).

Para Wallon (1981), a brincadeira passa por uma evolução interligada aos aspectos do desenvolvimento infantil. O recém-nascido brinca com suas possibilidades sensoriais nascentes; brinca de gorjear, de olhar; as suas reações não passam de brincadeiras funcionais, criando uma sensação agradável. A criança busca recuperar estas sensações, tornando-se intencional, criando um círculo intenção – ato – efeito. Este círculo gera grande importância na atividade livre, estimulando cada vez mais a criança em busca do novo.

Winnicott concede ao ato de brincar uma vastíssima dimensão no domínio humano. Essa ampliação fica explicitada quando diz:

O que quer que se diga sobre o brincar de crianças aplica-se também aos adultos; apenas, a descrição torna-se mais difícil quando o material do paciente aparece principalmente em termos de comunicação verbal. Sugiro que devemos encontrar o brincar tão em evidência nas análises de adultos quanto o é no caso de nossos trabalhos com crianças. Manifesta-se, por exemplo, na escolha das palavras, nas inflexões de voz e, na verdade, no senso de humor. (1975, p. 61)

Para Winnicott, a utilização do objeto transacional é, ao mesmo tempo, a utilização do primeiro símbolo e da primeira brincadeira. O brincar é, além de uma busca de prazer, uma

forma de lidar com a angústia. É uma necessidade para o desenvolvimento de uma personalidade sadia.

Winnicott estudou com afinco o brincar na infância e interpretou este ato como uma liquidação de conflito, e também como forma de comunicação. O natural é brincar. Se a criança não brinca algo de patológico está ocorrendo e precisa investigar.

Outra contribuição relevante é a de Château. Para ele o jogo tem papel principal no desenvolvimento da criança e mesmo do adulto. Possibilita a percepção total da criança, é uma atividade séria em que o faz-de-conta, as estruturas ilusórias infantis e o arrebatamento têm importância fundamental, pois para a criança quase toda a atividade é jogo e é pelo jogo que ela adivinha e antecipa as condutas superiores. Deixando claro que o brincar é uma atividade inerente ao ser humano, “pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência uma criança que não sabe brincar será um adulto que não saberá pensar” (Château,1987, p.15).

O referencial de Huizinga mostrou-se de muita valia, revelando o jogo como um histórico, que faz parte da cultura e do processo de desenvolvimento dos sujeitos. Este aspecto se explica devido ao interesse dos sujeitos pelo futebol, pois se trata de um grupo que vive em um espaço horizontalizado, favorecendo o lazer com poucos recursos. Outro dado importante se verifica no trabalho de Benjamim (1984), para quem os brinquedos possuem um diálogo simbólico e íntima relação com o povo e com a cultura tem especificidade na vida mental e emocional da criança. É um instrumento de transmutação da realidade, algo que a transpõe a um mundo particular, dominado pela vã representação de sua própria cultura infantil. São importantes, também, as contribuições de Brougere (2004), que compreende o brinquedo como produto da cultura, e possui uma função social, inserido em um sistema que lhe confere razão de ser.

Segundo Brougere é necessário compreender o funcionamento social e simbólico do brinquedo, bem como os efeitos do brinquedo sobre a criança. O conhecimento não deriva da representação de fenômenos externos, mas sim, da interação da criança com o meio ambiente. O processo de acomodação e assimilação é meio pelo qual a realidade é transformada em conhecimento.

No brincar, a assimilação predomina e a criança incorpora o mundo à sua maneira sem nenhum compromisso com a realidade. Nesta perspectiva, brincar é parte ativa, agradável e interativa do desenvolvimento intelectual.

Os estudiosos do desenvolvimento infantil acreditam que o brincar, ao contrário de sua aparência ou conceito equivocado e superficial de “passatempo” ou simplesmente diversão, desempenha uma função extremamente importante para a criança em formação e no entendimento do seu desenvolvimento psicossocial, ajudando a criança a assimilar comportamentos que são requeridos na vida adulta.

Estudos de fundamental contribuição para a compreensão do desenvolvimento infantil foram realizados por Wallon (1981), que se dedicou a pesquisar a construção do ser humano e a contribuição da educação sistematizada nesse processo dialético e histórico. Este teórico construiu suas teorias sobre o desenvolvimento infantil partindo da mesma concepção de ser humano e de realidade. Ambos conceberam o sujeito a partir do materialismo histórico e dialético, entendendo que sua relação com a realidade se dá através de mediações que permitem que ele seja transformado pela natureza, que por sua vez é transformada por ele.

Assim, a mediação se processa pela utilização de instrumentos e signos que possibilitam, pela interação social, a transformação do meio e dos sujeitos. A diferença entre os dois consiste no que é considerada a principal mediação nessa relação.

Wallon (1981) e Vygotsky (1984) utilizam para o estudo da criança a abordagem concreta e multidimensional que, frente ao seu objeto de estudo, compreende-o a partir das contradições e relações que a realidade concreta evidencia, sem dicotomizar sua totalidade, analisando os seus múltiplos determinantes. A criança não é só fruto do meio ou resultado de seus genes. Para não cair no reducionismo, não se pode separar a criança e sua atividade das suas condições de existência e de sua maturação funcional, integrando corpo e mente, condições internas e externas, aspectos genéticos e socioculturais.

Essa abordagem trabalha com a noção de estágio enquanto realidade psicológica, articulada com a noção de desenvolvimento individual construído a partir das interações sociais, visando ao conhecimento objetivo da criança. As interações são ações partilhadas que pressupõem a troca entre parceiros com diferentes apropriações. Exige mobilização por parte dos sujeitos, no sentido de agir significativamente, preenchendo lacunas, explicitando contradições.

Para Vygotsky (1984) a aquisição da linguagem faz com que haja uma profunda mudança qualitativa nos processos da consciência. Por meio da mediação da linguagem, as funções mentais passam a ser reguladas por um sistema de signos e não mais pela maturação orgânica, que é responsável pelas funções elementares (sono, respiração, sucção). A linguagem passa a organizar o pensamento e o comportamento da criança, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção concentrada, memória seletiva, pensamento abstrato, vivência emocional e pensamento combinatório).

No período dos três aos cinco anos, ocorre incremento da emoção, objetivando a aquisição da identidade. Assim, a criança se expressa em oposição ao outro, dizendo não a tudo, aprende a delimitar o que é ela e o que é o outro, iniciando o uso dos pronomes (eu, meu, teu). Ao mesmo tempo em que deseja diferenciar-se dos demais, percebe a profunda dependência que tem em relação a sua família. Momentos de oposição alternam-se com momentos de sedução, nos quais a criança procura ser aceita e amada.

A relação da criança com seu mundo familiar se diferencia, segundo o lugar que ocupa e o papel que lhe é conferido. Neste período, ela se sente estritamente solidária com sua família e ao mesmo tempo desejosa de autonomia, o que lhe causa repetidos conflitos.

Para Wallon (1981), a verdadeira imitação aparece em meados do segundo ano (estágio sensório-motor e projetivo), através das atividades de investigação, caracterizadas pela exploração do mundo dos objetos e pela inteligência das situações. A inteligência das situações, também denominada de inteligência prática, refere-se aos momentos em que a criança resolve problemas práticos e imediatos, como por exemplo, apanhar objetos ou utilizar-se de instrumentos para a solução dos mesmos, ou seja, constituem-se em ações exteriorizadas pela criança, através do ato motor. A imitação consiste em interiorização, composta de automatismo, caracterizada pelos gestos e pela invenção, nas quais a criança expressa sua criatividade.

A imitação exige não apenas a discriminação e a seleção dos gestos, mas também a invenção, objetivando uma melhor distribuição desses gestos no espaço e no tempo.

O que vai provocar a elaboração de gestos necessários será a prática social. “A imitação é composta de elementos contraditórios, o automatismo e a invenção, apontando para a necessidade de mediações e sendo relevante à própria emoção” (Wallon, 1981, p.106).

Para Vygotsky (1984) a imitação é promotora do desenvolvimento humano, na medida em que a criança pode uma série de ações que se encontram bem além dos limites de suas próprias possibilidades.

As crianças têm a capacidade de imitação intelectual consciente, determinando que a aprendizagem evoque e promova seu desenvolvimento cognitivo e emocional, ao atuar sobre a zona de desenvolvimento proximal que consiste, no entender de Vigotsky (1984), na distância entre o desenvolvimento real (aquilo que a criança consegue executar sozinha) e o desenvolvimento potencial (aquilo que a criança consegue realizar com a ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente).

De acordo com Vygotsky (1984), a boa aprendizagem é a que promove o desenvolvimento, atuando sobre a zona de desenvolvimento proximal e fazendo com que “... o desenvolvimento que hoje é potencial transforme-se em desenvolvimento efetivo real

É importante ressaltar a representação como capacidade de criar uma imagem mental articulada com outras imagens, pois permite o estabelecimento de relações, mesmo na ausência ou frente à inexistência do objeto representado.

Segundo Wallon (1981), no desenvolvimento infantil, a representação surge da imitação e a supera, pois a representação acontece apenas no plano simbólico, enquanto que a imitação ainda está presa ao plano motor. Por exemplo, a criança identifica-se com o objeto, imaginando ser um automóvel ou um cachorro.

A brincadeira do faz-de-conta constitui uma das situações mais comuns em que as crianças trabalham com esta subjetividade. Frequentemente, acontecem situações tais como: utilizar-se de objetos presentes para representar outros que estejam ausentes (pegar uma peça de madeira, dizendo que é telefone); utilizar-se do espaço físico de acordo com o que está representando (enfileirar cadeiras uma atrás da outra, delimitando o espaço para um ônibus); brincar de diferentes papéis (em alguns momentos é mãe em outro é filha...); representar animais usando o próprio corpo (pula como sapo); atribuir ações a objetos inanimados (brigar com o cachorro porque sujou sua casa e o cachorro é representado por uma lata).

Para vivenciar este processo, Wallon (1981) afirma que a criança faz uso de diferentes meios como sons, gestos, palavras, frases, postura. É através do faz-de-conta que estabelecem momentos privilegiados de aprendizagem, quando a criança busca significados já experimentados no seu cotidiano. Novos significados, que se fazem importantes naquele

momento de interação estabelecidos pelas situações imaginárias, pelas regras de convivência e pelos conteúdos temáticos, são apropriados.

A principal diferença na imitação da criança é que ela realiza movimentos que se concentram além dos limites de suas possibilidades. Em seus jogos, ao assumir papéis, a criança desenvolve-se emocional e intelectual, pois na brincadeira ela está atuando acima de sua idade e de seu comportamento usual. Ela está um pouco adiante dela mesma.

A FUNÇÃO DO JOGO E DA BRINCADEIRA

Brincando, a criança se inicia na representação de papéis do mundo adulto que irá desempenhar mais tarde. Desenvolve capacidades físicas, verbais e intelectuais, tornando-se capaz de se comunicar. O jogo ou o brinquedo são, portanto, fatores de comunicação mais amplos do que a linguagem, pois propiciam o diálogo entre pessoas de culturas diferentes (Bomtempo, 1999, p. 62).

Pode-se observar a criança envolvida em diversas situações, como, por exemplo, quando brinca de escola, ela corrige o que está escrito no quadro-de-giz e no caderno (enquanto que, em situações de sala de aula, ela comete tais erros) ou quando repreende os colegas, dizendo que não podem brincar (em outros momentos era ela quem estava na situação).

O jogo infantil é considerado por Vygotsky (1984) uma forma de atuar sobre a zona de desenvolvimento proximal, pois através do mesmo a criança consegue desempenhar funções que ainda não domina na sua vida concreta.

Tanto para Vygotsky (1984) como para Wallon (1981), o ser humano se constrói na relação com o outro. Para o primeiro, toda função psicológica superior evidencia-se em dois momentos: primeiro, no social e depois no individual, através de uma apropriação ativa, marcando as diferenças individuais. A apropriação é o processo de internalização das experiências que acontecem na relação, no social. É a passagem do inter para o intrapsicológico, significando que toda função existente no sujeito apareceu antes no social, na relação. Estabelece-se assim, entre a criança e o meio ambiente, um círculo de trocas mútuas que condicionam e modelam reciprocamente as suas reações.

O brincar promove experiências e relações com conteúdos sociais, fundamentalmente, quando a criança, ao brincar, recria e representa papéis que se caracterizam nas ações e relações presenciadas, vividas ou vivenciadas em seu meio social, sendo que, neste processo

lúdico de representação, mas também de imaginação e fantasia, está contida a sociedade com a qual a criança se relaciona emocional, social e cognitivamente. Conforme Leontiev (1991, p.136), cita “... a situação objetiva imaginária desenvolvida é sempre, também, uma situação de relações humanas”.

Ao representar e/ou reproduzir os papéis dos adultos, a brincadeira ou atividades lúdicas, de uma forma geral, estendem-se para além de seus próprios limites. O brincar, o gesto que ultrapassa as fronteiras do real ou do concreto na simples brincadeira, tornando-se este ato, um ato impregnado de magia, alegria, sonhos, imaginação e fantasia, repleto de significantes para a criança que brinca.

É neste ato mágico que cria e recria maneiras de estabelecer relações com o seu mundo concreto, mas também imaginário, que rompe limites e cria novos espaços, de forma imprevisível, criadora e criativa, espaços estes que conquista na sociedade, tornando-se, portanto segundo Deccacha (1994, p.26), “[...] o lúdico um meio de expressão para a criança, ou melhor, o seu meio de expressão fundamental, expressão simbólica de experiências e desejos”.

Quanto mais o brinquedo, o brincar e a brincadeira suscitam a curiosidade, mais estimulante ela será e maior será a imaginação e a fantasia; conseqüentemente, maior será o seu desenvolvimento e preparo para enfrentar as mais diversas situações na sua vida adulta. É com a ajuda da imaginação e da fantasia que a criança consegue entender o mundo e preparar-se para a vida.

Essas fantasias são baseadas na vivência da criança e nos estímulos que os adultos transmitem a ela. Quanto mais elementos ou situações oferecidos e que se aproximem de seu mundo infantil, mais referências e base terão para compreender e enfrentar o mundo real, com seus limites e frustrações, mas também, um mundo fascinante e belo, que lhes oferece inúmeras possibilidades de crescimento e realizações.

A criança que tiver condições de fantasiar e imaginar será um adulto mais ágil, inteligente, criativo, com iniciativa e inventivo para a vida e o trabalho, porque terá desenvolvido e integralmente, através das múltiplas e variadas situação de “ensaio” para a sua vida adulta.

Sendo assim Garcia (1997) relata que:

... o processo de aprender/conhecer/crescer é uma busca constante do novo que estimula a curiosidade e expande a criatividade. Uma relação pedagógica que permite as manifestações

das singularidades individuais nas relações intersubjetivas, compreendendo e valorizando a expressão apaixonada da criança por descobrir e conhecer o mundo em que vive. (p. 99)

No entender de Deccacha (1994), a sociedade brasileira está de uma forma estruturada, onde ocorrem dois extremos, ou dois pólos aparentemente opostos e contraditórios, uma parcela proporcionalmente menor da sociedade melhor situada financeiramente e culturalmente, onde o brincar, o brinquedo e a brincadeira encontram um espaço privilegiado para que o lúdico ocorra, um espaço belíssimo e riquíssimo dentro de uma diversidade e quantidade muito grandes de objetos e situações que estimulam, oportunizam e possibilitam o desenvolvimento das potencialidades do ser humano e, mais especificamente, da criança inserida neste contexto, fazendo-se acreditar que se pode não somente igualar-se, mas até ultrapassar países tidos como desenvolvidos, porque o povo ou a gente brasileira possui um elemento a mais que os demais povos, que é uma característica da sociedade brasileira, o elemento afetividade.

Essas crianças que em seu cotidiano familiar e social, além de encontrarem com uma grande diversidade de materiais e objetos que as estimulam, também possuem as possibilidades de transitarem entre a herança e identidade cultural até o mundo real, ou até o seu mundo atual.

A beleza da infância é um ato, é um gesto que se recupera a universalidade em toda a sua dimensão, de reavaliar conceitos e concepções que envolvem toda a sociedade, mas acima de tudo, de reavaliar-se a concepção de infância em toda sua plenitude.

Estudos e pesquisas têm comprovado a importância das atividades lúdicas, no desenvolvimento das potencialidades humanas das crianças, proporcionando condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo, e social. São todas as atividades de animação que têm como intenção causar prazer e entretenimento a quem as pratica. São estas atividades que propiciam a experiência completa do momento, associando o ato, o pensamento e o sentimento.

A criança se expressa, assimila conhecimentos e constrói a sua realidade quando está praticando alguma destas atividades. Ela também espelha a sua experiência, modificando a realidade, de acordo com seus gostos e interesses. Na educação Infantil, podemos comprovar a influência positiva das mesmas, em um

ambiente acolhedor, desafiador, rico em oportunidades e experiências para o crescimento saudável das crianças.

Os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que a criança está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, sócio-afetiva e intelectual. São, sobretudo, nesta fase que se devem adotar várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas, que são capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança, suprimindo suas necessidades biopsicossociais, assegurando-lhe condições adequadas para desenvolver suas competências.

São vários os benefícios das brincadeiras, entre eles estão: assimilação de valores; aquisição de comportamentos; desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento; aprimoramento de habilidades e socialização.

As atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra que permita tentar uma situação de interação. Porém, mais importante do que o tipo da atividade é a forma como é dirigida e como é vivenciada, e o porquê de estar sendo realizada.

Toda criança que participa de brincadeiras e jogos adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável, onde gera prazer e um forte interesse em aprender.

À medida em que a criança cresce, ela vai aprendendo várias brincadeiras, começa a gostar de brincar com outras crianças, e não perde o interesse como fazia nos estágios anteriores.

A melhor maneira de a criança aprender a brincar é respeitarmos seu próprio ritmo, ajudá-la e encorajá-la, se necessário. Se a criança possui oportunidade de brincar com outras crianças da mesma idade, a maioria delas aprende. Antes dos cinco anos, saberá dividir, compartilhar e conviver bem em grupo. Devemos proporcionar à criança muitas oportunidades de atravessar os diversos estágios de aprendizado. Além disso, é importante se ter idéia do que fazer durante as atividades das crianças, para tornar as coisas mais fáceis para todas elas.

Nunca se deve esquecer que brincar é altamente importante na vida da criança, primeiro por ser uma atividade na qual ela já se interessa naturalmente e, segundo, por desenvolver suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais.

CONCLUSÃO

O lúdico, no desenvolvimento infantil, ainda não encontrou, na prática das escolas, a repercussão que merece. Não se pode negar que muitas escolas têm o hábito da pintura, do desenho, da modelagem e do brincar, mas, nem sempre, essas práticas têm a sua importância devidamente reconhecida. Portanto, é necessário que haja uma reformulação desse paradigma, uma maior e melhor utilização do lúdico para que ocorra um verdadeiro crescimento e desenvolvimento da criança por meio dessas atividades.

Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar quando alguém lhe dá instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas ou ainda dar assistência durante o processo.

É através destas atividades que a criança convive com os diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior e permitem a ela estabelecer suas relações sociais. Quando as crianças jogam ou brincam, passam a ter uma compreensão maior de como o mundo funciona e de como poderão lidar com ele à sua maneira e possibilidade.

Tais considerações evidenciam o brincar na Educação e deve ser entendido pelo professor como a essência da infância, sendo esta sua principal atividade nesta fase de vida e, para uma análise desta atividade, faz-se necessário que o educador penetre nesse mundo de fantasia e imaginação, pois é através do brincar, do brinquedo, que a criança compreende o mundo em que vive.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P. N. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 1998.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Sumus, São Paulo, 1984.

BERTOLDO, Janice Vida; RUSCHEL, Maria Andrea de Moura. *Jogo, Brinquedo e Brincadeira - Uma Revisão Conceitual*. s.d. Disponível em: <http://www.ufsm.br/gepeis/jogo.htm>. Acesso no dia 21 de outubro de 2008.

BOMTEMPO, E. Brinquedo e educação: na escola e no lar. *Revista Psicologia escolar e educacional*, São Paulo, v.3, n. 1, p. 61-69, 1999.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta. *A importância do jogo no processo de aprendizagem*.s.d. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=39>. Acesso no dia 20 de novembro de 2008.

CHÂTEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.

DECCACHA, E. *O lúdico na infância*. São Paulo: Bloch, 1994.

GARCIA, R. L. *Revistando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1997.

LEONTIEV, A. N. *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escola*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1991.

PIAGET, J. *Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 168p.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Rio de Janeiro: Andes, 1981

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. 208p.

CRIANDO POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

Walkíria de Assis¹

RESUMO

Este artigo caracteriza e relata implicações da deficiência física, enfoca o direito à educação escolar e, quando necessário, o apoio educacional especializado. Ressalta a importância do professor capacitado e a utilização de tecnologias assistivas. Pretende contribuir com a prática dos educadores no sentido de oferecer informações básicas e apontar algumas soluções que auxiliam nas respostas às necessidades educacionais especiais de alunos que apresentam sequelas, principalmente de natureza motora.

Palavras-chave: deficiência física, educação; necessidades especiais; tecnologias assistivas.

CREATING POSSIBILITIES TO THE EDUCATION OF THE PHYSICALLY DISABLED

ABSTRAT

This article characterizes and relates the implications on physical impairments, is focused at the right to scholarship education and, when necessary, on specialized educational staff. Also, highlights the importance of the expert teacher and at the usage of assistive technologies. It intends to contribute to the teachers practice offering basic information and pointing some solutions that could help on responses to educational special needs of those students who present, principally, motor impairment.

Keywords: physical impairment; educational special needs; assistive technologies.

¹ Pedagoga especializada na área da Deficiência Física, Mestre em Educação Especial pela FEUSP, Professora de cursos de Especialização na FACCAMP, na Gama Filho em São Paulo e no Centro Universitário Padre Anchieta em Jundiaí; Consultora de Prefeituras e ONGs na área da Educação Especial/Educação Inclusiva.

Há várias definições sobre deficiência física encontradas em textos legais, na literatura médica e/ou terapêutica. Neste artigo, que pretende um enfoque pedagógico, destaca-se a definição encontrada no documento *Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado*, por ser uma publicação destinada a gestores e educadores dos sistemas educacionais e organizada por um órgão federal, portanto, tem abrangência em todo território brasileiro.

A deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir quadros de limitações físicas de grau e gravidade variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. (MEC/SEESP, 2006, p.28).

Considerando a definição acima, é possível dizer que o grupo composto por pessoas com deficiência física é amplo, bastante heterogêneo - pode inclusive abarcar as doenças crônicas que causam limitação - e demonstra necessidades singulares para atuar tanto em seu ambiente social quanto no educacional.

Assim sendo, é oportuno destacar as deficiências físicas, comumente encontradas, que podem ser decorrentes de fatores, como:

- Neurológicos: paralisia cerebral; esclerose múltipla; poliomielite; trauma crânio-encefálico e lesões medulares;
- Neuromusculares: lesões em nervos periféricos; miopatias;
- Ortopédicos: doenças reumáticas; imperfeições ósseas; amputações e sequelas de lesões osteomusculares;
- Malformações: mielomeningocele; malformações em membros;
- Doenças crônicas: problemas cardíacos, renais, respiratórios; câncer; AIDS.

É igualmente importante destacar que a deficiência física advém de causa hereditária (quando procede de doença transmitida por genes), congênita (que já nasce com o indivíduo) ou adquirida (ocorre em qualquer época após o nascimento) e pode ser identificada como:

- Temporária – quando tratada, permite que o indivíduo volte às suas condições anteriores;

- Recuperável – quando permite melhora diante do tratamento ou suplência por outras áreas não atingidas;
- Definitiva – quando apesar do tratamento, o indivíduo não apresenta possibilidade de cura, substituição ou suplência;
- Compensável – é a que permite melhora por substituição de órgãos. Por exemplo, a amputação compensável pelo uso da prótese. (MEC/SEESP, 2006, p.19);

Muitas causas deixam como sequelas: plegia (quando há paralisia completa) e paresia (paralisia incompleta); dependendo do número e da forma como os membros são afetados, assim estão classificadas as paralisias:

- Monoplegia/paresia: um só membro afetado;
- Hemiplegia/paresia: quando está afetado um lado do corpo (membro superior e membro inferior do mesmo lado) Pode ser direita ou esquerda;
- Triplegia/paresia: quando três membros são afetados;
- Paraplegia/paresia: quando são afetados os membros inferiores;
- Diplegia/paresia: quando atinge todos os membros e, normalmente, os membros inferiores estão mais comprometidos;
- Tetraplegia/paresia ou Quadriplegia/paresia: quando os quatro membros encontram-se afetados.

Além das paralisias, algumas vezes as pessoas têm alteração de sensibilidade à dor, ao tato, à temperatura e à pressão. Também podem ter deformidades ou ausência de um ou mais membros e, falta de vitalidade e/ou coordenação motora.

De acordo com o local e a extensão da lesão, do grau de comprometimento físico e das alterações associadas (as sensoriais, por exemplo), a pessoa pode manifestar uma gama variada de complicações em aspectos como propriocepção², motricidade, comunicação e, consequentemente, em sua autonomia.

Nesse contexto, o aluno com deficiência física é aquele que, por motivo de alterações musculares, ortopédicas, articulares e/ou neurológicas, está sujeito a uma série de entraves em seu processo de desenvolvimento, originando as necessidades educacionais especiais. É fundamental compreender que o processo de desenvolvimento desse aluno não pode ser

² Diz respeito à consciência ou percepção que a pessoa tem de seu próprio corpo e da posição relativa de suas partes a cada instante de tempo. O sentido da propriocepção, junto da sensação tátil, é também importante para detectar a forma, a maciez ou dureza dos objetos.

considerado somente sob o ponto de vista de suas especificidades, mas, sim, abarcar os vários fatores envolvidos em interação com o ambiente.

ACESSO À EDUCAÇÃO

A escolarização é fator preponderante na formação de todas as pessoas que vivem em uma sociedade letrada, por isso a legislação brasileira garante *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola* (artigo 3º, inciso I da LDBEN nº 9394/96) e *atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino* (artigo 4º, inciso III da LDBEN nº 9394/96). Ainda, de acordo com o § 2º do artigo 58 da mesma legislação, esse atendimento educacional *será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular*. Certas intervenções cirúrgicas e doenças (crônicas ou não) levam a condições que limitam a capacidade física do aluno e implicam períodos de internação ou de repouso, com duração variável. Essa situação acarreta a ruptura do processo escolar formal, nesse caso, o atendimento educacional especializado vai ocorrer fora do espaço escolar e a frequência do aluno será certificada pelo professor que o atender tanto na classe hospitalar³ como no ambiente domiciliar⁴.

Portanto, independente de suas condições físicas e de saúde, de suas dificuldades e necessidades especiais, o aluno tem assegurado o seu direito à educação escolar.

Para que ocorra o atendimento educacional adequado, faz-se necessário que o professor – responsável pelo conhecimento e pelas intervenções pedagógicas – detenha um saber específico, essencial para a sua atuação, e seja um profissional capacitado para:

- assegurar a estreita relação entre o cognitivo e o afetivo no processo de ensino e no de aprendizagem;
- obter a participação da família no processo de desenvolvimento educacional;
- elaborar respostas apropriadas às diferentes e imprevisíveis situações educativas;

³ Serviço destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar de alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial.

⁴ Serviço destinado a viabilizar, mediante atendimento especializado, a educação escolar de alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio. (Parecer CNE/CNB n.17/2001, MEC/SEESP, 2004, p. 342).

- identificar tipos de deficiência física e as possíveis necessidades especiais;
- atender às necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiência de natureza física;
- trabalhar com os profissionais da equipe pedagógica e da equipe responsável pela habilitação/reabilitação de seu aluno.

Além disso, como enfoca Walkíria de Assis (2009, p. 102)

A profissão docente impõe que o professor nunca deixe de estudar, de aprender, já que a prática educativa exige ressignificação de saberes e adaptação a novas situações; por conseguinte, pressupõe um processo constante de aprendizagem pessoal e profissional e aquisição de competências técnicas tanto no campo teórico como no prático.

A escola e os serviços de apoio especializado devem procurar meios de eliminar as barreiras para a aprendizagem (as atitudinais, as pedagógicas e as arquitetônicas), além de proporcionar o acolhimento de alunos com deficiência física e, desse modo, contribuir para a promoção do desenvolvimento educacional.

Então, seguindo o raciocínio de possibilitar ao aluno com deficiência física uma vida mais independente, mais autônoma possível, com participação efetiva nas atividades e no seu contexto sócioescolar, é preciso disponibilizar o atendimento de profissionais competentes e os recursos e serviços⁵ adequados.

ACESSO PELAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Tecnologia Assistiva (TA) é a tradução da terminologia, em inglês, *assistive technology*, que objetiva proporcionar à pessoa maior independência, qualidade de vida e inclusão social/escolar.

De acordo com o documento *Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado*, tecnologia assistiva é assim definida:

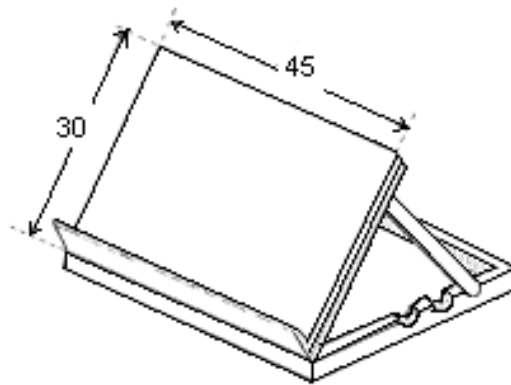
[...] uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e,

⁵ Os serviços podem ser: as classes especiais, as salas de recursos, o ensino itinerante, as instituições e escolas especiais, os centros de apoio especializado.

consequentemente, promover vida independente e inclusão.
(MEC/SEESP, 2006, p. 18).

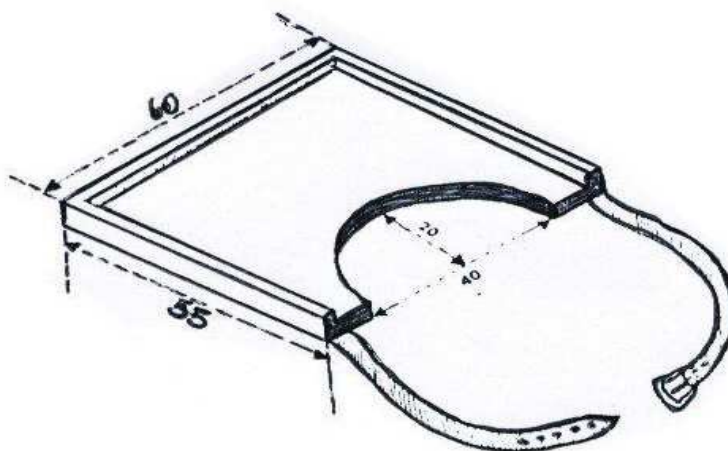
Ajudas Técnicas é um outro termo encontrado, na legislação brasileira, para designar os recursos que favorecem a funcionalidade das pessoas com deficiência ou com incapacidades provenientes do envelhecimento.

Na escola devem ser disponibilizados os recursos de baixa tecnologia (os que podem ser confeccionados artesanalmente com materiais diversos) e os de tecnologia avançada (computadores, softwares específicos, etc).



Prancha de madeira com altura regulável e com suporte para aparar livros, cadernos, lápis. Facilita a visualização da atividade, ajudando na melhora da postura do aluno.

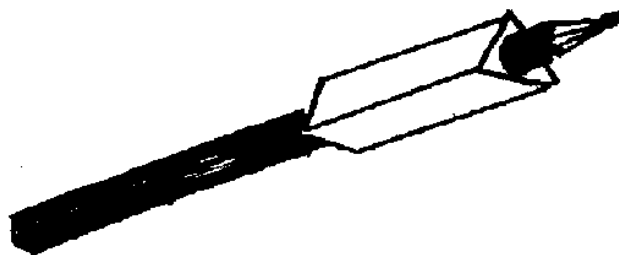
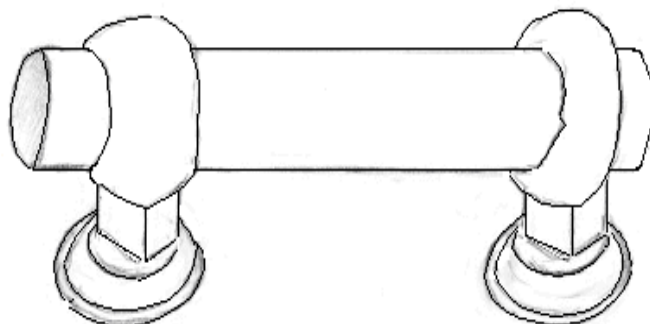
Fonte: Livro: A educação do deficiente físico, p. 41.



Bandeja com tampo de fórmica recortado, provida de bordas com 2 cm e alças de couro com fivelas. Pode ser encaixada em cadeira de rodas ou cadeira com braços.

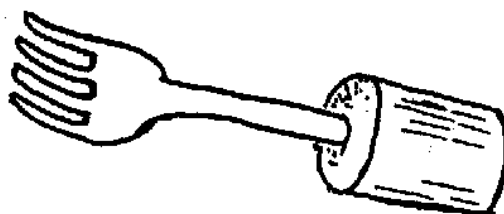
Fonte: Livro “A educação do deficiente físico”, p. 43.

Apoio a ser fixado sobre a mesa (carteira) para melhorar o posicionamento do membro superior e auxiliar na postura. Confeccionado com pedaço de cabo de vassoura, cabide plástico com ventosas e grudado com “durepóxi”.



Adaptações para lápis ou giz, são encontradas em papelerias ou confeccionadas com materiais diversos de sucata, tais como: tubos de borracha, taquara, pedaço de cabo de vassoura, argila etc..

Fonte : Livro “A educação do deficiente físico”, p. 40.



Adaptações para facilitar a preensão e utilização de talheres. Confeccionadas de diversos materiais: espuma, madeira, “durepóxi” ou alumínio, dependendo da necessidade imposta pela deficiência.

Fonte: Livro: “A educação do deficiente físico”, p. 39.

Vale a pena ressaltar que o aluno com deficiência física pode precisar de ajuda do adulto para realizar atividades (como mostra a foto), interagir de maneira apropriada com outras pessoas, com objetos e em diferentes situações.



Fonte: Foto de uma sala de aula da Instituição Educacional AHIMSA- São Paulo – SP

A postura correta (pés apoiados, procurar a simetria de membros superiores e cabeça) deve ser respeitada pois permite pontos de apoio e estabilidade, tão importantes para a execução de movimentos, além de produzir uma melhora da atenção, da concentração e, assim, conseguir um melhor desempenho em todas as atividades.

Então, para facilitar a manipulação ou exploração de objetos, acompanhar os acontecimentos ao seu redor é importante que o aluno esteja bem posicionado, principalmente os que apresentam graves dificuldades motoras. Uma sugestão é posicionar a criança (como mostra a foto abaixo) deitada de lado sobre um colchão (maca ou colchonete) e colocar um suporte à sua frente, onde estão dependurados vários objetos para serem escolhidos com um gesto ou um olhar bem direcionado.



Fonte: Foto tirada na Escola Jatý Maternal e Jardim – São Paulo - SP

Outra sugestão, sentar a criança em uma cadeira adaptada, com bandeja de tampo de fórmica recortado, o que facilita o bom posicionamento dos braços e possibilita que a criança realize a atividade o mais independente possível.



Fonte: Foto tirada na Escola Jatý Maternal e Jardim – São Paulo - SP

Para todos os casos de deficiência física é aconselhável o uso do computador. As pessoas que têm dificuldade de comunicação (oral ou escrita) vão utilizá-lo como ferramenta para dar respostas, expressar ideias e sentimentos. Entretanto, o uso do computador depende de habilidades motoras, quando elas estão prejudicadas, há necessidade de recursos de acessibilidade, como exemplos: uso de uma colméia (placa de acrílico que permite separar as teclas para o aluno acionar somente a tecla desejada), teclados com funções e tamanhos diferentes, mouse especial (como o utilizado na foto abaixo) e outros.



Mouse adaptado

Fonte: Foto da sala de aula da EE Marechal Floriano – São Paulo – SP

Não se deve esquecer que os recursos utilizados precisam estar de acordo com as necessidades específicas, o nível de escolaridade e a faixa etária de cada aluno.

Finalizando, criar possibilidades para a educação da pessoa com deficiência física significa atuar, de maneira competente, principalmente no sentido de:

- garantir a eliminação de barreiras para a aprendizagem;
- atender às necessidades educacionais especiais;
- promover os recursos e serviços apropriados;
- construir um trabalho de parceria com a família, escola e outras instituições.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Walkíria de. *Classe hospitalar: um olhar pedagógico singular*. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física*. Brasília: MEC/SEESP, 2006. 67 p.

_____. *Atendimento educacional especializado: deficiência física*. Brasília: MEC/SEED/SEESP, 2007. 130 p.

_____. Ministério da Educação. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações e marcos legais*. Organização e coordenação Marlene de Oliveira Gotti et. al. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2004.

_____. Ministério da Educação. *Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 36 p.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *A educação do deficiente físico*. São Paulo, SE/CENP, 1987.

SURDEZ E IMPLICAÇÕES COGNITIVAS SOB O PONTO DE VISTA SÓCIO-CIENTÍFICO.

Altieri Araujo Carvalho¹,

RESUMO

Este artigo demonstra o procedimento de avaliação dos limiares auditivos e a classificação das perdas auditivas, as correntes educacionais para o tipo de aquisição de língua dos pacientes. Ressalta a importância do aspecto sócio-cultural no prognóstico da pessoa surda, baseado no entrave entre surdez e cognição que se estabelece na dificuldade da comunicação entre o surdo e o mundo, assim como entre o mundo e o surdo e sugere que a comunicação configura a possibilidade de acesso ao mundo intelectual e ao seu desenvolvimento cognitivo.

Palavras Chave: Disacusia, Prótese auditiva, Língua de Sinais, Psicofísica e Plasticidade Neural.

DEAFNESS AND COGNITIVE IMPLICATIONS FROM THE SOCIO-SCIENTIFIC PERSPECTIVE

ABSTRACT

This article demonstrates the procedure used to evaluate the hearing thresholds and the classification of hearing losses, describes educational models for hearing education and the kind of language acquisition. It highlights the importance of social-cultural aspect on deaf people prognosis. Based on the relation between deafness and cognition that causes

¹ Phd e Doutor em Neurociências e Comportamento-USP. Professor no Centro Universitário Padre Anchieta, na Pós-graduação Especialização em Educação Especial, na FACCAMP – Campo Limpo Paulista e no Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas

communicational difficulties between deaf people and the world suggests that communication establishes the possibility of access to intellectual word and their cognitive development.

Key Words: Deafness, hearing prosthesis, Signed Language, Psychophysics and Neural Plasticity.

O Sistema Auditivo:

As informações recebidas do ambiente externo são constantemente enviadas ao Sistema Nervoso Central por intermédio dos órgãos do sentido. O sistema auditivo é responsável pela captação de estímulos sonoros e é dividido em três partes: Orelha Externa, Orelha Média e Orelha Interna (figura 1).

A Orelha Externa é composta por três estruturas (figura 1a): o pavilhão auricular, que capta as ondas sonoras; o meato acústico externo, canal que conduz as ondas sonoras captadas pelo pavilhão auricular até o tímpano e o tímpano (ou membrana timpânica) que vibra à medida que é atingido pelas ondas sonoras.

A Orelha Média (figura 1b) se inicia logo após o tímpano (membrana timpânica). Presos a esta membrana se encontram três pequenos ossos: martelo, bigorna e estribo. Estes três ossos executam movimentos à medida em que o tímpano vibra, o que causa uma ampliação do movimento timpânico e resulta no aumento da intensidade com que as ondas sonoras são recebidas. Neste momento acontece a primeira transdução do sistema auditivo: de energia sonora para energia mecânica.

A Orelha Interna (figura 1c) é constituída, principalmente, por um órgão em forma de caracol, anteriormente conhecido como labirinto, atualmente chamado de cóclea. O seu interior é preenchido por um líquido chamado endolinfa. À medida em que os ossículos da orelha média vibram, o estribo toca a cóclea, o que promove movimentos no endolinfa, que forma pequenas ondas. Neste momento, ocorre a segunda transdução da audição: de energia mecânica para energia hidráulica.

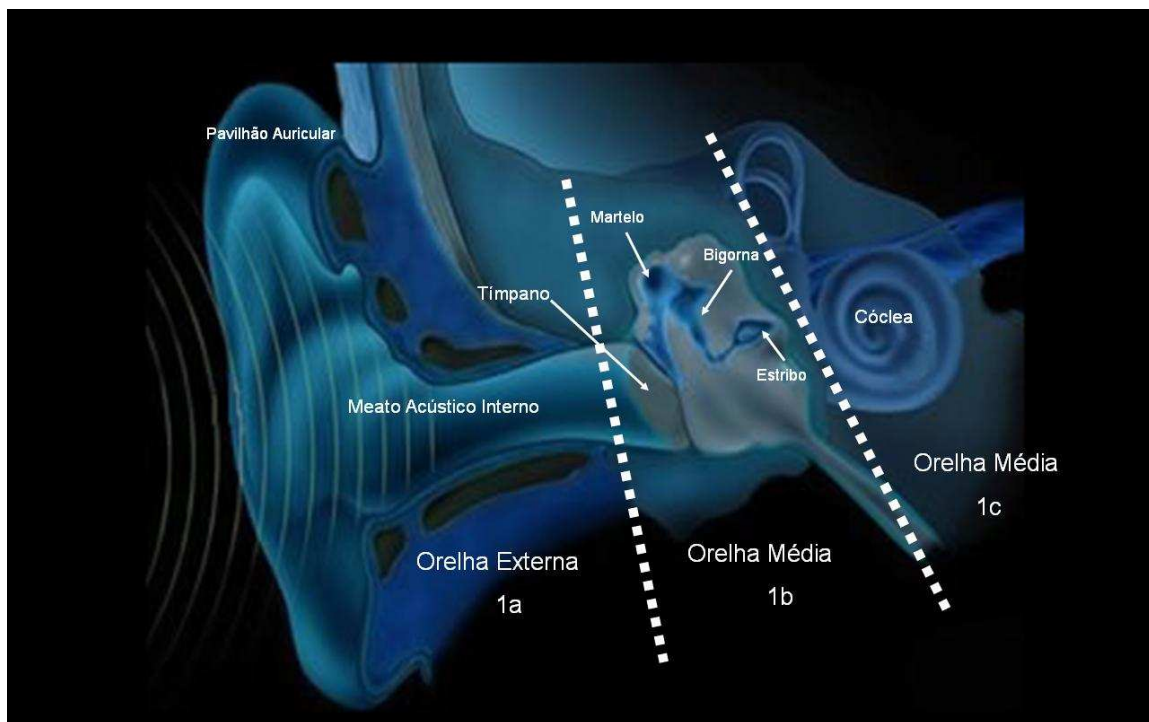


Figura 1: Sistema Auditivo. 1a) Orelha Externa com demonstração do Pavilhão Auricular, Meato Acústico Externo e Tímpano; 1b) Orelha Média: demonstração dos três ossículos – Martelo, Bigorna e Estribo; 1c) Orelha Interna: demonstração da Cóclea.

Dentro da cóclea se encontra o órgão de Corti. Este órgão, já considerado como pertencente ao Sistema Nervoso Central, possui dois tipos de células: as Células Ciliadas Internas e Externas. À medida em que as ondas percorrem o órgão de Corti perturbam a inércia dessas células que disparam pulsos de energia elétrica. Aqui ocorre a terceira e última transdução do sistema auditivo: de energia hidráulica para energia elétrica. Estes pulsos elétricos são conduzidos através do nervo auditivo para o Córtex Temporal, responsável por interpretar o significado deste impulso elétrico. Para isso, o córtex temporal conta com a ajuda de outras áreas corticais como o córtex parietal, por exemplo.

É importante frisar que há outras estruturas presentes nas orelhas média e interna que não estão citadas neste artigo e muitos detalhes não citados que colaboram para as transduções. O importante aqui é que se tenha uma noção básica de como o som é recebido pelo Sistema Nervoso, assim como o grau de complexidade para que esse som adquira um significado.

Avaliação Auditiva:

A deficiência auditiva se refere a dificuldades na recepção e/ou no processamento do som, referidas como Disacusias. As Disacusias podem ser classificadas de várias formas, como demonstrado na tabela 1, levando-se em consideração o grau da perda demonstrado através de exames audiométricos, em relação à localização da lesão.

Tipos de Disacusia	Localização
Disacusia Condutiva ou de transmissão	Orelha Externa, Orelha Média
Disacusia Sensorial	Orelha Interna (órgão de Corti)
Disacusia Neural	Orelha Interna (nervo)
Disacusia Sensorio neural	Orelha Interna (órgão de Corti e nervo)
Disacusia Mista	Orelha Média e Orelha Interna

Tabela 1: Classificação e localização das Disacusias.

Para se compreender o exame audiométrico, deve-se ter em mente dois aspectos importantes do som: a frequência e a intensidade. A frequência se refere ao tipo de onda sonora e é classificada em Hertz (Hz). Uma onda sonora é produzida por um elemento vibrador como um cristal, ou uma corda vocal, por exemplo. As ondas sonoras são longitudinais e mecânicas. Além disso, são tridimensionais, pois sua propagação é feita em todas as direções no espaço.

Para que as ondas sonoras possam ser percebidas pelo ouvido humano, devem estar situadas na faixa de frequência audível, ou seja, de 20 Hz (sons graves) a 20.000 Hz (sons agudos). Mil Hertz são denominados 1 Kilohertz (1 KHz). As ondas sonoras que abrangem frequências abaixo de 20 Hz são denominadas infrassom e as localizadas acima de 20 KHz, ultrassom.

O segundo aspecto é a intensidade do som, medido em Decibéis (dB). Por exemplo, o som que o vento produz ao tocar a folha de uma árvore está em torno de -5 dB, já o som de uma britadeira agindo sobre o asfalto está em torno de 90 a 100 dB.

No exame audiométrico se verifica a menor intensidade (em decibéis) que um paciente consegue ouvir em certa faixa de frequência (de 250 Hz a 8 KHz). Mais especificamente, por meio do aparelho de audiometria se oferece sons ao paciente em níveis baixos de intensidade nas frequências mencionadas, e, à medida em que o paciente consegue ouvir o som, sinaliza

para o examinador que marca em um diagrama as respostas dadas com um círculo referentes às respostas para a orelha direita e com um “X” referentes às respostas para a orelha esquerda, conforme demonstrado na figura 2.

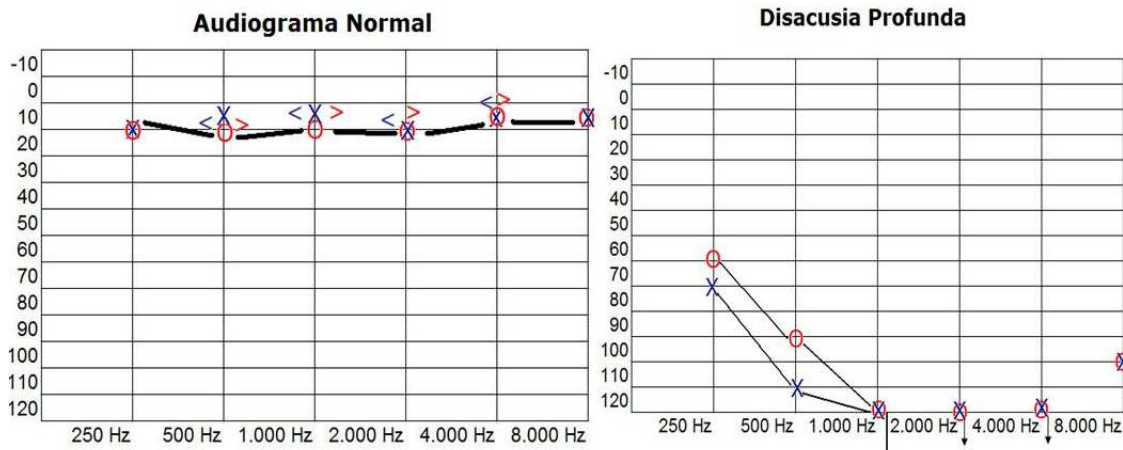


Figura 2: Demonstração de dois audiogramas. Os círculos representam as respostas do paciente em relação aos sons fornecidos na orelha direita e os X aos sons apresentados na orelha esquerda. Na abscissa, frequências graves (250 Hz) a frequências agudas (8 KHz). Na ordenada valores em Decibéis.

Baseado nas respostas dadas pelo paciente, realiza-se uma média dos valores obtidos nas frequências de 500 Hz, 1 KHz e 2 KHz (média tritonal). Esta média representa a acuidade auditiva do paciente, e, por meio dela o estabelecimento do grau de Disacusia, que pode variar de “Leve” à “Profunda”, como demonstrado na Tabela 2.

Para melhor compreensão, seguem dois exemplos de interpretação da classificação auditiva dos exames demonstrados na figura 2. O audiograma da esquerda foi considerado como normal porque ao se considerar a média dos valores obtidos nas três frequências ($15 + 15 + 15 = 45$. Portanto, $45/3 = 15$ dB) chega-se ao índice de 15 dB. Ao se consultar a tabela, verifica-se que este é um índice que sugere audição normal (Normoacusia).

No exemplo da esquerda ($90 + 120 + 120 = 330$, portanto $330/3 = 110$). Ao se verificar a tabela, pode-se perceber que o índice $110 > 90$ dB sugere Disacusia profunda.

Até 25 dB:	Normoacusia ou normal.
Perda maior que 25 dB até 40 dB:	Leve
Perda maior que 40 dB até 55 dB:	Moderada
Perda maior que 55 dB até 70 dB:	Acentuada
Perda maior que 70dB até 90 dB:	Severa
Perda maior que 90 dB:	Profunda
Todas as frequências Amputadas	Anacusia

Tabela 2: Classificação do grau de Disacusias baseada na média tritonal de um exame audiométrico (padrão ANSI).

Etiologia das Disacusias:

A deficiência auditiva pode ser congênita ou adquirida. As principais causas da deficiência congênita são hereditariedade, viroses maternas (rubéola, sarampo), doenças tóxicas da gestante (sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose), ingestão de medicamentos ototóxicos (que lesam o nervo auditivo) durante a gravidez.

As adquiridas podem ter diversas etiologias como predisposição genética (otosclerose), por meningite, ingestão de remédios ototóxicos, exposição a sons impactantes (explosão) e viroses, por exemplo.

Uma vez diagnosticada a surdez, muitos outros aspectos que compõem o quadro podem oferecer grande influência no prognóstico do paciente, como por exemplo, o momento da aquisição da surdez. Considera-se que uma criança ouvinte complete o seu quadro de desenvolvimento linguístico até os quatro anos de idade (em média). Surdezes que ocorram antes desta idade são consideradas pré-linguísticas, e, obviamente, as que ocorram depois desta idade, surdezes pós-linguísticas.

Um surdo pós-linguístico tem muito mais possibilidades de voltar a produzir fala do que um surdo pré-linguístico, o que representa mais uma dificuldade, porém não uma impossibilidade.

A maior parte das pessoas surdas, aproximadamente 95%, são filhas de pais ouvintes. A maioria dessas famílias tem pouca experiência com pessoas surdas, portanto tendem a produzir hipóteses equivocadas sobre a relação da capacidade cognitiva com a perda da audição, diferente de pessoas surdas nascidas em lares surdos.

Outro aspecto importante é a comum associação entre surdez e mudez. Na verdade, dizer que uma pessoa é surda-muda é uma incoerência. Ser mudo é não apresentar emissão sonora nas pregas vocais, fato não relacionado ao problema auditivo. Se a pessoa surda não fala – diferente de possuir voz ou não – resulta do fato de não estimulação precoce no período da aquisição da surdez. O tema ainda será abordado posteriormente.

Esta associação entre não ouvir e não falar remete às idéias de ordem intelectual. Assim sendo, o papel dos pais, terapeutas e professores denota a necessidade de orientações específicas na tentativa de adequar o discurso dos surdos, o que visa favorecer o desenvolvimento da linguagem deles.

As dificuldades na aquisição de linguagem pelo surdo não podem ser atribuídas apenas ao déficit sensorial. Devem-se considerar as oportunidades restritas de interlocução, uma vez que o estigma da incapacidade linguística do surdo interfere em suas relações com o outro.

A partir da observação de jovens pais, ou mesmo de estudantes que estão entrando em contato recentemente com a surdez e a criança surda, podem-se perceber em suas atitudes os efeitos das possibilidades ou não possibilidades dos surdos compreenderem e serem compreendidos. Também não é incomum ocorrer dificuldade em interagir com os surdos a partir de outros referenciais que não a fala.

Um bebê portador de deficiência auditiva ainda não suspeitada pela família interage de forma comunicativa independente da falta do sentido auditivo. É comum encontrar no relato de mães, quando falam dos primeiros meses de vida da criança, referências a algo diferente no comportamento de seu bebê sem, no entanto, ter conseguido identificar a deficiência de audição. Entretanto, a privação sensorial, mesmo que não esteja permeando as relações da mãe e da criança, pode significar para a criança, diferença de oportunidades quanto ao conhecimento do mundo e aquisição de linguagem, principalmente se a surdez ocorreu antes do quarto ano de vida.

Próteses Auditivas:

Com o avanço da tecnologia, atualmente, vários mecanismos podem ser utilizados para que os problemas decorrentes da perda auditiva sejam minimizados. Um exemplo dos mais comuns é o Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI). Estes aparelhos possuem um custo relativamente baixo e conseguem fornecer aumentos nos limiares auditivos bastante significativos. Em alguns casos é possível se conseguir ganhos de até 40 dB.

Utilizar estes aparelhos exige manutenção diária, recarga de baterias e outros cuidados, além disso, utilizar um aparelho deste tipo, embora se possa obter um bom ganho na capacidade auditiva, não produz sons tão agradáveis como o de um aparelho de MP3. Geralmente os sons não são no formato estéreo, de forma que podem ser comparados aos antigos rádios de pilha mono.

A maioria dos surdos que utilizam esses aparelhos relata sentir-se incomodada pelo som e opta por utilizá-los pouquíssimas vezes, ou até de abandonar o uso.

Outro recurso tecnológico utilizado em grande escala é o implante coclear. Este recurso é bem mais invasivo. O implante visa a substituir a cóclea, e é feito através de intervenção cirúrgica. O implantado coclear, após a cirurgia, permanece com um aparato na parte interna do crânio e outro que se acopla na região externa, que é ligado por um fio a um receptor que deve ser preso à cintura.

Há uma grande resistência por grande parte dos surdos em realizar o procedimento, um dos motivos é a resistência cultural. Muitos surdos consideram que ao realizar o implante coclear, há uma modificação da identidade da pessoa surda. Para muitos surdos, a tentativa da realização do implante coclear representa uma invasão, os mais radicais afirmam ser uma discriminação à pessoa surda.

Formas de Comunicação da Pessoa Surda:

Há três correntes clássicas que versam sobre o tipo de comunicação da pessoa surda. A primeira é a Corrente Oralista, segundo a qual, os surdos devem aprender a se comunicar por via oral desde cedo. Desta forma os surdos aprendem a fazer a leitura facial e a falar utilizando a mesma língua que as pessoas do seu país. Esta corrente rejeita a utilização de Língua de Sinais.

A segunda corrente é a Bilíngue, que apregoa que a Língua de Sinais é a língua materna do surdo. Desta forma, o surdo deve aprender a se comunicar primeiramente através da língua de sinais, e depois aprender a língua oral do seu país. Isto significa que o surdo bilíngue também faz leitura facial, emite fala e ainda sinaliza.

A terceira corrente é a Comunicação Total. Para compreendê-la é necessário esclarecer que a língua de sinais não é uma língua universal. Cada país pode possuir uma língua de sinais própria. Ainda, a língua de sinais não corresponde gramaticalmente à língua oral de seu país. Por exemplo: A língua oral oficial do Brasil é o Português. A Língua de Sinais oficial do Brasil é a Língua Brasileira de Sinais. Isto significa que a gramática da língua de sinais pode diferir, e muito, da língua oral. A Língua Brasileira de Sinais possui gramática própria, que também pode diferir, e muito, da Língua Americana de Sinais, por exemplo.

A Comunicação Total sugere a sinalização da língua oral, ou seja, no Brasil, por exemplo, ela propõe o português sinalizado. Esta corrente, por um lado, possui grande vantagem no momento da aprendizagem da língua portuguesa por parte de um surdo sinalizador, visto que na língua de sinais não existem preposições, por exemplo. Por outro lado, o uso cotidiano da comunicação total denota uma grande ineficiência pela lentidão que ela proporciona, exatamente ao contrário do dinamismo da língua de sinais. Existem várias implicações no momento de se adotar um tipo de estrutura para utilização da comunicação da pessoa surda. Por exemplo, uma instituição que adote a corrente bilíngue pode se recusar a aceitar um paciente que não concorde em utilizar a língua de sinais, o que força a pessoa surda a buscar uma instituição oralista. De igual forma, um surdo que frequenta uma instituição oralista pode encontrar obstáculos à medida que queira utilizar língua de sinais.

Como pode ser visto, falar de surdez envolve um espectro de situações que permeiam o histórico pessoal do surdo. Pode-se notar que a tendência de um surdo, filho de pais surdos, possa ser adepto ao bilinguismo. Provavelmente pais ouvintes de uma criança surda possam ser resistentes à utilização de língua de sinais pelo seu filho. Propor um implante coclear a um surdo filho de surdos pode ter uma denotação totalmente desagradável, ao passo que a mesma proposta para um surdo filho de ouvintes pode representar a tábua de salvação. Ainda, deve-se esclarecer que para que um surdo seja submetido a um implante coclear, deve estar atender a uma série de requisitos. O implante é realizado exclusivamente em surdos profundos, um surdo severo teria muito mais dificuldades em realizar o implante.

Todas as características acima descritas demonstram a complexidade em se adotar uma postura única para todos os surdos. Como pôde ser visto, o cruzamento de todas as implicações resultam em adoções de posturas muito específicas, dependendo do histórico pessoal do surdo, da sua surdez e sua época da aquisição, do contexto sócio-cultural e assim por diante.

Experimento com Surdos: Surdez e Neuroplasticidade.

Para que um estímulo auditivo seja compreendido, há a necessidade de que este tenha um significado e que tenha sido aprendido. Este fato se refere à participação de várias regiões corticais específicas, responsáveis cada uma delas por uma função específica e todas elas com um funcionamento integrado e sincronizado. Em outras palavras, pode-se mencionar uma área cortical denominada Giro de Heschl ou Córtex Auditivo, localizada no córtex temporal.

O córtex auditivo é uma área específica para processamento de estímulos auditivos. Considere-se uma pessoa portadora de surdez profunda por lesão na cóclea. Ora, se a afecção ocorreu na orelha interna, não significa que a área cortical esteja lesionada, ou seja, o cérebro está pronto para processar um estímulo que nunca chega.

Observa-se normalmente que as áreas corticais que não estejam em funcionamento (sem ativação) sejam eliminadas ou sofram hipotrofia (diminuem de tamanho). O que acontece então com esta região na pessoa surda?

Quando se refere ao termo plasticidade neural, refere-se à capacidade de rearranjo neural, ou seja, uma área que assume a função de uma área que foi perdida, ou uma área sem funcionamento que assume a função de áreas adjacentes ou de funções semelhantes.

Carvalho A.A. (2009), na Tese de Doutorado intitulada “Estudo da plasticidade cruzada nos centros de fala e audição em pessoas ouvintes e surdas através de psicofísica e ressonância magnética funcional”, realizou um estudo nos córtices auditivos (figura 3) de pessoas ouvintes (3a) e surdas (3b) e verificou que não havia diferença significativa no tamanho destas estruturas, não houve hipotrofia (diminuição) dessa região nos surdos.

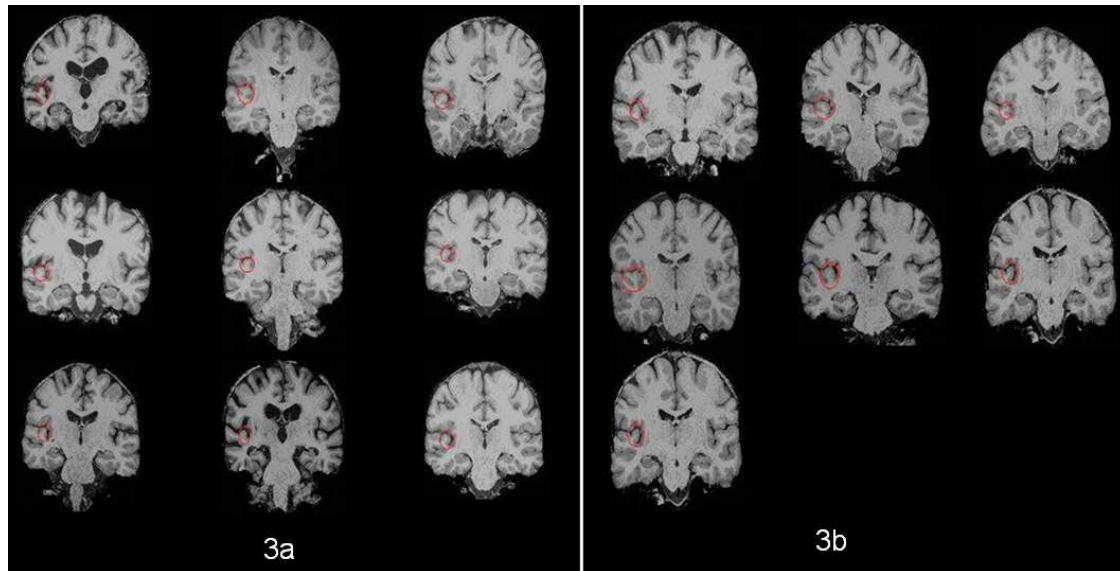


Figura 3: Comparação do tamanho do Córtex Auditivo (marcada com um círculo no hemisfério esquerdo) entre pessoas ouvintes (3a) e surdas (3b).

O fato de não haver hipotrofia do Córtex Auditivo em pessoas surdas supõe que a referida área possa apresentar atividade. Para se certificar dessa hipótese, foram realizados exames com Ressonância Magnética Funcional. Este exame permite verificar a ativação de áreas corticais enquanto os pacientes executam certa atividade. Para tanto, os pacientes foram submetidos ao exame de Ressonância Magnética Funcional enquanto executavam uma atividade psicofísica que não continha contexto semântico explícito.

Os resultados demonstraram ativação do córtex auditivo. Esta ativação sugeriu que regiões corticais dedicadas ao processamento semântico de linguagem possam ser ativadas durante o desempenho de uma atividade que não contenha contexto semântico explícito, mas que contenha parâmetros físicos da língua utilizada pelo indivíduo. Também se considerou que os sujeitos poderiam fazer uso de um contexto semântico implícito para elaborar estratégias que os ajudassem a executar melhor a tarefa. Possivelmente este contexto semântico implícito possa ter levado a ativações nesta área.

Em resposta aos experimentos notou-se que os processos atencionais entre surdos e ouvintes podem até apresentar diferenças entre si, mas que essas diferenças não são consequentes da surdez, e sim do tipo de língua utilizada pelos indivíduos. Ainda, as ativações no giro de Heschl durante o desempenho da tarefa, podem ser mais uma evidência

de que os estímulos que passarão a ativá-la são aqueles que contenham os parâmetros físicos da língua utilizada pelos sujeitos.

Desta forma, aparentemente há uma plasticidade cruzada nos centros de fala e de audição em indivíduos que tenham sofrido privação ou deficiência de fala e audição desde a infância, e que esta plasticidade cruzada pode ser dependente do tipo de língua que os indivíduos utilizam.

Conclusão:

Este artigo demonstrou, de forma sucinta, o procedimento de avaliação dos limiares auditivos e a classificação das perdas auditivas, as correntes educacionais para o tipo de aquisição de língua dos surdos. Também foi visto que o aspecto sócio-cultural tem uma influência no prognóstico da pessoa surda de tal peso que se pode sugerir que esta influência seja tão importante quanto o tipo de Disacusia apresentada.

Através dos estudos realizados com Ressonância Magnética Funcional pode-se observar que o tipo de experiência influencia de forma direta a organização cortical da pessoa com deficiência sensorial auditiva.

Seria de se esperar que a importância da estimulação na pessoa surda seja concebida como crucial na definição da trajetória da vida desta pessoa. Segundo a informação de que os seres humanos se diferem dos outros animais pela capacidade de raciocinar, a surdez poderia representar uma privação sensorial que anularia tal capacidade, não fosse a distinção de que a surdez não promove a redução da capacidade intelectual.

Não se pode, nem se deve, afirmar que a surdez representa um déficit cognitivo. O grande entrave entre surdez e cognição se estabelece na dificuldade da comunicação entre o surdo e o mundo, assim como entre o mundo e o surdo. Independente do tipo de comunicação utilizada, assim como os recursos tecnológicos para a minimização da surdez, o fator mais importante é que se estabeleça uma forma adaptativa para que o surdo interaja com o meio.

A partir do momento em que existe a possibilidade da pessoa surda entender o que acontece no meio, assim como a de ser entendida por ele, se acende o sinal verde para que esta pessoa tenha possibilidades de acesso ao mundo intelectual e usufrua da plena capacidade de suas estruturas corticais que são aptas para dar suporte ao seu desenvolvimento cognitivo.

Referências Bibliográficas:

CALVERT, G.A.; CAMPBELL, R. & BRAMMER, M.J.: *Evidence from functional magnetic resonance imaging of crossmodal binding in the human heteromodal cortex*. Current Biology, vol. 10, p. 649–657. 2.000.

CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D. – “*Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: o mundo do surdo em Libras*” – Vol. 3. Edusp – São Paulo, 2.005.

CARVALHO, A.A. – “*Estudo da plasticidade cruzada nos centros de fala e audição em pessoas ouvintes e surdas através de psicofísica e ressonância magnética funcional*” Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo – USP – 2009.

FINE, I.; FINNEY, E.; BOYNTON, G. M.; DOBKINS, K.R.: *Comparing the effects of auditory deprivation and sign language within the auditory and visual cortex*. Journal of Cognitive Neuroscience 17:10, pp. 1621–1637. 2005

GRAFMAN, J.: *Conceptualizing functional neuroplasticity*. Journal of Communication Disorder, 33, 345–355. 2001

KING, A. J.; CALVERT, G. A.: *Multisensory integration: perceptual grouping by eye and ear*. Current Biology .Vol. 11. No 8. 2001.

BRaille: SISTEMA DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

Maria Cristina Godoy Cruz Felipe¹

Nely Garcia²

“Dentro da cela Braille, a liberdade para quem não vê”.

Edson Ribeiro Lemos, (2001).

RESUMO

Este artigo relata a importância do sistema de leitura e escrita utilizado pelas pessoas com deficiência visual grave (cegueira), o Sistema Braille, como também faz uma retrospectiva histórica sobre a vida do seu inventor, o jovem francês Louis Braille. Contém informações sobre sua origem, evolução, estrutura do Sistema Braille e importância dessa alternativa de comunicação para a independência e a autonomia das pessoas com deficiência visual. Descreve os principais equipamentos utilizados para a transcrição e produção de livros e documentos em Braille e os avanços tecnológicos que favorecem a realização desse trabalho nos dias de hoje. Esse sistema viabiliza a construção do conhecimento e proporciona às pessoas com deficiência visual, desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e social para que exerçam plenamente sua cidadania.

Palavras chave: Sistema Braille; deficiência visual; educação de cegos;

BRaille: ALTERNATIVE COMMUNICATION SYSTEM

¹ Maria Cristina Godoy Cruz Felipe é mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialista Pós-Graduada em Educação de Deficientes Visuais pela USP. Gerente do Atendimento Especializado em Educação e Reabilitação da Fundação Dorina Nowill para Cegos – São Paulo; Docente convidada do Curso de Pós Graduação em Educação Especial do Centro Universitário Anchieta – Jundiaí-SP. Contato: cristinafelippe25@gmail.com

² Nely Garcia é Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Especialista Pós-Graduada em Educação de Deficientes Visuais, Docente da Faculdade de Educação da USP onde ministra Disciplinas ligas à Educação Especial/Educação Inclusiva para a graduação em Pedagogia e Didática na Licenciatura.
Contato: garcian@usp.br

ABSTRACT

This article reports the importance of a reading and writing system used by people with severe visual impairment (blindness), the Braille system, and also makes a historical retrospective on the life of its inventor, the young Frenchman Louis Braille. Contains information about its origin, evolution, structure of the Braille system and the importance of this alternative communication for independence and autonomy of people with visual impairments. Describes the major equipments used for transcription and production of books and documents in Braille, and technological advances that favor the achievement of this work nowadays. This system enables the construction of knowledge and provides people with visual impairment a language improvement and a cognitive, emotional and social development to fully exercise their citizenship.

Keywords: Braille, visually impaired, blind education.

1. INTRODUÇÃO

A história nos revela que em 1825, o sistema Braille foi inventado por um jovem francês Louis Braille, de apenas 16 anos de idade. Esse sistema universal de leitura e escrita tátil, proporciona às pessoas com deficiência visual o acesso à informação, educação e cultura, tornando-as independentes e autônomas.

“Os seis pontos do seu sistema foram os petardos demolidores das muralhas que impediam aos cegos à escrita e a leitura, sem sacrifício. Foram as estrelas brilhantes que iluminaram os caminhos sem luz“. (LEMOS, 1975). Esse mesmo autor salienta:

“O sistema Braille permite uma forma de escrita eminentemente prática. A pessoa cega pode satisfazer o seu desejo de comunicação. Abre-lhe os caminhos do conhecimento literário, científico e musical, permitindo-lhe, ainda, a possibilidade de manter uma correspondência pessoal e a ampliação de suas atividades profissionais“. (LEMOS *et al.*, 1999 p.24)

A educação da pessoa com deficiência visual teve início no século XVIII, por iniciativa de Valentin Hauy, em 1784, na França, com a criação da primeira escola para cegos do mundo, o “Instituto Real para Jovens Cegos de Paris”. Esse educador foi pioneiro na defesa do princípio que a educação das pessoas cegas não deveria ser diferente das pessoas que possuem a visão.

Ali, os alunos eram alfabetizados por meio de um sistema tátil desenvolvido pelo próprio Haüy, que consistia na impressão dos caracteres comuns em relevo linear em folhas de papel. O método era baseado principalmente em ouvir e memorizar.

2. LOUIS BRAILLE



(Louis Braille 1809-1852)

Esse grande inventor nasceu há mais de duzentos anos, em 04 de janeiro de 1809, na França numa cidadezinha situada a 45 quilômetros de Paris, chamada Coupvray. Ele foi vítima de um acidente aos três anos de idade, ocorrido na oficina de trabalho de seu pai, conceituado seleiro na região. Brincando com retalhos de couro na oficina, feriu o olho com um instrumento pontiagudo, que o tornou cego. Os pais de Louis Braille, preocupados com a educação do filho, conseguiram, com a ajuda do Abade Palluy, uma bolsa de estudos para que ele pudesse frequentar o Instituto Real de Jovens Cegos de Paris. Esse fato ocorreu quando completava 10 anos de idade, em 15 de fevereiro de 1819.

O jovem Louis Braille conheceu dois anos depois, em 1821, no Instituto o Capitão de Artilharia do Exército francês chamado Charles Barbier de la Serre, que havia desenvolvido um sistema de sinais em relevo que, combinados, permitiriam a transmissão de ordens aos soldados durante a noite. No escuro eles conseguiriam, por meio do tato, ler as mensagens representadas por pontos. Barbier pensou na possibilidade de o seu sistema servir também para facilitar a comunicação das pessoas cegas e transformou-o em um sistema fonético, ou seja, representava apenas sons, que chamou de “Grafia Sonora”. Barbier apresentou esse sistema aos alunos e direção do Instituto, que o adotaram como um método auxiliar de ensino. Porém, Louis logo percebeu as falhas do sistema e fez algumas propostas para melhorá-lo. Mesmo reconhecendo a validade dessas propostas, Barbier se recusou a fazer alterações nas bases de seu invento.

A partir de então, Louis Braille dedicou-se à criação de um sistema baseado em pontos que, de fato, atendessem às necessidades de escrita e leitura das pessoas cegas. E assim, passava dias

e noites debruçado sobre uma régua-guia e um estilete por ele inventados, fazendo tentativas para desenvolver um sistema de escrita e leitura tátil. Assim, desenvolveu o estudo para criação do seu sistema de 6 (seis) pontos.





















Nessa época enfrentou muita rejeição dos professores do Instituto; no entanto, os colegas de turma o utilizavam, mesmo sem aprovação da direção, como afirma NOWILL (2005, p.5) “... quando Louis Braille ofereceu o novo processo de escrita e leitura, os jovens de então aproveitaram para trocar bilhetes amorosos numa escrita que não era do conhecimento dos professores” (...)








O primeiro livro que ele escreveu nesse sistema, em 1827, foi a “Gramática das Gramáticas”. A partir de 1829 tornou-se oficialmente professor do Instituto, passando a ensinar gramática, matemática e geografia. Estudou música e aplicou primeiramente seu sistema à notação musical. Louis Braille não teve o reconhecimento do trabalho pelos seus contemporâneos, apenas no seu círculo de amigos.

Louis Braille foi também um grande pianista e organista e graças a isso teve uma vida social bastante intensa, prejudicada apenas pela tuberculose que adquiriu aos 26 anos de idade. Apesar da saúde frágil, continuou aperfeiçoando o sistema e tentou divulgá-lo em outros países. Renunciou a função de professor do Instituto em 1850 e faleceu dois anos depois, aos 43 anos de idade, em 6 de janeiro de 1852. A utilização do sistema Braille na França foi oficializado, após dois anos de seu falecimento, em 1854.

Por ocasião do centenário de sua morte, em 1952, seus restos mortais foram transferidos para o Panthéon, em Paris, monumento onde ficam os restos mortais de todas as grandes personalidades francesas.

3. ALFABETO BRAILLE:

									
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
									
k	l	m	n	o	p	q	r	s	t

						
u	v	x	y	z	ç	<i>signo gen.</i>

4. SISTEMA BRAILLE



É um sistema de escrita e leitura tátil, bastante simples, que tem a vantagem de permitir que cada um dos seus símbolos seja reconhecido pela pessoa cega apenas com o contato da parte mais sensível do dedo indicador (“a polpa”). (ABREU *et al.*, 2008 p.15)

Esse sistema universal é composto por 63 sinais formados a partir da combinação de 6 (seis) pontos em relevo, dispostos em duas colunas paralelas de 3 (três) pontos cada uma, denominada cela Braille. Os pontos são numerados de cima para baixo sendo que a coluna ou fila vertical esquerda representa os pontos números um, dois e três e, na coluna ou fila vertical direita, os pontos quatro, cinco e seis. É utilizado em todas as línguas e formas de grafia tais como: música, matemática, química, física e informática.

No alfabeto romano vinte e seis sinais são utilizados, dez para os sinais de pontuação de uso internacional, correspondendo aos dez sinais da primeira linha, localizados na parte inferior da cela Braille: pontos 2-3-5-6. Os vinte e seis sinais restantes são destinados às necessidades específicas de cada língua (letras acentuadas, por exemplo) e para abreviaturas. Doze anos após a invenção desse sistema, Louis Braille acrescentou a letra “w” ao décimo sinal da quarta linha para atender às necessidades da língua inglesa. (MEC, 2001 p.35). A altura do relevo do ponto deve ser em torno de 0,5mm.

Na sua aplicação à Língua Portuguesa, quase todos os sinais conservam a significação original. Apenas algumas vogais acentuadas e outros símbolos se representam por sinais que lhe são exclusivos.

Ao longo da história do Sistema Braille, vários estudos e experiências vêm sendo realizados com o objetivo de ampliar o número de símbolos representados por um único sinal, sem prejudicar a legibilidade, nem aumentar excessivamente o espaço ocupado pelo texto.

Atualmente, o melhor sistema encontrado é o chamado Braille de oito pontos, constituído pela inclusão do ponto 7, abaixo do ponto 3, e do ponto 8, abaixo do ponto 6. Esta é uma solução que há muito tempo vem sendo empregada em *displays* e impressoras Braille.

Esse sistema alternativo de comunicação para pessoas com deficiência visual, em especial aos cegos, expandiu-se pela Europa, América Latina, Estados Unidos, Ásia e África, a partir dos anos 50 do Século XIX, identificado sempre como “Sistema Braille” e foi reconhecido oficialmente pela UNESCO com a criação do Conselho Mundial do Braille em julho de 1952, com caráter de órgão assessor daquela organização mundial.

No Brasil, foi adotado em 1854 por ato do Imperador D. Pedro II, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, na cidade do Rio de Janeiro, primeira escola para cegos da América Latina. O sistema foi trazido por um jovem cego em 1850, José Álvares de Azevedo, que estudou na França, no mesmo Instituto em que Louis Braille passou sua vida.

Vale ressaltar que o Brasil é o único país que reconheceu e oficializou, pela Lei nº 4169 de 04 de dezembro de 1962, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 11 de dezembro de 1962, o Braille como sistema de leitura e escrita dos cegos. O Ministério da Educação instituiu pela Portaria nº 319 de 26 de fevereiro de 1999, a “Comissão Brasileira do Braille” (CBB), subordinada à Secretaria de Educação Especial, que tem como uma de suas atribuições propor normas e regulamentações concernentes ao uso, ensino e produção do Sistema Braille no Brasil, visando à unificação das aplicações do Sistema Braille, especialmente nas línguas portuguesa e espanhola.

Em função da ortografia da língua portuguesa, existem dúvidas em relação à escrita da palavra Braille, se devemos utilizar uma ou duas letras “l”. Baseando-se nesse questionamento, a Comissão Brasileira do Braille – MEC, em reunião realizada nos dias 02 e 03 de dezembro de 2004, na cidade do Rio de Janeiro, após estudos sobre a grafia correta da palavra “Braille” e levando em consideração razões históricas, linguísticas e legais,

estabeleceu a seguinte recomendação: “que a palavra “Braille” seja sempre grafada com dois “l”, segundo a forma original francesa, internacionalmente empregada”.

Oferecer o acesso à informação através de recursos didáticos adequados, respeitando às condições físicas, intelectuais e sensoriais das pessoas, tem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem e, dentre os diferentes recursos, o livro em Braille é um dos materiais de maior influência e a leitura é um dos principais direitos do ser humano.

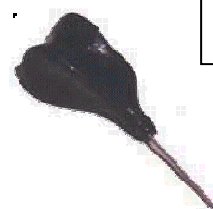
A pessoa com deficiência visual, como qualquer pessoa, necessita ser alfabetizada e o Braille é o sistema natural de escrita e leitura utilizada pelas pessoas cegas. De nada servirão outras tecnologias sem este ponto de partida.

5. PRODUÇÃO BRAILLE E TECNOLOGIA

No que se refere à produção de materiais em Braille, o equipamento mais utilizado dentro do contexto brasileiro é a reglete (de mesa ou de bolso) e o punção. Na reglete, escreve-se da direita para a esquerda, na sequência normal das letras ou símbolos. Retirado o papel da reglete, coloca-se o relevo para cima e faz-se a leitura normalmente, da esquerda para a direita. A utilização da reglete e do punção pode tornar-se tão automática para uma pessoa cega como a utilização do lápis e do papel por uma pessoa com visão normal.



REGLETE



PUNÇÃO

Além da reglete, o Braille pode ser produzido por meio de máquinas especiais de datilografia, que contam com seis teclas para a produção dos símbolos. O toque de uma ou mais teclas, simultaneamente, produz a combinação dos pontos em relevo, correspondentes ao símbolo desejado. O Braille é produzido da esquerda para a direita, podendo ser lido sem a retirada do papel da máquina.



MÁQUINA DE DATILOGRAFIA
BRAILLE

Existem no Brasil duas grandes Imprensas Braille, que produzem e distribuem livros Braille em larga escala para todo o país. Uma delas funciona no Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro e outra na Fundação Dorina Nowill para Cegos, em São Paulo. Essas imprensas contam com equipamentos especiais e computadorizados tais como: máquinas estereótipos e impressoras de diversos modelos e de grande velocidade, conectadas a computadores. Nessas imprensas, os livros são produzidos a partir de matrizes de alumínio ou em formulário contínuo.

Ressaltamos a importância dos Centros de Produção Braille distribuídos nos diversos estados brasileiros, que possuem impressoras Braille de médio porte, que trabalham com objetivo de atender as necessidades dos estudantes cegos locais.

As novas tecnologias não devem ser vistas como substitutas do Sistema Braille, mas como um complemento a ele. A verdadeira educação das crianças cegas só acontece quando elas podem dispor de livros em Braille que contenham a representação dos símbolos de matemática, química, física e outras ciências, a adaptação em relevo, de tabelas, gráficos, mapas, figuras geométricas e outras ilustrações que lhes forneçam as mesmas informações oferecidas aos alunos videntes, além de lhes propiciar a oportunidade de fixar a ortografia da Língua Portuguesa e de outros idiomas.

Os textos escritos estão constantemente presentes na vida das pessoas que enxergam, por meio de outdoors, manchetes que podem ser lidos nas bancas de jornais e revistas, legendas de filmes e de programas de televisão, e em outras situações do cotidiano. Já as pessoas cegas leem apenas os textos em Braille que lhes chegam às mãos pois, mesmo diante de um

computador, as pessoas que enxergam continuam a ter um contato direto com a linguagem escrita, enquanto as pessoas cegas apenas ouvem.

Toda a tecnologia de que dispomos atualmente, sejam programas de leitores de tela, e até os próprios displays Braille, de nada adiantam se estas pessoas não forem previamente alfabetizadas com a utilização do Sistema Braille e do imprescindível papel. Ressaltamos que é muito difícil produzir livros em Braille e tentar acompanhar a produção diária do mercado editorial comum, principalmente pelas especificidades que uma produção de qualidade que esse livro exige.

As novas tecnologias têm proporcionado outras possibilidades de acesso à informação e educação, às pessoas com deficiência visual tais como: os livros falados (obras gravadas em cassetes, CDs ou MP3) e textos digitalizados, que podem ser ouvidos em computadores que disponham de sintetizadores de voz.

Os avanços tecnológicos representados por softwares especiais, impressoras e equipamentos como Braille Falado, linha Braille e outros, vieram facilitar o acesso das pessoas com deficiência visual à educação, informação e cultura e não podemos deixar de salientar que o computador tornou-se também um instrumento indispensável ao desempenho das atividades de muitos profissionais cegos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo atual, a comunicação visual e sonora e as novas formas de comunicação digital estão levando as pessoas a se distanciarem da leitura e da escrita. Essa questão vem acarretando, nessas últimas décadas, sérios problemas de ordem educacional, social e cultural em nosso país.

As pessoas com deficiência visual fazem parte deste contexto e também enfrentam esse desafio globalizado. A evolução tecnológica abriu novos horizontes, porém, não podemos deixar de incentivar as crianças, jovens e adultos com deficiência visual, para aprendizagem do sistema Braille, esclarecendo-os quanto à sua importância em sua vida pessoal e profissional.

O avanço tecnológico permite que as pessoas cegas tenham acesso a novas formas de leitura, tais como o livro falado e o livro digital. Porém, o sistema Braille continua a ser o meio natural de escrita e leitura das pessoas cegas e imprescindível para que elas tenham acesso direto à ortografia e à representação da simbologia científica, musicográfica, fonética,

gráficos, tabelas, diagramas, figuras geométricas e outras ilustrações, que contribuem significativamente para o desenvolvimento pessoal, educacional e cultural de cada um.

Infelizmente, estamos constatando um fato mundial que nos preocupa. É o distanciamento da leitura e da escrita tátil e como consequência percebe-se que, atualmente, está ocorrendo um fenômeno que vem sendo chamado de “desbrailização”. Como um dos resultados desse fenômeno, as pessoas com deficiência visual têm encontrado barreiras principalmente na questão do acesso à empregabilidade.

Destacamos o que afirmam especialistas cegos que têm reconhecimento nacional e internacional e atuam na área da deficiência visual, sobre a importância do Sistema Braille: *“devemos considerar que, para aquelas que gostam de ler, nada substitui o prazer de ter um livro entre as mãos, sentindo-lhe o cheiro, virando-lhe as páginas em busca de novas revelações ou voltando-as para reviver as sensações agradáveis do que já foi descoberto”*. (OLIVEIRA & CERQUEIRA, 2006 p.36)

“Louis Braille – sua invenção nos proporcionou a abertura de horizontes e das nossas mentes para infinitos saberes, fez acender em nossos corações o calor da esperança na comunhão universal e na verdadeira participação da vida em comunidade”. (SOUZA, 2009 p.13)

O Sistema Braille elimina as barreiras da comunicação e viabiliza a construção do conhecimento, proporcionando às pessoas com deficiência visual, desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e social.

Finalizando, devemos ter consciência no sentido de garantir, promover e facilitar a oportunidade de acesso aos livros em Braille, falados ou digitais para a pessoa com deficiência visual, de acordo com as necessidades das diferentes faixas etárias, assegurando o exercício dos direitos constitucionais do cidadão brasileiro.

REFERÊNCIAS:

ABREU, E.M.A.C.; FELIPPE, M.C.G.C.; SANTOS, F.C.; OLIVEIRA, R.F.C. *Braille!? O que é isso!?* 1.ed. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008. (Série Dorina Nowill) 54p.

BRASIL, Ministério da Educação. SEESP. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual* vol. 2. Fascículo IV, Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2001.

LEITE, C.G. Alfabetização de adultos portadores de deficiência visual *In: Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, ano 9, n.24, 2003.

LEMOS, Edson Ribeiro *et. al. Louis Braille sua vida seu sistema*. 2.ed. São Paulo: FDNC, 1999.

LEMOS, Edson Ribeiro. O sistema Braille na reabilitação. *In: Anais do I Simpósio Brasileiro sobre o Sistema Braille*. Salvador: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2001.

LORA, T. D.P. Ensino do sistema Braille para pessoas videntes. *In: Anais do I Simpósio Brasileiro sobre o Sistema Braille*. Salvador: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2001.

NOWILL, Dorina de Gouvêa. Apresentação. *In: Cartas de Louis Braille*. Cópia das cartas originais (INJA, 1998), traduzidas do espanhol para língua portuguesa por Regina Fátima Caldeira de Oliveira e Jonir Bechara Cerqueira, membros da Comissão Brasileira do Braille, 2004, São Paulo: FDNC, 2005.

NOWILL, Dorina de Gouvêa. Fundação Dorina Nowill para Cegos *In: Do sentido... pelos sentidos... para o sentido* / Elcie F. Salzano Masini (org). Niterói: Intertexto; São Paulo: Vetor, 2002

OLIVEIRA, R.F.C.; CERQUEIRA, J.B. “Por que os livros em braille são importantes”. *In: Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 12, no. 34, agosto 2006. p.37-38

SOUZA, O.S.H. (org). Apresentação *In: Tributo a Louis Braille: a célula multiplicada: bicentenário de nascimento, 1809-2009*. Olga Solange Herbal Souza (organizadora). Canoas, RS: Unilasalle: Salles, 2009. 71p.

UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A LIBRAS E O SUJEITO SURDO NA EDUCAÇÃO

Alcebíades Nascimento Silva Júnior¹

RESUMO

Este artigo, filiado à perspectiva discursiva, pretende identificar e problematizar as representações sobre o estatuto da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS – e do sujeito surdo que emergem da materialidade lingüística dos documentos oficiais que dispõem sobre a oficialização da língua de sinais no Brasil. O *corpus* é constituído pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Desde a década de 60, as pesquisas lingüísticas legitimam as línguas de sinais como línguas naturais. Apesar disso, estas línguas parecem, inevitavelmente, ser enclausuradas em uma categoria de sub-língua, uma língua instrumental e limitada por causa de sua natureza espaço-visual e, muitas vezes, confundida com gestos e pantomimas. Tal concepção emerge dos discursos que determinam, em certa medida, os saberes sobre os falantes dessas línguas espaços-visuais: os surdos. Tais sujeitos, subjetivados pelo discurso clínicizante da falta, da ausência e da incapacidade, ao sinalizarem em LIBRAS, no caso do Brasil, denunciariam sua deficiência (pela incapacidade de falar oralmente), logo, a língua falada por eles, também seria incompleta, insuficiente e deficiente. Tal concepção sobre o sujeito surdo e sua língua é possível entrevermos na materialidade lingüística dos enunciados investigados. No lugar de oficializar a língua, estas leis, "oficiosamente", reproduzem os mesmos discursos que historicamente (des)territorializaram e camuflaram a singularidade do sujeito surdo e, concomitantemente, territorializaram a LIBRAS como uma língua que não pode ser *falada*, por outro lado, a língua de sinais é um instrumento e o surdo, seu usuário.

PALAVRAS CHAVE: LIBRAS, EDUCAÇÃO DE SURDOS, EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE DISCURSIVE ANALYSIS ON THE LIBRAS AND THE DEAF IN EDUCATION

¹ Professor de LIBRAS no Centro Universitário Padre Anchieta. Mestrando em Linguística na UNICAMP.
junioritatiba@yahoo.com.br

ABSTRACT

This article, embedded in the discursive perspective, aims to identify and question the representations on the statute of Brazilian Sign Language – also known as LIBRAS- and of the deaf that emerge from the linguistic materiality of official documents which establish the official sign language in Brazil. The corpus is constituted by Decree 5.626 of December 22, 2005 that regulates Law number 10.436, of April 24, 2002, which determines the Brazilian sign language - LIBRAS. Since the 60s, linguistic research has legitimized the linguistic sign languages as natural languages. Nevertheless, these languages seem, inevitably, to be enclosed in a category of sub-language, an instrumental and limited language because of its spatial-visual nature, often confused with gestures and pantomimes. This conception emerges from discourses that determine, to a certain extent, the knowledge about the speakers of these spatial-visual languages: the deaf. Such subjects, made subjective by the clinical discourse of the lack, the absence and the disability, when signaling in LIBRAS, in the case of Brazil, would report their disability (by the inability of speaking orally), therefore, the language they speak, would also be incomplete, insufficient and deficient. It is possible to perceive this conception of the deaf and their language in the linguistic materiality of investigated statements. Instead of formalizing the language, these laws, "unofficially", reproduce the same speeches that historically (de)territorialised and masked the uniqueness of the deaf and, concomitantly, territorialized LIBRAS as a language that can not be *spoken*, on the other hand, the sign language is an instrument and the deaf, its user.

KEYWORDS: LIBRAS, DEAF EDUCATION, INCLUSIVE EDUCATION

1. Sujeito e Discurso

Sem a intenção de dar conta de todas as concepções que envolvem a Análise do Discurso de linha francesa e as áreas afins, pretendemos apresentar pelo menos duas noções que nos parecem ser significativas e que estão atreladas: de discurso e de sujeito.

Entendemos discurso enquanto prática discursiva, nos termos de Foucault (1969, p. 136), como:

(...) um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa.

Ou seja, não podemos falar o que quisermos, do modo que quisermos e para quem quisermos. Somos “obrigados” (embora não saibamos disso, pois essas regras que nos obrigam são anônimas, apagadas, camufladas, tão camufladas que acreditamos que somos

autônomos, que escolhemos os nossos dizeres) a falar de um certo modo, para determinados sujeitos e usando conteúdos autorizados.

Tendo a Análise de Discurso de linha francesa e a desconstrução (Derrida, 1973) – entendida esta como o questionamento do conceito de verdade dentro do qual se constrói a racionalidade de um texto – como arcabouço teórico, faremos algumas incursões pela psicanálise, a partir da qual postulamos o sujeito como cindido e atravessado pelo inconsciente. Trata-se de um sujeito que se pensa livre e dono de si, mas que não tem controle de seu dizer e dos significados de seus dizeres, de onde deslizam os significados indesejados. Isso se deve, segundo Ferreira (2005, p. 18) à noção de:

incompletude que caracteriza todo o dispositivo teórico do discurso, de onde a noção de falta, que é o motor do sujeito e é lugar do impossível da língua, lugar onde as palavras faltam e, ao faltarem, abrem brecha para produzir equívocos. O equívoco não é acidental na língua, mas constitutivo e inerente ao sistema o que faz com que a língua seja um sistema passível de falhas, falhas ou brechas pelas quais os sentidos se permitem deslizar, ficar à deriva.

Ao tentar “lidar” com essas falhas, não no sentido de desvendá-las, mas tomando-as como constitutivas da língua, a AD se postula como uma “disciplina de entremeio” (ORLANDI, 1996) e que se dá às margens das chamadas ciências humanas. Trabalha perigosamente, diríamos, na fronteira de disciplinas, como a psicanálise, o marxismo, a lingüística e o materialismo histórico.

Assim, o sujeito se constitui no e pelo discurso sendo duplamente determinado: pela exterioridade (ideologia) e pela interioridade (inconsciente). Os sujeitos consistem, na verdade, em lugares-sujeito a serem preenchidos por diferentes posições-sujeito em determinadas condições, ou formações discursivas. O sujeito, para ser sujeito, se inscreve em Formações Discursivas (FD), inscrições essas que afetam o seu dizer, ou seja, alçam-no a sujeito daquela FD, capaz, portanto, de compreender, produzir e interpretar sentidos.

Porém, essa inscrição não é tranqüila e se opera através de tensões. Tais tensões se dão nos embates das FDs, no confronto e conflito do dentro e fora, ou daquele que está fora e quer estar dentro de uma FD.

Qual o real do sujeito e do discurso, perguntamo-nos? O inconsciente, aquilo que lhe é próprio. O que o move seria o desejo (desejo do outro, do discurso do outro ou da língua do outro), a busca da incompletude, a tentativa incessante de fechar os furos nessa estrutura

psíquica (cf. FERREIRA, 2005). A Análise do Discurso coloca o dedo nessa ferida narcísica e postula que toda e qualquer análise se dá no entrecruzamento entre o acontecimento, a estrutura e a tensão entre descrição e interpretação (cf. PÊCHEUX, 2002), região de equívoco, de eclipse, de lapsos, de atos falhos, de chistes, de faltas, próprios da língua e do discurso estruturado pela ordem do simbólico, instaurado este pela ideologia e pelo inconsciente.

2. O sujeito surdo na educação: um percurso histórico

A principal tarefa da educação, ao longo dos anos, parece ter sido a de incluir os excluídos, excluídos esses que, aos poucos, foram se travestindo de novos sujeitos – do homem branco para a mulher, para o negro, para a criança, para o velho e hoje mais fortemente, no discurso oficial, para o sujeito com necessidades especiais. Assim, mais um sujeito está dando entrada neste edifício educacional, o surdo, em nosso caso.

Na verdade, o ensino para surdos não tem uma data tão recente, porém as questões que envolvem tal ensino são ainda altamente polêmicas. Os surdos, que, primeiramente, são vistos como “estúpidos, incompetentes para herdar, casar, receber instrução e de ter um trabalho adequadamente desafiador – tiveram negados os direitos humanos fundamentais (...) negava-se [portanto], sua condição humana” (SACKS, 1990, p. 25 e 27), vão encontrar as primeiras brechas na educação somente a partir do século XVI, quando a alfabetização formal alcançou as primeiras crianças surdas de famílias nobres: “uma tentativa para o reconhecimento destas como pessoas nos termos da lei para garantir a herança de títulos e propriedades de suas famílias” (op., cit., p. 30). Mas esta primeira tentativa consistia, na verdade, em um treinamento auditivo da fala, um desejo de lhe suprir a língua oral que a natureza apagara. Porém, em privacidade, os surdos desenvolviam sua língua de sinais. E foi o Abade de l’Épée o primeiro a ouvir esta voz. Aprendeu a língua de sinais com os surdos e a utilizou metodologicamente para ensiná-los a ler e a escrever. Em 1755, funda a primeira escola para surdos na França; em 1789, após sua morte, já havia formado inúmeros professores surdos que, por sua vez, fundaram cerca de vinte escolas na Europa. No Brasil, a primeira escola de surdos surge apenas um século depois, em 1855, com o surdo francês Ernest Huet, professor contratado por Dom Pedro II para ensinar as crianças da nobreza. Hoje, esta escola do Rio de Janeiro tornou-se o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Porém, esta época áurea da língua de sinais tem fim durante o “Congresso Internacional de Educadores de Surdos”, realizado em Milão em 1880, no qual os professores

surdos foram excluídos da votação, o oralismo venceu e o uso de sinais em escolas foi “oficialmente proibido” (SACKS, op. cit, p. 45). O oralismo emerge na tentativa de fazer com que o mundo denegue a surdez. Da 3ª Convenção de Professores de Articulação (junho, 1894), sai o seguinte lema: “nós mesmos devemos tentar esquecer que eles são surdos. Nós devemos ajudá-los a esquecer que são surdos”. Ou seja, vamos fechar nossos olhos, pois não suportamos o diferente e vamos transformar esse diferente em um sujeito “igual” a nós, com a mesma modalidade lingüística, oral, mais fácil, portanto, de administrá-lo.

Hoje, ainda, o oralismo é muito forte, sendo que os próprios surdos (movidos pelo desejo dos ouvintes, é claro) renegam, por vezes, as línguas de sinais para se inscreverem no oralismo. Ou seja, conforme já acenado, as questões que envolvem a surdez e a sua língua são muito complexas.

As publicações de William Stokoe, em 1960, *Sign Language Structure* e em 1965, *A Dictionary of American Sign Language* foram tentativas para desvendar a sintaxe e o léxico no espaço, ou melhor, das línguas de sinais. (Re)conhecer a língua de sinais como uma língua desestabilizou a ciência lingüística. Produz(iu) incessantes questionamentos. O que é língua, afinal? O que é fala? Deslocam-se conceitos. Língua não se constitui apenas em um código oral-auditivo, mas também na tridimensionalidade do espaço, nas mãos. Falar uma língua (a boca que fala) perde o sentido. (Re)significa-se. A língua, portanto, é o corpo que(m) fala. O ouvinte fala uma língua oral. O surdo fala uma língua espaço-visual. Língua é corpo.

Esta reflexão não parece engendrar as correntes teóricas da atualidade quanto à educação de surdos: Inclusão e Bilingüismo. Na primeira, a atenção à diversidade, à política da diferença e à alteridade traz à tona discussões incessantes e inquietantes que reverberam no espaço político-educacional como “desafios a serem superados pelo homem moderno”, como paradigmas do progresso que emergem das tensões e conflitos da relação entre “eu” e o “outro” diferente, ou ainda, entre “nós” e os “outros” minoria. A espisteme destes conceitos configura-se, ilusoriamente, como o caminho possível para a inclusão daqueles que estariam à margem do sistema regular de ensino, na periferia da existência, e necessitariam, com urgência, ser acolhidos por “nós” para garantir que “façam parte” do projeto bio-arquitetônico da modernidade: viver em uma comunidade inclusiva, acolhedora e de Educação para Todos.

Nesta perspectiva, o aluno surdo na sala de aula de ouvintes, com ou sem intérprete, não está livre dos embates de línguas e embates identitários constitutivos da/na relação surdo-

ouvinte. Questões pendentes como a formação do intérprete, a adequação de um currículo e parâmetros curriculares ouvintizados, ausência/ineficiência de material didático que atenda às especificidades do aluno surdo e o excludente conceito de avaliação são alguns dos agravantes. Além disso, a falta de profissionais surdos e ouvintes fluentes na Libras impossibilita avanços mais significativos, apesar dos esforços existentes. Neste caso, a surdez é entendida como uma deficiência.

Na segunda, uma proposta bilíngüe parece aproximar-se do (desejo) do ideal. De acordo com Skliar (1999, p. 7), “pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença”. O ponto nodal desta perspectiva é o ambiente lingüístico escolar em que o surdo pode/deve adquirir a Libras como primeira língua e o português como segunda². Trata-se “de um território irregular por onde transitam discursos e práticas assimétricos quanto às relações de poder/saber que os determinam” (Skliar, 1999, p. 10). Do ponto de vista lingüístico, obviamente, parece tratar-se de um avanço. Entretanto, os embates permanecem, neste caso, no estatuto destas línguas para os surdos, tendo em vista que, em última instância, a aquisição da Libras pelo surdo sempre será um eficiente caminho para conhecer (e jamais saber) a língua dominante: o português. Todo o saber constituído na/pela língua de sinais (ágrafa?) pelo surdo, para que permaneça historicamente registrado, deverá ser aprisionado no papel pela língua do outro. Isto é inevitável. Constitutivo. Mostra que, mesmo nesta abordagem, ao transitar pelas duas línguas, uma “identificação surda” somente será possível no entremeio.

Como atesta Derrida (1997, p. 57), “toda cultura se institui pela imposição unilateral de alguma ‘política’ da língua. A dominação, como se sabe, começa pelo poder de nomear, de impor e de legitimar os apelativos (...)”. Desta forma, a educação bilíngüe para surdos constitui-se em um dispositivo do Discurso Político da Educação Inclusiva, porém dentro do politicamente correto. Calcado no reconhecimento da surdez como diferença, mas dentro da epistemologia bio-política e colonizadora da modernidade, do desejo de uma comunidade harmônica e acolhedora, só que neste caso, balizada pelo empoderamento (SKLIAR, 1999, p.

²“A convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar (...) Em comunidades indígenas e comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua”. (PCN, MEC, 1998, p. 23).

9), reconhecemos o assujeitamento do Bilingüismo frente às experiências quase que laboratoriais da língua de sinais e sua inclusão equivocada e estereotipada na escola.

Na tessitura desse discurso, jogos de verdade estabelecem mecanismos de controle destes indivíduos pertencentes a uma ilusória “minoría” que, no Brasil, de acordo com dados do IBGE de 2002, soma mais de 5 milhões de pessoas. Estas práticas de subjetivação são escamoteadas por uma perspectiva solidária e positivista em relação ao outro que necessita “estar dentro”, “ser” e “fazer parte” dessa comunidade. Fazer parte da (nossa) mesmidade. Para isso, o diferente, o anormal, o outro que incomoda na sua especificidade, que não se explica, diagnostica, complexo e atípico, torna-se objeto de manipulação, de investigação, de pesquisas, de intrigas e de controle.

3. Gestos de interpretação: língua, sujeito e representações

Neste cenário ficcionalizado por um desejo da inclusão, irrompe como acontecimento a publicação da Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, em seu primeiro artigo, como aquela “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão”. Após mais de 150 anos da fundação da primeira escola para surdos no Brasil e de manifestações de surdos e de ouvintes profissionais, professores e familiares, o Congresso Nacional oficializa e o Presidente da República faz saber em 2002 que a forma de comunicação dos surdos brasileiros é, realmente, uma língua e reconhecida como tal. Entretanto, o documento que oficializa e, portanto, garantiria o direito lingüístico dos surdos, na verdade, ao mesmo tempo que reconhece o *status* lingüístico da Libras, a insere em um nível inferior enquanto sistema simbólico para a manifestação da linguagem.

No parágrafo único do artigo primeiro, lê-se:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, **constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.** [grifo nosso]

Em termos de descrição lingüística, este parágrafo, ao buscar uma definição para a Libras, não dá conta do sistema complexo que a constitui como o de qualquer outra língua

oral ou de sinais. E, ao afirmar que se trata de um sistema “**lingüístico de transmissão de idéias e fatos**”, restringe e minimiza o caráter (do possível) desta língua, tendo em vista que, como qualquer outra, a Libras não somente é um sistema estruturado, mas uma complexa rede de relações que surgem da/na comunidade surda brasileira (inclusive indígena), a partir da interação de sujeitos surdos e ouvintes de nacionalidades distintas e do entrecruzamento com a história, ideologia e cultura. Definir como transmissão de idéias e fatos não deixa claro estas relações e, ainda, coloca a Libras enquanto instrumento e não como um dispositivo da língua(gem) e da construção da subjetividade, seja de pessoas surdas ou ouvintes.

A representação da Libras como instrumento de comunicação é a concepção que, de acordo com o próprio texto da lei, será divulgada em âmbito nacional, como atesta o artigo segundo:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como **meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil**. [grifo nosso]

No que diz respeito à concepção de língua, o trecho acima tenta moldar uma concepção de língua irreal e que não condiz com os princípios de formação, análise e funcionamento de um sistema simbólico, quando afirma que a Libras é um “meio de comunicação objetiva”. O que isto significaria? Que a língua de sinais do Brasil não é eficaz para expressar subjetividades? Não teria no rol do seu léxico o abstrato? Ou ainda que a língua é um meio objetivo, ou seja, um mecanismo, um instrumental para contato entre pares? E, ainda, se considerarmos que o sujeito é constituído pela língua, portanto atravessado pelo inconsciente, heterogêneo, cindido, clivado, como seria possível falar em objetividade? Neste ponto é possível pensar e questionar, ainda, que, se a comunicação é objetiva, o sujeito que fala a língua não seria capaz de abstração? Ou ainda, que sujeito é este cuja língua seria um instrumento, ou seja, está fora dele para, então, ser usada por ele? É possível entrever que a posição do enunciador da lei é que a LIBRAS é objetiva, incapaz de abstração e que a concepção de língua é extremamente estruturalista, dentro de uma perspectiva saussureana e, portanto, a-histórica, como um conjunto de regras de que dispõe o sujeito para se comunicar.

Quanto ao sujeito da língua, o texto da lei parece não saber nomeá-lo ou confunde-se, como outros documentos legais e institucionais que tratam da pessoa surda, principalmente

aqueles da área clínica e da saúde. O artigo terceiro afirma que as “instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos **portadores de deficiência auditiva**, de acordo com as normas legais em vigor”. Estes portadores (que carregam em si a deficiência) seriam os mesmos sujeitos surdos das comunidades surdas apresentadas nos artigos anteriores ou seriam outros? Ao denunciar ou camuflar a deficiência, as designações parecem construir sujeitos surdos distintos: às vezes portadores de necessidades especiais, às vezes portadores de deficiência (deficiente), às vezes surdos. Entretanto, o objeto é o mesmo, porém discursivizado diferentemente pelo olhar discriminatório da falta que aponta para a ausência, por aquilo que o sujeito não tem ou por sua incompletude, anormalidade ou incapacidade. Esses enunciados parecem retomar saberes errôneos sobre o sujeito surdo, que aparentemente tinham sido deixados para trás ao longo da história. Na verdade, se levarmos em conta que no que está dito há um já dito, esses enunciados ecoam como aqueles do século XVI.

Desta forma, a Lei nº 10.436, enquanto dispositivo de agenciamento da inclusão dos surdos, e, em última instância, um enunciado possível para este D.P.E. e, ainda, como um avanço (sob a égide do ideário do progresso) histórico, legislativo, portanto, político, desterritorializa o sujeito surdo e sua língua de sua singularidade constitutiva e corrobora para uma reterritorialização do mesmo, ou seja, da mesma concepção que mutilou o corpo-linguagem deste sujeito na história: um indivíduo não-subjetivo cuja língua objetiva é instrumento e, por estar fora, não o constitui como sujeito da linguagem. Em resumo, pode se afirmar que este documento não considera a Libras como língua e o surdo como Sujeito.

A regulamentação desta lei, em 22 de dezembro de 2005 por meio do Decreto 5.626, traz à tona novas (ou as mesmas travestidas) concepções acerca da constituição da Libras e do sujeito surdo. Logo no segundo artigo, afirma-se que a pessoa surda é “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, **manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras**”. Neste momento, o texto trata o sujeito surdo como culturalmente distinto, ou seja, é surdo porque, além da perda de audição³, manifesta sua cultura por meio da Libras.

³ O Parágrafo único do Art. 2º considera deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Esta perspectiva, inicialmente, confronta com a da Lei nº 10.436, pois abre um espaço para que a Libras seja uma língua que pode constituir o sujeito surdo, pelo fato dele manifestar sua cultura por meio dela. Apesar de não ser o foco desta pesquisa, pode-se questionar qual a concepção de cultura utilizada neste trecho, tendo em vista que a comunidade surda é brasileira, não é etnicamente distinta de qualquer outro brasileiro ouvinte. Este termo “cultura” necessitaria de atenção por trilhar por instâncias das ciências linguística e socioantropológicas. Ou ainda, se pensamos que estar entre línguas é estar entre culturas, o pensamento derridiano pode contribuir com outro olhar.

Quanto ao sujeito, parece pertinente a idéia de que o surdo seja aquele que “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais”, entretanto, não somente desta forma, tendo em vista que o parágrafo único nos mostra que nem todos os surdos possuem surdez profunda, portanto sendo possível a utilização de recursos auditivos, mesmo que mínimos.

Claramente um avanço e uma vitória para a comunidade surda do Brasil, o capítulo II do Decreto 5.626/05 trata da “inclusão” da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Entretanto, cria-se uma ilusão neste ponto. A Libras é uma língua e não um conteúdo pedagógico. Tendo em vista a complexidade das línguas de sinais constituídas por meio de relações espaço-visuais e/ou ainda pelo corpo do falante que sinaliza neste espaço, não parece possível nem produtivo que alguém aprenda uma língua – a Libras, neste caso – em um único semestre durante a graduação em um curso de nível médio ou superior. O aluno graduado forma-se com a ilusão de que o que ele conhece da língua lhe permite atuar como docente, ou ainda, que a língua de sinais é aquela disciplina: cabe em um semestre.

Contraditoriamente, se a perspectiva da inclusão é a de inserir, a de fazer parte, a de incluir para saciar o desejo daquilo que falta e que necessita estar dentro para ser controlado e vigiado, a Libras no currículo, apesar de avanço, também é um dispositivo de agenciamento da inclusão. Ou seja, a inclusão da Libras torna-se um paradoxo, pois inclui-se a língua e não

o sujeito da língua(gem). Paradoxal é saber que o número de surdos no nível superior, por exemplo, é quase insignificante em relação ao de ouvintes.

Diante disso, o capítulo III é ainda mais instigante por tratar da “formação do professor de Libras e do instrutor de Libras”:

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

Há anos, os profissionais da área, surdos e ouvintes professores e/ou intérpretes de Libras, desejam esta certificação que será obtida através do MEC por meio de exame de proficiência. Neste ponto, a regulamentação da lei (pelo menos nos próximos 10 anos) proporcionará o trâmite necessário para que os indivíduos que querem ou já atuam com os surdos ou com o ensino da Libras sejam reconhecidamente certificados, e tal documento possa validar a entrada destes profissionais no mercado de trabalho. Entretanto, vale trazer à tona que a mesma concepção estruturalista de língua de documentos anteriores se confirma também neste decreto, apesar do aparente avanço e reformulação de seus tópicos quando relacionado com a Lei n 10.436. Observa-se que, quando nos itens I e II, ao se referir ao perfil dos profissionais que ensinarão a Libras como uma disciplina em nível superior, a exigência é de que ambos – professor e instrutor – sejam “**usuários dessa língua**”. Ora, no mesmo instante em que se considera a Libras uma língua, irrompe na materialidade a mesma concepção estruturalista e a-histórica. Na verdade, parece que esta formação discursiva do Discurso Político da Educação Inclusiva, em que os regimes de verdade situam um saber discriminatório sobre a surdez e a língua do surdo, não permite dizer (ou tenta suprimir, camuflar, ou ainda, impedir) a expressão “falantes dessa língua”. Ou seja, ao utilizar o substantivo “usuários”, o efeito de sentido ativa um ideário de que a língua falada pelos

surdos está fora do sujeito e deve ser externamente acessada por ele, ou ainda, como um instrumento que o surdo usa e deixa de usar, a Libras faz desse sujeito seu usuário em contraposição ao sentido da designação falante. Emerge, neste trecho, o interdiscurso de que o surdo não fala (a língua oral), portanto, não pode ser falante. A Libras é uma língua de fato, portanto todos aqueles que a adquiriram ou aprenderam são falantes dessa língua. Como já discutido anteriormente, a Libras é o corpo que(m) fala. Uma fala espaço-visual no/do corpo do falante. Em um outro olhar, poderíamos importar o termo utilizado no decreto para determinar os ouvintes brasileiros e sugerir que estes (nós) são **usuários** do português? Impossível.

Neste ponto, apoiamo-nos nas palavras de Melman (1992), para o qual saber uma língua quer dizer ser falado por ela, ou seja, ao falá-la, temos apenas ilusoriamente o domínio de seus sentidos. Para o autor, a língua fala no sujeito, ou melhor, ela se enuncia por sua boca. Em outras palavras, quando o indivíduo se torna um sujeito de linguagem, este passa a ser sabido pela língua e não a sabê-la, já que é por meio dela que o desejo interditado que o constitui se dá a escutar, embora o sujeito não se dê conta disso. Por este viés, não é o sujeito quem sabe a língua, mas sim a língua que “sabe” o sujeito.

A perspectiva de língua e, conseqüentemente, de sujeito, neste documento, é a oposta e, de quebra, numa tentativa de persuadir a comunidade surda e de deferir uma retração histórica pela trajetória equivocada e excludente da educação de surdos, o parágrafo 1º propõe uma compensação:

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

A tentativa de se estabelecer tal regra está calcada em um direito do surdo que historicamente lhe foi negado, rejeitado. Ou seja, propõe-se o papel desta materialidade aprisionada, o direito e a preferência de que os surdos ministrem esta disciplina, entretanto a falência educacional da qual este sujeito é vítima lhe impedirá (por tempo indeterminado) tal façanha. Na verdade, o decreto procura, dentro do desejo do ideal, estipular caminhos e ações que desenharão uma nova (será?) cartografia para a educação de surdos no Brasil; no entanto, somente a experiência diária permitirá o desvelar de uma nova (ou outras) narrativas para os não-ouvintes. Quiçá, na próxima década, co-exista uma ficcionalização menos ilusória

narrada em língua de sinais por surdos brasileiros que alcançarem o ensino superior. Tal sonho (cada vez mais próximo) poderá, mesmo que intermediado pelo ouvinte (e pela língua do ouvinte), arquitetar novas territorialidades para uma pedagogia surda, territorialidades menos excludentes – espacialidades visuais – e temporalidades surdas. Assim, como já dissemos, apesar da formação ideológica que atravessa este D.P.E, o decreto enquanto dispositivo (tecnologias para a governamentalidade) instrumentaliza o governo a agir em prol dos surdos e dos profissionais da área da surdez, mesmo que seja em uma política solidária, inclusivista e reparadora. Desta forma, o poder, em uma perspectiva foucaultiana, consiste em “[...] um domínio de relações estratégicas entre indivíduos e grupos que entre si tecem jogos de conduta que decorrem segundo a regra invariante da governamentalidade.” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 34).

Sabe-se que as relações de poder-saber que a engendram enquanto discurso da inclusão são constituídas ideologicamente pelo olhar da falta, da normalização, da homogeneização, a partir da vigilância constante e controle do Estado. Entretanto, este poder é constitutivo. E ainda, o desejo e a inquietude destes sujeitos, objetos da lei, determinarão novas formações discursivas instauradas continuamente a partir da imprevisibilidade do acontecimento histórico e que, discursivizado em língua de sinais, constituirão novos saberes emergentes da interação entre surdos e ouvintes, seja em casa, na sala de aula, na rodinha de amigos, nos clubes, nas comunidades, igrejas, praças, instituições, grupos de pesquisas, graduação e pós-graduação.

Neste decreto, a empreitada do Ministério da Educação é de

Art. 11. [...] a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa

Entretanto, para que isto ocorra na prática, conforme descreve o artigo 14º, “[a]s instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à

comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior”. E ainda, “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa”.

Diante do exposto, pode-se afirmar que afora as concepções deslo(u)cantes do Discurso Político da Educação Inclusiva que tentam aprisionar e territorializar subjetividades surdas espaços-visuais em uma pseudo-centralidade ouvinte instaurada pelo desejo da inclusão, a singularidade dos sujeitos surdos, ou seja, sua heterogeneidade constitutiva, continua provocando e desestabilizando os saberes deste discurso.

5. Considerações - Revendo o [um] percurso

Uma leitura discursivo-desconstrutivista do *corpus* [nos] permite concluir que a hipótese inicialmente levantada confirma-se, ou seja, no que se refere à concepção de inclusão dos surdos na educação, subjacente ao Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, enquanto o entrecruzamento da estrutura [determinado por operações lingüístico-gramaticais] e o acontecimento [contexto histórico] (PÊCHEUX, 2002), esta se configura como uma tecnologia para o estabelecimento de um novo (mesmo) lugar para este sujeito e se constitui a partir do pré-construído (formações ideológicas e discursivas) de relações de poder-saber que historicamente engendraram a dominação, a colonização, o controle, o enclausuramento, o apagamento e a (des)territorialização do diferente.

Essa (des)territorialização, a partir das análises dos enunciados, parece operar, principalmente, na mutilação da língua (Libras) e do corpo (orelha que não funciona - sujeito surdo), na imposição de subjetividades e identificações ouvintistas e, ainda, no cerceamento e apagamento de alteridades surdas e espaço-visuais. Ou seja, uma concepção estruturalista de língua que, apesar da “oficialização”, enclausura a Libras como instrumento e “oficiosamente” enquadra o sujeito da língua como um usuário. A Libras, então territorializada em uma proposta curricular, deve atender a todos, enquanto o surdo, ao ser

incluído, é desterritorializado de sua língua, pois, em última instância, a sua proficiência nela lhe servirá como uma forma eficaz de aprender a língua do outro. Seu envolvimento com o português será seu “bote salva vidas” e determinante academicamente, servindo de ponte (necessária) para auxiliar o governo federal a cumprir a proposta descrita nas páginas do Decreto.

O bilingüismo (termo positivista e homogeneizante que tenta delimitar territórios para a(s) língua(s)), implícito na inclusão, torna-se, a partir desta racionalidade (unilateral, pois impõe a língua do outro), um dispositivo do Discurso Político da Educação Inclusiva. Ao reconhecer este sujeito e “ouvir a sua voz” por meio de leis e documentos oficiais, pretende-se, na verdade, institucionalizar um saber acerca da Libras e da pessoa surda dentro do politicamente correto. Entretanto, a epistemologia bio-política e colonizadora da modernidade, ou seja, o desejo de uma comunidade harmônica e acolhedora instaurada, na verdade funciona como um dispositivo que determina e territorializa a diferença, o dentro e o fora, o normal e o anormal, o incluído e o excluído a uma mesma espacialidade e temporalidade.

Concluindo, porém sem fechar a questão – tendo em vista ser este apenas um percurso e os questionamentos ainda reverberam [como se ainda estivéssemos na introdução e jamais no final do texto]-, “incluir”, nas palavras de Mascia e Silva Junior (2008),

[...] tem significado “impor” uma língua sobre a outra, neste caso, as línguas orais sobrepondo-se às línguas de sinais. O que se configura, em nossa perspectiva, como a violação de uma língua pela outra, a colonização de um sujeito sobre outro, o amoldamento das identidades, penetrando na alma do indivíduo e culminando com o apagamento das diferenças. Porém [...], a diferença é constitutiva e somente pela diferença é que podemos pensar em línguas, subjetividades, identificações, com relação a surdos e ouvintes. [...]

Em última instância, consideramos que o apagamento das diferenças consiste em um desejo ou utopia que tem atravessado o discurso da Educação desde os primórdios e, em nosso caso particular, que os conflitos e os embates entre as línguas orais e espaço-visuais são inerentes e constitutivos e que somente nesta situação limítrofe, entre-línguas, é que é possível pensar as identidades dos sujeitos (surdos e ouvintes) no contexto contemporâneo no Brasil.

Referências Bibliográficas

ADDRESSING THE THIRD CONVENTION OF ARTICULATION TEACHERS. June, 1884 – Quoted in Deland (1922a), V. 24, p. 418.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

DERRIDA, J. *Politics of Friendship*. (G. Collins, Trad.). New York: Verso, 1997.

_____. *Gramatologia*. São Paulo: Ed. Perspectivas, 1973.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos – Vol. 2*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1969.

História da Loucura na Idade Clássica. São Paulo: Perspectiva, 6ª. ed. – reimpressão (1972), 2000.

MASCIA, M.A.A. & SILVA JUNIOR, A.N. Embates de línguas e embates identitários: a constituição identitária do sujeito surdo no entremeio. Capítulo de livro do *I SILEL* 2006/2008. (no prelo)

MELMAN, C. *Imigrantes: Incidências Subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo, Escuta: 1992.

Ó, J. RAMOS do. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003.

ORLANDI, E. *Análise do Discurso – Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. *Estrutura ou Acontecimento*. Campinas: Editora Pontes, 2002.

SACKS, O. *Vendo Vozes – uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SASSO, Robert. Desterritorialização/ Reterritorialização. In (tradução de Tomaz Tadeu): *Le Vocabulaire de Gilles Deleuze. Lê Cahiers de Noesis*, nº 3. Nice, 2003, pp: 82-100. 2004.

SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. Porto alegre: Mediação, 1999.

_____. *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* DP&A Editora. 2003.

Stokoe, William C., *Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, New York: Linstok Press, 1965.

_____ *Sign language structure*. New York: Linstok Press, 1960.

LA FORMACIÓN DE LAS FAMILIAS, UNA NECESIDAD DE LA ESCUELA.

Ana María Castaño Gómez¹

SIPNOSIS

La educación gráficamente podría representarse por un triángulo cuyos vértices estarían ocupados por tres instituciones entre las que debe existir una interrelación y coordinación perfectas: escuela, familia y sociedad.

En el presente artículo se pone de manifiesto la relación entre dos de ellas: familia y escuela y se determina la importancia de la calidad en el desarrollo de las funciones que cada una tiene encomendada para contribuir de forma eficaz al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se centra sobre todo en la familia como primera educadora de los alumnos con la cual la escuela se posiciona como colaboradora en el proceso. Pero las familias no pueden sólo estar guiadas por el querer y el poder, es necesario que sepan cómo afrontar la participación en los procesos educativos de sus hijos. De ahí la necesidad de la formación avalada por estudios, investigaciones, literatura y la propia práctica. Una formación planificada y desarrollada de forma conjunta por familias y profesionales de la enseñanza y en base a las necesidades detectadas por ambos.

PALABRAS CLAVE. Intervención educativa, formación, necesidades de formación, participación, implicación educativa.

¹ Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía. Universidad de Sevilla-España

THE FORMATION OF THE FAMILIES, A NEED OF THE SCHOOL

ABSTRACT.

The education graphically might be represented by a triangle which vertexes would be occupied by three institutions between which an interrelationship and a perfect coordination must exist: school, family and society.

In the present article the relation is revealed between two of them: the family and the school and the importance of the quality decides in the development of the functions that each one has entrusted in order that they could contribute of effective form to the development of the processes of education - learning.

There centres especially on the family as first educator of the children with whom the school is positioned as collaborator in the process. But the families cannot be guided only for want and the power, it is necessary that they know how to confront the participation in the educational processes of his children. Of there the need of the formation supported by studies, investigations, literature and the own practice. A formation planned and developed of form combines for families and professionals of the education and on the basis of the needs detected by both.

KEY WORDS. Educational intervention, formation, needs of formation, participation, educational implication.

Uno de los temas prioritarios que en la actualidad debería abordar la escuela como grupo humano y como institución es la Implicación de los padres y madres en la educación de sus hijos/as y debería hacerlo en torno a tres verbos: **QUERER, SABER Y PODER.**

No cabe duda, o al menos eso quiero pensar, que los padres y madres quieren implicarse en el proceso educativo de sus hijos/as porque en el fondo piensan que ellos son los únicos dueños de ese proceso en su más amplio sentido, aunque hay aspectos en el plano instructivo que deleguen en la institución educativa porque la creen capacitada para transmitir esta vertiente de la educación de sus hijos.

Pero la mayoría de situaciones, en la vida en general y en lo educativo en particular, no se resuelven sólo con querer, también hay que saber como afrontar la resolución de las situaciones y hay que saber en un doble sentido:

- Teniendo información y
- Conociendo mecanismos y estrategias de actuación.

Aquí entraría en juego el tercer verbo, poder. Una vez que conozcamos procedimientos podremos ponerlos en práctica y resolver la situación.

Estos planteamientos, necesarios en cualquier ámbito de nuestra vida, se convierten en imprescindibles cuando se trata de algo tan complejo como la educación-formación de los niños/as.

Se puede, a través de muchos métodos, prepararse para ejercer una profesión, para realizar una actividad concreta, para desempeñar un cargo... para todo hay cursos de formación, pero nadie prepara para ser padres y madres, son actividades que se van desarrollando y situaciones que se van resolviendo bien por intuición, por consejos de otros o simplemente repitiendo patrones que utilizaron con nosotros en nuestra educación. La formación de los niños/as es algo tan sumamente importante que sería una gran irresponsabilidad dejarlo a la inercia de la intuición o de lo que otros nos

digam. De ahí la importancia que creo tiene el formar a los padres y madres para ser lo que son: Padres y Madres y hacerles ver que en la educación de sus hijos/as no son ellos los únicos protagonistas, hay otros dos pilares que sería preciso tenerlos en cuenta, dada la influencia que ambos tienen sobre los niños/as: La Escuela y la Sociedad. Y para que no existan contradicciones e incoherencias que repercutan de forma negativa en sus hijos/as, los tres: **FAMILIA, ESCUELA Y SOCIEDAD** deben estar íntimamente relacionadas y comunicadas.

Este proceso de formación de padres y madres es preciso empezarlo ya en la etapa de Educación Infantil pues así la relación escuela-familia comienza a dar sus frutos desde los momentos iniciales, que son los más importantes para el desarrollo del niño/a. Familia y escuela son, por este orden, los dos primeros ambientes sociales que el niño/a conoce y tienen el fundamento de su existencia en el hecho de ser los agentes decisivos en el crecimiento social del mismo:

- La familia porque influye en su desarrollo y le ayuda a formar sus características personales futuras y
- La escuela porque le transmite conocimientos, técnicas e ideologías que representan a la cultura de la sociedad en que vive

Y entre ambos se debe establecer un clima de colaboración y trabajo que permita solucionar las dificultades comunes con las que ambas se encuentran y permita caminar por la misma vía para conseguir un fin común: la educación-formación del niño/a.

Pero estas necesidades de formación no la inventamos quienes estamos convencidos de su carácter necesario e imprescindible y aunque bien no existe ninguna normativa específica donde se refleje la necesidad de formar a los padres y madres con el objetivo de implicarles en la educación de sus hijos/as, sí hay alusión a la participación de los mismos en la vida educativa de los Centros en leyes, decretos y órdenes educativas.

Y lo que sí encontramos, son innumerables referencias bibliográficas que avalan este planteamiento formativo y que provienen de expertos e investigadores que han trabajado el tema de la formación de los padres y madres y argumentan su necesidad en aras de una contribución efectiva a la educación de sus hijos/as y de una mayor calidad educativa.

En este bloque destaco la de algunos autores que así lo han expresado en sus libros y/o artículos:

- DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, G. y otros argumentan en su artículo **“Una Propuesta de Intervención Educativa”** que es necesario el aprendizaje de los padres y madres a fin de brindarles información sobre diversas temáticas de la vida familiar que los va a capacitar para enfrentar adecuadamente los conflictos cotidianos familiares, dado que la familia constituye el grupo social más importante al cual se vincula la existencia humana.

En su seno, el hombre aprende lo necesario para buscar y vivir su bienestar y felicidad, pues es la familia la encargada de cumplir, entre otras funciones, la de satisfacer las necesidades emocionales de sus miembros, contribuyendo a su salud y estabilidad. Si esto no se lleva a cabo por parte de los padres y madres, se producen disfunciones que son percibidas por los niños/as e influyen negativamente en su desarrollo, por lo que es imprescindible brindar información a los padres y madres sobre los eventos de la vida familiar y las formas adecuadas de enfrentarlos y también es necesario promover la reflexión sobre el manejo educativo de los hijos/as y los conflictos familiares cotidianos.

- LAFONT BATISTA, E. en su artículo **“Formación de padres ¿Por qué se cree necesaria?”**, tras hacer un análisis de los cambios que se han producido en la sociedad en los últimos años a niveles políticos, económicos, educativos... concluye que las formas conductuales de los individuos en la interacción social, tienen su raíz en la familia como condicionante, positivo o negativo, de su futura conducta en sociedad. A dicha sociedad, accederá con mayor o menor facilidad según la cuota de seguridad que el carácter familiar le proporcione. Este carácter familiar, a su vez estará condicionado muy profundamente por la participación

de los padres en la formación de la persona en sus años de niñez y adolescencia. Su actitud, en estos momentos, resulta definitoria para su salud mental. Pero, para intervenir, es necesario, por parte de los padres y madres, del conocimiento de las características de estas etapas de desarrollo, el conocimiento de su papel y la calidad de sus conductas. Y esto no sólo viene determinado por saber qué cosas deben hacer como padres, sino de ser conscientes de qué forma y en qué medida, con su participación en la vida de sus hijos/as están condicionando a la sociedad del futuro a través de ésta. Y toda esta tarea no puede dejarse en manos del azar, tiene que estar medida y programada y para ello es necesario formar a los padres y madres para enfrentarla.

- COSTA BORRAS, M. en su artículo “**Formación para padres y madres ¿Por qué, qué y cómo?**”, pone de relevancia la insatisfacción, tanto de maestros/as como de padres y madres, con los resultados que se obtienen. En el ámbito familiar Martí lo achaca a las dificultades que las familias encuentran para enfrentarse de forma adecuada a la educación de sus hijos/as más que a la desidia. Se están produciendo cambios sociales a una velocidad de vértigo y los padres y madres siguen educando con parámetros de su propia generación, que en la de sus hijos/as han quedado obsoletos. Hay incertidumbre en el seno familiar acerca de qué valores potenciar teniendo en cuenta las contradicciones entre lo que piensan los padres y la realidad social, sobre cómo estimular la capacidad de esfuerzo en un entorno que pone de relieve lo fácil y lo placentero, sobre dónde y cómo poner límite a la permanente demanda en los hijos/as sin generar angustia ni sentimiento de culpa al negarlo.

A esto se añade, según Martí, que las formas de aprender a ser padres y madres están cada vez menos disponibles por la nueva estructuración familiar y los nuevos papeles que ésta ha adquirido, por lo que urge formarles en estas carencias y hacerlo de forma organizada y con una metodología en la que se mezcle la información, la reflexión y la puesta en práctica de los contenidos tratados.

- BARTAU, I. y otros en su artículo “**Los programas de formación de padres: una experiencia educativa**”, hacen un amplio recorrido por el concepto de formación de padres y madres y de la necesidad que hay de ella:
 - La formación de padres y madres es un intento de acción formal al objeto de incrementar su conciencia y la utilización de sus aptitudes y competencias como tales (Lamb y Lamb, 1978)
 - La formación de padres y madres forma parte de la educación de los niños/as y es un método para promover el desarrollo a través del incremento de la información, del conocimiento y las habilidades de los mismos para atender las necesidades de los niños/as a lo largo de su desarrollo (Cataldo, 1991)
 - La formación de padres y madres constituye una acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, de adiestramiento o de clarificación de valores y prácticas en la educación (Boutin y Durning, 1997)
 - La formación de padres y madres como conjunto de actividades de aprendizaje con el objetivo de aprendizaje, de ofrecer modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y mejorar o modificar prácticas existentes con el objeto de promover comportamientos en los hijos/as que son positivos y erradicar los que se consideran negativos (Vila, 1997)

Por lo tanto, y resumiendo, la formación de padres y madres es necesaria para desarrollar habilidades de los mismos para educar a sus hijos/as.

Podríamos por tanto, compilando todo lo expuesto anteriormente que las diversas razones de la necesidad de educación para los padres y madres que justifican los programas de formación serían:

- El deseo de los padres y madres de desempeñar adecuadamente este papel, en una sociedad sometida a rápidos cambios, los cuales requieren revisar sus funciones básicas como padres y asumir nuevos roles.

- Los procesos de nuclearización familiar, la distancia geográfica de generaciones familiares y el incremento del trabajo fuera del hogar.
- La creencia de los padres de que ser padres en la actualidad es más duro que en el pasado, la preocupación por los problemas con los que se pueden encontrar los hijos (drogas, alcohol...)
- Las transformaciones en la vida de las personas que se producen al entrar en la paternidad/maternidad, que constituyen una continua adaptación.

De todas estas necesidades, expresadas por expertos y autores estudiosos, se pueden inferir las siguientes necesidades de formación de los padres y madres:

- Información sobre cómo enfrentar de forma adecuada las situaciones familiares adecuadas.
- Reflexión sobre el manejo educativo de los hijos/as.
- Conocimiento de las etapas de desarrollo por las que pasan los niños/as.
- Conocimiento del rol de padres, del papel que tienen que desempeñar como tales y de las conductas que deben de promover en sus hijos/as.
- Conocimiento de los valores que deben de transmitir.
- Conocimiento de pautas de conductas con los hijos/as acordes con la realidad social en que viven.
- Corresponsabilidad de hombres y mujeres en la vida familiar y en la educación de sus hijos/as.
- Toma de conciencia del rol de padres como formadores de sus hijos.
- Conocimiento de cómo utilizar sus aptitudes y competencias como padres y madres.
- Información y reflexión sobre los problemas de los niños/as para cambiar sus comportamientos.
- Saber cómo descubrir el origen de los problemas de sus hijos/as.
- Autoconfianza en su rol de padres.
- Toma de conciencia de la importancia de las relaciones familia-escuela.
- Claridad en cuanto a los valores, actitudes y prácticas de los padres en la educación de sus hijos/as.

- Conocimiento de modelos adecuados de prácticas educativas para mejorar o modificar las prácticas del contexto familiar.
- Conocimiento de la importancia de la escuela y de las etapas educativas.

También se perciben estas necesidades en los propios implicados en el proceso educativo: maestros/as y familias y para ello sólo habría que pasarles un cuestionario con preguntas al respecto.

En este sentido, sin valor científico por supuesto, tras bastantes años en la docencia trabajando en este sentido y en numerosas sesiones de coordinación con maestros/as de los distintos niveles educativos en las que se trata el tema en cuestión, puedo concluir con respecto a las respuestas que los maestros/as dan lo siguiente:

- Hay muy pocos padres y madres que se preocupan por la educación de sus hijos/as y los que lo hacen se preocupan más de lo que éstos saben y aprenden en el ámbito de conocimientos que de cómo lo aprenden y de las actitudes que muestran.
- Los padres no valoran el papel tan importante que desempeña la escuela en la educación de sus hijos/as, aunque, paradójicamente, delegan en ella toda la responsabilidad educativa.
- Los padres participan, se implican muy poco en la educación de sus hijos/as y esto lo concluyen los maestros/as por:
 - La escasa asistencia de los padres a las reuniones generales con los tutores/as de su hijo/a y a las tutorías individuales por propia iniciativa.
 - La escasa colaboración que prestan al Centro por iniciativa propia, sólo cuando se les solicita y en escaso número.
- Los maestros/as piensan que la falta de preocupación viene dada por: la comodidad, la falta de tiempo, porque no lo consideran importante, no tienen información ni formación de cómo deben hacerlo...
- Los maestros/as proponen dos tipos de medidas para paliar esta situación:

- De tipo participativas: actividades atractivas, talleres, formación con metodología lúdica...
- De tipo informativas: campañas de publicidad, escuelas de padres, implicación de otras instituciones en la concienciación de los padres...
- El maestro/a, en el ámbito individual, también puede colaborar en solucionar esta situación:
 - Insistiendo en la importancia de educar en valores.
 - Planteando actividades en las que sea necesaria la colaboración de los padres y madres.
 - Propiciar el diálogo y la relación estrecha con los padres y madres.
 - Establecer estrategias para resolver los problemas de los hijos/as en la escuela en las que necesariamente se tengan que implicar los padres y madres.

Igualmente, también sin valor científico, pero con multitud de entrevistas individuales a familias de alumnos/as de distintas edades puedo concluir en lo siguiente:

- Los padres y madres consideran que es muy importante para el desarrollo adecuado de una familia el cariño, la armonía familiar, la disciplina y la comunicación, pero a la vez destacan que son objetivos difíciles de conseguir en el día a día de una familia que está presidido por la prisa, el trabajo y la falta de tiempo.
- Con respecto a si hacen todo lo posible para ejercer como padres con sus hijos/as, la mayoría piensa que sí pero matizan en que a veces se encuentran ante situaciones a las que no saben hacer frente por falta de información en unos casos y por falta de formación en otros.
- Todos manifiestan que hacen todo lo posible para que sus hijos/as realicen muchas actividades fuera del horario escolar, sobre todo las madres, pero a veces no saben muy bien cómo estas actividades repercuten en una mejor formación de sus hijos/as. Se interesan porque las realicen, la mayoría de las veces, porque ocupen un tiempo que ellos no saben como llenarles y siempre “serán mejor estas

actividades que estar delante de la tele”.

- Los problemas que manifiestan los padres y madres que encuentran con más frecuencia con sus hijos/as, coinciden en la falta de respeto hacia ellos y hacia sus amigos y vecinos.
- Los padres y madres se interesan por la educación de sus hijos/as, pero reconocen que la mayoría sólo asisten al colegio para protestar, pedir explicaciones y responsabilidades simplemente por la versión que del problema surgido le ha expuesto su hijo/a.
- Todos los padres piensan que la escuela, los maestros/as tienen mucho que hacer para implicar a los padres y madres en la educación de sus hijos/as y todos coinciden en que sería muy positiva la Escuela de Padres con dos objetivos fundamentales: informar y orientar a los padres sobre cómo actuar con ellos, cómo enfrentar las situaciones cotidianas que le surgen, y sobre qué valores deben o no transmitir en colaboración con la escuela.
- Todos piensan que los padres no están preparados en la sociedad actual para educar a sus hijos/as porque, dicen, la sociedad evoluciona de forma tan rápida que siempre se llega tarde con las actuaciones que se emprenden. Manifiestan que se han preparado para su vida profesional pero no para ser padres y actúan guiados por el sentido común o repitiendo las conductas que sus padres tuvieron con ellos.

De todo lo anterior, se podrían deducir una serie de necesidades que se resume en las siguientes:

- Información sobre la función de la escuela para la formación y el desarrollo de sus hijos/as a lo largo de toda su vida.
- Motivación de los padres y madres para colaborar con la escuela en la educación de sus hijos/as.
- Toma de conciencia y reflexión de los padres y madres, que ellos son los primeros educadores de sus hijos/as.
- Conocimiento de estrategias para llevar a cabo pautas educativas con sus hijos/as.

Tomando como referencia lo anteriormente expuesto, parece que queda meridianamente claro, tanto por los expertos en el tema como por parte de quienes están trabajando diariamente en la educación de los niños/as desde la escuela y desde la familia, que es preciso que los tres pilares que sustentan el banco de la educación-formación de los niños/as estén suficientemente fuertes cada una por si y en coordinación con las demás. La Escuela tiene que canalizar lo que se produce en la sociedad y lo tiene que hacer en estrecha colaboración con la familia como colaboradora de ella en la tarea de educar y las tres tienen que aunar sus esfuerzos y dirigirlos hacia el tipo de persona que quieren formar y el tipo de ciudadano que quieren preparar.

También parece que queda claro, que para conseguir este ambicioso objetivo es necesario dotar a los padres y madres de la formación suficiente para conseguirlo y en este sentido, abogo por una iniciativa de la que se ha hablado mucho con distintos nombres pero que realizada de forma seria y sistemática arrojaría resultados beneficiosos para los padres y madres, para los maestros/as y finalmente, para los niños/as.

Me refiero a las Escuelas de Padres y Madres, Talleres de Formación de Padres y Madres, Escuelas para la Educación de Padres y Madres... el nombre es lo menos importante, lo es, que en ellas se da información a los padres y madres sobre temas cruciales relacionados con la educación-formación de sus hijos/as y se les dota de estrategias de actuación para afrontar las situaciones que se les plantean en el día a día y como consecuencia de forma inexorable, que los padres y madres se implican en la educación de sus hijos/as.

Es ésta una tarea que deben asumir los profesionales de la educación, llámense maestros/as, profesores/as, psicólogos/as, pedagogos/as, orientadores/as.... y no dejada a la arbitrariedad o buena voluntad de unos y otros sino con un programa estructurado e impartido de forma sistemática, y con un doble objetivo claro:

- Informando a los padres y madres sobre todos aquellos temas que como profesionales estimamos son necesarios para favorecer una mejor formación de sus hijos/as y en total consonancia con la sociedad en que están enclavados.

- Dotando a los padres y madres de las estrategias de actuación suficientes para afrontar los retos que en la actualidad les plantean sus hijos/as y la sociedad en que están inmersos.

Es hora que los maestros/as tomemos conciencia de que sin los padres y madres no podemos hacer nada en la escuela, que en la sociedad actual la función primordial que en otros tiempo tuvo de transmitir conocimientos hoy está desfasada y que muchas situaciones complicadas que hoy se están viviendo en las escuelas serían más livianas si familia y escuela habláramos el mismo lenguaje, si la familia viera al maestro/a como el guía en la educación de su hijo/a y el maestro/a dejara de ver al padre/madre como fiscalizador de su tarea docente.

Será preciso que las familias tomen conciencia de que son los primeros educadores de sus hijos/as y que los docentes tomen conciencia de que ellos sólo son colaboradores con las familias en esta tarea de educar y que ambos tomen conciencia de cuáles son sus papeles, sus funciones y sus posiciones en esta labor en la que debe haber sitio para todos y cada uno ocupa su lugar.

En resumen, que

CADA UNO ESTÉ DONDE TIENE QUE ESTAR Y HACIENDO LO QUE TIENE QUE HACER.

BIBLIOGRAFÍA.

- Ballesteros Moscosio, M.A. (1995). Necesidad de la participación de la familia en la escuela. En Vicente Llorent Bedmar, *Familia, Comunicación y Educación*, Sevilla: KRONOS.
- Pérez-Díaz, V. y Otros. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Fundación La Caixa.
- Pineault, C. (2001). El desarrollo de la competencia de los padres. En Gervilla Castillo, A. y Otros (Coords.). *Familia y Educación. Educación Familiar*. Grupo

de Investigación “Educación Infantil y Formación de Educadores”
Universidades de Andalucía.

- Pino Juste, M. y Domínguez Pérez, T. (2001). La función de la familia en la transmisión de valores. En Gervilla Castillo, A. y Otros (Coords.). *Familia y Educación. Educación Familiar*. Grupo de Investigación “Educación Infantil y Formación de Educadores” Universidades de Andalucía.

IMPLEMENTACIÓN DE CONOCIMIENTOS DE SOCORRISMO Y PRIMEROS AUXILIOS COMO ELEMENTOS TRANSVERSALES DEL CURRÍCULUM EN CENTROS ESCOLARES.

Ramón Pérez Peñaranda

SIPNOSIS.

En el presente artículo se presenta una experiencia llevada a cabo en el ámbito educativo en Sevilla (España) mediante la cual se persigue dotar a alumnado y profesorado de las competencias necesarias para poder afrontar de forma eficiente y eficaz las actuaciones correctas frente a una urgencia y/o emergencia. El abordaje de las actividades que conlleva la experiencia se realiza desde el punto de vista del alumnado con su incardinación en el currículum y en base a la transversalidad que debe presidir determinados contenidos del mismo y con un objetivo último: contribuir a la formación integral del individuo. Desde el punto de vista del profesorado se aborda desde la necesidad que tienen los profesionales de la educación de someter su formación inicial a una permanente actualización no sólo en ámbitos puramente científicos y metodológicos sino desde ámbitos relacionados con el saber en su acepción más global. Y todo ello bajo el paraguas de la multidisciplinareidad y la interdisciplinareidad como principios metodológicos que deben estar presentes en una sociedad en que se aboga por la globalización como motor de la misma.

PALABRAS CLAVE. Transversalidad, multidisciplinareidad, interdisciplinareidad, competencias, socorrismo, primeros auxilios.

IMPLEMENTATION OF KNOWLEDGE OF FIRST AID AND THE FIRST AIDS LIKE TRANSVERSE ELEMENTS OF THE CURRICULUM IN SCHOOL CENTERS.

ABSTRACT.

In the present article one introduces an experience carried out in the educational area in Seville (Spain) by means of which it is prosecuted to provide to students and professorship of the competences necessary to be able to confront of efficient and effective form the correct actions opposite to an urgency and/or emergency. The boarding of the activities that carries the experience realizes from the point of view of the student with his incorporation in the curriculum and on the basis of the transversalidad that it must preside at certain contents of the same one and with a last aim: to contribute to the integral formation of the individual. From the point of view of the professorship it is approached from the need that the professionals of the education have to submit the initial formation to a permanent not update only in purely scientific and methodological areas but from areas related with to know in his more global meaning. And all this under the umbrella of the multidisciplinareidad and the interdisciplinareidad like methodological principles that must be present in a society in which one pleads for the globalization as engine of the same one.

KEY WORDS. Transversalidad, multidisciplinareidad, interdisciplinareidad, competitions (competences), first aid, the first aids.

EL Sistema Educativo Español ha sufrido en los últimos años modificaciones sustanciales no tanto en su estructura como en los principios en que se sustenta a niveles filosóficos, pedagógicos y didácticos. Ha pasado de ser un sistema sostenido por los pilares del desarrollo de capacidades, a ser un sistema cuyo objetivo fundamental es, que los ciudadanos del futuro adquieran las capacidades enunciadas en planteamientos anteriores. Avanzamos unos pasos en el sentido que esas capacidades puedan ser movilizadas por los individuos para conseguir la resolución de situaciones que se les planteen, y no sólo a nivel escolar sino de su vida diaria actual y futura.

El motivo de este cambio ha venido impuesto por dos razones fundamentales: • Por un lado, la adecuación al marco europeo en el que desde los años 80 se hablaba de la educación a niveles competenciales. • Por otro, al ser una demanda de la propia sociedad que en sus agigantados cambios a niveles estructurales y operativos exige de una integración de la formación de los individuos en el mismo sentido de esos cambios.

De ahí, que a raíz de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) a nivel Nacional y de la Ley de Educación de Andalucía (LEA) a nivel autonómico se haya introducido entre los aspectos curriculares educativos, un término nuevo: LAS COMPETENCIAS, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que los individuos deben movilizar para resolver situaciones que se les planteen.

El saber alcanza un planteamiento más amplio, global y social, saliendo de los muros de los centros educativos para mezclarse de forma integrada con la proyección social que todo individuo tiene. Igualmente y en sentido inverso habrá otros ámbitos del saber que deban entrar a formar parte de la escuela para completar la formación integral que se pretende en los individuos.

El objetivo principal de esta actividad, es el carácter formativo que tiene per se y la labor de extensión y repercusión en un ámbito, la escuela, por el que pasa toda la

población a unas edades especialmente permeables y sensibles ante estas enseñanzas. Además, los conocimientos adecuadamente fijados, permanecen formando parte del bagaje personal de cada uno y son susceptibles de ser aplicados en cualquier momento aunque el aprendizaje no haya sido reciente.

Es en este marco donde en los centros educativos no sólo se transmiten conocimientos que pudieran considerarse culturales y científicos, sino todos aquellos que puedan contribuir a un enriquecimiento personal y social del individuo y que a su vez tengan una repercusión en las actuaciones de los mismos.

Adquiere importancia, al margen de las áreas puramente curriculares, la tecnología, la autonomía y la iniciativa personal, los comportamientos sociales y ciudadanos, la cultura de valores personales y sociales, etc.

Estos planteamientos tienen su soporte institucional a través de las normativas desarrolladas a partir de las leyes enunciadas con anterioridad, normativa que debe ser puesta en práctica por los profesionales de la educación los cuales tienen la formación suficiente y necesaria en algunos de los ámbitos de desarrollo, aunque incompleta en otros. Suponen cambios importantes a niveles metodológicos y filosóficos en la escuela y cambios en las concepciones acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje:

“una nueva forma de enseñar, una nueva forma de aprender”.

A esto unimos el rapidísimo avance de las nuevas tecnologías, que no sólo cumplen el papel de permitirnos una comunicación más amplia y enriquecedora, sino que nos presenta una cantidad de información que incluso supera nuestra propia capacidad de conocer, dando la oportunidad de adquirir formación, en algunos casos muy especializada, en campos que inciden de forma transversal en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tenemos que añadir a lo anteriormente expuesto, que cada vez conocemos mejor cómo aprenden las personas. El pensamiento humano y la capacidad de conocer son más holísticos que analíticos y las personas resuelven mejor las situaciones si primero

tienen de ellas una apreciación global. La escuela, en este sentido, debe hacer un replanteamiento de sus metodologías y concebir su contribución al desarrollo de todos los aspectos de la persona atendiendo al desarrollo de todas sus inteligencias; lingüística, lógica-matemática, espacial, musical, corporal-cinética, intra e interpersonal (emocional) y naturalista, según el modelo propuesto por Howard Gardner (1983).

Es aquí donde las competencias cobran su pleno significado desde el punto que, para lograr su adquisición, es preciso que a los alumnos se les enseñe de forma integrada y aprendan de forma integrada. Los conocimientos segmentados que adquieren en cada una de

las áreas/materias, sólo son a la vez medios para conseguir un desarrollo integral de su persona y no fines en sí mismos.

Podríamos resumir y como conclusión, que las competencias son acciones eficaces que se realizan ante situaciones y problemas de diversos tipos obligando a utilizar los recursos que se dispone. Para dar esta respuesta a estas “situaciones problema”, es preciso estar en posesión de los procedimientos, habilidades y destrezas que implican la acción que se va a llevar a cabo y que éstos estén sustentados en conocimientos.

Estos conocimientos en el caso que nos ocupa sobrepasan el ámbito puramente escolar y curricular para adentrarse en otra disciplina y en otro ámbito: el de la salud, debiendo una vez más implantarse los principios de multidisciplinareidad e interdisciplinareidad. Es por ello que ha sido necesario unir a profesionales del ámbito de la medicina y de la educación para que cada uno aportando lo que le es propio hayan contribuido a poner en marcha un proyecto integrado dentro de la escuela y con un objetivo final: la formación integral del individuo.

Un alumno es competente, si es capaz de realizar y resolver tareas o problemas en diferentes contextos reales y cotidianos; de forma independiente, autónoma, con disposición y habilidad para comunicarse con los demás de forma adecuada y satisfactoria.

Es en este marco filosófico y pedagógico donde se enmarca este proyecto que ha comenzado a ser realidad, y que ha dotado a profesores y alumnos, de las herramientas suficientes para que sepan responder de forma eficiente y eficaz a una situación de emergencia y en la cual esté en juego la salud de las personas e incluso su propia vida.

El proyecto se ha venido desarrollando en dos niveles, abarcando las necesidades de:

- Formación del alumnado.
- Formación del profesorado.

Con respecto al alumnado y en cuanto al desarrollo de competencias en primeros auxilios y en concreto en Soporte Vital Básico (SVB), la experiencia con que contamos es muy positiva. Se está desarrollando en dos centros educativos públicos de Sevilla capital y de la provincia. Éste es ya el tercer curso que se lleva a cabo con todos los alumnos de 6º de Educación Primaria, último año de su escolarización en el centro, previo a continuar su itinerario formativo, la Educación Secundaria Obligatoria en los institutos.

Reciben formación en SVB (Soporte Vital Básico o Resucitación Cardio-Pulmonar) de un día de duración, en jornada completa de mañana. Esta actividad está incardinada en el marco curricular e incluida en la programación general de este nivel por tres razones fundamentales:

- Es la edad apropiada para hacerlo, ya que psicológica y cognoscitivamente se encuentran en una fase de desarrollo idónea para poder aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos tanto a nivel de conceptos, como de procedimientos y actitudes.

- Coincide con el contenido del Área de Conocimiento del Medio establecido para este nivel en el que se abordan los sistemas, aparatos y órganos del cuerpo humano. Como complemento a la actividad en sí, los profesores del área, han repasado los conocimientos de anatomía y fisiología correspondientes.

- Es el último año en que los alumnos/as están en el centro ya que la siguiente etapa educativa la realizan en un centro distinto: un Instituto de Educación Secundaria (IES).

La actividad se hace extensiva a todos los alumnos, incluidos los de necesidades educativas especiales a través de una adaptación de los elementos de acceso al currículo: contenidos, metodología e instrumentos de evaluación, manteniéndose inalterables: objetivos, competencias y criterios de evaluación.

Por otro lado similar tratamiento obtienen los alumnos de otras nacionalidades, contando para ello con los monitores correspondientes para salvar los problemas culturales y de lenguaje.

La finalidad que se persigue con esta actividad es desarrollar en el alumnado objeto de la experiencia una serie de competencias a través de la consecución de objetivos específicos. En relación a las competencias tendríamos:

- Adquisición de los conocimientos y habilidades, para la resolución de situaciones de emergencias, con riesgo vital inminente.

- Desarrollar habilidades que permitan la aplicación de estrategias suficientes en materia de salud, para resolver situaciones y problemas en situaciones de reanimación, urgencia y emergencia que pudieran presentarse en la vida diaria.

En relación a los objetivos destacamos los siguientes:

- Conocer y activar las principales vías de asistencia y la más adecuada en cada caso.
- Adquirir los contenidos teóricos que justifican la aplicación de las técnicas de primeros auxilios, SVB y DESA.
- Capacitar en el conocimiento de las técnicas, actitudes y habilidades más comunes en primeros auxilios, SVB y DESA.
- Conocer y aplicar las maniobras de SVB, PLS, OVACE y DESA.

El programa de estas jornadas es el siguiente:

- Presentación.
- Recordatorio anatómico-fisiológico.
- Fisiopatología de la PCR (Parada Cardio-Respiratoria).
- SVB adultos.
- SVB

niños. • Desfibrilador Externo Semiautomático (DESA). • Obstrucción de la Vía Aérea por Cuerpo Extraño (OVACE). • Posición lateral de seguridad (PLS).

La metodología empleada es la propuesta por SEMES/ AHA (Sociedad Española de Medicina de Emergencias y American Heart Association: Learn and Live) empleando el libro del alumno: Familiares y Amigos RCP, proyección de vídeo, presentación en Power Point, maniqués adultos y lactantes y simuladores de DESA.

A la finalización de la jornada, se procede a evaluar los conocimientos y destrezas adquiridas, mediante un cuestionario de respuestas de elección múltiple adaptado a las edades de los alumnos y una evaluación práctica, que les otorga la certificación de apto por parte de SEMES/AHA, con validez durante dos años. Con posterioridad a este periodo los alumnos deberán asistir a una nueva jornada formativa en la que se le trabajarán las modificaciones, cambios de protocolos y actualización de las técnicas aprendidas.



Fig 1.-Prácticas de SVB adulto con alumnado.

Con estas actividades y a lo largo de los tres cursos escolares 2007 a 2010 se ha dado cobertura a 270 alumnos/as, previéndose formar a lo largo de este curso académico a 50 nuevos alumnos/as. Éste es el primer curso que ya hay que reciclar a los primeros alumnos que pasaron por esta experiencia dos cursos atrás, un total de 50. Se trata de alumnos que cursan 2º de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) y que han sido convocados por las direcciones de los respectivos centros para llevar a cabo la jornada de actualización.

Por la especialización de los conocimientos que se trabajan en esta jornada, ésta debe ser realizada por personal técnico con la formación y cualificación adecuadas, tratándose en

todos los casos de Instructores en SVB y SVA debidamente acreditados por SEMES/AHA y en coordinación con el profesorado del centro a través del Coordinador de la actividad.

En cuanto a las actividades de formación del profesorado, éstas vienen incardinadas dentro del I Plan de Salud y Seguridad de Andalucía en el que la Consejería de Educación determina la obligatoriedad de elaborar Planes de Autoprotección de los centros educativos a la vez que delega en los Centros de Profesorado (CEP) la responsabilidad de la formación en Primeros Auxilios y Salud Laboral.

Los Centros de profesorado son instituciones públicas dependientes de las Administraciones Educativas cuyas funciones se desarrollan en el marco de proporcionar al profesorado actividades formativas dentro de los programas de Formación Permanente. Su oferta se diversifica entre actividades de formación institucionalizadas que vienen programadas por la Administración en función de las necesidades que ésta determina y actividades demandadas por el propio profesorado en base a sus necesidades personales y profesionales.

En el momento actual, en nuestro país, en torno a un 50% del alumnado de los centros educativos permanecen en ellos una media de ocho horas diarias realizando actividades de todo tipo Durante este tiempo realizan actividades lectivas y otras de carácter lúdico, deportivo o relacionadas con la alimentación. Las personas responsables de dichas actividades (maestros/as, monitores/as, educadores/as), como responsables en ese momento del alumno/a, deben hacer frente a las situaciones de urgencias y emergencias que pudieran producirse y deben conocer las pautas de actuación para mantener al niño/a en las condiciones óptimas hasta tanto un equipo especializado asuma la atención.

En este sentido el personal responsable directo de los alumnos pueden tener que hacer frente a situaciones de emergencia en las que son fundamentales dos variables:

- Saber QUÉ HACER hasta tanto los servicios especializados se hacen cargo de la situación.
- Saber QUÉ NO HACER para evitar mayores consecuencias de las que ya el propio incidente haya producido.

En este marco se presentó una maqueta de curso a los distintos CEPs de Sevilla y provincia obteniéndose como resultado la realización de la actividad en tres de ellos y en dos de los mismos habiéndose repetido la oferta del curso en dos ediciones consecutivas.

Con estos cursos se persiguen los siguientes objetivos generales:

- Abordar la necesidad de poseer formación básica para responder a las situaciones de emergencia en un centro educativo. • Reconocer las situaciones de riesgos, las medidas y la prevención de los accidentes más frecuentes en un centro educativo.

- Dotar al profesorado de las estrategias y competencias necesarias para la solución de problemas relacionados con la salud y los accidentes que pueden sorprenderles en el trabajo diario con los alumnos y en su vida propia.

- Conocer y activar las principales vías de asistencia y la más adecuada en cada caso. • Adquirir los contenidos teóricos que justifican la aplicación de las técnicas de primeros auxilios, SVB y DESA.

- Capacitar en el conocimiento de las técnicas, actitudes y habilidades más comunes en primeros auxilios, SVB y DESA.

- Conocer y aplicar las maniobras de SVB, PLS, OVACE y DESA.

- Conocer y aplicar las principales maniobras de rescate, movilización e inmovilización.

- Promover una actitud adecuada ante el incidente, evitando conductas inadecuadas, de huida o implicación excesiva.

- Proporcionar los conocimientos necesarios para desempeñar funciones preventivas de riesgos laborales en los centros educativos.

- Promover una cultura de prevención de accidentes como la mejor manera de preservar la salud de las personas. Los contenidos generales del curso son los siguientes:

- **MÓDULO I: ACERCÁNDONOS AL SOCORRISMO Y LOS PRIMEROS AUXILIOS. DEONTOLOGÍA. BIOÉTICA. AUTOSEGURIDAD.**

- **MÓDULO II. RECORDANDO EL CUERPO HUMANO. ANATOMÍA Y FISIOLOGÍA.**

- **MÓDULO III. LESIONES TRAUMATOLÓGICAS EN NUESTRO ENTORNO: CONTUSIONES, HERIDAS, HEMORRAGIAS, ESGUINCES, LUXACIONES Y FRACTURAS.**

- MÓDULO IV. SOPORTE VITAL BÁSICO. DESA. OVACE. PLS.
- MÓDULO V. PATOLOGÍAS DE NUESTRO TIEMPO: IAM, DIABETES Y EPILEPSIA.
- MÓDULO VI. MOVILIZACIONES E INMOVILIZACIONES DE FORTUNA. NOCIONES DE ERGONOMÍA.
- MÓDULO VII. MODELO DE BUENAS PRÁCTICAS: PLAN AUTOPROTECCIÓN. PAUTAS PARA SU ELABORACIÓN. EJEMPLIFICACIONES.

Los cursos se imparten en dos modalidades:

- **Cursos presenciales.**

Se estructuran en jornadas de tres horas, un día a la semana en semanas consecutivas y entre seis y ocho sesiones. En ellas se abordan contenidos teóricos y sus correspondientes prácticas de forma equilibrada y se introduce la técnica de estudio de casos como método para poner en contacto a los alumnos con situaciones reales que se le pudieran presentar. Estos cursos, en la parte no presencial, entre 4 y 6 horas de duración, llevan una fase de seguimiento en la que los asistentes realizan un trabajo final de repercusión posterior en la escuela. Dicho trabajo consta de la realización individual o en pequeño grupo, de un cartel sobre los distintos temas que se han abordado en el curso, propiciándose el acopio de un material para la divulgación en la escuela. Todos los colegios de los cuales hay algún profesor en el curso disponen de los carteles de todos los demás y semanalmente serán expuestos en lugares transitados del centro y mostrados y explicados a los alumnos en las áreas de conocimiento del Medio, Educación física, Educación para la Ciudadanía.



Fig 2.-Técnicas de movilización de heridos. Curso profesorado.

- Cursos on-line formato “**Blended Learning**”. Se estructura en módulos a distancia y presenciales. Se realizan a partir de material habilitado en la plataforma informática: MOODLE, secuenciado en bloques, módulos y unidades didácticas a lo largo del tiempo de duración del curso.

Los alumnos previo al estudio de cada unidad realizan una actividad de la misma para detectar sus conocimientos anteriores acerca de ella y una vez estudiados los contenidos realizan una actividad de evaluación establecida para cada módulo. Todas estas actividades son enviadas al tutor a través del correo o foro de la plataforma, corregidas y devueltas a los alumnos que reciben una retroalimentación permanente. Por otro lado, el curso consta de tres sesiones presenciales para realizar las actividades prácticas correspondientes a los contenidos teóricos, una de las cuales es específica de SVB y DESA, conforme a las normas de homologación SEMES/AHA en cuanto a contenidos, metodología y ratios.

La valoración de los cursos, tanto presenciales como on-line han sido muy positivas tanto en el grado de adquisición de conocimientos por parte de los participantes como del propio curso en el que se valoran los siguientes indicadores:

- Grado de adecuación de objetivos y contenidos.
- Idoneidad de los contenidos en sí y su repercusión en la práctica docente.
- Coherencia de la metodología con las características del curso.
- Calidad y adecuación de los recursos y materiales empleados.
- Equilibrio entre aspectos teóricos y prácticos.
- Repercusión en la práctica educativa.
- En cuanto al ponente: dominio de la materia objeto del curso, metodología

empleada, motivación, facilitador de la interacción...

A los asistentes se les certifica la asistencia y por parte del instructor se verifica la adquisición de las destrezas suficientes para realizar las actuaciones en cada uno de los casos propuestos. Dentro de los parámetros de evaluación continua se produce a lo largo de las sesiones un feed-back permanente, prestando especial atención a los casos que no se han adquirido las competencias planteadas.

Estamos convencidos de la importancia que tiene para preservar la propia salud y la de quienes nos rodean que la población general tenga unos conocimientos adecuados de Socorrismo y Primeros Auxilios.

La escuela es, en estos momentos, la institución por la cual pasa toda la población y en unas edades en que la asimilación de cualquier conocimiento garantiza su permanencia para toda la vida, sobre todo en lo referente a adquisición de habilidades, destrezas y actitudes ante la emergencia que se les pueda presentar.

Por otra parte somos conscientes que desde los servicios sanitarios es imposible acceder a toda esta población de forma directa pero sí es factible hacerlo de forma indirecta e incluso incardinado en el propio currículum. La vía es el profesorado, bajo la tutela y asesoramiento de un profesional de la salud que dotaría a dicho profesorado de estrategias suficientes para que pudieran extender y transmitir estos conocimientos de Socorrismo y Primeros Auxilios.

De este modo, damos satisfacción a las nuevas formas de enseñar a través de la formación de equipos multidisciplinares, que englobarían personal docente, pedagogos y de salud, enriqueciéndose mutuamente y con indudable repercusión en el resultado final: un adecuado proceso enseñanza-aprendizaje de las disciplinas de Socorrismo y Primeros Auxilios y una gran difusión a nivel de población general.

BIBLIOGRAFÍA.

- CALVO, E. y Del Río, F. “Guía práctica de urgencias y emergencias”. Editorial Aymo.2008.
- CARAVACA Caballero, A. “Manual de Primeros auxilios”. Arán Ediciones S.A.2009.
- CONSEJERÍA DE SALUD DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. “Soporte Vital Básico”.
- CHAPLEAU, W. “Primer interviniente en emergencias”. Editorial, 2007
- ELSEVIER,Cleaver, Crawford, Amstrong. “Manual de Primeros Auxilios”. Editorial Alhambra. Madrid., 2006
- LOMA-OSORIO, P. y Sanz, G. “Libro de la Salud”. Hospital clínico de Barcelona, 2008
- MUÑOZ Soler, A. (2009). “Primeros auxilios: Guía de bolsillo: Normas precisas y claras para una ejecución correcta de los primeros auxilios”. Ediciones Tutor.2009
- RUANO. “Manuel de SVB y SVA”. Consejo Español de RCP. Masson, 2002.
- SAN, Jaime . “Actuaciones básicas en Primeros Auxilios”. Editorial Tébar., 2007
- SEMES-Aha . “Familiares y Amigos RCP”, 2006
- VARIOS AUTORES. “Manual de socorrismo y Primeros Auxilios”. Editorial CEP., 2008
- VARIOS AUTORES. “Manual de Primeros Auxilios”. Editorial Pearson Alhambra.2007