



Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad.

*Jornal internacional de apoio à inclusão, fonoaudiologia
sociedade e multiculturalismo
International journal of support for inclusion, speech therapy,
society and multiculturalism*

RIAI

ISSN: 2387-0907, Dep. Legal: J-67-2015
Volumen 1, Número 4, Octubre 2015

Revista coordinada por profesorado de las universidades de Jaén, Granada y
Sevilla y Brasil.
*Magazine coordinated by teaching staff from Universities of Jaén, Granada, Seville and
Brasil.*

Edita:

ANELAI: Asociación nacional para la educación, logopedia
y apoyo a la inclusión.

RIAI

<http://riai.jimdo.com/>



Editorial Enfoques Educativos
<http://www.enfoqueseducativos.es/>

Precio 10 euros.

*Trimestral
Enero, abril, julio, octubre.*

Indexación:
DULCINEA



Derechos de explotación y permisos para el auto-archivo de revistas científicas españolas

Volumen 1, Nº 4. Octubre de 2015

Dirección (Direction)

Claudia De Barros Camargo (Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil)
Antonio Hernández Fernández (Universidad de Jaén, España)

Consejo Editorial (Editorial Board)

Antonio Hernández Fernández (Universidad de Jaén, España)
Claudia De Barros Camargo (Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil)
Dr. José Antonio Torres González. Universidad de Jaén, España
Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de Granada, España
Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España

Consejo de Dirección (Main Board)

Dr. José Antonio Torres González. Universidad de Jaén, España
Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de Granada, España
Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España
Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza (Universidade Estadual do Norte Fluminense–UENF.- Brasil-)
Dr. Juan Manuel Trujillo Flores. Universidad de Granada. España
Dr. Mohammed El Homrani. Universidad de Granada. España.

Consejo Asesor Científico Internacional (International Scientific Board)

Dr. José Antonio Torres González. Universidad de Jaén, España,
Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de Granada, España
Ms. Claudia De Barros Camargo, Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil.
Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España
Dr. Antonio Pantoja Vallejo (Universidad de Jaén).
Dr. Elias Rocha Gonçalves – Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense -INFES-UFF – BRASIL .
Katia Oliveira De Barros (Prefeitura de Goiania, Brasil)
Dr. Mohammed El Homrani. Universidad de Granada. España.
Drª. Fernanda Castro Manhães. Pós-Doutoranda em Cognição e linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. Professora da Faculdade Metropolitana São Carlos - FAMESC, Brasil

Sede Científica y Redacción

Correo electrónico:
ahernand77@gmail.com

Web:
<http://riai.jimdo.com/>

Edición y Suscripciones
Editorial Enfoques Educativos
<http://www.enfoqueseducativos.es/>

ISSN: 2387-0907
Dep. Legal: J-67-2015



Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión
Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad

Índice.

- 1.-A contribuição da metodologia do professor no processo de Ensino- Aprendizagem em aluno com transtorno do Espectro Autista/adulto no “Atelier estruturado” na cidade de João Pessoa/Paraíba: Um estudo de caso. (La Contribución de la Metodología del profesor en el proceso de Enseñanza - Aprendizaje en los alumnos con trastorno del Espectro Autista/ adulto en “Atelier Estructurado” en la ciudad de João Pessoa / Paraíba: Un estudio de caso). Ms. **Miriam de Moura Costa Rodrigues**, Ciências da Educação pela (UAA). Dr. **Daniel Gonzalez**, Ciências da Educação. Esp. Em Metodologia Científica, (UAA- Jaén- España). 1-16
- 2.-A educação infantil e a afetividade: Análise da relação afetiva entre professor/alunos do instituto vida e amor na cidade de João Pessoa e a aprendizagem. (La educación de la primera infancia y el afecto: Análisis de la relación afectiva entre profesor/alumnos del instituto de la vida y el amor en la ciudad de João Pessoa y el aprendizaje). Ms. **Maria Marileide Bento de Queiroz** Ciências da Educação pela (UAA). Dr. **Daniel Gonzalez** Ciências da Educação. Esp. Em Metodologia Científica, (UAA- Jaén- España). 17-33
- 3.-Os principais recursos tecnológicos usados no Ensino Aprendizado de Português como Língua Estrangeira, uma proposta avaliativa de apoio ao ensino de Língua Estrangeira. (Los principales recursos tecnológicos usados en la Enseñanza de Portugués como Lengua extranjera, una propuesta evaluativa de apoyo para la enseñanza de Lengua Extranjera). Ms. **Ismael de Sousa da Silva**, Em Ciências da Educação, Doutorando em Ciências da Educação (UAA). Especialista em Língua Letras/Espanhol (UESPI). Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Universidade Aberta do Brasil. 34-44
- 4.-Crenças sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa: O que pensam quatro professores do Ensino Médio de uma Escola pública Estadual de Sinop/MT. (BELIEFS ON ENGLISH TEACHING-LEARNING: What do you think four high school teachers in a State Public School Sinop/MT). Esp. **Janete Strutz**, Licenciada em letras Esp. Em lingüística; Dr^a. **Marlete Dacroje**, Em Ciências da Educação. 45-56
- 5.-Prática de games, novos letramentos e multiletramentos críticos. (Practice games, new literacies and critical multiliteracies). Esp. **Adelaide Maria de Lima Magedanz**, Mestranda em Estudos de Linguagem pela (UFMT)-Brasil. 57-69
- 6.-Teatro científico: O Ensino de Ciências em Quatro Atos. (SCIENCE THEATER: The Science Teaching in Four Acts). Ms. **Hercules Gimenez**, Em Ensino de Ciências Naturais; Dr. **Carlos Rinaldi** Em Ciências da Educação. 70-84
- 7.-A percepção do Professor e do Gestor sobre os métodos avaliativos e a evasão escolar: Um estudo de caso do 5º ano do Ensino Fundamental da escola Álvaro Machado, na cidade de Areia- Paraíba - Br. (La percepción del maestro y del Administrador respecto a los métodos de evaluación y el absentismo escolar: Un estudio de caso del quinto año de la escuela primaria de la escuela Álvaro Machado en la ciudad de Areia- Paraíba- Br). Ms. **Afonso Gomes Santiago Neto**, Em Ciências da Educação; Dr. **Daniel Gonzalez**, Em Ciências da Educação(UAA- Jaén- España). 85-104
- 8.-Escolha profissional: Perspectivas dos educandos dos 3º ano do ensino médio da Escola Estadual do Ensino fundamental e Médio Enio Pipino de Sinop/MT frente ao Enem e Vestibular. (Elección Profesional: Perspectivas de los Estudiantes del 3año del ensino secundário en la Escuela Estadual de Enseñanza primaria y secundaria Enio Pipino de Sinop/MT en cuenta del Enem y vestibular). **Enio Roque Potulski** Licenciado em Psicología. Dr^a. **Marlete Dacroje**, Em Ciências da Educação. 105-121
- 9.-Um estudo de caso do projeto de extensão universidade popular (UNIPOP) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). (Un estudio de caso del proyecto de extensión universitaria populares (UNIPOP) Universidad del Estado de Mato Grosso - 122-135

- UNEMAT) *Esp. Roseli Ribeiro Mamede, Em Gestão Universitária, Licenciada em Pedagogia; Ms. Elisangela Dias Brugnera, Redes de Computadores; Em Educação; Doutoranda em Ciências e Matemática.*
- 10.-A intervenção docente na escrita de textos por alunos: Um relato de experiência** 136-156
(*Intervención docente en la escritura de los textos de los alumnos: Un relato de experiencia*).
Ms. Francinete Braga Santos, Em Ciências da Educação (UEP).
- 11.- La característica de la interlengua oral y escrita de los estudiantes de la carrera de letras: Un estudio de caso.** (A característica da interlanguage oral e escrita dos estudantes do curso de letras: Um Estudo de Caso) *Esp. Carlos Pestana, Em Português/Español, Licenciado em Letras; Ms. Joseana Benevenuta Araujo Carvalho, Em Ciências da Educação. Doutoranda em Ciências da Educação.* 157-167
- 12.-O ensino da matemática através da resolução de problemas.** (*The teaching of mathematics through problem solving*). **Sandra Iara Lopes Gomes Patrui,** Licenciada em Matemática. 168-178
- 13.-Gestão de recursos Humanos como diferencial Competitivo para a Educação e Gestão Escolar.** (*Human Resource Management as a differential competitive for Education and School Management*). **Ms. Francisco Darciso Silva Em Gestão Empresarial; Drª. Marlete Dacroce, Em Ciências da Educação.** 179-190
- 14.-Violência nas escolas: Situações e perspectivas para um futuro de paz.** (*Violence in schools: Status and prospects for a future of peace*). *Esp. Eliane Cristina Joencke Em Metodologia para o Ensino Fundamental; Esp. Ilaide Golhke Arens; Em Ed. Especial Transtornos Globais de desenvolvimento; Esp. Marilene Polesso Gonçalves Em Psicopedagogia.* 191-201
- 15.-Fatores que influenciam a gravidez na adolescência: Sob o olhar do profissional de Enfermagem.** (*Factors influencing teen pregnancy: Under the look professional Nursing*). **Crislaine Ferreira do Santos, Licenciada em Enfermagem; João Eurides Carvalho Teixeira, Licenciada em Enfermagem; Esp. Maria Gorete Pereira Nicolette, Em Saúde do Trabalhador, Orientadora-TCC.** 202-215
- 16.-Um relato da experiência da Equipe Multidisciplinar de orientação a cirurgia bariátrica e tratamento da obesidade de Sinop/MT.** (*Un relato de la experiencia de orientación Equipo Multidisciplinario de cirugía bariátrica y tratamiento de la obesidad Sinop/MT*). **Drª Marlete Dacroce, Em Ciências da Educação; Esp. Janete Dacroce, Em Obesidade e Terceira Idade. Licenciada em Ed. Física.** 216-230
- 17.-The high burden of anxiety and depression among cancer patients undergoing the transition to palliative care.** (*A alta carga de ansiedade e depressão entre pacientes com câncer submetidos à transição para cuidados paliativos*). **Ms. Daniela Batista Sorato, Em Psicologia; Ms. Fabiana Faria Rezende, Doutoranda em Psicologia.** 231-242
- 18.-A dificuldade e a aprendizagem na libra, para alunos surdos.** (*The difficulty and learning in pounds for deaf students*) **Jussara Jane Araújo Sales. Doutoranda em Educação na Universidade Internacional Três fronteiras. Rosa Janisara Araújo Sales. Professora da Sala de Recursos no Estado de Roraima. Takechi Gomes Nakazaki. Doutorando em Educação na Universidade Internacional Três fronteiras** 243-257
- 19.-Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.** (*Inclusive education: educational service specialist for students with intellectual disabilities*) **Shirlei dos Santos Catão. Simone dos Santos Catão. Rejane Risia Gonçalves Rios. Roraima/Brasil.** 258-272

20.-Intervención logopédica individualizada en problemas de lectoescritura. un estudio de caso. (*Individualized speech therapy intervention in literacy problems. A single case study*) Emilio Crisol Moya. Profesor de la Universidad de Granada. Mohammed El Homrani. Profesor de la Universidad de Granada. Noelia Torres Guirado. *Graduada en Logopedia por la Universidad de Granada*. 273-292

21.-La morfosintaxis con tel expresivo. aplicaciones multimedia como propuesta de intervención logopédica: modelo assure. (*TEL expressive with the morphosyntax. Multimedia applications as proposed speech therapy intervention: Model ASSURE*). Emilio Crisol Moya. Profesor de la Universidad de Granada. Mohammed El Homrani. Profesor de la Universidad de Granada. Lucía Fernández Guerrero. *Graduada en Logopedia por la Universidad de Granada*. 293-312

Normas de Publicación.

Los autores enviarán el trabajo por correo electrónico a RIAI a <ahernand77@gmail.com> por el sistema de "archivos adjuntos" (attach files) mediante un archivo con el texto del artículo, bibliografía, palabras clave, resumen, abstract y datos del autor, foto reciente, y tantos archivos como imágenes o gráficos hayan de incorporarse al artículo, cumpliendo los siguientes requisitos formales:

1. El artículo habrá de ser original. Lo que supone no haber sido publicado previamente en ningún medio escrito, artículo de revista, parte de un libro o en las actas de alguna reunión científica (congreso, coloquio, symposium, jornadas...).
2. Estará escrito en español o en inglés y se enviará, preferiblemente, en formato de Microsoft Word (DOCX, DOC o RFT). En cualquier caso, en el mensaje de correo electrónico junto al que se envíen los ficheros debe quedar especificado claramente el programa y versión utilizado en la elaboración del texto. Los gráficos se presentarán en ficheros GIF o JPG, un fichero por cada gráfico, con nombres correlativos (graf1, graf2, etc.).
3. Los trabajos serán presentados en formato de página A4 o Letter, orientación vertical, en espaciado simple, con márgenes de 2,5 cm. (superior, inferior, derecho e izquierdo), sin encabezados ni pies de página y sin numeración de páginas.
4. El tipo de letra será de formato Times (Times, Tms o Times New Roman), de tamaño 12 pt. Los párrafos no tendrán sangrías de primera línea y estarán justificados a ambos lados, sin corte de palabras (con guiones) al final de las líneas.
5. En ningún caso se utilizará el subrayado o la negrita para hacer los resaltes de texto, que se harán mediante el uso de letra cursiva. Los epígrafes o apartados se harán utilizando mayúsculas y negrita, para el primer nivel y minúscula y negrita para los siguientes niveles, que habrán de numerarse correlativamente. Las comillas se reservan para señalar las citas textuales.
6. El artículo comenzará con el título en mayúsculas y centrado. Bajo el título, igualmente centrado, aparecerá el nombre del autor o autores del artículo.
7. Al final del trabajo se incluirán los siguientes apartados.
NOTAS: Las notas aclaratorias al texto se señalarán en el mismo mediante una numeración en forma de superíndice, pero su contenido se presentará al final del texto, de manera consecutiva y no a pie de página.
8. El artículo no deberá exceder de 15 páginas, todo incluido.
9. La Revista Internacional RIAI adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la A.P.A.
10. Los manuscritos enviados a la Revista se remiten a dos miembros del Consejo asesor científico internacional de la revista, que acredita como tales a aquellos seleccionados (pares ciegos). La elección de los revisores para cada trabajo es realizada por el Director y coordinador atendiendo al contenido del manuscrito.

Admisión de artículos:

Una vez recibido un artículo por la Secretaría de la Revista, lo enviará a varios expertos para que informen sobre la relevancia científica del mismo. Dicho informe será absolutamente confidencial. En caso de que los informes solicitados sean positivos, el Consejo Editorial decidirá en qué número se publicará el artículo, y se notificará al autor o autores. La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación. Artículos publicados: La Revista Internacional RIAI no abonará cantidad alguna en efectivo a los autores por la publicación de los artículos. La Revista Internacional RIAI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los trabajos publicados, por tanto serán los autores los únicos responsables de su contenido, y de las consecuencias que pudieran derivarse de su publicación.

A CONTRIBUIÇÃO DA METODOLOGIA DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM EM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA/ADULTO NO "ATELIER ESTRUTURADO" NA CIDADE DE JOÃO PESSOA/PARAÍBA: UM ESTUDO DE CASO.

(La Contribución de la Metodología del profesor en el proceso de Enseñanza - Aprendizaje en los alumnos con trastorno del Espectro Autista/adulto en "Atelier Estructurado" en la ciudad de João Pessoa/Paraíba: Un estudio de caso)

Ms. Miriam de Moura Costa Rodrigues
Ciências da Educação pela (UAA) Recorte da Dissertação de Mestrado
Dr. Daniel Gonzalez
Ciências da Educação. Esp. Em Metodologia Científica, (UAA)

Fecha de recepción: 01-08 -2015

Fecha de aceptación: 22-09-2015

Páginas 1- 16

Resumo.

Este estudo teve por objetivo, analisar como a metodologia (TEACCH) utilizada pelo professor do Atelier Estruturado contribui no processo de ensino e aprendizagem do aluno/adulto com TEA – Transtorno do Espectro Autista, realizado no período de março de 2013 a dezembro de 2013. A metodologia teve o enfoque qualitativo, do tipo, descritiva, para a coleta dos dados da pesquisa utilizou-se da técnica de observação do Atelier e da entrevista para com a professora e a mãe do aluno autista. Na discussão dos resultados as dificuldades de aprendizagem desenvolvidas pelo autista são pertinentes a todos, porém, o método utilizado no processo tem contribuído de forma construtiva para com a metodologia utilizada pela professora, notou-se, que "o diagnóstico tardio" da portabilidade da Síndrome de Asperger, é um dos fatores que interferem no Aprendizado uma vez que a demora para descobrir o acomete ao não tratamento específico. Conclusão a contribuição relevante foi o Método TEACCH, às atividades cotidianas, como a higiene pessoal e a ajuda no preparo das refeições, mesmo adulto e necessita dessas habilidades para se tornar cada vez mais independente.

Palavras-chave: Autismo. Método TEACCH. Ensino Aprendizagem.

Resumen.

Este estudio tuvo como objetivo analizar la metodología (TEACCH) utilizado por los maestros contribuye Atelier estructurado en la enseñanza y aprendizaje del estudiante/ adulto con TEA-Trastorno del Espectro Autista, llevado a cabo desde marzo 2013 a diciembre 2013. La metodología fue el enfoque cualitativo, del tipo descriptivo, para la recolección de datos de la encuesta se utilizó la técnica de observación de Atelier y la entrevista con el profesor y la madre del alumno autista. En la discusión de los resultados las dificultades desarrolladas por el autismo de aprendizaje son relevantes para todos, sin embargo, el método utilizado en el

proceso ha contribuido de manera constructiva hacia la metodología utilizada por el profesor, se señaló que "el diagnóstico tardío" de la portabilidad del Síndrome de Asperger, es uno de los factores que interfieren con el aprendizaje ya que el retraso para averiguar los efectos hay un tratamiento específico. Conclusión contribución relevante fue el método TEACCH, a las actividades cotidianas, tales como la higiene personal y la ayuda en la preparación de las comidas, incluso para adultos y necesitan estas habilidades para ser cada vez más independiente.

Palabras - Clave: Autismo. Método TEACCH. Aprendizaje Enseñanza.

Introdução.

O presente estudo originou-se da inquietude da pesquisadora em buscar respostas as questões relacionadas ao autismo. Principalmente no que diz respeito à aprendizagem do autista adulto, assunto ainda pouco debatido que deixa lacunas que devem ser preenchidas com novas pesquisas. Essa pesquisa visa fazer um estudo de caso a respeito de uma experiência que esta sendo vivenciada em um Atelier Estruturado na cidade de João Pessoa, PB. Para entendermos melhor o autismo é necessário fazer uma leitura dos primeiros estudos realizados, como a pesquisa de Leo Kanner, no ano de 1943, que atraiu a atenção de todos pela primeira vez para um grupo de crianças que exibiam isolamento social, adulterações da fala e obrigação extrema da manutenção da rotina. Para este conjunto de sintomas Kanner deu o nome de autismo.

Nas décadas subsequentes, o autismo tem se fortalecido como uma entidade diagnóstica e passou a ser analisado por muitos pesquisadores. Hoje podemos citar que, em termos clínicos, os sintomas podem estar presentes desde o nascimento (70% dos casos) ou aparecerem em algum momento antes dos três anos de idade em uma criança que apresentou o desenvolvimento aparentemente normal (30% dos casos). A criança mostra-se desligada do meio e não responde ao simples chamado do seu nome. Não consegue retribuir um sorriso e, geralmente, faz pouco contato com o olhar. É capaz de ficar muito tempo sozinho e só procura os outros para satisfazer suas necessidades.

Vale salientar que os sintomas do TEA, embora apareçam na infância, são prolongadas até a idade adulta.

Embora se apresentem de maneira diferente por causa do próprio crescimento, experiência de vida e aprendizagem. Ainda não é plausível falar em cura, pois não se sabe o que vem a ser a causa do Transtorno de Espectro Autista, mas sabe-se que existem inúmeras técnicas para instigar o desenvolvimento das diversas áreas envolvidas pelo autismo, essas técnicas e terapias serão usadas desde o momento do diagnóstico até o fim da vida dos portadores, por isso é tão importante o diagnóstico correto e mais ainda, prosseguir no tratamento até a vida adulta.

Uma destas técnicas é o método TEACCH cujas técnicas sejam aproveitáveis para todos os portadores de distúrbios compreensivos do desenvolvimento, em qualquer parte do mundo, independentemente das particularidades do ser humano em

questão, da comunidade e/ou estrutura cultural envolvida. Esse método exige mais aprofundamento e pesquisa do que apenas uma descrição de técnicas, este trabalho pretende desenhar a partir das formulações teóricas publicadas pelo TEACCH, um relato sobre sua aplicação no cotidiano de um adulto portador do TEA.

Para melhor compreender o autismo e o método TEACCH buscamos fundamentação teórica em Siegel (2008), Barón-Cohen (2001), Schmidt (2012) e Pereira (2006), dentre outros, os quais nos possibilitam uma melhor visão sobre o que é o TEA. Abordando os aspectos históricos e conceituais que são tratados na primeira parte do marco teórico, seguido da abordagem as dificuldades e Aprendizagem desenvolvidas pelos autistas e como lidar com essa realidade. No terceiro capítulo, será tratado MÉTODO TEACCH, sua importância, e sua metodologia diferenciada no que diz respeito ao ensino e Aprendizagem do autista adulto.

Assim, podemos chegar ao principal fundamento das reflexões a respeito da contribuição da metodologia do professor no do educando e que a utilização do método TEACCH no Atelier Estruturada sendo uma forma de intensificar o aprendizado do autista. Justificativa se dá pelo fato de no processo de ensino e de aprendizagem aos alunos portadores de TEA (autismo), a relação entre o professor e o aluno constitui o ponto crucial em todo o processo de atendimento, pois a qualidade dessa relação ajudará a retirar esse aluno do isolamento que o caracteriza. Quaisquer que sejam as práticas pedagógicas do professor, estas só ganharão dimensão educativa após a consolidação dessa interação.

Quanto mais expressivo for o professor, maiores serão as chances de esta criança promover novas aprendizagens.

As técnicas diferenciadas de educação para crianças com este tipo de deficiências, são importantíssimas em seu desenvolvimento, uma vez que se há de pensar que se devem habilitar pessoas portadoras de TEA a se comportarem de forma tão funcional e independente quanto possível, promovendo o atendimento adequado, tanto para eles quanto para suas famílias e para aqueles que convivem com eles.

Tal prática deve gerar conhecimentos clínicos, teóricos e práticos, sobre autismo e disseminar informações relevantes através do treinamento e publicações.

De acordo com Rivière (1984), normalmente os processos de aprendizagem das crianças autistas estão tão vagarosos e alterados que a aplicação no dia-a-dia das técnicas educativas termina em frustração. Hoje, há vários métodos utilizados na educação de autistas, tais como: o Modelo TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação) - ABA (Análise Aplicada do Comportamento); PEC'S (Sistema de Comunicação Através da Troca de figuras); Currículo Funcional Natural e o Programa Son-Rise. Não diferentemente, o Atelier Estruturado, localizado na Cidade de João Pessoa, Paraíba/Brasil, recorre a um sistema de ensino e acompanhamento, o programa TEACCH, baseia-se num ensino estruturado com processamento visual, memorização de rotinas especiais, devendo ser adaptado às necessidades de cada autista.

Este trabalho se justifica pela necessidade de entender a técnica de aprendizagem no Atelier Estruturado utilizada neste processo, de forma a facilitar o aprendizado do aluno, no tocante a melhoria da leitura, escrita, interação e comunicação e visando uma maior independência cognitiva e social que, de acordo com Saviani (1991), a função da escola é estender, a todos os seus alunos, o conhecimento elaborado e sistematizado, fundamental para que as pessoas tenham maior liberdade de ação pela assimilação e internalização do conhecimento, a partir do processo de ensino e de aprendizagem.

Diante do contexto apresentado formularam-se alguns questionamentos. Quais as dificuldades de aprendizagem do aluno/adulto portador de TEA? Quais os fatores que interferem no ensino aprendizagem do aluno portador de TEA? Quais são as metodologias utilizadas pelo professor para desenvolver a aprendizagem do aluno portador de TEA? Qual a contribuição do método TEACCH utilizado pelo professor no Atelier Estruturado no processo ensino/aprendizado do aluno com TEA?

Desses à seguinte problematização: A metodologia (*TEACCH*) utilizada pelo professor do Atelier Estruturado contribui no processo de ensino e aprendizagem do aluno/adulto com TEA – Transtorno do Espectro Autista?

Objetivo geral: Analisar como a metodologia (*TEACCH*) utilizada pelo professor do Atelier Estruturado contribui no processo de ensino e aprendizagem do aluno/adulto com TEA – Transtorno do Espectro Autista.

Objetivos específicos:

- Identificar as dificuldades de aprendizagem do aluno portador de TEA/adulto;
- Verificar os fatores que interferem na aprendizagem do aluno portador de TEA/adulto;
- Descrever as metodologias utilizadas pelo professor para desenvolver a aprendizagem do aluno portador de TEA/adulto no Atelier Estruturado;
- Pontuar a contribuição do método *Teacch*, utilizado pelo professor no Atelier Estruturado no processo de ensino e aprendizagem do aluno/adulto com TEA – Transtorno do Espectro Autista.

Autismo: “Definição” e características.

A expressão “autismo” foi utilizada pela primeira vez por Bleuler no ano de 1911 com o intuito de nomear a perda do contato com a realidade externa, acarretando uma grande dificuldade ou até mesmo a impossibilidade em se comunicar. As definições da Síndrome de Autismo que estão sendo utilizadas na atualidade, são reflexos do consenso profissional elaborado após muitas décadas de estudo sobre o tema. Diversos autores, a partir dos estudos iniciais de Léo Kanner em 1943, que defendia que “devemos assumir que estas crianças nascem com uma incapacidade inata para proceder, de uma forma biologicamente correta ao contacto afetivo com os outros, tal como as outras crianças nascem com outro tipo de incapacidades físicas ou mentais” (Geschwind, 2009, p. 368), tem se dedicado a estudar o autismo sob aspectos variados.

Kanner denominou, inicialmente, o transtorno de Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, sendo este uma condição que acarretava características comportamentais específicas como perturbações nas relações afetivas que envolviam o meio, solidão extremada, falta de habilidade ao usar a linguagem para se comunicar, potencialidades cognitivas evidentes, aparência de aspecto físico normal, comportamentos ritualísticos, predominância e início precoce no sexo masculino. No ano seguinte, Asperger iniciou seus estudos para definir um distúrbio que designou de Psicopatia Artística, que se manifestava por uma diferenciação grave na interação com o meio social, uso dificultoso da linguagem oral, problemas motores e com incidência em seres humanos do sexo masculino. O estudioso apontou a descrição da observação de alguns casos, enumerando as características da história familiar, os aspectos comportamentais e físicos, resultado dos testes de inteligência, enfatizando o cuidado de com as abordagens educacionais empenhadas a tais indivíduos.

Segundo Leonard et. al. (2010), os dois autores voltam a discordar quanto se referem ao comportamento. Asperger descreveu que quatro de seus pacientes eram pouco aptos para executar atividades motoras tanto para coordenação motora apresentada de forma global quanto para a motricidade fina. Já Kanner só referiu-se a um caso, afirmando que apesar dos comportamentos desajeitados, havia boa capacidade de coordenação dos músculos.

Outro ponto que apresenta discordância entre Kanner e Asperger, segundo Leonard et. al. (2010), é que o primeiro acreditava que rotinas e formas mecânicas de ensino eram mais fáceis de serem assimilados pelas crianças com autismo. Asperger apresentava que a forma mais fácil de seus pacientes aprenderem era através da produção espontânea, sugerindo que eles fossem pensadores do abstrato.

Pereira (2006a) relata que Bettelheim, em 1967, passou a considerar o autismo como a capacidade de "sair de si" para descobrir o mundo, já que seu portador não tinha autoconfiança para fazer isto e, uma vez que, os pais agiam como inibidores que destruíam a referida autoconfiança.

No ano de 1986 surgiu uma nova abordagem que foi denominada de função executiva, definida como "um conjunto de operações cognitivas desenvolvidas no córtex pré-frontal, que contém a planificação, a flexibilidade e a memória ativa, a quando de uma resposta" (Sigman, Spence, 2006, p. 334). O que seria um déficit central do autismo nas funções executivas, o que é comum a outros problemas como a esquizofrenia.

Frith, em 1989, definiu que o problema está no déficit do mecanismo central do ser humano, o que, segundo Baron-Cohen (2001, p.03), "significa a habilidade para

integrar a informação no contexto" e interferem na correlação do objeto com o contexto social padrão e atual.

Já em 1993, o estudioso Hobson retornou a teoria afetiva apresentada por Kanner e sugeriu, segundo Pereira (2006), que a origem do autismo está em uma disfunção primária do sistema afetivo. Assim, a origem das dificuldades das crianças autistas de se relacionarem com os outros estão na falta de desenvolvimento das estruturas cognitivas fundamentais para se compreender o fator social. Fazendo com que os comportamentos apresentados se tornem repetitivos e estereotipados, ao passo que os interesses são obsessivos e restritos.

Transtorno do espectro do autismo: o que é?

O termo Autismo é oriundo do Grego (*Autos*) que significa próprio e *Ismo* que vem a significar orientação, ou seja, envolvido em si próprio. Assim, podemos definir o autismo, de acordo com Marques (2000), como uma condição ou mesmo estado em que alguém se encontra absorvido no seu eu.

Contudo, muitos estudos foram feitos sobre o tema, começaremos com o seguinte: O autismo Síndrome de Kanner (autismo infantil) é uma grave doença caracterizada como psiquiátrica e de raríssima constatação. Esse distúrbio é caracterizado por um desenvolvimento intelectual desequilibrado, o que vem afetar a capacidade de socialização do indivíduo. De acordo com Lyons e Fitzgerald (2004), pode ser definido como uma perturbação do neuro-desenvolvimento, onde as áreas como linguagem, comunicação e relação social são afetadas.

A Legislação Brasileira que contempla o Transtorno do Espectro Autista Brasil (LEI Nº 12.764, DE 27 de dezembro de 2012), Instituinto a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Sintomas do Transtorno do Espectro Autista.

Cada pessoa com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) tem habilidades comunicativas diferentes. Algumas pessoas falam corretamente. Outras não conseguem falar ou então falam muito pouco. Cerca de 40% das crianças com PEA não falam. Entre 25% e 30% das crianças com PEA dizem algumas palavras entre os 12 e os 18 meses de idade e posteriormente perdem essa capacidade. Outros podem falar mas um pouco tardiamente.

Exemplos de problemas da comunicação relacionados com as PEA, Siegel (2008).

- Atraso na fala e compreensão.
- Repetição corrente de palavras e frases (ecolalia)
- Troca nos pronomes (ex. Diz "o" em vez de "Eu")
- Dá respostas sem nexos com as perguntas;
- Não aponta ou responde apontando;

- Usa poucos ou nenhuns gestos (ex., não gesticula o "adeus");
- Fala de forma monocórdia, robotizada, ou cantada;
- Não sabe "fingir" (faz de conta) nos jogos (ex., não consegue fingir "alimentar" uma boneca);

Os indivíduos com PEA podem ter dificuldade em utilizar e compreender os gestos, a linguagem corporal ou o tom de voz. Por exemplo, algumas crianças com PEA podem não perceber o significado do abanar as mãos do "adeus". Expressões faciais, movimentos e gestos podem não coincidir com o que eles estão a expressar. Por exemplo, uma pessoa com PEA pode sorrir ao comentar uma coisa triste.

Desvios qualitativos da comunicação: De acordo com Siegel (2008), o nível de comunicação verbal de um autista é estimado em 50% e nunca chegaram a desenvolver uma linguagem de forma eficaz, apesar de existir linguagem verbal. É comum ver crianças com autismo que a linguagem verbal se dá apenas da repetição do que foi dito, o que chamamos de ecolalia imediata. Quando as frases repetidas foram ouvidas há horas ou dias antes chamamos de ecolalia tardia. E quando há a repetição de frases que se adequam ao contexto, o tom de voz pode ser estranho ou parecer presunçoso.

Os desvios qualitativos de sociabilização: Um ponto evidente no autista, mas que é bastante fácil de gerar falsas interpretações. Pois o portador de autismo tem dificuldades para relacionar-se com outras pessoas e não tem a capacidade de compartilhar sentimentos, emoções e gostos. Segundo Jordan (2000), esta fato está associado às graves dificuldades cognitivas que implicam na dificuldade de realizar atos sociais de maneira adequada.

Desvios qualitativos na imaginação: Outro fato que pode ser observado são as mudanças de rotina, de casa ou de percurso que podem vir a perturbar o autista. Para Frith (2003), a falta de espontaneidade e de imaginação leva a criança a desenvolver sempre a mesma atividade como rodopiar ou bater, com o intuito de se auto-estimular a um padrão comportamental.

Portador do TEA na fase adulto.

Para o portador de TEA é na fase adulta onde se dá um período de enfrentamento de acordo com Cohen (2005) dificuldades imensas, tanto para quem está vivendo, quanto para os familiares. Para os pais de autistas, esse estágio da vida é esperado com ansiedade e trepidação. Foi verificado, em diversos estudos que há um aumento significativo em comportamentos destrutivos, compulsões, comportamento sexual inadequado ou até mesmo agressões e movimentos de resistência à mudança. Ao chegar à fase adulta, isso pode se tornar mais difícil de lidar.

Sintomas do Autismo em Adultos.

A limitada perspectiva de tomada de habilidades e de dificuldade de ouvir os outros pode representar um desafio nos relacionamentos, apresentando-se da seguinte forma:

- Poucas amizades ou relacionamentos;
- Desafios da comunicação Não-Verbal;
- Transtorno de Processamento Sensorial;
- Falta de empatia e perspectiva compartilhada;
- A preocupação com determinados artigos ou Tópicos;
- Comportamentos repetitivos e estereotipados;
- Necessidade de rotina;
- Problemas do sono e ansiedade.

Outras descobertas reforçam teorias FAPESP (2013) já existentes apontando que o indivíduo autista apresenta conectividade reduzida entre neurônios além do desenvolvimento anormal nos lobos frontais do cérebro. Ressaltando a importância de levar em conta as necessidades especiais do autista, com o propósito de promover um desenvolvimento saudável, onde estes possam atuar na sociedade de modo mais feliz. Deste modo, "o conceito de inclusão deve estar contemplado no projeto pedagógico da escola. Atividades com esse propósito se encaixam no dia-a-dia dos professores e alunos e tendem a dar resultados em longo prazo". (Cavalcanti, 2006 p. 164).

Devido a múltiplas dificuldades do qual o Autista apresenta pontuamos três ligadas ao Ensino Aprendizagem:

- Dificuldades encontradas na relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem do portador de autismo;
- Dificuldades na relação professor-aluno no processo de ensino da leitura ao portador do TEA;
- Dificuldades de aprendizagem do aluno portador de TEA/adulto;

O método TEACCH

O TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*) é um Tratamento em Educação para Autistas e Crianças com déficits relacionados à Comunicação. Foi legitimado em 1972, em Carolina do Norte, nos Estados Unidos, tendo como precursores Schopler e Reichler, com seu projeto "Child Research Project", no qual sugeriram uma intervenção baseada na atuação de pais como co-terapeutas para o tratamento psicoeducacional das crianças com autismo. Trata-se de um programa que abarca as esferas de atendimento educacional e clínico, com uma prática que visa à abordagem psicoeducativa, sendo um programa de cunho transdisciplinar.

A técnica TEACCH foi criada por Eric Shopler e seus colaboradores em 1966, na divisão de Psiquiatria da Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte (EUA). Foi realizado um projeto de pesquisa que buscava questionar a prática clínica

que afirmava que o Autismo tinha uma causa emocional e que a psicanálise seria a forma de tratamento adequada para o transtorno.

Com base nas evidências das características do comportamento e descrição de conduta, a base teórica do TEACCH é a Teoria Behaviorista e a Psicolinguística. Foi na teoria psicolinguística que as estratégias para contrapesar os déficits em comunicação desta síndrome e o uso de recursos visuais que se buscam proporcionar interação entre o pensamento e linguagem para compensar as capacidades de compreensão.

Este método utiliza gestos e símbolos em simultâneo com a fala e permite desenvolver a comunicação funcional, a estrutura da linguagem oral e da literária facilitando o acesso aos significados do e no mundo com os outros os que proporcionam maior disponibilidade para a relação (Carvalho & Onofre, 2007, p. 6).

Um dos princípios do Método TEACCH é fazer com que haja a promoção da adaptação de cada indivíduo para que melhore as habilidades para viver, utilizando técnicas educacionais disponíveis, entendendo o déficit e planejando estruturas ambientais adequadas.

O método TEACCH tem como objetivo principal ajudar a criança com autismo a crescer da melhor maneira possível de modo a atingir o máximo de autonomia na idade adulta, Entre os seus principais orientadores destaca-se:

1. Melhoria da capacidade adaptativa da criança.
2. Colaboração entre pais e profissionais.
3. Avaliação individualizada para a intervenção.
4. Ênfase na habilidade e reforço nas capacidades do aluno.
5. Teoria cognitiva e comportamental fundamentando a prática.
6. Ensino estruturado agindo como fator de organização.

O método TEACCH é reconhecido como uma das metodologias mais eficazes para intervir com pessoas com autismo e transtornos correlatos de comunicação. O método TEACCH fundamenta-se em pressupostos da teoria comportamental e da psicolinguística.

Metodologia da pesquisa.

Para Gil (1999), a pesquisa é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. Nessa perspectiva, as dificuldades de aprendizagem é algo tem preocupado principalmente no que diz respeito aos alunos com TEA - Transtorno do Espectro Autista. Com o propósito de encontrar resposta para o problema de pesquisa, a saber: Como a metodologia (TEACCH) utilizada pelo professor do Atelier Estruturado contribui no processo de ensino e aprendizagem do aluno/adulto com TEA – Transtorno do Espectro Autista? Este estudo teve como objetivo geral: Analisar como a metodologia (TEACCH) utilizada pelo professor do Atelier Estruturado contribui no processo de ensino e aprendizagem do aluno/adulto com TEA – Transtorno do Espectro Autista. Os objetivos específicos se limitaram a:

1. Identificar as dificuldades de aprendizagem do aluno portador de TEA/adulto;
2. Identificar os fatores que interferem na aprendizagem do aluno portador de TEA/adulto;
3. Descrever as metodologias utilizadas pelo professor para desenvolver a aprendizagem do aluno portador de TEA/adulto no Atelier Estruturado;
4. Determinar a contribuição do método *TEACCH*, utilizado pelo professor no Atelier Estruturado no processo de ensino e aprendizagem do aluno/adulto com TEA – Transtorno do Espectro Autista.

O Atelier Estruturado em João Pessoa-PB é uma experiência de uma mãe de autista, que ao perceber que a educação nas escolas dos que possuem autismo está mais voltada para a criança. Com a chegada do filho à adolescência, a mesma decidiu desenvolver um projeto que visasse o desenvolvimento integral do indivíduo com autismo.

A escolha deu-se em virtude do Ateliê Estruturado ser a única instituição que utilizava o Método TEACCH em sua metodologia. A pesquisa ocorreu no período de março a dezembro de 2013.

A pesquisa qualitativa requereu uma análise do objeto que categorizou os resultados dos levantamentos, pois segundo Richardson (1999), a pesquisa qualitativa pode ser categorizada como a tentativa de uma apreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas.

Do tipo descritivo, descrevendo a sequência dos dados coletados, neste estudo de caso. Nesse pressuposto, a pesquisa teve como objetivo, recolher informações de maneira independente ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem, no Atelier Estruturado, localizado em João Pessoa-Paraíba.

A população da presente pesquisa foi constituída pelo professor e a mãe do aluno com TEA que participa do Atelier Estruturado em João Pessoa-PB e o aluno que foi observado porque se trata de um estudo de caso.

Instrumentos e técnicas de coleta dos dados, a entrevista a qual foi validada por um grupo de especialistas doutores em Educação, dois deles da Universidade de Jaen, Dr. Prof. Antonio Hernandez; Dr^a. Prof.^a Ana Carolina Camacho Castro e Dr. Mohamed Homirani da Universidade de Granada, com o objetivo de certificar a correlação com os objetivos propostos. Depois foi aplicada uma prova piloto com os sujeitos que não fizeram parte da amostra, com o propósito de verificar o entendimento das questões pelos pesquisados.

A finalidade da pesquisa foi de verificar o mais significativo dentre as respostas da entrevista, explorando também as diferenças percebidas entre as falas. As partes significativas foram agrupadas em temas ou perspectivas de investigação, escolhidas a partir de categorias de análise concernentes ao referencial teórico.

Quadro 1: Operacionalização de variáveis

Objetivos	Categorias
Identificar as dificuldades de aprendizagem do aluno portador de TEA/adulto	Dificuldades da aprendizagem Metodologia Aprendizagem Contribuição do Método TEACCH Sintomas do aluno com TEA Políticas Públicas
Identificar os fatores que interferem na aprendizagem do aluno portador de TEA/adulto	
Descrever as metodologias utilizadas pelo professor para desenvolver a aprendizagem do aluno portador de TEA/adulto no Atelier Estruturado	
Verificar a contribuição do método <i>Teacch</i> , utilizado pelo professor no Atelier Estruturado no processo de ensino e aprendizagem do aluno/adulto com TEA – Transtorno do Espectro Autista.	

Fonte: Elaboração Própria pesquisa (2013).

Discussão dos resultados.

A pós a coleta dos dados optou-se pela forma de tabela para transcrever a veracidade quanto ao processo de ensino e aprendizagem do adulto autista onde se obteve a descrição da entrevista da mãe do Autista, da professora e a tabulação da observação da rotina do Atelier.

Tabela 1: Resultados dos dados

Entrevista com a mãe a Professora e Observação no Atelier	Entrevista com a mãe a Professora e Observação no Atelier	Entrevista com a mãe a Professora e Observação no Atelier	Entrevista com a mãe a Professora e Observação no Atelier
Quanto às dificuldades de aprendizagem do aluno portador de TEA/adulto	Quanto aos fatores que interferem na aprendizagem do aluno portador de TEA/adulto	Quanto às metodologias utilizadas pelo professor para desenvolver a aprendizagem do aluno portador de TEA/adulto no Atelier Estruturado	Quanto à contribuição do método <i>Teacch</i> , utilizado pelo professor no Atelier Estruturado no processo de ensino e aprendizagem do aluno/adulto com TEA Transtorno do Espectro Autista

<p>Foram encontradas dificuldades, estas semelhantes aos de qualquer autista, com diagnóstico como portador do TEA, porém a metodologia utilizada pela profª. contribuiu de forma construtiva levando em consideração principalmente os aspectos físicos.</p>	<p>O fator que mais interfere no processo de Ensino Aprendizagem é o diagnóstico tardio da portabilidade da Síndrome de Asperger. A demora para descobrir a síndrome o acomete, ao tratamento específico. Dessa forma o TEA acaba por não receber a estimulação necessária para executar de forma independente atividades de seu cotidiano.</p>	<p>A metodologia utilizada pela professora do Atelier demonstrou-se construtiva, baseada na confiança e no reconhecimento do crescimento do educando. Utilizando a estimulação à leitura diariamente, além das etiquetas de identificação distribuída por todo espaço.</p>	<p>O método TEACCH, tem contribuído de forma significativa uma vez que se adequa as necessidades do educando, sem falar na estrutura que foi construída com o objetivo de atender as exigências do método a realidade do aluno no que diz respeito as atividades cotidianas, como a higiene pessoal e a ajuda no preparo das refeições, uma vez que o autista em questão é adulto e necessita dessas habilidades para se tornar cada vez mais independente.</p>
---	---	--	---

Fonte: A própria pesquisa (2013).

A demonstração de que o método utilizado no Atelier Estruturado é de grande importância na estimulação, socialização bem como, no comportamento dos portadores de TEA, sendo fundamentais para o desenvolvimento os portadores da síndrome do autismo como auxilia na melhor qualidade de vida, embora o grau de dificuldade varie muito de indivíduo para indivíduo.

Considerações finais.

O principal fundamento das reflexões a respeito da aprendizagem é o diagnóstico tardio, no entanto é notória a contribuição da metodologia da professora ao educando que utiliza o método TEACCH no Atelier Estruturado tem um

aproveitamento maior quando o profissional compreende e sabe lidar com o principal quando se trata de um adulto, uma vez que não são comuns escolas convencionais para adultos autistas.

Portanto, durante o desenrolar da pesquisa, pode-se constatar-se que o Método flui de forma construtiva, possibilitando o bom desenvolvimento de forma integral. As dificuldades de aprendizagem são amenizadas diante do apelo visual e das atividades repetitivas. Contudo, a parte social está esquecida, uma vez que o Atelier Estruturado tem a participação apenas da professora e do aluno portador do TEA, além da mãe do estudante que atua como criadora e por sua vez, supervisora da escola.

Tendo em vista que a hipótese "A metodologia TEACCH utilizada pelo professor do Atelier Estruturado contribui no processo de ensino e aprendizagem do aluno/adulto com TEA – Transtorno do Espectro Autista, melhorando a integração do aprendizado com práticas, habilidades sociais de linguagem". Foi contemplada, apontando para a prática metodológica tem ajudado com o desenvolvimento da independência do autista pesquisado, auxiliando-o na realização de suas atividades cotidianas.

Diante do exposto, é possível afirmar que o método utilizado pela professora da escola pesquisada tem contribuído de forma positiva com o desempenho pessoal e acadêmico do aluno, sendo que o fator social é um fator de extrema importância, mas que fica o segundo plano no Ateliê Estruturado.

A pesquisa apontou a necessidade de uma reflexão quanto à postura da escola em abrir as vantagens da montagem de um ambiente estruturado para a comunidade, como uma forma de expandir o conhecimento e auxiliar outros adultos portadores da Síndrome de Asperger, ajudando a garantir um desenvolvimento integral e maior grau de independência.

Referências.

- Alves, M. M. (2009). *Intervenção Precoce e Educação Especial, Práticas de intervenção Centradas na Família*. Viseu: Psicossoma.
- Asperger, H. (1943). *Pedagogia curativa*. Barcelona: Editorial Luis Miracle.
- Baptista, C.R., et al. (2002). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed.
- Baron-Cohen, S., & Belmonte, M.K. (2005). *Autism: A Window Onto the Development of the Social and the Analytic Brain*. *Annu. Rev. Neurosci.*
- Brasil. *LEI Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.*
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm.
(BOE de 21 de marzo de 2014).

- Capellini, V. L. M. (2001). *A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico*. 2001. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Capucha, L. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: Normas orientadoras*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cavalcanti, Katia Brandão. (2006). *Para abraçar a humanescência na pedagogia*.
- Carvalho, A F., & Onofre, C. T. (2007). *Aprender a Olhar para o Outro: Inclusão da Criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.
- Castro, R. E. F; Melo, M. H. S., & Silveiras, E. F. M. (2003). *O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção. Psicologia: Reflexão e Crítica*.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Coleção Educação Especial, nº 1. Porto-Editora.
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford: Blackwell.
- Frões, Maria A. V. (2010). *As produções acadêmicas em educação especial: uma análise de discurso*. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. http://www.bdt.ufjf.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=53. (BOE 10 abril 2010).
- Geschwind, D. H. *Advances in:Autism. Annu. Rev, (2009). Med., 60, 367-380.* http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/DISSERTAO%20Dayse%20Carla%20G.%20Serra.pdf. (BOE 21 abril 2013).
- Gillberg, C. (1990) *Autism and pervasive developmental disorders*. J Child Psychol Psychiat.
- Gikovate, C.G. *Missense mutation within the MBD do main in a Brazilian male with autistic*. Brain & Development, 2011, (Tokyo, 1979) v. 33. <http://www.carlagikovate.com.br/> (BOE em 03 de septembrie de 2013).
- Hobson, P. *Understanding persons: The role of affect*. Em S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. J. Cohen (Orgs.). (1993). *Understanding other minds: Perspectives from autism*. Oxford: Oxford Medical Publications.

- Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Kanner, L. (2009). *Autistic Disturbances of affective contact. Nervous Child*, New York, 1943, v.2, p.217-250, Kwee, C.S., Sampaio, T M.M. & Atherino, C. C. T. Autismo: Uma Avaliação Transdisciplinar Baseada No Programa Teacch. *Rev CEFAC*.
- Lago, M. (2007). *Autismo na escola: Ação e reflexão do professor*. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade.
- Leon, V. & Lewis, S. (1997). *Grupos com autista*. In: D. Zimmerman&L.C. (orgs.). *Como Trabalhamos com Grupos*. Porto Alegre: Artmed.
- Leonard, H., et al. (2010). *Unpackingthe Complex Nature of the Autism Epidemic. Research in Autism Spectrum Disorders*.
- Levinson, C. *Musicoterapia para autismo o musicoterapia por ser humano?* In: VII Jornadas de AMURA BS. AS. Publicado en las Actas de las Primeras Jornadas de Autismo Infantil de APADEA filial Mendoza, 1999. Disponível em:
<http://www.centrobenenzon.org.es/biblioteca/08autismo_leivi.htm (BOE 27 de fevereiro de 2013).
- Lyons, V., & Fitzgerald, M. (2004). *Humor in Autism and Asperger Syndrome. Journal of Autismand Developmental Disorders*.
- Marques, C. E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo – Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Editora Quarteto Coleção Saúde e Sociedade.
- Mello, A. M. S. *Autismo – guia prático*. 2 ed. 2003. pdf, Disponível em <http://www.ama.org.br>. Download realizado em marzo de 2005.
- Newschaffer, C. J., et al. (2007). *The Epidemiology of Autism Spectrum Disorders*.*Annu.Rev. PublicHealth*.
- Moreira, P. S. (2005). *Autismo: a difícil arte de educar*. Universidade Luterana do Brasil. Ulbra, Campus Guaíba: RS.
- Pereira, M. C. (2006). *Autismo, Uma Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Coleção Biblioteca do Professor. Edições Gailviro.
- Rivière, Peter. (1984). *Individual and Society in Guiana: Comparative Study of Amerindian Social*.

- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. (3. ed.). São Paulo: MacGraw-Hill.
- Schwartzman, J. S. (2007). *Autismo Infantil*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- Schmidt, C. (2013). *Temple Grandin e o autismo: Uma Análise do Filme*. *Revista Brasileira de Educação Especial*.
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000200002&lng=en&tlng=pt). 10.1590/S1413-65382012000200002.
- Schwarzstzman, J. S. et.al. (1995). *Autismo Infantil*. Memnon Edições Científicas Ltda. São Paulo.
- Serra, D. C. G. *A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos*. 2004. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Serra, D. C. G. (2008). *O Mundo da Criança com Autismo – Compreender e Tratar Perturbações do Espectro do Autismo*. Porto: ColeçãoReferência. Porto Editora.
- Sigman, M., Spence, S.J., & Wang, A.T. (2006). Autism from Developmental and Neuropsychological Perspectives. *Annu. Rev. Clin. Psychol*, 2008.
- Silva, E. T. *O Ato de Ler (2005) fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 10ed. São Paulo: Cortez.
- Serra, D. C. G., M. (2007). *Transtornos Globais do Desenvolvimento Relacionados ao Autismo e Sua Influência No Processo Ensino-Aprendizagem*.
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/471-4.pdf>.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A AFETIVIDADE: ANÁLISE DA RELAÇÃO AFETIVA ENTRE PROFESSOR/ALUNOS DO INSTITUTO VIDA E AMOR NA CIDADE DE JOÃO PESSOA E A APRENDIZAGEM

(La educación de la primera infancia y el afecto: Análisis de la relación afectiva entre profesor/alumnos del instituto de la vida y el amor en la ciudad de João Pessoa y el aprendizaje)

Ms. Maria Marleide Bento de Queiroz
Ciências da Educação pela (UAA) Recorte da Dissertação
Dr. Daniel Gonzalez
Ciências da Educação. Esp. Em Metodologia Científica, (UAA)

Fecha de recepción: 11-08- 2015

Fecha de aceptación: 23- 09- 2015

Páginas 17 - 33

Resumo.

O objetivo deste é de analisar se a relação afetiva entre crianças e professores, do Instituto Vida e Amor de João Pessoa/Paraíba, influencia na aprendizagem. O objetivo, analisar se a afetividade contribui para a formação cognitiva e moral do sujeito autônomo. A metodologia baseou-se no enfoque qualitativo do tipo descritivo, onde se pesquisou 20 alunos e 07 professores de uma turma de ensino infantil do Instituto Vida e Amor, João Pessoa, Paraíba, por meio da aplicação de questionário aos professores e entrevistas para com os alunos no mês 03/2013. Discussão dos Resultados colocou que os professores não conseguem conceituar o tema afetividade e lidem como se fosse apenas a expressão de carinho simplesmente não se aprofundando para entender os problemas individuais de cada aluno. A conclusão mostra que o aluno, por sua vez, sente a vontade de no ambiente escolar conviver mais com os professores e colegas por meio de uma interação maior na escola isso poderá favorecer para a aprendizagem.

Palavras-Chave: Afetividade. Motivação. Relação Professor/Aluno

Resumen.

El propósito de esto es analizar la relación afectiva entre niños y maestros, Vida y Amor Instituto de João Pessoa/influencias Paraíba en el aprendizaje. Lo objetivo, analizar se la afectividad contribuye a la formación cognitiva y moral del sujeto autónomo. La metodología se basa en el enfoque cualitativo descriptivo, donde investigó 20 estudiantes y 07 profesores en un instituto clase de jardín de infantes Vida y el Amor, João Pessoa, Paraíba, a través de un cuestionario a profesores y entrevistas con los estudiantes en el mes 03/2013. Discusión de los Resultados puso que los maestros no pueden conceptualizar el cariño tema y tratan como si fuera sólo una expresión de cariño simplemente no más profundo para entender los problemas individuales de cada estudiante. La conclusión muestra que el estudiante, a su vez, se siente el deseo de vivir más en la escuela con los maestros y compañeros a

través de una mayor interacción en la escuela que puede favorecer para el aprendizaje.

Palabras-Clave: Afecto. Motivación. Relación Maestro/Estudiante.

Introdução.

O presente estudo originou-se do interesse desta pesquisadora em estudar as questões existentes referentes á importância da afetividade no desenvolvimento intelectual dos indivíduos. Tal interesse partiu da curiosidade em entender como qual a relação e a sua contribuição na aprendizagem das crianças da educação básica.

Para melhor entendimento do tema tratado neste estudo; a relação afetiva entre professor/aluno e a aprendizagem; optou-se por uma questão didática, através de enfoques, embora separados mais, articulados e intercomplementares. Organizaram-se os conteúdos procurando de uma forma de unir de maneira coerente, vejamos: afetividade x aprendizagem. Assim apresentamos a relação professor aluno e o ambiente escolar como ferramenta indispensável na construção do conhecimento.

As teorias por nos escolhidas que permanecem presente no cotidiano das escolas e professores, e as dificuldades de aprendizagem além de um estudo mais específico a cerca do tema.

Neste estudo pretende-se trazer á discussão o tema: a educação infantil e a afetividade, enfatizando a relação professor aluno, manifestando a importância do seu conhecimento em instituições educacionais, assim como em instituições familiares, para que sejam viabilizados comportamentos propícios à aprendizagem.

Como percurso metodológico de nosso estudo, optamos por realizar um estudo de caso que ilustrasse a temática abordada. Por tanto, nos aproximamos dos sujeitos da pesquisa a partir de uma visita técnica as escolas escolhidas para serem pesquisadas. Houve de imediato uma conversa com os gestores e posteriormente com os professores que se prontificaram a participarem da pesquisa. Seguindo de um sorteio com os alunos com idade entre 4 e 10 anos para participarem da pesquisa, contemplado assim, todas as séries em funcionamento na escola. A partir de então, foi realizadas as entrevistas com os professores e alunos.

Como fundamentação das dificuldades de Aprendizagem, discorreremos no Marco teórico, trazendo um estudo sobre o desenvolvimento infantil, aprendizagem e a relação professor aluno na educação infantil, enfatizando as teorias, os conceitos, as concepções unidimensionais entre diferentes profissionais além das suas modalidades. Abordamos ainda o aspecto que tenta explicar o porquê que algumas crianças, independente de suas inteligências normais, comportamentos motores dentro dos padrões normais e sócio-emocionais, não apresentam um bom desenvolvimento e ao chegar no 5º ano apresenta uma desmotivação quanto ao estudo. Na sequência descreve-se todos os passos da pesquisa, desde sua escolha até a execução, com seus instrumentos, participantes e discriminação do local de estudo, dentre outras informações que se julgou relevante para o entendimento da

metodologia utilizada para alcance das respostas para as questões levantadas no início do estudo. A discussão dos resultados. E finalmente, apresentamos as considerações finais, referências e anexos. Esperamos com este estudo, ter contribuído para reflexões e discussões de um tema tão complexo como a relação professor aluno e a aprendizagem.

A Justificativa se dá devido ao contexto elencado do qual o desenvolvimento intelectual da criança sofre grande influência do aspecto afetivo, dependendo de como seja essa afetividade pode contribuir para o sucesso ou o insucesso escolar, além de determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará. O ser humano tem uma grande necessidade de ser ouvido, acolhido e valorizado, e essa atitude que contribui para a construção de uma boa imagem de si mesmo.

Para a maioria das famílias e professores, a tarefa de educar deveria ser uma função tão natural quanto à de respirar ou andar. Entretanto, educar se apresenta, em suas ações familiares e educacionais e dentro de teorias consideradas ideais, como uma tarefa complexa a ser desempenhada.

O contato entre a criança e o grupo familiar, como também outras pessoas que convivem com ela e que fazem parte do seu primeiro grupo social, representa o seu primeiro contato afetivo, que tanto pode ser positivo ou negativo, influenciando, assim, no seu futuro. Essa afetividade está intimamente ligada à construção do processo de aprendizagem concomitantemente o da autoestima. E é o contato com os diferentes grupos sociais que possibilita a construção do auto-conceito da pessoa. É esse auto-conceito que refletirá em suas ações e na forma como será tratada ou mesmo percebida pelos outros.

O ensino infantil é o primeiro contato da criança com o ambiente escolar e este momento, a criança pode ter uma visão negativa ou positiva da escola, e isto vai depender das atitudes motivadoras do seu professor. Portanto, é de fundamental importância que esta relação se dê de forma que a criança se sinta bem aceita no ambiente escolar.

A escola, portanto, enquanto segmento de grupo social que constrói diferentes relações, deve proporcionar melhores condições de aprendizagem, selecionando atividade e posturas necessárias, que promovam o resgate da autoestima do aluno. É frequente ouvir dizer que um aluno não aprende por ter "graves problemas emocionais". O que seria um grave problema emocional? Como ainda não se conhece o suficiente muitos aspectos da dinâmica emocional do ser humano e o papel da emoção na aprendizagem, não é fácil saber como o professor deve agir na sala de aula.

Na tentativa de resolver problemas relacionados à aprendizagem, algumas escolas começam a investir na formação do professor, na tentativa de mudança das práticas pedagógicas, buscando, assim, referenciais teóricos que auxiliem no desempenho do aluno durante o processo ensino-aprendizagem, tendo como base a afetividade

como forma resgate da autoestima, procurando, assim, atenuar as dificuldades de aprendizagem como de relacionamentos interpessoais encontradas pelos alunos.

Neste trabalho buscar-se-á abranger a importância do afeto na aprendizagem da Educação Infantil, como também compreender que a educação é dinâmica e provocadora de reflexões, e a esse respeito o professor deve acompanhar o processo de mudanças e reflexões na busca de construir novos conhecimentos, e assim, criar laços de múltiplas aprendizagens com base na afetividade. A criança aprende quando existe uma relação afetiva verdadeira com o professor, mesmo que não se identifique com a disciplina. A partir das considerações acima expostas, será analisada a relação de afetividade entre professores e alunos e suas implicações para a aprendizagem, uma vez que dependendo do modo como é conduzida esta relação pode trazer benefícios ou danos para a autoestima da criança afetando assim sua aprendizagem.

Considerando que a aprendizagem acontece basicamente da interação entre os indivíduos, vale ressaltar a importância da outra pessoa na construção do conhecimento, pois, é através dessa relação, que o ser adquiriu novas formas de pensar e de agir, e assim se apropria do conhecimento. O papel do professor nessa relação é decisivo, pois ele pode definir que tipo de aprendizagem ele proporcionará para a turma. O problema da pesquisa partiu do seguinte pressuposto: A relação afetiva entre a criança e professor influencia na aprendizagem dos alunos do Instituto Vida e Amor na cidade de João Pessoa?

Objetivo geral: Analisar se a relação afetiva entre a criança e o professor influencia na aprendizagem dos alunos do Instituto Vida e Amor na cidade de João Pessoa.

Objetivos específicos:

- Descrever como ocorre o desenvolvimento da criança da educação infantil através da afetividade.
- Identificar se a afetividade colabora para a relação professor-aluno e para o processo ensino-aprendizagem.
- Descrever as dificuldades na relação professor/aluno e as implicações na aprendizagem;
- Identificar os fatores e as implicações da afetividade no processo de ensino aprendizagem.

A afetividade na vida das crianças.

Segundo Sobral (2010), o objetivo do trabalho do educador é o aprendizado do aluno, e para isso, alguns fatores são muito importantes para que o objetivo seja alcançado, tais como, a Capacidade intelectual e vontade de aprender do aluno, os conhecimentos e capacidade de transmitir conteúdos do educador e, não menos importante, o apoio dos pais nas atividades extraclasse. O aspecto afetivo pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento e determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará. O fato de não haver uma relação afetiva entre professor e aluno, é engano esperar que o ato de educar tenha sucesso, isto é, pode haver algum tipo de fixação de conteúdo, mas não será uma significativa, nada que

venha a preparar esse aluno para uma vida futura e que pode acarretar em lacunas no processo de ensino-aprendizagem, Sobral (2010).

Na teoria Piagetiana, o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: um cognitivo e outro afetivo que se desenvolve paralelamente e são indissociáveis. Postula também que toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado por uma energia, e esta é a Afetividade.

Pesquisadores como Almeida (1999), Tassoni (2000) entre outros, vêm contribuindo para a discussão da relevância da dimensão afetiva na constituição do sujeito e na construção do conhecimento. Tendo como pressupostos básicos as teorias de Wallon e Vygotsky, tais pesquisas, em linhas gerais, buscam identificar a presença de aspectos afetivos na relação professor-aluno e as possíveis influências destes no processo de aprendizagem. Porém, existem várias opiniões quanto à conceituação dos fenômenos afetivos. A afetividade, que primeiro se manifesta no comportamento e depois na expressão, tem um desempenho indispensável no processo de desenvolvimento da personalidade da criança. Wallon *apud* Almeida (1999, p. 42) diz que:

Atribui à emoção como os sentimentos e desejos, são manifestações da vida afetiva, um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano. Entende-se por emoção as formas corporais de expressar o estado de espírito da pessoa, este estado afetivo pode ser penoso ou agradável. (Almeida, 1999, p. 42), Assim, através dessas suas novas conexões sociais, a criança passa a se interagir com outros modelos comportamento, conteúdos e valores sociais. Portanto, o conhecimento de mundo se dá da realidade para o mental.

Bean (1995), afirma que a autoestima afeta o aprendizado. As pesquisas sobre a auto imagem e o desempenho escolar apontam a forte relação entre a autoestima e a capacidade de aprender. O aluno que desfruta de elevada autoestima aprende com mais alegria e facilidade e enfrenta as novas tarefas de aprendizagem com confiança e entusiasmo. Seu desempenho tende a ser um sucesso, pois a reflexão e o sentimento precedem à ação, demonstrando "firmeza" e expectativas positivas, diferentes de um que se sente incompetente, fracasso.

Vygotsk (1998, p. 113) "[...] a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança. Conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se".

Neste sentido, percebe-se que é, pois, pela aprendizagem que o homem se afirma como ser racional, constitui sua personalidade e se prepara para cumprir o papel que lhe é reservado na sociedade a qual pertence. Com esse trabalho será possível constatar que desde a Educação Infantil, a escola tornasse uma parte importante da vida extra familiar para a criança. Habitualmente, é no ambiente escolar que uma criança começa a entrar em contato com outras e com outros adultos, e estes vínculos afetivos influenciarão todo processo de aprendizagem e socialização. Dessa

forma, é a afetividade que irá motivar o modo como cada indivíduo se inclui socialmente, o que influenciará como este vê o mundo e a realidade.

Desenvolvimento Infantil.

O desenvolvimento humano vem sendo estudado há muito tempo, porém o campo de investigação científica é novo, teve início por volta do século XIX, este desenvolvimento tem início desde a concepção até a sua morte, trata-se da evolução de cada indivíduo no decorrer de sua vida. Para Papalia (2009, p. 7) "como as pessoas mudam ao longo da sua vida, tais como tamanho e forma fisiológica, e também as características que permanecem razoavelmente estáveis, como o temperamento." A mesma autora ainda ressalta os dois tipos de mudanças que existem, que são: quantitativa, esta por sua vez trata-se das mudanças como: crescimento ou perda de altura ou peso, aquisição de vocabulário em de frequência de alteração de comportamento agressividade ou interação. A qualitativa trata da mudança na estrutura e na organização, na evolução da fala, na aprendizagem de algo novo etc.

E diante da problemática o estudo a respeito do desenvolvimento humano vai a busca de realizar algumas perguntas a respeito de quais as características que irão mudar? E quais irão perdurar? E nesse aspecto a escola tem um papel fundamental na evolução do ser humano, ela pode influenciar na mudança de algumas características presente no ser aluno na infância que poderá ser moldado e assim prepará-lo para o convívio em sociedade. Outras vertentes influenciam no desenvolvimento humano e tem sido alvo de pesquisas e nesse contexto podemos citar: Hereditariedade ou Ambiente. Muito pode ser herdado dos nossos pais, porém o ambiente tem uma força muitas vezes superior ao que se herdado provocando uma mudança significativa, a esse respeito Papalia (2009) afirma que:

Ainda que a inteligência tenha um forte componente hereditário, os fatores estimulação dos pais, educação, influenciam dos amigos e outras variáveis fazem a diferença. À medida que as crianças crescem suas tendências naturais para, digamos, música ou esportes as encaminham a atividades que reforçam essas tendências. Embora ainda haja considerável discussão sobre a importância relativa da natureza e das experiências, muitos teóricos e pesquisas contemporâneas estão mais interessados em descobrir modos de explicar como elas interagem ou funcionam juntas. (Papalia, 2009, p.65-66). A escola por sua vez tem o poder promover a associação da natureza com as experiências e influenciar de forma positiva na construção desse novo ser. E na perspectiva da aprendizagem as mudanças ocorridas no ser humano resultam da aprendizagem que acontece até o último minuto de vida. Então vale ressaltar que o homem está em plena evolução desde a sua concepção até a sua morte.

Fases do desenvolvimento infantil.

O desenvolvimento infantil é composto por fases que inicia desde a fase de bebê vai até a transformação em um ser mais independente e autônomo e para que

aconteçam essas mudanças as condições em que o ser é exposto como as condições biológicas, e as oferecidas pelo ambiente no qual a criança esta inserida que pode ser o espaço oferecido pela família, além do social que se trata tanto do espaço já citado anteriormente como a escola espaço no qual a criança interagem.

Este desenvolvimento é apresentado por alguns autores em fases como podemos citar Piaget quando divide essas fases em quatro fases, para ele a construção da inteligência acontece em etapas sucessivas com complexidades crescentes, encadeadas umas às outras chamadas por ele de construtivismo sequencial. Ao analisar a obra de desse autor é possível encontrar as seguintes definições quanto ao desenvolvimento infantil.

Tabela 1: Definições do desenvolvimento infantil

ENSÓRIO-MOTOR (do nascimento aos 2 anos)	Nessa fase a inteligência trabalha por meio das percepções (simbólico) e das ações (motor) através do deslocamento do próprio corpo. A linguagem está sendo formada e vai da repetição de sílabas à formação de palavras frase, já que a criança não representa mentalmente o objeto e as ações.
SIMBÓLICO (dos 2 aos 4 anos)	Surge a função semiótica, fase em que a criança pode criar imagens mentais na ausência do objeto ou da ação; é o período da fantasia, do faz de conta e do jogo de símbolos.
INTUITIVO (dos 4 aos 7 anos)	Instala-se o desejo de explicação dos fenômenos, a fase dos porquês. A criança começa a distinguir a fantasia do real, e o pensamento continua centrado no próprio ponto de vista.
OPERATÓRIO CONCRETO (dos 7 aos 11 anos)	O indivíduo já é capaz de ordenar o mundo de forma lógica ou operatória. Sua organização social é feita em grupos, e ele já pode compreender regras.
OPERATÓRIO ABSTRATO (após os 11 anos)	Corresponde ao nível de pensamento hipotético-dedutivo ou lógico-matemático. Nessa fase o indivíduo está se liberando do concreto em proveito de interesses orientados para o futuro.

Fonte: Piaget (1996:10).

Piaget ainda afirma que a continuidade entre os processos biológicos e morfogênese é a adaptação, como pode ser visto na seguinte afirmação:

Com efeito, a vida é uma criação continua de formas cada vez mais complexas e um equilíbrio progressivo entre essas formas e o meio. Dizer que a inteligência é um caso particular de adaptação biológica é, pois supor que ela é essencialmente uma organização e que sua função é estruturar o universo como o organismo estrutura o meio imediato (Piaget, 1996:10).

Reforçando assim a importância do meio em que o ser está inserido como forte componente e muitas vezes decisivo no desenvolvimento humano seja ele saudável e problemático. No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo que ocorre por um processo de equilíbrio e desequilíbrio das estruturas mentais, definidas por Piaget (1996) na teoria como estágios de desenvolvimento, e que proporciona a constante assimilação e acomodação. Esse processo deve ser respeitado ressaltado que cada criança tem no seu tempo definido, os estágios são os mesmos porém a fixa etária pode variar dependendo do estímulo recebido e da própria maturação da criança. "Cada idade da criança é como um canteiro de obras cuja atividade presente é assegurada por certos órgãos, enquanto se edificam massas imponentes, que só terão uma razão de ser em idades posteriores. [...] A história de um ser é dominada por seu genótipo e constituída por seu fenótipo" (Wallon, 2007, p. 31). E assim, a criança vai construindo a sua inteligência através da interação com o mundo e com esquemas mentais que possibilitam apreender a realidade.

Afetividade e desenvolvimento cognitivo da criança.

A educação está inteiramente ligada à emoção e nada melhor do que a afetividade, pois como afirma Paulo Freire (2001) é impossível falar de educação sem a presença do amor, e para isso o âmbito da educação infantil, e a inter-relação do educador com os alunos seja um grupo de alunos ou com cada um em particular deve ser constante para facilitar a construção do conhecimento. Ao chegar a escola no primeiro dia de aula a criança precisa ser bem recebida, pois nesse momento ela está passando por um processo de rompimento na sua rotina familiar e precisa enfrentar um grande desafio de vivenciar novas experiências na busca pelo conhecimento. A afetividade e o desenvolvimento têm relação direta desde o início da humanidade, pois como afirma Wallon (1986).

[...] a coesão de reações, atitudes e sentimentos, que as emoções são capazes de realizar em um grupo, explica o papel que elas devem ter desempenhado nos primeiros tempos das sociedades humanas: ainda hoje são as emoções que criam um público, que animam uma multidão, por uma espécie de consentimento geral que escapa ao controle de cada um. Elas suscitam arrebatamentos coletivos capazes de escandalizar, por vezes, a razão individual. (Wallon, 1986, p. 146).

Em se tratando de crianças a afetividade é um componente importante para o desenvolvimento saudável e na construção de um ser social ativo e consciente que esteja preparado para interagir na sociedade. Lembrando que o que está em jogo são as aptidões do ser humano, como um ser social que estabelece relações entre outros indivíduos e a partir daí constrói o conhecimento partindo das experiências vivenciadas nessa interação. A esse respeito Mahoney (2008).

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária

apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela. Mahoney (2008, p. 15).

A importância da Interação entre os indivíduos e apontada por vários autores que buscam ressaltar que o conhecimento é construído na Interação com o objeto e com o outro.

Educação infantil.

A educação infantil tem sido tema de vários estudos realizados por diversos pesquisadores em busca de ressaltar as mudanças necessárias para o desenvolvimento saudável das crianças, como também o respeito ao que estabelecido nas leis que defendem os direitos como o que está estabelecido na LDB (MEC, 1996) quando reconhece a importância da educação infantil no desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade em todos os aspectos.

Poe sua vez o plano nacional da educação estabelece nos seus objetivos no que diz respeito as suas metas da educação infantil, a "elevação global do nível de escolaridade da população". Apresentado como uma das suas prioridades "a ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino". (Brasil, 2004, p. 148). Levando em consideração o que fica estabelecida pela LDBEN, que apresenta uma faixa etária para o estudante de pré-escola a idade de 4 a 6 anos.

Se levamos em conta uma perspectiva conducionista, a aprendizagem pode ser entendida como um mecanismo no qual ocorre um "estímulo" e uma "resposta". Considerando que ao apresentar um determinado mecanismo a um aluno, haja a espera de um *feedback* e após o professor avalia o que foi respondido e providencia que deve ser ressaltado com o que foi comunicado. Portanto, esperam-se resultados positivos, ou seja, que o aluno interiorize os conteúdos e o que for notado como negativo seja um estímulo para a reflexão.

Segundo Freitas (2006), as teorias da aprendizagem têm a finalidade de reconhecer que dinâmica foi usada ao instruir e aprender, a partir da idéia da evolução cognitiva das pessoas, fazendo uma relação entre o conhecimento pré-existente e o que está se conhecendo no momento. A aprendizagem não diz respeito apenas à inteligência e a construção do conhecimento. Mas para que a mesma ocorra é necessária a interação entre a cognição, o sentimento de afeto e a ação, sendo que nas pessoas que não possuem dificuldades, essa conexão flui, possibilitando-a. Contudo, no indivíduo que possui alguma dificuldade, a interação descrita se depara com obstáculos e é posta de maneira desorganizada. Assim, o aprendiz não consegue entender o que lhe é ensinado, mesmo que seja repetido, só o faz com que adquira a

imagem de fracasso e se iniba diante do que venha a ser novas situações de aprendizagem. Fonseca (2007) ressalta que o processo de aprendizagem é decorrente se houve condições envolvi mentais normais do cérebro, sendo que se houve um problema ou uma dificuldade de caráter lesional ou por outra razão, não quer dizer que seja bloqueado o que se entende por sistema funcional.

Dificuldades de Aprendizagem na Educação Infantil.

As dificuldades de aprendizagem podem estar presente em qualquer época da vida do ser humano, contudo é comum que as dificuldades de aprendizagem tanto na leitura, quanto escrita e no aprendizado da matemática ocorram nos primeiros anos escolares, mais pontualmente do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental.

Segundo Smith (2001), o termo dificuldade de aprendizagem diz respeito aos problemas neurológicos que comprometem o cérebro na competência de aprender, lembrar ou comunicar informações. Ou seja, mesmo que se tenha estudado muito sobre um determinado assunto, as informações são adquiridas e processadas de forma lenta. Segundo, Pino (1997), quando se discorre sobre os processos cognitivos deve se defender um conhecimento que relaciona as formas humanas e que envolve três elementos, que são o sujeito que se conhece a coisa que se deve conhecer e o elemento que faz a mediação e que possibilita o conhecimento. O mesmo autor ainda coloca que.

Embora a atividade de conhecer pressuponha a existência no sujeito de determinadas propriedades que o habilitam a captar as características dos objetos, há fortes razões para pensar que o ato de conhecer não é obra exclusiva nem do sujeito, nem do objeto, nem mesmo da sua interação [direta], mas da ação do elemento mediador, sem o qual não existe nem sujeito nem objeto de conhecimento (Pino, 1997, p. 2).

Vale salientar que não são as experiências vividas em conjunto com outras pessoas que irão conceder objetos do afeto, mas determinando que dessa forma o conteúdo a ser internalizado tenha mais qualidade.

Segundo Siqueira (2008, p. 3) "o sucesso (ou não) da aprendizagem está fundamentado essencialmente na forte relação existente entre alunos e professores, alunos e alunos e professores" esta relação é determinante no que diz respeito à aprendizagem do aluno, uma boa relação baseada o afeto e no respeito poderá ser um excelente combustível na vida do educando na caminhada rumo ao conhecimento.

Afetividade e Aprendizagem Infantil.

Diversos fatores levam as crianças mais cedo para a escola, a necessidade do trabalho dos pais, de socialização das crianças e até mesmo a visão de que as crianças necessitam se escolarizarem mais cedo. E quanto mais cedo, mais vulneráveis sentimentalmente as crianças serão. E é neste momento da vida que se

faz necessário um trabalho intensivo e gradativo, para que essas crianças não tenham sua vida afetada pelo psicológico. Wallon (1968) estabelece uma delimitação entre o que seria emoção e afetividade. Segundo o autor, as emoções são revelações de estados subjetivos, porém, com componentes orgânicos, como por exemplo, contrações musculares e o choro. No momento em que defende um caráter biológico pertencente às emoções, acrescenta que as mesmas têm uma função tônica como origem, ou seja, as emoções provocam flutuações no tônus muscular e na musculatura superficial.

Henri Wallon, em sua teoria, ainda destaca que a construção do ser e de seu conhecimento tem uma dimensão afetiva.

A motivação.

Em pesquisas realizadas por diversos estudiosos da motivação humana, pode-se analisar que existem certas necessidades humanas básicas e também algumas cujas causas escapam ao próprio entendimento do ser humano. Cada autor reflete sobre o homem e a vida da época em que viveram, assim, novos conceitos formulados e novos parâmetros do processo motivacional abarcado e acrescentado aos estudos.

Teoria de Maslow.

A teoria de Maslow está incluída no que se pode chamar de teorias das necessidades, que, tem início nos pressupostos que os motivos do comportamento humano residem no próprio indivíduo, assim sua motivação para agir e se portar são oriundas de forças que existem dentro dele. Sua teoria defende que a motivação humana está arranjada em uma hierarquia de necessidades, assim como estão apresentadas na figura 1:

Figura 1: Pirâmide de Maslow



Fonte: Maslow (1975, p. 342).

Assim sendo, a base das necessidades estão na parte fisiológica do ser humano na sobrevivência, em seguida vêm às necessidades de segurança e parte para a necessidade de participar de interações sociais. Quando tais necessidades são saciadas surge à necessidade da autoestima pessoal ser satisfeita, bem como, a

sensação de reconhecimento e prestígio, para por fim, com todas as necessidades satisfeitas, pode-se atingir o atual desenvolvimento.

Teoria da Higiene de Herzberg.

Com os estudos sobre motivação, chegou-se à conclusão que os aspectos e as atividades onde não houve satisfação não influenciam enquanto os alunos crescem e desenvolve-se (fatores da higiene). Os aspectos relacionados ao estudo em si, os intrínsecos, são considerados os de motivação. De acordo com Chiavenato (1998), Herzberg e seus colaboradores afirmavam que as pessoas sentem motivadas apenas pelos fatores intrínsecos, assim sendo, apenas o trabalho em si e os fatores que lhe são diretamente relacionados podem servir como motivacionais.

Teoria de Alderfer.

Alderfer pregava que as necessidades básicas de existência e sobrevivência, bem como as de crescimento, estão interligadas para garantir a satisfação. Na definição do autor, as necessidades são assim conceituadas, nas Necessidades de Existência incluem todas as necessidades psicológicas e materiais, por exemplo, fome e sede assim como outras necessidades materiais como o pagamento de salário relacionado ao trabalho e a segurança física.

Teoria das Necessidades Socialmente Adquiridas.

David McClelland desenvolveu a teoria das necessidades socialmente adquiridas e esclarece que as necessidades básicas que motivam as pessoas são três: a necessidade de realização, que representa um interesse recorrente em fazer as coisas melhor, ultrapassando os padrões de excelência; necessidade de poder, que é o anseio que surge da vontade de ter impacto, de ser forte e influenciar as pessoas; e a necessidade de associação, que surge da necessidade de afeição, do desejo de possuir relacionamentos interpessoais gratificante com as pessoas.

Metodologia.

Este trabalho aborda A educação infantil e a afetividade: Analisando a relação afetiva entre professor/alunos do instituto vida e amor na cidade de João Pessoa e a Aprendizagem, com o propósito de encontrar resposta para o problema de pesquisa, coletou-se dados junto a 20 alunos e 07 professores de uma turma de ensino infantil do Instituto Vida e Amor.

A fundamentação metodológica buscou o enfoque qualitativo uma vez que "a pesquisa qualitativa pode ser categorizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas." (Richardson, 1999, P. 90), uma vez que se desejam determinar o grau de relacionamento entre duas variáveis de interesse na mesma amostra e o grau de relação entre dois fenômenos observados, descrevendo desta forma, os resultados alcançados.

As entrevistas e os questionários, perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Os instrumentos foram validados por Mestres e Doutores tendo por finalidade “certificar o entendimento e a validade das questões”, aplicadas junto aos sujeitos investigados.

Discussão dos resultados.

A partir dos dados coletados por meio dos questionários e das entrevistas, obteve-se os resultados a seguir:

- 1º objetivo. Se a afetividade colabora para a relação professor-aluno e para o processo ensino-aprendizagem.

Os alunos declaram que gostam de ir à escola e sentem falta quando estão em casa, demonstrando que a escola é acolhedora e possui um ambiente afetivo, com professores que tem o cuidado de explicar as atividades e esse é um ponto afetivo, para os alunos. Já na visão dos professores, estão preocupados com as particularidades de cada um, seja durante a aula ou em uma conversa individual.

- 2º objetivo. Quanto às dificuldades na relação professor/aluno e as implicações na aprendizagem.

A forma de abordagem do erro durante a aula está provocando nos alunos sentimento de tristeza e esse fator deve ser resolvido antes que provoque no educando o desinteresse na aprendizagem. Contudo, os professores têm a preocupação de elogiar o aluno e buscam aumentar sua autoestima, afirmando também que buscam manter um bom relacionamento com as crianças, entendendo as particularidades de cada um, mesmo quando se deparam com pais super protetores que insistem em acompanhar as crianças durante a aula, dificultando a relação professor aluno enquanto ser social. Ao se deparar com um problema de relacionamento ou falta de atenção, a maioria prioriza o trabalho lúdico para se aproximar do educando e prender sua atenção.

- 3º objetivo. Quanto os fatores e as implicações da afetividade no processo de ensino aprendizagem. Existe uma preferência por parte dos alunos pelo lúdico e pelas atividades artísticas, reforçando a importância de enriquecer os componentes curriculares com atividades desse tipo. Uma vez que o brincar favorece as transformações internas que tem como resultado a construção do conhecimento rumo a uma aprendizagem significativa. Apesar de os docentes considerarem a importância da boa relação com os alunos e acreditarem que isso facilita a expressão do conteúdo assimilado, afirmaram que não acreditam que a boa relação pode fazer com que os alunos prestem mais atenção do conteúdo explicado.

- 4º objetivo. Se a afetividade contribui para a formação cognitiva e moral do sujeito autônomo. Embora os professores tenham afirmado que é responsabilidade deles preparar o ambiente propício para a aprendizagem e que trabalham com o objetivo de que os seus alunos se tornem os mais independentes possíveis, os discentes afirmaram que recebem ajuda do professor para realizar as tarefas. Ficando evidente, como em outras respostas, que o professor prega um conceito e não aplica

na prática, contradizendo-se quando afirma que busca que seus alunos sejam autônomos, mas seus alunos afirmaram que recebem ajuda ao executar as atividades diárias. Ficando subentendido que os alunos não têm autonomia o suficiente para executar sozinhas as atividades.

Conclusões.

O fundamento principal é a partir das reflexões da qual analisou-se a relação afetiva entre o professor e o aluno e a influência na aprendizagem dos alunos do Instituto Vida e Amor na cidade de João Pessoa, Paraíba. Busca-se entender se essa relação tem afetado diretamente o desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos participantes da pesquisa.

Sendo que, processo de interação e a importância do estudo são evidentes que quando se inicia o ensino formal, que se dão quando a criança inicia o 2º ano do ensino fundamental. E nessa perspectiva procuramos verificar o grau de influência na aprendizagem dos alunos do instituto pesquisado, no intuito de prevenir que a falta de afetividade na relação influencie o gosto pelo estudo nas crianças resultando no desinteresse pela vida escolar.

Embora os professores não consigam conceituar o tema afetividade e lidem como se fosse apenas a expressão de carinho e a não indiferença pelas particularidades dos alunos, aplicam no ambiente escolar, tendo em vista que recorrem ao lúdico e a contextualização dos temas através do ambiente acolhedor para entender os problemas individuais de cada aluno. O aluno, por sua vez, sente-se a vontade no ambiente da escola e demonstram que gostam do convívio com os professores e colegas no âmbito escolar.

Contudo, a pesquisa apontou uma preocupação quando a abordagem do erro por parte do professor, tendo em vista que os alunos afirmaram que se sentem tristes quando tem o erro explicitado pelo docente. Apontado, assim, para a necessidade de se olhar este erro como elemento construtor da aprendizagem, pois, muitas vezes é necessário errar para aprender. Porém, a preocupação é que os professores apliquem a afetividade para abordagem do erro das crianças.

Referências.

- Alderfer, C. P.; Schneider, B. (1973). *Three Studies of Measures of Need Satisfaction in Organizations. Administrative Science Quarterly*, Ithaca, v.18, n. 4, 489-505.
- Bean, Reynold et al. (1995). *Adolescentes Seguros: Como aumentar a auto-estima dos jovens*. São Paulo: Gente, 1995.
- Belleboni, A. B. S. (2001). Qual o Papel da Escola Frente às Dificuldades de Aprendizagem de Seus Alunos?

- Bezerra, José de Lima. (2006). *Afetividade como Condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção.* Revista didática sistêmica. Volume 4, julho a dezembro.
- Brasil. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 1996, 2010.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (1998) Secretaria de Educação Fundamental. *Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil.* Brasília, MEC/SEF, v.1, 1998.
- Chiavenato, Idalberto. (1998). *Recursos Humanos:* edição compacta. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- _____ (2005). *Administração nos Novos Tempos.* 2. ed. Rio de Janeiro: Campus.
- Costa, S. A. (2005). *Formação lúdica do professor e suas implicações éticas e estéticas.* Psicopedagogia on line. Educação e saúde mental, 2005.
- Fernandez, A. (1991). *A Inteligência Aprisionada.* Porto Alegre: ARTMED.
- Fonseca, Vitor da. (2007). *Cognição Neuropsicologia e Aprendizagem:* abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freitas, L. B. L. (1998). *A produção da ignorância na escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula.* São Paulo: Cortez.
- Freitas, A. C. et al. (2006). *Teorias da aprendizagem.,* tese de doutorado. Asunción:Py, UEP.
- Freinet, Célestine. (2000). *Pedagogia do bom senso.* 6° Ed. São Paulo: Martins e Fontes.
- Freire, P. (2001). *A importância do ato de ler.* 45ª ed. São Paulo: Cortez.
- Galvão, I. Henri Wallon.(2007). *Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.* Petrópolis: Vozes.
- Guimarães, S. E. R. (2003). *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento.* Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

- Lodi, Lúcia Helena. (2004). *Ética e cidadania: construindo valores na escola. Módulo de apresentação*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação. SEIF, SEMTEC, SEED.
- Martinelli, S. (2006). *Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. 1. Ed. São Paulo: Vetor.
- _____. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Maslow, A. H. (1975). *Uma teoria da motivação humana*. In: BALCÃO, y.; Cordeiro, L. L. (org.). *O comportamento humano na empresa* (pp. 337-366). Rio de Janeiro: FGV.
- Mahoney, A. A.; Almeida, L. R. de. (2008). *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. Psicologia da educação, v. 20, p. 11-30. ISSN 1414-6975.
- Morais, A. G.; Leite, T. S. (2005) *Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizados?* In: Moraes, A.; Albuquerque, E. e Leal. T. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Mutschele, Marly Santos. (1994). *Problemas de aprendizagem da criança: causas físicas, sensoriais, neurológicas, emocionais, sociais e ambientais*. 3. ed. São Paulo: Loyola.
- Oliveira, G. A. (2007). *Transmissão dos Sinais Emocionais Pelas Crianças*. In: Sisto, F. Oliveira, Zilma Ramos. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, Jean. (1998). *Biologia e Conhecimento*. 2. ed. Vozes: Petrópolis.
- Pino, A. (1997). *O biológico e o cultural nos processos cognitivos, em Linguagem, cultura e cognição: reflexão para o ensino de ciências*. Anais do encontro sobre Teoria e Pesquisa em ensino de ciências. Campinas: gráfica da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Sampieri, Roberto Hernández. (2006). *Metodologia de Pesquisa*; Tradução Fátima Conceição Murad--3. ed. São Paulo: McGraw-Hill.
- Smith, C.; Strick, L. (2001). *Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed.

- Siqueira, A. L. B. & Góes, M. C. (orgs.) (1995). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. São Paulo: Editora Papyrus.
- Sobral, Maria de Lourdes. *A influência da afetividade no ambiente pedagógico*. 2010. <<http://veterinariosnodiva.com.br/books/afetividade-ambiente pedagogico.pdf>>. Capturado em 20 de maio de 2013.
- Tassoni, Elvira Cristina Martins. *Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno*. Universidade Estadual de Campinas. (2003). Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/2019T.pdf>>. Capturado em 19 de julho de 2013
- Tassoni, E. C. M. ; Leite, S. A. S.(2000). *Afetividade e aprendizagem: A relação professor-aluno*. In: 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG. Anuário, 2000. Psicologia: Análise e crítica da prática educacional. Goiás: Gráfica e Editora Vieira.
- Valdez, D. (2002) *As relações interpessoais e a Teoria da Mente no contexto educativo*. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, Artmed, ano VI, v.23.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2005). *A formação social da mente*. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (2007). *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes.
- Wallon, H. 1986). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Zucoloto, Karla Aparecida. (2001). *A compreensão da leitura em crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP. UNICAMP.

OS PRINCIPAIS RECURSOS TECNOLÓGICOS USADOS NO ENSINO APRENDIZADO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, UMA PROPOSTA AVALIATIVA DE APOIO AO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

(Los principales recursos tecnológicos usados en la Enseñanza de Portugués como Lengua Extranjera, una propuesta evaluativa de apoyo para la enseñanza de Lengua Extranjera)

Ms. Ismael de Sousa da Silva

Em Ciências da Educação (UAA), Doutorando em Ciências da Educação (UAA)

Fecha de recepción: 01-08- 2015

Fecha de aceptación: 22-09- 2015

Páginas 34 - 44

Resumo.

Este trabalho buscou identificar a vivência e a interação das TIC na preparação pedagógica no Ensino Aprendizagem (EA), como forma de mediação para melhorar de forma dinâmica a prática pedagógica do Português como Língua Estrangeira (PLE). A metodologia utilizada teve enfoque qualitativo do tipo descritivo onde se observou 05 (cinco) professores e 98 (noventa e oito) alunos da Instituição quanto o uso de atividades mediadas pelos recursos tecnológicos no Centro de Estudos Brasileiros frequentes nos cursos de Idiomas Intermediário e Avançado do Português como Língua Estrangeira (PLE), de Asunción - Paraguai. Discussão dos resultados, se deu pelo fato da educação estar passando por um processo de transformação, a enovação da prática pedagógica variando os aplicativos educativos dando ênfase a globalização das TIC, para favorecer o professor de maneira mais formativa na aquisição de novos conhecimentos. Conclusão diante das TIC utilizados, pelos professores no curso de Línguas, contribuíram para o desenvolvimento do processo Ensino de PLE, na obtenção de um desempenho maior das competências.

Palavras-Chave: Centros Tecnológicos. Português como Língua Estrangeira. TIC.

Resumen.

Este estudio tuvo como objetivo identificar la experiencia y la interacción de las TIC en la formación pedagógica en la enseñanza aprendizaje (EA) como una forma de mediación para mejorar la dinámica de la práctica pedagógica del Portugués como Lengua Extranjera (PLE). La metodología utilizada fue descriptiva enfoque cualitativo, donde hubo 05 (cinco) profesores y 98 (noventa y ocho), los estudiantes de la institución y las actividades de uso mediadas por recursos tecnológicos en frecuentes Idioma Extranjero Centro de Estudos Brasileiros, Cursos de idiomas en el intermedio y Portugués avanzadas como Lengua Extranjera (PLE) de Asunción - Paraguay. La discusión de los resultados, se debió al hecho de que la educación se va a través de un proceso de transformación, el enovação de las prácticas pedagógicas que van aplicaciones educativas que enfatizan la globalización de las TIC para fomentar el maestro forma más formativa para adquirir nuevos conocimientos. Conclusión sobre

el uso de las TIC por los docentes en el curso de idiomas, contribuyó al desarrollo del proceso de enseñanza PLE en la obtención de una capacidad de mayor rendimiento.

Palabras-Clave: centros tecnológicos. Portugués como lengua extranjera. TIC

Introdução.

Dentre os inúmeros recursos de apoio pedagógico salienta-se o uso das TIC no processo ensino-aprendizado do Português como Língua Estrangeira (PLE). Este tema é um dos temas pouco trabalhado fora do Brasil, em especial nos cursos de línguas estrangeira da Instituição do Centro de Idiomas na cidade de Asunción/Py.

Devido à relevância dessa temática buscou-se por meio da percepção identificar a vivência e a interação das TIC na preparação pedagógica no Ensino Aprendizagem (AE), como forma de mediação para melhorar de forma dinâmica a prática pedagógica do Português como Língua Estrangeira (PLE). Levy (1997) fala da existência atual de um espaço do "Saber", um universo comunicativo em que tudo está relacionado, em que a importância do conhecimento é dada pelo estabelecimento de uma conexão, uma relação. Não se pode deixar de pensar. No século XXI pode-se dizer que é o momento, da internet, *World, Wide, Web (www)*, seu sistema de informação, levando-nos a criação da "Sociedade da Informação" ou do mundo (Globalizado, interligado).

Contudo, podem ser planejadas aulas interativas interligadas aos meios, os recursos tecnológicos como a criação de um blog do qual os alunos podem postar seus trabalhos e experiências das aulas de PLE como motivação aos alunos, mudando desta forma, o simples trabalho de pesquisa em livros e rascunhos para entregar aos professores. O filósofo e educador espanhol nos alerta a respeito do mito do eterno sucesso:

O mito do eterno sucesso. Se um certo grau do saber teórico se traduz em certo grau de poder técnico, e este produz uma medida correlativa de conforto bem estar e felicidade, um grau mais elevado de saber se traduzirá num grau maior de saber técnico e dará lugar à medida correspondente de conforto, bem estar e felicidade. (QUINTAS, 1993, p. 55).

De modo, para conseguir o sucesso precisamos estar seguros das condições técnicas, bem como, o favorecimento do meio onde se desenvolve o trabalho, proporcionando maior conforto e bem estar aos alunos. Uma aula necessita ser pensada, planeja e sustentada pelos recursos tecnológicos, para ser mais atraente e dinâmica levando o aluno a interação com os conteúdos ministrados, aproveitamento o dinamismo que as TIC oferecem ao trabalho do docente.

As TIC no auxílio da prática do E.A do Português como Língua Estrangeira.

As Novas TIC e a globalização proporcionam um enorme fluxo de informações bem como conhecimentos variados que chegam das mais variadas formas, sejam por meio de áudio ou vídeo, sem mencionar as diversas maneiras de expressão.

O estar conectado com essas novas tecnologias é fazer parte de um grupo que interage e apropria-se de uma linguística específica de forma criativa; A utilização de letras, símbolos, imagens, e sons. Esta nova linguagem está ou já invadiu salas de aula tornando-se elemento importantíssimo na vida escolar. Segundo a abordagem de Masetto:

É importante não nos esquecermos de que a tecnologia possui um valor relativo: ela somente terá importância se for adequada pra facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificarão por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretenda que elas alcancem que no caso serão de aprendizagem (Masetto, M.; Moran, J. & Behrens, M., 2009, p. 86).

Castillo (2013) coloca que dia a dia crescem os nativos digitais, ou seja, são crianças que estão antecipando o uso das tecnologias, numa atitude diferenciada aprendem com facilidade e de forma cômoda as TIC. Nascem convivendo com a ideia da mudança rápida. Crescendo interagindo com o computador, telefones, celulares e agora telefones inteligentes.

Hoje, é notório a relação e o manejo que os alunos têm com os recursos tecnológicos. A facilidade que apresentam em manusear os recursos tecnológicos. Pode-se desta utilizar desta facilidade para estimular a visão dos docentes a atualizarem uma metodologia diferenciada para o Ensino Aprendizagem tendo o mundo à disposição contextualizando a prática pedagógica. Uma vez que o mundo das TIC está presente em todos os momentos do cotidiano da nova geração. Na sequência uma listagem de ferramentas que de acordo com Castilho (2007) as quais podem ser usadas a favor do Ensino e da Aprendizagem.

Internet: A fonte, da vida dos recursos tecnológicos, sem ela muitos aplicativos não tem tanta prestibilidade. Ela é a força vital dos Recursos tecnológicos, alimenta o desenvolvimento das atividades dos aplicativos.

A web 3.0: Uma evolução da 2.0, pois tem o intuito de mudar as formas de pesquisas para facilitar a vida do usuário da web 2.0, a fim de que possa suprir as necessidades de hoje que são consideradas extravasamento de dados, ou seja, o usuário está postando muitos dados aleatoriamente e isso dificulta a localização. A web 3.0 também veio incrementar a interatividade entre homem e máquina, melhorando as linguagens de programação para que o homem e a máquina falem a mesma língua. Como exemplo, pode-se utilizar o Google que inovou seu site com uma nova forma de pesquisa interativa: o usuário pode encontrar informações sobre o arquivo que ele adicionou na barra de pesquisa do site do Google. Essa é uma das formas que podemos apresentar a web 3.0 que ainda é só um conceito que está chegando a sua fase final e entrando em aplicação.

Notebook: Uma evolução do computador de mesa, literalmente significa caderno de notas. Dentro do segmento dos Laptops, se encontra o notebook já praticamente descatalogada com a tal nomenclatura comercialmente. Trata-se de um computador portátil com a forma e o tamanho de um livro escolar tamanho profissional, que contem os mesmos componentes que um tradicional, com certa modificação em suas dimensões, o qual resulta num gabinete muito fino e com tela, teclado e mouse integrados.

Infocus: Um projetor de vídeo ou vídeo projetor é um aparelho que recebe um sinal de vídeo e projeta a imagem correspondente numa tela de projeção usando um sistema de lentes, permitindo assim mostrar imagens fixas ou em movimento. Os projetores de vídeo são na grande maioria usados em salas para apresentações ou conferencias, em salas de aulas, ainda que também se possam encontrar aplicações para cinema em casa. O sinal de vídeo de entrada pode sair de diferentes fontes, como um sintonizador de televisão (terrestre ou via satélite), um computador pessoal. Diante de o contexto atual educação voltar os olhos para o desenvolvimento a criatividade e a autonomia, buscando pessoas capazes de construir novos conhecimentos. Essa nova era da TIC é caracterizada pela interatividade, conectividade, mobilidade e essencialmente velocidade das informações.

Castells (2007, p. 55), afirma que:

A integração, potencial do texto, imagens e sons num mesmo sistema-interagindo a partir de pontos múltiplos, no tempo escolhido (real ou atrasado) em uma rede global em condições de acesso aberto e de preço acessível - muda de forma fundamental o caráter da comunicação. [...] O surgimento de um novo sistema eletrônico de comunicação caracterizado pelo seu alcance global, integração de comunicação e interatividade potencial esta mudando e mudará para sempre nossa cultura.

Desta forma mais e mais ferramentas estão sendo postas ao alcance das pessoas sendo usada como entretenimento ou como ferramenta de trabalho e porque não as escolas, bem como, o Ensino Aprendizagem se apropriar dessas estratégias. Um exemplo os Slides produzidos no Power Point.

Power Point: Uma ferramenta do Microsoft Office que serve para criar lamina personalizada para exposição de aulas, palestras, seminários e congressos etc. O *Power point* é um recurso incrementado de funções que proporciona ao professor personalizar suas aulas com cores, imagem, vídeos, músicas etc. Os conteúdos temáticos expostos através do *Power point* ficam mais dinâmicos e interessantes fazendo com que os alunos fiquem mais atenção nas aulas. Com a apresentação de aulas por meio do Powerpoint as aulas ficam mais dinâmicas e atrativas.

A Televisão: A relação com esse meio de comunicação tem sido escassamente explorada na educação em todo o mundo. Para Morduchowicz (2006) uma dimensão mais desconhecida pelas pesquisas, é o conhecimento que as crianças têm sobre os meios de comunicação. Dos quais a maneira aprende deles o modo de ser, se vestir e agir, pois, não são receptores passivos, vão se apropriando da televisão e dos

meios em geral. A importância da televisão no processo do Ensino Aprendizagem é de fundamental importância. Morduchowicz (2006) diz mais que entre todos os meios de comunicação, a televisão é a que tem mais popularidade (quase exclusiva, diria) na vida diária das famílias dentro de casa. Uma família entre quatro a sete membros vive geralmente num só cômodo, e a televisão ocupa um lugar importante no espaço. Morduchowicz (2008) acredita que a televisão nem sempre é educativa porque influem sobre o que as crianças aprendem, sobre os conteúdos e a maneira de como aprendem, sobre o processo onde se mistura racionalidade, a emoção com informações e representações não organizadas.

Celular inteligente (Sistema Andróide): Um aparelho eletrônico com sistema operacional Androide ou Windos7 traz varias aplicações (APP) que podemos usá-las para auxiliar nas atividades em sala de aula com os alunos. Podendo ser usado como dicionário eletrônico, jogos educativos, fazer pesquisas na internet, atividades em grupos etc.

Sobre o potencial uso dos celulares como um recurso de apoio ao processo do Ensino Aprendizagem, partiu de experiências inovadoras de alguns docentes neste sentido. Isso ocorreu devido o uso generalizado destes aparelhos por parte dos alunos pré-adolescente e adolescentes. Em poucos anos, o celular deixou de ser somente um meio para que os pais pudessem localizar seus filhos; com mensagens de textos (SMS), e sua "oralidade escrita" o celular se converteu numa forma de comunicação entre pares.

Acerca da dinamicidade na publicação de conteúdos por meios das ferramentas 2.0, Voigt (2007) comenta que não há mais conteúdo (texto, áudio, vídeo, opinião) considerado acabado e com uma finalidade específica. Tudo é visto como matéria prima, que pode ser retrabalhada de acordo com interesses e necessidades do usuário. Remixagem é a palavra chave dessa tendência.

O celular com o sistema Androit traz em si um aplicativo de fábrica denominado *Play Store*, que é um aplicativo que tem como funcionalidade buscar e baixar novos aplicativos on-line para a configuração do celular e personalizá-lo conforme a vida profissional ou social do individuo. O *Play Store* funciona como uma loja virtual de APP, ou seja, por meio dele podemos buscar outros aplicativos com as várias funcionalidades específicas que estão divididas em categorias como: jogos, bibliotecas e demos clima, compras, comunicação, corporativo, educação, entretenimento, esportes etc.

A Wikipédia: Um Recurso Tecnológico que serve para aprender, sendo um banco de dados sobre conteúdos de várias áreas de conhecimentos. Por ele encontramos conteúdos precisos e reais sobre diversos temas e abordagens que favorecem a ampliação do conhecimento dos nossos alunos. Trazendo resultados rápidos sobre pesquisas dos mais variados temas e abordagens. Embora que, às vezes, alguns dados não estejam atualizados com o tempo, a Wikipédia tornou-se um recurso eficiente na busca de informações rápidas. Os professores buscam a partir da

pesquisa realizada o apoio do Wikipédia, seus textos temáticos, enquanto os alunos podem realizar suas pesquisas e incrementar seus trabalhos escolares.

O Skype: Skype Technologies é uma empresa global de comunicação via Internet, permitindo comunicação de voz e vídeo grátis entre os usuários do software. O Skype está disponível em 27 idiomas e é usado em quase todos os países. Skype gera renda através de serviços que permitem comunicação de e para telefones fixos e celulares, caixa de mensagens, transferência de chamadas e personalização, incluindo tons de chamada e *avatars*. A Skype também possui parcerias com empresas de hardware e software. Na sala de aula ou fora dela, o Teamviewer tem a funcionalidade de agrupar alunos ou profissionais em salas de reuniões virtuais da mesma cidade ou países diferente em tempo real. O professor pode também criar aulas personalizadas para transmitir para seus alunos em tempo real, ou fazer atividades em grupo via internet, sendo que o grupo tem q ser monitorado pelo professor. Por meio deste recurso o professor pode monitorar e seguir o desenvolvimento das atividades propostas a seus alunos. Ele dispõe de outros recursos operacionais em rede como exposição de vídeos, textos, e áudios. Pode se usar de um computador/ notebook mestre (no caso o do professor onde o professor ficará a cargo de monitorar e guiar as atividades) ou também por celular.

Os Jogos eletrônicos Interativos (por meio do celular): Os jogos educativos para além da parte lúdica, os vídeo jogos educacionais facilitam e estimulam a aprendizagem através da interação. Incitam à resolução dos problemas propostos permitindo ao utilizador raciocinar e estimular as suas capacidades cognitivas, literária, assim como desenvolver a sua coordenação motora e reflexiva. Pode - se dizer que jogos educativos são aqueles que estimulam e favorecem o aprendizado de crianças e adultos, através de um processo de socialização que contribui para a formação de sua personalidade. Eles visam estimular o impulso natural da criança (e adulto) a aprender. Para isso, os jogos educativos mobilizam esquemas mentais, estimulam o pensamento, a ordenação de tempo e de espaço, ao mesmo tempo em que abrangem dimensões da personalidade como a afetiva, a social, a motora e a cognitiva. Eles também favorecem a aquisição de condutas cognitivas e desenvolvimento de habilidades como coordenação, destreza, rapidez, força e concentração.

Metodologia.

Este artigo utilizou-se a metodologia com enfoque qualitativo onde se observou 05 (cinco) professores e 98 (noventa e oito) alunos da Instituição do Centro de Estudos Brasileiros frequentes nos cursos de Idiomas Intermediário e Avançado do Português como Língua Estrangeira (PLE), como cita Sampieri (2010) a qual busca respostas junto aos participantes a cerca dos fenômenos que os rodeiam, aprofundar suas experiências, opiniões e significados, ou seja, a forma em que os participantes percebem subjetivamente a sua realidade.

Diante do contexto optou-se pelo tipo descritivo de acordo com Maia (2010) é descrever especificamente quando e onde as propriedades, características e razões do fenômeno acima citado ocorreram. Para Kauark, Manhães e Souza (2010) “a pesquisa visa descrever as características de uma determinada população ou fenômeno ou, o estabelecimento das relações entre variáveis. (Sampieri, 2010). A metodologia de caráter etnológico onde se observa os fenômenos tal como se dão no seu contexto natural para posteriormente analisá-los.

Discussão dos resultados.

As TIC usadas no auxílio no Ensino Aprendizagem (EA) do Português como Língua Estrangeira (PLE).

Segundo Demo (2009) há uma gama de aplicações que compreendem o novo paradigma da Web 2.0, tais como: softwares para criação de redes sociais (Blogs, Ning, facebook, Hi5); aplicativos para edição colaborativa (Blogs, Wikis, Podcasts, Google Docs); aplicativos de comunicação online (Skype, Volp, Google Talk); aplicativos para acesso a vídeo (Youtube, Google Vídeos) e aplicativos para bookmark social (Del.icio.us). Esses recursos tecnológicos aqui apresentados foram classificados como complementares pelo grau maior de utilidade conforme os (alunos e professores investigados) dentro da aula de Idiomas e, consequentemente para a preparação das aulas ou complementação das mesmas, enquanto que para os alunos. Podendo estes ser incrementos para a motivação na busca de conhecimentos e ou de conteúdos temáticos dentro do EA de PLE. Desta forma citaremos os utilizados em maior proporção:

Play Store: Um recurso tecnológico do sistema Androide de algumas marcas de celulares que serve para baixar aplicativos de várias categorias como educativos, jogos, bibliotecas e demus, compras, comunicação, corporativos, entretenimento, esporte, estilo de vida, ferramentas, fotografias, humor, livros e referências, mídias e vídeos, músicas e áudio, notícias e revistas, saúde, social, transportes, turismo etc. Um dos entraves é que a instituição educacional não possui o próprio material de apoio pedagógico, neste caso as TIC, ainda não dispõem deste aplicativo que incrementa as atividades do professor possibilitando varias oportunidade de escolha para o professor eleger o melhor para o desempenho de sua prática pedagógica.

A educação tem por objetivo ajudar a formar pessoas capazes de transformar o mundo em que vivem. E como aproveitar essa realidade maciça dos meios de comunicação, neste contexto, o telefone celular se converteu num artigo imprescindível para os jovens.

O Tablet: Também conhecido como *tablet PC* ou simplesmente *tablete em português*, é um dispositivo pessoal em formato de prancheta que pode ser usado para acesso à Internet, organização pessoal, visualização de fotos, vídeos, leitura de livros, jornais e revistas e para entretenimento com jogos. Apresenta uma tela sensível ao toque (touchscreen) que é o dispositivo de entrada principal. A ponta dos

dedos ou uma caneta aciona suas funcionalidades. É um novo conceito: não deve ser igualado a um computador completo ou um smartphone, embora possua funcionalidades de ambos.

O Facebook: Um Recurso tecnológico que serve para formar redes sociais e interagir em tempo real com amigos e familiares, e também serve para a realização de fóruns ou postagem de materiais educativos, dependendo da visão e conhecimento do docente que dele fazer uso. Por meio do facebook podemos buscar e trocas de informações, exporem aulas virtuais e outros. Dependendo da visão do docente e o fecebook pode ter variados propósitos o facebook pode ser um excelente recurso para desenvolver atividade em aula.

O E-mail: Um Recurso Tecnológico que serve para se comunicar-se por meios de mensagens, mandar e receber arquivos de texto, de áudio ou de vídeo. Hoje alguns têm um sistema de câmera integrado para os usuários chatear em tempo real. Um *correio eletrônico* ou ainda e-mail ou *correio-e* é um método que permite compor, enviar e receber mensagens através de sistemas eletrônicos de comunicação. O termo e-mail é aplicado tanto aos sistemas que utilizam a Internet e são baseados nos protocolos POP3, IMAP e SMTP, como aqueles sistemas conhecidos como intranets, que permitem a troca de mensagens dentro de uma empresa ou organização e são, normalmente, baseados em protocolos proprietários. As aplicações de correio eletrônico normalmente oferecem ao usuário uma série de facilidades. A maior parte fornece um editor de texto embutido e a possibilidade do envio de arquivos anexados a correspondência. Além disso, a maioria das aplicações permite o envio de correspondências para um único destinatário ou o envio para mais de uma pessoa ou para um grupo de pessoas.

O Whatsapp: Uma aplicação múltipla da forma de mensagens instantâneas para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e mensagens de áudio de mídia. O software cliente está disponível para Android, BlackBerry OS, iOS, Symbian, Windows Phone, e Nokia.1 A empresa com o mesmo nome foi fundada em 2009 por Brian Acton e Jan Koum, ambos veteranos do Yahoo! E está sediada em Santa Clara, Califórnia. É um Recurso Tecnológico que serve para se comunicar por meio de mensagens de texto e de voz, mandar e receber arquivos mídias de som e vídeos. Tem varias funções interativas que proporciona o desempenho da competência comunicativa do aluno de LE, como que permiti criar grupo de conversação entre alunos e alunos, professor e aluno. Com os mesmos objetivos ou propósitos. As funcionalidades do *Whatsapp* como apoio educativo são pode ser muito mais ampla que pensamos, isso tudo vai depender da relação que o professor fizer com as necessidades do seus grupos de alunos e também da visão que ele tem sobre dinâmicas e motivação para trabalhar com seus alunos.

O Blog: O Blog trata-se de uma ferramenta que surgiu antes da Web 2.0, no entanto, com os novos serviços de criação e hospedagem, aliados a possibilidades de receber conteúdos via RSS, os blogs tornaram-se populares na Web atual. Os blogs

são espaços online para a publicação de conteúdos sobre diversos assuntos combinando texto, imagem, vídeos e links para outros blogs ou página web de ordem cronológica podendo ser utilizado para a prática pedagógica no sentido de possibilitar interações entre autor e leitor, pois, disponibilizam um espaço para que os leitores possam trocar suas ideias e discutirem projetos escolares, tornando-se um ambiente informal para conversas coletivas.

Segundo Belloni (2001) e Voigt (2007) a construção de blogs encoraja o desenvolvimento do pensamento crítico ao oferecer aos alunos a oportunidade de confrontarem suas ideias e reflexões, contribuindo para construção do conhecimento. O mesmo autor destaca o aumento crescente do número de blogs (cada dia surge 75.000 blogs nos Estados Unidos da América).

Considerações finais.

Os Centros de Idiomas contemporâneos, frente às constantes transformações que vêm ocorrendo na sociedade, principalmente no que concerne à presença da tecnologia da informação, têm sido desafiados a repensar sobre suas práticas pedagógicas. Dentre as modificações, podem ser citadas as questões econômicas e as novas formas de apreensão espaço temporal com o surgimento de novos postos de trabalho, devido à crise de conhecimento, na digitalização da informação e na emergência da ciber cultura. Um mundo onde não podemos ignorar ou de ser influenciados pelo uso exagerado das Tecnologias.

Deste modo, a motivação pode ser um fator determinante, para elevar o Ensino Aprendizagem a um desenvolvimento maior, aproveitando o conhecimento intermediário da prática docente, para poder chegar aos objetivos propostos e alcançar a aquisição da aprendizagem na Língua Estrangeira.

O professor pode realizar variados trabalho individual e ou em grupo, criando deste modo um ambiente virtual para trabalhar atividades específicas com seus alunos, e ao mesmo tempo monitorar as atividades e realizando, devidas intervenções orientando os alunos no desenvolvimento das atividades. Um aplicativo muito eficiente desde que planejado conforme os objetivos e conteúdos a serem alcançados. Contribuindo, dessa forma, para a criatividade, desinibição, fixação de conhecimento, fortalecimento e formação de personalidade individual, na medida em que as pessoas se inserem positivamente em um grupo de trabalho ou estudo.

Partindo do objetivo deste estudo do qual buscou observar e descrever os recursos tecnológicos das TIC utilizados, pelos professores, e estes de certa forma, contribuíram para o desenvolvimento do processo Ensino-Aprendizagem de PLE. Através dos instrumentos de pesquisas a observação aplicada nas aulas pode-se responder seguindo os resultados obtidos, levando em consideração, que os principais recursos tecnológicos que contribuem para o desenvolvimento do processo do Ensino Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira usado por

professores e alunos são: *vídeos temáticos, documentários, músicas e karaokê seguidos de internet (Infocus, notebook, internet e aparelho de som).*

Sendo que temos uma preocupação em acentuar que alguns dos professores não fazem uso dos mesmos, por falta de informação sobre e, como usá-los como apoio a sua prática pedagógica. Os resultados da pauta de observação obtiveram resultados já citados, conclui-se que os recursos tecnológicos mais utilizados pelos professores para o processo Ensino Aprendizagem do (PLE) são: *Infocus, notebook, internet, vídeos temáticos, músicas, e o (Atube Catcher como aplicativo para baixar vídeos e músicas).*

Contudo, acredita-se que é de extrema relevância oferecer uma educação voltada para a formação do ser crítico capaz de colocar os conhecimentos adquiridos a serviço da transformação do meio em que está inserido sem, ignorar que as TIC são instrumentos existenciais no dia a dia da sociedade.

Referências.

- Bombonato, Quézia, do Valle., Ribeiro, L. E., Maluf, M. I. (2008). *Temas Interdisciplinares na Educação*, Rio de Janeiro: WAK.
- Castells, M. (2007). *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: economia sociedade e cultura*. Vol. 1, 10ª edição. Tradução: Roneide Venâncio Majer. Atualização: Jussara Simões. São Paulo: PAZ E TERRA.
- Castillo, R. (2013). *La tecnología una oportunidad de aprendizaje*. Chile, Artigo Científico.
- Demo, P. (2009). *Educação Hoje: "Novas Tecnologias"*. Pressões e Oportunidades. São Paulo. ATLAS.
- Kauark, F.S.; Manhães, F. C. & Medeiros, C.H. (2010). *Metodologia da Pesquisa: Um Guia Prático*. Bahia. VIA LITTERARUM.
- Levy, P.(1997). *A inteligência Coletiva: Para uma Antropologia do Ciberespaço*. Lisboa: INSTITUTO PIAGET.
- Maia, Á. A. (2010). *Metodologia Científica: pensar, fazer e apresentar cientificamente*. Imperatriz, MA.
- Masetto, M.; Moran, José; Behrehns, M.. (2010). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: PAPIRUS..
- Morduchowicz, R. (2006). *A mí la tele me enseña muchas cosas – La educación em medios para alumnos de sectores populares*. Buenos Aires: PAIDÓS.

- Piaget, Jean. (2013). *La psicológica de la inteligencia*. 1ª Ed. Buenos Aires: Veinteuno Editores.
- Quintas, A. L. (1993). *El Arte de Pensar con Rigor y Vivir de Forma Creativa*. Asociación para el Progreso de las Ciencias Humanas, Madrid, España.
- Hernandez, Sampieri, R.; Collado. C. F.; Batista. L. P. (2006). *Metodología de Pesquisa*, 3 ed. – São Paulo: MCGRAW-HILL.
- Voigt, E. (2007). *Web 2.0. E-learning, EaD 2.0: para onde caminha a educação a distância?*. In: 13º Congresso Internacional de Educação a Distância (CIED), Curitiba.

CRENÇAS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: O QUE PENSAM QUATRO PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE SINOP/MT.

(Beliefs on English teaching-Learning: What do you think four high school teachers in a State Public School Sinop/MT)

Esp. Janete Strutz

Licenciada em letras Esp. Em linguística

Dr^a. Marlete Dacroce

Em Ciências da Educação

Fecha de recepción: 01-08- 2015

Fecha de aceptación: 22-09- 2015

Páginas 45 - 56

Resumo.

O objetivo deste estudo é de analisar e descrever as crenças de 04 (quatro) professores do Ensino Médio de uma Escola Pública Estadual de Sinop/MT. A metodologia que fundamentou a pesquisa foi de cunho qualitativo do tipo descritivo utilizando-se da técnica da entrevista aberta para a coleta dos dados descritos. A discussão dos resultados, o dialogar com os autores onde definem crenças como princípios pessoais, declarados ou inferidos pelo discurso ou pela ação, aceitos como verdades, e que exercem influência sobre o que os indivíduos pensam e o que eles fazem. As crenças são dinamicamente construídas a partir das experiências que estes indivíduos vivenciam durante toda a sua história de vida. A conclusão baseia-se na ação e na reflexão da prática de ensinar do professor, recursos e métodos utilizados levando em consideração as diferentes posturas metodológicas podem permear o trabalho docente do professor de língua inglesa a, sua formação acadêmica. Assim as crenças podem servir de barreiras ou auxiliar o processo com mudanças pelas experiências vividas.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Ensino-aprendizagem. Professor de Línguas Estrangeira.

Abstract.

The objective of this study is to analyze and describe the beliefs of four (04) high school teachers in a State Public School Sinop / MT. The methodology which funded the research was descriptive qualitative study using the open interview technique for data collection described. The discussion of results, the dialogue with the authors define where beliefs and personal principles, stated or implied by speech or by the action, accepted as truths, and that influence what people think and what they do. Beliefs are dynamically built from the experiences that these individuals experience throughout their life story. The conclusion is based on action and reflection in the practice of teaching the teacher, resources and methods taking into account the different methodological approaches can permeate the teaching of the English

language teacher, academic suaformação. So beliefs can serve as barriers or assist the process changes the experiences.

Keywords: English language. Teaching and learning. Professor of Foreign Languages

Introdução.

Este trabalho foi desenvolvido no sentido de contribuir para uma reflexão da prática cotidiana do professor ao ensinar uma língua estrangeira. A pesquisa enfoca as crenças de quatro professores do Ensino Médio de Escolas Públicas quanto ao processo de ensinar e aprender a língua inglesa.

Objetivo geral buscou analisar e descrever as crenças de quatro professores do Ensino Médio a qual construíram ao longo de suas experiências no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, definindo crenças como princípios pessoais, declarados ou inferidos pelo discurso ou pela ação, aceitos como verdades, e que exercem influência sobre o que os indivíduos pensam e o que eles fazem.

Na sequência os objetivos específicos:

- Identificar as crenças dos professores de acordo com suas experiências no ensino de Línguas;
- Descrever as concepções dos professores do Ensino Aprendizagem da Língua Inglesa.

Contudo, a pesquisa se justifica devido os tipos de crenças: Atitudes, valores, julgamentos, opiniões, ideologia, sistemas conceituais, teorias pessoais e repertórios de entendimento no ensino-aprendizagem dos professores onde serão apresentadas e discutidas, para que melhor possamos entender e explorar a pesquisa realizada e desenvolvida.

A técnica a ser trabalhada, que será uma entrevista aberta proposta aos professores como ponto fundamental da pesquisa

Pressupostos teóricos.

Apesar do consenso de alguns estudiosos e professores com relação à importância do estudo das crenças no ambiente educacional e, mais especificamente na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, os estudos não convergem uma única definição para o termo. Isso se deve parcialmente ao seu caráter multidisciplinar.

Pode-se considerar que uma crença é um paradigma que se baseia na fé, já que não existe demonstração absoluta, fundamento racional ou justificação empírica que o comprove. Por isso, a crença está associada à religião, à doutrina ou ao dogma: "De acordo com a crença do meu povo, nós, seres humanos, temos uma infinidade de vidas que se sucedem umas às outras segundo o karma", "Não posso apoiar uma iniciativa que seja contrária às

minhas crenças cristãs”, “Temos de respeitar aqueles que têm crenças diferentes das nossas” (Entries, 2015, s/p).

Dentre as palavras já utilizadas na definição de crenças temos: atitudes, valores, julgamentos, opiniões, ideologia, ou ainda sistemas conceituais, teorias pessoais e repertórios de entendimento. Para Ximenes (2000) Minidicionário da Língua portuguesa descreve como significado; Ação ou efeito de crer; Fé; Convicção íntima.

Barcelos (2005), afirma que: “[...] as crenças se referem à natureza da linguagem e ao ensino-aprendizagem de línguas e que não é meramente um conceito cognitivo, mas também social, visto que elas são construídas a partir de nossa interação com o contexto”.

Neste estudo, entendemos crenças como princípios pessoais, declarados ou inferidos pelo discurso ou pela ação, aceitos como verdades, e que exercem influência sobre o que os indivíduos pensam e o que eles fazem. As crenças são dinamicamente construídas a partir das experiências que estes indivíduos vivenciam durante toda a sua história de vida, a partir de características pessoais, como a idade, o sexo, formação ou a personalidade. O professor vai criando e testando hipóteses sobre sua ação e o resultado gerado por essa ação, e vai construindo teorias – suas crenças – o que as tornam altamente resistentes à mudança.

Essa construção de teorias é importante, pois auxiliam as pessoas a se compreenderem e a compreenderem os outros, e a se adaptarem ao mundo. As crenças ajudam indivíduos a se identificarem com os outros para formarem grupos e sistemas sociais. Em um nível social e cultural, elas dão elementos de estrutura, ordem, direção e dividem valores. Barcelos (2006, p.19) afirma que: “[...] as crenças não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem a medida que interagimos e modificamos nossas experiências e, somos, ao mesmo tempo modificados por elas.

As crenças estão relacionadas ao imaginário, às representações, é aquilo que acreditamos ser verdade, mesmo não tendo um conhecimento certo, acreditamos ser verdadeiros e que podem ser questionados no futuro. Enquanto que conhecimento é o resultado daquilo que pesquisamos, aquilo que sabemos cientificamente.

Segundo Madeira (2005), no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, salienta que: “[...] o conceito vem sendo definido por diversos autores”. Barcelos (2001, p.72), por exemplo, define crenças como: “[...] opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos do ensino e aprendizagem de línguas”. Almeida Filho (2002, p.13), por sua vez, refere-se a crenças de professores como: “[...] o conjunto de disposições que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira”.

Desta forma, observamos que as crenças têm em sua gênese elementos históricos, sociais e culturais, uma vez que elas se formam a partir da experiência de vida do

indivíduo, em situações de convívio social, em diferentes ambientes, em situações diversas. Além disso, também concordamos com as afirmações de que as características individuais do sujeito são um elemento importante na forma como essas crenças irão se formar.

Metodologia.

A pesquisa se fundamentou na metodologia de cunho qualitativo, González, Fernández e Camargo (2014, p.08) são mais relevantes a compreensão do que a explicação, tudo se baseia na construção social da realidade, do tipo descritiva explorando a temática González, Fernández e Camargo (2014, p.08) descreve - se características de um conjunto de sujeitos ou áreas de interesse, as crenças de 04 (quatro) professores do Ensino Médio de uma escola Estadual de Sinop/MT, segundo suas experiências no Ensino Aprendizagem da Língua Inglesa. Utilizando para a coleta de dados a técnica da entrevista aberta a qual será descrita conforme relato dos sujeitos pesquisados. De acordo com González, Fernández e Camargo (2014, p.34) uma entrevista consiste num diálogo entre duas ou mais pessoas.

Identificação das crenças.

Crenças no ensinar e aprender da língua inglesa.

Falando sobre a influência da experiência educacional e definindo crenças como opiniões baseadas na experiência e em opiniões de pessoas que influenciam a maneira de agir dos aprendizes de língua, entendo que são muitos os fatores que atuam nesta construção, na relação entre crenças e ações, ou a prática em questão, no ensino-aprendizagem.

Julgamos importante o aprofundamento de algumas análises quanto às crenças explicitadas pelos professores de língua inglesa, em escolas públicas no ensino médio, por estarem relacionadas e muitas vezes haver certa implicação de uma crença com outra desenvolveremos as análises agrupando-as em conjuntos.

A primeira crença apresentada abaixo é de que:

Professor A: Os alunos só aprendem a falar inglês em cursos livres.

Professor B: Aprende-se a Língua inglesa treinando as quatro habilidades linguísticas.

O professor acredita que a escola pública não ensina os alunos e para justificar tal afirmativa relata sua própria experiência de vida. Por trás desta idéia está o fato dele não se sentir seguro ao encarar as escolas públicas com suas deficiências e mazelas.

Professor A: Eu aprendi a falar inglês em cursos de idiomas, escola particular.

Professor B: Eu aprendi inglês em cursos de idiomas, depois morei quatro anos nos Estados Unidos.

Professor C: A grande base, aprender em cursos livres, no Fisk.

Professor D: Aprendi a falar inglês com falantes nativos e cursos livres de idiomas.

Associados a esta crença somam-se outros fatores, o conteúdo trabalhado acaba sendo extremamente básico, que serve apenas para aprender algumas coisas relacionadas à gramática, ou a tradução de pequenos textos ou músicas, até mesmo passa-se uma lista de exercícios ao aluno para cumprir com os critérios de avaliação, e o ensino de uma língua estrangeira acaba sendo apenas uma matéria para o fechamento da grade curricular da escola, no cumprimento legal.

Os professores de língua inglesa tiveram sua formação ancorada no pensamento de que para ensinar, o professor desenvolve suas aulas baseado nas quatro habilidades: *Listening, reading, writing* e *speaking*. (ouvindo, lendo, escrevendo e falando), e que este é o melhor caminho para ensinar e aprender.

Professor B: Tento desenvolver as quatro habilidades no ensino de língua inglesa, não sei se é o melhor caminho, mas é um bom caminho.

Não há discordância que os objetivos práticos - entender, falar, ler e escrever - a que a legislação, especialistas e professores fazem referência são importantes, quer nos pareça que o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de Línguas Estrangeiras não pode ser ignorado.

Partimos do pressuposto que o professor ao entrar em sala de aula trabalha uma dada abordagem trazida de seus conhecimentos de mundo, mas para desenvolver uma abordagem consciente e progressiva ele precisa desenvolver competência, uma das muitas que Almeida Filho esclarece com ênfase:

A competência aplicada é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) e que lhe permite articular no discurso aplicações plausíveis de porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém. (Almeida Filho, 1999, p.94).

Mas muito mais que o seu conhecimento, quando o professor adentra a sala de aula e passa a ser guiado por esta sua abordagem de ensino, coerente, porém competência implícita, baseadas em intuições, crenças e experiências, ele precisa se fortalecer e desenvolver a sua competência profissional, que na Visão de Almeida Filho:

Através desta competência o professor conhecerá seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas. Movido por esta competência o professor administra seu crescimento

profissional, seu engajamento em movimentos e atividades de atualização de forma permanente. (Almeida Filho 1999, p. 94).

Outras crenças estão relacionadas ao mau êxito do ensino da Língua Estrangeira na escola pública, isso se manifesta nas idéias de que:

Professor C: Melhorar a formação universitária fortalece o ensino-aprendizagem.

Professor D: Alunos desmotivados, professores ineficientes e às vezes despreparados, os professores em sua grande maioria não falam inglês e têm um conhecimento muito limitado da língua.

O próprio sistema de ensino não possibilita capacitação dos profissionais, de fato o professor-aluno precisa buscar um aprimoramento se aperfeiçoando em cursos livres e cursos superiores, como: pós-graduação, mestrado e doutorado, para que possa orientar seus alunos e estar em contato com a língua buscando atualizações, segundo os participantes de língua inglesa afirmam.

Professor D: O profissional precisa buscar capacitação com mais conhecimento da cultura da língua que ele ensina, através de seminários, palestras e aperfeiçoamento em cursos livres.

Professor B: O professor não deve parar na formação acadêmica, deve buscar capacitação para seu desenvolvimento e aprimoramento.

Outra grande barreira para ensinar e ganhar a atenção do aluno é estar em uma sala com 35 a 40 alunos. O aluno precisa de acompanhamento e atenção por parte do professor, que por sua vez não consegue se desdobrar para atender a todos e acaba deixando a desejar na orientação e acompanhamento do desenvolvimento do aluno. Desta forma, se a turma fosse menor, o professor poderia dar mais atenção a seus alunos e desenvolver o seu trabalho de forma eficiente.

Professor A: Eu acredito que para melhorar o ensino-aprendizagem deveria haver sala de língua (Sala ambiente), menos alunos por turma e um material apropriado

Professor B: As salas têm muitos alunos e o professor não pode desenvolver uma atividade diferente, porque não tem como dar atenção a todos os alunos ao mesmo tempo.

Professor A: O ensino da língua inglesa ainda deixa muito a desejar devido principalmente ao grande número de alunos por turma, as turmas deveriam ser menores.

O professor recém formado chega à escola e encara a sala, cheio de idéias. Acreditando poder transformar o sistema de ensino. Deste modo, se ele se capacita

e adota uma forma atraente de repassar o conhecimento da língua inglesa com aulas mais dinâmicas, consegue passar a seus alunos os objetivos traçados e assim contribui para que eles entendam a necessidade e a importância de se aprender um segundo idioma, desta maneira, o aluno se sente motivado a buscar o conhecimento do idioma, assim, acredita-se que está no professor a capacidade para conseguir ensinar o aluno e transformar sua visão.

Destaca-se que, na grande maioria das vezes, a escola está vinculada a um sistema tradicionalista, cabe ao professor não se deixar influenciar por este sistema, e trabalhar a sua abordagem de ensino de forma diferenciada, fazendo com que seus colegas venham a adotar tais atitudes inovadoras.

Professor C: Há poucos recursos, a principal ferramenta do professor de língua inglesa é a criatividade.

Neste caso o professor precisa inovar e dar o melhor de si, toda a responsabilidade recairá sobre ele que precisa ensinar como filosofia de vida, dedicação e que dessa maneira conseguirá alcançar seus objetivos e com certeza fará toda diferença, num meio que lhe é adverso.

Professor B: A vontade de fazer acontecer do professor pode fazer toda diferença. Partindo da concepção de que escola deve priorizar a formação de um cidadão participativo e autônomo, é importante investigar/analisar o ensino através da reflexão sobre como ensinar. Portanto, o professor deve ser incentivado a refletir sobre sua prática visando à formação de um indivíduo capaz de agir socialmente, ser reflexivo e ser também responsável pelo seu aprendizado.

O aluno autônomo é capaz de se posicionar frente a uma situação de aprendizagem, elaborar projetos pessoais como, por exemplo, buscar informações para superar uma dificuldade de aprendizagem e utilizá-las, bem como estabelecer e seguir metas, participar de projetos coletivos, ter uma postura crítica e analisar diferentes visões a fim de tomar conclusões ponderadas.

O professor interessado em ajudar seus alunos a serem autônomos proverá situações que propiciem a participação e a interação deles frente a conflitos, problemas, perguntas que estimulem o raciocínio, reflexão e a expressão. Agindo assim, o professor será mediador e fomentador da autonomia desses alunos.

O professor pode ouvir seus alunos nas decisões a serem tomadas pela classe, pois isso estimula a autonomia deles. Percebe-se que estimular a reflexão, a autonomia dos alunos e dar-lhes voz, estimula a formação do aluno como sujeito pensante, reflexivo e atuante em seu processo de aprendizagem, sem, no entanto, diminuir a autonomia de atuação do professor.

Por isso é importante que o professor esteja sempre num processo de formação, buscando conhecimento e cursos para seu desenvolvimento contínuo, desta forma teremos profissionais mais competentes e críticos.

Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991 *apud* Almeida Filho 1999, p.95) afirmam que:

Os cursos universitários de formação de professores de LE idealmente enfatizam o desenvolvimento da proficiência do professor-aluno, esperando que esta ênfase, de alguma forma, seja revertida na melhoria do ensino, uma vez que, geralmente, apenas um ano é destinado à prática de ensino, e esta disciplina, na maioria dos casos, não prevê a reflexão sobre a prática, restringindo-se a um receituário de atividades para sala de aula. Segundo os autores esta reflexão deveria ser vista como o embrião da atividade de pesquisa, e deveria ocorrer durante todo tempo de formação do professor-aluno.

Para finalizar estas reflexões apontamos as crenças de que:

Professor A: A L. inglesa e seu ensino ainda são muito desvalorizados no contexto escolar.

Professor B: É importante o ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto escolar.

Já que a intenção do ensino é preparar o aluno para vida e para o mercado de trabalho, os professores deveriam conscientizar o aluno que futuramente este aprendizado será imprescindível para vida profissional, porém o problema é o desinteresse do aluno, que só aprende movido pela avaliação e para terminar o período letivo.

Professor D: O aluno não tem muita paciência para terminar o curso, também às vezes tem o critério da falta de tempo, principalmente quando se trata do ensino médio com alunos mais adultos.

No âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de ser parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

As Línguas Estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade.

Ao pensar-se numa aprendizagem significativa, é necessário considerar os motivos pelos quais é importante conhecer-se uma ou mais línguas estrangeiras. Se em lugar

de pensarmos, unicamente, nas habilidades lingüísticas, pensarmos em competências a serem dominadas, talvez seja possível estabelecermos as razões que de fato justificam essa aprendizagem

Discussão dos resultados.

IDENTIFICAÇÃO DAS CRENÇAS DE COMO SE ENSINA E SE APRENDE A LÍNGUA INGLESA			
Professor: A	Professor: B	Professor: C	Professor: D
Só aprendem a falar inglês em cursos livres;	Treinando as quatro habilidades lingüísticas	A base, aprender em cursos livres, no Fisk;	Com falantes nativos e cursos livres de idiomas
A falar inglês em cursos de idiomas, escola particular;	Em cursos de idiomas, depois morei quatro anos nos Estados Unidos;		
	Tento desenvolver as quatro habilidades no ensino de língua inglesa, não sei se é o melhor caminho, mas é um bom caminho.	Melhorar a formação universitária fortalece o ensino-aprendizagem	Alunos desmotivados, professores ineficientes e às vezes despreparados, os professores em sua grande maioria não falam inglês e têm um conhecimento muito limitado da língua.
	O professor não deve parar na formação acadêmica, deve buscar capacitação para seu desenvolvimento e aprimoramento.		O profissional precisa buscar capacitação com mais conhecimento da cultura da língua que ele ensina, através de seminários, palestras e aperfeiçoamento em cursos livres.
Eu acredito que para melhorar o ensino-aprendizagem deveria haver sala de língua (Sala ambiente) menos alunos por turma e um material	As salas têm muitos alunos e o professor não pode desenvolver uma atividade diferente, porque não tem como dar atenção a todos os alunos ao mesmo tempo		

apropriado			
O ensino da língua inglesa ainda deixa muito a desejar devido principalmente ao grande número de alunos por turma, as turmas deveriam ser menores.	A vontade de fazer acontecer do professor pode fazer toda diferença.	Há poucos recursos, a principal ferramenta do professor de língua inglesa é a criatividade.	
A Língua inglesa e seu ensino ainda são muito desvalorizados no contexto escolar.	É importante o ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto escolar.		O aluno não tem muita paciência para terminar o curso, também às vezes tem o critério da falta de tempo, principalmente quando se trata do ensino médio com alunos mais adultos.

Fonte: Própria pesquisa (2015).

Percebe-se que as crenças somam-se a outros fatores e o trabalhado acaba sendo somente o básico, para aprender algumas coisas relacionadas à gramática, ou a tradução de pequenos textos ou músicas. Contrapondo-se aos objetivos que é de entender, falar, ler e escrever. Ainda, o próprio sistema de ensino não possibilita capacitação dos profissionais, Outra grande barreira é estar em salas superlotadas e mais o professor chega à escola com idéias novas, acreditando na transformação do sistema de ensino.

Deste modo, a concepção criada é de que escola priorize a formação de cidadãos participativos e autônomos frente a aprendizagem significativa, é necessário considerar o conhecimento de pelo menos uma ou mais línguas estrangeiras.

Conclusão.

A pesquisa descreve como uma das crenças o trabalho do professor, não sendo mais o principal responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos, mas como um dos agentes fundamentais do processo, pela função, de mediador para a decisão final dentro da Operação Global de Ensino de Línguas, conforme propõe Almeida Filho,

mesmo em uma percepção mais democrática do ensino, ainda observa-se que é o professor quem conduz a aula.

Entende-se que a comunicação é considerada uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica e, ou pessoal, devendo ser meta para o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio.

Neste contexto, as crenças organizadas a partir das falas dos professores participantes pontuam algumas situações que devem ser enfrentadas diante das experiências vivenciadas pelos professores, bem como, as concepções construídas a partir delas no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

Referências.

- Almeida Filho, José Carlos (org). (1999). *O professor de Língua Estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes.
- Aquino, Verônica Vrbani; Zago, Márcia Maria Fontão. (2007). *O significado das crenças religiosas para um grupo de pacientes oncológicos em reabilitação*. São Paulo. http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n1/pt_v15n1a07.pdf.
- Barcelos, Ana Maria F. (2005). *Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: a deweyan approach*. Tese de Doutorado. University of Alabama, USA.
- _____. (2001). *Linguagem e ensino in Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas*. vol. 7. n° 1, p.123-157.
- Brasil/MEC. (1998). *Parâmetros Curriculares nacionais: língua estrangeira/ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- Costa, C.S.C. (2000). *Mistura à brasileira: a questão do destino* [tese]. São Paulo (SP): Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP; 2000.
- Entries, Older. (2013). [Conceito de crença. O que é, Definição e Significado](http://conceito.de/crenca#ixzz3qfxyaddB). In: <http://conceito.de/crenca#ixzz3qfxyaddB>.
- González, José Antonio Torres; Fernández, Antonio Hernández; Camargo, Claudia de Barros. (2014). *Aspectos Fundamentais da Pesquisa Científica*. Jaén: España.
- Geertz, C. *A interpretação das culturas*. (1986). Rio de Janeiro (RJ): Livros Técnicos e Científicos.

- Helman, C.G. Culture, health and illness. 4th ed. London: Arnold; 2001. 5. Lüdke M, André M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo (SP): Pedagógica e Universitária.
- Klienman, A. (1980). *Patients and healers in the context of culture*. Berkeley: University of California Press.
- Leigh, S. Survivorship. In: Burke C, editor. (1998) *Psychosocial dimensions of oncology nursing care*. EUA: Oncology Nursing Press. p. 130-49.
- Madeira, Fabio (2005). *Alguns comentários sobre a pesquisa de crenças no contexto de aprendizagem de língua estrangeira*. R: Jaguaribe, 629, E ed. São Paulo: Estudos Lingüísticos XXXIV. p. 350-355.
- Minayo, M.C.S. (1998). *Representações da cura no catolicismo popular*. In: Alves PC, Minayo MCS, organizadores. *Saúde e doença: um olhar antropológico*. 2a . ed. Rio de Janeiro (RJ): Fiocruz. p. 57-71.
- Rabello, M.C.M. (1998). *Religião, ritual e cura*. In: Alves PC, Minayo MCS, organizadores. *Saúde e doença: um olhar antropológico*. 2a . ed. Rio de Janeiro (RJ): Fiocruz. p. 47-56.
- Ximenes, Sérgio. (2000). *Minidicionário da Língua Portuguesa*. 2ª Ed. São Paulo: Ediouro.
- Zago, M. M.F; Sawada do; Stopa, M.J.R; Martinez. (1998). *O significado cultural de ser laringectomizado*. Rev Bras Canc. abril-junho; 44(2): 139-45.

PRÁTICA DE GAMES, NOVOS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS CRÍTICOS

(Practice games, new literacies and critical multiliteracies)

Esp. Adelaide Maria de Lima Magedanz
Mestranda em Estudos de Linguagem (UFMT-Brasil)

Fecha de recepción: 01-08- 2015

Fecha de aceptación: 22-09- 2015

Páginas 57 - 69

Resumo.

Este artigo propõe suscitar uma reflexão sobre *games* como um fenômeno da cultura contemporânea, semiotizada, ainda não sedimentado, contextualizando o seu enfoque nos novos letramentos e multiletramentos críticos no ensino, considerando o videogame como um fenômeno social que atravessa a vida de jovens e adolescentes, permeados por uma multiplicidade de linguagens que, muitas vezes, são construídas por eles na interação com amigos, sem uma atitude reflexiva. A metodologia qualitativa baseia-se nos pressupostos sinterpretativistas a qual se efetivará mediante a realização da observação e entrevistas orientadas junto aos adolescentes que têm no uso do videogame uma prática recorrente. A discussão dos resultados será de forma interpretativa, tendo em vista uma maior compreensão do discurso dos adolescentes observados e posteriormente entrevistados para esta reflexão. A conclusão investigará a prática de jogos eletrônicos, vivenciada pelos adolescentes como contribuição para a minha própria prática levantando indagações para futuras pesquisas. Fazem-se alguns apontamentos sobre as pesquisas acerca dos jogos eletrônicos em seguida explicitam as teorias dos novos letramentos e multiletramentos, direcionando para uma possível reflexão crítica no trabalho com *games*.

Palavras-Chave: Letramentos. Games Multiletramentos críticos.

Abstract.

This article proposes to raise a reflection on games¹ as a phenomenon of contemporary culture, semiotized, not yet settled, contextualizing its focus on new literacies and critical multiliteracies in teaching, considering the game as a social phenomenon that runs through the lives of young people and adolescents, permeated by a multiplicity of languages which often are built for them in interacting with friends, without a reflexive attitude. The methodology qualitative approach based on the interpretive assumptions which will be realized by conducting observation and guided interviews with adolescents who have the use of video games a recurring practice.

¹*Utilizou-se neste texto os termos jogos digitais, jogos eletrônicos e games como sinônimos.*

The discussion will be interpretively, with a view to better understanding the speech of teenagers observed and later interviewed for this reflection. The conclusions investigate the practice of electronic games, experienced by teenagers as a contribution to my own practice raising questions for future research. They make up some notes about research acerca dos electronic games then explain the theories of new literacies and multiliteracies, directing possible for a critical reflection on work with games.

Keywords: Literacies. Games. Critical multiliteracies.

Introdução.

A disseminação de estudos acerca dos games na ambiência acadêmica brasileira começou no final dos anos noventa, com os primeiros estudos defendidos que tinham esse objeto como fenômeno cultural. Apesar de inúmeras pesquisas, grandes autores concordam que o jogo é uma entidade sem definição já que representa uma busca de satisfação de uma necessidade não material do ser. O jogo não é exclusivo desta ou daquela sociedade e muito menos exclusividade da espécie humana em todas as culturas o jogo está presente e os animais também jogam. Huizinga assevera que o jogo lança sobre nós um feitiço: é "fascinante", "cativante". Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver as coisas: o ritmo e a harmonia. Assim o autor Huizinga (1993, p. 33), diz ser o jogouma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinantes limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado, de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana'.

Dentro desse prisma, é compreensível o número alarmante de jovens e adolescentes fascinados em algum tipo de jogo, passando horas, ganhando uma posição dominante no tempo de lazer desses sujeitos e até a substituir as atividades mais prezadas, como leitura ou esportes. Mesmo no exercício da docência, encontramos alunos adolescentes que têm práticas de leitura e de escrita fora da sala de aula que vão de encontro com as que trabalhamos no âmbito escolar, apresentando uma identidade multifacetada, adolescentes cada vez mais conectados, imbricado em práticas letradas cada vez mais mediadas pela tecnologia: O videogame é uma delas. Trazem elementos culturais, históricos e sociais, se apropriam de uma multiplicidade de linguagens visuais, auditivo, espacial, gestual que ampliam suas habilidades que não são abordadas no meio escolar, distanciando da sua realidade. Assim, o aluno adolescente não pode ser mais visto como mera massa a ser trabalhada por forças externas, mas como um agente de letramento, que participa ativamente da construção e desconstrução de seu mundo social e cultural, tornando verdadeiros especialistas dentro desse território.

É nesse contexto, que teóricos (Buzato, 2007; Jordão, 2007; Menezes de Souza, 2011; Rojo, 2007); vêm enfatizando a importância dos estudos de novos letramentos entendidos como práticas sociais que podem ser manifestadas de diferentes formas, em lugares diferentes e em situações distintas. Destaca que em certos artefatos

digitais, observa-se um uso bem desenvolvido de algumas habilidades que a escola deveria, hoje, tomar por função desenvolver tais como: Letramentos da cultura participativo-colaborativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos e multiletramentos. (Rojó, 2013, p. 8).

Nessa perspectiva, destaca-se uma dessas realidades ou práticas sociais os videogames que tornaram um costume em diversos contextos da vida de jovens, adolescentes e crianças, também vivenciados entre nas paredes da escola, tornando um elemento instigador aos meus olhos. Estes são engajados em diversos eventos de letramentos que são desprezados pela instituição. Desse modo, pode-se antever um imenso, não mensurável banco de dados que o vídeo game pode comportar.

Assim, diante desse conflito, a investigação, em andamento, busca problematizar, de que forma os adolescentes constroem sentidos por meio da cultura dos games? Identificando a prática de games na vida de cinco adolescentes vivenciando as possíveis implicações e, em que consistem as suas experiências as formas de interpretação relacionadas ao jogo contextualizando o seu enfoque nos novos letramentos e multiletramentos críticos no ensino.

E, para a condução deste estudo, seguem o objetivo geral e os específicos visando uma melhor interpretação dos dados.

Objetivo Geral: Investigar as experiências e formas de interpretação e de construção de sentidos dos adolescentes, em relação à prática de videogame e entender o processo de letramento desenvolvido pelos adolescentes na prática do game MMORPG.

Objetivos Específicos:

- Observar os significados na prática de jogos do MMORPG, desenvolvidos pelos participantes da pesquisa;
- Analisar a forma de construção de significados e de interpretação apresentados pelos adolescentes, durante a prática do RPG;
- Identificar caminhos que possam possibilitar essa prática de letramento no contexto escolar;
- Verificar os efeitos dessa prática de letramento na vida escolar dos adolescentes

Metodologia.

Esta Investigação se ancora na pesquisa de cunho qualitativo baseia-se nos pressupostos teóricos de (Bortoni-Ricardo, 2008; Flick, 2009), a qual se efetivará mediante a realização da observação e entrevistas orientadas junto aos adolescentes que têm no uso do videogame uma prática recorrente.

Ao tratar da pesquisa qualitativa, Flick (2009, p. 21) relata que "a pesquisa qualitativa é de particular relevância aos estudos das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida". Dessa forma, optar pela abordagem qualitativa é perceber essa pluralidade de diferentes olhares, sem se preocupar em testar teorias formuladas e sim, focar nas interações entre os sujeitos. Nesse norte, a pesquisa qualitativa

propõe o enfoque na percepção e interpretação dos significados que são construídos pelos entrevistados, e como figuram o mundo, firmados em suas próprias realidades, considerando seu envolvimento em contextos sociais, atribuindo sentidos segundo suas experiências.

Ainda para Flick (2009), a pesquisa qualitativa tem seu foco nos textos. A interpretação se dá através do material colhido, servindo de base para as análises que são realizadas de forma reflexiva – da teoria ao texto e deste à teoria. Isso justifica que o pesquisador, em suas interpretações é um construtor do percurso da pesquisa e, se tratando da Linguística Aplicada, é relevante que as investigações partam de premissas qualitativas, por serem os métodos mais coerentes quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social (Bortoni-Ricardo, 2008).

Conforme Denzin e Lincoln (2006), o pesquisador trabalha junto com os indivíduos pesquisados, na compreensão do objeto da pesquisa, baseando-se no mundo natural do sujeito de estudo, e esta compreensão é considerada como um processo intelectual pelo qual o investigador adquire conhecimento a respeito do significado da ação humana (Schwandt, 2006).

Em concordância com os teóricos Denzin e Lincoln (2006), ao discorrerem sobre a pesquisa interpretativa, a afirmativa de que é um meio pelo qual os pesquisadores experimentam maiores condições de se aproximar de seus atores sociais, valendo-se das descrições valiosas do mundo social em que estes estão inseridos: o outro passa a ser interpretado pelas lentes e pelos padrões culturais do pesquisador.

Conhecendo os novos letramentos e multiletramentos.

O termo 'Novos Letramentos' foi cunhado por Gee (1991 apud STREET, 2003) a partir da observação que emergiam, no final dos anos 70 e início dos anos 80, no Brasil, Estados Unidos e Europa. Tais estudos focavam muito mais o 'lado social do letramento' do que seu lado cognitivo (Street, 2003, p.77). Dessa forma, o 'novo' está relacionado à 'virada social' – no campo de pesquisa do letramento, ocorreu o que Gee (2000a) denominou de 'virada social', também conhecida por 'virada sociocultural' (Lankshear, 1999). A 'virada social' representou uma mudança paradigmática: da mente do indivíduo, passou-se a considerar leitura e escrita a partir do contexto das práticas sociais e culturais (históricas políticas e econômicas). Colocar no rodapé.

Segundo Lankshear (1999) e Lankshear; Knobel (2011, p. 5), os trabalhos de Paulo Freire (como "Pedagogia do Oprimido", publicada nos anos 70) também tiveram grandes contribuições na constituição dos estudos do letramento. Paulo Freire, de acordo com os autores (idem), denunciou as concepções tecnicistas do letramento, provocando a comunidade acadêmica para a necessidade de uma revisão sociocultural da teoria.

Na década de 90, após o surgimento dos novos letramentos, na Nova Londres, renomados teóricos da Pedagogia Crítica, reuniram-se, com o objetivo de discutir o

futuro do letramento considerando a rápida mudança pela qual passa o mundo em questões tecnológicas e da informação (Cope; Kalantzis, 2008). Esse grupo foi denominado de New London Group, ou Grupo de Nova Londres e desse encontro resultou o manifesto *A Pedagogy of multiliteracies – Designing Social futures “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”*, cujos temas principais foram: ‘a crescente diversidade linguística e cultural’ presente nesses países – resultado de uma economia globalizada e a ‘multiplicidade de canais e meios (modos semióticos) de comunicação’ – como conseqüências das novas tecnologias. Esses dois assuntos foram responsáveis pelo prefixo multi, da denominação “Multiletramentos” (COPE; Kalantzis, 2000, 2009).

Diante desses pontos principais, os autores preocuparam-se em realizar discussões acerca dos efeitos do contexto contemporâneo altamente diversificado e tecnologicado sobre a escola, ou seja, a necessidade de a escola considerar os novos letramentos emergentes na contemporaneidade e a necessidade de conceber nos currículos a variedades de culturas existentes na escola. O Grupo de Nova Londres enfocava que “(...) essa juventude – nossos alunos – contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico” (Rojo, 2012, p. 13).

Dessa maneira, Multiletramentos consiste, então, na necessidade de combinar o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva diante de uma sociedade que adota o texto escrito, bem assim o suporte textual existente em novas linguagens e tecnologias. Em conformidade com Cope & Kalantzis (2000), a perspectiva dos Multiletramentos caracteriza a construção de sentidos, recorrendo não só o material impresso, por igual os recursos oferecidos por mecanismos digitais. Em síntese, a perspectiva dos Multiletramentos espera de seus educandos o posicionamento reflexivo-crítico não apenas quando estes são expostos a textos escritos, mas também a textos visuais, sonoros e gráficos, culminando na interpretação de mundo.

Nessa perspectiva, para abranger a multimodalidade e a multiculturalidade existente na sociedade, o grupo criou o termo “multiletramentos”. Rojo (2012) afirma que diferente do conceito de letramentos (múltiplos), que aponta para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, o conceito de multiletramentos aponta para a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos.

Knobel & Lankshear (2007, p.4) chamam Multiletramentos de Novos Letramentos, ou “formas socialmente reconhecidas de gerar, comunicar e negociar contexto significativo por meio de textos codificados dentro de contextos de participação em discursos (ou como membros de discursos)”. Nesse viés, os alunos deixam de ser vistos como aculturados, revelando-se sujeitos com culturas complexas que se inter-relacionam com a escola.

A ampliação da Internet requer uma reavaliação do que seja uma competência letrada, visto que é impossível não associar o ensino e a aprendizagem às práticas sociais atuais relativas à mediação do computador.

Hoje em dia, com a exigência da tecnologia efetivada em nosso meio, o uso da linguagem exige novas habilidades como saber pesquisar, enviar um e-mail, utilizar redes sociais, entre outros, segundo as nossas necessidades.

Silva (2012) vem dizer que as práticas sociais tomaram um perfil diferente requerendo ações novas entre os participantes. Tomamos como exemplo, algumas habilidades desenvolvidas num game: manusear um controle, a descoberta de pistas para prender bandidos, entender a mensagem dos comandos, enfim, saber se apropriar do jogo sem a necessidade do deslocamento geográfico, que hoje faz parte do mundo contemporâneo emergindo novas práticas letradas e novas formas de leitura e escrita.

Nessa direção, Borba e Aragão (2012) definem multiletramentos como a capacidade de lidar adequadamente com as novas linguagens e tecnologias, adquirindo a consciência de que fazer bom uso delas significa torná-las úteis e favoráveis a si. As novas tecnologias requerem de seus usuários o domínio de novas linguagens para a construção de significados, que integram outros meios semióticos, como sons, imagens. Em uma capa de revista, temos a linguagem verbal e imagens (fotos, ilustrações); em uma reportagem televisiva, temos áudio (as falas do narrador, do âncora, do entrevistador e do entrevistado), escrita (data, por exemplo), imagens em vídeo (Rojo, 2012).

Assim, os letramentos tornam-se multiletramentos e são necessárias novas ferramentas, como Rojo (2012) elenca: de vídeo, tratamento de imagem, áudio, edição e diagramação, além das manuais que existiam antes (papel, lápis, caneta, giz e lousa). Como outras práticas também são necessárias, tanto de produção quanto de análise crítica como receptor ou usuário.

Por sua própria constituição e funcionamento, ela [mídia digital] é interativa, depende de nossas ações enquanto humanos usuários (e não receptores, ou espectadores) – seu nível de agência é muito maior. Sem nossas ações, previstas, mas com alto nível de abertura de previsões, a interface e as ferramentas não funcionam. Nessa mídia, nossas ações puderam, cada vez mais, permitir a interação também com outros humanos (em trocas eletrônicas de mensagens, síncronas e assíncronas; na postagem de nossas ideias e textos, com ou sem comentários de outros; no diálogo entre os textos em rede [hipertextos]; nas redes sociais; em programas colaborativos nas nuvens. (Rojo, 2012, p. 24-25).

Games e multiletramentos: Possibilidades de experiência crítica em sala de aula.

Como já dito anteriormente, no decorrer do exercício de professora, deparamos com alunos adolescentes apresentando novas práticas letradas que estão em circulação

na sociedade e que ainda não são efetivadas no ambiente escolar. Nesta discussão incluiu vídeo game, uma dessas práticas, um fenômeno social, que pertence à nova cultura e tem se tornado cada vez mais popular nos últimos anos, especialmente entre os jovens.

É inegável que os jogos, providenciam aos envolvidos uma experiência nova na qual é possível viver num mundo novo, saindo da realidade monótona da sala de aula, transfigurando num "espaço híbrido" e "realidade híbrida" - palavras-chave utilizadas por Souza e Silva, (idem, p. 28), como fusão das bordas entre espaços físicos e digitais, formando espaços conectados, escolhidos pelos jovens e adolescentes para brincarem livremente, longe dos olhos disciplinados de pais e professores, um mundo possível porque no jogo, ambos são inseparáveis, um exercendo o controle sobre o outro (Santaella, p. 413).

Ao questioná-los sobre o grande interesse em jogar um game, demonstraram prazer e conhecimento acerca desse universo que, segundo eles, ser acolhedor, além da oportunidade de poder competir e escapar da realidade escolar que só exige responsabilidades, tendo que, forçosamente, desenvolver exercícios de repetição sem sentido. Nessa direção Paula Sibília (2012, p. 65) ressalta:

(...) não admira que agora, quando as novidades das últimas décadas, substituíram em boa medida os estilos de vida precedentes, a sala de aula escolar tenha se convertido em algo terrivelmente "chato", e a obrigação de frequentá-la implique uma espécie de calvário cotidiano para os dinâmicos jovens contemporâneos. A apatia e o escasso entusiasmo que eles demonstram em tais contextos seriam sintomáticos dessa falta de sentido, evidenciada também pelas altíssimas taxas de "deserção escolar" que se constatam em todo o mundo.

Um exemplo ilustrativo disso são as aulas nos Laboratórios de Informática: Estando eu, coordenando um desses laboratórios em uma escola da rede pública, ao receber os alunos para desenvolverem atividades formais, trabalhadas pelo professor em sala de aula, foi possível notar o fascínio desses jovens e adolescentes pelo jogo. Qualquer distração por parte do professor, lá estavam, conectados em algum jogo e, logo que descobertos, eram duramente repreendidos, confirmando o que Sibília diz sobre a chatice das aulas e os professores, por sua vez, muitas vezes não sabem como enfrentar esse novo conflito.

Diante desses apontamentos, acredito que seja pedagogicamente relevante tentar compreender de que forma os adolescentes constroem sentidos através dos games, como se apropriam disso, entender no que consistem as suas experiências e formas de interpretação relacionadas ao jogo. Considerando que os adolescentes já vão à escola com determinadas competências que muitas vezes, superam as dos professores. São habilidades que não são obtidos em contextos de ensino, como escolas, mas são adquiridas informalmente, ou seja, fora das paredes escolares. E para que isso se torne real exige uma tomada de atitudes por parte de nós

professores: entrar no jogo, conhecer os mecanismos e caminhos que poderemos usar como uma possível reflexão crítica com a prática dos jogos.

Teóricos empenhados nos estudos acerca de videogames (Gee, 2004, 2007; Prensky, 2001, 2006) notaram que os jogos têm potencial para a aprendizagem, pois podem ser espaços em que ocorrem vínculos de sociabilidade, de desenvolvimento cognitivo e que são permeados pela interação e interatividade. Além do quesito diversão, os jogos permitem a seus usuários, dentre outras características, o reconhecimento e o entendimento de regras existentes, a identificação dos contextos em que elas aparecem e até mesmo a possibilidade de sua subversão e modificação.

No âmbito nacional, diversas pesquisas (Ferraz, 2006; Duboc, 2007; Seabra, 2007; Motta, 2007; Rocha, 2010, Edmundo, 2010; Sousa, 2011, entre outras) apontam para a necessidade da inserção prática das teorias dos Multiletramentos na educação, tentando propiciar formação crítica por meio da linguagem, como uma estratégia de questionamento das relações de poder presentes nas representações discursivas dos alunos e em suas comunidades.

Magnani (2007) em seu trabalho *Por dentro do jogo: videogames e formação de sujeitos críticos* concluem que não é desejável discutir teoricamente o uso de *videogames* sem antes refletir porque, como es, para quem eles foram desenvolvidos. Deve-se também considerar a possibilidade que as simulações abrem para a reflexão social crítica e no âmbito pedagógico, o videogame oferece uma base interessante para refletir sobre a complexa relação existente entre as possibilidades de ação dos sujeitos e os condicionamentos sociais que tendem a limitá-las. Nesse sentido, a interação analítica com jogos digitais pode resultar em exemplos bastante concretos e ilustrativos de valores e formas de agir e pensar na sociedade que se diferenciem daqueles inicialmente trazidos por seus jogadores. No entanto, para que essa abordagem frente aos *videogames* torne-se possível, é necessário que se compreenda, mesmo que de uma forma genérica, como se dão e a interação e a construção de sentidos nesses jogos, visto que elas possuem características bastante destoantes das formas mais tradicionais de leitura.

Certamente, os videogames não estão isentos da carga de ideologias pertencentes àqueles que os financiaram e produziram, pois refletem traços da cultura em que estamos inseridos, uma cultura que nós podemos transformar (GEE, 2007). Portanto, são artefatos culturais e, como tais, refletem valores e apóiam visões específicas de mundo. Gee (2007) nos esclarece que o aprendiz necessita saber não apenas como entender e produzir significados em um determinado domínio semiótico (games, no nosso caso), mas aprender a pensar sobre o domínio como um complexo sistema de partes inter-relacionadas.

Assim como é característica dos meios de comunicação da nova era da informação, a imensa quantidade de multimodalidades e multissensíveis encontra-se presente também nos jogos. Para Cope e Kalantzis (2009), multimodalidade é a capacidade de misturar modos, como: Som, linguagem, escrita, imagem fixa e imagem em

movimento e que podem ser reunidos, armazenados, distribuídos e reduzidos para a plataforma comum do mundo digital. No mesmo sentido, Gee (2007) faz a afirmativa de que os videogames são uma forma de letramento multimodal por excelência, tendo em vista que vão além das palavras e imagens para incluir sons, música, movimento e sensações corporais. Assim sendo, a indústria responsável pela criação dos games e os designers tiveram que se atualizar diante da necessidade contemporânea de recursos multimodais, como a percepção tátil e a imersão virtual, entre outros.

A tarefa de jogar videogames exige que seus usuários tenham compreensão dos letramentos multissemióticos, que vão além da letra/livro e rumo aos campos do design, da música, das imagens. Gee (2007, p. 19) define “domínios semióticos” como sendo “um conjunto de práticas que recruta uma ou mais modalidades (ex.: língua oral ou escrita, imagens, equações, símbolos, sons, gestos, gráficos, etc.) para comunicar tipos distintos de significados”. Quando jogamos um game usamos um conjunto de práticas para extrair significados de uma série de códigos semióticos. Compreender significados é uma forma ativa de aprender e isso atrai muito, preferencialmente, os jovens da atualidade.

Nesse prisma, caracterizando os games como sendo uma dessas mídias, uma prática dinâmica, múltipla, híbrida, também textos multimodais e multiculturais que integram a linguagem, novos letramentos estão incorporados, enfim um universo em que os alunos adolescentes estão imersos, saber se jogam por diversão ou jogam um game de maneira produzirá, como essa cultura de massa é interpretada, como torná-la útil e favorável aos que jogam diante de uma necessidade. Para isso é necessário entrar no jogo, saber como o adolescente se apropria desses multiletramentos.

Nesse seguimento, a pesquisadora Roxane Rojo afirma ainda que, a inserção de multiletramentos no ambiente escolar incluiria não apenas o uso das novas ferramentas de comunicação, mas também as práticas de produção e análise crítica desses textos multimodais e multiculturais, abrindo espaço na sala de aula para o estudo de diversidades culturais historicamente menos valorizadas no contexto escolar. Argumenta a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos e sugere modos de pô-la em prática.

Dentre esses textos multimodais e multiculturais, incluo o videogame como um artefato multiletrado que precisa ser entendido, e para tal faz-se necessário ocupar esse território, entrar no jogo, deixar-se fascinar e saber como são interpretados, até porque o adolescente pode realizar ações e ao mesmo tempo pode não ter muita criticidade nas questões que envolvem o jogo como o grau de violência, sobre a sustentabilidade nos temas, e o professor tem um papel fundamental no sentido de interferir nessa realidade híbrida, visto pelos usuários adolescentes como entretenimento.

Estes são envolvidos por sensações, atitudes e hábitos, encontram um universo que valoriza a superação; a cada jogo, uma experiência nova, na qual é possível viver um mundo prazeroso, fora de seu universo real, tendo influência direta sobre os eventos que ocorrem à sua volta desde escolher companheiros, missões, e finais, mas, em, Effect ou então simplesmente administrar uma cidade como em Sim City além da prática de uma segunda língua para a resolução das atividades trazidas nesses jogos. Enfim, os jogos de videogame apresentam significantes e significados, intimamente ligados a elementos culturais, históricos e sociais. Trata-se de um território multifacetado, onde os jogadores podem encontrar inúmeras possibilidades de aprendizado.

Mesmo imersos nesse território multiletrado, sabemos que o adolescente, o principal consumidor dessa cultura de massa, não tem, naturalmente, uma capacidade crítica mais alargada, ou seja, consome o produto e pouco questiona e o professor como coordenador, na perspectiva do letramento crítico, é o mediador do conhecimento (Jordão, 2014) "é o papel do professor, ampliar seu leque de procedimentos interpretativos e visões de mundo, para poder ajudar os alunos a ampliarem também os seus, ou seja, o professor precisa expor seus alunos a diferentes textos e a diferentes modos de ler e construir sentidos." Nesse caso, tratando de games, os alunos são os especialistas, onde as ações serão compartilhadas entre ambos, aluno e professor.

Esta se ancora na pesquisa qualitativa baseando-se nos pressupostos da pesquisa interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008; Flick, 2009), a qual se efetivará mediante a realização da observação de entrevistas orientadas junto aos adolescentes que têm no uso do vídeo game uma prática recorrente, com análise documental do diário de pesquisa.

Discussão dos resultados.

Devido à pesquisa se encontrar em andamento, alguns apontamentos se apresentam de forma parcial. A análise dos resultados da pesquisa qualitativa será de forma interpretativa, tendo em vista uma maior compreensão do discurso dos adolescentes observados e posteriormente entrevistados para esta reflexão.

E, para a condução deste estudo, seguem os objetivos geral e específico, visando uma melhor interpretação dos dados.

Objetivo Geral: Investigar as experiências e formas de interpretação e de construção de sentidos dos adolescentes, em relação à prática de videogame e entender o processo de letramento desenvolvido pelos adolescentes na prática do game MMORPG.

Objetivos Específicos:

Observar os significados na prática de jogos do MMORPG, desenvolvidos pelos participantes da pesquisa;

-Analisar a forma de construção de significados e de interpretação apresentados pelos adolescentes, durante a prática do RPG;

- Identificar caminhos que possam possibilitar essa prática de letramento no contexto escolar;
- Verificar os efeitos dessa prática de letramento na vida escolar dos adolescentes

Roteiro básico de entrevista.

- a) O que gosta de fazer fora da escola?
- b) Gosta de jogar videogame?
- c) Por que seu interesse pelos jogos?
- d) Como (com quem) aprendeu a jogar?
- e) Com quantos anos começou a jogar?
- f) Que tipo de jogo (s) prefere?
- g) Algum jogo que não joga, mas gostaria de jogar?
- h) Você joga em outros contextos além deste?
- i) Você acha que os videogames ensinam alguma coisa ou só servem para passar o tempo? Se ensinam; O que ensinam? Dê exemplos de coisas que você já aprendeu com um videogame?
- j) Por que seu interesse pelo GTA?
- k) Você fez amizades com outras pessoas enquanto jogava?
- l) Como você se identifica no jogo?

Perguntas sobre a interpretação que o adolescente teve sobre o jogo.

- a) O que você já sabia sobre o GTA antes de jogar? O que de novo ficou sabendo, agora depois de jogar?
- b) Você acha que os jogos do GTA são só para se divertir, ou eles têm outros propósitos?
- c) Qual seria esse propósito?
- d) Existe diferença entre os jogos do GTA com outros tipos de jogos? Qual (s)?
- e) Você acha que o jogo traz uma mensagem? Qual seria essa mensagem?
- f) Foi fácil ou difícil de aprender a jogá-los? E de entendê-los?

Perguntas sobre a escola.

- i) Considera um bom aluno? Por quê?
- ii) De que matéria gosta mais?
- iii) Se fosse o professor, o que faria diferente do que o seu professor de verdade faz?
- iv) O que os pais e professores dizem sobre os jogos eletrônicos?
- v) Acha que o jogo te ajudou na escola?
- vi) Os jogos do GTA apresentam diferenças em relação às atividades escolares? Se sim, cite quais.

Considerações finais.

O que se pretende, com esta reflexão, é tentar relacionar a prática dos games na contemporaneidade com o aprendizado no ambiente escolar, de forma a articular videogames e multiletramento crítico que sabemos ser um grande desafio, um

território a ser conhecido e explorado ao invés de ignorá-lo possibilitando a construção de um repensar esperançoso em torno desses artefatos culturais na escola.

Assim, desejou-se propor um estudo para entender os sentidos dos quais os adolescentes dão ao videogame. Partindo da necessidade de vencer o preconceito que há ao se tratar desse assunto nos ambientes escolares, pois, é um artefato visto apenas como lazer e descanso para os professores, desconsiderando o que se baseia na literatura vigente, o fato de os jogos transmitirem valores culturais e consentem visões de mundo específicas. São ótimos exemplares de como ensinar, desencadeando transformações no sujeito, trata-se de um território multifacetado, onde os adolescentes podem encontrar numerosas possibilidades de aprendizado. O caminho a ser percorrido pelas escolas é longo, para se chegar ao conhecimento como, por exemplo, a prática de uma segunda língua para a resolução das atividades trazidas nesses jogos. O jogo possibilita ao jogador uma influência direta sobre eventos que ocorrem à sua volta, é um ambiente único, de modo geral, livre de preconceitos, todos podem participar, sem distinção classista, racial ou sexista, na qual as únicas coisas que importam são a sua habilidade e a superação.

Partindo da premissa de que os jogos são manifestações culturais e refletem momentos históricos, passado e futuro, pois todo jogo tem seu contexto-histórico social, acredito que é possível incorporar os conhecimentos pedagógicos dentro dessa mídia, discutir crenças, ideologias, problematizar questões sociais, partindo de uma perspectiva social crítica, ética e democrática. Problematizar questões sociais refletidas nos games como acolonialidade de poder, discriminação classista, sexista, religiosa, questões de diferenças, enfim, empossar desse momento de imersão que o jogo permite e fazer com que o adolescente pense, reflita, dialogue com os acontecimentos da nossa história. Para promover a reflexão crítica é necessário que as práticas educacionais extrapolem os limites da aprendizagem e, dentro do possível, explicitem as multiplicidades (conflituosas ou não) de visões de mundo, das concepções políticas e das práticas cotidianas dos diferentes grupos que constituem o universo social mais amplo no qual os educandos estão inseridos. No entanto, para que essa interpelação frente ao videogame seja possível, é preciso compreender, inicialmente, como se dá a interação e a construção de sentidos nesse território aberto, sem limites, híbrido, multimodal em que a palavra de ordem é a superação. Contudo, mais que um resultado final, fechado, porque sempre há uma segunda chance, um recomeçar do fazer diferente, uma oportunidade de utilizar novas estratégias para resolver problemas que surgem continuamente, o que nem sempre acontece na vida real.

Referências.

- Canclini, N. G. (2013). *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp.
- Cope, B.; Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. New London Group (COR)*: Routledge.

- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa, 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave/Macmillan.
- _____. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge.
- Magnani, L. H. (2008). *Virando o jogo: uma análise de videogames através de um olhar discursivo crítico*. Campinas. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Tecnologias do programa de Linguística Aplicada) – UNICAMP.
- Santaella, L. (2003). *Intersubjetividade nas redes digitais*. Repercussões na educação. In: PRIMO, A. (Org.). *Interações em rede*. 1 ed. Porto Alegre: Sulina, v. 1, p. 33-50.
- _____. (2007). *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus.
- Sibilia, P. (2012). *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução Vera Ribeiro. Riode Janeiro: Contraponto.
- Silva, D. P. (2013). *Jogo de interface textual: práticas de letramento em MUD*. In: ROJO, R. (org.) *Escol@ Conectada – Os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola.
- Soares, M. (2003). *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª. Ed., Belo Horizonte: Autêntica.
- Knobel, M.; Lankshear, C.A.(2007). *New Literacies Sampler*. New York: Peter LangPublishing, Inc.
- Lankshear, C.; Knobel, M. (2003). *New literacies: changing knowledge and classroom Learning* Buckingham: Open University Press.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens, vom Unprung der Kulturim Spiel*. Trad. João Paulo Monteiro. 4. ed. reimp. São Paulo: Editora Perspectiva.

TEATRO CIENTÍFICO: O ENSINO DE CIÊNCIAS EM QUATRO ATOS
(*Science theater: The Science Teaching in Four Acts*)

Ms. Hercules Gimenez
Em Ensino de Ciências Naturais
Dr. Carlos Rinaldi
Em Ciências da Educação

Fecha de recepción: 01-08- 2015

Fecha de aceptación: 22-09- 2015

Páginas 70 - 84

Resumo.

O artigo o relata de uma ferramenta didática desenvolvida em uma escola pública no município de Sinop/ MT, com estudantes de Ensino Fundamental, durante o ano letivo de 2012. Nesse trabalho uma reflexão sobre as potencialidades do Teatro Científico no ensino de conceitos e teorias científicas num contexto social, político e cultural. Para tanto, produzimos uma peça teatral Ombros de Gigantes baseada em fragmentos de textos clássicos da História e Filosofia das Ciências como a peça "A Vida de Galileu" de Bertold Brecht e "Diálogo sobre os dois máximos sistemas do mundo" de Galileu Galilei. Essa experiência, pautada nos princípios da aprendizagem significativa crítica em sala de aula, apontou alguns indícios de resultados satisfatórios sobre as possibilidades de ensinar e aprender tópicos de ciências através da dramaturgia. Os estudantes envolvidos no projeto melhoraram a qualidade das suas relações com o conhecimento, com os professores e com os colegas. Perceberam-se sujeitos (co) responsáveis pela sua aprendizagem, enquanto atores/autores da peça, corroborando com a ideia de que o Teatro Científico, além de potencializar a aprendizagem significativa em sala de aula, também permite ao estudante a transição de um patamar de aprendizagem escolar a outro mais elevado.

Palavras-chave: Teatro Científico. Ferramenta Didática. Aprendizagem Significativa.

Abstract.

Article the reports of a didactic tool developed in a public school in the municipality of Sinop / MT, with students from elementary school during the school year 2012. In this work a reflection on the potential of the Scientific Theatre in teaching concepts and scientific theories a social, political and cultural context. To do so, produce a play Shoulders of Giants based on fragments of classical texts of History and Philosophy of Science as the play "Life of Galileo" by Bertold Brecht and "Dialogue Concerning the Two Chief World Systems" Galileo Galilei. This experience, based on the principles of meaningful learning critical classroom, pointed some evidence satisfactory results on the possibilities of teaching and learning science topics through drama. Estudents involved in the project improved the quality of their relationships with knowledge, with teachers and with peers. Be realized subject (co) responsible for their learning, while actors/authors part, supporting the idea that the Scientific

Theatre, and enhance meaningful learning in the classroom also allows the student to transition from one level of school learning to higher other.

Keywords: Scientific Theatre. Teaching Tool. Meaningful Learning.

Introdução.

Tanto as Ciências quanto as Artes são linguagens e como tais são construções humanas que devem ser ensinadas e apreendidas pelas sucessivas gerações em suas diversas expressões culturais. O Teatro, por exemplo, desde os mais antigos registros da sua história, desempenha um papel importante na educação. Por entender essa arte híbrida que congrega literatura, encenação, dança e música como instrumento de divulgação cultural, de transformação social e de formação intelectual do indivíduo, muitos educadores utilizam-na como ferramenta de ensino e de incentivo à aprendizagem escolar.

Ao escolhermos o Teatro Científico como ferramenta didática para o ensino de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, pensamos na possibilidade de articular conteúdos conceituais com conteúdos procedimentais e atitudinais, de maneira a facilitar a aprendizagem significativa crítica em sala de aula. Para tanto elaboramos, com estudantes de duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, uma peça de teatro intitulada "Ombros de Gigantes", buscando abordar temas consonantes com os objetivos da disciplina de Física para a Terceira Fase do Terceiro Ciclo de Formação Humana¹, segundo as Orientações Curriculares SEDUC/MT (2010, p. 26), das quais destacamos: "*Compreender como as teorias geocêntricas e heliocêntricas explicam os movimentos dos corpos celestes, relacionando esses movimentos aos dados de observação e à importância histórica dessas diferentes visões*".

Para atingir tais objetivos, escolhemos como referência, alguns fragmentos de texto como a peça: "*A Vida de Galileu*", de Bertold Brecht² (1991) e, para compreender a dinâmica dessa intervenção pedagógica, partimos do princípio de que um evento educativo é composto de cinco elementos essenciais (aluno, professor, currículo, contexto e avaliação), que a aprendizagem significativa decorre da troca de significados do material de ensino entre professor e aluno e que a afetividade é fundamental nessa relação.

Nessa perspectiva propomos o Teatro Científico com o objetivo de auxiliar o estudante a aprender não apenas a "conhecer", mas também a "fazer", a "conviver" com os outros e aprender a "ser", segundo os objetivos do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (UNESCO, 1998).

¹No Estado de Mato Grosso a Educação Básica é organizada em Ciclos de Formação Humana. Temos, assim, que a 3ª Fase do 3º Ciclo corresponde ao 9º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

²Roteiro para Teatro adaptado a partir da tradução para o português por Roberto Schwarz da peça "A Vida de Galileu", por Paulo Noronha Lisboa Filho e Francisco Carlos Lavarda.

Essa ferramenta didática possibilitou aos estudantes, que inicialmente se encontravam, segundo Villani e Barolli (2000), no segundo patamar de aprendizagem escolar (demanda passiva), imergir em um patamar intermediário (patamar de risco), para emergirem noutro patamar mais elevado (a aprendizagem ativa), no qual o estudante se entende sujeito responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, embora manifestem a necessidade de apoio e orientação.

A apresentação do Produto Educacional³ gerado nesse trabalho será, didaticamente, dividida em etapas, que, por se tratar de uma pesquisa ação, podemos, segundo Tripp (2005), organizá-la seguindo um ciclo de quatro fases: O plano de ação⁴ para a solução do problema, a implementação desse plano, o acompanhamento do seu desenvolvimento e a avaliação de processos e resultados. Denomina remoscada uma dessas fases de **atos**, pelo fato de ser, no Teatro, *cada uma das partes em que se divide uma peça teatral* e por significar, também, *aquilo que se faz ou se pode fazer* (Dicionário Michaelis).

PRIMEIRO ATO – O planejamento: Como quase tudo começa e quase nada termina como começou

[...] No decorrer da viagem, Alice encontra muitos caminhos que seguiam em várias direções. Em um dado momento, ela perguntou a um gato sentado numa árvore: Podes dizer-me, por favor, que caminho deve seguir para sair daqui? Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato. Preocupa-me pouco aonde ir - disse Alice. Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas - replicou o gato.

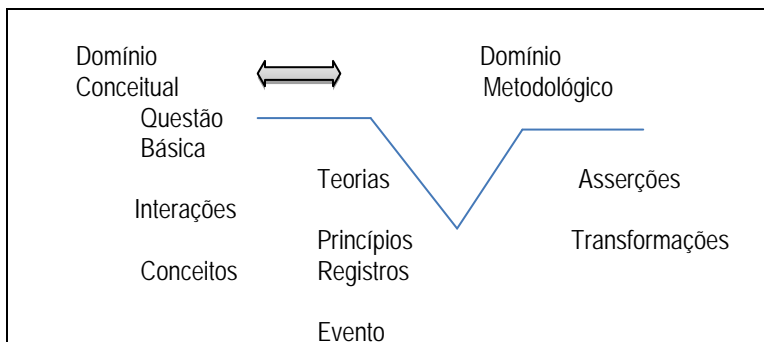
(Alice no país das maravilhas - Lewis Carroll)

Normalmente uma atividade pedagógica inicia pelo planejamento. Sabem-se onde queremos chegar, se torna mais fácil decidir qual caminho seguir. Nesse pensamento apresentamos como pontos para reflexão, o caminho que seguimos durante o trabalho para atingir os objetivos e responder as indagações que permearam os diálogos firmados no transcorrer das atividades desenvolvidas.

Para desenvolver a pesquisa educacional e construir a ferramenta didática nos orientamos pelo Vê Epistemológico de Gowin, representado no digrama abaixo:

³file:///C:/Users/Hercules/Downloads/Produto_H%C3%A9rcules.pdf

⁴ Grifos nossos



Fonte: A própria pesquisa.

Segundo Gowin, uma pesquisa é uma conexão entre eventos, fatos e conceitos. O diagrama, em forma de 'V', tem no lado esquerdo o domínio conceitual que representa o pensar da pesquisa, no lado direito, o domínio metodológico representando o fazer da pesquisa. No centro encontra-se a questão básica, cujas respostas são obtidas a partir da interação entre os dois lados do 'V'. Na base, encontram-se os eventos podem ocorrer naturalmente ou em situações planejadas pelo pesquisador, representando a origem da produção do conhecimento.

Nossa questão básica consistia em analisar quais as contribuições do Teatro Científico no ensino de conceitos e teorias científicas num contexto social, político e cultural. Para responder essa questão, produzimos o nosso evento educativo: uma peça teatral baseada em fragmentos de textos clássicos da História e Filosofia das Ciências tendo como ponto de reflexão a revolução copernicana. O campo conceitual ficou fundamentado em três eixos: os princípios facilitadores da aprendizagem significativa crítica em sala de aula, segundo Moreira (2010), os princípios norteadores da teoria de educação humanista de Novak (1995), e os patamares de aprendizagem escolar, segundo Villani e Barolli (2000). O campo metodológico, por se tratar de uma proposta de interpretação qualitativa, do tipo pesquisa ação, elegeu o método hermenêutico-dialético de Minayo (1999), em que, o diálogo dos atores sociais é analisado em seu contexto, apresentando três passos: a ordenação dos dados, a classificação dos mesmos e análise final, buscando dar respostas às questões da pesquisa articulando os dados com os referenciais teóricos.

SEGUNDO ATO – A implementação do projeto: quem quer comprar uma ideia?

Era uma vez uma colônia de ratos, que viviam com medo de um gato. Resolveram fazer uma assembléia para encontrar um jeito de acabar com aquele transtorno. Muitos planos foram discutidos e abandonados. No fim, um jovem e esperto rato levantou-se e deu uma excelente ideia: - Vamos pendurar uma sineta no pescoço do gato e assim, sempre que ele estiver por perto ouviremos a sineta tocar e poderemos fugir correndo. Todos os ratos bateram palmas; o problema estava resolvido. Vendo aquilo, um velho rato que tinha permanecido calado, levantou-se de seu canto e disse: - O plano é

inteligente e muito bom. Isto com certeza porão fim à nossas preocupações. Só falta uma coisa: quem vai pendurar a sineta no pescoço do gato?

(A assembleia dos ratos - Fábula de Esopo).

Não basta ter boas ideias e grandes projetos. É preciso comunicar as suas ideias de forma a conseguir na comunidade parceiros que desejam desenvolver a proposta. O projeto foi apresentado, inicialmente, para a Direção e Coordenação da Escola e para o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (na primeira reunião do ano letivo), com a provação de ambos.

Na sequência, apresentamos a proposta aos Professores das turmas envolvidas (um professor de cada área do conhecimento: Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Linguagem, Códigos e suas Tecnologias). Tal apresentação foi necessária viabilizarmos o projeto na escola. Para conseguirmos parceiros no processo de planejamento das atividades, o acompanhamento das etapas em desenvolvimento e avaliação dos alunos e da ferramenta, pode aproveitar um momento em que os professores estejam reunidos para fazer esta apresentação (é difícil reunir todos os professores, que poderão te ajudar, em um único momento). Pode ser uma Reunião Pedagógica, um Conselho de Classe ou a Sala de Educador⁵. Precisamos de muitas pessoas envolvidas para conseguirmos *pendurar a sineta no pescoço do gato*.

Finalmente a proposta foi apresentada aos alunos, sem os quais não haveria projeto. O convite é uma das partes mais importantes da implantação da Ferramenta Didática. Não se escolhe e nem se convoca, você convida. Falamos sobre o que pretendíamos fazer *com eles* e não o que pretendíamos fazer *para eles*. A construção do Projeto é coletiva, embora a coordenação das atividades seja do Professor. Preocupamos - nos em deixar claro no convite o dia, o horário (início e término), o local e a pauta da reunião. Lemos o convite antes de entregar para cada aluno da turma, antes, porém, de formalizar o convite para os alunos, comunicamos a Coordenação da Escola para reservarmos uma sala e preparar um ambiente em que os alunos sentissem acolhidos.

TERCEIRO ATO – O desenvolvimento do projeto: um trabalho coletivo de cooperação e Superação.

Era ele que erguia casas onde antes só havia chão. Como um pássaro sem asas, ele subia com as casas que lhe brotavam da mão. Mas tudo desconhecia de sua grande missão: Não sabia, por exemplo, que a casa de um homem é um templo. Um templo sem religião. Como tampouco sabia que a casa que ele fazia, sendo a sua liberdade, era a sua escravidão.

(O operário em construção – Vinicius de Moraes)

⁵Projeto de formação continuada do Centro de Formação de Professores (CEFAPRO).

Assim como o conhecimento deve servir a humanidade como instrumento transformador e libertador, o trabalho não deve ser entendido apenas como recurso de sobrevivência para uns e de enriquecimento para outros, mas sim como instrumento dignificante, edificante e libertador para aqueles que trabalham. E para melhor entendermos essas questões sugerimos incentivar o trabalho em grupo que valoriza mais a cooperação que a competição. Como o trabalho propõe o Ensino de Ciências utilizando como recurso didático o Teatro, dividiremos esse ato em três relações importantes: *O texto e o currículo; o ator e o personagem; a peça e o público.*

A escolha do texto original⁶ é de suma importância, pois se já temos definido quais os conteúdos do currículo pretendemos trabalhar na produção da peça, devemos escolher um texto (ou mais que um) que possa servir de suporte para escrevermos o roteiro da peça que vamos construir com os alunos. Esse texto não precisa ser necessariamente uma peça teatral (normalmente não é), pode ser um conto, uma poesia, um artigo, uma fábula ou qualquer outro gênero literário com potencial para se transformar em uma peça teatral.

Alguns alunos desistem no meio do caminho, outros entram no grupo nas vésperas da estréia. Alguns trocam de personagem com os colegas, outros não querem mais atuar, querem cantar, dançar ou ajudar de alguma outra forma, como por exemplo, no cenário, no figurino, na iluminação ou na sonoplastia. Leve isso em conta ao preparar seu projeto de peça teatral. Por esse motivo recomendamos que o Projeto tivesse início com o ano letivo, pois o grupo só se torna solidário a partir de algum tempo (nesse caso um bimestre) de trabalhos desenvolvidos.

É importante que cada um participe do grupo realizando aquilo que acredita fazer melhor, pois isso lhe proporciona prazer e eleva a sua autoestima. Antes disso não devemos concluir o texto da peça e, conseqüentemente o processo de criação cenográfica (cenários, figurinos, acessórios e outros), inclusive os recursos audiovisuais (iluminação e sonoplastia).

Normalmente os alunos preferem comédia a drama, e isso é um ponto em nosso favor quando trabalhamos o Teatro Científico. Enquanto o drama busca mais a aproximação do ator com o personagem e as emoções e os sentimentos do público, a comédia, através da sátira, trabalha mais a crítica social de forma irreverente e com humor que além de arrancar risos dos espectadores, liberta o ator na interpretação do seu personagem e permite maior interação com o público que extraem do texto suas próprias reflexões, suas críticas e considerações sobre o tema da peça, conforme afirma Miranda et al (2009, p. 3):

[...] a comédia, construída sobre o preceito latino "ridendocastigat mores" (Rindo, castigam-se os costumes.), quer provocar o efeito do riso à custa da

⁶Texto que servirá de suporte para a redação do Texto Teatral. Exemplo: usamos o texto: "A Vida de Galileu" de Bertold Brecht para escrevermos a Comédia: "Ombros de Gigantes".

ridicularizarão do(s) personagem (s). Esta traz uma crítica tanto de ordem social, como também política ou religiosa. Gerando, pois, no espectador, a reflexão sobre si mesmo e o mundo que o cerca. Ato imprescindível para uma convivência social acima da alienação imposta pelo sistema, configurando-se, assim, como uma das funções do teatro.

Seja para o drama ou para comédia, existem muitas técnicas que podem ser utilizadas em oficinas e laboratórios de Teatro, porém este não é o foco do nosso trabalho. Não pretendemos formar nem atores nem cientistas, mas sim estudantes mais comunicativos, com mais autonomia no processo de aprendizagem, mais cooperativos nas atividades coletivas, mais críticos frente às informações, mais afetuosos nas relações interpessoais e mais confiantes no seu potencial de realizações.

Alguns princípios, porém, são importantes durante a montagem da peça e os ensaios, como por exemplo, procurar não ficar de costas para o público (a menos que a cena exija), falar em bom tom (nem sussurro nem grito), articulando bem as palavras, usar o corpo todo para se expressar (principalmente os gestos com as mãos, que normalmente os alunos não sabem o que fazer com elas), prestar atenção na deixa (conhecer o texto como um todo), dar ritmo aos diálogos, improvisar quando necessário (frente aos equívocos que, inevitavelmente surgirão durante as apresentações) dentre outros.

No processo de preparação dos alunos para a apresentação, destacamos quatro questões importantes a serem observadas pelo professor, com relação aos atores, cenógrafos, técnicos e auxiliares: a pesquisa que os alunos realizam sobre os personagens e os textos que se relacionam com a peça; as leituras compartilhadas sobre os textos (dramáticos, científicos e outros) durante as reuniões e as aulas, o diálogo sobre os problemas que surgem durante o processo de construção da peça e as ações concretas, como a construção de cenários, figurinos etc.

A preparação do público também é importante. Dificilmente os alunos prestarão atenção numa peça que aborde um tema totalmente por eles desconhecido, num ambiente inadequado e ainda mal interpretada por seus atores e atrizes. Portanto, preparar um espetáculo envolve: preparar os atores para uma boa atuação, preparar o ambiente com boa iluminação, boa acústica, bem climatizada, palco com um cenário bonito, bom figurino e maquiagem, cadeiras para todos com boa visibilidade e principalmente com um texto a altura da interpretação crítica dos atores e do público segundo sua formação intelectual, cultural e artística.

QUARTO ATO – Avaliação: um trabalho coletivo, interdisciplinar e permanente

Manhê! Tirei um dez na prova. Dei-me bem tirei um cem. E eu quero ver quem me reprova. Decorei toda lição. Não erreí nenhuma questão. Não aprendi nada de bom, mas tirei dez (boa filhão!). Quase tudo que aprendi amanhã eu já esqueci. Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi.

(Estudo errado – Gabriel o Pensador)

O ato de avaliar nos remete a ideia de medir. E medir só é possível através de comparações. O problema é que nem tudo se pode quantificar. Enquanto pensarmos a avaliação escolar como instrumento classificador de alunos e quantificador de conhecimento, focado na memorização de conteúdos e reprodução de conceitos estaremos reforçando um modelo ultrapassado de educação escolar. Adotamos em nosso trabalho um sistema de avaliação fundamentada no trabalho coletivo, interdisciplinar, no processo focado na aprendizagem significativa.

Nessa concepção de avaliação emancipatória⁷, o processo de avaliação deve ser participativo (o professor não avalia sozinho) e contínuo (não é um fim, mas sim um processo), cuja função é investigar o nível de aprendizagem em que se encontra o aluno com relação a um determinado conceito ou procedimento do currículo (conhecimentos prévios, avanços e dificuldades), buscando um diagnóstico (individual e da turma) para redimensionar as ações pedagógicas e educativas a fim de auxiliar os alunos no processo de aprendizagem.

Utilizamos diferentes instrumentos de avaliação. A avaliação diagnóstica, para verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conceitos que pretendíamos trabalhar na peça teatral, no início da pesquisa. Os pareceres descritivos do Conselho de Classe no primeiro bimestre, para verificarmos o patamar de aprendizagem escolar que cada aluno se encontrava nessa etapa da pesquisa. O diálogo presente nas atividades pedagógicas nos auxiliou na análise dos resultados, onde buscamos, através do método qualitativo, tecer uma teia de relações entre o campo conceitual e o metodológico da pesquisa na busca de uma reflexão sobre as questões diretrizes que propomos responder no desenvolvimento do evento educativo.

Além da avaliação cumulativa que realizamos com os sujeitos da pesquisa, buscando indícios de avanços na construção de conceitos em relação à avaliação diagnóstica aplicado no início dos trabalhos, recorremos ao Conselho de Classe (no terceiro bimestre) para verificar os conceitos e os pareceres descritivos (agora apenas dos sujeitos da pesquisa) e ao diálogo com os professores (um de cada área do conhecimento) que se dispusera a auxiliar-nos no processo de avaliação. Recorremos também aos dois Grupos de Discussão (doze alunos que atuaram como atores e cenógrafos e doze que participaram como espectadores) para falarmos sobre a experiência vivida (e vívida) por eles no desenvolvimento da ferramenta didática.

Não importam quantas e quais ferramentas se utilizam na avaliação, mas sim, que essas ferramentas sejam coerentes com sua prática pedagógica diária. É incoerente

⁷Esse novo sistema de avaliação está fundamentado nas regras comuns sobre o processo avaliativo, contidas no Art. 24, inciso V da Lei 9394, projetada em 1988 e aprovada em 1996.

ministrarmos uma aula extremamente tradicional e exigir dos alunos, Por exemplo, um mapa conceitual como avaliação. Nem tão pouco uma aula de campo e solicitar que os alunos façam uma prova com dez questões objetivas. Sugerimos, então que esta avaliação seja um processo contínuo e participativo com foco na Aprendizagem Significativa Crítica, tendo as funções diagnóstica, prognóstica e investigativa e que sirvam para mudanças na ação pedagógica do professor num processo cíclico de planejar, desenvolver, acompanhar, refletir e (re) planejar.

Dos doze alunos que compunham o primeiro Grupo de Discussão, oito fizeram a avaliação diagnóstica, dois se recusaram a fazê-la e dois faltaram no dia. Dos doze alunos que compunham o segundo Grupo de Discussão, oito fizeram a avaliação diagnóstica, três se recusaram a fazê-la e um faltou no dia da avaliação. Dessa forma, dos vinte e quatro alunos (sujeitos da pesquisa) vamos considerar apenas dezesseis como referência.

Tanto a avaliação diagnóstica quanto a avaliação cumulativa continha (dentre outras) questões sobre a História das Ciências (e dos cientistas), o conceito de movimento e repouso, movimentos periódicos da Terra (Rotação e Translação), e as teorias Geocêntricas e Heliocêntricas. Analisando dezesseis alunos dos Grupos de Discussão que fizeram as avaliações, apresentamos os seguintes dados através de um comparativo entre o desempenho de oito alunos de cada grupo de que participaram das duas avaliações, comparando a quantidade de questões que foram respondidas de forma satisfatória na Avaliação 1 com a Avaliação 2 (numa escala de zero a cem).

Tabela 1: Avaliação: Diagnóstica

Questão	Conteúdo	Satisfatório	Insatisfatório	Não respondeu
01	História das Ciências	07	04	05
02	Fenômenos Naturais	03	06	07
03	Rotação e Translação	02	09	05
04	Movimento dos corpos	01	13	02
05	Ano-luz	01	07	08
06	Geocentrismo e Heliocentrismo	02	09	05
Total		16	48	32

Fonte: A própria pesquisa.

Tabela 2: Avaliação: Cumulativa

Questão	Conteúdo	Satisfatório	Insatisfatório	Não respondeu
01	Rotação e	04	10	02

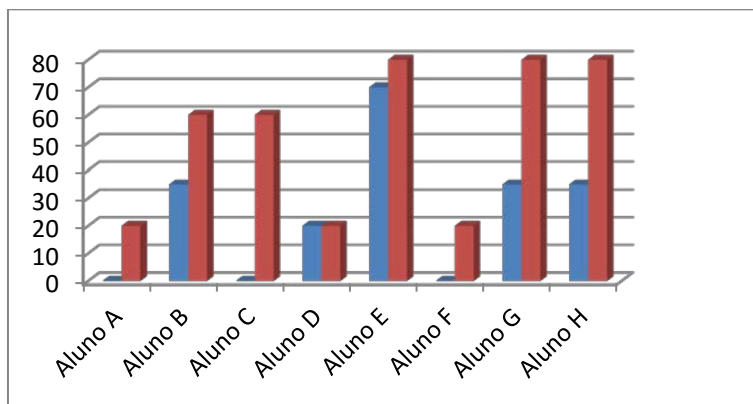
	Translação			
02	Movimento dos corpos	01	13	02
03	Geocentrismo e Heliocentrismo	07	06	03
04	Leis de Newton	03	06	07
05	Ciências e Sociedade	04	07	05
Total		19	42	19

Fonte: A própria pesquisa.

Analisando os resultados obtidos, das respostas de oito alunos que participaram do Teatro como atores e atrizes, na Avaliação Diagnóstica⁸ e na Avaliação Cumulativa⁹, podem notar que sete desses alunos melhoraram seu desempenho e um manteve o mesmo aproveitamento.

Na primeira Avaliação o índice de aproveitamento da turma foi de 24,4%, ou seja, a turma somou 180 pontos de um total de 800 pontos, passando para 52,5% na segunda Avaliação, ou seja, a turma somou 420 pontos de um total de 800 pontos, apontando um crescimento de 28,1 pontos percentuais.

Gráfico 1: Comparativo do desempenho dos atores entre a primeira e a segunda avaliação.



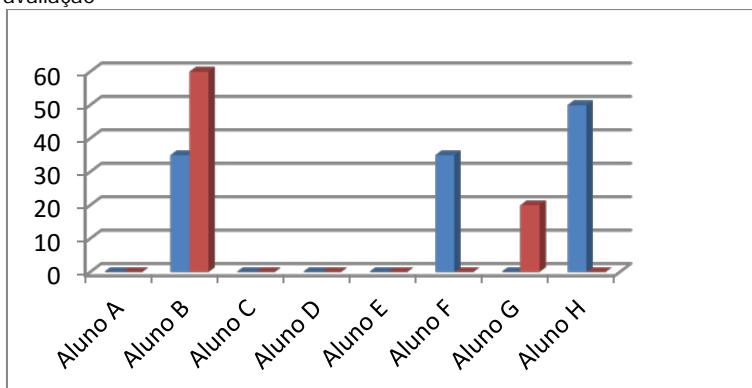
Fonte: A própria pesquisa.

⁸Busca dados relevantes sobre a aprendizagem do aluno durante o processo educativo, no nosso caso, investigar os conhecimentos prévios dos alunos antes de iniciar o desenvolvimento da ferramenta didática.

⁹ Avalia os avanços e as dificuldades do aluno no final de cada período (bimestre, semestre, fase ou ciclo), no Nosso caso, verificar os conhecimentos construídos durante o desenvolvimento da ferramenta didática.

Fazendo a mesma análise dos resultados obtidos com os outros alunos que participaram do Teatro como espectadores, podemos notar que apenas dois desses alunos melhoraram seu desempenho, dois diminuíram seus índices de aproveitamento e quatro alunos anularam as duas Avaliações. Na primeira Avaliação o índice de aproveitamento da turma foi de 15%, ou seja, a turma somou 120 pontos de um total de 800 pontos, passando para 10% na segunda Avaliação, ou seja, a turma somou 80 pontos de um total de 800 pontos, apontando um decréscimo de 5 pontos percentuais.

Gráfico 2: Comparativo do desempenho dos espectadores entre a 1ª e a 2ª avaliação



Fonte: A própria pesquisa.

Observamos nesse comparativo que os alunos que participaram do Teatro como atorem/autores tiveram melhor desempenho que os alunos que participaram com espectadores. Percebemos, em nossas observações, que, atuando os alunos se envolveram mais no processo de construção do conhecimento que os alunos assistindo à peça. Nesse aspecto nos deparamos com um problema que vale a pena ser considerado em nossas reflexões: se por um lado o Teatro proporcionou aos alunos atores a possibilidade de mudanças de atitudes com relação ao processo de aprendizagem (entrar no patamar de risco, passando da demanda passiva para aprendizagem ativa), o mesmo não ocorreu com o público.

A maioria dos alunos envolvidos no Teatro como atores/autores evidenciou (tanto nas avaliações quanto nos grupos de discussão), em suas atitudes, ter tomado a decisão de se envolver ativamente na busca do conhecimento. O fato de participar do Teatro, já é um indicador de mudança de postura passiva para ativa no processo de aprendizagem. No Teatro o aluno se expõe. Assume o risco de errar (fazendo perguntas, questionando, arriscando respostas, dando opiniões e criticando) sem se preocupar com o julgamento dos colegas (geralmente do primeiro patamar de aprendizagem escolar, a rejeição direta) e do professor.

No que diz respeito a avaliação da ferramenta didática, utilizamos como parâmetros alguns princípios facilitadores da Aprendizagem Significativa Crítica que

evidenciaram o ensino e a aprendizagem tanto de alunos quanto do professor. Avaliar, nessa fase, significa confrontar as informações obtidas através dos diversos procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados com as informações contidas no referencial teórico do projeto, buscando uma reflexão crítica sobre o compromisso profissional do professor e o envolvimento da instituição na pesquisa educacional.

Reflexões sobre as potencialidades do teatro científico como metodologia de ensino de Física.

Neste trabalho foi possível fazer uma reflexão sobre as contribuições do Teatro na construção de conceitos científicos na perspectiva da Aprendizagem Significativa e se a ferramenta didática potencializou, através de um Patamar Intermediário (Risco), a passagem de um Patamar de Aprendizagem Escolar para outro imediatamente mais elevado (da Demanda Passiva para a Aprendizagem Ativa).

Utilizando os princípios facilitadores da Aprendizagem Significativa Crítica (Moreira 2010) em sala de aula percebeu seus efeitos sobre aprendizagem dos alunos envolvidos no processo. Por exemplo: com relação aos princípios da não centralidade do livro de texto, da não utilização do quadro-de-giz, em nosso trabalho buscamos utilizar diferentes estratégias, além do livro e do quadro, que simbolizam a autoridade do professor que repete o conteúdo do livro no quadro e o aluno reproduz esse conteúdo na prova.

Utilizamos como fonte de informações como: a peça "A Vida de Galileu" de Bertold Brecht, "Diálogo Sobre os dois Máximos Sistemas do Mundo Ptolomaico e Copernicano" de Galileu Galilei, as biografias das personagens da Peça: "Ombros de Gigantes", pesquisado pelos alunos dentre outros; além do quadro, usamos a Biblioteca (da Escola e Virtual), Slides no Power Point (alguns produzidos e apresentados pelo Professor, outros pelos Alunos) e outros recursos que buscam a participação ativa do estudante, reforçando o Princípio do aprendiz como perceptor/representador ao afirmar que a aprendizagem não implica passividade, pelo contrário, é um processo dinâmico de diferenciação e integração entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento.

Buscamos, também, ensinar (e aprender) com o erro. O Princípio da aprendizagem pelo erro parte do pensamento que o ser humano erra e aprende corrigindo seus erros, portanto, não há mal em errar. Quando o aluno assumiu o risco de se expor (o ator se expõe) ele sabia que nem sempre acertaria. Nessa perspectiva o aluno sabe que não será punido pelo erro cometido, nem será o erro ignorado no processo de aprendizagem. O erro é uma possibilidade de construção de conhecimentos através da recursividade. Os ensaios permitiram aos alunos aprenderem com os erros (seus e dos outros).

Partimos da ideia de que o novo conhecimento interage com o conhecimento prévio, ancorando-se nele e quando esse conhecimento prévio (construído

significativamente, porém de maneira equivocada) impede o aprendiz de captar significados do novo conhecimento torna-se necessário, o que Moreira chama de, desaprender. Utilizamos nesse momento o Princípio da desaprendizagem. Sabemos que não podemos apagar da memória do aluno um conhecimento existente na sua estrutura cognitiva, principalmente se esse conhecimento foi construído de forma significativa, mas podemos não utilizá-lo como subsunçor.

Através do diálogo, instigamos os alunos a entender que sendo o conhecimento uma construção humana ele depende de como nós o construímos e pode estar errado. Esta discussão permeou os nossos estudos sobre a Revolução Copernicana. Quais eram os interesses daqueles que defendiam o Geocentrismo, e porque se sentiam ameaçados pelo Heliocentrismo a ponto de punir seus defensores severamente? Este e outros questionamentos reforçaram o princípio que Moreira chamou de incerteza do conhecimento.

Buscamos, em nossa pesquisa, averiguar se o Teatro, ao ser utilizado como recurso didático no ensino de Física, possibilitaria a articulação de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais na perspectiva da aprendizagem significativa proposta por Ausubel, na visão humanista de Novak. E para analisar se os alunos envolvidos na pesquisa assumiram uma postura diferente frente às atividades pedagógicas (no projeto e na sala de aula), de maneira mais participativa, cooperativa e autônoma na construção do conhecimento, buscamos no Esquema Heurístico de Villani e Barolli a fundamentação da nossa Avaliação.

No momento em que os alunos pesquisavam (e socializavam os textos) sobre seus personagens e os temas desenvolvidos na peça, eles perceberam-se sujeitos (co) responsáveis pela sua aprendizagem, pois atuaram como pesquisadores na construção da peça, e ao mesmo tempo pelo ensino, como divulgadores dos conhecimentos científicos trabalhados. Os alunos se sentiram envolvidos com o projeto de duas maneiras diferentes: participando da peça (atores/autores) e assistindo (espectadores).

Trabalhamos conceitos científicos como modelos de Universo e as Leis de Newton através da leitura e da dramaturgia possibilitando o diálogo entre os atores sociais, elemento importante para a aprendizagem significativa e crítica. Esta prática possibilitou aos estudantes relacionar os conhecimentos novos com seus conhecimentos já construídos, como por exemplo: a noção de movimento (aparente) circular do Sol em torno da Terra pela observação do Sol nascente no Oriente e poente no Ocidente, com o método de observação de Galileu Galilei (usando o telescópio) esclarecendo (no texto: "A vida de Galileu") sobre o movimento da Terra em torno do Sol.

A motivação dos alunos para a aprendizagem não era de reproduzir o que aprenderam durante as aulas, nas provas, no final de um período, mas sim de comunicar (de forma lúdica) os conhecimentos que construíram durante o projeto nas apresentações teatrais que, ao invés de notas trariam o reconhecimento por um

trabalho digno de aplausos. Portanto, os resultados desse trabalho mostra que é possível utilizar o Teatro Científico como recurso didático para ensinar conceitos de Física, na perspectiva da aprendizagem significativa crítica e, também, pode constituir uma fase intermediária de aprendizagem escolar (risco), facilitando a passagem de um patamar de aprendizagem (demanda passiva) para outro mais elevado (aprendizagem ativa).

Referências.

- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases* – LEI N° 9.394, de 20 de Dezembro.
- Carrol, Lewis. Trecho do Livro (2012). *Alice no País das Maravilhas*.
http://aprecieosilencio.blogspot.com.br/2010_12_01_archive.html.
Capturado em: 29/10/2012.
- Diálogo sobre os dois máximos sistemas do mundo - Ptolomeu e Copérnico - Galileu Galilei (1632). Texto de referência: Stillman Drake (1967). University of California Press, Berkeley e Los Angeles. Disponível em:
http://www.calstatela.edu/faculty/kaniol/a360/galileo_dialogue.htm.
Capturado em: 23/01/2012.
- Esopo, Fábula de - Fabulista grego do século VI a. C. *A assembléia dos ratos*.
Disponível em:
<http://asfabulasdeesopo.blogspot.com.br/2009/04/assembleia-dos-ratos.html>. Acesso em: 29/10/2012.
- Filho, Paulo Noronha Lisboa; LAVARDA, Francisco Carlos. (1991). *Roteiro para Teatro adaptado a partir da tradução para o português por Roberto Schwarz da peça "A Vida de Galileu"*. In: Brecht, Bertolt. Teatro completo, em 12 volumes. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Vol. 06 pp. 51 - 170. ISBN 85-219-0326-X. Disponível em:
http://www.fc.unesp.br/~lavarada/galileu/a_vida_de_galileu_2010_07_08.pdf. Capturado em: 24/11/2011.
- Minayo, Maria Cecília de Souza (org.). (1999). *PESQUISA SOCIAL: Teoria, Método e Criatividade*. 14ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes. 80p.
- Miranda, Juliana Lourenço; ELIAS, Robson Cândido; et al. (1/2009). *Teatro e a escola: funções, importâncias e práticas*. Artigo publicado na Revista CEPPG – N° 20 –ISSN 1517-8471 – Páginas 172 à 181.
- Moraes, Vinícius de. (2012). *O operário em construção*. disponível em:
<http://letras.mus.br/vinicius-de-moraes/87332/>. Capturado em: 2012.
- Moreira, Marco Antonio. (2000). Versão revisada e estendida de conferência proferida no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche), 11 a 15 de setembro.

- Publicada nas Atas desse Encontro. (2010). p.p. 33-45, com o título original de *Aprendizagem significativa subversiva. 2ª. Edição.*
- Moreira, Marco Antonio. (1987). *Mapas Conceituais e Diagramas V.* Instituto de Física. Trabalho utilizado no Segundo Congresso Internacional sobre Investigação em Didática das Ciências & das Matemáticas, Valência, Espanha, 23 a 25 de setembro. Revisado, atualizado e ampliado em 2006. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006.
- Novak, Joseph Donald; GOWIN, D. Bob. (1995). *Aprender a aprender.* Lisboa: Plátano, 212 p. PENSADOR, Gabriel o. *estudo errado.* disponível em: <http://letras.mus.br/gabriel-pensador/66375/>. Capturado: 29/10/2012.
- Seduc-MT. (2010). Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. *Orientações Curriculares: Área de Ciências Naturais e Matemática: Educação Básica.* Cuiabá. 166p.
- Seduc-MT. Secretaria. (2010). de Estado de Educação de Mato Grosso. *Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica.* Cuiabá: (a). 128p.
- Unesco. (1998). Educação Um Tesouro A Descobrir: *Relatório para a Unescoda Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.* Título original: LEARNING: THE TREASURE WITHIN: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Tradução: José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez Editora. 281p.
- Villani, Alberto; Barolli, Elisabeth. (2000). *Interpretando a Aprendizagem nas Salas de Aula de Ciências.* In: XXIII Reunião Anual da ANPED (2000). Caxambu - MG. Rio de Janeiro: ANPED. V. Único. 20 p.

**A PERCEÇÃO DO PROFESSOR E DO GESTOR SOBRE OS MÉTODOS
AVALIATIVOS E A EVASÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO DO 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ÁLVARO MACHADO, NA CIDADE DE
AREIA- PARAÍBA - BR**

*(La percepción del maestro y del Administrador respecto a los métodos de
evaluación y el absentismo escolar: Un estudio de caso del quinto año de la escuela
primaria de la escuela Alvaro Machado en la ciudad de Areia- Paraíba- Br)*

Ms. Afonso Gomes Santiago Neto
Em Ciências da Educação
Dr. Daniel Gonzalez
Em Ciências da Educação

Fecha de recepción: 01-08- 2015

Fecha de aceptación: 22-09- 2015

Páginas 85 - 104

Resumo.

Esta pesquisa busca estudar a percepção do professor e o gestor sobre os métodos avaliativos e a evasão escolar: um estudo de caso do 5º ano do ensino fundamental da escola Álvaro Machado, na cidade de Areia – Paraíba – Br. O objetivo geral foi: Identificar a percepção dos métodos do sistema avaliativo utilizado pelo professor do 5º ano da escola Álvaro Machado e a evasão escolar. Para tanto, foi feito o uso de uma pesquisa descritiva, de enfoque qualitativo, contando com uma amostra de um professor e um gestor da escola. Foi utilizada a técnica de entrevista para coletar as informações. A partir da avaliação dos resultados pode se dizer que os métodos do sistema avaliativo utilizado pelo professor da escola pesquisada têm contribuído de forma negativa com o desempenho escolar dos alunos além da falta de mudança na postura didática do docente apontando aparente motivo para que as crianças não possam chegar a ter êxito na vida escolar. Os resultados também apontaram a necessidade de uma reflexão quanto à prática adotada pelo professor e a postura da escola quanto à evasão e repetência escolar.

Palavras Chave: Avaliação. Evasão. Métodos Avaliativos. Escolas públicas

Resumen.

Esta investigación busca estudiar la percepción del maestro y el director en los métodos de evaluación y el absentismo escolar :. Un estudio de caso del quinto año de la escuela primaria de la escuela Alvaro Machado en la ciudad de arena - Paraíba - Br El objetivo general fue: Identificar la percepción de los métodos del sistema de evaluación utilizado por el maestro del quinto año de Álvaro Machado y el absentismo escolar. Para mucho se hizo mediante un estudio descriptivo de enfoque cualitativo, con una muestra de un maestro y un administrador de la escuela. La técnica de la entrevista se utilizó para recopilar la información. Sobre la base de la evaluación de los resultados se puede decir que los métodos del sistema de

evaluación utilizado por el profesor de la escuela encuestados han contribuido negativamente al rendimiento académico de los estudiantes y la falta de cambio en la postura didáctica el profesor señalando aparente razón por la cual los niños no pueden llegar a tener éxito en la vida escolar. Los resultados también indican la necesidad de una reflexión sobre la práctica adoptada por el profesor y la evasión de la postura y el grado de repetición de la escuela.

Palabras Clave: Evaluación. Evasión. Métodos evaluativa. Escuelas Públicas.

Introdução.

Evasão escolar é o fator motivador dos principais problemas sociais, uma vez que produzem indivíduos privados de seus direitos como cidadãos, marginalizada e baixa autoestima. A educação escolar do Brasil é marcada pelo fracasso e pela evasão escolar de uma parte significativa de seus alunos, que são marginalizados pelo seu insucesso e são privados dos direitos como cidadãos, resultado da exclusão escolar e social. Estes indivíduos são vítimas de seus pais ou responsáveis, que se anula diante da construção de seus futuros, de seus professores, que de uma forma ou de outra são importantes no processo de desenvolvimento e, sobretudo, das condições sociais em que vivem.

Para as instituições escolares, a evasão escolar é um dos maiores problemas que enfrentam atualmente. Iniciar a vida escolar não é sinônimo de concluí-la, pois são várias as causas que contribuem para a formação desse quadro de abandono, tais como problemas socioeconômicos, cansaço, desestruturação familiar. O desinteresse do Aluno e a falta de perspectiva para o futuro, indisciplina, problema de saúde, gravidez, etc., pais e responsáveis que renunciam o cuidado com destino dos filhos etc. De acordo com o INEPE/MEC (2010), apenas 59% dos alunos que ingressam na primeira série do ensino fundamental chegam ao final do 9º ano. No que se refere ao ensino fundamental, 39% dos alunos têm idade acima da faixa etária adequada para série que cursam. São no sexto ano do ensino fundamental e na primeira série do ensino médio que estão localizados os maiores índices de atraso escolar. No sexto ano do ensino fundamental, de acordo com o INEPE/MEC, a distorção entre a idade/série é de 29,6 %. O que mostra que se torna cada vez mais difícil manter os jovens na sala de aula, principalmente, no ensino fundamental.

A evasão escolar é um problema implexo e se relacionam com outros importantes temas da pedagogia, como formas de avaliação, reprovação escolar, currículo e disciplinas escolares. Manter os alunos na escola deve ser principalmente, responsabilidade de cada instituição de ensino e de cada professor. Segundo Jussara Hoffman (2002), o processo vivido pelos alunos, seus interesses, avanços e suas necessidades dão continuidade da ação pedagógica, pois a intervenção do professor será mais sólida e significativa ao passo que se questionar sobre procura e interesse dos alunos procurando ampliar e complementar seu entendimento a respeito da trajetória percorrida por cada um, adequando e ajustando suas ações educativas a que uma situação de aprendizagem acarreta. Considerando os altos

índices de evasão fortes motivos levam a investigar as causas deste mal na Escola Estadual de Ensino Fundamental Álvaro Machado, como também, saber o que a escola têm feito para reverter esse quadro.

A Justificativa se dá pelo fato de a escola pública brasileira estar sendo propagada ao fracasso devido à evasão escolar de parte expressiva de seus alunos, resultando em vezes em marginalização, culminando na própria exclusão social. Diante de tal diagnóstico, a avaliação precisa ser analisada sob novos paradigmas, surgindo, assim, a necessidade de conhecer e analisar as melhores formas de avaliação, buscando instrumentos úteis para direcionar a prática pedagógica de maneira justa e coerente a realidade de cada aluno.

Avaliar é um processo contínuo e necessário, permite a consciência de saber o que fazer e, principalmente, as consequências das ações. Esta pesquisa se apresenta de suma importância para a comunidade escolar da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Álvaro Machado, pois pretende colaborar para a compreensão de determinados problemas pelos quais passam no que se refere aos métodos utilizados para avaliação do rendimento escolar dos alunos, uma vez que a referida escola esta posicionada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como uma das escolas com os piores resultados do estado da Paraíba com a nota 1,6. E nesse caso se tem a avaliação como uma ferramenta que pode ter um efeito, tanto positivo quanto negativo, na vida, não só escolar do aluno, mas também social. O sistema educacional brasileiro tem buscado através de pesquisas inovar os métodos avaliativos para que estes possam esta buscando uma melhor aprendizagem do educando e uma forma de avaliar a pratica do docente. Mas que tem sido vivenciado em algumas escolas vai de encontro ao que se é proposto, uma vez que as avaliações são extremamente classificatórias e excludentes, levando o aluno ao fracasso escolar, seguido da repetência e tendo como consequência a evasão escolar.

Diante do exposto o problema busca respostas para o questionamento: Qual a percepção dos métodos avaliativos utilizados pelo professor do 5º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Álvaro Machado da cidade de Areia na Paraíba e a evasão escolar?

E atingir o propósito formulou-se os seguintes objetivos, a fim de nortear o desenvolvimento do trabalho.

Objetivo geral busca Identificar a percepção dos métodos do sistema avaliativo utilizado pelo professor do 5º ano da escola Álvaro Machado e a evasão escolar.

Objetivos específicos:

- Descrever os métodos avaliativos utilizados pelos professores do 5º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Álvaro Machado.
- Verificar os métodos avaliativos utilizados pelo professor e a relação com a evasão escolar.
- Identificar quantos alunos evadiram no 5º ano nos últimos 3 anos na referida escola.

O presente trabalho foi sob o desafio do qual a educação Brasileira se apresenta frente às metodologias, didáticas e avaliações utilizadas na Escola.

Avaliação no contexto histórico.

A educação brasileira nas últimas décadas vem passando por grandes transformações sociais desde as simples práticas pedagógicas ao sistema educacional, influenciadas pelos avanços tecnológicos e de globalização que envolve toda a humanidade. E nesse contexto da historicidade da educação em nosso país devemos compreender as três fases importantes: a) do descobrimento até 1930, b) dos anos 1930 a 1964 e c) o período pós-64, fase que perdurou até 1985. Após este ano, começa uma nova transição que perpassa pela atualidade e revela o mau desempenho do setor educacional do país, como afirma Gadotti (2000).

Entre 1889 e 1830, surge o período republicano onde os pensamentos liberais contestavam os modelos educacionais imperialista, causando contradições entre os conservadores e os liberais, o que contribuiu para as transformações educacionais em nosso país. Foram construídas várias escolas para a formação de professoras, na tentativa de solucionar o problema do analfabetismo. A primeira fase da história da educação foi marcada por novos movimentos educacionais que buscavam melhorias nos níveis de escolaridade, porém a educação ainda não tinha tanta importância para a sociedade, sendo este, um recurso apenas para a classe alta.

A busca por melhorias no desenvolvimento educacional não é tão recente, pois, na Segunda Fase o confronto entre a escola pública e a privada passou a ser norteada por ideia entre correntes divergentes liberais que questionavam o modelo tradicional, favorecendo o surgimento da escola nova e mudando as ideologias e concepções da educação, criando assim uma nova etapa na educação.

A Revolução de 30 foi o marco na entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão de obra especializada e para tal exigência era preciso investir na educação. Sendo assim, em 1930, foi criado o Ministério da Educação, o governo provisório sancionou decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes, outras medidas foram tomadas e alteradas: Constituição de 1937, de 1946, 1º projeto, de lei de 1948, LDB 1961, Decreto-Lei nº 477 (1969), MOBRAF (Movimento Brasil de Alfabetização) em 1970, dentre outras. Mesmo havendo oportunidade educacional, este período também foi marcado pela interação do Estado com a sociedade pelo interesse de compromissos eleitorais.

Desfavorecendo o objetivo de adequar o ensino ao padrão de qualidade esperado, visando à diminuição do analfabetismo e a garantia da educação para todos. "A qualidade do ensino deteriorou-se profundamente, e os índices de evasão, sobretudo de repetência, tornaram-se alarmantes" (GADOTTI, 2000, p.28). Com a criação da constituição Federal em 1888, várias tentativas foram criadas em busca de sanar as dificuldades encontradas no âmbito educativo dentre eles estão: o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC,) em 1990, o Plano Nacional de

Educação para todos em 1994, a nova LDB que complementava os princípios da Constituição de 1988, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério (FUNDEF) e, mais recentemente, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Contudo, todas essas possíveis soluções ainda foram insuficientes para resolver os problemas da educação brasileira presentes até o dia de hoje.

Diante de toda essa trajetória do processo educacional, de avanços e retrocessos, não se constrói sozinho, pois todos os seguimentos, desde a instituição escolar aos profissionais da educação e sua metodologia estão agregados ao sistema que só é possível mudar quando todos os envolvidos visam o objetivo comum que seja capaz de atender a todos os interesses sociais do Brasil.

Conceitos de Avaliação.

A avaliação é um ato que está relacionado ao ato de “julgar”, “comparar” e está presente em todos os momentos e situações de nossas vidas, como afirma Luckesi (2005) ao dizer que “o ser humano é um ser que avalia. Em todos os instantes de sua vida, dos mais simples aos mais complexos, ele está tomando posição, manifestando-se como não-neutro” (Luckesi, 2005, p.32).

Na literatura atual a própria LDB conceitua a avaliação: “A avaliação é um processo que tem como objetivo detectar problemas, servir como diagnóstico da realidade em função da qualidade que se deseja atingir. Não é algo definitivo nem rotulador, não visa a estagnar e sim a superar as deficiências”. (Brasil, 2000). Enquanto que para Luckesi, “Avaliar significa identificar impasses e buscar soluções”. (Luckesi, 2005, p.28).

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação é parte complementar no processo ensino-aprendizagem, e que requer preparo, e técnica além de boa capacidade de observação dos profissionais envolvidos, uma vez que sua principal função é o diagnóstico dos pontos de conflitos geradores de baixo rendimento escolar.

Libâneo define a avaliação em elementos da didática que se resumem em conteúdos das matérias, ação de ensinar e ação de aprender (Libâneo, 1994, p.98). Em contrapartida, Kraemer (1996, p. 2) defende ser “Uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega formativa na intenção que lhe preside e independentes face à classificação”. Na concepção de Freitas, 2004, a “A avaliação não se restringe a instrumentos de medição, mas acaba sendo configurado como instrumento de controle disciplinar, de aferição de atitudes e valores dos alunos.” (Freitas, 2004, p.63). Avaliar significa ação provocativa do professor desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-o a um saber enriquecido, acompanhando o “vir a ser”, favorecendo ações educativas para novas descobertas. (Hoffmann, 2000, p.61).

Contudo, evidencia-se que a avaliação está em todos os momentos à aprendizagem, onde os educadores possam conhecer melhor o aluno como sujeito da aprendizagem, possibilitando-o a uma avaliação dentro de um processo de consciência de suas conquistas e dificuldades capaz de reorganizar o seu conhecimento de forma a compreender o aprendido.

Assim sendo, o sistema educacional brasileiro ainda precisa estabelecer metas que realmente possam avançar o desempenho no processo do ensino e aprendizagem de seus estudantes. Prova disso é o autor Arroyo (2003) afirmando que o direito a educação básica universal progrediu, mas por outro lado, a sociedade não conseguiu fazer com que a escola se estruturasse para assegurar direitos igualitários a todos, se tornando seletiva.

Instrumentos avaliativos atuais.

A rotina pedagógica dentro dos ambientes educacionais vem se modificando em todos os setores, principalmente nas práticas pedagógicas adotadas por os docentes, razões que tem trazido inquietações e repercussões antagônicas, em várias concepções causando uma insatisfação no processo educativo em relação à verdadeira função dada as avaliações como instrumento indispensável e indissociável ao sistema educacional de ensino no Brasil.

E em busca uma referência de objetivos educacionais, vem ganhando bastante repercussão Literatura Internacional é a conhecida Taxonomia de Objetivos Educacionais de Bloom, criada por Benjamim Bloom, psicólogo educacional da universidade de Chicago, por ter consumado verdadeiramente explícito, em o que queremos atingir em educação, motivando educadores a focalizarem o objetivo em três domínios o Afetivo, o Psicomotor e o Cognitivo, criando uma forma mais holística de educação. Essa Taxonomia vem influenciando vários países

Assim sendo, é fundamental para a prática professor no ambiente da sala de aula compreender o processo e a finalidade da avaliação da aprendizagem dentro do processo de ensino e aprendizagem, no qual está inserido. Diante desse contexto, a própria lei vigente, LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20/12/1996), afirma que o docente deve contemplar na avaliação os seguintes itens V, VI e VII, do art. 24, a seguir transcritos:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamentais e médios, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

- A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos

- com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;
- VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigido a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;
- A avaliação também aparece no Art. 13 entre as responsabilidades dos docentes principalmente nos itens III a V. Nos demais itens deste artigo outros aspectos podem ser também inter-relacionados à avaliação, demonstrando quão ela é significativa na função docente. A seguir in verbi todos itens:
- Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
 - II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
 - III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
 - IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
 - V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
 - VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (Brasil, Lei nº 9.394, 1996).

A proposta dos PCN (MEC: s/p. 2000) sobre avaliação, pretende superar a concepção tradicional de avaliação, compreendendo-a como parte integrante e intrínseca do processo educacional afirmando que "a avaliação das aprendizagens só poderá acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar" (Brasil/MEC, 2000, s/p).

Em suma, a avaliação contemplada nos PCN é compreendida como: Elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; Conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; Conjunto de ações que busca obter informações sobre o quê e como foi aprendido; Elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; Instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; Ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de etapas de trabalho. (Brasil, 2000).

Diante dessa afirmação, os aspectos cognitivo, psicológico e social são de fundamental importância para o professor compreender em as características da avaliação, porque é através desse mecanismo que se deve observar, se verificar, se

analisar e interpretar um determinado fenômeno (construção do conhecimento), situando-o concretamente quanto os dados relevantes, objetivando uma tomada de decisão em busca de oportunizar ao indivíduo a construção do seu próprio conhecimento. Portanto, seja pontual ou contínua, a avaliação só faz sentido quando provoca o desenvolvimento do educando. (Luckesi, 2005).

A Proposta de Avaliação da aprendizagem, fundamentada nos princípios sócio-interacionistas, possuem quatro dimensões, tendo como coerência ao processo de avaliação em relação à tomada de decisões que são:

- Diagnóstica (aprender a conhecer) contínua;
- Formativa (aprender a fazer) Final de atividade / conteúdo;
- Somativa (aprender a viver junto) Final de atividade / conteúdo;
- Emancipatória (aprender a ser) Contínua.

A avaliação diagnóstica contínua é quando ocorre o que ressalta Luckesi, (2005): "A avaliação diagnóstica é um processo que acompanha o processo de ensino-aprendizagem, buscando diagnosticar as dificuldades e transformar as práticas pedagógicas de forma a superar os pontos críticos e favorecer uma aprendizagem efetiva". (Luckesi, 2006, p.101).

Pode-se considerar o momento inicial, quando o professor buscar diagnosticar as dificuldades do aluno através de levantamento prévio, onde se tem a possibilidade de conhecer suas necessidades, hábitos e preferências, particularidades como experiências, valores, crença, cultura, necessidades e preferências, também os conhecimento já adquirido do aluno e o que precisa ser aprendidos, levando em consideração suas competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas, através de intervenção e prevenção pedagógicas, para que se possa refletir e agir em suas metodologias.

As práticas avaliativas mais utilizadas.

Diante do dilema presenciado pelos educadores na prática cotidiana, a revista Nova Escola, (2001), com o intuito investigar para descobrir quais as práticas avaliativas mais utilizadas elaborou um pesquisa junto com a assessoria da pedagoga Ilza Martins Sant'Anna e da consultora pedagógica da Fundação Victor Civita, Heloisa Cerri Ramos, com as ferramentas mais usadas nas escolas.

Prova objetiva: O professor define com uma série de perguntas diretas, para respostas curtas, com apenas uma solução possível. Com a função de avaliar quanto o aluno apreendeu sobre dados singulares e específicos do conteúdo. É julgada a partir da definição do valor de cada questão e multiplicada pelo número de respostas corretas. As informações são utilizadas com listagem dos conteúdos para os alunos precisem memorizar; ensina estratégias que facilitam as associações, como listas agrupamentos por ideias, relacionando com os já assimilados;

Prova dissertativa: Nessa prática o professor define uma série de perguntas que exijam capacidades de estabelecerem relações, resumir, analisar e julgar suas

funções e verificar as capacidades para avaliar os problemas centrais, abstrair fatos, formular ideias e redigi-las. É julgada pelo valor de cada pergunta e atribui o peso a clareza das ideias, para capacidade de argumentação e conclusão e a apresentação da prova. Se o desempenho não for satisfatório, criam-se experiências e motivações que permite ao aluno chegar à formação dos conceitos mais importantes (Sant'Anna, 2000, p. 19).

Seminário: Essa prática é fundamentada na exposição oral para um público leigo, utilizando a fala e materiais de apoio adequados ao assunto, com a função de possibilitar a transmissão verbal das informações pesquisadas de forma eficaz. Favorece que conheça as características pessoais de cada aluno para evitar comparações nas apresentações de tímido ou desinibido. Atribui pesos a abertura, ao desenvolvimento do tema, aos materiais utilizados e a conclusão. Caso a apresentação não tenha sido satisfatória, planejam-se atividades específicas para auxiliar no desenvolvimento dos objetivos não atingidos. Nova Escola (2001).

Trabalho em grupo: Essas atividades de natureza são diversas (orais, escritas, gráficas, corporais e etc.) realizadas coletivamente. Desenvolvem o espírito colaborativo e a socialização. Seu Julgar é observar se houve participação de todos e colaboração entre colegas, atribui valores as diversas etapas do processo e ao produto final. Em caso de haver problemas de socialização organiza-se outra atividade coletiva

Debate: Na metodologia do debate das discussões é que os alunos expõem seus pontos de vistas a respeito de um assunto. Sua função é aprender a defender uma opinião fundamentando-a em argumentos convincentes. Desenvolve a habilidade de argumentar e a oralidade; faz com que o aluno aprenda a escutar com um propósito. Deve dar chance de participação a todos e não devemos apontar vencedores. Julga-se para permanência de intervenção, a adequação do uso da palavra à obediência as regras combinadas (Sant'Anna 2000, p.19).

Relatório individual: Os relatórios individuais são textos produzidos pelos alunos depois das atividades práticas ou projetos temáticos. A função é averiguar se o aluno adquiriu conhecimento e se conhece estruturas de texto. Sua vantagem é que é possível avaliar o real nível de apreensão de conteúdos depois de atividades coletivas ou individuais. Estabelece pesos para cada item que for avaliado (estrutura do texto, gramática, apresentação). Não atingindo os objetivos deve proporcionar outra atividade de leitura e escrita.

Auto-avaliação: Auto-avaliação é a análise oral ou escrita, em formato livre, em que os alunos fazem do próprio processo de aprendizagem. A função é fazer o aluno adquirir capacidade de analisar suas aptidões e atitudes, pontos fortes e fracos. Sua vantagem é tornar o aluno sujeito do processo de aprendizagem sobre ele, aprendendo a enfrentar limitações e a aperfeiçoar potencialidades. Essa análise serve como documento ou depoimento das principais fontes para o planejamento dos

próximos conteúdos. Com as informações se toma conhecimento das necessidades do aluno.

Observação: As atividades de observações são realizadas as análises do desempenho dos alunos em fatos do cotidiano escolar ou em situações planejadas. Com a função de seguir o desenvolvimento do aluno e ter informações sobre as áreas afetiva, cognitiva e psicomotora. A vantagem é perceber como o aluno constrói o conhecimento, seguindo de perto todos os passos desse processo. Fazendo anotações no momento em que ocorre o fato; evitando generalizações e julgamentos subjetivos; considerando somente os dados fundamentais no processo de aprendizagem. O julgamento é comparar as anotações do início do ano com os dados mais recentes para perceber o que o aluno já realiza com autonomia e o que ainda precisa de acompanhamento. Esse instrumento serve como uma lupa sobre o processo de desenvolvimento do aluno e permite a elaboração de intervenções específicas para cada caso.

Conselho de classe: Para atividade do conselho de classe, são definidas como reuniões liberadas pelas equipes pedagógicas de uma determinada turma. A função de compartilhar informações sobre a classe e sobre cada aluno para embasar a tomada de decisões. Sua vantagem é favorecer a integração entre professores, a análise do currículo e a eficácia dos métodos utilizados; facilita a compreensão dos fatos com a exposição de diversos pontos de vistas. O resultado final deve levar a um consenso de equipe em relação às intervenções necessárias no processo de ensino-aprendizagem considerando as áreas afetiva, cognitiva e psicomotora do aluno. O professor deve usar essas reuniões como ferramenta de auto-análise. (Sant'Anna, p.20, 2001)

Contudo, é essencial para prática educativa do professor, utilizar várias ferramentas avaliativas. Desde que as mesmas tenham critérios voltados para as necessidades do processo de ensino/aprendizagem e aplicados em uma situação adequada.

Evasão escolar/fatores.

A evasão escolar tem ganhado espaço nas discussões educacionais, devido ao aumento do índice de evasão nas escolas públicas. Dentro desse contexto, verifica-se que, há uma necessidade de refletir sobre essa situação e de como traçar caminhos para atuar de forma independente e harmônica ou em regime de colaboração mútua e recíproca, sendo que, dependendo de cada situação, acabam atuando de forma direta ou indireta, para garantia da educação. Segundo a Constituição 1988 "É um direito público subjetivo que deve ser assegurada a todos, através de ações desenvolvidas pelo Estado e pela família, com a colaboração da sociedade. Quando trata especificamente do direito à educação destinada às crianças e adolescentes" (Kozen, 2000, s/p.).

Diante da afirmação percebe a importância desse direito em relação à obrigatoriedade a educação do alunado, mas fica claro que para assegurar esse direito não deve está restritamente ligado apenas ao dever do estado, ressaltando

assim, a parcela de responsabilidade que compete por parte aos pais em envolver-se nesse processo educativo.

Sabe-se que existem vários fatores que causam a evasão escolar ou falta de assiduidade do aluno dentro das salas de aulas, dentre elas pode-se destacar: O Ambiente Escolar, aluno, pais/responsáveis e o Fator Social.

Ambiente Escolar.

Quando o ambiente escolar não é atrativo, é autoritário, com gestores, professores e equipe pedagógica despreparada, pode tornar um locus de desinteresse e evasão por todos os envolvidos. Assim Libâneo (2005) ressalta que:

Dessa forma a postura do gestor é decisiva para o sucesso ou fracasso da qualidade de ensino da escola, a maneira como ele conduz o as ações organizacional da instituição é um aspecto que pode determinar o sucesso ou fracasso da escola, ou seja, ele é o sujeito indispensável para a contribuição dos trabalhos pedagógicos. Então um dos papéis da escola "É adaptar as novas gerações à sociedade que aí está, permitindo-lhes, em menor ou maior grau, conforme seu esforço e aptidão pessoal ou de acordo com a sua origem de classe, como diriam os críticos dessa visão adquirir o saber erudito" (Arroyo, 2003, p.75).

Portanto, exercer sua função de transformar o ambiente escolar em um meio que favoreça um aprendizado includente, deixando de ser apenas um lugar de encontros rotineiros e sim um locus de saber e descobertas constantes e atrativas em busca de uma educação de qualidade como afirma Libâneo (2005):

Próprio Aluno.

Em relação aos fatores de evasão por parte dos alunos existem vários: O desinteresse, indisciplina, problemas de saúde ou gravidez. Partindo desse contexto, o aluno em sua vida estudantil cria um mundo imaginário e uma perspectiva para adquirir na escola e quando se depara com situação desagradável, ou seja, de fracasso em seu rendimento escolar durante o processo de ensino e aprendizagem, surge então um desinteresse, e por a escolar não perceber e não tomar atitudes para reverter essa situação ocorre na maioria das vezes à evasão. Por esse motivo cuja lógica primordial é contribuir para construção das competências usadas ao final do ciclo ou da formação. (Perrenoud, 1999, p.46)

Diante dessa realidade, promover essa formação integral do aluno é um processo ao longo prazo e complexo que engloba várias dimensões, mas sabermos que ensinar nesse novo paradigma só será possível a partir do momento que o aprendizado se torne atraente.

Pais/responsáveis.

Para Aquino (2000, p. 98) "é impossível negar, portanto a importância e o impacto que a educação familiar tem (do ponto de vista cognitivo, afetivo e moral) sobre o indivíduo. Entretanto, seu poder não é absoluto e irrestrito". Diante dessa afirmação se percebe a importância da família para o aprendizado do aluno. E quando ela não cumpre com seu papel, o destino de seus filhos fica ameaçado e causa um grande desinteresse por não encontrar um apoio pátrio ou, seja para o aluno ele ver a necessidade de se ter um bom rendimento, ou ver a escola como um lugar capaz de transformar sua vida perante a sociedade de forma significativa. Esse fato decorre por não receber um laço de afetividade tanto da instituição familiar como escolar então por não se ter essa reciprocidade fragmenta a função educativa, favorecendo assim a evasão ou falta de assiduidade nas aulas.

Portanto a colaboração escola-família é essencial, quando as famílias participam da vida escolar, torna-se mais fácil a integração dos alunos e a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Há pesquisas que comprovam que o envolvimento dos pais está positivamente relacionado com os bons resultados escolar dos alunos.

Motivos econômicos.

Um dos motivos mais transcendentos para Perrenoud (1999) a evasão é o econômico, ou seja, no plano familiar como da comunidade, quando o aluno tem a necessidade de trabalhar para se manter ou até manter a situação da família, isto se considera uma situação agravante para a permanência na vida escolar. Constitui-se em um fato mais preponderante para o mesmo que a vontade de estudar já que suas possibilidades não são as mesmas que as de outros.

E importante que todas estas variantes sejam tidas em conta na hora de realizar metodologias e pedagogias que contenham alunos nesta situação para poder que seja falar da diminuição da evasão.

O professor diante da evasão.

Até o presente momento enfatizou-se a problemática do fracasso escolar numa abordagem macro-estrutural, mostrando de que maneira os fatores extra-escolares vêm dificultando o acesso ao saber sistematizado de grande parte da população.

No entanto, na constante busca da escola necessária para ajudar na preparação intelectual, moral e profissional do homem, deparo com alguns fatores intra-escolares que vêm contribuindo com o sucesso ou o fracasso escolar de sua clientela. Esses são representados pelos professores, pelo currículo escolar e pelas formas de avaliação adotada pela instituição.

Do mesmo modo, é fundamental pensarmos sobre o que diz Menezes (2011): quem acredita que basta ter a intenção de ensinar não se constrange em culpar o aluno

que não conseguiu aprender. A implementação da LDB com certeza é um marco para a educação no Brasil, pois a partir dela começamos a visualizar melhor a escola que tínhamos e a escola que é preciso fomentar mediante as necessidades humanas tão eminentes no limiar do século XXI, Contudo, este é um processo complexo, e até mesmo doloroso para todos os envolvidos com o processo educativo, pois, propõem a estes agentes um processo de "(re) aprendizagem" da própria prática pedagógica, tendo que endoçar a partir daí uma prática articuladora, transformadora da realidade, capaz de promover um processo baseado na aprendizagem do aluno, onde este se desenvolva a partir do conceito de que é preciso *conhecer a conhecer*.

A Leitura da Lei deve ser feita à luz de aspectos econômicos, históricos e culturais, pois assim todas as interpretações serão contextualizadas com a situação momentânea do país. A visão de uma LDB transcende as questões educacionais, incorporando-as e indo muito além delas. A LDB contém normas gerais, de âmbito nacional, revestindo-se de características de flexibilidade e garantindo aos sistemas de ensino espaços para exercitarem a sua autonomia como sistemas. Essa autonomia garante às escolas ampla liberdade para definirem seus projetos político-pedagógicos.

Assim sendo, cabe a escola voltar seus olhos especialmente para seus educadores, devolvendo-lhes a dignidade necessária e a ousadia diante do ato de educar, pois as mudanças necessárias para a educação de qualidade se manifestam primeiro diante da quebra de paradigmas internos, crenças e valores arraigados ao ato de ensinar. Quando professores tomam consciência destas novas perspectivas, dão o primeiro passo para a mudança e se tornam agentes transformadores.

Evasão escolar x avaliação/um desafio para educação.

O Ministério de Educação brasileiro vem tentando nos últimos anos superar a repetência e evasão dos alunos nas escolas públicas o que não tem algo muito significativo.

O grande desafio é manter e acelerar o ritmo da melhoria educacional segundo aponta o Ministério da Educação (2009) que dados divulgados por o INEPE (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) demonstram que um em cada estudante do ensino fundamental e médio repetiu em 2002, a mesma série cursada em 2001, o que torna bastante preocupante essa situação.

O relatório da UNESCO aponta que, apesar da melhora apresentada entre 1999 e 2007, o índice de repetência no ensino fundamental brasileiro (18,7%) é o mais elevado na América Latina e fica acima da média mundial (2,9%). O alto índice de abandono nos primeiros anos de educação também alimenta a fragilidade do sistema educacional do Brasil. Cerca de 13,8%, dos brasileiros largam os estudos já no primeiro ano no ensino básico. Além desse ser prejudicial ao aluno a repetência no Brasil, tem também um alto custo para o governo. Se o estudante leva 10 anos em vez de 8 anos para completar o ensino fundamental o poder público terá de investir 25% a mais nesse aluno para que ele consiga atingir o nível de ensino desejado. (INEPE/MEC) As altas taxas de repetência no Brasil ainda poderiam ser justificadas

se os jovens chegassem ao final do ensino médio com um bom nível de ensino o que não vem ocorrendo como mostra as avaliações internacionais, pois estamos nos últimos lugares no PISA (sigla em Inglês para Programa Internacional de Avaliação de Alunos).

Diante desse panorama educativo, é necessário se ter o compromisso de construir e apresentar novas propostas metodológicas coerentes na área da avaliação, desfazendo a origem autoritária, caracterizada apenas por resultados, concebendo a avaliação como um auxílio ao aluno em seu processo de ensino/aprendizagem, através dessa ferramenta pedagógica, refletir sobre toda a dialética utilizada na prática diária dos segmentos da educação, a permanência de diagnóstico e acompanhamento do processo ensino aprendizagem e não um resultado estático no processo do ensino brasileiro.

Metodologia.

Esta dissertação aborda os métodos avaliativos e a evasão escolar: estudo de caso da relação entre a evasão escolar e a avaliação no 5º ano do ensino fundamental da escola estadual Álvaro Machado, em Areia, Paraíba, com o propósito de encontrar resposta para o problema de pesquisa,

Nesta pesquisa utilizou-se de um estudo, do tipo descritivo do método de cunho qualitativo, com características do estudo de caso. Contemplando enquanto sujeitos investigados o professor e o gestor do 5º ano da referida escola com o propósito de buscar descobrir a relações dos métodos avaliativos e o auto-índice de repetência e evasão vivenciada por essa escola os últimos anos. Segundo Gil (2008), a pesquisa descritiva "tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento entre as variáveis" Instrumentos e técnicas de coleta de dados.

Os instrumentos para a coleta dos dados as observações, desta forma pode-se dar início ao trabalho escrito. Por último a aplicação dos instrumentos de pesquisa. Para essa atividade foi construído um roteiro de entrevistas, validada por um 3 Doutores da Universidade de Jaen e de Granada – Espanha, dentre eles: Dr. Prof. Antonio Hernandez, Dr^a. Ana Carolina Camacho e Dr. Mohamed Homirni, com o objetivo de certificar o entendimento e correlação com os objetivos propostos a fim de ter uma resposta científica do objeto em estudo.

Quadro1: Operacionalização de categorias

Objetivos	Categorias
Descrever os métodos avaliativos utilizados pelo professor do 5º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Álvaro Machado.	Avaliação Educacional
Identificar os métodos avaliativos utilizados pelo professor e a	Construção do Conhecimento Processo de Ensino Aprendizagem

relação com a evasão escolar.	
Verificar quantos alunos evadiram no 5º ano nos últimos 3 anos na referida escola.	Evasão Escolar Exclusão Social Família Baixo Rendimento

Fonte: Elaboração Própria da pesquisa

A partir das entrevistas aplicadas ao professor e gestor chegou-se aos resultados que se seguem. Apresenta-se a discussão dos dados obtidos de acordo com objetivos desta pesquisa.

Discussão dos resultados.

A pesquisa realizou-se em uma escola pública Estadual localizada na cidade de Areia, na Paraíba. Os sujeitos da pesquisa foram um professor formado em matemática com 31 de idade e 4 de profissão, que leciona no 5º ano, e um gestora Ensino Superior com 28 de idade da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Álvaro Machado.

Primeiro objetivo, quanto aos métodos avaliativos utilizados pelo professor do 5º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Álvaro Machado, a qual acredita-se que a avaliação, apesar de servir de instrumento para avaliar a aprendizagem do aluno pode servir como fator excludente, ao ser questionado sobre qual o melhor tipo de avaliação, afirmou que a Avaliação Diagnóstica é a mais eficiente na sala de aula, contudo, utiliza a Avaliação Classificatória, partindo do pressuposto que a prática avaliativa é utilizada com o intuito de verificar, junto ao aluno, o nível de entendimento do assunto abordado em sala de aula. Ficando claro que o método utilizado é a prova classificatória. Podendo este desta forma, estar contribuindo para a evasão e a repetência escolar.

Os instrumentos de avaliação utilizados pelo professor atuante no 5º ano da referida escola, entende que o instrumento de avaliação serve como motivação para o estudo do conteúdo dado, afirmando ainda existe uma relação comportamental entre o aluno bem-sucedido e o mal sucedido, uma vez que alunos bem comportados, geralmente, são bem sucedidos. Respondendo professor com uma postura errônea a cerca do comportamento, pois, não necessariamente, o aluno que apresenta um bom comportamento tem boas notas.

A família, na visão do professor, atua como um dos fatores que interferem no resultado obtido pelo aluno na avaliação, bem como, na motivação, interesse, estudo e atenção nas aulas. Partindo do pressuposto que o aluno com problemas familiares não consegue se concentrar nas aulas ter motivação para o aprendizado, o professor novamente demonstra uma postura errônea, já que desmotivação e falta interesse são efeitos de fatores problemáticos como famílias mal estruturadas, escola distante,

falta de alimentação, etc. esquecendo de citar de um fator primordial que é a sua prática pedagógica.

O professor ressalta que a nota está relacionada à aprendizagem. Quanto ao instrumento de avaliação, afirmou que utiliza provas discursivas, exercícios de classe, participação e comportamento, se contradizendo, pois o entrevistado afirmou anteriormente que a melhor avaliação para a turma seria a diagnóstica. O mesmo ainda afirma que utiliza a avaliação de forma contínua ao longo do período letivo, uma vez que a escola não tem datas específicas para a realização de provas.

Segundo objetivo, quanto os métodos avaliativos utilizados pelo professor e a relação com a evasão escolar. O professor afirmou que, quando a prática avaliativa em relação à evasão, a recomendação da escola é que se faça a recuperação dos alunos que tiveram baixo rendimento, a parte disso não há interferência por parte da gestão da escola.

O docente concorda que a evasão está relacionada com a avaliação utilizada, pois em sua opinião o sucesso escolar é medido na avaliação. Contudo, embora tenha consciência do número de evasão na escola e turma pesquisada, não tem uma postura favorável à mudança, continuando com sua prática pedagógica e método avaliativo que até o presente, não tem adquirido sucesso.

Terceiro objetivo, quanto ao número de alunos evadidos no 5º ano nos últimos 3 anos na referida escola. Durante os três anos pesquisados, 25 alunos evadiram o 5º ano, ao passo que 46 alunos foram reprovados na série. Estando assim explicado o seu 5º lugar no ranking das piores escolas do estado da Paraíba, segundo o IDEB.

Considerações finais.

O principal fundamento das reflexões e análises sobre a evasão escolar nos alunos do 5º ano pode estar ligado aos métodos avaliativos empregados pelo professor. A prática avaliativa pode estar contribuindo com que os alunos deixem a escola. Além de, possivelmente, estar contribuindo com a repetência, o que faz com que a escola esteja classificada como uma das piores do estado da Paraíba no índice do IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Apresentando um índice ínfimo de 1,6 que a classificou como 5º pior escola do estado.

Diante do exposto, poderia se afirmar que o método do sistema avaliativo utilizado pelo professor da escola pesquisada tem contribuído de forma negativa com o desempenho escolar dos alunos, sendo a falta de mudança na postura didática do docente o aparente motivo para o que as crianças não possam chegar a ter êxito na vida escolar. A pesquisa apontou a necessidade de uma reflexão quanto à prática adota pelo professor e a postura da escola quanto à evasão e repetência escolar. Uma vez que, o objetivo principal da escola deve ser o desenvolvimento integral, contribuindo para a formação de um profissional capaz de atuar na sociedade ao qual o mesmo integra.

Outro ponto que de muita importância para com o aluno, deve-se dar maior incentivo e melhorar a motivação das aulas, além de conscientizar os pais de que devem ter maior participação na vida escolar dos filhos e mobilizar as famílias acerca da importância dos estudos para eles.

A aproximação entre alunos, professores e núcleo gestor das escolas é outro fator importante que, ao acontecer, proporciona a satisfação de todos que dela participam. Via integração, há maior colaboração, compreensão, fraternidade e, conseqüentemente, o sucesso do coletivo escolar.

No entanto, é através da mobilização de todos que fazem a escola que se poderá chegar aos órgãos que administram a educação no nosso Estado, conscientizando-os da necessidade de melhorar a estrutura escolar, viabilizando o entendimento das questões educacionais. É necessário que os órgãos estaduais enviem esforços para reduzir o nível de evasão nas escolas, oportunizando às crianças de hoje o acesso a um futuro que se desenha difícil para as gerações vindouras, principalmente se estes não tiverem uma sólida formação educacional. Esses esforços devem centrar-se em políticas educacionais que ofereçam condições de trabalho pedagógico, não atentando somente para a consequência do problema: a evasão.

Referências.

- Aquino, J. (1996). (Org) *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. 2. ed; São Paulo: Summus.
- Arroyo, M. (2003). *Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica*. In: Abramowicz, Anete A; Moll, Jaqueline. (Org.). Para além do fracasso escolar. 6º ed. Campinas: Papirus.
- _____. (2000). *Do Cotidiano escolar: ensaio sobre a ética e seus anexos*. 2. Ed. São Paulo Summus.
- _____. (2000). *Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã.
- _____. (2002). *Novas maneiras de ensinar, novas maneiras de aprender*. Porto Alegre: Artmed.
- Brasil. MEC/ SEF. (2000). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* Nº 9394/96. Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação. (2000). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394/96. Art. 7 Brasília. Saraiva.

- _____(2000). *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior*. Brasília: MEC. Disponível em <http://www.mec.gov.br/sesu/>. Capturado em 18 de abril de 2013.
- _____(1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Canen, A. (1999). *Avaliação Diagnóstica: rumo á escola democrática*. Brasília: MEC/SEED.
- Cordié, A. (1996). *Os atrasos não existem: Psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Demo, P. (2002). *O professor e seu direito de estudar*. In: *Reflexões sobre a formação de professores*. Cap. III. Campinas, São Paulo: Papirus Editora.
- Demo, Pedro. (2004). *Teoria e Prática da Avaliação Qualitativa*. Temas do 2º Congresso sobre Avaliação na Educação. Curitiba.
- Esteban, M. T. (2007). *Provinha Brasil: Desempenho Escolar e Discursos Normativos Sobre a Infância*. Revista das Ciências da Educação, 2009. Fundação Tide Setúbal, Prova Brasil na Escola, Cenpec.<<http://www.fundacaotidesetubal.org.br>>. Capturado18/04/2013.
- Freitas, A. C. et al. (2006). *Teorias da aprendizagem*. Tese de doutorado. Asunción, PYUEP, 2006.
- Freitas, L. C. (2004). *A avaliação e as reformas dos anos 90*. Educação & Sociedade, Campinas.
- Gadotti, M. (2000). *Educação e Poder, introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez.
- Gil, A.C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Hoffmann, J. (2002). *Avaliação: Mito e DesafioUma Perspectiva Construtivista*.31ª Ed. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, Jussara. (1993). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade*. 21ª Ed. Porto Alegre: Mediação.
- INEPE, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011). *ENEM 2010 Média por escolas*. <http://portal.inep.gov.br/home>. Acessado 06/09/2013.

- _____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. (2010).
<http://portal.inep.gov.br/home>. Acessado 06/09/2013.
- Kozen, Afonso Armando. (2008). *Conselho Tutelar, escola e família parcerias em defesa do direito à educação*. In: Konzen, Afonso Armando (coord.) et al. *Pela Justiça na Educação*. Brasília:FUNDESCOLA/ MEC.
- Kraemer, M.E. (1996). *Pereira. Avaliação da aprendizagem como construção do saber*. 1996. Disponível em www.brasil.org. Acessado 19/07/2006.
- Libâneo, J.C. (2005). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. 13 Ed. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C.C. (2002). *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, Cipriano Carlos. (2005). *Avaliação da Aprendizagem escolar*. São Paulo. Cortez.
- _____. (2007). *Gestão democrática da escola. Ética e sala de aulas*.
Revista ABC Education, nº 64, p. 12 a 15.
- Menezes, E.T. (2002). y Santos, T.H. *Construtivismo* (verbetes). Dicionário Interativo da Educação Brasileira. EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=161>. Acessado 11/03/2011.
- Menezes, Luis Carlos. (2011). A escola dos últimos 25 anos. In REVISTA NOVA ESCOLA. Ed nº 239, p. 146, janeiro/fevereiro, 2011.
- Meneses, José Décio. (2011). *A Problemática da Evasão Escolar e as Dificuldades da Escolarização*. Disponível em: <http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/a-problematica-da-evasao-escolar...da-escolarizacao-2761092.html>. Aceptado em: 29/11/2011.
- Nova Escola. Revista; *Entrevista à revista nova escola sobre avaliação da aprendizagem*. Ed. Novembro, (2001). Disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avalaiacao_revista_nova_escola2001.pdf. Acesso em: 13/02/2013.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Excelência à Regulação das Aprendizagens, Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

_____. (2002). *Novas Competências para Ensinar*. Porto alegre: Artes Médicas.

Sant'Anna, Ilza Martins. (2001). *Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos*. 7. ed.Vozes. Petrópolis.

Santanna, I. M. (2000). *Avaliar? Por quê? Avaliar? Como?* Petrópolis, RJ: Vozes.

Unesco, MEC. (1999). Cortez Editora, São Paulo.

ESCOLHA PROFISSIONAL: PERSPECTIVAS DOS EDUCANDOS DOS 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO ENIO PIPINO DE SINOP/MT FRENTE AO ENEM E VESTIBULAR

(Elección Profesional: Perspectivas de los Estudiantes del 3º año del enseñanza secundario en la Escuela Estadual de Enseñanza primaria y secundaria Enio Pipino de Sinop/MT en cuenta del Enem y vestibular)

Enio Roque Potulski
Licenciado em Psicologia
Dr^a. Marlete Dacroce
Em Ciências da Educação

Fecha de recepción: 01-08-2015

Fecha de aceptación: 22- 09-2015

Páginas 105 - 120

Resumo.

Este trabalho foi realizado na Escola Estadual Enio Pipino no Município de Sinop/MT e buscou como objetivo, Identificar as expectativas dos alunos dos 3º ano do Ensino Médio, frente à valorização profissional. A metodologia utilizada para levantamento dos dados foi de cunho quantitativo, do tipo descritivo assim, para analisar os resultados obtidos junto aos pesquisados utilizou-se um questionário contendo quatorze questões fechadas junto à população de 60 alunos dos 3º anos do período noturno, que foram analisados anonimamente. Concluiu-se que mesmo nos casos em que os jovens não tenham tido uma preparação adequada para a escolha profissional e em alguns momentos apresentarem contradição quando dizem não saber dos fatores que os levam a fazerem o ENEM, a maioria deles almejam em fazer um curso superior no intuito de obter uma profissão e, assim, ajudar a família, pois esta se apresenta ainda como o principal ponto de influência, de modo a deixar o auxílio ou a orientação psicológica como última opção.

Palavras Chave: Expectativas; Valorização profissional; Ensino Médio.

Resumen.

Este trabajo se llevó a cabo en la Escuela Estatal Enio Pipino en el municipio de Sinop/MT y buscó el objetivo, identificar las expectativas de los estudiantes del 3er año de la escuela secundaria, en comparación con el desarrollo profesional. La metodología utilizada para el estudio de los datos era la naturaleza cuantitativa, el modo descriptivo, para analizar los resultados obtenidos de los encuestados utiliza un cuestionario que contiene catorce preguntas cerradas en una población de 60 estudiantes del 3er aniversario de la noche, Ellos fueron analizados de forma anónima. Se concluyó que, incluso en los casos en que los jóvenes no han tenido una preparación adecuada para la elección profesional y, a veces presente contradicción cuando dicen no conocen los factores que les llevan a hacer lo ENEM, la mayoría de ellos piensan de hacer un curso superior con el fin de anhelan una profesión y así ayudar a la familia, ya que esto también se presenta como el principal

punto de influencia, con el fin de salir de la ayuda o asesoramiento como última opción.

Palabras clave: Las expectativas; Avance profesional; Escuela secundaria.

Introdução.

O mundo globalizado proporciona questionamentos diversos a respeito das escolhas que deverão ser tomadas para satisfazer os anseios profissionais, principalmente nos jovens. Dessa maneira, isso, pode deixá-los confusos a ponto de ter várias dúvidas, como por exemplo, o que fazer, que atitude assumir, como se preparar para esses desafios, ou, ainda, como escolher de maneira acertada a profissão.

Certamente, a educação, contexto social, fatores culturais e políticos influencia muito nesse processo de tomada de decisão. Contudo, na hora da escolha, grande maioria dos jovens dão preferência a uma profissão que seja rentável. No entanto, outro fator que pode influenciar os jovens na escolha profissional é o chamado interior "da psique" pela vocação, que em nossa análise não será desprezado. Pois, acredita-se que quando se faz uma escolha profissional com amor e dedicação as chances de se obter o sucesso e a realização profissional são maiores.

Segundo Erikson (2013) na adolescência ocorrem estados de identidade, crise e compromisso, que o autor chama de: (Realização de identidade) Crise que muitas vezes leva ao compromisso; ponderação acerca da decisão sobre qual profissão seguir. (Sob Execução) Compromisso sem crise, facilidade de qual profissão vai desempenhar. (Moratória) Crise de compromisso, totalmente confuso, não consegue optar por uma única profissão. (Difusão de identidade) Nenhum compromisso, nenhuma crise, não pensa em nenhuma opção, evita o compromisso.

Contudo, de acordo com Chiavenato (2010), existem equívocos na hora de escolher uma profissão. Visto que, para o autor, frente as divulgações distorcidas da mídia, muitos jovens querem um emprego que os enriqueça rapidamente sem esforço e dedicação, de modo a fazer com que mudem de opinião rapidamente. Desta forma, fala-se muito em escolhas, tanto no momento do Vestibular ou do ENEM, juntamente com a da preferência profissional exigida pelas empresas.

Deste modo, pode-se problematizar alguns conceitos cabe formular a seguinte pergunta no que se refere a educação e "formação profissional". Os jovens recebem no ensino público uma educação de qualidade, e são orientados sobre os programas federais que possibilitam o ingresso nas Universidades Públicas e Particulares?

Esta pesquisa se justifica pela busca de mais entendimento sobre o processo da escolha profissional dos jovens no ensino médio, bem como as perspectivas de futuro por eles ansiadas e como isso pode interferir em sua identidade. Muitas são as dificuldades que se perpetuam há séculos, em que a superação como forma de inclusão no mundo social e no mercado de trabalho contribui para uma vida mais justa, ética e cidadã. Porém, se percebe que muitos estudantes não possuem uma perspectiva de vida futura em relação ao trabalho, de modo que ficam sem objetivos

claros na hora de escolher qual carreira seguir, pois tem pouco acesso ao conhecimento de como são os cursos universitários e profissionalizantes, assim, sem incentivo, se veem sem saber o que fazer.

No entanto, muitas vezes torna-se inevitável a pressão por parte da família, dos amigos e colegas quanto a escolha profissional. Isso gera estresse, ansiedade, angústia, frustração, segundo os dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), "[...] muitos jovens adolescentes, sobretudo meninas, relatam frequentemente problemas de saúde como dores cabeça, dores de estômago, dores nas costas, nervosismo, cansaço, solidão ou desânimo" (2000, p. 45), Melgosa afirma que "seguramente, a falta de autoestima afeta negativamente a pessoa de diversas formas, podendo causar depressão. Diminui o rendimento escolar e do trabalho. Deteriora as relações interpessoais. Contribui para a anorexia e bulimia. Incentiva o uso de álcool e outras drogas. (2009, p.18).

Torna-se importa abordar a escolha profissional pelo fato de não ter entendimento suficiente de como se dá o processo da escolha profissional pelos jovens e as perspectivas de futuro, frente as inúmeras dificuldades que se perpetuam, das quais busca-se a superação como forma de inclusão no mundo social.

E, justamente nesta fase que a maioria das pessoas fazem as escolhas referentes à sua profissão. No entanto, muitos jovens optam por fazer um curso superior o qual não satisfaz seus desejos e expectativas. Deste modo, os educandos do terceiro ano do ensino médio da escola Estadual de Ensino Médio Enio Pipino de Sinop/MT, estão cientes e orientados para a escolha profissional, frente as expectativas do ENEM e ou Vestibular?

Diante das informações midiáticas do mundo capitalista, a falta de orientação profissional na escola faz com que os jovens cheguem ao ENEM ou Vestibular despreparados, sem saber o que fazer, perdendo oportunidades importantes para o ingresso às Universidades.

Esta teve por objetivo geral, analisar a escolha profissional, bem como as perspectivas dos educandos do terceiro ano do ensino médio da escola estadual de ensino fundamental e médio Enio Pipino de Sinop/MT frente ao ENEM e Vestibular.

Objetivos Específicos:

- Identificar os fatores que determinam as perspectivas dos educandos do ensino médio no momento da escolha profissional.
- Averiguar as informações a respeito da preparação dos jovens no ensino médio sobre a escolha profissional diante dos programas de incentivo do governo Federal, a saber, ProUni, Fies e Vestibular.
- Avaliar os dados recolhidos pelos questionários acerca das políticas públicas de cotas e vagas destinadas para alunos das escolas públicas.

Orientação e escolha profissional.

Para Dacroce (2011) *apud* LaTaille (1992), de acordo com as fases do comportamento social de Piaget, especificamente a partir do terceiro estágio, é que será efetuada a autonomia do indivíduo, o domínio do seu modo de agir e pensar, e é dessa forma que se estabelece a personalidade, onde os jovens poderão superar a si próprios.

Portanto, a escola deve e pode proporcionar um ambiente receptivo que proporcione uma reflexão sobre "quem eu sou", ou como agir e projetar-se para uma escolha mais coerente sobre a vida e a verdadeira vocação profissional. Assim, todos os envolvidos poderão ter condições intelectuais e emocionais apropriadas no momento em que optarem por um curso superior e, conseqüentemente, desempenhar a sua profissão posteriormente. As estruturas de inteligência (estrutura mental) não é herdada biologicamente, nem se constitui numa folha em branco a ser preenchida pelos condicionamentos, mas sim "vão sendo construídas e reorganizadas sucessivamente no decorrer do processo de maturação biológica, à medida que a criança age e interage com o meio dos objetos e seu ambiente social" (Coll, *apud*, Piaget, 1992, p.32).

Sabe-se que a interação junto ao meio social é que muitas vezes determina a futura profissão. Fato este que pode causar frustrações, pois muitos pais orientam os jovens de modo a não se satisfazerem por uma vocação, seja porque visam resultados financeiros devido à necessidade sócio-econômica, ou ainda por não haverem encontrado o que realmente os tornaria realizados profissionalmente.

Assim, para Campos (2001, p. 30) "A aprendizagem é uma modificação sistemática do comportamento, efeito da prática ou experiência, com um sentido de progressiva adaptação ou ajustamento". Por isso, lamentar-se apenas seria um atraso de vida, deste modo que o indivíduo seja obrigado a sair da inércia para ampliar seus horizontes e projetar o futuro. O medo pode ser traduzido pela falta de conhecimento e autoconfiança.

Para entendermos de que forma as pessoas constroem suas escolhas e projetos profissionais, temos várias linhas teóricas. Uma delas é o Construcionismo Social que destaca a importância dos processos sociais na construção da subjetividade, enfatizada por Young e Collin (2004). A formação do sujeito é histórica e social, sendo que, a linguagem compartilhada teria um papel central na constituição das pessoas (Gergem 2008).

Para Young (2004), os principais conceitos da Psicologia Vocacional Construtivista, tais como interesses, aptidões, personalidade, são tratados pela maioria dos autores como sendo universais, passando por mecanismos inatos e corporais, gêneros masculinos e femininos, os quais devem ser entendidos e analisados a partir da cultura, educação, costumes, na qual estão inseridos. Levando em consideração todo o contexto social, como por exemplo, economia, política, religião e os fatores ideológicos, dentre outros. Para Silva, os desafios para a formação do psicólogo são:

[...] de diferentes discursos sobre carreira presentes no Construcionismo social fazem com que a noção de projeto profissional, descrito por Fonseca (1994) e Guichard (1995), seja uma das principais ferramentas das pessoas na construção e planejamento de sua própria trajetória profissional. O projeto é composto por uma articulação das escolhas que a pessoa faz em sua carreira, processo que demanda uma estratégia. Guichard menciona a antecipação do futuro e a importância que a pessoa conduza suas ações, de maneira a induzir uma intencionalidade à sua vida profissional. O projeto deve ser flexível, é necessário que passe por ajustes no momento em que ele é posto em prática e adapte-se às demandas externas. (Silva, 2012, p. 84).

Sendo assim, podemos dizer que quem planeja sua vida profissional a começar pelo curso superior o qual pretende fazer, terá que colocar em prática várias ações. Estas ações devem estar articuladas a outros setores da vida da pessoa como a família, o lazer, a religião. O planejamento é uma tentativa de antecipar o que está por vir mesmo quando não há como ter certeza de como os fatos ocorrerá.

Dessa forma, de acordo com Silva (2012) projetar um futuro profissional seria a melhor maneira de organizar nossas experiências passadas e antecipar os fatos. Por isso existe a preocupação dos pais em relação ao futuro profissional dos filhos. Os pais passaram por todo este processo quando jovens e na atualidade desejam uma vida melhor para os filhos, sem muito sofrimento e dificuldades financeiras. Isso gera ansiedade e preocupação por parte dos pais para com os filhos.

No campo da Orientação Vocacional a pessoa, quando planeja sua carreira e constrói suas escolhas, também está em contato com uma série de discursos disponíveis no seu processo de socialização: a fala dos pais, a opinião dos especialistas, que traçam o futuro das profissões, indicando quais são as melhores opções profissionais, as que possuem o melhor mercado de trabalho, entre outros. (Silva, p. 84).

Podemos deduzir que a orientação profissional tem um papel importante na emancipação psicossocial do sujeito. Pois isso aumenta a possibilidade da pessoa decodificar o seu contexto social, bem como incorporar a sua história pessoal, familiar, racial e étnica à sua vida cotidiana ao mesmo tempo em que identifica seus próprios desejos e projeta expectativas para o futuro. Quanto ao melhor momento para iniciar a orientação profissional nas escolas, não há uma resposta definitiva, pois, segundo Silva (2012), depende de cada escola.

Para Silva (2012), a discussão sobre profissão e vocação deve se estender ao longo de toda a formação escolar e não somente no terceiro ano do ensino médio. Neste sentido, percebesse-se uma falha ou omissão da escola neste processo de educação voltada para a realidade em que vivem os alunos. O foco deveria estar nas necessidades do aluno, nas suas habilidades, aptidões e no suposto potencial que cada um em particular.

As influências positivas e negativas no momento da escolha.

Segundo Erikson (2013, p. 422) a principal tarefa dos adolescentes é justamente confrontar a crise de identidade versus a confusão de identidade. Pois é isso que faz o jovem se tornar um adulto singular com uma percepção coerente do "self" e com um papel valorizado na sociedade. Sendo assim, Erikson postula que a confusão de identidade nos adolescentes e jovens pode atrasar consideravelmente a maturidade psicológica, fato que dificulta os jovens a tomar decisões acertadas em relação à escolha profissional.

O conceito da crise de identidade de Erikson baseou em parte na experiência pessoal do mesmo. Criado na Alemanha, como filho bastardo de uma mulher judia dinamarquesa que havia se separado do seu primeiro marido, Erikson não conheceu seu pai biológico. Foi adotado aos nove anos de idade pelo segundo marido de sua mãe, um pediatra judeu alemão, por isso ele se sentia confuso a respeito de quem era. Debateu-se durante algum tempo, antes de encontrar sua vocação. Quando viajou para os Estados Unidos, precisou redefinir sua identidade como emigrante. A identidade, segundo Erikson, forma-se quando os jovens resolvem três questões importantes: a escolha de uma ocupação, a adoção de valores sobre os quais vive e o desenvolvimento de uma identidade sexual satisfatória (Erikson 2013 p. 422).

Podemos destacar que a adolescência é um período tanto de oportunidades como de riscos, pois os alunos estão no limiar do amor, da escolha da profissão e da participação da sociedade adulta. Desta forma, fatores físicos e cognitivos, tanto quanto realizações escolares, aspectos psicossociais da busca da identidade, e relacionamentos com a família. São alguns dos fatores que influenciam os alunos no momento de tomar as decisões importantes de suas vidas, fatores estes que também influenciam nas suas expectativas frente ao ENEM ou Vestibular.

A auto-estima, entretanto, se desenvolve durante a adolescência (Erikson 2013), especialmente no contexto dos relacionamentos com os amigos do mesmo sexo. Sendo que, a auto-estima masculina está vinculada a luta pela realização individual, ao passo que a auto-estima feminina depende mais da vinculação com outras pessoas (Thome & Michaelieu, 1996). No entanto, na atualidade as mulheres lutam pelos mesmos direitos dos homens no que se refere ao mercado de trabalho.

Por isso a necessidade de que os jovens possam criar projetos profissionais (Guichard, 1995; Silva 2003; Fonseca, 1994), que articulem sua história, seu lugar de origem com possibilidade e perspectivas de um futuro melhor, para melhor aproveitar as oportunidades que lhes são oferecidas, seja de continuidade dos estudos ou formas de geração de renda. Não podemos tratar a juventude como única, porque as formas de se vivenciar o trabalho, a educação, a família e o lazer dependem da origem social e dos grupos nos quais os jovens estão inseridos.

FIES: Fundo de Financiamento Estudantil.

Ao pesquisar junto ao site Brasil do Ministério da Educação (2011), foi possível evidenciar que o FIES é um programa implantado pelo governo federal entre os anos de 2003 a 2007, tendo como objetivo principal facilitar o ingresso de um número maior de alunos das escolas públicas nas faculdades privadas. Contudo, sabe-se que o FIES é uma política diferenciada de inclusão social do governo federal, e que foi criado para financiar cursos de graduação em instituições de ensino superior e privadas, mas que não concede benefícios fiscais às mesmas.

Assim, os valores financiados serão objeto de amortização futura pelos beneficiados. Procura-se, desta forma, estender as matrículas nas instituições de ensino superior privadas, promovendo a ampliação do acesso ao ensino superior e o aumento do faturamento das faculdades privadas. Isso beneficiaria os alunos que tem a intenção de estudar, mas não possuem condições financeiras de pagar as mensalidades de um curso superior de sua preferência. Ou seja, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

A partir do ano de 2010, Brasil/MEC (2011), o FIES passou a funcionar em um novo formato. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa. Desta forma, os juros caíram para 3,4% ao ano. Ainda, passou a ser permitido ao estudante solicitar o financiamento em qualquer período do ano, podendo financiar até 100% do valor da parcela.

ProUni; Programa Universidade para Todos.

Este é o programa implantado pelo governo do presidente Lula que regulamentou a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais. O objetivo deste programa é proporcionar acesso àquele aluno egresso do ensino médio. Sendo que, para concorrerem às bolsas integrais, o candidato deve ter renda familiar bruta mensal de até um salário mínimo e meio por pessoa. Para as bolsas parciais de 50% de desconto, a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa. O ProUni é o programa do Ministério da Educação, criado pela Lei nº: 11.096, de 13/01/2005 e concede bolsas parciais ou totais aos estudantes de nível superior.

Os requisitos exigidos por lei são de o aluno ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública; ter cursado o ensino médio completo em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola; ter cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola privada; ser pessoa com deficiência; ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura. Nesses casos não há requisitos de renda.

Sistema de cotas para negros, indígenas, amarelos.

Conforme Amaral e Oliveira (2011), existe um paradoxo diante da questão, porque se dá ênfase sobre o sistema de cotas, mas, por outro, lado, se discute a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. Porém, o Ministério da Educação está empenhado em aprofundar a política de cotas, priorizando alunos provenientes das escolas públicas. Para Amaral e Oliveira (2011), o sistema de cotas é um “modelo” de ação afirmativa implantado em alguns países para amenizar desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre raças. A primeira vez que essa medida foi implantada foi em 1960, nos Estados Unidos, para diminuir a desigualdade socioeconômica entre brancos e negros. No Brasil, as cotas raciais ganharam visibilidade a partir dos anos 2000, quando as universidades e órgãos públicos começaram a adotar tal medida em vestibulares e concursos.

Sendo assim, foi a Universidade de Brasília (UnB) a primeira instituição de ensino no Brasil a adotar o sistema de cotas raciais, em junho de 2004. De lá para cá o número de universidades que possuem ação afirmativa baseada em raças só aumentou e hoje já representa a maioria das universidades federais. É importante ressaltar que o sistema de cotas raciais no Brasil não beneficia apenas os negros. Nas instituições públicas da Região Norte, por exemplo, é comum a reserva de vagas ou empregos para indígenas e seus descendentes. Algumas universidades também destinam parte de suas vagas para candidatos pardos. Independente do tipo de cota racial, para ser beneficiada a pessoa precisa assinar um termo de auto-declaração de sua raça e, às vezes, passar por uma entrevista. A subjetividade dessa entrevista é um dos pontos que mais geram discussão em relação às cotas raciais. Amaral e Oliveira (2011) relatam que em 2007, gêmeos idênticos foram considerados de raças diferentes ao passarem por uma entrevista na UnB. Um pôde concorrer pelo sistema de cotas raciais, o outro não. Após repercussão do caso na mídia, a UnB voltou atrás e considerou os dois irmãos como sendo negros.

De acordo com Amaral e Oliveira (2011), o assunto é bastante polêmico e nada indica que um dia deixará de ser. O Brasil tem atualmente a segunda maior população negra do mundo – atrás apenas da Nigéria – e é inegável que o país tenha uma dívida histórica para com os negros e indígenas. Por outro lado, as cotas raciais já prejudicaram várias pessoas que perderam vagas ou empregos para concorrentes com menor pontuação ou qualificação.

Informações sobre o ENEM; Exame Nacional do Ensino Médio.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), segundo Brasil (2014), é uma prova realizada pelo Ministério da Educação ela é utilizada para avaliar a qualidade do ensino médio no país. Seu resultado serve para acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras, através do Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Para, Brasil (2014) o Enem é o maior exame do Brasil e conta com mais de (sete) milhões de inscritos divididos em 1.661 cidades do país. A prova também pode ser feita por pessoas com interesse em ganhar bolsa integral ou parcial em universidade particular por meio do ProUni (Programa Universidade para Todos), ou para obtenção de financiamento através do Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior). Desde de 2009 o Enem serve também como certificação de conclusão do ensino médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), antigo supletivo, substituindo o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja).

Conforme, Brasil (2014), a prova foi criada em 1998 e usada inicialmente para avaliar a qualidade da educação nacional. Depois, sua segunda versão foi iniciada em 2009 com aumento do número de questões e utilização de uma prova em substituição ao antigo vestibular. O exame hoje é realizado anualmente e tem duração de dois dias; contém 180 questões objetivas (divididas em quatro grandes áreas) e uma questão de redação.

Informações sobre Vestibular.

Vestibular, para Oliveira (2011), designa de um processo de seleção de novos estudantes empregado pelas universidades brasileiras. Caracterizando-se, normalmente, como uma prova de aferição dos conhecimentos adquiridos, sendo o principal meio de acesso ao ensino superior no Brasil É o mais importante critério de seleção de candidatos, utilizado tanto pelas instituições públicas quanto privadas de ensino superior.

No entanto, seu significado é maior nas instituições públicas, que, por sua gratuidade, são geralmente mais procuradas. Como não é caracterizado como concurso público, mesmo quem possui antecedentes criminais pode fazer e entrar para uma universidade. Os exames vestibulares mais concorridos são normalmente aqueles que permitem o ingresso nas universidades públicas. Tais exames são aplicados por fundações ou comissões especialmente criadas para essa finalidade.

Sistema Sisu; Sistema de Seleção Unificada.

Para Brasil (2014), o Sistema de Seleção Unificado (SiSU) é uma plataforma online desenvolvida em 2009 pelo MEC brasileiro. É utilizada pelos estudantes que realizam o ENEM para se inscreverem em universidades que aderirem totalmente ou parcialmente – com certa porcentagem de suas vagas – a nota do Enem como forma de ingresso, em substituição ao vestibular.

Ainda para Brasil (2014), este é um sistema que tem por base o projeto da plataforma Programa Universidade para todos. Sua dinâmica é por turnos, sendo que durante o dia fica aberto a seleção e modificação por parte dos estudantes, mas na madrugada (23h 59 às 06h00) é fechado para as edições em que o sistema gera o ranking classificatório. No próximo dia, o sistema é reaberto para os estudantes verificarem sua classificação no curso escolhido ou alterarem o curso/universidade.

Participação do psicólogo (a) na orientação profissional e vocacional nas escolas.

A orientação profissional ocorre geralmente nas escolas particulares, dependendo da proposta como ela é organizada. Pode-se pensar em atividades na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante e ensino superior.

Segundo Silva (2012, p. 86): A saída do ensino fundamental é um momento propício para um programa de Orientação Profissional, auxiliando os alunos em uma transição importante em suas vidas. No Ensino Médio há maior independência, autonomia na tomada de decisões a serem feitas, com isso surgem inseguranças profissionais. Devo fazer um curso técnico? (essa questão permanece durante o Ensino Médio); Devo priorizar o ingresso no Ensino Superior e procurar por uma escola mais puxada? Seria interessante trabalhar enquanto estou no Ensino Médio? (em alguns casos a família exerce uma cobrança).

O Ensino Médio, de acordo com o autor, é um momento importante para se discutir de forma mais aprofundada tanto o tema profissão e vocação, como a construção dos projetos. Para Silva (2012), muitas escolas privadas tem projetos e disciplinas direcionadas para este tema, sendo incorporado pelos alunos, professores e diretores, incluindo em palestras e grupos de estudos. Muitas optam pela criação de disciplina de Orientação Profissional. Enfim, é possível perceber que é fornecido todo um suporte e acompanhamento para que moças e rapazes façam suas escolhas profissionais. Nota-se que geralmente o pai tem boa estabilidade financeira e consegue bancar os estudos do filho, pagando os cursos necessários, assim como livros, materiais didáticos e professores particulares. O objetivo é que seu filho consiga cursar uma faculdade de qualidade, preferencialmente, pública (estadual ou federal). Nesse sentido, podemos citar, como mais visadas, as profissões na área de medicina, advocacia, odontologia, engenharia, farmácia, fisioterapia, psicologia e muitas outras.

Contudo, para contribuir com as expectativas dos pais, é necessário uma proposta efetiva, e, conforme ressalta Silva (2012) essa poderia ser a saída iniciada desde o ensino fundamental, por meio de atividades lúdicas permanentes. Uma delas é o "jogo da empresa", que consiste em dividir os alunos em pequenos grupos que construirão quatro empresas em cada grupo. Neste jogo, é feito um fechamento no final do processo, onde ocorre uma socialização dos conhecimentos adquiridos sobre as respectivas profissões de cada empresa escolhida. Essa atividade pode proporcionar um conhecimento específico de algumas profissões, fazendo com que os alunos pensem sobre qual profissão eles poderiam estar desempenhando no futuro.

Assim, uma vez que algum desejo profissional é manifestado pelo aluno sobre uma determinada profissão, poderá ser feito um estudo mais detalhado e aprofundado sobre aquela profissão, sanando suas dúvidas e curiosidades. Programas de visitas às universidades e locais de trabalho também são opções interessantes, bem como estágios direcionados e acompanhados pelos professores.

Metodologia.

A presente pesquisa trouxe dados quantitativos do tipo descritivo do qual analisou os resultados obtidos junto aos alunos . A pesquisa quantitativa, ainda de acordo com González Fernández e Camargo (2014), serve para examinar numericamente os dados com base na estatística. Também para Marconi e Lakatos (1996, p. 115) significa “[...] quantificar opiniões, dados, nas formas de coleta de informações, assim como também com o emprego de recursos e técnicas estatísticas desde as mais simples até as de uso mais complexas”. Uma pesquisa exploratória, que segundo Triviños (1987) é buscar informações a respeito do problema pesquisado, possibilitando desta forma novas formulações de estratégias ou de abordagem.

A técnica utilizada para a coleta dos dados foi o questionário contendo quatorze questões fechadas Com base em González Fernández e Camargo (2014), o sujeito consultado pode unicamente selecionar respostas pré-estabelecidas e organizadas em blocos temáticos de acordo com os objetivos específicos, para facilitar a tabulação dos dados em gráficos, bem como as análises.

A amostra da população foi junto a Estadual do Ensino Médio Enio Pipino em período noturno, dos terceiros anos do ensino médio, no total de 280 (duzentos e oitenta) alunos. Porém, visto que, conforme González Fernández e Camargo, dos elementos em comum composto somente entre eles que seriam “[...] qualquer conjunto de elementos, finito ou infinito, definido por ou um ou mais características [...]” (2014, p. 22),

Selecionou-se uma amostra de 21,4% desses alunos de forma aleatória. Somaram-se 60 (sessenta) alunos dos terceiros anos do noturno, os quais serão investigados e analisados de forma anônima. Por isso, será selecionado uma “Parte representativa da população de um grupo e retirado uma amostragem, ou seja, um sub-grupo. (González Fernández e Camargo, 2014, p. 22).

Discussão dos resultados.

Os dados para análise foram coletados junto a 60 (sessenta) alunos dos terceiros anos da Escola estadual Enio Pipino do período noturno. Esses dados foram apresentados por gráficos, pois isso permite observar, comparar e medir as respostas. Para assim, “perceber suas possíveis relações, ou seja, passar de uma ideia-chave para um conjunto de ideias mais específicas, passar à generalização e, finalmente, à crítica [...]” destes resultados, como afirma (Lakatos, 2010, p. 09).

Destacando o objetivo geral da pesquisa que buscou analisar a escolha profissional, bem como, as perspectivas dos educandos do terceiros anos do ensino médio da escola estadual de ensino fundamental e médio Enio Pipino de Sinop/MT frente ao ENEM e vestibular. Para responder à pesquisa elencaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar aos fatores determinantes as perspectivas dos educandos do ensino médio no momento da escolha profissional frente a escolha de uma profissão;
- Averiguar o nível de informações e a preparação dos jovens do ensino médio sobre a escolha profissional diante dos programas de incentivo do governo Federal, tanto para o ProUni e Fies, quanto em relação ao vestibular;
- Avaliar o conhecimento acerca das políticas públicas de cotas e vagas destinadas para alunos das escolas públicas.

Desta forma os resultados foram fundamentados nos instrumentos da pesquisa, os quais apresentaram algumas oscilações, quanto a percepção dos jovens quanto o conhecimento sobre o ENEM em outro momento contradições por ainda não identificarem os fatores que os levam a fazer fazerem as provas do ENEM, uma vez que a minoria revelam querer fazer o ENEM para buscar uma profissão para ajudar a Família pois, se trata do ponto de apoio, ignorando a orientação psicológica.

Dentre os dados coletados, no que diz respeito à idade dos alunos, foi constatado que a maioria da população investigada é formada por jovem entre 17 a 20. Isto, equivale a 93% dos entrevistados, sendo que destes 42% são mulheres e 58% homens. Quanto à composição étnica, 28% dos investigados declararam ser brancos; 55% pardos e 17% negros. Foi possível perceber que não teve nenhum aluno que se declarasse amarelo ou indígena. Assim, a maioria dos estudantes se considera parda, visto que somam (55%) dos entrevistados, e que a porcentagem de estudantes que se consideram brancos é bem inferior aos que se consideram negros e pardos.

Quanto o significado do ENEM, dos alunos investigados 51% responderam que a prova também é utilizada para medir a evolução do ensino no Brasil, fato este que sinaliza a preocupação da maioria dos alunos com a qualidade de ensino nas escolas públicas. Ou seja, não estão somente preocupados em conseguir uma oportunidade de estudar em uma faculdade pública ou particular, mas sim de saber como está seus níveis de conhecimento, ao finalizarem o ensino médio. Quanto à perspectiva dos alunos frente ao ENEM 73%, e portanto a maioria dos investigados, almejam conseguir uma boa nota para obter uma vaga no ensino superior público.

Contudo, 48% da população investigada não respondeu a nenhum dos itens que tratam dos fatores que interferem ou influenciam os alunos do ensino médio a fazer a prova do ENEM. Outros 23% disseram que precisam fazer o ENEM para conseguir uma graduação profissional porque precisam trabalhar para ajudar no sustento da família.

Deste modo, 40% investigados responderam que a família interfere em suas escolhas, porém de forma positiva, incentivando-os a fazer uma faculdade; 39% sinalizaram que a família deixam eles livres para fazer a escolha. Uma parcela de 52% dos investigados pensa que a escola contribui positivamente, orientando e aplicando testes, simulados e outras provas; 23% acreditam que a escola interfere negativamente por ser omissa quanto à temática.

Dos agentes investigados quanto ao momento da escolha profissional, 47% demonstraram estar preparados para fazer o ENEM; 20% tem muitas dúvidas; outros 20% estão indecisos; 8% não se sentem preparados e 5% não sabem o que fazer. Quanto à preparação para a escolha profissional, 70% dos investigados disseram ter buscado apoio junto à família e/ou junto aos amigos. No entanto, 20% ainda não se sentem preparados para fazer a escolha profissional; 8% foram influenciados pela escola e 2% procuraram um psicólogo.

No que se refere aos conhecimentos sobre o programa FIES, 62% entendem que o programa serve para financiar a graduação na educação do ensino superior para estudantes matriculados em universidade particulares; 18% acredita que o programa proporciona igualdade entre os estudantes; 13% responderam que se trata de um fundo de financiamento para ingresso a universidade pública.

Porém, 7% não souberam responder e quanto ao programa ProUni. Sendo assim, 68% dos alunos entendem que o programa oferece bolsas de estudo integrais e parciais com até cinquenta por cento em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível de graduação, em relação ao programa de cotas, 77% dos investigados pensam que o objetivo desse programa é diminuir as desigualdades raciais.

Considerações finais.

Em consonância com o objetivo proposto por esta pesquisa sobre a escolha profissional, pode-se observar que a maioria dos jovens do 3º ano do ensino médio encontram-se na faixa de 17 a 20 anos de idade. Foi possível perceber também que a porcentagem maior foi de homens do que de mulheres, e que desta população a minoria se caracterizou como sendo de etnia branca, sendo que a maioria se identificou da raça negra.

Quanto ao objetivo de identificar aos fatores determinantes que interferem nas perspectivas dos educandos do ensino médio no momento da escolha profissional. Observou-se que os alunos investigados apresentaram ter conhecimento sobre o significado da prova do ENEM como classificatória para uma entrar na universidade ou em um curso superior, bem como para medir a evolução do ensino no Brasil. Mostrou-se, dessa forma, que os estudantes não estão somente preocupados em conseguir uma oportunidade para estudar em uma universidade pública ou particular, mas em saber como está o seu nível de conhecimento. A maioria dos jovens almeja conseguir uma boa nota para provar o conhecimento adquirido, bem como, obter uma vaga no ensino superior, num curso de graduação em Universidade, e de preferência que esta seja pública.

Conforme o objetivo que averiguou o nível de informações e a preparação dos jovens do ensino médio sobre a escolha profissional diante dos programas de incentivo do

governo Federal ProUni, Fies e vestibular. Mas foi constatado que alguns jovens se contradizem neste ponto, porque quase a metade não sabe quais são os fatores que os levam a fazer as provas do ENEM. Outros revelam que querem fazer o ENEM para ter um curso profissional para ajudar a família, e que a mesma os incentiva, de modo a deixá-los livre para que façam suas escolhas profissionais.

Dentro disso, em outro momento a maioria dos jovens investigados disse que a escola contribuiu de forma positiva nas orientações, bem como nas aplicações de testes, simulados e outros. No entanto, os investigados, ainda que de forma parcial, se sentem preparados para fazerem o ENEM, e, em outra ocasião, a maioria coloca que no momento de ser preparar realmente para escolher qual profissão a seguir, contam com o apoio da Família, e que o auxílio psicológico foi colocado como última das opções.

Em relação ao objetivo de avaliar o conhecimento acerca das políticas públicas de cotas e vagas destinadas para alunos das escolas públicas, percebeu-se que a maioria dos jovens investigados possui conhecimento sobre elas e sabem por que e como está regulamentada. Sabem ainda que o FIES é um programa que serve para financiar a graduação no ensino superior em universidade particulares. Também reconhecem o ProUni como o programa do Governo Federal que oferece bolsas de estudo integrais e parciais com até cinquenta por cento de desconto em instituições privadas de educação superior, ou em cursos de graduação e sequenciais de formação específica aos estudantes brasileiros sem diploma de nível de graduação, também em relação ao programa de cotas os jovens investigados colocaram que o objetivo desse programa foi de diminuir as desigualdades raciais.

Em atendimento ao objetivo geral, verificou-se que entre os alunos investigados há uma oscilação nas declarações quando colocam não saber quais são os fatores que os levam a fazer as provas do ENEM, ao mesmo tempo em que dizem estar preparados para tal, e, especialmente, quando tentam demonstrar ter clareza sobre o regulamento tanto para o ENEM, o ProUni, o FIES, quanto ao sistema de cotas.

Concluiu-se que, mesmo que os estudantes não tenham tido uma preparação adequada para a escolha profissional ou apresentarem contradição quando dizem não saber os fatores que os levam a fazerem o ENEM, a maioria dos jovens pensa em fazer um curso superior no intuito de obter uma profissão e, assim, ajudar a família. Pois, esta se apresenta ainda como o principal ponto de apoio dos alunos, sendo que a orientação psicológica apareceu muito timidamente classificada pelos alunos em última opção, sinalizando que os psicólogos têm pouca participação nas escolas públicas, apesar de haver a necessidade.

Referências.

Amaral, Daniela Patti do Fátima; Oliveira, Bayma de. (2011). *O Prouni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos*. Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Professora Adjunta, Faculdade de Educação, UFRJ.

- Annenberg, Evaristo Costa e Sandra. (2015). G1. *Globo.com/jornal-hoje*. As principais notícias do Brasil e do mundo no site do telejornal. In: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=g1.%20globo%20.com.br%2Fjornalhoje>. Acessado dia 13/05/2015.
- Brasil/MEC, Ministério da Educação e Cultura. (2001). *Fies*. <http://sisfiesportal.mec.gov.br>. Acessado, 20|09|2014.
- Brasil/MEC, Ministério da Educação e Cultura. (2001). *Prouni*, <http://siteprouni.mec.gov.br>. Acessado, 20|09|2014.
- Brasil. *ENEM*. In: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/enem/2012-06-21/o-que-e-o-enem.html>. Acessado dia 03/05/2014.
- Brasil/ONU, *Organizações Mundial da Saúde*. (2012). [www.http//wikipédia.br](http://wikipédia.br) a enciclopédia. Acessado dia 25 de outubro.
- Brasil/MEC, Ministério da Educação e Cultura. (2014). *Enem, vestibular, cotas conceitos*, <http://pt.wikipedia.org>. Acessado, 15/08/2014.
- Coll, César. (1992). *As contribuições da psicologia para a educação: teoria*. LEITE, L. B. *Genética e aprendizagem escolar*. In: (Org) Piaget e a escola de Genebra. São Paulo: Cortez.
- Campos, Dinah Martins de Souza. (2001). *Psicologia da aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
- Dacrose, Marlete. (2001). *Orientação sexual nas escolas Públicas*. Sinop/MT: IMPRE NORTE.
- Davidoff, Linda L. (2001). *Introdução à Psicologia: Terceira Edição*. Tradução Lenke Peres; revisão técnica José Fernando Bittencourt Lômaco – São Paulo: Pearson Makron Books.
- Erikson, A. (2013). *Desenvolvimento psicossocial na adolescência*. Cap. 12, 20, FOST ES, Graça. In: Revista VOCÊ S/A. *Em entrevista à revista VOCÊ S/A*. Abril.
- Feldman, Ruth Duskin e Diane E. Papalia, Sally Wendkos Olds. (2010). *Desenvolvimento Humano*; Tradução: Carla Filomena Marques Pinto Vercesi – 10.ed. – Porto Alegre. AMGH.
- Freeman, M. (2004). *Desenvolvimento Psicossocial na adolescência*. Cap.10.

- Freitas, Eduardo de. (2015). *As etnias no Brasil em Geografia humana do. O mundo da educação*. In: <http://www.mundoeducacao.com/geografia/as-etnias-no-brasil.htm>. Acessado dia 03/05/2015.
- Fischer, Luís Augusto. *Um panorama sobre o Enem, o Sisu e o vestibular*. UFRGS, (2013). In: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2013/07/luis-augusto-fischer-apresenta-um-panorama-sobre-o-enem-o-sisu-e-o-vestibular-4199615.html>. Acessado dia 15/05/2015.
- Gandra, Fernanda Rodrigues; PIRES, Cristina do Valle G, e LIMA Regina Célia Villaçã. (2002). *O dia a dia do Professor; Adolescência; Afetividade, sexualidade e drogas*. Vol.01. Belo Horizonte/MG: FAPI.
- Gil, Antonio Carlos. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo/ SP: Atlas.
- Goulart, Barbosa Iris. (1995). *Piaget/ Experiências Básicas para Utilização pelo Professor*. 10ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Gonzalez, José Antonio Torres; Fernández, Antonio Hernandez; Camargo, Claudia de Barros. (2014). *Aspectos Fundamentais da Pesquisa Científica*. Jén Espanha/Marben.
- Jimerson, Egeland & Teo. (1999). *Desenvolvimento Físico e cognitivo na adolescência*. Cap.11.
- La Taille, Yves de. (1992). *Piaget, Vygostosky, Wallon: Teoria psicogenética em discussão*. Trad. Delia Lerner, Emília Ferreiro. Marta Kohl de Oliveira. São Paulo: Summus.
- Melgosa, Julián. (2004). *Mente Positiva Como desenvolver um estilo de vida saudável*. Tatuí/SP: Casa Publicadora Brasileira.
- _____. (2004). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. 8ª ed. São Paulo, SP: Hucitec.
- Molina, Reginaldo e Angelucci, Carla Biancha. (2012). (org) *Interfase entre psicologia e educação: Desafios para a formação do psicólogo*. São Paulo: Caso do Psicólogo.
- Netto, Adolpho Ribeiro. (2015). *O vestibular ao longo do tempo: Implicações e implicações*. In: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/116.pdf>. Acessado dia 15/05/2015.

- Oliveira, Fátima. (2011). Doutora em Educação, UFRJ; Professora Titular, Fundação Getúlio Vargas (FGV/RJ). *Avaliação de políticas públicas Educativas*. vol. 19 no. 73. Janeiro.
- Papalia, Diane E; Olds, Sally Wendkuços; Feldman, Ruth DusKin. (2010). *Desenvolvimento Humano*; tradução: Carla Filomena Pinto Vercesi...(et.al.). – 10 ed. –Porto Alegre: AMGH.
- Pereira, Glauco H. et al. (2007). *Psicologia da aprendizagem*. 3º Período de Pedagogia. Palmas/TO: EDUCON.
- Rapaport, Clara Regina. (1981). *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo/SP: EPU.
- Silva, Fabiano Fonseca da. (2012). *Uma leitura da orientação Profissional na escola: Autonomia e construção de Projetos Profissionais*: In *Interfases entre Psicologia e Educação; desafios para a formação do psicólogo (Org)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tiba. (2008). *Adolescentes: Quem ama educar! O despertar do sexo; O executivo e sua família*. Vol. 02. São Paulo: Editora Integrare.
- VAsconcellos, Celso dos Santos. (2005). *Coordenação do trabalho pedagógico: Projeto político Pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 4ª Ed. São Paulo: Libertad.

UM ESTUDO DE CASO DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSIDADE POPULAR (UNIPOP) DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT)

*(Un estudio de caso del proyecto de extensión universitaria populares (UNIPOP)
Universidad del Estado de Mato Grosso -UNEMAT)*

Esp. Roseli Ribeiro Mamede

Em Gestão Universitária, Licenciada em Pedagogia

Ms. Elisangela Dias Brugnera

Redes de Computadores; Em Educação; Doutoranda em Ciências e Matemática

Fecha de recepción: 01-08- 2015

Fecha de aceptación: 22- 09- 2015

Páginas 122 - 135

Resumo.

Este trabalho tem como objetivo analisar a participação e o envolvimento dos estudantes e sua participação ativa nos estudos oferecidos na instituição e compreender a relação com a vontade e o esforço para o desenvolvimento pessoal de competências e habilidades destes alunos nos cursos ofertados pelo projeto de extensão Universidade Popular (UNIPOP) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) *Campus* de Sinop. Com base no referencial teórico serão citados os autores: Freire (1971), Jezine (2004), Maximiano (2008) e Barbosa (2007), entre outros. Este é caracterizado por ser uma pesquisa de cunho qualitativo e estudo de caso. Como resultado deste estudo, é concluído que os participantes ativos nas aulas desenvolvem mais facilmente as habilidades e competências propostas pelos cursos.

Palavras-chave: Formação. Inclusão Responsabilidade Social.

Resumen.

Este trabajo tiene como objetivo analizar la participación y la implicación de los estudiantes y su participación activa en los estudios que se ofrece en la institución y entender la relación con la voluntad y el esfuerzo para el desarrollo personal de habilidades y capacidades de estos estudiante en los cursos ofrecidos por el proyecto de extensión de la Universidad Popular (UNIPOP) Universidad del Estado de Mato Grosso (UNEMAT) *Campus* de Sinop. Sobre la base de los autores marco teórico se citan: Freire (1971), Jezine (2004), Maximiano (2008) y Barbosa (2007), entre otros. Este se caracteriza por ser un estudio de investigación y cualitativo de casos. Como resultado de este estudio, se concluye que los participantes activos en la clase se desarrollan con mayor facilidad las habilidades y competencias propuestas por los cursos.

Palabras-Clave: Formación. Inclusión. Responsabilidad Social.

Introdução.

O projeto de extensão da Universidade Popular (UNIPOP) da UNEMAT, *Campus* de Sinop iniciou em outubro de 2005 e está sendo desenvolvido até os dias de hoje.

Por meio deste projeto, a UNEMAT, *Campus* de Sinop expressa sua preocupação com as barreiras que a própria sociedade impõe a si mesmo, o que dificulta o seu acesso a Universidade.

O projeto UNIPOP foi pensado pelo professor Dr. Aumeri Carlos Bampi, quando no período de realização de seu doutorado na Espanha, ele foi questionado pelo seu orientador sobre os projetos (de cunho social) desenvolvidos pela UNEMAT, *Campus* de Sinop. Foi a partir destas indagações que o professor Bampi juntamente com o professor Antonio Tadeu Gomes de Azevedo elaboraram o Projeto UNIPOP, sob a Coordenação do professor primeiramente citado.

Sua finalidade específica é de construir uma universidade aberta não apenas aos acadêmicos, massa população em geral, a fim de que se possam desenvolver atividades que vão além da oferta de qualificação, como: palestras, debates, apresentações culturais que podem ser desenvolvidas tanto no *Campus* ou entidades e grupos representativos.

A proposta do projeto UNIPOP entende ser de responsabilidade, fundamentar-se, prioritariamente, na democratização do acesso a comunidade a sua estrutura, com a finalidade de criar um elo entre a universidade e a comunidade, mesmo antes desta comunidade pertencer ao ensino superior.

Como o projeto é bastante abrangente no âmbito da universidade e da sociedade optou-se por delimitar o universo de pesquisa analisando somente os semestres 2012/2 e 2013/1.

Neste cenário buscou investigar:

A participação e o envolvimento dos estudantes e sua participação ativa nos estudos oferecidos na instituição compreende com a relação de vontade e esforço para o desenvolvimento pessoal de competências e habilidades?

Para responder a questão de pesquisa delinea-se o seguinte objetivo geral:

Saber se a participação ativa e o envolvimento dos estudantes nos cursos da UNIPOP, tem relação com o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos.

Para responder essa questão de pesquisa delimitam-se os objetivos específicos:

- Observar a participação e o envolvimento dos estudantes nos cursos;
- Elaborar entrevistas e questionários para levantamento de dados dos participantes do curso;
- Analisar os dados obtidos nos documentos de cada curso no período 2012/2 e 2013/1;
- Analisar os dados obtidos das observações e entrevistas.

Fundamentação teórica.

Contexto da Extensão Universitária.

Ao considerar que a maioria da população vive esse processo de auto-exclusão da universidade, o Projeto UNIPOP da UNEMAT, *Campus* de Sinop, tem sua atuação direcionada ao planejamento de ações de apoio voltadas para a inclusão da sociedade na Universidade. Como descrito no projeto de extensão UNIPOP (2005, p. 2).

A sociedade brasileira deste início do terceiro milênio continua apresentando, no seio de sua população, um grave quadro de desigualdade social, que se expressa em todos os aspectos da sua existência real. Em que pese o significativo crescimento da renda do país com o desenvolvimento da economia, suas políticas públicas não conseguem distribuir essa riqueza de forma mais equitativa entre todos os seguimentos da sociedade, visando assegurar aos menos favorecidos condições para que possam superar suas carências reais. O problema é abrangente e envolve todos os aspectos da existência humana no país, manifestando-se no universo do trabalho, na esfera das relações político-sociais no âmbito da cultura simbólica (Bampi, 2005, p.2).

Sabe-se que a gravidade dessa situação, de caráter estrutural, deve-se fundamentalmente a ausência de uma política pública voltada para o desenvolvimento da educação nacional. O que se tem observado, década após década, programas isolados e descontínuos, visando enfrentar problemas localizados em seguimentos ou níveis de ensino, não obtendo subsídio governamental em projeto integral capaz de apresentar uma política institucionalizada e abrangente para assegurar a toda população uma educação pública suficiente em quantidade e em qualidade, que torne desnecessárias ações compensatórias e assistencialistas que acabam agravando os problemas ao invés de solucioná-los de vez. Frente a esse quadro que a UNEMAT através do projeto Universidade Popular (UNIPPOP) pretende criar soluções, alternativas e assumir a responsabilidade que lhe cabe no enfrentamento desse problema.

A UNIPPOP visa atender a população em geral, indiferente de qualquer sectarismo, sexo (ou opção sexual), raça, hábitos, religião, etc. É uma forma de inserir a comunidade nas atividades da Universidade, ou de levar a Universidade a comunidade. A pretensão maior é construir uma universidade aberta, não apenas para acadêmicos, mas para a população em geral, a fim de desenvolver atividades que vão além da oferta de qualificação, como: palestras, debates, apresentações culturais que podem ser desenvolvidas tanto no *Campus* quanto junto à comunidade através das associações de moradores ou entidades e grupos representativos.

Efetivamente, em funcionamento desde outubro de 2005, a UNIPPOP vem conseguindo alcançar seus objetivos, sendo oferecidos diversos cursos gratuitos abertos à comunidade em geral, o qual vem para suprir os seus anseios, que vão

desde a inclusão digital além do âmbito da área da educação, cultura, saúde, meio ambiente e etc.

O projeto UNIPOP atende na Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* de Sinop. No entanto, várias Universidades no país que adotaram projetos sociais similares e que também abordam essa mesma problemática. Para estas, estes projetos têm como suas principais ações a luta pela inclusão das classes populares a universidade, dos quais foram historicamente excluídas.

O projeto UNIPOP está vinculado a Coordenação do *Campus*, a Universidade se mobilizou para que o projeto atuasse plenamente. Existe todo um envolvimento da comunidade acadêmica em geral. A colaboração partiu desde a administração do *Campus*, aos departamentos, acadêmicos e funcionários. Foram desenvolvidas atividades que vão além da oferta de qualificação, sendo esta, a proposta do projeto.

A UNIPOP vem adquirindo seu espaço junto à sociedade, uma prova disso é que foram certificados entre os anos 2005 a 2013/1, uma média de 6.000 pessoas no decorrer dos anos. Todos os cursos oferecidos tiveram uma grande procura, sendo a maioria ministrada nos finais de semana, pois a procura maior. Cada curso possui uma carga horária definida pelo instrutor e as aulas são realizadas nas próprias dependências da Universidade. As inscrições são gratuitas, assim como os cursos, cabendo apenas ao aluno à compra do material.

A sociedade brasileira ainda neste 3º milênio continua apresentando um grave quadro de desigualdade social, expresso em todos os aspectos de sua existência real.

Em que pese o significado da renda no país, o desenvolvimento da economia em suas políticas públicas não conseguem distribuir essa riqueza de forma igualitária entre todos os segmentos da sociedade, visando, assim, assegurar aos menos favorecidos condições que possam suprir suas carências reais. Esse aspecto manifesta-se no universo do trabalho, na esfera das relações sociais e no âmbito da cultura simbólica.

O que se tem observado são programas isolados e descontínuos visando enfrentar problemas localizados em segmentos ou níveis de ensino. Frente a esse quadro a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), através do projeto UNIPOP cria soluções e assume a responsabilidade que lhe cabe no enfrentamento desse problema, tendo como meta a socialização dos saberes, de forma gratuita e voluntária.

Freire define extensão, como:

(...) o termo extensão, na acepção que nos interessa aqui (...) indica a ação de estender e de estenderem sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação estender algo a. Nesta acepção, quem estende, estende alguma coisa (objeto direto da ação verbal) a ou até

alguém (objeto indireto da ação verbal) aquele que recebe o conteúdo do objeto da ação verbal (Freire, 1971, p. 20).

A maior pretensão do projeto é construir uma universidade aberta, não apenas aos acadêmicos, mas a população em geral, a fim de que possam desenvolver atividades que vão além da oferta de qualificação, como: palestras, debates, apresentações culturais, que podem ser desenvolvidas tanto no *Campus* quanto junto à comunidade através da associação de moradores ou entidades e grupos representativos.

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem por isto sabem que sabe algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (Freire, 1971, p.25).

Compreender a extensão universitária pressupõe trabalhar junto ao processo de formação acadêmica, mas há uma crítica em questão, esta afirma que favoreça a construção de conhecimentos e saberes, observando o contexto social ao qual está inserido. Tendo essa leitura é possível fazer o enfrentamento entre o saber acadêmico e o saber popular. Formando assim, uma relação de criticidade e de troca de experiências. Uma pedagogia crítica apóia na liberdade do educador e do educando em que o conhecimento e o saber se constroem de forma bilateral, pois o educador ensina e aprende ao mesmo tempo.

A extensão universitária tem como um dos seus objetivos possibilitar a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica.

Pode-se dizer que qualquer esforço para que a extensão universitária tenha suas práticas bem sucedidas, ligada ou não a capacitação profissional seja ela em qualquer área do conhecimento, o objetivo principal é possibilitar a problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão (Freire, 1971, p.33).

Observa-se que a mesma tem uma grande importância para o desenvolvimento do homem, como indivíduo ativo, fazendo com que o mesmo tenha uma relação com o mundo no qual está inserido.

Reconhecer as diferenças, aprender com as experiências, respeitando os grupos sociais distintos, são leituras de mundo que a extensão universitária nos permite fazer, como relata o texto a seguir.

Igualmente, a extensão tem como princípio integrador: o ensino-pesquisa, a teoria e prática como função acadêmica da universidade que acabam por revelar um novo pensar e fazer, que se constância em uma postura de organização e intervenção na realidade, em que a comunidade deixa de ser passiva no recebimento das

informações/conhecimento transmitido pela universidade e passa a ser, participativa, crítica e construtora dos possíveis modos de organização e cidadania.

A confirmação da extensão como função acadêmica da universidade não passa apenas pelo estabelecimento da interação ensino e pesquisa, mas implica a sua inserção na formação do aluno, do professor e da sociedade, na composição de um projeto político-pedagógico de universidade e sociedade em que a crítica e autonomia sejam os pilares da formação e da produção do conhecimento (Jezine, 2004, p. 03).

Pode-se dizer que a extensão universitária é uma forma de estabelecer um elo entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento ingênuo de uma sociedade, na qual possa existir troca de saberes e uma leitura mais ampla da sociedade.

A universidade e a sua responsabilidade com a sociedade.

A responsabilidade social está presente ou deveria estar em todas as organizações preocupadas com o seu crescimento e com a criação de soluções para os problemas da sociedade. Maximiano (2008) trata do assunto dizendo que:

Não há discussão sobre o fato de que as organizações, assim como os indivíduos têm responsabilidades sociais, na medida em que seu comportamento, afeta outras pessoas e, querendo elas ou não, há pessoas e grupos dispostos a cobrar essas responsabilidades por meio do ativismo político, da imprensa, da legislação e da atuação nos parlamentos (Maximiano, 2008, p. 425).

No que tange as universidades, por serem grandes propulsoras de conhecimento e formação de profissionais, as suas contribuições com a responsabilidade social atinge um patamar mais elevado.

Neste contexto que o projeto UNIPOP assume e demonstra o seu caráter extensionista e também de responsabilidade social para a comunidade em geral, com uma atuação responsável, buscando um compromisso com a sociedade, a transformação social é um processo de aprendizagem e participação que caminham juntos, respeitando as identidades locais.

O assistencialismo no Brasil é uma prática de resolver alguns problemas pontuais de ordem geralmente econômicos. Isso cria a dependência real de quem é assistido (Barbosa, 2007).

Metodologia da pesquisa.

Este trabalho tem como perspectiva a pesquisa qualitativa, pois o processo de transferência de *tecnologia social* está embasado epistemologicamente em relações que valorizam a interação entre as partes e o aprofundamento em questões sociais.

Vieira (2004) caracteriza esse tipo de pesquisa, como:

(...) se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados (...) ela geralmente oferece descrições ricas e bem fundamentadas, além de explicações sobre processos em contextos locais identificáveis (Vieira, 2004, p.17-18).

Este é caracterizado um estudo de caso, por se tratar de um universo específico: o projeto de extensão UNIPOP nos semestres 2012/2 e 2013/1.

Conforme Yin (1994, p.13) "o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são bem definidas (...) em que múltiplas fontes de evidência são usadas."

Será utilizada como instrumento de pesquisa a entrevista semi estruturada com questões abertas e fechadas e material bibliográfico que possuem os registros do período de realização dos cursos. Por ser um projeto de grande abrangência optamos como universo de nossa pesquisa restringir somente aos dois semestres mais recentes 2012/2 e 2013/1.

Em 2012/2 foram oferecidos 21 cursos com 540 vagas, em que 390 pessoas se inscreveram e 268 concluíram.

Os cursos oferecidos foram:

- Programação Linear;
- Informática Básica (terça-feira);
- Crochê;
- Alimentação e Saúde;
- Informática Básica (quarta-feira);
- Libras Básico;
- Figuras Geométricas com Software;
- Curso E.V.A;
- Espanhol;
- Violão;
- Inglês Básico;
- Informática Básica (sábado);
- Educação Ambiental e Formação de Professores;
- Inglês Básico e Pronúncia Através da Música;
- Pensamento Sistêmico Noções Básicas de Aprender a Aprender;
- Redação e Interpretação Textual;
- Português para Concurso;
- Atendimento ao Público;
- Matemática Básica;

- Informação e Interatividade na Melhor Idade.

Apresentamos na tabela 1 os dados dos cursos oferecidos pelo projeto UNIPOP mais detalhadamente do período 2012/2.

Tabela 1: Cursos do Projeto UNIPOP 2012/2.

Cursos Projeto Unipop 2012/2							
CURSO	HORÁRIO	CARGA HORÁRIA	PÚBLICO ALVO	INÍCIO	VAGAS	INSCRITOS	CERTIFICADOS
PROGRAMAÇÃO LINEAR	Sábado 14 as 16	30	ACADÊMICOS DE ECONOMIA	29/set	20	7	5
INFORMÁTICA BÁSICA	Terça-feira 14 as 16	40	ACIMA DE 18 ANOS	18/set	10	8	5
CROCHÊ	Terça e sexta 14 as 17	30	COMUNIDADE EM GERAL	25/set	15	13	8
ALIMENTAÇÃO E SAÚDE	Sábado 14 as 17	40	COMUNIDADE EM GERAL	29/set	40	30	20
INFORMÁTICA BÁSICA	Quarta-feira 14 as 16	40	ACIMA DE 12 ANOS	19/set	10	10	8
LIBRAS BÁSICO	Sábado 9 AS 11	40	ACIMA DE 12 ANOS	22/set	40	35	28
INGLÊS BÁSICO	Quinta-feira 8 AS 11	30	ACIMA DE 12 ANOS	27/jan	25	15	10
FIGURAS GEOMÉTRICAS COM SOFTWARE	Sábado 14 AS 16	20	ALUNOS 4º E 5º ANO	29/set	10	10	5
CURSO DE E.V.A	Sábado 9 as 11	40					5
ESPAÑHOL	Quarta-feira 14 as 16:30	30	ACADÊMICOS E PROFESSORES	29/set	40	24	11
VIOLÃO	Quinta-feira 14 as 16	40	ACIMA DE 15 ANOS	20/set	20	23	15
INGLÊS BÁSICO	Sábado 14 as 16	30	DE 11 A 15 ANOS	29/set	30	17	10
INFORMÁTICA	Sexta-feira 8 as 10	40	ACIMA DE 16 ANOS	28/set	10	10	5
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	Terça-feira 17 as 19	20	ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	25/set. Local: Escola Id. Paraíso	40	30	30
INGLÊS BÁSICO E PRONÚNCIA ATRAVÉS DA MÚSICA	Terça-feira 14 as 17	30	ACIMA DE 12 ANOS	25/set	30	25	13
PENSAMENTO SISTÊMICO NOÇÕES BÁSICAS APRENDER A APRENDER	Quarta-feira 14 as 16	20	COMUNIDADE EM GERAL	03/out	20	10	3
REDAÇÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL	Sábado 8 as 10	30	COMUNIDADE EM GERAL	22/set	30	30	13
PORTUGUÊS PARA CONCURSO	Sábado 14 as 17	30	COMUNIDADE EM GERAL	22/set	30	25	15
ATENDIMENTO AO PÚBLICO	Sábado 14 as 16	30	ACIMA DE 14 ANOS	20/jun	30	8	6
MATEMÁTICA BÁSICA	Sábado 14 as 17	40	ACIMA DE 12 ANOS	22/set	30	15	8
INFORMAÇÃO E INTERATIVIDADE E NA MELHOR IDADE	Quarta e sexta feiras 14 as 17	50	ACIMA DE 60 ANOS	19/set	20	15	15
TOTAL					540	390	268

Fonte: Dados da Pesquisa.

Em 2013/1 foram oferecidos 25 cursos, nos quais foram ofertadas 630 vagas com um total de 457 inscritos e 271 concluintes. Sendo estes:

- Espanhol;
- Violão Básico;
- Inglês Básico;
- Comunicação Social na Empresa;
- Dificuldades da língua;
- Alimentação Alternativa;

- Xadrez;
- Introdução à Matemática;
- Biscuit;
- Pet Colagem em roupas de bebê e guardanapos;
- Metodologia de ensino formação interdisciplinar;
- Química Básica;
- Violino Básico;
- Informação e Interatividade na melhor idade;
- Oficina pedagógica, metodologia de práticas;
- Teclado;
- Decoupage;
- Design de unhas;
- Inglês Básico para o ENEM.

Apresentamos na tabela abaixo informações mais detalhadas dos cursos oferecidos pelo projeto no período 2013/1.

Tabela 2: Cursos oferecidos pela UNIPOP, período 2013/1.

Projeto UNIPOP cursos da UNIPOP 2013/1 Oficinas e Cursos Gratuitos						
Curso:	Carga horária	Início e Horário:	Exigências:	Número de vagas:	Inscritos	Certificados
Espanhol	30 horas	Quinta-feira (25/04/2013) 13:30 às 16:30	Acima de 12 anos	40	30	10
E.V.A	40 horas	Sábado (20/04/2013) 9 às 11	Professora e acadêmicos de licenciaturas	40	15	7
Violão Básico	20 horas	Sábado (20/04/2013) 16 às 17	Acima de 12 anos	40	30	15
Inglês Básico	30 horas	Sábado (20/04/2013) 14 às 16	Idade de 07 a 10 anos	30	15	11
Comunicação Social na empresa:	40 horas	Sábado (27/04/2013) 13:00h às 17:00h	Ensino médio completo	30	20	9
Dificuldades da Leitura	30 horas	Sábado (20/04/2013) 14 às 16	Acima de 15 anos	30	30	13
Inglês	30 horas	Sábado (20/04/2013) 14 às 16	Acima de 12 anos	30	22	16
Alimentação Alternativa	40 horas	Sábado (20/04/2013) 14 às 16	Comunidade Geral	30	15	10
XADREZ	40 horas	Sábado (20/04/2013) 14 às 16	Comunidade Geral	20	10	8
Introdução à Matemática	20 horas	Sábado (20/04/2013) 13 às 15	Comunidade Geral	40	30	12
BISCUIT	40 horas	Sábado (20/04/2013) 14 às 16	Acima de 12 anos	20	20	6
PET Colagem em roupas de bebê e guardanapos	20 horas	Quinta-feira (25/04/2013)	Acima de 15 anos	20	10	8
Libras	40 horas	Sábado 14 às 17 horas	Acima de 15 anos	20	15	8
Metodologia de Ensino Formação Interdisciplinar	30 horas	Sábado (15/07/2013) 13 às 17	Acadêmicos de licenciatura	40	40	40
Química Básica	20 horas	Sexta-feira (26/04/2013) 15 às 17	Ensino Médio	30	10	2
Violino Básico	20 horas	DE 11/05 a 13/07/2013 Início 11/05/2013(Sáb.) (15:00 às 16:30)	A partir de 15 anos	10	8	3
Projeto Informação e Interatividade na Melhor Idade	100 horas	Quarta-feira e Sexta-feira (13:30h às 17:00h)	Acima de 60 anos	15	15	10
Libras Básico	20 horas	Sábado (20/04/2013) das 14 às 16	Acima de 12 anos	20	15	8
Oficina Pedagógica Metodologia de Ensino práticas que ensinam	30 horas	Sábado (27/04/2013) 13:00 às 17:00h	Acadêmicos de Licenciaturas	40	40	32
Inglês Básico	30 horas	Sábado (04/05/2013) 09:00 às 10:30h	Acima de 15 anos	30	25	14
Teclado	30 horas	Sábado (04/05/2013) 09:00 às 11:00h	Acima de 12 anos	10	8	4
Decoupage	20 horas	Sábado (04/05/2013) 14:00 às 16:00h	Acima de 15 anos	15	9	6
Design de Unhas	40 horas	Sábado (04/05/2013) 14:00 às 16:00h	Acima de 15 anos	15	10	9
Inglês para vestibular e ENEM	40 horas	Sábado(27/04/13) 14:00 às 17:00	Acima de 15 anos	20	15	10
TOTAL				635	457	271

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentro deste universo, os participantes inscritos nos dois semestres foram selecionados desta forma 56 estudantes que responderam a entrevista.

Os cursos oferecidos possuem duração de 20 a 40 horas dependendo da disponibilidade do professor, por serem voluntários, os mesmos definem a carga horária, os dias e horários e também o público que querem atender.

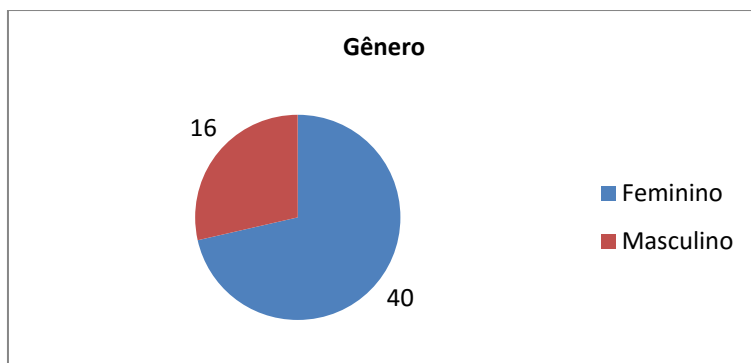
Locus da Pesquisa.

As dependências do Projeto UNIPOP possuem: 1 sala de recepção, 1 sala de administração, 3 salas de aula, 1 sala de leitura e 1 laboratório de informática. As salas são iluminadas e possuem ar condicionado, o laboratório de informática possui 10 máquinas, sendo 4 com o Linux educacional, e todas com acesso a internet. Utilizamos também 2 blocos de salas de aula da UNEMAT, principalmente aos sábados nos períodos matutino e vespertino, pois é neste período que acontecem a maioria dos cursos ofertados.

Discussão dos dados.

Os dados obtidos foram por meio de entrevistas semi-estruturas. Observou-se que dos 56 participantes, 40 são do gênero feminino e 16 do gênero masculino. Com essas informações, foi observado que as mulheres participam e se envolvem mais em cursos que são oferecidos pelo projeto.

Gráfico 1: Gênero dos participantes da pesquisa.



Fonte: Dados da Pesquisa.

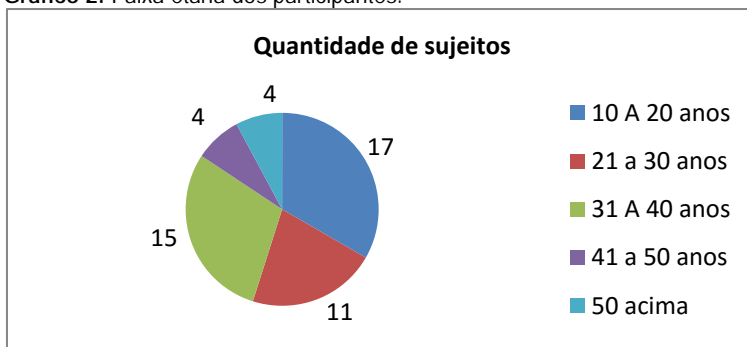
Tabela 3: Faixa etária dos sujeitos.

Faixa etária	Quantidade de sujeitos
10 A 20 anos	17
21 a 30 anos	11
31 A 40 anos	15
41 a 50 anos	4
50 acima	4

Fonte: Própria da Pesquisa

Como demonstra a pesquisa os participantes estão dispostos em várias faixas etárias. Pode-se se dizer que há participação de adolescentes, jovens, adultos bem como de pessoas com idade mais avançada. O número maior ainda e de jovens adolescentes.

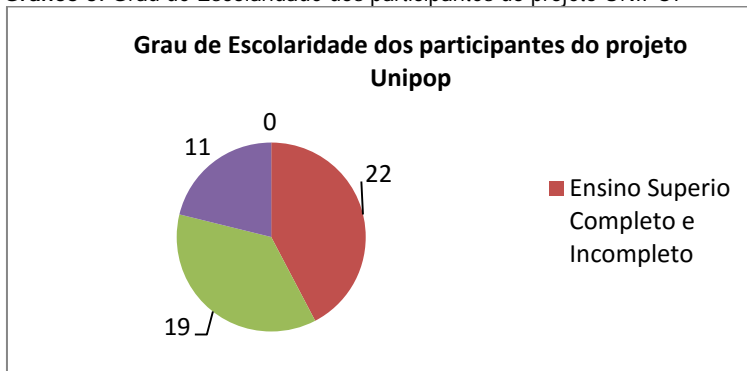
Gráfico 2: Faixa etária dos participantes.



Fonte: Dados da pesquisa.

Na entrevista, procura-se saber como os sujeitos ficaram sabendo dos cursos oferecidos pelo programa UNIPOP: 22 dos participantes informaram que ficaram sabendo dos cursos nas dependências da UNEMAT, 17 dos inscritos ficaram sabendo dos cursos pelos colegas que já tinham participado das aulas, 6 deles souberam pela televisão e 4 informaram que ficaram sabendo por outros meios. Com estas informações, conclui-se que os cursos são divulgados principalmente nos murais da universidade e pela propaganda verbal dos ex-participantes.

Gráfico 3: Grau de Escolaridade dos participantes do projeto UNIPOP



Fonte: Própria da Pesquisa.

O projeto UNIPOP atende alunos com diversos níveis de escolaridade sendo: 22 sujeitos com ensino superior completo e incompleto, 19 participantes com ensino

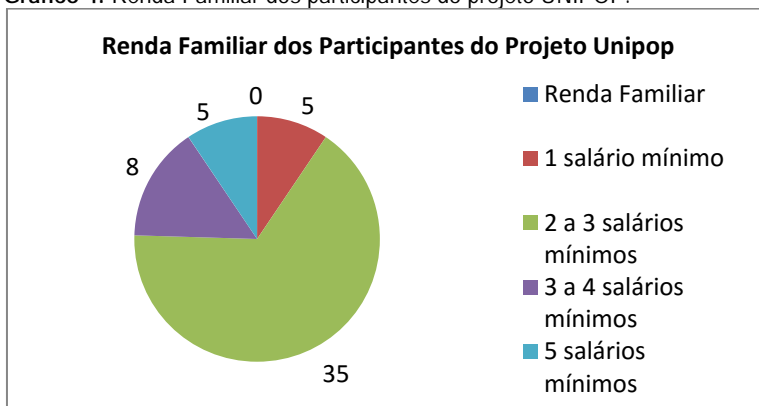
médio completo e incompleto e 11 estudantes com ensino fundamental completo incompleto.

Tabela 4: Renda familiar dos participantes

Renda Familiar	Indivíduos
1 salário mínimo	5
2 a 3 salários mínimos	35
3 a 4 Salários mínimos	8
5 Sálarios	5

Fonte: Própria da pesquisa.

Gráfico 4: Renda Familiar dos participantes do projeto UNIPOP.



Fonte: Dados da pesquisa.

Relacionando a renda familiar dos sujeitos da pesquisa observa-se que em sua grande maioria 35 possuem renda familiar de 2 a 3 salários mínimos, 8 possuem renda familiar de 3 a 4 salários mínimos, 5 possuem renda familiar de 1 salário mínimo e 5 também possuem renda familiar de mais de 5 salários mínimos.

Diante das análises dos dados dos sujeitos investigados 32 participantes se qualificaram como "excelentes" nos cursos e 21 foram avaliados como "bom". Nesse sentido pode-se observar que eles estão satisfeitos com a qualidade dos cursos oferecidos.

Com relação à localização, segurança, equipamentos e materiais, professores e horários, os participantes classificaram todos os itens como "bom" a "excelente".

Sobre as áreas de conhecimento oferecidas pelo projeto, 34 participaram da área de educação, 9 na área de trabalho e renda, 6 na área de tecnologia, 5 na área de cultura, 3 na área de saúde e 2 na área de sociabilidade e interação. Dentre estas colocações, observa-se que as áreas de educação e trabalho e renda são as mais procuradas pelos participantes do projeto.

Conforme os dados da entrevista semi estruturada, observa-se que os cursos oferecidos pelo projeto UNIPOP tem grande importância à sociedade, pois contribuem para a formação do indivíduo, seja no contexto educacional quanto no profissional.

Considerações finais.

Ao analisar os registros de presença dos alunos referente aos cursos oferecidos pelo projeto UNIPOP, observa-se que os sujeitos que foram certificados possuíam mais de 75% de presença, ou seja, aqueles que receberam a certificação nos cursos precisaram se dedicar e participar ativamente deles.

Esses participantes que concluíram as aulas tiveram uma melhora em sua renda familiar, seja pela venda de artesanatos (cursos oferecidos no projeto) quanto pela formação complementar que possibilita aos sujeitos uma qualificação profissional para que possam alcançar novos postos de trabalho.

Pode-se concluir que o questionamento da pesquisa foi respondido quanto: A participação e o envolvimento dos estudantes e sua participação ativa nos estudos oferecidos na instituição compreende com a relação de vontade e esforço para o desenvolvimento pessoal de competências e habilidades?

Confirmando-se, que os concluintes que participaram ativamente das aulas, realizando todos os exercícios e avaliações solicitadas durante o curso e tiveram mais de 75% de presença.

Deste modo, os alunos obtiveram o avanço positivo no desenvolvimento de suas habilidades e competências. Estas foram essenciais, para o envolvimento e a participação durante a realização dos cursos.

Referências.

- Barbosa, I. M. da S. P. (2007). Sociedade Civil Brasileira: Ação, Articulação e Mobilização. In: *Revista Terceiro Setor*. V.1, nº1. (p. 34-38).
- Cruz, Breno de Paula Andrade; Melo, William dos Santos; Malafaia, Fernando César Benevenuto; Tenório, Fernando Guilherme Tenório. *Extensão Universitária e Responsabilidade Social: 20 anos de Experiência de uma Instituição de Ensino Superior*. Rio de Janeiro/RJ: XXXIV Encontro da AMPAD (2010). In: http://pegs.ebape.fgv.br/sites/pegs.ebape.fgv.br/files/extensao_universitaria.pdf. Acessado dia 04/05/2013.
- Bampi, Aumeri C. (2005). *Projeto de Extensão Universidade Popular - UNIPOP*, Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop.

- _____. (2015). *Projeto de Extensão Universidade Popular - UNIPOP*, Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop, In: <http://www.escavador.com/pessoas/8624517>. Acessado dia 10/05/2015.
- Maximiano, A. C. A. (2005). *Teoria Geral da Administração - Da Revolução Urbana à Revolução Digital*. São Paulo: Atlas.
- Vieira, M. M. F. (2004). *Por uma pesquisa (qualitativa) em administração*. In: Vieira, M. M. F e Zouin, D. M. (orgs), 2004. *Pesquisa Qualitativa em Administração*, Rio de Janeiro, Editora FGV.
- YIN, Robert. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. (2°ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- _____. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. In: <http://www.sagepub.com/authorDetails.nav?contribId=501003>. Acessado dia 04/05/2013.

A INTERVENÇÃO DOCENTE NA ESCRITA DE TEXTOS POR ALUNOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*(Intervención docente en la escritura de los textos de los alumnos: Un relato de
experiencia)*

Ms. Francinete Braga Santos
Em Ciências da Educação (UEP)

Fecha de recepción: 01-08- 2015

Fecha de aceptación: 22-09-2015

Páginas 136 - 156

Resumo.

O artigo aborda o procedimento e construção de textos, diante do problema que questiona os aspectos do desenvolvimento da competência desses textos e a relação com a intervenção docente na produção da escrita dos alunos. O objetivo buscou analisar a intervenção docente na construção de textos por alunos e se interfere na melhoria da aprendizagem da expressão escrita, bem como, evidenciar mecanismos de autocorreção. A metodologia adotada foi de abordagem quali-quantitativa, enfoque misto. Utiliza a pesquisa de campo, do tipo Pesquisa-Ação em uma escola de São Luís, Maranhão, Brasil, como sujeitos da pesquisa alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A discussão dos resultados cabe à ação didática do professor situada no envolvimento ativo do aluno no processo de aprender a escrever de modo competente e autônomo, pois, a tarefa de ensinar a escrever não cabe somente ao professor ou a escola e sim, primeiramente ao aluno como possuidor do capital intelectual. Como conclusão, destaca-se a intervenção docente na aprendizagem da construção de textos por meio da utilização do caderno Minhas Produções como possibilidade de diagnóstico do percurso da aprendizagem do aluno-sujeito quando os aspectos de escrever não sejam dissociados do ler e interpretar.

Palavras-chave: Intervenção. Construção. Produções.

Resumen.

O artículo aborda el procedimiento de los textos de la construcción antes de que el problema de cuestionar aspectos del desarrollo de la competencia de estos textos y la relación con la intervención del profesor en la producción escrita de los estudiantes. El objetivo fue examinar la intervención docente en la construcción de textos para los estudiantes e interfiere con la mejora de las habilidades de escritura de aprendizaje, así, La metodología fue aproximación cualitativa y cuantitativa, el enfoque mixto. Utiliza el campo de la investigación, el tipo de investigación-acción en una escuela de São Luís, Maranhão, Brasil, como sujetos de investigación a estudiantes de 6 al 9 grado de la escuela primaria. La discusión de los resultados recae en la acción didáctica del profesor situado en la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprender a escribir de manera competente y autónoma, por lo tanto, la tarea de la enseñanza de la escritura no se ajusta sólo para el maestro o la escuela, pero primero el estudiante como titular de la capital intelectual.

En conclusión, no es la intervención docente en el aprendizaje de la construcción de textos a través de la utilización de Mi cuaderno Producciones como una posible vía de diagnóstico de aprendizaje del estudiante sujeto cuando aspectos de la escritura no se disocian de la lectura y la interpretan.

Palabras -clave: Intervención. Construcción. Producciones.

Introdução.

Apresenta o procedimento de construção de textos no contexto da sistemática de avaliação aplicada à área da Língua Portuguesa, em especial, no componente curricular Produção Textual. Neste estudo a intervenção docente é colocada no centro do processo, por isso, não dissociação de aprender do ensinar significativo. A análise da atuação do professor de Português em relação ao aprender estudantil. E traz a proposição, implicitamente inquietante, da possível relação entre o modo de ensinar a língua materna e os atuais índices de fracasso em leitura e escrita e, como subproduto o fracasso do não saber ler e escrever com competência na (e fora da) escola. Tal defesa subordina interesses éticos aos interesses técnicos, por meio do ensinar de modo inclusivo, e por isso, crítico-reflexivo, já que a realidade não é dada, mas em constante transformação.

Nesta perspectiva o currículo não é prescrição normativa e sim, ato de planejar o ensino criticamente, isto é, os professores interpretam as dificuldades na aprendizagem do escrever textos como objeto de estudo, visa à superação gradual em torno da proficiência do aluno em ler e escrever. Tais propósitos visam o processo de escolarização do indivíduo a partir de uma matriz curricular que contemple conteúdos normativos sem, no entanto, transformar o ato de ler, escrever, interpretar e produzir textos descolados da realidade cotidiana do aluno. A ruptura com o processo artificializado do cenário escolar numa aproximação real da proficiência em ler, escrever e produzir textos na escola. E não bastará saber fonética e morfossintática, por exemplo, a questão é saber aplicar o conhecimento acumulado às situações reais em que o ensinar e o avaliar, acompanhe, promova e garanta a aprendizagem apesar das rupturas na estrutura organizacional da escola falhas na gestão de horários, desvios de atenção do aprendiz, ausência de padrão nas aulas, entre outras pertinentes ao modelo tradicional e seu modo de ensino transmissivo.

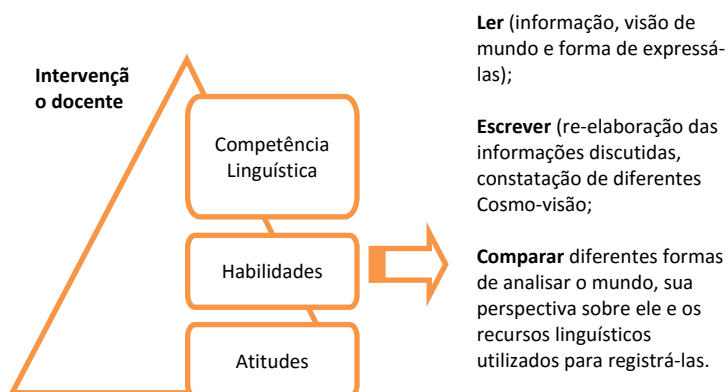
Trata-se de inferir na tradicional concepção do ser professor, exigindo-lhe mais proficiência nos pilares da educação diante das competências do saber conhecer, fazer, ser e conviver em práticas renovadas como sinônimo do saber intervir partindo de uma demanda curricular e prescrições técnicas aplicadas ao estudo de textos, sendo resguardadas as diferentes características da tipologia dos gêneros do discurso. Contextualizando o currículo da Produção Textual com vistas à conceituação do seu objeto, ou seja, o texto, para sua análise propriamente dita. Em termos da educação tradicional, o Ensino Fundamental não cumpre, satisfatoriamente, com o seu papel de ensinar de modo competente a escrita de textos aos alunos. Assim, questiona-se: Quais são os aspectos do desenvolvimento da competência escritora por meio da intervenção docente na produção de textos na

escola e suas contradições no ambiente escolar?

O papel do professor no processo de intervenção docente quanto às ações de ler, escrever e produzir textos na escola.

O papel do professor no processo de intervenção docente requer ações aplicadas ao ler, escrever e produzir textos na escola, ou seja, seleção de conteúdos a serem destacados para leitura, escrita e produção de textos. Tem-se que intervenção é “ato de intervir, interferência, mediação” (Dicionário, 2008, p.616) e tal postura implica em mudança já que para muitos “o professor não tem, um manual de regra, personalidade inovadora” (Huberman, 1973, p.46). Discordando-se deste perfil, redefine-se a atuação docente no contexto escolar, estabelecendo relação com os alunos com base no ensino por competências em que o aprendizado aconteça pela ótica do próprio aprendiz, como sujeito que explica e torna-se um escritor experiente. E neste sentido aponta para a noção de competência adotada nesta pesquisa.

Figura 1. Noção de competência e intervenção docente.



Fonte: Zabala (1998, 1999, 2010)

O saber docente “não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes” (Tardif, 2002, 36) e caracteriza estes saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Ademais situa os saberes como elementos constitutivos da prática docente, ou seja, como processo de aquisição de competências em ler, escrever e produzir textos, sendo este último considerado como resultado das ações envolvendo leitura e escrita de textos na escola. A linguagem oral e escrita, implicadas na intelectualidade do aprendiz em relação ao processo de escrita a partir da história e do contexto de aprendizagem escolar. Configura-se deste modo uma Proposta de Produção Textual redefinindo o ato de corrigir textos, tradicionalmente feito pelo professor como ato compartilhado com o aprendiz, sendo autocorreção.

Uma proposta de ensino para a produção de textos na escola.

A educação escolar caracteriza-se como uma atividade social através da qual se espera a assimilação dos conhecimentos e experiências humanas acumuladas no decorrer da história (Libâneo, 1994). Definindo-se neste estudo alguns dos conhecimentos pertinentes a aprendizagem da leitura e da escrita entre outros que formem indivíduos enquanto seres sociais. Tal compreensão por meio de metodologias e demais modelos de organização institucional inviabilizam conexões entre o ensino e a aprendizagem. É certo que a ação docente ganha destaque neste contexto já que o ensino consiste no planejamento, na organização, na direção e avaliação da atividade em sala de aula implica tanto no trabalho do professor como nas atividades de estudo realizadas pelos alunos.

Salienta-se, por sua vez, a questão do currículo em torno das matérias já que o processo de assimilação dos conhecimentos e habilidades ocorre dependente deste processo. Então, surge um referencial básico para análise e escolha dos procedimentos de ensino – entendidos como formas de mediação docente na sala de aula. Assim, “os procedimentos de ensino devem incluir atividades que possibilitem a ocorrência da aprendizagem como um processo dinâmico” (Haidt, 1995, p.144).

A aprendizagem como um processo ativo de participação do aluno este aprende por envolvimento intrinsecamente consciente e participante da construção do conhecimento trazido previsto no projeto curricular, tendo em conta carga horária, série, idade e segmento de ensino. Cabe ao professor entender, favorecer e planejar este processo, ou seja, criar procedimentos de ensino que contribuam para mobilização dos “esquemas operatórios de pensamento e participe ativamente das experiências de aprendizagem, observando, lendo, escrevendo, experimentando, propondo hipóteses, solucionando problemas, comparando, classificando, ordenando, analisando, sistematizando etc”. (Haidt, 1995, p.144).

Para efeito da presente ação docente reservaram-se duas horas/aulas, tendo a unidade de tempo de 50 minutos, totalizando 1h 40min semanais. Uma noção de tempo de aula concebido como relativa já que não se saber qual a medida de julgamento para o que carece para o ato de aprender na rotina escolar que permeia exposições de conteúdos, debates, atividades em sala e/ou para casa, além das dos períodos de avaliação, projetos pedagógicos e outros. O desafio do ensinar articulado ao que deve ser aprendido pelo aluno. E, por isso, o combate à inversão de papéis em que o professor torna-se refém da vontade dos alunos, a exemplo de comportamentos indisciplinados em sala de aula traduzidos em falta de atenção, de participação na execução das atividades ou pela falta de empenho durante as atividades de leitura, escrita e interpretação de texto.

Por outro lado, enfatiza-se a ação por meio da intervenção que concebe o aprender um ato permanente, contínuo e complexo e nesta perspectiva, requer uma proposta diferenciada para a produção de textos em sala de aula. Ou seja, um conjunto de procedimentos de ensino utilizados nesta pesquisa. A saber: A elaboração da proposta de construção de textos; A regulação da aprendizagem da escrita:

planejamento, transcrição e revisão; A idealização da proposta inspirada de modelo pré-existente no Sistema Ari de Sá, que por sua vez tomou as Diretrizes das Competências do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Esta proposta estrutura oito propostas para o ano letivo, totalizando 24 textos escritos por cada aluno anualmente: Este processo sistematiza-se em três ciclos globalizantes, envolvendo atividades de pesquisa, a leitura e interpretação nesta ordem: 1º: **planejamento** (rascunho/borrão/ pesquisa/sem nota); 2º: **transcrição** (avaliação/critérios de correção/nota parcial: 0,0 a 10,0 pontos) e 3º: **revisão** (registro definitivo do texto/nota final: pode atribuir de 0,0 a 1,0 ponto).

O Ciclo do Processo de Construção de Textos.

O planejar, transcrever e revisar consiste em estratégias de ensino inseridas no modelo de aprendizagem da língua escrita competente de textos numa prática pedagógica com atividades de leitura e de escrita. Envolve as faculdades intelectuais do aprendiz por meio da percepção, memória, atenção entre outras. O usar cada uma destas faculdades, consiste em processos meta-cognitiva (OREJAS, 1997) sendo o ciclo do processo de construção de textos.

Fase. 1 = É o Planejamento, o professor indica pesquisas de fontes para fundamentação do primeiro texto. O pesquisar é pré-requisito e consiste numa meta leitura entendida como o conhecimento que o aprendiz possui sobre o ato ler articulada às operações mentais envolvidas neste processo. Esta fase consiste na releitura crítica e reflexiva pelos alunos das fontes obtidas nas consultas em pesquisas prévias em livros, revistas e ou internet, gerando mais autonomia na escrita de seus próprios textos. Destaca-se que na proposta do Sistema Ari de Sá esta primeira versão de texto é trazida pelos alunos como tarefa de casa e somente depois são escritas na folha para a correção do professor. Nesta proposta fica estabelecido que os alunos façam pesquisas antecipadas e que escrevam esboços do texto em sala de aula, pois a pesquisadora acredita que tal estratégia combate plágios ou a mera reprodução [mal feita ou improvisada] de fontes retiradas da internet ou outros suportes de texto.

Fase. 2 = ou seja, a fase da Transcrição, nesta fase o texto escrito pelo aluno em sala de aula é corrigido pelo professor, mediante observação de critérios iguais ao modelo do Sistema Ari de Sá. Nesta fase a análise dos conteúdos resulta em correção do professor, utilizando códigos padronizados, conforme explicado a seguir:

Na primeira coluna: Convenção Escrita (C. E) consiste nos aspectos relacionados à competência em leitura e escrita; tendo evidências de registros das trocas de maiúsculas por minúsculas, o uso impertinente da pontuação ou acentuação na expressão escrita, entre outras evidências;

Na segunda coluna: Aspectos Gramaticais (A.G) consiste nos usos da gramática normativa, ou seja, palavras das dez classes morfológicas e nos saberes pertinentes à sintaxe, por meio da busca de evidências e contagem de vocábulos subdivididos

em palavras plenas (substantivos, adjetivos, verbos) e palavras-instrumento (artigo, pronome, advérbio, numeral, preposição, conjunção e interjeição).

Na terceira coluna Aspectos Textuais (A.T) observam-se o nível da linguagem escrita, tendo evidências de registros de critérios, tais como: Argumentação Inválida ou Extrema; Uso de palavras ou ideias inadequadas, entre outras ocorrências quanto aos aspectos textuais.

Acredita-se que a correção dos textos no contexto escolar sirva como aproximação da realidade já que o ato da escrita em sala de aula tende a ser artificial, tendo como agravante a periodicidade mensal da atribuição de notas. Deste modo, são discutidos os avanços e/ou retrocessos intelectivos durante a produção de textos pelo aluno. "Isto significa entender a necessidade de parâmetros linguísticos para detectar os avanços e as possíveis maneiras de atingir um nível cada vez mais profundo de complexidade de em relação à linguagem, para que, conseqüentemente, níveis mais profundos de desenvolvimento possam ser alcançados" (Bozza, 2004, p.13). Nesta proposta, a correção dos textos é feita no caderno denominado "Minhas Produções", mediante critérios avaliativos com ênfase no aprender a escrever articulado ao aprender a produzir textos. Nestes termos "não adianta um aluno altamente argumentativo e perspicaz oralmente, se ele não domina os conteúdos linguísticos necessários para registrar essas habilidades." (Bozza, 2004, p.14).

Para tanto, Bozza (2004) entende que código (são conteúdos da Língua Portuguesa) e significação (como ideia a ser veiculada), sem esquecer que o ponto de partida é a leitura e a oralidade e o de chegada é o texto (como produção e escrita). Tais termos em negrito referem-se aos fundamentos teóricos metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa presentes neste estudo, no contexto da concepção de língua com vistas à estruturação do trabalho com a produção de textos em sala de aula.

Fase. 3 = da Revisão nela registra-se o resultado final do processo, pois envolve pesquisa, leitura, escrita, reescrita e auto-correção, espera-se que o aluno tenha mais autonomia na escrita. Tais assertivas superam o modelo tradicional por um ensino por competências, a exemplo do "dominar a leitura a escrita e as diversas linguagens utilizadas pelo homem. É a única forma de inserir uma pessoa na sociedade. Todos têm de saber se comunicar, usando palavras números e imagens" (Gentile; Bencini, 2000, p.12). "A abordagem do ensino por competências tem como objetivo ensinar aos alunos o que eles precisam aprender para serem cidadãos que saibam analisar, decidir, planejar, expor suas ideias e ouvir a dos outros" (Gentile; Bencini, 2000, p.12).

Estratégias de aprendizagem e os processos metacognitivos.

Destacam-se nesta subseção as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos na execução dos ciclos de construção do texto. "Destacando que o termo metacognição consiste no conhecimento das cognições e da cognição, como uma operação mental, a exemplo da: percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión, comunicación, etc". E ainda metacognição como "Es el

conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales” (Orejas, 1997, p.10). Assim, o texto é compreendido como uma unidade de ensino, inserindo-se numa situação comunicativa. E texto não se define por extensão ao sentido da palavra, por exemplo, “a palavra pare pintada no asfalto em um cruzamento é um texto, cuja extensão é de uma palavra. O mesmo pare numa lista de palavras começadas com a letra p [...] não é nem um texto nem parte de um texto” (Zorzi, 2003, p.17). Pontua-se o planejamento na fase de controle sobre as atividades como um processo metacognitivos. “A revisão ou controle metacognitivos tem um tratamento específico nas propostas da compreensão na leitura e na escrita, mas está na base de todos os outros procedimentos propostos” (Zabala, 1999, p.143).

Todavía, o núcleo do aprendizado deste procedimento facilita a aprendizagem dos signos gráficos que, por sua vez com Zabala (1999) destaca a importância da caligrafia o que implica em domínios motor por meio dos instrumentos e da divisão do espaço para uma correta comunicação com o leitor do texto. Decerto, a artificialidade da escrita escolar no espaço de produção textual fictício, mecânico em nome da aprendizagem em que os estudos confirmam a escrita implica no que dizer e no motivo para fazê-lo; também importa que o autor do texto seja o sujeito do que e para quem diz, tendo domínio de como fazê-lo buscando estratégias na realização da tarefa de escrever um texto exige no “controle das mãos para a escrita segue as principais regras sobre o funcionamento do córtex cerebral” (Relvas, 2001, p.68). Nesta situação diante da elaboração de um texto implica o docente necessita ter o domínio das estratégias para a sua produção reconhecendo-se neste aprendizado a complexidade e a dinâmica do processo.

A intervenção didática na escola: Uma descrição das ações no campo da pesquisa.

Nesta pesquisa, adotou-se o princípio da produção escrita como componente do aprender a estrutura textual, tendo a atividade gramatical atrelada ao ensino da língua numa conexão funcional entre diferentes habilidades linguísticas falando, lendo e escrevendo durante o processo consciente com o aprendiz. Nestes termos, criam-se critérios de avaliação dos níveis de aprendizagem adquiridos pelo aprendiz, sendo interpretados como diagnóstico da aprendizagem discente. Daí, situar-se as estratégias de aprendizagem, ou seja, aspectos observados e registrados ao longo de um período letivo para, cumulativamente, gerando dados para avaliação individual, não prescritiva ou rotuladora, conforme itens listados a seguir:

- Questiona frequentemente a professora, sem antes ler as instruções;
- Faz o esboço do texto na 1ª fase, a do PLANEJAMENTO, mediante critérios do para casa;
- Pede ajuda dos colegas quando tem dúvida;
- Pesquisa no dicionário, ou em outras fontes, o significado de palavras;
- Faz a auto-correção dos textos, na 3ª fase, a da REVISÃO;
- Evidencia códigos pertinentes à coluna da Conversão Escrita;

- Evidencia códigos pertinentes à coluna dos Aspectos Gramaticais;
- Evidencia códigos pertinentes à coluna dos Aspectos Textuais;
- Escreve com letra legível com domínio de diferentes tamanhos;
- Escreve com traço, em velocidade adequada pertinente à extensão do texto escrito;
- Tem domínio suficiente da escrita demonstrando a função comunicativa do texto.

Os itens acima foram sistematizados pela pesquisadora durante o período inicial da investigação, mediante observação direta das atividades dos alunos. Tais aspectos compõem itens do formulário com marcação em duas colunas: SIM ou NÃO. Depois de contabilizados os dados eram discutidos com os alunos os autores do texto, num processo de retroalimentação processual voltado para a aprendizagem.

Ressaltam-se nesta proposta, as convenções aplicadas ao processo de correção, a saber: Convenções Escritas (C.E); Aspectos Gramaticais (A.G); e Aspectos Textuais (A.T.) que nos consistem mesmos critérios avaliados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com base na Matriz de Referência para as Linguagens, Códigos e suas tecnologias, sendo nesta matriz definida o texto "as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação modos de organização da composição textual; atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais públicas e privadas" (BRASIL, 2009, p.16). E para efeito deste estudo, utilizam-se as competências expressas nesta Matriz de Referência do ENEM que prescreve na elaboração da Redação que deve ser "elaborada de forma a possibilitar que os participantes, a partir de uma situação problema e de subsídios oferecidos, realizem uma reflexão escrita sobre um tema de ordem política, social ou cultural, produzindo um texto de tipo dissertativo argumentativo" (BRASIL 2009, p.17). Acredita-se, que a proposta defendida neste trabalho, isto é, a intervenção docente nos textos escritos pelos alunos em sala de aula mudança o cenário escolar brasileiro, no que tange aos índices de fracasso em leitura e escrita.

As atividades de escrita de texto na sala de aula: As relações didático-pedagógicas do professor.

A adoção de determinada matriz curricular para o desenvolvimento de aulas e atividades nas salas de aula sempre estará imersa de intencionalidade e, desse modo, tem-se por referência os PCNs, sendo parâmetros norteadores do currículo da Língua Portuguesa, conforme descrito a seguir:

Caracterização. Através de atividades de expressão escrita em situações cotidianas identificam-se os conhecimentos que tem os alunos sobre a escrita, se observaram e reconheceram seus costumes, crenças, valores e histórias pessoais. Estes subsídios permitiram realizar uma categorização geral da escrita, tomando análise do discurso dos sujeitos, como uma tarefa de reconhecer os saberes que os alunos têm construído em interação com seu meio social.

Intervenção Didática. Através da ação docente focalizada na mudança da perspectiva do ensinar e do avaliar diante das descobertas da ciência cognitiva. Todavia, se o modo de aprender mudou a concepção de ensino precisa também de reformulação. Mediante sequências didáticas detalhadas na Figura 6.

Figura 6: Sequências didáticas da construção de textos.

PLANEJAMENTO – FASE I 20 min (agend. de tarefas)	Análise da Proposta (1ª....8ª)	Gêneros textuais (orais e escritos).
	Análise e Discussão da Temática	Enunciação.
	Estrutura e Critérios do Gênero Textual; Avalie a produção textual.	Práticas sociais (compreender e produzir textos).
	Anotação na agenda escolar	Instruções complementares: quantidade de linhas, fontes de pesquisa.
	Elaboração do esboço do texto na folha de Planejamento da proposta	Estratégias cognitivas e metacognitivas.
TRANSCRIÇÃO - FASE II 30 min (em sala de aula)	Análise da Proposta (1ª.....8ª)	Adequação às estruturas dos Gêneros Textuais.
	Transcrição do texto escrito na folha de Planejamento	Estratégias cognitivas e metacognitivas Metaleitura e Meta escrita; Meta-atenção.
	Correção (professor/professor; professor/aluno)	Análise das Convenções: C.E (convenção escrita); A.G. (Aspectos Gramaticais) e Aspectos Textuais (A.T.) Critérios de correção (simbologia) Atribuição de nota
	Auto-correção (aluno)	Estratégias cognitivas e metacognitivas Análise das Convenções: C.E (convenção escrita); A.G. (Aspectos Gramaticais) e Aspectos Textuais (A.T.). Consulta ao caderno e ao dicionário. Atribuição de nota
REVISÃO- FASE III 30 min (em sala de aula)	Revisão do texto escrito na folha de Transcrição	Estratégias cognitivas e metacognitivas Metaleitura e Metaescrita Meta-atenção
	Auto-correção (aluno)	Análise das Convenções: C.E (convenção escrita); A.G. (Aspectos Gramaticais) e Aspectos Textuais (A.T.). Consulta ao caderno e ao dicionário.
	Correção (professor/professor; professor/aluno)	Análise comparativa do texto nas folhas Transcrição e Revisão Atribuição de nota

Fonte: A própria pesquisa

Em relação ao tempo de aula previsto figura supracitada, afirma-se que uma

intervenção didática é definida em 45min ou 50 min classificados como 1hora/aula. De acordo com a proposta foram previamente definidos tempos de 50 minutos, totalizando cem minutos, ou seja, duas horas/aulas semanais para operacionalização das três fases [I, II e III]. Explica-se, portanto que na:

Fase I: são definidas as ações majoritárias e estruturadas no estimular, acompanhar e orientar o aluno na realização de pesquisas e escrita do esboço da sua produção textual. Neste contexto, a utilização de agenda para anotações das atividades que correspondem aos deveres de casa. Nesta agenda anotam-se instruções previamente explicadas pelo professor e, devidamente anotadas no quadro. Iniciam-se leituras pelos alunos de acordo com folhas avulsas ou portfólio de textos no caderno. Implicitamente, nesta proposta de intervenção a autonomia é um ganho real que inicia desde a anotação das atividades de pesquisa domiciliar; nesta tarefa o aluno precisa assumir papel de protagonista, abrindo mão dos apoios de familiares ou de tutores pagos pela família. Nesta rotina, o dever domiciliar prescinde de suportes didáticos, a exemplo do dicionário, entre outros. As escritas de textos aconteceram em sala de aula, trazendo a evidência de que a pesquisa deveria ser objeto de ensino na sala de aula.

Fase II: a da Avaliação exige a correta interpretação dos 'erros' cometidos durante a tarefa domiciliar e, por isso, refletidos nesta segunda fase. Esta prerrogativa encontra-se imersa na complexidade do ato de avaliar, pois alguns alunos descumprem este quesito que seja pela falta de disciplina, ou pela desorganização refletida nos materiais didáticos, ou até mesmo pelo desinteresse em realizar as tarefas (têm-se evidências destes fatos, mediante respostas dos alunos ao questionário). Cabe a discussão quanto à leitura em sala de aula já que em atividades individuais e/ou coletivas resulta em análise prévia, visando a seleção das fontes pesquisadas já que nem todas serão transformadas em conteúdo nesta fase II.

Destaca-se, nesta fase a ocorrência de discussões sobre as temáticas com manifestação de diferentes posicionamentos, considerando a proposta/temática e, por isso, geradora da escrita autônoma. Lança-se aqui a reflexão quanto à obrigatoriedade da escrita da fase I (do planejamento) para a segunda, da reescrita (da Transcrição/Avaliação). Por quê? Acredita-se que critérios de correção sempre serão arbitrários quando se quer alunos criativos e proativos, além de outros obstáculos, tais como: o tempo de aula, a tipologia do gênero do discurso, a quantidade de linhas a ser escrita, a modalidade de texto solicitado na proposta, enfim, são muitos os itens que preocupam os alunos o que causa insegurança, medo e até mesmo, 'brancos' nos pensamentos prévios.

Decerto, tais aspectos são procedimentais e, por isso, estimulados na Fase II com destaque ao uso do dicionário – fonte permanente de consulta em sala de aula. O que remete o ensino ao processo de 'ajuda' ao processo de aprendizagem – associase à noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). (Vygotsky, 2003).

Fase III: a da Revisão espera-se a consolidação do que se denominou nesta proposta de escrita autônoma, sendo consolidada pelo processo de escrita/reescrita, correção auto-correção leitura/Metaleitura. O texto está concluído do ponto de vista de uma tarefa didática que caracterizou ciclo de Planejar, de Transcrever e de Revisar que repete o mesmo texto três vezes. Os diferentes mecanismos de consulta para elaboração execução avaliação revisão de um texto evidenciam sucesso gradativo na aprendizagem. Destaca-se a oferta de fonte de leitura complementar, tais como: artigos, noticiário em mídia impressa e eletrônica, livros literários ou paradidáticos. Nestes termos, cabe bom sendo ao professor já que ensinar a ler e a escrever recai no contexto de criar proficiências em leitura e escrita, considerando os sujeitos imersos na cultura letrada e, mesmo assim, dependentes de aperfeiçoamento constante do processo de alfabetização entendida de modo ampliado na atualidade.

A aprendizagem da linguagem oral e escrita no contexto dos gêneros do discurso, a intervenção docente na aprendizagem do gênero carta pessoal.

Nesta abordagem descrita, destaca-se um exemplo de atuação docente já que assume uma didática voltada à construção de textos pelos alunos (o que não implica em ser sinônimo de qualidade textual, pois é processual). Tal abordagem mediadora justifica-se em aprendizagem da tipologia textual na escola.

Com base nos construtos teóricos já supracitados, acrescenta-se no aprendizado da leitura e da escrita a compreensão do para que serve a escrita e do como se organizam os vários tipos de gêneros discursivos. Assim, para efeito deste estudo, apresenta-se o Quadro 1.

Quadro1: Tipo textual, gênero textual e domínio discursivo

TIPO TEXTUAL	Expressão tipo textual para designarmos uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística da composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (p.22).
GÊNERO TEXTUAL	Textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. (p.22-23)

DOMÍNIO DISCURSIVO	Para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem os vários deles. (p.24)
--------------------	---

Fonte: Marcuschi (2005)

A partir dos conceitos acima, cabe a distinção entre texto e discurso já que consistem em palavras com significados diferentes. Sob tal perspectiva, comparam-se os termos gêneros textuais e textualidade, a partir de critérios não tradicionais de avaliação das redações escolares (Quadro 2).

Quadro 2: Noções de Tipo textual e Gênero textual

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas.	Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas.
Constituem seqüências linguísticas ou seqüências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos.	Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.
Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbais.	Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente limitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.

Fonte: Cereja; Magalhães (2011)

Com base nestes construtos teóricos desta pesquisa, reforça-se a perspectiva de gêneros textuais e de textualidade já que dialogicidade do texto escrito “constitui-se numa relação ‘ideal’, em que o escritor leva em conta a perspectiva do leitor, ou seja, dialoga com determinado (tipo de) leitor, cujas respostas e reações ele prevê” (Kock; ELIAS, 2011, p.13). E também com eles pensa no contexto da produção e da recepção, pois “não concordam nem em termos de tempo, nem de espaço, já que escritor e leitor não se encontram co presentes” (2011, p.13).

Estando de acordo com a finalidade do ensino da Língua Portuguesa definida nos

Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), além disso, reflete em diversas propostas curriculares que objetivam a promoção e o desenvolvimento do aluno quanto ao domínio ativo do discurso, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem como possibilidade de inserção efetiva no mundo da escrita. Todavia, cabe a pergunta o que são gêneros e como resposta a termos metodológicos deste trabalho de produção de texto na escola que ao leitor de textos sofre a imposição de tornar-se um escritor de textos, mediante o rigor do padrão da norma culta. Assim a distinção do Quadro 3 contribui para a discussão.

Quadro 3: Características da linguagem oral e linguagem escrita

FALA	ESCRITA
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não planejada	Planejada
Predominância do modo pragmático	Predominância do modo sintático
Fragmentada	Não fragmentada
Incompleta	Completa
Pouco elaborada	Elaborada
Pouca densidade informacional	Densidade informacional
Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	Predominância de frases complexas, com subordinação abundante
Pequena frequência de passivas	Emprego frequente de passivas
Poucas normalizações	Abundância de normalizações
Menor densidade lexical	Maior densidade lexical

Fonte: KOCK; ELIAS, 2011, p.16

Tais aspectos remetem ao termo preconceito linguístico. Este contexto de critérios avaliativos a partir do ideal de escrita, e, por isso, reguladora da fala sob o critério da gramática normativa. É senso comum, portanto, que uma “visão preconceituosa da fala [como] (descontinua, pouco organizada, rudimentar, sem qualquer planejamento)” (Kock; Elias, 2011, p.16 grifo meu). E ainda “a escrita tem sido vista como de estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala, de estrutura simples, ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto” (Fávero et al, 2012, p.11). Neste esforço de sistematização de conceitos veja-se o Quadro 4.

Quadro 4: Pressupostos teóricos: linguagem escrita e outros

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	AUTORES
A escrita é uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve este processo.	(Kock; Elias, 2011, p.16).
A escrita é simbolismo visual da fala.	(Fávero, 2012, p.120 <i>apud</i> Sapie, 1921).
A escrita não é linguagem, mas uma forma de gravar a linguagem por marcas visíveis.	(Fávero, 2012, p.12 <i>apud</i> Bloomfield, 1921).
A comunicação escrita é derivada da norma conversacional face a face.	(Fávero, 2012, p.12 <i>apud</i> Fillmore, 1921).
O escrever não é considerado apenas habilidade motora, mas um conhecimento complexo. Considerado como habilidade motora, o escrever circunscreve-se ao procedimento de traçar letras. Em compensação, como conhecimento complexo, a habilidade motora também é incluída, mas entre outras classes e níveis de conhecimento.	(Landsmann, 2003, p.37).
Linguagem como um conjunto arbitrário de símbolos utilizados para dar significados ao mundo e permitir a comunicação entre os indivíduos de uma dada espécie humana, de uma dada cultura. Ela é governada por regras (gramática básica, sintaxe), mas ao mesmo tempo é criativa (construção de novas palavras, expressões idiomáticas e jargões, prosódia e pragmatismo variados).	(Dias; Maia, 2011 p.63).

Fonte: Elaborado a partir das fontes indicadas da própria pesquisa

Ademais, observa-se que o uso do termo linguagens será mais apropriado ao contexto escolar, considerando os diferentes tipos de uso: oral, escrita, matemática, corporal, pictórica, entre outras. Tal visão preconceituosa da fala interfere no processo de ensinar a ler e a escrever na escola. Em contraponto, cita-se a noção de letramento que surge da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e escrita para além do domínio do sistema alfabético e ortográfico (Soares, 2004).

Esta linguagem como "uma atividade cognitiva e comunicativa que se manifesta no comportamento da criança desde o primeiro ano de vida, por meio das suas ações sobre os outros e sobre o mundo". (Dias; Maia, 2011, p.64).

Uma manifestação particular da função simbólica, além da função organizadora planejadora, criando um padrão cognitivo de desenvolvimento da criança. Nestes termos, Ferreiro e Teberosky (1990) colocam a leitura e escrita a partir do ponto de vista das crianças, no curso do seu desenvolvimento, por meio das interpretações que fazem de um texto impresso ou produzido pelo adulto. "A criança aprende naturalmente a falar a linguagem do grupo em que vive (regional). Cabe à escola desenvolver a linguagem oral/formal que o estudante traz pela atividade pedagógica que deve garantir a aprendizagem da leitura e escrita" (Relvas, 2011, p.66).

Relvas, explica existem três sistemas verbais que tornam o cérebro humano capaz de aprender: o auditivo (palavra falada), o visual (palavra lida); e o escrito. O primeiro exige menos maturidade psiconeurológica, o que não ocorre com a leitura e a escrita. Explica também que a linguagem pode ser elaborada em três conceitos fundamentais: a semântica – palavras faladas/escritas; a fonologia som das palavras; e a sintaxe regras gramaticais (Relvas, 2011). Certamente, tal dinâmica dependerá da interação aluno com o processo de ensino e aprendizagem já que "aprender é complexo por ser um processo que engloba pensar sobre os conhecimentos transmitidos pela sociedade, entendê-los, reconhecê-los e abstrai-los" (Mussalém, 2000, p.11). Fontana, por sua vez, (1996, p.21) afirma que "a criança é colocada diante da tarefa de entender as bases dos sistemas de concepções científicas, que se diferenciam das elaborações conceituais espontâneas." E, conclusivamente, "aprender a ler e a escrever perpassa pela compreensão humana. [...] Não existe nada mais intrincado para o cérebro do que capacitar-se para a leitura e escrita" (Relvas, 2011, p.69). Por conseguinte, o papel do professor assume grande importância, pois deve compreender o processo mental do aprendiz no ato de ler e escrever sinais – ajudando-o a dar sentido aos estímulos recebidos.

Este estudo, em tela exige a ruptura com a relação de ensino ritualística, e, muitas vezes, hierarquicamente organizada. Então, será automática a compreensão desta teoria? Não, pois do ponto de vista do aprendiz será necessário a superação de obstáculos epistemológicos para que a noção de parágrafo seja compreendida pelo aluno. Imagine ainda, que este professor acrescente nesta informação que o aluno precisa escrever um parágrafo, dando o espaço de entrada junto à margem esquerda (ou linha em branco) na passagem de um parágrafo para outro. E siga pensando nesta aula, ressaltando ainda para o aluno que "a tendência moderna é não usar parágrafos muito longos". E "quanto à estrutura, o parágrafo padrão organiza-se como um pequeno texto (microtexto), apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão". (Fávero et al., 2012, p.28). Sentiu o drama? Sob tal perspectiva do aluno, confirma-se o enfrentamento da diversidade da tipologia textual, necessariamente implicando em tipos de parágrafos já que a estruturação varia em textos narrativos, descritivos e dissertativos. Lembrando que 3 tipos reinaram nas propostas de escrita.

Exemplos de textos a partir do gênero carta pessoais.

O processo de escrita de textos epistolares, nesta modalidade de produção o esforço exige a comunicação por escrito com um destinatário ausente, identificado no texto através do cabeçalho. Pode tratar-se de um indivíduo (um amigo, um parente, o gerente de uma empresa, o diretor de um colégio), ou de um conjunto de indivíduos designados de forma coletiva (conselho editorial, junta diretora). Nesta organização espacial apresenta-se o exemplo.

Quadro 5: Componentes dos textos epistolares

Cabeçalho	Estabelece o lugar e o tempo da produção, os dados do destinatário e a forma de tratamento empregada para estabelecer o contato.
Corpo	Parte do texto em que se desenvolve a mensagem
Despedida	Inclui a saudação e a assinatura, através da qual se introduz o autor no texto.
Estilo	O grau de familiaridade existente entre o emissor e destinatário é o princípio que orienta a escolha do estilo: se o texto é dirigido a um familiar ou a um amigo, opta-se por um estilo informal; caso contrário, se o destinatário é desconhecido ou ocupa o nível superior em uma relação assimétrica (empregador em relação ao empregado, diretor em relação ao aluno etc.), impõe-se o estilo informal.

Fonte: Kaufman (1995, p. 37)

Em primeiro plano, observe que o desafio epistemológico apresentado ao aluno é saber o que é um texto epistolar. E ainda mais questões: qual a estruturação dos elementos - remetente destinatário e mensagem? Admite-se, ainda que a estruturação do texto em parágrafos represente um desafio que implica na definição da ideia principal e, na quantidade de linhas a serem escritas, por exemplo, sendo comum que os alunos perguntem quantas linhas devem escrever antes de iniciar o texto. Todavia os alunos devem ser leitores, escritores e interpretes. Por isso, construtores de textos significativos na escola e extraclasse em que o ensinar a língua materna é concebido como eixo norteador do trabalho com uma língua viva, dinâmica e com "características semelhantes aos que adotamos quando lemos e escrevemos fora do ambiente escolar" (Morais, 1999, p.17).

Destaca-se a inadequação do ambiente escolar para a execução com qualidade no processo e, não apenas quantidade – a exemplo da preocupação com a quantidade de linhas, com as notas atribuídas pelas evidências de erros ortográficos, entre outros aspectos. Além, da percepção dos desvios causados pelo plágio na modalidade eletrônica – comum no contexto escolar e de certo modo, naturalizado entre alunos e seus pares. Enfim, o exemplo de proposta didática com a primeira da proposta ao 6º ano do Ensino Fundamental em que se solicitou a escrita de um texto a partir do gênero Carta Pessoal (Quadros 6 e 7).

Quadro 6: Exemplo 1, Gênero: Carta Pessoal

Componentes	Gênero textual: carta pessoal
Cabeçalho	São Luís 10 de abril de 2012.
Cabeçalho	Minha querida mãe,
Corpo	Obrigado por me amar tanto, me dar carinho, educação e amor. Mas, o mais importante foi por ter me criado, e me transformado em uma pessoa educada.
	Então, minha querida mãe, continue como sempre foi uma pessoa meiga, amorosa, carinhosa, educada e pela paz que você tem no coração.
Despedida	Obrigado por tudo mamãe!
	Beijos de seu filho, FAAC. (Despedida)

Fonte: Caderno Minhas Produções, 1ª proposta; Carta pessoal, sujeito 7A1.

Da análise, evidenciou-se uma escrita autônoma na produção textual de uma carta pessoal. No caso em análise, o aluno optou por uma mensagem fictícia com destinatário real. O estilo de textual adotado, optou por mensagem curta e objetiva com separação das ideias em parágrafos, deixando espaços entre as linhas da folha. Observe no trecho: "Então, minha querida mãe, continue como sempre foi uma pessoa meiga, amorosa, carinhosa, educada e pela paz que você tem no coração" a utilização do advérbio **então** como um conectivo para dá continuidade entre os parágrafos do texto. Observa-se também quebra na sequência do uso de adjetivos com um substantivo, assim: "meiga, amorosa, carinhosa, educada e pela paz". E neste caso, como se faz uma intervenção pela constatação deste uso, pergunta-se qual o papel do professor? Ele deve interferir optando pela mudança de sentido nas ideias do autor do texto (neste caso o aluno)? Ou, deve apenas questionar quanto ao padrão da gramática normativa? Tais questões eliciam aspectos quanto à produção de textos na escola, entretanto, no contexto da avaliação de aprendizagem, o que seria mais acertado como critério de correção? Ainda sem resposta, encaminha-se ao segundo exemplo.

Quadro 7: Exemplo 2, Gênero: Carta Pessoal

Componentes	Gênero textual: carta pessoal
Cabeçalho	São Luís 17 de abril de 2012
Cabeçalho	Querida mãe,
Cabeçalho/corpo	Eu amo muito você,
Corpo	Mas eu estou aqui em Paris fazendo compras, aqui é legal e divertido, até eu comprei um presente.
Corpo	O presente são lindas (<i>sic</i>) e também outras coisas que eu comprei aqui.

Corpo	Então mãe, eu vou voltar para casa no próximo mês. Ah! Próxima semana eu vou para Cingapura.
Despedida	Um abraço Da filha SMP Beijos!!!!

Fonte: Caderno Minhas Produções, 1ª proposta Gênero Textual: Carta pessoal, sujeito 7A9.

Neste segundo exemplo, evidenciou-se escrita autônoma de acordo com a proposta Produção de uma carta pessoal. Nitidamente, o aluno optou pela mensagem fictícia e argumentação criativa e bem humorada, assim: "Mas eu estou aqui em Paris fazendo compras, aqui é legal e divertido, até eu comprei um presente". Nesta estruturação, a mensagem possui falhas de construção das ideias. Observe a utilização domas uma das principais conjunções adversativas, que relaciona pensamentos contrastantes, opositivos ou restritivos. E agora, qual a interpretação ideal para neste caso?

A interpretação considera-se a intencionalidade da aluna em dar continuidade ao "Eu amo muito você," "Mas eu estou aqui em Paris fazendo compras". Além da imprecisão do uso da conjunção adversativa, acompanhada ao registro equivocado pelo uso da vírgula; cabendo esta intervenção, entre outras: "Eu estou aqui em Paris fazendo compras. Aqui é legal". Tais inferências supracitadas pressupõem que o processo de escrita acentua a questão da rotina escolar já que há pouco tempo para operacionalização do ciclo Planejar, Transcrever e Revisar relembrando: o ciclo impõe o planejamento (fase I) antecipado à escrita do texto para a transcrição em sala de aula (fase II) e, por fim, revisão dos erros apontados pelo professor (fase III). Tal dinâmica implica no ensino curricular da gramática normativa, suas regras e respectivas exceções. A defesa da pesquisadora combate ao ensino mnemônico com avanço para o desenvolvimento perceptivo, cujo controle emocional levará ao questionamento e análise de aspectos mais qualitativos, resultando em metacognição.

Por conseguinte, concorda-se que conhecer a língua escrita, será conhecer o sistema ortográfico, entre outros sistemas. E de acordo com o supracitado é possível não saber ler corretamente uma frase e mesmo assim, conhecer ou apreciar um texto literário e com intervenção docente na aprendizagem dos alunos eles serão competentes leitores, escritores e intérpretes de textos.

Conclusão.

Conforme objetivos propostos buscaram-se o desenvolvimento da competência escritora articulada à intervenção docente, sendo que foram evidenciados na prática escolar os erros de superfície textual não devem ser meta e sim, erros construtivos geradores de questionamentos do por que da (in) adequação de uso da gramática pelos alunos. Nestes termos, a ortografia representa um componente da expressão escrita ainda tido como sinônimo do escrever bem. Outro aspecto evidenciado durante a intervenção docente foi que os conteúdos de domínio obrigatório, tais

como: as regras mais gerais de acentuação e os acentos diacríticos das palavras mais usuais para aplicar este conhecimento em seus textos de modo competente; permeiam o discurso preparatório de alunos, antes mesmo do término do Ensino Fundamental.

No âmbito das contradições, elencam-se: o tempo de aula para utilização de materiais e recursos didáticos; a desatenção dos alunos quanto às instruções dadas pelo professor ou outras fontes; algumas decisões administrativas antipedagógicas, cujas prioridades recaem em cronogramas de provas, ou mesmo na realização de projetos didáticos [em torno de datas comemorativas; podem ser situados como obstáculos epistemológicos para o alcance da aprendizagem com reflexos na competência leitora e escritora discente. Das soluções evidenciadas, elencam-se: a revisão do currículo de Português pertinente à matriz curricular do 6º ao 8º ano no E. F. Evidenciou-se durante o processo que alguns alunos nem sempre entendiam os conteúdos estudados e, por isso, desenvolviam 'estratégias de sobrevivência' frente às demandas pela sobrecarga de atividades de Produção Textual, além das de gramática e literatura e Matemática, e Ciências, e Geografia, entre outras.

Neste contexto de uma intervenção docente coerente, as estratégias didáticas visavam o combate ao plágio cópia e ou transcrição literal. Ressaltam-se entre os problemas mais graves quando o aluno nem duvida do conteúdo, isto é, copia sem compreensão e interpretação necessária do conteúdo. Enfim, saber conteúdos pertinentes a matriz curricular da Língua Portuguesa é imprescindível no gerenciamento de conflitos em sala de aula (alunos versus alunos e professor versus alunos). Assim, tamanhas exigências burocráticas que envolvem o planejar, o ministrar aulas, o avaliar conteúdos, o gerenciar projetos didáticos consomem e exigem super professores algo cada vez mais raro no cenário escolar.

Quanto ao uso da gramática normativa, a classificação de palavras em classes morfológicas e em saberes pertinentes à sintaxe destacou como técnica a análise de conteúdo dos textos dos alunos pela contagem dos vocábulos, subdivididos em palavras plenas substantivos, adjetivos, verbos e palavras-instrumento artigo, pronome, advérbio, numeral, preposição, conjunção e interjeição. Tal procedimento caracterizou o nível da linguagem escrita por meio dos aspectos textuais, com destaque à adequação ao gênero textual de cada proposta de produção de texto. A construção de textos com base na revisão teórico-prática em atividades de produção de textos pelos alunos favoreceu a intervenção docente pela sistematização do ciclo Planejar, Transcrever e Revisar sob a tutela da professora. Assim, em sua maioria, desenvolveram competências com necessidade de mais intervenção na aprendizagem dos aspectos lexicais, gramaticais e textuais.

O processo de intervenção docente aliado ao progressivo envolvimento do aluno na correção do seu próprio texto apresenta-se favorável à superação das dificuldades quanto às marcas de parágrafos e pontuação, quanto à diminuição de registros de frases soltas e de argumentação frágil. Os resultados da intervenção docente na aprendizagem dos alunos e sua interferência na melhoria da aprendizagem da

expressão escrita por meio de práticas de auto-correção e auto-avaliação, constatou-se que há uma estreita relação entre os momentos de leitura durante a pesquisa escolar com vistas à produção de textos.

O aumento significativo da utilização do dicionário em sala de aula consolidou hábitos de consultas ao suporte papel e digital no momento de fazer tarefas escolares, considerando como uma aprendizagem de conteúdos procedimental. Creditam-se como resultados desta pesquisa científica que a elaboração de estratégias de aprendizagem pelos alunos está aliada a processos metacognitivos mecanismos de retroalimentação que amplia à capacidade de aprender de modo ativo, consciente, competente e autônomo.

Referências.

- Bozza, Sandra. (2004). Uma questão de critérios ou os verdadeiros Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. Curitiba: Ossos do Ofício.
- _____, Secretaria de Educação Básica. (2009). PDE/Prova Brasil: Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC/SEF.
- Dias, Ana Paula Botelho; MAIA, Heber. (2011). A importância da linguagem oral e sua relação com o aprendizado de leitura e escrita. In: MAIA, Heber. Neurociências e desenvolvimento cognitivo. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- Dicionário. (2008). Barsa da Língua Portuguesa. São Paulo: Barsa Planeta.
- Fávero, Leonor Lopes et al. (2012). Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna. 8.ed. São Paulo: Cortez.
- Fontana, Roseli A. Cação. (1996). Mediação Pedagógica na Sala de Aula. Campinas, SP: Autores Associados.
- Frawley, William. (2000). Vygotsky e a Ciência Cognitiva: linguagem e integração das mentes social e computacional. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gentile, Paola; Bencini Roberta. (2000). Para aprender (e desenvolver) competências. Revista Nova Escola, São Paulo, Editora Abril, set..
- Haidt, Regina CéliaCazaux. (1995). Curso de Didática Geral. São Paulo: Ática.
- Huberman, A.M. (1973). Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação. UNESCO: Cutrix.
- Kaufman, Ana María; Rodríguez, María Helena. (1995). Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed.

- Kock, Ingedore Villaça; Elias, Vanda Maria. (2011). Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto.
- Libâneo, José Carlos. (1994). Didática. São Paulo: Cortez.
- Marcuschi, Luiz Antônio. (2005). Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial.
- Morais, Artur Gomes de. (1999). Ortografia: ensinar e aprender. 2.ed. São Paulo: Ática.
- Mussalém, Marilourdes Maranhão. Sistema Montessoriano: educação infantil. (mimeo).
- Orejas, Javier Burón. Enseñar a aprender: introducción a la metacognición. 4. ed. Burgos: Ediciones Mensajero, 1997.
- Relvas, Marta Pires. (2011). Neurociências e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para a educação inclusiva. 5.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Soares, Magda. (2004). Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Pátio, São Paulo, ano VIII., n.29, fev./abr, p.18-22.
- Tardif, Maurice. (2002). Saberes docentes e Formação profissional. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vygotsky, L.S. (2003). A formação social da mente. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabala, Antoni; ARNAU, Laia. (2009). Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed.
- Zorzi, Jaime Luiz. (2003). Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed.

LA CARACTERÍSTICA DE LA INTERLENGUA ORAL Y ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE LETRAS: UN ESTUDIO DE CASO

*(A característica da interlanguage oral e escrita dos estudantes do curso de letras:
Um Estudo de Caso)*

Esp. Carlos Pestana

Em Português/Español, Licenciado em Letras.

Ms. Joseana Benevenuto Araujo Carvalho

Em Ciências da Educação. Doutoranda em Ciências da Educação

Fecha de recepción: 01-08- 2015

Fecha de aceptación: 22-09- 2015

Páginas 157 - 167

Resumen.

Este artículo presenta una investigación sobre un estudio de caso que se realizó centrándose en una carrera de licenciatura Letras Portugués/Español en una Facultad privada de Maranhão (São Luís). El sujeto o el objeto de la investigación fue el conocimiento y dominio de las cuatro habilidades lingüísticas de la carrera de letras portugués/español, la recolección de datos fue un cuestionario. El objetivo de la investigación fue conocer el dominio y el desarrollo lingüístico presentado por los estudiantes y futuros profesores de lengua española, la investigación es parte del área de formación del profesorado y se discute también la formación de los profesores de lenguas extranjeras, en particular la lengua española, discutir el concepto de interlingua, demuestran las dificultades generadas por la fosilización en el proceso de aprendizaje además de demuestra las dificultades presentadas por los estudiantes todo esto basado en Gomes (2002), Selinker (1972), Nakuma (1998) y otros teóricos del tema.

Palabras claves: Formación. Profesorado. Interlingua. Fosilización.

Resumo.

Este artigo apresenta uma investigação de um estudo de caso que foi realizado com foco no curso de Letras Português/Espanhol em uma escola particular do Maranhão (São Luís). O sujeito ou objeto da pesquisa foi o conhecimento e domínio das quatro habilidades linguísticas dos alunos do curso de letras Português/espanhola, a coleta de dados foi por meio de um questionário. O objetivo da pesquisa foi verificar o desenvolvimento do domínio e da língua apresentado por alunos e futuros professores de língua espanhola a pesquisa esta inserida na área de formação de professores e na formação de professores de línguas estrangeiras também é discutido, o conceito de interlíngua, demonstrar as dificuldades geradas pela fossilização no processo de aprendizagem, além de demonstrar as dificuldades apresentadas pelos alunos do curso tudo isso baseado em referencial teórico de Gomes (2002), Selinker (1972), Nakuma (1998) e outros tema teórico.

Palavras-chave: Formação. Professores. Interlíngua. A fossilização

Introducción.

El aumento de la demanda de cursos de español en Brasil. Con la aprobación de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación (9394/96) y la preparación de PCNs (educación primaria y secundaria), la enseñanza del español en Brasil se destaca, y nuestro país está viviendo un momento histórico, tanto en el punto de vista lingüístico y cultural, como la educación, que merece el apoyo de todos los que trabajan con la integración intercultural y bilingüe en la América española, permitiendo la incorporación del español en el plan de estudios de la escuela secundaria y la aparición de las licenciaturas en Letras.

En los artículos 26 y 36, cuando se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras modernas, la LDB (1996) afirma que la elección (s) de idioma (s) es (son) estudio (s) es a discreción de la comunidad escolar que debería optar por la (s) que mejor se identifica (m) con la realidad específica de cada lugar.

Junto con la aprobación de la LDB 1996, se produjo la redacción de las Normas del Currículo Nacional. Este documento promueve una serie de debates sobre las nuevas orientaciones de la educación en Brasil, y se ha elaborado a partir de los debates de expertos de diversas áreas trabajaron en las escuelas brasileñas en político, ideológico, ético, laboral, tecnológico y educativo.

En los PCNs (1999), de la escuela secundaria, en la sección " conocimientos de lenguas extranjeras modernas", nos encontramos con que hay muchos factores que deben ser considerados al momento de elegir la lengua extranjera que se ofrecerá a la comunidad escolar, llamando la atención sobre el cuidado con la región social, cultural e histórico en el que se estudió la lengua extranjera, destacando también que "não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas, sim, no atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno "(Brasil/PCN 1999 p.149).

El crecimiento del español como lengua extranjera en Brasil ha despertado el interés de varias instituciones de educación superior a la necesidad de la formación docente ese idioma. España y México fueron los pioneros en la difusión del español como lengua extranjera. Estos países, desde la segunda mitad del siglo XX, tienen centros especializados para la enseñanza de esta lengua. Recientemente, hubo incorporación de países como: República Dominicana, Ecuador y Cuba, debido principalmente a la apertura política de estos países en el mercado internacional.

A pesar de las dificultades, relacionadas principalmente con la falta de profesionales cualificados, lo que percibimos hoy en día es un gran avance en la enseñanza del español como lengua extranjera. Es evidente que hay una preocupación de llevar al espacio del aula a la discusión de la lengua y la cultura relación, la difusión, por lo tanto, la historia, la literatura, el arte, la forma de vida y la vida cotidiana de los nativos, en busca de un acercamiento entre la competencia lingüística, comunicativa y comunicación real.

Fundamentación teórica.

Formación del profesorado.

La formación del profesorado ha tenido conocimiento de dos paradigmas: la racionalidad técnica y práctica en la que es importante hacer algunas consideraciones. La racionalidad técnica, la herencia del modelo positivista, permaneció por casi todo el modelo del siglo XX, la referencia y la educación de profesionales en general, especialmente a los profesores.

"[...] a atividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. [...] no modelo de racionalidade dá-se, inevitavelmente, a separação pessoal e institucional entre investigação e a prática". (Schön, 1983, p. 96-97).

En este modelo, los maestros son considerados como transmisores de un conocimiento producido por otro profesional, mantener una relación lineal conocimiento teórico-práctico.

En la década de 1930 el estudiante seguía el modelo de "3 + 1", es decir, al final del tercer año de estudios el estudiante se convierte en Bacharel en educación, lo que requiere asistir a más un año de didáctica para de este modo obtener la licencia y poder enseñar en la Escuela Normal. Así, el autor explica la desarticulación de los contenidos específicos y la forma en que se les enseñó, haciendo así la dicotomía entre asignaturas específicas de las asignaturas prácticas, lo que llevó a la dicotomía entre la práctica y la teoría de la educación.

El 1960 está marcado por el pensamiento técnico, asignaturas específicas que se enseñan de forma independiente de las asignaturas pedagógicas, con una fractura en la formación docente. Como, Maldaner y Schnetzler (1998) Informan:

Os professores universitários, ligados aos departamentos e institutos das chamadas ciências exatas, mantêm, de alguma forma, a atual convicção de que basta uma boa formação científica básica para preparar bons professores para o ensino médio e fundamental, enquanto os professores de formação pedagógica percebem a falta de visão clara e mais consistente dos conteúdos específicos, por parte dos licenciados em fase final de sua formação, impedindo a sua re-elaboração pedagógica para torná-los disponíveis e adequados à aprendizagem de jovens e adolescentes. Ou seja, o ensino de disciplinas de psicologia, sociologia, metodologia, didática, legislação é construída na outra instância acadêmica. É essa separação que impede que se pensem os cursos de formação de professores como um todo. (Maldaner e Schnetzler, 1998, p.199).

A raíz de la discusión está en que todavía hoy asignaturas específicas de contenido se superponen a las asignaturas pedagógicas, hay poca articulación entre ellas. El mismo autor también señala que el contacto con la realidad del aula ha ocurrido sólo

en el final de la carrera, sin contemplar el teórico aprendido durante los años de formación inicial.

Desde esta perspectiva, los estudiantes de Letras portugués/español para entrar en la Facultad debe ser expuesto a los servicios educativos que incluyen la cruce de disciplinas específicas y pedagógicos, viendo una enseñanza más completa. Por lo tanto, los conocimientos adquiridos no pueden ser:

Apenas sintático (regras e processos relativos do conteúdo), mas, sobretudo, substantivo e epistemológico (relativo à natureza do conteúdo e aos significados dos conhecimentos, ao desenvolvimento histórico das ideias, ao que é fundamental e ao que é secundário, aos diferentes modos de organizar os conceitos e princípios básicos da disciplina, e às concepções e crenças que os sustentam e legitimam). Este domínio profundo do conhecimento é fundamental para que o professor tenha autonomia intelectual para produzir o seu próprio currículo, constituindo-se efetivamente como mediador entre conhecimento historicamente produzido e aquele o escolar reelaborado e relevante sócio culturalmente a ser apropriado/construído pelos alunos. (Fiorentini, Souza JR. E Melo, 1998, p. 316).

En el mismo espíritu muestra que la forma como entendemos y comprendemos los contenidos tendrán una influencia sustancial en la forma en que seleccionamos el conocimiento escolar reelaboramos, especialmente en la forma en que conducimos nuestras clases.

Schnetzler (2002) señala que guiado por la racionalidad técnica, los programas de formación inicial de profesores, y se incluyen muchos programas de formación continuada, el tratamiento de los contenidos y/o materias que se imparten como desconectado de la realidad vivida por los profesores, llevando solo los aspectos que los formadores docentes consideran importantes, sin abordar los debates epistemológicos e incluso (Psico) pedagógico, evitando que el profesor pueda hacer reelaboraciones conceptuales.

El conocimiento reflexivo tuvo gran evolución tras las ideas de Donald Schön, que propone un profesional que no sólo cumpla con las tareas, sino también reflexionar, analizar y problematizase la misma, haciendo la búsqueda de la construcción del conocimiento. Junto con el concepto de la reflexión y el profesor reflexivo surge el concepto de la investigación por el docente y el investigador-reflexivo.

Zeichner (1993) apoya esta idea, el fundamento de la posibilidad del propio Profesor investigando suyas problematizaciones en el contexto de su trabajo. Vale la pena mencionar todavía Gerald (1998) con la investigación-acción entre profesores, André (1986 p.45), en busca de la defensa asocian entre la educación universitario básico, con indisociación entre la enseñanza y investigación, Maldaner y Schnetzler (1998) indicaron la necesidad de la Búsqueda integrar el conocimiento acerca de la acción educativa, para superar dicotomía entre teoría y práctica.

Así, guiado por esta nueva perspectiva de la práctica docente, el profesor ocupa el papel de productor de conocimiento con acciones guiadas por pensamientos, decisiones antes experimentadas no, como se percibe como un profesional que tiene una historia de vida, creencias, valores y conocimiento, estos factores, que van a marcar sus prácticas.

El concepto de interlengua.

Uno de los conceptos clave en los estudios de adquisición es Interlingua (Selinker 1972 1978) cuya definición exigieron que los estudiosos suponen un punto de vista de que hasta los años 60 no era muy común, dada la gran influencia de Análisis contrastivo con su inclinación por la docencia. Selinker basó en estudios realizados por Weinreich (1953) para entrar en el plazo Interlingua, como un sistema lingüístico adecuado basado en la producción observable del estudiante, resultado de intentar hacer una producción estándar de la lengua meta.

Según Corder (1973 citado en Brown 1987) la interlingua puede dividirse en cuatro fases:

- *Pre-sistema (el estudiante tiene una estructura del lenguaje de vaga idea).*
- *Emergentes (el estudiante está mejorando su producción lingüística y comienza a internalizar algunos comandos que no siempre son correctas. Avanza un poco, pero volver a cometer errores de la etapa anterior y no puede solucionarlos).*
- *Sistemática (aunque las reglas no están bien definidos, los estudiantes corrigen sus errores a la hora señalada por otros).*
- *Estabilización o post-sistemático (el alumno se corrige).*

James (1987) cree que Interlingua es un dialecto funcional reducida de la lengua meta. El punto de partida para estos estudios es las dos lenguas implicadas, LM y LE, siendo el foco de atención en el espacio intermedio entre los dos.

Según Selinker (1994), interlingua nada más es que el lenguaje del alumno, es decir, el sistema de reglas lingüísticas que tiene el aprendiz de una segunda lengua.

Se compone de normas que pueden tener mucho o poco que ver con las reglas de la LM o incluso con las reglas de la LE que está recibiendo. La distinción de lo que podría sugerir el nombre, Interlingua no es un mosaico de normas de LM y LE, sino una transición hacia el universo LE que se construye a partir de la exposición a este LE en el contexto natural de la adquisición.

Esto se produce por un proceso de ensayo y error. Según Corder (1967, 1974,1981), este aprendiz siempre evaluar las formas en que su LM difiere de LE y en qué medida estas diferencias se manifiestan y también el conocimiento de otros idiomas. Adjemian (1982 *apud* Gargallo 1993) considera que la interlingua puede caracterizarse por los siguientes factores:

- La fosilización (fenómeno lingüístico que mantiene características gramaticales de LM en la Interlingua de lo aprendiz inconscientemente o consistente).
- Regresión voluntaria: fenómeno lingüístico que se caracteriza por la aparición de normas o condiciones que difieren de los de la lengua de destino, estas desviaciones que parecían haber sido superado en las fases anteriores.
- Permeabilidad. Fenómeno lingüístico que permite la normativa de LM se introduzca en el sistema lingüístico.

El concepto de inter lengua siempre se estudia en paralelo a los conceptos de la interferencia y la fosilización. A continuación nos referiremos a este último, ya que consideramos que es una de las cuestiones fundamentales que presentan nuestros sujetos de investigación.

La fosilización.

Uno de los procesos por los que puede pasar Interlingua, de lo estudiante es la fosilización (Selinker 1978, Brown, 1980), es decir, la longitud de una norma o conjunto de normas que no existen en la LE. Afecta a cualquiera de los subsistemas mencionados y no depende de la edad del estudiante, la afirmación de que puede recibir y por lo menos en relación con el subsistema fonológico podría originarse en factores afectivos relacionados con la empatía con la cultura Le y el intento del aprendiz para mantener su propia identidad cultural (TARONE, 1978,). De hecho, se sabe poco acerca de lo que realmente causa esta petrificación de una regla de la interlingua, pero se cree que este proceso es irreversible es decir mientras que una forma estabilizada todavía puede ser corregible y una forma fosilizada, no mismo en un hablante fluente.

Nakuma (1998.) aporta que, fosilización es la repetición de una, no sólo de una forma incorrecta, pero también cree que es imposible de ser cambiado durante la producción de la lengua meta, no importa el grado de exposición al cual el estudiante es sometido. Lo que difiere estabilización y fosilización es precisamente el hecho de que el primero no puede ser corregido, y el segundo sí. Selinker y Lakshaman (1992) explican la fosilización como compuesta de cuatro partes que deben ser investigados: input limitada, difícil de erradicar algunos problemas de la Interlingua, realizar estudios longitudinales que observan la misma persona durante años y la tendencia de algunas estructuras osifican siempre que la misma input ofrecido no está restringido.

La incorporación de manera relativamente permanente de las formas lingüísticas incorrectas de una persona en un segundo idioma se llama la fosilización. Hay un momento en el que este proceso tiende a estancarse y cesa. Puede ocurrir en el dominio de la lengua en nivel muy avanzado, sobre todo si esto se discute con énfasis en los aspectos léxicos y sintéticos, la asignación de un papel secundario de pronuncia y de acento. Este momento, que marca el inicio de la fosilización, la satisfacción del altavoz deriva con la que se consigue con el propósito de sus necesidades de comunicación que combina una respuesta positiva por parte de sus compañeros nativos.

El proceso de fosilización puede verse en tres campos de dificultades, a saber:

- Dificultades morfosintácticas dentro de la frase, refiriéndose en particular al uso inadecuado de las preposiciones, cambio de género y los problemas que implican el uso de los verbos, está en correlación, acuerdo o el aspecto y las relaciones de tiempo;
- Dificultades semántico-léxico sobre el uso de los verbos específicos: ser y estar, tener y ser, van y vienen, etc;
- Dificultades fonético-fonológicas, los más comunes son los relacionados con abrir y cerrar las vocales y las consonantes y algunos simples plegados como rr re.

Investigadores adquisición de segundas lenguas tienen interés en la comprensión la naturaleza y las causas de la fosilización, y tratar de predecir las formas individuos de interlingua que son potencialmente fossilizáveis.

Habilidades orales y escritas.

Las diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito han sido objeto de numerosos estudios llevados a cabo desde diversos puntos de vista. Por un lado, está la cuestión de la relación de los dos códigos lingüísticos: determinar si precede la vía oral a la escritura, si uno depende del otro o hacer frente a los diferentes estilos de lenguaje.

Esta discusión tiene importantes implicaciones didácticas, ya que el código se considera preeminente básico y recibió un mejor tratamiento en el salón de clases. Por ejemplo, la lingüística estructural de Saussure asumía que el lenguaje oral está primero o es de suma importancia, y que el lenguaje escrito es una simple transcripción del lenguaje oral; por lo que la lingüística de los métodos estructuro globales de aprender un segundo idioma está basada, en la importancia del lenguaje oral y, en la clase de lengua sólo se trabaja la escritura como refuerzo de la lengua oral. Más bien, una opinión más extendida hoy en día es la que considera ambos modos equivalentes y autónomos, con diferentes y complementarias funciones sociales. Por lo tanto, el aprendizaje de la lengua debe recibir un tratamiento independiente de los estudiantes.

Otro punto de interés para los estudiosos son las características de ambos modos del lenguaje. El lenguaje oral es más coloquial, subjetivo, redundante y abierto; con una sintaxis más simple, lleno de anacolutos, frases inacabadas, circunloquios, elipses, repeticiones, etc. y un léxico en general pobre y lleno de clichés. El lenguaje escrito, a su vez suele ser estándar, más objetivo, preciso y cerrado; contiene un léxico más específico y evita la repetición, evitando la expresividad lingüística de atractivo popular. Así, por ejemplo, es más habitual decir "de repente" que "de repente" se ve que la segunda opción es más propia del código escrito.

El tercer aspecto estudiado está aún más relacionado con las habilidades lingüísticas y de la comunicación, ya que hace referencia a las situaciones de las comunicaciones orales escritas. Puesto que el código es diferente de la escritura, el

comportamiento del usuario que habla o escribe, o escucha o lee, es muy diferente.

Rendimientos.

Rendimiento oral presentado.

En este sentido vamos a ver las respuestas dadas en el Apéndice B de la Parte 4 del cuestionario aplicado a los estudiantes de séptimo y octavo período de la carrera de Letras portugués/español sobre la habilidad lingüística **Hablar**. En este cuestionario, casi la mitad (42%) de las estudiantes que participaron de esta investigación, cuando se les preguntó si tenían dificultades para hablar en español respondieron la alternativa "más o menos" y destacaron diversas razones, tales como:

"Tengo algunas dificultades con el vocabulario."(8P.E7);

"A veces colocar las palabras con conectivos tengo dificultad en los verbos."(8P.6E);

"Algunas palabras que no sé la traducción, y también en el uso adecuado del verbo en algunas situaciones."(8P.E5);

La investigada 7P.E4 informó que tiene poca dificultad en hablar, pero, respondió lo siguiente "En hablar con otras personas";

Por último, el participante 8P. E8 informó tener mucha dificultad de hablar y como justificación escribió: "Presento dificultad en hacer ligaciones con las palabras, hacer los conectivos y palabras que no conozco en la lengua."

Así, según los informes que la dificultad de hablar en la LE estudiada por estos estudiantes ocurre exactamente debido a los procesos de fosilización descrito en el capítulo anterior.

Rendimiento escrito presentado.

Para analizar el rendimiento escrito se propuso a los participantes hacer dos traducciones de los textos que figuran en el cuestionario de investigación. La primera consistía en traducir un texto en español al portugués y la segunda actividad era traducir un texto del portugués al español.

El análisis de la primera actividad evidenció que de hecho conocen el texto y la intencionalidad del autor queda perfectamente clara en las traducciones realizadas. Cabe señalar sin embargo, que todas las traducciones se hicieron en el sentido literal, es decir, palabra por palabra, mostrando falta de dominio semántico del lenguaje además de ser una característica de error causado por la interlengua.

Pues, no es suficiente solamente conocer el significado de la palabra, sino también las condiciones del contexto y de producción del texto, así como los aspectos internos y externos que le dan sentido (Backthin, 2006).

Se observó deficiencias notables es en el campo léxico, por ejemplo cuando una participante tradujo (**aunque** varias veces como alguien) cuando el sentido correcto de la palabra en portugués es (**embora**), la expresión (**vete**) que significa en portugués (**vai agora**) fue traducida por las participantes como (**veja**); insuficiencia

del dominio verbal, cuando el verbo (*puso*) que tiene su equivalente en portugués (*pus*) fue traducido por las participantes respectivamente (*ponho*).

En los dos primeros casos se observa el error de *extensión por analogía* que ocurre cuando la palabra comparte características fonológicas, ortográficas, semánticas o sintácticas con la palabra de la lengua materna. Ya en lo tercero caso tenemos un error de *desenvolvimiento* que son los errores también cometidos por los chiquitos en proceso de adquisición de lengua materna.

En la segunda actividad pedimos que se hiciera el contrario con un texto distinto y se observó, en general, los mismos errores que se produjeron en la actividad anterior. La traducción también se hace de forma literal (resultado de la interlengua), lo que genera una deficiencia semántica en el texto, ya que la estructura semántica de un texto en portugués no es la mismo que en español, pero lo que más llamó la atención fue la falta del dominio de la ortografía que refleja en un déficit en la escrita en lengua española como cuando por ejemplo, escribieron *Galina en vez de gallina; (ouro en lugar oro); (descubrir en lugar de descubrir); (ovos en lugar de huevos)*.

También encontraron dificultades con la sintaxis como: *"ella daba"* cuando lo correcto es *"le daba"*, pues en lengua española ella es pronombre personal y no funciona como complemento.

La falta de dominio verbal se reveló, cuando una de las participantes escribió *"creendo"* en lugar de *"creyendo"*.

Evidenció también falta de conocimiento del artículo neutro *"lo"* en el ejemplo: *"lo pequeño"* en lugar de *"el pequeño"*.

Aquí tenemos errores clasificados como *desenvolvimientos* porque ocurre en estos casos *omisión o adición de vocablos* generados por la fosilización.

Entonces los problemas encontrados en la escrita de un texto pequeño y simple se pueden reflejar en el discurso, una vez que la escrita y el hablar se articulan.

Consideraciones finales.

La Interlingua se caracteriza por la interferencia de LM. Dependiendo del rendimiento del modelo que el estudiante está expuesto, su interlingua presente en mayor o menor grado de interferencia. Si el modelo de rendimiento del idioma extranjero no es auténtico, es decir, si el profesor no tiene un nivel equivalente de competencia a la de un nativo, el estudiante ya está asimilando desviaciones que caracterizan la interlingua, provocando un aumento de la fosilización de ellos.

Las necesidades de comunicación en lengua extranjera que se enfrenta el estudiante pueden requerir una producción frecuente de lenguaje impreciso, que si no equilibrada y abrumado con entrada auténtica, causando con el tiempo formas de *internalización prematuros de fosilización interlingua de las desviaciones que la caracterizan*.

Interferencia y transferencia negativa se lleva a cabo cuando el hablante de una lengua, al aprender una segunda lengua Gomes (2002) se dan cuenta de que el elemento que desea transferir es común. El trabajo que se remonta a los años cincuenta ya se ha indicado que el alumno tiende a transferir a la segunda formas de lenguaje y el significado de su lengua y cultura de origen.

La interferencia, entonces, es la aparición de una forma de lenguaje en la otra, causando desviaciones notables dentro de la pronunciación, vocabulario, frases de estructuración y de los planes idiomáticos y culturales.

La cuestión de la interferencia es considerada hoy en día como la transferencia de patrones y vocabulario estructurales. Este es un recurso creativo estratégico, para el cual el estudiante resuelve problemas de la LM y/u otros conocidos previamente Gomes (2002).

Existe un consenso sobre la importancia de la competencia estratégica en el desarrollo de la interlingua respecto al éxito del aprendizaje en su comunicación en el idioma de destino, pero ese poder se ha convertido en un punto muy controvertido en la literatura.

Competencia estratégica como un componente clave de la competencia comunicativa que se define como la capacidad de transmitir o entender un mensaje con éxito. Según los autores del campo de las habilidades estratégicas en una lengua se relaciona con la capacidad de transmitir información a un oyente, e interpretar correctamente la información recibida. Además, incluye el ámbito de las estrategias de comunicación utilizadas para hacer frente a los problemas que puedan surgir durante la transmisión de esta información (Tarone & Yule 1987).

Por lo tanto, la competencia estratégica se vincula directamente a las estrategias comunicativas, es este poder que permite a los hablantes de una lengua a organizar sus declaraciones de manera efectiva.

Referências.

Andre, M. E. (1996). & Ludke, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. SP: EDUC.

Adjemian, C. (1992). La especificidad de la interlingua y la idealización en el análisis de segundas lenguas. In: LICERAS, J.M. *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.

Bakhtin, M. (V. N. Volochinon). (1999). *Marxismo e Filosofia de Linguagem*. São Paulo: hucitec.

Corder, S.P. (1967). The significance of Learner's Errors. In: *International Review of Applied Linguistics*. Vol. 5. No. 4. pp. 161-170.

- Fiorentini, Dario; Souza jr. Arlindo Jose; Melo, Gilberto. F. Alves. (1998). Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e praticos. In: Geraldi, corinta. MG; Fiorentini, Dario; pereira, Elizabete. M. A (org.) *Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)*. Campinas: mercado de letras/associação de leitura do Brasil.
- Gomes. V. F. G. (2002). *Características da interlíngua oral de estudantes de letras/espanhol nos dois últimos semestres de estudo*. Artigo Científico. 2º congresso brasileiro hispanista.
- Geraldi, C. *Refletindo com Zeichner*: (1998). Um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: Geraldi, C., Fiorentini, D. & Pereira, E. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras/ALB.
- James, C. (1987). *Contrastive Analysis*. Singapore: Longman.
- Maldaner e Schnetzler, R. (1998). *A necessária conjugação da pesquisa e do ensino na formação de professores e professoras*. IN: Chassot, A e Oliveira, R. (org) São Leopoldo/RS: Ed UNISINOS.
- Nakuma, C. K. A . (1998). *New Theoretical Account of Fossilization? Implications for L2 Attrition Research*. In: *IRAL, Vol. XXXVI/3*, pp 247-256.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. In: *IRAL Vol.10 No. 3* pp 209-231.
- _____ & Lamendella, J. (1978). *Fossilization in Interlanguage Learning*. In: *TESOL 78 EFL. Polices, Programs Practices*. Pp 240-249.
- _____ (1984). *The current state of IL studies an attempted critical summary*. In: *DAVIES, A, Criper, C& Howatt, APR. Interlangue*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.
- Tarone & Yule, G. (1984). Communication strategies in castwest interaction. In: *SMITH, L. E. (eds.) Discourse across cultures strategies in world Englishes*. Hemel Hempstead, UK: Prentice Hall. Pp. 49-65.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Weinreich, V. (1953). *Languages in context*. The Hague: Mouton.

O ENSINO DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

(The teaching of mathematics through problem solving)

Sandra Iara Lopes Gomes Patrui

Licenciada em Matemática

Fecha de recepción: 01-08- 2015

Fecha de aceptación: 22-09- 2015

Páginas 168 - 178

Resumo.

O artigo apresenta uma sequência metodológica de trabalho no estágio realizado na Escola Estadual São Vicente de Paula, em quatro salas de 5ª quinta séries no ano de 2006 (dois mil e seis). As quais inicialmente apresentaram grandes dificuldades na aprendizagem em relação à aquisição dos conteúdos matemáticos. O objetivo aplicar o uso da Resolução de Problemas como metodologia do ensino, das quais as atividades não fossem prontas e acabadas, mas construídos no conhecimento através da experimentação. Utilizou-se a pesquisa qualitativa LUDKE (1986) num relato de experiência onde se descreveu o contato com o ambiente de forma direta e significativa. Discussão dos resultados se deu diante do conhecimento da realidade e a partir dela foram apresentadas situações problemas que despertasse a curiosidade e a motivação dos alunos uma vez que até aquele momento a matemática era vista como uma disciplina capaz de causar aversão, por sua aplicação de fórmulas sem sentido. Os alunos passaram a construir conhecimento, por meio da "Resolução de Problemas envolvendo situações do cotidiano. E, mesmo não dominando completamente as quatro operações, os alunos alcançaram resultados significativos durante o desenrolar das atividades.

Palavras-Chave: Resolução de Problemas. Construção. Aprendizagem

Abstract.

The article presents a methodological sequence of work performed on stage at the State School St. Vincent de Paul, in four rooms 5th fifth grade in 2006 (two thousand and six). Which initially they had great difficulty in learning about the acquisition of mathematical content. The goals apply the use of Problem Solving as teaching methodology, of which the activities were not ready and finished, but built on knowledge through experimentation. We used qualitative research LUDKE (1986) in a report of an experience where you described the contact directly and significantly environment. Discussion of the results took place before the knowledge of reality and from there situations were presented problems that arouse curiosity and motivation of the students since up to that time mathematics was seen as a discipline capable of causing disgust, in application of formulas meaningless. the students started to build knowledge through the "Troubleshooting involving everyday situations. And even if not completely dominating the four operations, students achieved significant results during the course of the activities.

Keywords: Problem Solving; Construction; Learning.

Introdução.

Sabendo-se que o ensino da matemática até o início do século XX dava-se por meio da repetição, memorização e treinamento e só depois de alguns anos é que o ensino da mesma se deu por compreensão. Começa-se a partir de então a falar em Resolução dos Problemas como metodologia. Eu Sandra lara Lopes Gomes Patruni, professora de matemática do Ensino Fundamental e médio, preocupada com o ensino aprendizagem dos meus alunos e com o despreparo dos professores diante da aplicação de novas ideias com treinamentos de técnicas operatórias que enfatizam apenas os produtos e não o processo de resolução procurou-se aprofundar no estudo do Ensino da matemática através da Resolução de Problemas. Fundamentado nos autores renomados no ensino da matemática, como: George Polya que centra suas ideias no processo e estratégias utilizadas para resolver problemas. A resolução de problemas como foco da matemática escolar e como meio de aplicar a matemática ao mundo real. A matemática apresenta hoje uma difícil compreensão. Mas quando o ensino da mesma se dá através da cooperação na resolução de problemas, confronta-se com idéias divergentes que leva os educandos a encontrar argumentações e negociações para produzirem uma solução conjunta.

Os alunos apresentavam grande dificuldade em relação à aprendizagem dos conteúdos em relação à aprendizagem dos conteúdos matemáticos oferecidos de forma abstrata e distante da realidade.

O objetivo central da pesquisa foi de: Aplicar o uso da Resolução de Problemas como metodologia do ensino, das quais as atividades não fossem prontas e acabadas, mas construídos no conhecimento através da experimentação e na elaboração do saber capaz de transformar a realidade.

Utilizou-se da pesquisa qualitativa LUDKE (1986) onde o contato com o ambiente foi direto e significativo. Conhecendo a realidade e a partir dela apresentar situações problemas que despertasse a curiosidade para a motivação dos alunos diante dos desafios a serem enfrentados. Alunos que até aquele momento viram a matemática como uma disciplina capaz de causar aversão, por sua aplicação de fórmulas sem sentido passaram a vê-la como uma ferramenta para a resolução de problemas do cotidiano.

Além de Polya e Ludke outros autores: D' Ambrósio (1998), Dante (1995, 1999), Pozo (1994), PCN's (1998) e ao Trabalho de conclusão de Curso de Márcio Fonseca (UNEMAT, Sinop, 2002). Todos estes foram de suma importância para a realização da minha pesquisa e conclusão da monografia que tive como título: "O Ensino da matemática através da

Resolução de Problemas" (Sinop 2006), sendo o alicerce a base para a produção deste trabalho.

O referencial teórico favoreceu para o conhecimento das dificuldades dos alunos. Afinal o método sobre a Resolução de Problemas seria fundamental para solucionar muitas dificuldades dos mesmos. Buscou-se com afincos para o momento de colocar em prática a metodologia "Resolução de Problemas".

A finalidade era de conhecer a escola e colocar em prática a teoria confrontando-a com a hipótese de que professores se apresentavam despreparados e alunos desmotivados.

Desenvolvimento.

De acordo com os PCNs desde os anos 20 a Educação luta por mudanças curriculares, mas ainda não alcançou força suficiente para mudar algumas práticas docentes dos professores e com isto a matemática ainda é marcada pelo seu ensino através da formalização de conceitos e formas mecânicas.

Nas décadas de 60 e 70 tivemos a introdução da tipologia "matemática moderna", que trazia consigo fórmulas e terminologias tão complexas incapazes de chegar ao aluno de forma compreensiva. Muitos foram os debates e discussões, que em 1980 nos Estados Unidos estudiosos e pesquisadores apresentaram uma nova proposta curricular: "A Resolução de Problemas" como o centro do Ensino e da Pesquisa.

A partir dos anos 90 a Resolução de Problemas passa a ser definida como um conjunto de estratégias para o ensino da matemática. Essa é a área da Educação Matemática onde foram realizadas mais pesquisas nos últimos anos.

Esta metodologia visava evitar a manipulação imediata de dados e fórmulas. A atividade de Resolução de Problemas passa a ser a investigação, que não se resume a apenas resolver problemas, mas também de ensinar a propor problemas, transformar a realidade em um problema a ser estudado.

Para Polya (1995, p. 12), a Resolução de Problemas apresenta um conjunto de quatro fases:

As quatro fases para a resolução de problemas	
1ª Fase	Compreender o problema.
2ª Fase	Elaborar um plano.
3ª Fase	Executar um plano

4ª Fase	Fazer o retrospecto ou verificação: serve para despertar e corrigir possíveis enganos
---------	---

Fonte: Polya (1995).

Pozo (1998. p.15) "O verdadeiro objetivo final de Resolução de Problemas é fazer com que o aluno adquira o hábito de propor-se problema e de resolvê-los como forma de aprender."

Segundo D' Ambrósio (1998) matemática e homem se confundem em sua história, pois o homem sempre se utilizou desta para resolver seus problemas do cotidiano. Dante apresenta uma classificação para que o aluno seja capaz de interpretar e compreender os problemas:

O passo a passo para a interpretação de problemas	
1º Passo	Exercícios de Reconhecimento.
2º Passo	Exercícios Algorítmico.
3º Passo	Problemas Padrão.
4º Passo	Problemas de Aplicação.
5º Passo	Problemas quebra-cabeça.
6º Passo	Problemas processo ou Heurísticos

Fonte: D' Ambrósio (1998)

Para que o aluno seja capaz de resolver situações problemas o enunciado da mesma deve ser claro, assim o mesmo será capaz de entender e identificar as partes principais da situação.

Ensinar a resolver problemas é uma tarefa mais difícil do que ensinar conceitos, habilidades e algoritmos matemáticos. Não é um mecanismo direto de ensino, mas uma variedade de processos de pensamento que precisam ser cuidadosamente desenvolvidos pelo aluno com o apoio e incentivo do professor (DANTE, 1999, p.30).

O professor deve proporcionar aos alunos um espaço para que os mesmos apresentem suas formas de resolução, estratégias, registros de soluções encontradas, caminhos percorridos para chegarem ao resultado. Cabe ao professor ainda, a verificação através de uma análise cuidadosa se todos conseguiram "enxergar" as situações mais complexas, mais simples e adequadas à situação proposta.

Os diversos tipos de problemas não devem ser apresentados de uma só vez, mas ao longo de todo ano letivo, com a realização de problemas que façam sentido ao aluno percebe a significação de determinada situação problema, consegue através de a

interação construir o saber.

O professor não deve apresentar em sala de aula apenas atividades que achar interessante, mas também verificar se as mesmas são do interesse dos alunos. A realidade nas escolas continua a mesma, poucas ou quase nenhuma mudança é efetivada. Muitos professores ainda preferem as listas de internáveis exercícios para a fixação dos conteúdos.

Trabalhar com a Resolução de Problemas exige do professor um maior preparo e dedicação, planejamentos elaborados de forma criteriosa para atender alunos pesquisadores e curiosos que buscam respostas apropriadas através de diferentes caminhos.

Metodologia.

Contextualizando o local da Pesquisa.

A Escola Estadual São Vicente de Paula, localizada na BR 163, sem número, no bairro São Cristovão, fundada no ano de 1986, possui uma clientela de aproximadamente 1610 alunos distribuídos em três turnos (matutino vespertino e noturno). Alunos estes oriundos de classe média baixa, a maioria filhos de funcionários de madeireiras.

Neste período (2006) a escola esteve em reformas e na ocasião da visita apresentou-se na mais perfeita ordem, no mais perfeito estado de conservação (pintura, carteiras, ventiladores, iluminação, janelas, piso, portas, quadros). Possui um laboratório que ainda não está em uso devido à reforma, uma quadra sem cobertura, uma biblioteca, um bebedouro, seis banheiros femininos, seis masculinos, dois especiais, uma sala de professores, a secretaria e a coordenação.

A diretoria da escola encarrega-se da parte administrativa junto com o CDCE- Conselho Deliberativo Escolar, que consiste na aplicação e uso das verbas do PDE, PDDE e demais verbas para reparos e manutenção. Como também a apresentação de todas as prestações de contas perante a comunidade para apreciação e votação da mesma. A coordenação pedagógica compete à parte pedagógica, dentre as ações da coordenação está o acompanhamento em relação aos planos de aula, planejamento anual e execução de projetos, visando assim um ensino de qualidade. A secretária é responsável por toda escrituração e arquivo de dados de professores e alunos.

Os professores de uma forma geral trabalham com diferentes metodologias indo desde a tradicional à execução de projetos interdisciplinares. Mas nas salas das

quinta séries onde foi realizada a pesquisa, a dificuldade de concentração é grande e o barulho insuportável. O professor de matemática destas salas possui sua formação em licenciatura plena em Matemática e trabalham com o método tradicional, aulas expositivas, matéria na lousa, exercícios. Algumas vezes durante a correção pede aos alunos que vá a lousa resolver alguns exercícios com o auxílio do livro didático: "Tudo é matemática", do autor Luis Roberto Dante. Os alunos apresentam ainda dificuldades nas quatro operações, dificultando com isto ainda mais a continuidade do conteúdo por parte do professor.

Sujeitos da aplicação da Pesquisa.

Iniciou-se o período de Regência (Estágio) no dia 04 de abril de 2006, com quatro turmas de quinta séries (A – B – C – D). Como a seqüência do conteúdo eram números naturais, aplicou-se com êxito a proposta de ensino "Resolução de Problemas". Antes da apresentação formal dos conteúdos aplicou-se aos alunos um questionário com as seguintes perguntas:

1. Você gosta de matemática?
2. Você tem facilidade ou dificuldade? (em relação à matemática)
3. Gosta de estudar em grupo ou sozinho?
4. Como você se sentiu durante as aulas?
5. Você acha que é mais fácil aprender matemática usando a Resolução de Problemas?
6. Gosta de resolver problemas?
7. Quais são os benefícios que esse método proporciona aos alunos?

As respostas foram tabuladas e apresentadas em formas de gráficos. Elaboraram-se também atividades para verificação dos conhecimentos prévios dos alunos. As aulas que antes eram ministradas de uma forma tradicional, onde o professor passava o conteúdo na lousa e os alunos copiavam e em seguida dava-se a explicação dos conceitos, ganharam uma "nova roupagem".

Após uma abordagem sobre números naturais, propostas, atividades envolvendo situações problemas centradas no dia-a-dia. No início os alunos apresentaram algumas dificuldades, mas a partir de situações vivenciadas pelos mesmos como:

- 1º. Quantos anos você tem?
- 2º. Quanto tempo por dia você fica na escola?

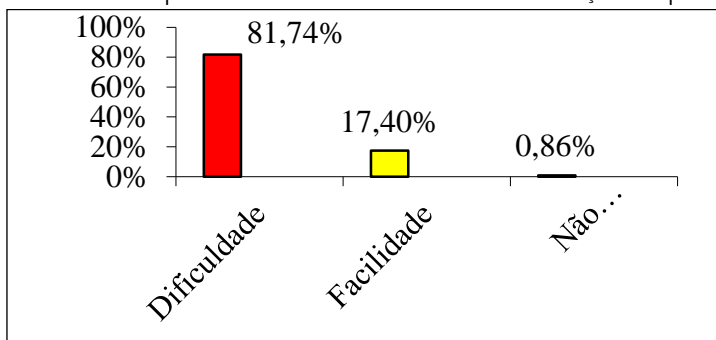
Através das respostas obtidas foram adquirindo nova noção de contagem.

A partir nos inúmeros resultados obtidos foi possível formular uma infinidade de possibilidades quanto a elaboração e a resolução de problemas

Discussão dos Resultados.

Para melhor entendimento destacou-se 03 gráficos os quais demonstram o processo de construção do conhecimento da matemática a partir da resolução de problemas.

Gráfico 01: De que forma você se analisa diante das resoluções de problemas?



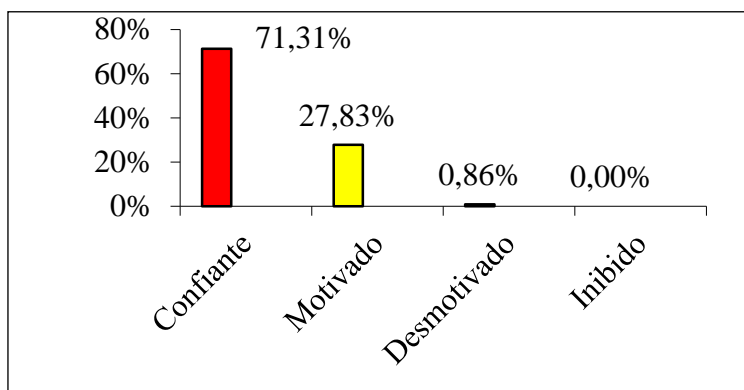
Fonte: A própria pesquisa.

Conforme o gráfico 01, a maior dificuldade apresentada pelos alunos era em relação à leitura e compreensão dos enunciados. Sempre que iniciávamos um conteúdo os alunos diziam que “não sabiam”, que “era difícil”. Nos conteúdos sobre números naturais, Igualdade e Desigualdade, as dificuldades apresentadas eram as mesmas em todas as salas.

Contudo, o cuidado para com os alunos e explicar-lhes novamente passo a passo cada atividade proposta. As duas primeiras semanas serviram de base para minha pesquisa. Na terceira semana estudamos as quatro operações fundamentais, introduzi aos poucos o método de Resolução de Problemas de Polya.

Trabalhamos cada etapa passo a passo, desde a compreensão do problema, o traçar de um novo plano, a prática do plano e a comprovação dos resultados.

Gráfico 02: Como se percebe com a nova metodologia no ensino aprendizagem



Fonte: A própria pesquisa

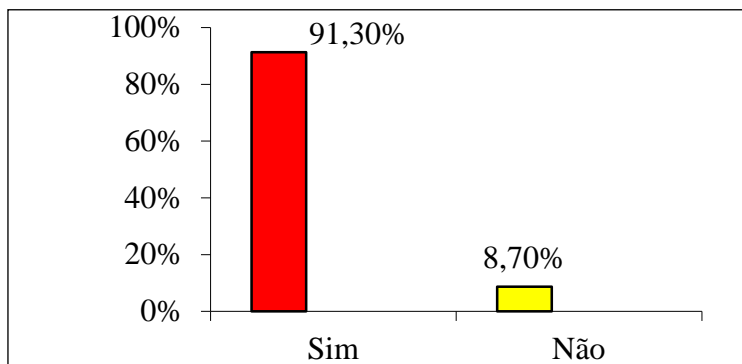
De acordo com o gráfico 02, após a realização de cada atividade percebeu-se claramente o desenvolvimento de cada aluno tanto nas situações problemas de adição, subtração, multiplicação e divisão. Atividades estas sempre voltadas para o cotidiano dos alunos que se mostravam cada vez mais motivados e compreendiam com facilidade o que estava sendo proposto.

Foi apresentado o seguinte problema: "O médico receitou a André que andasse 1.205 metros todos os dias para melhorar o seu estado físico. Quanto metro André vai andar em uma semana"?

Diante desta situação problema um aluno resolveu utilizando-se do processo de divisão, percebeu mais uma vez que a maior dificuldade para a realização das atividades propostas centrava-se na falta de leitura e por não seguirem um método de resolução. Então voltamos na sequencia de Polya, seguindo cada etapa.

Os avanços dos alunos tornavam-se visíveis, conseguiram resolver com facilidade as situações problemas. Os alunos só não conseguiam trabalhar a operação inversa, pois o tempo destinado do estágio foi insuficiente. No final do mesmo aplicou-se um teste, e maravilhados constataram que os resultados em sala correspondiam aos testes, com alunos mais confiantes com 71,31% "apaixonados" pela matemática.

Gráfico 03: Para você é mais fácil aprender matemática usando a Resolução de Problemas?



Fonte: A Própria pesquisa

De acordo com o Gráfico 03, alunos que antes só copiavam, agora construíam suas soluções, pois se sentiam mais confiantes diante da nova metodologia de ensino trabalhada, agora conseguiam visualizar a situação problema e compreendê-la. Com a leitura do 3º gráfico da pesquisa acredita-se ter atingido o objetivo, pois, os alunos com 91,30% aprovaram a nova metodologia de ensino de matemática com a resolução de problema demonstraram que a aprendizagem tornou-se mais significativa e prazerosa utilizando a resolução de problemas como uma nova metodologia.

Conclusão.

Frente à pesquisa durante a realização do estágio, a maior dificuldade se deu com relação à falta de compreensão da leitura das atividades propostas por parte dos alunos, diante. Pois os mesmos apenas decodificavam os símbolos e códigos, porém, não conseguiam entender o que dizia o enunciado.

A partir do momento em que os alunos puderam vivenciar situações problemas, se envolveram em diferentes leituras do cotidiano seguindo o passo a passo as etapas do método de Resolução de Problemas de Polya, os alunos passaram a ler com mais atenção e os resultados foram visíveis, pois o professor passou a ser o transmissor do conteúdo para colaborador do Ensino Aprendizagem, diante das situações problemas do cotidiano os alunos saíram da abstração de conceitos para uma prática contextualizada e vivenciada.

Contudo, a aprendizagem dos alunos ficou em evidência quando confrontados com os resultados obtidos durante a pesquisa.

Referências.

- Alarcão, Isabel. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo.
- Brasil. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF. 148 p.
<http://www.dm.ufscar.br/hp/hp591/hp591002/hp5910022/hp5910022.html>.
- Brasil/PCN. (1998). (*Parâmetros Curriculares Nacionais*).
- Brasil, Escola. (2006). *Problemas matemáticos*. In: <http://www.brasilecola.com/matematica/problemas-matematicos.htm>. Acessado dia 20/02/2006. Noé, Marcos; Silva, Pedro. (2006). *Resolução de Problemas Matemáticos*. in: <http://www.mundoeducacao.com/matematica/resolucao-problemas-matematicos.htm>. Acesso dia 20/02.
- D'Ambrósio, Ubiratan. (1998). *Educação Matemática da Teoria à Prática*. São Paulo. Apirus – 4ª Ed. 1998.
- Dante, Luiz Roberto. (1999). *Didática da Resolução de Problemas de Matemática*. Ed. Ática; São Paulo.
- Fonseca, Marcio. (2002). TCC (*Trabalho Conclusão de Curso*). UNEMAT - SINOP-MT.
- Lüdke, Menga. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativa*, Menga Lüdke, Marli E.D.A. André – São Paulo: EPU, 1986.
- Parra, Cecília; Saiz, Irmã. 1996). *Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Polya, George. (1995). *A Arte de Resolver Problemas*. Rio de Janeiro. Interciência. 196p.
- Pozo, Juan Ignacio, et al. (1994). *A solução de Problemas*. São Paulo. Artes Médicas, 1994.
- Smole, Kátia; Stocco Diniz, Maria Ignes.. (2001). *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Soares, Maria Teresa Carneiro; Pinto, Neuza Bertoni. (2006). *Metodologia da resolução de problemas*. (UFPR). http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_24/metodologia.pdf. In: acesso 20/02.

- Sousa, Ariana Bezerra de. (2005). *A resolução de problemas como estratégia didática para o ensino da matemática* Universidade Católica de Brasília. In: www.ucb.br/sites/100/103/TCC//ArianaBezerradeSousa.pdf. Acesso dia 20/02/2006.
- FurlanetTO, Virginia; Dullius, Maria Madalena; Althaus, Neiva. 2012. *Estratégias de resolução de problemas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de matemática*. UNIVATES Agência Financiadora: CAPES IV ANPESUL. In; <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2551/275>. Acesso dia 20/02/2006.

GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS COMO DIFERENCIAL COMPETITIVO PARA A EDUCAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

(Human Resource Management as a differential competitive for Education and School Management)

Ms. Francisco Darciso Silva
Em Gestão Empresarial
Dr^a. Marlete Dacroce
Em Ciências da Educação

Fecha de recepción: 01-08- 2015

Fecha de aceptación: 22-09- 2015

Páginas 179 - 190

Resumo.

O artigo tem por objetivo analisar os problemas atuais da gestão escolar e ao mesmo tempo, verificar mudanças de atitudes nas ações na rede de Ensino Pública do estado do Amapá. A Metodologia, tipo descritiva com o enfoque qualitativo explorando autores renomados nesta temática, com seus referenciais que tratam sobre a Gestão Escolar, no intuito de aclarar as principais questões do desenvolvimento psicológico inerente a educação. Na discussão dos resultados os autores colocam que o ideal é que se reflita mais sobre as velhas práticas pedagógicas que cristalizaram a educação tornando-se um "mofo" no ambiente escolar. A partir de esta posição compreender o verdadeiro sentido da pedagogia humanitária voltada para a realidade, para uma vida centrada num espírito crítico, reflexivo e criativo. A conclusão se dá na figura do gestor escolar o qual tem grande relevância neste processo, quando atua como interventor na aprendizagem, trazendo para seus discípulos, o conhecimento já sistematizado para que os professores repassem a seus alunos, atuando diretamente nas principais questões: Re-elaboração, recriar, transformando o conhecimento em partilha para a sua comunidade escolar.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Reflexões; Adolescência.

Abstract: The article aims to analyze the current problems of school management and at the same time, verify changes in attitudes in the actions in the network of Amapa state Public Education. The methodology, descriptive with qualitative approach exploring renowned authors on this theme, with its references that deal with the school management, in order to clarify the main issues of psychological development connected with education. In the discussion of the results the authors state that the ideal is to reflect more about the old pedagogical practices that crystallized education has become a "mold" in the school environment. From this position to understand the true meaning of humanitarian pedagogy facing reality, to a life centered on a critical, reflective and creative spirit. The conclusion is given in the figure of school management which is very important in this process, when acts as interventor in learning, bringing to his disciples, the knowledge already systematized for teachers to pass on to his students, acting directly on the main issues: Re-

development, recreate, transforming knowledge into sharing for your school community.

Keywords: School Management; Reflections; Adolescence.

Introdução.

O artigo apresenta algumas análises reflexivas sobre os problemas atuais da gestão escolar no Brasil, apresentando o caso da rede de ensino pública do Amapá. Tem-se o objetivo de analisar os referidos problemas de Gestão escolar e como estão colocados nos referenciais teóricos que tratam sobre a temática, bem como, os principais desafios na atualidade; Investigar quem é público alvo do Ensino Fundamental e Médio. E como entender as principais questões que envolvem o desenvolvimento psicológico inerente a educação de jovens e adolescentes. Ainda, levantar dados específicos sobre os adolescentes, as questões da quais envolvem valores criados frente à escola, os professores, a comunidade, a família em assuntos, como droga, sexo e a homossexualidade.

Diante do contexto o estudo se justifica pela busca de mais entendimento das ações e reações, bem como, buscar mecanismos para uma pedagogia mais humana de diálogo mutuo entre os envolvidos no processo de construção do conhecimento.

Fundamentação Teórica.

A construção do conhecimento é um processo contínuo do início ao fim da vida e envolve mais do que simplesmente o crescimento intelectual e a aquisição de habilidades. Os adultos e crianças estão em constante aprendizagem um com o outro e aí acontece o processo de socialização, pois ela recebe influência do ambiente, assimila valores e atitudes e cumpre tarefas e por outro lado modifica seu ambiente na medida em que tem suas necessidades e reações.

O desenvolvimento na infância é caracterizado pela dependência fundamental que após ser atendido se tornará mais seguro e apto a buscar sua autonomia. Mas para isso é necessário dispor de tempo, pois a criança deve ser observada, a mãe deve interagir com ela e compreender seus sinais.

Após a socialização da primeira etapa, mais ou menos de um ano e meio a três anos, a criança irá buscar sua liberdade, separada da mãe, e isso é uma atitude normal, para que ela possa cumprir seu período de sociabilização. De três a cinco anos, vem a etapa da comunicação verbal e também fase lúdica. Nesse período é importante que a criança tenha modelo, também que ela possa testar sua iniciativa.

Na 4º etapa, dos 6 aos 12 anos, a criança começa a viver num mundo novo, a escola, que é outra forma de sociabilização. Nesta fase é testado o seu processo de socialização desenvolvido até então. É a fase em que os modelos ao invés de serem

os pais passam a ser os professores e também os colegas irá "trocar" informações sobre os padrões de comportamento e atitudes. Nesta fase a escola irá manter ou transformar o positivo e o negativo da visão que a criança tem de si mesmo.

Na quinta etapa, aos 12 anos, as transformações orgânicas são mais acentuadas e também predominam as transformações comportamentais, pois o adolescente busca a sua identidade e isso traz alterações não só no corpo, mas, também no humor, pois sua maturação é gradativa e seqüencial, formando assim além da composição física, a sua composição de uma consciência moral.

Na puberdade, acontece a culminância de um período de maturação hormonal próprio do ser humano. Dentro desse período que se inicia também a adolescência que é um processo psicológico e social, uma iniciação ao "mundo dos adultos". São um período onde o jovem vive cheio de ansiedade, alterações no comportamento e grandes tensões. É claro que fatores culturais estabelecidos pela sociedade irão afetar todos os sentimentos aflorados pela própria puberdade, trazendo muitas vezes dificuldades de ajustamentos.

Adolescência Pré-Puberal. Os jovens nesta fase (12 a 14 anos para meninos e 10-12 anos para meninas) apresentam crescimento em peso e estatura acelerados. Thomas (1983, p. 48), define esta fase como a de melhor aprendizagem da infância, o que, em geral, se atribui à boa capacidade de reação, à coragem e ao entusiasmo das crianças, às boas predisposições físicas e à experiência anterior de movimentos (destreza, agilidade, velocidade e força), já alcançados assim como a suavidade e a plasticidade dos processos nervosos.

O desenvolvimento neuropsicomotor também se acelera principalmente no setor emocional. O indivíduo ganha peso à custa do tecido adiposo, pois o desenvolvimento do tecido muscular é relativamente pequeno, do que resulta um pequeno aumento de força muscular. Há o aparecimento dos primeiros sintomas de sexualidade. Mitra e Mogos (1982, p. 79), citam que esta idade é marcada por um especial interesse dos alunos pela atividade desportiva, para conhecer o mais possível e trabalhar as informações recebidas, dando prova de que são capazes de uma participação consciente e ativa no crescimento dos indivíduos no seu desenvolvimento motor. A competição é um elemento que, se bem orientado, pode contribuir para o desenvolvimento da motricidade e da preparação física dos alunos.

Adolescência-Puberal (14 a 16 anos para moços e 12 a 14 anos para as moças). Nesta fase as crianças apresentam crescimento e desenvolvimento em máxima velocidade. Acentua-se o crescimento ósseo-articular e muscular, determinando um aumento da força muscular. O desenvolvimento neuropsicomotor é completo. Emocionalmente, ainda se encontram naquela fase de turbulência indefinida contra os adultos, tendendo a se aproximarem da maturidade.

Para ThomaS (1983, p. 20), as novas tendências no desenvolvimento motor, características desta fase, aparecem com o início da segunda transformação física. Isto significa um crescimento mais acentuado das extremidades e da altura, aumento visível do peso e nova modificação das proporções do corpo. Essa reestruturação

das habilidades e capacidades motoras tem seu início na puberdade. Winter (apud Thomas, 1983, p. 23), comenta que o ponto culminante da reestruturação das habilidades e capacidades motoras coincide, nas meninas com a menarca e nos meninos com o esperma.

A História da má qualidade da Gestão Escolar e do ensino no Brasil.

Qualidade é um tema atual. Ensino deveria ser também. Porque os dois andam juntos. A má qualidade do ensino no Brasil deve-se a própria história da educação do país que vem sendo guiada sempre pelos interesses políticos. Desde o tempo de Pombal (1759) sofremos com a carência de mestres e a insuficiência de recursos.

Na época Pombal tinha como objetivo maior criar a escola útil aos fins do Estado, que antes na época dos jesuítas era destinada a servir os interesses da fé. Vemos, portanto que, não se preconizou em tempo algum uma política intensa e extensa do trabalho escolar. D. João VI se preocupava em formar o pessoal de que precisava, foi fértil em realizações no campo do ensino técnico e superior, preenchendo lacunas que prejudicavam os interesses do governo sediado no Brasil.

Após a Independência inaugura-se uma nova política no campo da instrução popular com princípios liberais e democráticos e já como na nova Lei 9.324/96, reivindicava uma educação para todos, que com o governo absolutista não teve êxito. Na Carta outorgada de 1824 reza a garantia à criação de colégios e universidades e prometia a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. Em 1827 criam-se os cursos jurídicos de São Paulo e Linda e se institui o curso primário para o sexo feminino.

Em 1854, o Governo Central, foi proposto a criação do ensino primário de 2º grau que ficou apenas no papel. Alguns estabelecimentos particulares sediados na Corte e nas grandes cidades ofereceram um ensino primário mais rico que o ministrado nas escolas públicas. Somente em 1880 teria a capital do império sua primeira escola normal mantida e administrada pelos poderes públicos. Qualitativamente deficiente, a instrução elementar também se mostrava precária no ponto de vista quantitativo.

Com a Proclamação da República tentou-se várias reformas que pudessem dar uma nova guinada, mas se observarmos bem, a educação brasileira não sofreu um processo de evolução que pudesse ser considerado marcante ou significativo em termos de modelo de qualidade.

Toda a universidade, pelo seu próprio regime estatutário, tendem a reproduzir o seu quadro de poder. Então existem, para os que desejam uma fecunda convivência com os setores populares, duas frentes de luta: luta contra o autoritarismo que hoje se instalou na estrutura do poder dentro da universidade, e outra, orientarem os jovens universitários para a convivência

com os deserdados da educação, formar profissionais do ensino, atentos às necessidades educacionais da população esquecida (Gadotti, 1984, p. 141).

Segundo Piletti (1997, p 36), a primeira lei brasileira a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, em todos os níveis, do pré-primário ao superior, foi a Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961 (embora fosse promulgada apenas nesse ano, o seu projeto chegou ao Congresso Nacional ainda em 1948, onde foi discutido durante treze anos). Podemos afirmar, segundo Piletti, que a partir da nova Constituição, os educadores e suas entidades representativas mobilizaram-se para oferecer propostas à nova lei de diretrizes e bases da educação, promulgada em 20.12.1996, sob nº 9394, após oito anos de tramitação no Congresso Nacional.

A preocupação começa quando se observa como funciona o processo educacional desde sua administração até sua condução final. Para o governo, educar significa fabricar escolas. O conteúdo ainda permanece vastamente paternalístico e antiquado.

Bello (2000) faz severas críticas à avaliação proposta pelo MEC. Para ele, esse é mais um equívoco da política educacional, quando analisa que a avaliação está interessada em avaliar os procedimentos e não o resultado final. Ele faz uma série de questionamentos:

[...] que adianta o MEC examinar os procedimentos se o produto é ruim? Será que um percentual pré-estabelecido de professores com cursos de Mestrado e Doutorado garante qualidade? Será que uma biblioteca grande e com uma quantidade considerável de material garante qualidade? Será que o resultado de um exame, conhecido como 'provão', garante qualidade? Em minha opinião avaliar os meios e não os fins é uma maneira de impingir aos meios um conceito equivocado de qualidade (Bello, 2000, p. 43).

Metodologia.

A pesquisa do tipo bibliográfica a metodologia do tipo descritiva de cunho qualitativo explorando autores consagrados nesta temática, bem como, as leis tratam sobre a Gestão Escolar, os principais desafios na atualidade, os referenciais teóricos no intuito de tornar mais clara as principais questões do desenvolvimento psicológico inerente a educação.

Para se conseguir analisar os principais problemas de gestão escolar e do ensino na rede pública do Estado do Amapá, realizou-se este estudo fundamentado na pesquisa bibliográfica. Segundo João Bosco Medeiros (2009, p. 39).

[...] passo decisivo em qualquer pesquisa científica, uma vez que elimina a possibilidade de se trabalhar em vão, de se despender tempo com o que já foi solucionado. [...]. A Pesquisa bibliográfica constitui-se em fonte secundária. É aquela que busca o levantamento de livros e revistas de relevante interesse para a pesquisa que será realizada. Seu objetivo é colocar o autor da nova pesquisa diante de informações sobre o assunto de seu interesse.

Assim, para se conseguir obter os dados que serão apresentados no próximo item do artigo, um referencial teórico que priorizasse a análise descritiva e documental de uma série de questões problemáticas que emergem essencialmente dos problemas de gestão da escola e do ensino, enfatizados essencialmente em livros específicos sobre Gestão Escolar e sobre Gestão do Ensino no Brasil, descrevendo o resultado dos fichamentos, resumos e resenhas do levantamento de livros e revistas científicas que abordam a questão.

Discussão dos resultados.

Diante dos levantamentos bibliográficos realizados neste estudo, pode-se dizer que as escolas públicas devem planejar, a partir de sua realidade, integrando questões administrativas e financeiras com currículo e demais preocupações político-pedagógicas. É necessário, que a legislação vigente permita a prática da gestão participativa e da autonomia. A escola e sua equipe devem estar preparadas para ocupar esse espaço com compromisso, competência humana, teórica, técnica e política.

A administração é uma prática social necessária à vida do ser humano para Paro (2000) a tarefa é de interpretar as metas propostas pela empresa para transformá-las em ação empresariais, por meio, do planejamento, organização, e o envolvimento de todos e em todos os níveis da empresa, para atingir tais objetivos. De fato, algumas técnicas e instrumentos utilizados pela administração empresarial são comuns a todas as organizações. Porém deve-se ressaltar que uma instituição de ensino tem diferenças, nas crenças e valores, que a distingue das outras formas de organização, conseqüentemente, deve possuir um estilo de gestão singular do da utilizada em uma empresa comercial, industrial ou de serviços.

O administrador é todo aquele que executa a tarefa da própria administração, desfrutando ou não de poder sobre terceiros: "a administração, entretanto, não se ocupa do esforço despendido por pessoas isoladamente, mas com o esforço humano coletivo" (PARO 2000, p.23). Para se administrar uma escola exige-se preparo específico uma vez que a maioria das instituições da educação não recebeu. Por

serem competentes em sua área de formação foram convocados à área administrativa, na qual, nem sempre, demonstram competência igual.

A administração é vista como um processo racional de organização, de influência estabelecida de fora para dentro das unidades de ação, bem como do emprego de pessoas e de recursos, de forma racional e mecanicista, para que os objetivos organizacionais sejam realizados.

O ato de administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a maneira distanciada e orientada por uma série de pressupostos, a saber, Perel (1977).

- a) O ambiente de trabalho e comportamento humano é previsível, podendo ser, em conseqüência, controlados;
- b) Crise, ambigüidade e incerteza são encaradas como disfunção e como problemas a serem evitados e não como oportunidades de crescimento e transformação;
- c) O sucesso, uma vez alcançado, mantém-se por si mesmo e não demanda esforço de manutenção e responsabilidade de maior desenvolvimento;
- d) A responsabilidade maior do dirigente é a de obtenção e garantia de recursos necessários para o funcionamento perfeito da unidade, uma vez considerada a precariedade de recursos como o impedimento mais sério à realização de seu trabalho;
- e) Modelos de administração que deram certo não devem ser mudados, correspondendo à idéia falta de que "time que está ganhando não se muda";
- f) A importação de modelos de ação que deram certo em outros contextos é importante, pois eles podem funcionar perfeitamente, bastando para isso algumas adaptações;
- g) O participante cativo da organização, como é o caso do aluno e de professores efetivos em escolas públicas, aceita qualquer coisa que seja imposta a ele;
- h) O protecionismo a esses participantes é a contrapartida necessária à sua cooptação;
- i) O participante da instituição deve estar disposto a aceitar os modelos estabelecidos e agir de acordo com ele;
- j) é o administrador quem estabelece as regras do jogo e não os membros da unidade de trabalho, cabendo a estes apenas programar-las;
- l) o importante é fazer o máximo, e não fazer melhor e o diferente;
- m) a objetividade garante bons resultados, sendo a técnica o elemento fundamental para a melhoria do trabalho (Perel, 1977, p.96).

Deste modo, faz-se relevante pensar nas limitações desse entendimento que, em certa época, marcada pelo autoritarismo, pela rigidez e re-produtividade funcionaram aparentemente bem. Porém apenas aparentemente, pois os resultados do rendimento escolar nesse período foram sempre baixos, uma vez que a escola nele foi marcada pela seleção e exclusão de alunos que escapavam a um modelo rígido

de desempenho e, por conseguinte, falhou essa escola em cumprir o seu papel social.

Hoje, em educação não se usa mais a terminologia "Administração", e sim "Gestão". Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões desta área. Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

A expressão "gestão educacional", comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes, surge, por conseguinte, em substituição a "administração educacional", para representar não apenas novas idéias, mas sim um novo paradigma, que busca estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo. Assim, como mudança paradigmática está associada à transformação de inúmeras dimensões educacionais, pela superação, pela dialética, de concepções dicotômicas que enfocam ora o diretivismo, ora o não-diretivismo; ora a hétero-avaliação, ora a auto-avaliação; ora a avaliação quantitativa, ora a qualitativa; ora a transmissão do conhecimento construído, ora a sua construção, a partir de uma visão da realidade. Conseqüentemente, não se trata, apenas, de simples substituição terminológica, baseada em considerações semânticas. Trata-se, sim, da proposição de um novo conceito de organização educacional. A gestão ressalte-se, não se propõe a depreciar a administração, mas sim a superar suas limitações de enfoque dicotomizado, simplificado e reduzido, e a redimensioná-la, no contexto de uma concepção de mundo e de realidade caracterizado pela visão da sua complexidade e dinamicidade, pela qual as diferentes dimensões e dinâmicas são utilizadas como forças na construção da realidade e sua superação, sem precisar reinventar a roda.

Como resultado, a ótica da gestão não prescinde nem elimina a ótica da administração educacional. Apenas a supera, dando a esta um novo significado, mais abrangente e de caráter potencialmente transformador. Daí porque ações propriamente administrativas continuarem a fazer parte do trabalho dos dirigentes de organizações de ensino, como, controle de recursos, de tempo, etc.

Um modelo de gestão proposto a ser adotado é o democrático. A gestão democrática cria uma maior eficiência na obtenção dos objetivos da educação quer sejam

políticos, pedagogos e/ou culturais. Tem como propostas: a participação efetiva dos diversos setores da escola e da comunidade, incentivar a autonomia das escolas das unidades escolares, repensar a teoria e a prática administrativas, simplificar as estruturas burocráticas e descentralizar os processos de decisão e execução. Neste sentido diz Saviani (1996, p.43):

A gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do "jogo" democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as reações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

A administração escolar democrática visa que a sociedade esteja ciente do processo pedagógico e participe da coordenação das unidades escolares. Essa descentralização administrativa permite uma maior e melhor capacidade de adaptação das instituições de ensino às condições socioculturais locais, como o perfil social dos alunos e educadores.

Nesse tipo, de gestão não há superiores, hierarquia de poderes. A gestão é participativa, onde todos os envolvidos têm a sua importância, atuando no projeto pedagógico: Associação de Pais e Mestres (APM), clubes diversos, grêmio estudantil, conselhos de classe, representação de turmas, pais, alunos, professores e funcionários:

O avanço obtido pelos educadores se expressa principalmente mediante a elaboração de propostas fundamentais numa perspectiva histórico-crítica da educação e da sociedade, que visam superar a dicotomização entre teoria e a prática, o conteúdo e o método, o planejamento e a execução, buscando criar as condições necessárias para a realização de uma prática educativa comprometida com os contingentes excluídos do sistema educacional brasileiro. (Veiga, 2000, p. 120).

A gestão democrática instaura a democratização da escola, pela natureza social da escola, não se limita apenas aos processos ligados à função administrativa. A escola torna-se democrática por toda sua ação pedagógica e educativa, não por sua prática administrativa.

Educação é um ato político. Afinal a educação é a alavanca das mudanças sociais e deve ser encarada como uma prática de libertação e de construção histórica. É através de uma escola democrática, participativa que nasce a transformação da sociedade.

A escola é uma das principais fontes de formação do cidadão consciente. Consciente no sentido de não ser tão facilmente manipulado e dominado pela chamada classe dominante: "(...) como função social e política da escola, não só a transformação e socialização e crítica da herança cultural acumulada, mas também a produção de novo saber a fim de preparar o indivíduo para a vida da totalidade social". (Prais, 1996, p. 58). "Cabe-nos lutar pela real cidadania em que a luta por educação corre paralela à da efetivação das outras políticas sociais". (Garske, 1998, p. 72).

A quem serve a escola e sua administração? Ao processo capitalista. Mas quem deveria servir? Ao povo carente que precisa que o acesso a educação resulte em uma certa melhoria de vida. Essa é a primeira função da administração da educação propondo soluções e descobrindo alternativas que respondam às reais necessidades humanas. A escola é um importante e essencial pedaço de luta das massas que expressa realmente o interesse comum de toda a sociedade pela desarticulação do poder capital e pela organização de uma nova ordem social.

Os debates envolvendo questões referentes aos projetos políticos pedagógicos têm se tornado frequentes hoje nos sistemas educacionais. A obrigatoriedade destes projetos ficou mais clara a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB 9394/96), porém isto não quer dizer que antes desta lei os projetos pedagógicos (a palavra "político" aqui se torna redundante, uma vez que toda a ação pedagógica é uma ação política por excelência) fossem inexistentes ou pudessem ser dispensados, pois jamais um sistema educacional pode ser considerado sério se não for orientado por um projeto de educação. O que acontecia era que a formulação dos projetos não se fazia com a participação dos atores envolvidos no ato educativo, sua implantação vinha de cima e estes atores acabavam desconhecendo seu real sentido; por isso os educadores ficavam sem resposta para a crucial pergunta: "para onde a educação deve conduzir?".

A avaliação interna e externa das instituições educacionais deve levar em conta os seus recursos, sua organização, suas condições de trabalho, o padrão único de qualidade e, no caso da educação superior, a indissociação entre ensino, pesquisa e extensão, a universalidade de campos de conhecimento, entre outros indicadores. Esse processo avaliatório é coordenado pelos Conselhos Superiores e Conselhos Sociais nas universidades, e pelos Conselhos Escolares nas unidades escolares.

Sendo a educação um dever do Estado, cabe a ele responsabilizar-se pela qualidade da educação escolar oferecida através do ensino ministrado pelas instituições, públicas ou privadas, em todos os níveis. Assim, as instituições particulares devem submeter-se aos padrões oficiais de organização, funcionamento e qualidade dos

serviços educacionais prestados, na medida em que, para tanto, são autorizadas e avaliadas pelo Estado (CF/88, Art.209).

Considerações finais.

A democratização da gestão especialmente quando se dá através de ações estruturadas permite que os setores interessados participem da elaboração da política municipal de educação. São gerados, assim, ganhos em qualidade das decisões, pois estas podem refletir a pluralidade de interesses e visões que existem entre os diversos atores sociais envolvidos. As ações empreendidas passam a um patamar de legitimidade mais elevado.

A criação de instâncias participativas na gestão da educação diminui os lobbies corporativistas, por aumentar a capacidade de fiscalização da sociedade civil sobre a execução da política educacional. Força um aumento da transparência das ações do governo municipal, através da ampliação do acesso à informação. Como a educação é uma política e um serviço público de grande visibilidade, a democratização de sua gestão traz resultados positivos para a ampliação da cidadania, por oferecer a um grande contingente de cidadãos a oportunidade de participar da gestão pública.

O governo estadual pode valer-se da estrutura do sistema de gestão democrática da educação para ampliar sua capacidade de comunicação com a população. Neste ponto, os Conselhos de Escolas, por atingirem diretamente grande parte das famílias, têm papel fundamental. A democratização da gestão da educação atua sempre como um reforço da cidadania, constituindo-se em fator de democratização da gestão como um todo.

A obtenção destes resultados, no entanto, depende da vontade política da administração de ampliar os espaços de participação da sociedade na gestão educacional. Depende, também, da adoção de outras medidas visando à democratização do ensino. Um governo que não se preocupar com estes dois pontos dificilmente conseguirá implantar um verdadeiro sistema de gestão democrática da educação.

Mais importante que mudar o termo é mudar a concepção subjacente ao rótulo utilizado. Cabe ressaltar, portanto, que, com a denominação de gestão, o que se preconiza é uma nova ótica de direção, voltada para a transformação das instituições e de seus processos, como meio para a melhoria das condições de funcionamento do sistema de ensino e de suas instituições. Não se pretende, no entanto, fazer tabula rasa e sugerir que muitos dos cuidados enfatizados pela prática da administração seriam totalmente inúteis.

Cabe, lembrar que apenas mudar denominações, em si, nada significa. É necessário que a nova forma de representação denote originalidade e efetiva atuação. Mas, negar ou menosprezar tudo o que a ótica anterior demonstra, corresponderia a negar uma dimensão básica da realidade, uma vez que uma nova ótica é sempre desenvolvida para superar a anterior, mantendo por base os seus princípios, para determinar o progresso e evolução.

É preciso melhorar a qualidade do ensino através de currículos adequados, conteúdos articulados com a realidade social, objetivos únicos e definidos, adequação metodológica, qualificação docente, administração colegiada entre outros.

Referências.

- Aquino, Líbia Serpa. (2003). Escola deve reconstruir e não reproduzir. *Educação em Revista*, n. 13, 1998. Disponível em: <http://www.klickeducacao.com.br>. Acessado em 10 de junho.
- Bello, José Luiz de Paiva. (2003). Avaliação da Universidade: mais um equívoco da política educacional do MEC. *Pedagogia em Foco*. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/filos07.htm>. Acessado em 10 de junho.
- Gadotti, Moacir. (1984). *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez.
- Mitra & Mogos. (1982). *O Desenvolvimento do ser Humano*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico.
- Piletti, Nelson. (1997). *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática.
- Ramos, Cosete. (1994). *Pedagogia da qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Thomas, Alexander. (1983). *Esporte*. Introdução à Psicologia. Rio de Janeiro, Ed. Ao Livro Técnico S.A.

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: SITUAÇÕES E PERSPECTIVAS PARA UM FUTURO DE PAZ

(Violence in schools: Status and prospects for a future of peace)

Esp. Eliane Cristina Joencke

Em Metodologia para o Ensino Fundamental

Esp. Ilaide Golhke Arens

Em Ed. Especial Transtornos Globais de desenvolvimento

Esp. Marilene Polesso Gonçalves

Em Psicopedagogia

Fecha de recepción: 01-08- 2015

Fecha de aceptación: 22-09- 2015

Páginas 191- 201

Resumo.

Este artigo tem por objetivo listar situações de violência nas escolas, pois, esta atinge a integridade dos seres humanos nos mais diversos aspectos, tendo raízes na própria história. A metodologia trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva bibliográfica, para o aprofundamento da discussão buscou-se no tema violência nas escolas por ser uma das principais preocupações que a sociedade, dando vivacidade ao tema abordado fez-se o uso da fala de vários autores confrontando e dialogado com a realidade vivenciada com relato de experiência nas escolas. Discussão dos resultados a reflexão sobre a violência escolar, um assunto que se coloca como normal na mídia por estar muito forte no cotidiano da sociedade, sendo que valores como solidariedade, humildade, respeito e tolerância são poucos estimulados nas práticas de convivência social, quer seja na família, na escola, no trabalho ou até mesmo no local de lazer, a inexistência dessas práticas geralmente dá lugar ao egoísmo, a brutalidade e a intolerância. Conclusão levantou-se posicionamentos, quando a escola, se mostra despreparada e ao mesmo tempo precisa administrar os conflitos gerados por diferentes formas de violência e as suas conseqüências, a qual prejudica gravemente o aprendizado dos alunos.

Palavras-chave: Violência. Alunos. Escola

Abstract.

This article aims to list situations of violence in schools, because this affects the integrity of human beings in various ways, having roots in the history. The methodology is a qualitative research, descriptive literature, for further discussion sought on the theme violence in schools as one of the main concerns that society, giving liveliness to the issue addressed made the use of talking several authors confronting and dialogued with the reality experienced with reporting experience in schools. Discussion of results reflection on school violence, an issue that arises as normal in the media to be very strong in everyday society, and values such as solidarity, humility, respect and tolerance are few stimulated in the social life practices, either in the family, at school, at work or even on-site leisure, the absence of such practices usually give rise to selfishness, brutality and intolerance. Conclusion

rose positions when the school, shown unprepared and at the same time need to manage the conflicts generated by different forms of violence and its consequences, which seriously undermines student learning.

Keywords: Violence. Students. School.

Introdução.

Na atualidade nenhum tema tem merecido tanta atenção como o da violência, a insegurança e o medo têm desestabilizado não só as pessoas, mas famílias, instituições e a sociedade organizada. No sentido de compreender o problema, é necessário listar os tipos de violência, de agressividade. Quais são os fatores que causam a violência? As consequências para aqueles que a compõem além da releitura de algumas bibliografias a respeito do tráfico de drogas, do bullying, danos ao patrimônio e suas influências no meio escolar. Deixaremos aqui algumas sugestões que sob nossa análise podem contribuir para melhorar o ambiente escolar, tornando-o mais atraente e tranquilo.

O assunto "Violência nas escolas" vem aflorando nas escolas olhares de educadores passam a maior parte do seu dia. Essa violência seja de que natureza for, é um fenômeno que se instala de forma acentuada em nossa sociedade, abrangendo o ambiente escolar. Mas chamar todos os comportamentos inadequados ao convívio social de violência tem gerado mais conflito do que solução.

Uma forma simples de distinguir violência de agressividade é que atos de violência ferem o Código Penal (porte de armas, tráfico e uso de drogas, ações contra o patrimônio, etc.); Para Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (2002), o sujeito agressivo tem atitudes agressivas para se defender e não é considerado como violento, ele apenas possui os padrões de educação contrários as normas de convivência e respeito para com o outro, perpetua um mesmo ideal de uma convivência democrática e solidária no ambiente escolar. Segundo Ortega e Del Rey (2002) [...] em todas as comunidades, qualquer que seja sua cultura, as pessoas têm uma aspiração comum: a busca pela paz, a eliminação definitiva da guerra e da violência, e a luta diária para melhorar a qualidade de vida dos que os rodeiam. Constantemente as escolas precisam administrar os conflitos gerados por diferentes formas de violências, ou seja, nos estabelecimentos de ensino a violência não é vivenciada apenas como atos de agressividade, e sim como o modo habitual e cotidiano de relacionamento, de tratamento de um para com o outro.

É ilusório pensar que a violência esteja concentrada no pátio, nos corredores ou no portão de entrada. Grande parte das experiências de violência, fortemente presente entre os pré-adolescentes é construída debaixo dos olhos dos professores, durante as aulas. Mas podem deixar marcas profundas no indivíduo atingido, auxiliando ou dando força a sentimentos de fraqueza, insegurança ao meio inserido, tanto no ambiente escolar a sociedade na qual o indivíduo convive no seu dia a dia.

Os danos físicos, traumas e o medo interferem no desenvolvimento dos alunos e das pessoas em geral, fazendo com que apresentem dificuldades de concentração nos estudos e se sintam desestimulados a comparecer às aulas, alimentando situações que favorecem o absentismo, a reprovação, a repetência e o abandono escolar, os quais configuram o fracasso escolar. Este aspecto revela que, embora a violência dentro da escola seja influenciada pela realidade social externa, e notadamente pela desigualdade social, é em contato com as dinâmicas e formas de funcionamentos internos à escola que boa parte das condutas de violências é construída, já que, a escola não é o mundo, e sim quem faz a transição da criança entre a família e o mundo.

Concepção da violência.

Vem se percebendo que o educador, a escola e o aluno, não estão entrando em sintonia diante o significado e a razão de se ter a disciplina como aliada no dia a dia, a escola propõe atividades posso dizer ultrapassadas diante o acesso dos alunos a tecnologia e conhecimento social fora do âmbito escolar.

De acordo com Peralva 1997, p. 20 apud Lucinda, 1999, p. 32. A violência entre alunos constrói-se em torno de duas lógicas complementares: de um lado, encenação ritual e lúdica de uma violência verbal e física; de outro, engajamento pessoal em relações de força, vazias de qualquer conteúdo preciso, exceto o de fundar uma percepção do mundo justamente em termos de relações de força. Nos dois casos, o que está em jogo, à construção e a auto reprodução de uma cultura da violência.

Diante a real situação, o professor permeia e se alia a todos os meios para manter o aluno estático e estéril em sala de aula durante as suas aulas com conteúdos programáticos sem fundamentação para os alunos, faz o uso na maioria das vezes do quadro e o livro didático, chegando a implorar e negociar o silêncio com a turma, trocando o mesmo por uma atividade prazerosa em algum momento oportuno, estratégias que possam levar a estabelecer uma relação falsa baseada na troca e na incompetência da comunidade escolar, firmando uma imagem que ficar sentada em uma sala de aula estudando com compromisso é algo negativo e não prazeroso precisando ser compensado com um prêmio prazeroso.

Colombier (1989), no livro "Violência na escola", retrata a opinião normalmente exposta pelo corpo docente da escola. Ou seja, trata-se de entender o fenômeno da violência nas escolas como atos de violência contra as instalações da escola, contra os professores e dos alunos uns contra os outros, apontando os fundamentos socioeconômicos e familiares como causa, numa tentativa de apontar possíveis soluções para o problema.

A disciplina não deve ser considerada apenas e unicamente como o silêncio e a ordem, nem como um "pré-requisito para a ação pedagógica, [mas sim como] um dos produtos ou efeitos do trabalho cotidiano de sala de aula" (Aquino, 1998, p. 202). A didática reinante ainda considera o professor como o único detentor do saber, em

sala de aula. O aluno deve manter-se horas a fio, calado e atento. O professor vai-se habituando a atrapalhar com os "limites do não pode", ao invés de privilegiar Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas os "limites da possibilidade", não levando em conta que o objetivo do trabalho pedagógico se efetua do aluno enquanto aluno, isto é, o trabalho pedagógico se efetua para fazer com que a figura do estudante desapareça (Chaui apud Boa Segundo Fante (2005, p. 71) vítima típica refere-se ao indivíduo que sofre repetida.

Segundo a teoria de Vygotsky contribui para essa nova visão da criança, atribuindo importância à dimensão social, mediando assim a relação do indivíduo com o mundo. O aprendizado ocorre mediante a inserção do indivíduo em um grupo cultural, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (pensamento, percepção, memória, raciocínio e volição). Fante (2005, p. 190) afirma que:

(...) as crianças são mais propensas a desenvolverem a capacidade de relacionar-se socialmente na idade escolar, na qual o professor estará influenciando o desenvolvimento do caráter da criança, para socializar-se com o grupo escolar. Nesse contexto, podemos perceber que a escola possui um papel fundamental no desenvolvimento do relacionamento social da criança, pois o professor possui o papel do mediador no processo de interação, ao desenvolver a sociabilidade do aluno com o grupo escolar.

Segundo Abamovay et al.1999) "a desigualdade social é um dos fatores que levam uma pessoa a cometer atos violentos". A situação de carência absoluta tende a embrutecer os indivíduos. Assim, a pobreza seria geradora de personalidades destrutivas. Além de estar numa posição secundária na sociedade e de possuir menos possibilidades de trabalho, estudo e consumo, o indivíduo ainda se sente mal tratado, visto como diferente e inferior. Por esta razão, as percepções que essa tem sobre os jovens endinheirados são muitas vezes violentas e repletas de ódio. Usa da violência para castigar a sociedade que não lhe dá oportunidade (Abamovay et al.1999).

Segundo esta perspectiva, o processo de desenvolvimento é possibilitado pelo aprendizado e acredita-se que a criança inicia a aprendizagem muito antes de freqüentar a escola. Vygotsky (1998) postula a existência de dois níveis de desenvolvimento infantil real e potencial. O nível de desenvolvimento real é a capacidade da criança de realizar atividades independentemente. Dentro do nível de desenvolvimento do potencial deve-se validar a capacidade construída pela criança, quando a mesma consegue realizar decretadas atividades com o auxílio de alguém mais capaz. Diante a esse, a finalidade ou o papel do professor passa interferir no meio, auxiliando em instruções que auxiliem no desempenho de aprendizado no seu grupo de alunos. Os professores devem ter a maturidade de ver seus alunos com um olhar organicista e naturalista, passiva de desenvolvimento, onde cada criança tem seu tempo e suas condições de aprendizagem.

Isso concretiza o olhar dos professores de procurar normalizar os alunos nos padrões igualitários. No dia a dia das escolas, tem se avaliado as crianças no olhar

do nível real efetivo, ao que são capazes de fazer, sem o auxílio de outra pessoa. Diante esta linha de pensamento, as crianças que não acompanharem o ritmo da maioria da turma são consideradas incapazes, taxados de não saber, pelo fato de não estarem preparados como os outros da turma, esta visão ainda paira dentro de nossas escolas, muito forte enraizado. Quando vem se ou tem se, avaliado somente aos resultados que a criança apresenta, deixando de valorizar e considerar o nível de desenvolvimento potencial da mesma.

Segundo (Facci, 1998, p. 28) a teoria "histórico-cultural, quando uma criança não consegue realizar sozinha determinada tarefa, mas o faz com a ajuda de outras pessoas mais experientes", está demonstrando que já contém aspectos e partes mais ou menos desenvolvidas de noções e conceitos. Nessa perspectiva, o papel do professor no processo ensino-aprendizagem. "é muito mais atuante do que apenas uma pessoa que oferece condições, que dá pistas para que o aluno construa por si só o conhecimento, como se este aprendesse independentemente da escola" (Facci, 1998, p.28). Essas visões integram ideais construtivistas e escola novista. Porém, de acordo com a psicologia histórico-cultural, "[...] a grande tarefa do ensino reside em transmitir à criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só" (Duarte, 1998 apud Facci, 1998, p. 28).

Segundo Facci (1998), sentimentos como estes estão presentes em maior ou menor intensidade no corpo docente da atualidade. O Construtivismo e a Escola Nova, enfatizando a possibilidade de o aluno aprender mediante a mínima interferência do professor, associados à excessiva flexíveis currículos escolares proposta por estas abordagens em nome da "autonomia" do aluno têm contribuído significativamente para que o professor se descaracterize da sua função profissional, que é ensinar. Dentre as manifestações de violência que atingem o espaço escolar podemos citar a violência física, doméstica, simbólica, contra o patrimônio, desigualdade social, o tráfico de drogas e o bullying. Como violência física entende-se brigar, bater, matar, suicidar, estuprar, roubar, assaltar, tiroteio, espancar, andar armado, participar das atividades das gangues e também ter guerra com alguém (Abramovay et al.1999).

A violência doméstica é praticada por familiares ou pessoas ligadas diretamente ao convívio diário de quem sofre a violência. Violência simbólica é aquela que a escola exerce sobre o aluno quando o anula da capacidade de pensar e o torna um ser capaz somente de reproduzir. Conforme Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (2002), a violência simbólica é a mais difícil de ser percebida porque é exercida pela sociedade quando esta não é capaz de encaminhar aos jovens ao mercado de trabalho, quando não lhes oferecem oportunidades para o desenvolvimento da criatividade, quando as escolas impõem conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos ou quando os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes, abandonando os estudantes a sua própria sorte, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento. Mas a violência simbólica também pode ser contra o professor quando este é agredido em seu trabalho pela indiferença e desinteresse do aluno.

Violência contra o patrimônio: É aquela praticada contra a parte física da escola. Quebrar portas, janelas, esvaziar desnecessariamente extintores, furtar bens são alguns exemplos que frequentemente ocorrem nas escolas. O tráfico de drogas: É uma das muitas questões de violência que se coloca para a sociedade e para a escola.

Do ponto de vista da atividade escolar, a droga pode levar ao comprometimento da motivação, da atenção e da capacidade de concentração, recursos que são fundamentais para a realização da aprendizagem, além de interferir fortemente na socialização do aluno, contribuindo, ainda, para fragilizar o espaço escolar.

Na percepção de professores, alunos e corpo técnico pedagógico, o tráfico assusta e tira o sossego porque atua como elemento desorganizador da vida da escola. As formas de ação do tráfico sobre a escola são múltiplas e às vezes contraditórias, algumas exercidas direta e explicitamente, outras com pouca visibilidade e aquelas que acontecem de forma muito indireta. É necessário que a escola discuta, analise juntamente ao grupo de profissionais, os professores a eficácia de perceber o que está em cada situação, pois muitos alunos refletem na escola o que vivenciam fora dela.

Os constantes conflitos na sociedade não é algo novo que acontece apenas em nossa época, ou agora, sempre existiram. Presenciamos situações conflituosas desde o nascimento até a morte é no nosso dia-a-dia está marcado por inúmeras decisões conflitantes.

Segundo, Chrispino e Chrispino (2002) definem o conflito da seguinte maneira; conflito, pois, é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer antiga. Ainda no esforço de entendimento do conceito, podemos dizer que o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes.

O bullying está incluso e meio a um emaranhado jogo de poder nas nossas escolas que na comunidade vem ocorrendo nas mais diversas situações e contexto, onde as pessoas interajam, tais como escola, faculdade, universidade, família, mas pode ocorrer também no local do trabalho e entre os vizinhos. Apesar da tendência de as escolas não admitirem a ocorrência do bullying entre os seus alunos por desconhecerem o problema ou se negarem a enfrentá-lo, essa é uma prática bem comum caracterizado por ações como: Colocar apelidos ofensivos, humilhar, discriminar, excluir, intimidar, perseguir, assediar, amedrontar, agredir, bater, roubar ou quebrar pertences, entre outras.

Segundo Fante (2005) as consequências relativas ao bullying para as vítimas são inúmeras, dependendo de como recebem as agressões e de como reagem em relação a seus agressores. De acordo com essa autora as consequências para as vítimas são graves e abrangentes, podendo ocasionar desinteresse pela escola, o déficit de concentração e aprendizagem, queda do rendimento escolar, absentismo e evasão escolar.

O bullying e a indisciplina não acontecem apenas devido a característica individuais de cada aluno, muitas vezes um aluno que individualmente é calmo, transforma-se num bagunceiro quando se junta a determinado grupo ou classe. De acordo com Fonte (2005); compreende o Bullying como:

Bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do "comportamento bullying (Fonte, 2005, p. 28 e 29).

Ao tratar educação e o seu papel em face ao fenômeno das violências é necessário, antes de tudo, compreender a relação dialética entre educação e sociedade, pois o mundo apresenta-se dinâmico, fruto da evolução humana e tecnológica e do amplo acesso a informações, facilitado pelas mídias. Nesse contexto, a escola se vê obrigada a desenvolver competências, aguçar sensibilidades, desenvolver inteligências, cidadania, socialização, isto é, passa a compreender o ser humano nos seus diversos aspectos; cognitivos, biológicos, emocional e também espiritual, mas como pode se suceder quando a classe dos professores não esta preparada para enfrentar essa realidade que nos afronta diante a sala de aula.

No que tange a educação e ao desenvolvimento humano, família e escola são, sem dúvida, poderosas instituições que interferem na educação das crianças e adolescentes. Atualmente, a família transfere, deposita e exige da escola maiores obrigações na função de educar e a escola nem sempre está apta para atender, pois passa por um processo de transformação e adaptação. Hoje as exigências da profissão professor são muitas, nunca se exigiu tanto do professor e nunca se deu tão pouco a ele, tanto do ponto de vista formação, quanto da remuneração e das condições de trabalho.

As pressões da comunidade e as exigências do próprio papel levam o professor, muitas vezes, a justificar o insucesso das ações educativas, atribuindo à culpa as famílias dos alunos. Atualmente, os professores compartilham as mesmas reclamações, como por exemplo, a influência da mídia no comportamento dos alunos, salas de aulas lotadas, desinteresse dos alunos pelo estudo, o desrespeito dos alunos entre si, a falta de atenção das famílias e a falta de limites dos mesmos diante dos seus atos e de seus colegas e a sociedade que os envolve no dia a dia de suas vidas.

A função da família e o da escola é complementares, diversificados, mas intimamente relacionados, de forma que um espera do outro, determinadas atitudes. Objetivamente, a grande função da escola hoje é humanizar, configurando a possibilidade de reformular as relações sociais, no sentido ético e certamente no enfrentamento das violências nas escolas o professor é apenas um elo, mas um elo

fundamental, que precisa se vir enquanto sujeito capaz de transformar, ou seja, uma pessoa muito importante nas relações escola/aluno.

As representações sociais, enquanto sistemas de interpretação que regem as relações das pessoas com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e comunicações sociais. [...] Nesse sentido, as representações sociais são abordadas ao mesmo tempo como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade. (Dotta, 2006, p. 25).

Numerosas pesquisas mostram que o clima de tranquilidade e disciplina na sala de aula favorece o aprendizado e uma escola cujas relações são ameaçadoras ou agressivas contribuirá para uma sociedade mais tensa e violenta. Ao que parece, é necessário e urgente que os professores inovem descubram novas possibilidades de se relacionar com os jovens, cujos comportamentos lhes parecem ameaçadores, no entanto, essa tarefa é de toda a sociedade e não só dos professores.

Segundo Içami Tiba (1996), como em qualquer relacionamento humano, na escola é preciso levar em consideração as características de cada um dos envolvidos: professor, aluno e ambiente, pois a disciplina escolar é um conjunto de regras que deve ser obedecida tanto pelos professores quanto pelos alunos para que o aprendizado tenha êxito.

A escola precisa envolver os alunos com atividades diversas, permitindo que estes possam expor suas idéias, desenvolver suas potencialidades sem fugir dos limites que a escola propõe, estes são ingredientes imprescindíveis para um bom relacionamento entre a comunidade escolar.

Metodologia.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva bibliográfica, para o aprofundamento da discussão buscou-se no tema violência nas escolas por ser uma das principais preocupações que a sociedade vivencia. Esta atinge a integridade das pessoas nos mais diversos aspectos do seu desenvolvimento tendo raízes na própria história. Para dar vivacidade ao tema abordado fez-se o uso da fala de vários autores confrontando e dialogado com a realidade vivenciada das escolas. Ressaltando várias causas e por conseqüências a violência escolar, que discorre dentro da atual sociedade.

Discussão dos resultados.

Para que consigamos obter melhores resultados é necessário que o ambiente seja propício: que as salas de aula não sejam superlotadas, bem arejadas e iluminadas, sem mofo, nem muito enfeitadas para que não seja desviada a atenção dos alunos. A escola enquanto instituição deve proporcionar mais recursos para que o professor consiga trabalhar de forma diversificada e atrativa para despertar maior interesse por parte dos alunos.

O ambiente escolar é apresentado segundo o autor Fante (2005, p. 209) como um possível vínculo redutor do fenômeno bullying, pois pode ensinar os alunos a desenvolver com as situações apresentada, despertando o equilíbrio e a superação de lidar com suas emoções, seja em estado de repressão ou agressividade, valorizando a tolerância e a solidariedade entre os alunos.

Faz se necessário e urgente que as escolas sejam atendidas por uma equipe multidisciplinar capacitada para atender os alunos de conduta violenta que foge do alcance pedagógico e que os pais também sejam orientados na resolução do problema.

Sabe-se que algumas dessas sugestões que podem ser desenvolvidas dentro da escola: criação de uma horta, quadra de areia, parquinho, gramado no pátio, pintar as paredes em forma de quadro para que as crianças possam escrever riscar, desenhar, mesas e bancos com jogos diversos distribuídas pelo pátio da escola, brinquedoteca, sala de vídeo e leitura preparada com almofadas e tapetes dentro da realidade dos alunos, algo que possa chamar a atenção dos mesmos, algo atrativo dentro da realidade que os cerca.

O educador tem o dever de educar para a paz, promovendo meios para a boa relação baseada em vínculos afetivos, diálogo e respeito mutuo, pois não foram os alunos que inventaram a violência, e sim as circunstâncias e ambientes aos quais eles estão submetidos e vinculados de uma forma que favorecem tais ações. Cuidar da educação é investir em princípios de justiça, é chamar a família, a comunidade a apoiar e incentivar as tarefas escolares observando as atitudes dos filhos junto com a escola para que esta se torne um ambiente agradável para todos que dela participam. Inspirados nas palavras de Freire:

Movemo-nos no contexto concreto de nosso trabalho, em que as relações entre a prática e o saber da prática são indicotomizáveis. Mas, mesmo que indicotomizáveis, no contexto prático, concreto, não se atua o tempo todo epistemologicamente curioso.

Faz-se as coisas, porque temos certos hábitos de fazê-las. Brinda que, assumindo a curiosidade típica de quem busca a razão de ser das coisas mais amiúde do que na situação descrita da experiência na cotidianidade, preponderantemente não o fazemos. O ideal na nossa formação permanente está em que nos convençamos de, e nos preparemos para, o uso mais sistemático de nossa curiosidade epistemológica. (Freire, 2001, p.70).

A educação, então, vai assumindo um novo papel na sociedade. Vai sendo assumida como um processo de convivência e transformação da maneira de viver na cidade (na escola), em sintonia com o (a) outro (a), reconhecendo o (a) na sua singularidade e diferença; com a dialética da prática e do saber reflexivo e pro ativo sobre a prática nos (re) encontramos como mulheres e como homens, profissionais e cidadãos, refletindo e reconstruindo nosso modo de ser enquanto sentir/pensar/agir (Henz, 2007) na sala de aula e nos diferentes grupos sociais.

Segundo Fante (2005, p. 29) o bullying tem seu peso por vários resultados negativo, no processo de aprendizagem e no relacionamento interpessoal, entre alunos e no próprio desenvolvimento psíquico, devido as suas características, dentre elas: maltratar, causar sofrimento, desestruturar o emocional e acabar com a motivação da criança em relação à vida escolar.

Conclusão.

Cabe aos profissionais da educação assumir um novo perfil diante da situação da qual vem se desenhando e que nos é ofertada no dia a dia na escola.

Pais cada vez mais ocupados e sem tempo, correria familiar, famílias com muitos problemas sociais e financeiros, acaba por gerar um atributo a violência escolar.

Sabe-se que uma responsabilidade enorme esta em nossas mãos desses profissionais, cabendo a escola fazer o possível para porem prática projetos que desenvolva a igualdade gerando uma educação para todos com os mesmos direitos e deveres, construindo valores de forma responsável, consciente e autônoma, frente às diversas situações cotidianas.

Assim sendo, cabe a escola buscar mecanismos para construir um local seguro, tranquilo, agradável para as crianças numa aprendizagem com padrões escolares, a de responsabilidade, atuando como autores da própria aprendizagem, fazendo jus aos ideais, refletindo as contradições enquanto ser inserido na sociedade, apto e responsável pelos seus atos.

Referências.

- Abramovay, Miriam; RUA; Maria das Graças. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO.
- Antunes, Celso. (2003). *Relações interpessoais e auto-estima: A sala de aula como um espaço de crescimento integral*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Braido, Pietro. (2004). *Prevenir, não reprimir: O sistema educativo de Dom Bosco*. São Paulo: Editora Salesiana.
- Colombier, Claire; MANGEL, Gilbert; Perdriault, Marguerite. (1989). *A violência na escola*. São Paulo, Ed. Summus.
- Colombier, Claire. (1989). *A violência na escola*. Tradução de Roseana Kligerman Murrayl. São Paulo: Summus.
- Dotta, L. T. T. (2006). *Representações sociais do ser professor*. Campinas, SP: Alínea.

- Fante, Cleo. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2ª edição. Campinas. Editora Versus. 224 p.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 6ªed. RJ: Paz e Terra
- _____. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire*; tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes.
- _____. (1979). *Pedagogia do Oprimido*. 25ª ed. RJ: Paz e Terra.
- Guimaraes, Áurea Maria. (1984). *Escola e violência: Relações entre vigilância, punição e depredação escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas, PUC/Campinas.
- Henz, C. I. *Na escola também se aprende a ser gente*. In.: HENZ, C. I; ROSSATO, R. (orgs). Educação Humanizadora na Sociedade Globalizada. Santa Maria: Biblos, 2007.p. 149-166.
- Ortega, Rosário e DEL REY, Rosário. (2002). *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Brasília/DF: UNESCO, UCB (Universidade Católica de Brasília) e Observatório de Violências nas Escolas (UCB).
- Peralva, Angelina (1997). *A generalização da violência como modo de regulação das interações humanas na região metropolitana do Rio de Janeiro: a violência juvenil*. São Paulo, Relatório de Pesquisa/CNPq, impresso.
- Rudio, Franz Vitor. (1983). *Em busca de uma educação para a fraternidade*. São Paulo: Dom Bosco.
- Disponível em: (2005). *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*, v. 17 - nº 1, p. 129-137, Jan./Jun.135 último acesso dia 24 de abril de 2015.
- TIBA, Içami. (1996). *Disciplina, limite na medida certa*. São Paulo: Editora Gente. 1ª ed.

FATORES QUE INFLUENCIAM A GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: SOB O OLHAR DO PROFISSIONAL DE ENFERMAGEM

(Factors influencing teen pregnancy: Under the look professional Nursing)

Crislaine Ferreira do Santos

Licenciada em Enfermagem

João Eurides Carvalho Teixeira

Licenciada em Enfermagem

Esp. Maria Gorete Pereira Nicolette

Em Saúde do Trabalhador, Orientadora.TCC.

Fecha de recepción: 01-08- 2015

Fecha de aceptación: 22-09- 2015

Páginas 202 – 215

Resumo.

Esse trabalho visa destacar os principais fatores que podem levar as adolescentes a engravidar precocemente. Os fatores foram investigados e obtidos através de uma pesquisa quanti-qualitativa, descritiva realizada área pertencente à Unidade Básica de Saúde do Bairro Jardim União da Vitória cidade de Londrina Paraná. Levando em considerações os problemas sócios econômicos, familiares, psicossocial das adolescentes. Apresentando as condutas preventivas do enfermeiro na prevenção da gravidez precoce na atenção básica, evidenciando as relações existentes entre os fatores socioeconômicos e familiares com a iniciação sexual precoce e Divulgar a importância da prevenção dos fatores de risco para gravidez precoce e preservação dos direitos e da vida da adolescente.

Palavras chave: Gravidez na adolescência. Assistência de enfermagem. Atenção básica.

Abstract.

This article aims to highlight the key factors that may lead teens to get pregnant early. The factors were investigated and obtained through a quantitative and qualitative and descriptive survey area belonging to the Basic Health Unit district Victory Garden Union of Londrina Parana. Taking into consideration the economic, familial, psychosocial problems of adolescent's partners. Introducing the preventive measures of nurses in the prevention of early pregnancy in primary care, highlighting the relationship between socioeconomic factors and family with early sexual initiation and publicize the importance of prevention of risk factors for early pregnancy and preservation of the rights and life the teenager.

Key Words: Adolescent Pregnancy. Nursing care. Basic care.

Introdução.

A gravidez na adolescência se configura como um fenômeno mundial, desde as suas origens no passado, permanece atualmente no dia a dia de muitas famílias (Damiani, 2003).

Modificações no padrão de comportamento dos adolescentes, no exercício de sua sexualidade, exigem atenção cuidadosa por parte dos pais, dos profissionais de saúde e da saúde pública, pois as repercussões na saúde dos mesmos, como as doenças sexualmente transmissíveis e entre as adolescentes femininas um alto índice de gravidez precoce (Silva; Tonete, 2006).

Alves; Muniz; Teles (2010) enfatizam que fatores externos têm sido relevantes na vida de muitas adolescentes que iniciam precocemente sua vida sexual. E destaca como fatores externos: os meios de comunicação como fator atual e predominante, pouca ou nenhuma orientação por parte dos pais sobre atividade sexual, e ainda o desconhecimento ou uso sem a devida orientação dos contraceptivos disponíveis, e ainda acentua como um fator muito agravante a prática de atividade sexual sem uso de preservativos, que resulta em gravidez indesejada e coloca em alto risco a vida dos adolescentes pela contaminação de Doença Sexualmente Transmissível (DST).

Conforme o relatório da Situação da População Mundial (2013), publicado pelo Fundo de População das Nações Unidas (Unfpa, 2013), "todos os dias, 20 mil meninas com menos de 18 anos dão à luz em países em desenvolvimento. Nove em cada 10 desses nascimentos socorrem dentro de um casamento ou de uma união" e complementa "do total anual de 7,3 milhões de novas mães adolescentes, 2 milhões têm menos de 15 anos; se persistirem as tendências atuais, o número de nascimentos advindos de meninas com menos de 15 pode chegar a 3 milhões por ano em 2030". O relatório enfoca os principais desafios da gravidez na adolescência e seus graves impactos sobre as meninas em termos de educação, saúde e oportunidades de emprego de longo prazo (Unfpa, 2013).

Possivelmente a busca por respostas sobre os fatores de risco para gravidez na adolescência pode contribuir para que o enfermeiro e a equipe de enfermagem á atuar da melhor maneira prevenção de uma gravidez inesperada durante a fase da adolescência, bem como intervir na promoção da saúde da adolescente.

Teve como objetivo essa pesquisa destacar os principais fatores que podem levar a adolescente a engravidar precocemente, bem como apresentar as condutas preventivas do enfermeiro na prevenção da gravidez precoce na atenção básica; evidenciar as relações existentes entre os fatores socioeconômicos e familiares com a iniciação sexual precoce; divulgar a importância da prevenção dos fatores de risco para gravidez precoce e preservação dos direitos e da vida da adolescente.

O enfermeiro está inserido intimamente no processo de saúde pública, e conforme a atual realidade de altos índices de gravidez na adolescência, se configurando um problema sério e grave de saúde pública. Esses fatos justificam uma pesquisa sobre

a percepção do enfermeiro sobre os fatores que influenciam a gravidez na adolescência e a sua prevenção.

Espera-se com a presente pesquisa o levantamento de fatores de risco para uma gravidez precoce e que esses sirvam de base para atuação do enfermeiro na prevenção da gravidez entre adolescentes e também para outros segmentos da sociedade a quem competem tratar o assunto.

Metodologia.

Tratou-se de uma pesquisa quantiqualitativa e descritiva por meio de investigação sobre os fatores que podem influenciar a gravidez na adolescência em uma região da cidade de Londrina Paraná.

O local da pesquisa foi na área pertencente à Unidade Básica de Saúde do bairro Jardim União da Vitória Londrina Paraná. Esta pertencente à região norte do estado, e que de acordo com último censo do IBGE tem uma população estimada de 506.701 habitantes (Brasil, 2010).

A população alvo deste estudo foi somente adolescente na faixa etária dos 10 a 19 anos. (A Organização Mundial da Saúde (OMS) define esse período de transição na vida do indivíduo que vai dos 10 aos 19 anos e subdivide em dois períodos sendo dos 10 aos 14 anos e de 15 a 19 anos), que estão grávidas e mães adolescentes que pertence a essa UBS, excluindo as demais mulheres que não se enquadram nos requisitos acima descritos. Para tanto as adolescentes foram informadas sobre a pesquisa e somente após todos os esclarecimentos e assinatura do termo de consentimento livre esclarecido é que se aplicou o questionário.

Esse questionário está estruturado com dez (10) questões objetivas e de múltipla escolha e um único alternativo aberto, de forma que as participantes puderam assinalar as respostas que julgarem ser coerente. O período de aplicação do questionário foi durante o mês de setembro de 2014. Os dados obtidos passaram por tratamento estatístico demonstrados em gráficos e tabelas do Excel na intenção de facilitar sua visualização, análise e discussão.

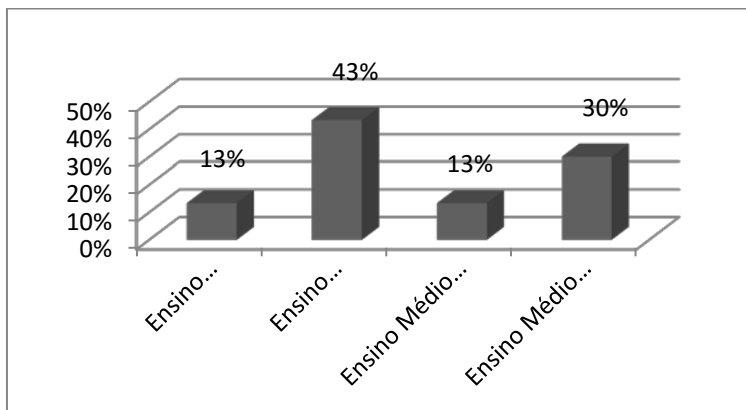
Esta pesquisa foi submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) do Instituto de Ensino superior INESUL de Londrina, atendendo a resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, pois projetos elaborados com envolvimento de seres humanos na pesquisa necessitam ser submetidos a aprovação de um Comitê de Ética, ressalta-se ainda que de toda e qualquer forma os pesquisadores comprometem-se a manter os dados das participantes no anonimato bem como a utilização desses dados apenas serão utilizados para a finalidade científica.

Resultados e discussões.

Para a obtenção dos resultados foram elaboradas 10 questões e aplicado em forma de questionário a trinta adolescentes que são mães ou encontravam-se no período gravídico no jardim União da Vitória, Londrina, Paraná.

Observou-se que o nível de escolaridade entre as adolescentes foi que (43%) possuem Ensino Fundamental Incompleto, seguido de (30%) possuem Ensino Médio Incompleto apresentados no gráfico 1.

Gráfico 1 – Nível de escolaridade das adolescentes que são mães ou estão grávidas no Jardim União da Vitória, Londrina, Paraná, 2014.



Fonte: A própria pesquisa.

Em pesquisas realizadas por Bruno (2009) ficou evidente resultado semelhante a esta pesquisa, visto que o ensino fundamental também predominou com (60%) das adolescentes pesquisadas, para ele o nível de conhecimento foi favorável para as adolescentes engravidarem.

Já para Silva, Maciel, Pereira (2014) a questão da fecundidade tende a diminuir com aumento de instrução, ou seja, quanto maior o nível de conhecimento menor a chance de vir a engravidar precocemente.

De fato os achados da pesquisa em questão vão de encontro com as dos autores acima, visto este que evidência que o grau de conhecimento diminui a probabilidade de uma gravidez precoce, pois este evento irá implicar em consequências para toda a vida da adolescente, uma vez que esta terá que interromper os estudos e na maioria pelas condições socioeconômicas desfavoráveis acaba não retornando aos estudos, implicando em prejuízos para toda a vida dessa mulher.

O gráfico 2 apresenta (73%) das adolescentes que estão grávidas ou já passaram pela experiência de ser mãe, possuem renda familiar de um salário mínimo.

Gráfico 2 – Caracterização da renda familiar entre as adolescentes do Jardim União da Vitória, Londrina, Paraná, 2014.



Fonte: A própria pesquisa.

Segundo estudos realizados por Chalem et al., (2007) ao referir-se sobre Gravidez na adolescência foi possível identificar uma semelhança com este trabalho, pois ele relata em seu artigo que grande número de adolescentes (82,2%) participantes de sua pesquisa pertenciam às classes C e D, e teriam seus pais ou companheiros como provedor dos seus sustento.

Corroborando com o autor acima Ribeiro (2011) enfatiza que a baixa renda familiar influenciará com o aumento da pobreza, desemprego, implicando na marginalidade social, uma vez que a gravidez precoce poderá impossibilitar essa adolescente de uma ocupação que garanta seu sustento e de seus dependentes. A renda familiar é um fator de influência considerável perante a gravidez precoce, pois quanto menor essa renda maior será a precocidade das adolescentes na iniciação sexual. Contudo as famílias pertencentes as camadas mais pobres estão mais suscetíveis a problemas como alcoolismo, desemprego, conflitos familiares; sendo que a baixa renda pode desencadear tais fatores de influência sob a adolescente.

Em relação a prevenção à gravidez, de 30 adolescentes entrevistadas, (87%) estavam cientes sobre os métodos anticoncepcionais, sendo que dessas 26 adolescentes (50%) utilizam pílulas, seguido por 33% que utilizam preservativo, assim mostrado na tabela 1.

Tabela 1 – Quantificação de adolescentes cientes sobre os métodos anticoncepcionais e quais métodos utilizados por elas no Jardim União da Vitória, Londrina, Paraná, 2014.

	Métodos anticoncepcionais existentes	Pílulas	Preservativo	Tabinha	Nenhum
Adolescentes cientes (%)	87%	50%	33%	-	13%
Adolescentes não cientes (%)	13%	-	-	-	-
Total	100%	50%	33%	-	13%

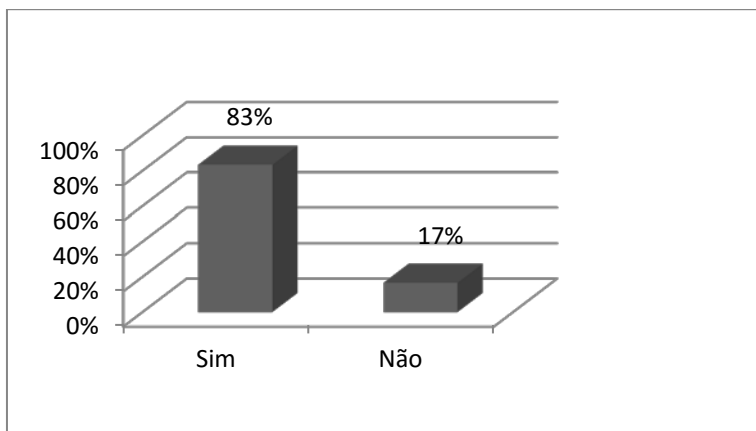
Fonte: A própria pesquisa.

Em pesquisa realizada por Berlofi et al., (2006), os dados obtidos por ele na pesquisa consta que o uso do contraceptivo oral foi o mais utilizado pelas adolescentes seguido do preservativo, referente aos métodos contraceptivos existentes foram apontados por essa pesquisa que as adolescentes (70%) tinham conhecimento sobre os métodos contraceptivos, porém, utilizavam por um período de no máximo seis meses, após esse tempo o abandonavam por diversos motivos nos quais seria a recusa pelo parceiro e as relações estáveis.

Porém, Arcanjo; Oliveira; Bezerra (2007) mostraram através de seus achados que a maioria das adolescentes (60%) não utilizava nenhum método anticoncepcional, e apenas (27,5%) utilizavam a caminha. Já em nossos estudos, mesmo tendo conhecimento sobre os métodos anticoncepcionais, (87%) das adolescentes, elas não os utilizam, evidenciou-se assim uso da pílula anticoncepcional sendo o método mais utilizado pelas adolescentes (50%), este método é de grande eficácia na prevenção da gravidez, no entanto ele não fornece as proteções necessárias como o preservativo perante a transmissão de DST's. Sendo que este assunto não norteie somente a prevenção da gravidez e das doenças, mas também identifica a despreocupação por parte das adolescentes quanto ao crescimento populacional, socioeconômico e cultural.

É possível visualizar no gráfico 3, que (83%) das adolescentes afirmaram ter conhecimento sobre a pílula do dia seguinte.

Gráfico 3 – Porcentagem de adolescentes cientes da pílula do dia seguinte no Jardim União da Vitória, Londrina, Paraná, 2014.

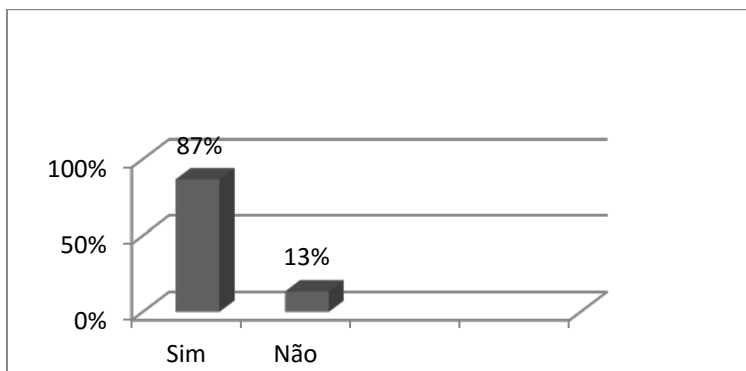


Fonte: A própria pesquisa.

Albuquerque (2013) relata em sua pesquisa realizada na unidade da Secretaria Estadual de São Paulo, que de 600 adolescentes (23%) das garotas já usaram a pílula do dia seguinte para evitar uma gravidez indesejada e também (75%) das meninas já conheciam o medicamento para impedir a gestação.

Contribuindo com o fato acima, ainda Albuquerque (2013) relatou que as adolescentes não estão realizando de forma adequada a prevenção contínua, pois está substituindo o preservativo o anticoncepcional pelo uso de pílula do dia seguinte, de maneira que esta pílula está sendo usada como se fosse anticoncepcional, no qual as adolescentes chegam a utilizar de seis à sete vezes em um mês". Atualmente um grande número de adolescentes já ouviu falar tem conhecimento da pílula do dia seguinte conforme apresentado em nossos dados (83%), porém vale destacar que o uso indiscriminado desse método contraceptivo traz malefícios e riscos agravantes para a saúde da adolescente que o utiliza inadequadamente, uma vez que alguma das consequências geradas pode alterar ciclo menstrual, gerar complicações como câncer de mama, câncer de útero, problemas numa futura gravidez. Verificamos no gráfico 4 que as adolescentes entrevistadas, (87%) estão cientes sob o fornecimento e disponibilidade de anticoncepcionais na Unidade Básica de Saúde.

Gráfico 4. Conhecimento das adolescentes sob anticoncepcionais disponíveis e gratuitos na UBS do Jardim União da Vitória, Londrina, Paraná, 2014.



Fonte: A própria pesquisa.

De acordo com a Política Nacional de Planejamento familiar criada em 2007 no Brasil onde oferta gratuitamente oito métodos contraceptivos distribuídos nas Unidades Básicas de Saúde a todas as mulheres de idade fértil de 10 a 49 anos de idade, além ofertar anticoncepcionais a preço reduzido na rede de farmácias populares (Brasil, 2011).

Ainda o autor acima destaca que:

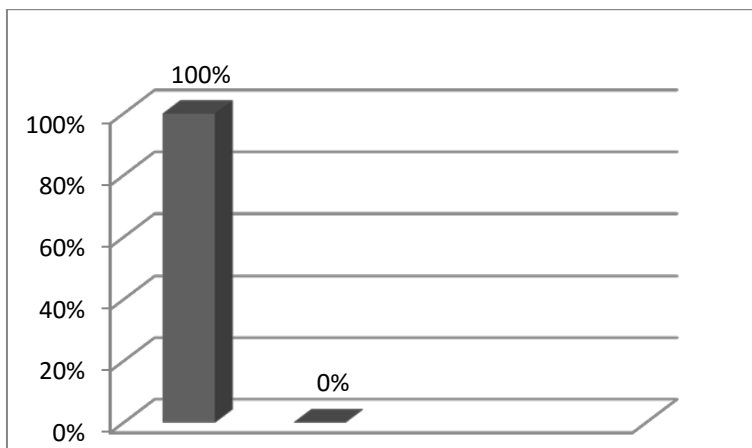
A ampliação do acesso contraceptivos na rede públicas e nas drogarias conveniadas do programa "Aqui tem Farmácia Popular" trouxe outro resultado positivos: a incidência de gravidez na adolescência (10 a 19 anos de idade) diminuiu 20% entre 2003 e 2009 (Brasil, 2011).

A Unidade Básica de Saúde tem sido uma forte aliada na prevenção da gravidez precoce, uma vez que as suas ações em fornecer gratuitamente anticoncepcionais à adolescentes e também à população em geral, tem contribuído tanto na prevenção das DST's como evita uma gravidez precoce.

Ainda ressalta-se que o vínculo criado entre a equipe de saúde da família com as adolescentes da área de abrangência tem favorecido na diminuição na ocorrência da gravidez, uma vez que afirmado por elas mesmo que possuem o conhecimento da distribuição gratuita de contraceptivos na unidade básica de saúde.

No gráfico 5 é possível visualizar que 100% das adolescentes entrevistadas possuem conhecimento sob a finalidade da camisinha, tanto em sua função de prevenção à gravidez, quanto na prevenção de DST's.

Gráfico 5. Conhecimentos das adolescentes sob a finalidade da camisinha na prevenção das DST's no Jardim União da Vitória, Londrina, Paraná, 2014.



Fonte: A própria pesquisa.

Segundo estudos de Jeolás; Ferrari (2003) das falas dos adolescentes refere-se aos conhecimentos adquiridos e sentimentos experimentados durante sua participação nas oficinas, os adolescentes demonstraram conhecimento básico sobre formas de transmissão e de prevenção das DST e Aids e sobre métodos contraceptivos, quanto à forma de se evitar DST e Aids, (86%) das garotas e (73%) dos garotos referiram-se à camisinha. Também em estudos realizados por Jardim; Santos (2012), entre os métodos contraceptivos existentes a camisinha masculina ganhou destaque sendo conhecido por (93,4%) dos adolescentes pesquisados.

Perante a pesquisa realizada a totalidade das adolescentes entrevistadas possui algum tipo de conhecimentos, mesmo sendo básico, sobre a finalidade da camisinha, vindo de encontro com as pesquisas apresentadas por autores acima. Esse fato considera-se importante, pois se percebe que os meios de comunicação, mas também o trabalho realizado pela estratégia da Saúde da Família que estão sendo eficientes para a divulgação do método o que possivelmente venha a contribuir para uma diminuição da gravidez precoce quanto na transmissão das DST's.

A tabela 2 evidencia que (90%) das adolescentes que realizaram as consultas e exames preconizados no pré-natal, dessas adolescentes (97%) obtiveram resultados normais em seus exames.

Tabela 2. Consultas e exames preconizados no pré- natal realizados pelas adolescentes do Jardim União da Vitória, Londrina, Paraná, 2014.

	Consultas e exames preconizados no pré-natal	Exames normais	Exames Alterados
Adolescentes que realizaram (%)	90%	97%	3%
Adolescentes que não realizaram (%)	10%	-	-
Total	100%	97%	3%

Fonte: A própria pesquisa.

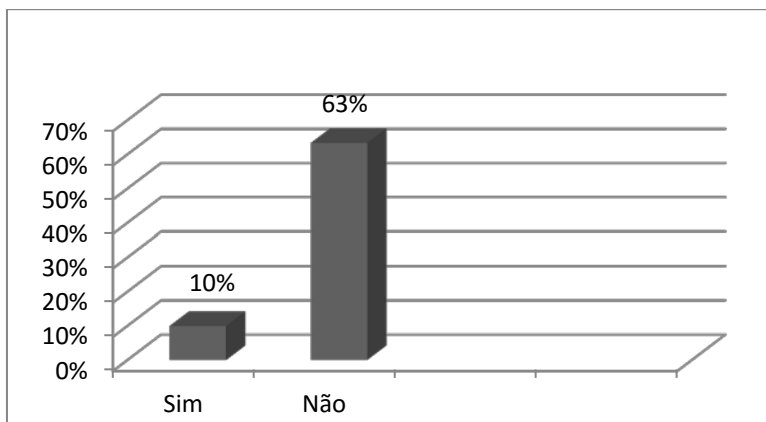
O Ministério da Saúde (2011) enfatiza que durante o período gestacional é necessário realizar no mínimo seis consultas de pré-natal, sendo estas divididas em uma nos três primeiros meses, duas no segundo trimestre e três no último trimestre. Pois estas consultas visa o acompanhamento do desenvolvimento da gestação e identifica qualquer intercorrência que possa apresentar neste período. Em estudos realizados por Arcanjo, Oliveira e Bezerra (2007) evidencia que as adolescentes têm buscado mais cedo uma assistência ao pré-natal, sendo que (57,5%) das pesquisadas iniciaram o pré- natal até o quarto mês de gestação, denota como um ponto importante para a identificação de riscos materno-fetais.

Ressalta-se, portanto que o acompanhamento das consultas pré-natal possui grande importância durante a gravidez em especial nas adolescentes, pois através delas será solicitados todos os exames necessários que poderá identificar alterações materno-fetal, no qual norteará pra uma conduta adequada do enfermeiro na estratégia da Saúde da Família na atenção básica.

Portanto evidenciamos que o papel do enfermeiro é de suma importância uma vez que esse profissional está habilitado para as práticas preventivas, atendendo dessa forma as preconizações do Ministério da Saúde, e contribuindo para uma taxa de mortalidade materna cada vez menor em nosso país.

O gráfico 6 mostra que após o período gestacional, ou seja, as adolescentes (63%) que encontravam-se no período puerperal não apresentaram complicações.

Gráfico 6 – Complicações no puerpério das adolescentes do Jardim União da Vitória, Londrina, Paraná, 2014.



Fonte: A própria pesquisa.

Em estudos realizados por Junior et al. (2009), na grande São Paulo evidencia que a cesárea oferece maior risco de complicações comparada ao parto vaginal, ainda nesse estudo fica expresso que provavelmente algumas complicações não foram detectadas por exemplo, as ocorridas após a alta e as que não foram estudadas, como cefaleia pós-raquianestesia, hematoma em ferida cirúrgica, pneumonia.

Desta forma contribuindo com a pesquisa apresentada neste trabalho, é possível observar que a maioria das adolescentes (63%) não apresentarão qualquer tipo de complicação no puerpério. Esse fato pode estar relacionado à falta de estudos sob complicações pós-parto em especial nas adolescentes.

Ressalta-se que cada vez mais estudos devam ser realizados no intuito de constatar as complicações que ora venha a surgir, o que poderá contribuir para uma melhor qualidade na assistência da enfermagem direcionada as adolescentes que se encontram na fase puerperal, a fim de prevenir toda e qualquer complicação, contribuindo para que a mortes precoces não venham a acontecer. Dessa forma o Brasil irá atender o 5º objetivo do Milênio, através de políticas adequadas melhorando a cobertura e qualidade ao pré-natal, parto e puerpério.

Considerações Finais.

Com base na pesquisa realizada na região do Jardim União da Vitória referente aos fatores que influenciam a gravidez na adolescência sob o olhar do enfermeiro, consideramos que a gravidez na adolescência é consequência de fatores predominantes nos quais se identificam como; situações socioeconômica, conflitos familiares, baixa escolaridade, educação em saúde e entre outros; levando assim a adolescente à uma vulnerabilidade perante a iniciação sexual precoce e que por muitas vezes pode resultar em gravidez não planejada.

Por sua elevada incidência, e perante o relatório da Situação Mundial (2013), identificou-se que o número de adolescentes grávidas aumenta-se progressivamente ao passar dos anos, que por sua vez 20 mil adolescentes menores de 18 anos dão a luz diariamente em países em desenvolvimento.

Percebeu-se diante dessa situação a necessidade de evidenciar relações existentes entre fatores socioeconômicos e familiares com a iniciação sexual precoce. Apesar da Unidade Básica de Saúde ser uma forte aliada na prevenção da gravidez precoce, uma vez que sua ação seja fornecer gratuitamente anticoncepcionais a adolescentes e também à população em geral, ela tem contribuindo tanto na prevenção das DST's quanto na prevenção da gravidez.

Além de (87%) das adolescentes entrevistadas estarem cientes dos métodos anticoncepcionais e preventivos, (100%) delas sabem da finalidade da camisinha, no entanto apenas (33%) utilizaram.

Assim constatou-se a importância da atuação do enfermeiro na prevenção dos fatores de risco para a gravidez precoce e prevenção dos direitos e da vida da adolescente, que corrobora no trabalho da equipe de saúde da família na UBS, enfatizando sua atuação no qual oferece habilidades, conhecimentos teórico-práticos para orientar e prevenir as adolescentes no período em que vivem para evitar a gravidez precoce.

É competência de o enfermeiro identificar as adolescentes em situação de risco, oferecendo assim o conhecimento para um desenvolvimento pessoal baseado em atitudes de respeito e interesse pela promoção de saúde, no que facilitará um acesso maior das adolescentes, fazendo com que elas fiquem mais perceptivas às orientações e aos métodos de contracepção para a atividade sexual responsável e segura. Essas ações são extremamente importantes, pois proporcionam uma educação que consequentemente fará com que elas tenham perspectiva e se sintam encorajadas para dialogar sobre o assunto.

Referências.

- Albuquerque, F. (2014). *Cerca de 30% das meninas de 10 a 15 anos já usaram pílula do dia seguinte*. EBC, 2013. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/saude/2013/06/uma-em-cada-quatro-garotas-de-10-a-15-anos-ja-usou-a-pilula-do-dia-seguinte>>. Acesso em: 10 set.
- Alves, E. D.; Muniz, M. C. V.; Teles, C. C. G. D. (2010). *Estudos sobre gravidez na adolescência: a constatação de um problema social*. <http://www.nesprom.unb.br/arquivos/pasta/REVISTA_UNOPAR.pdf>. Acesso em: 04 agos.
- Arcanjo, C. M.; Oliveira, M. I. V.; Bezerra, M. G. A. (2007). *Gravidez em adolescentes de uma unidade municipal de saúde em Fortaleza-Ceará*. Esc Anna Nery R Enferm, Rio de Janeiro, v.11, n.3. p. 445-51, set.

- Berlofi, L. M. (2006). *Prevenção da reincidência de gravidez em adolescentes: efeitos de um programa de planejamento familiar*. ACTA Paul Enferm, São Paulo, v.19, n.2, p.196-200. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ape/v19n2/a11v19n2.pdf>>. Acesso em: 13 nov.
- Brasil, Ministério da Saúde. (2011). *Planejamento Familiar*. Portal Brasil. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/saude/2011/09/planejamento-familiar>>. Acesso em: 13 nov.
- Bruno, Z. V.; Feitosa, F. E. L.; Silveira, K. P.; Morais, I. Q.; Bezerra, M. F. (2009). *Reincidência de gravidez em adolescentes*. Rev. Bras. Ginecol. Obstet, São Paulo, v.31, n.10, p.480-484. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbgo/v31n10/02.pdf>> Acesso em: 13 nov. 2014.
- Chalem, E. (2007). *Gravidez na adolescência: perfil sócio-demográfico e comportamental de uma população da periferia de São Paulo, Brasil*. Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 23, n.1, p.177-186. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X2007000100019>. Acesso em: 13 nov. 2014.
- Damiani, F. E. (2003). *Gravidez na adolescência: a quem cabe prevenir?* Rev. Gaúcha Enfermagem. Porto Alegre, v. 24, n.2, p. 161-168. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/viewFile/4469/2403>> Acesso em 11 agos. 2014.
- Ibge – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=411370>>. Acesso em: 10 out. 2014.
- Jardim, D. P.; SANTOS, E. F. (2012). *Uso do Preservativo Masculino por Adolescentes no Início da Vida Sexual*. Adolesc. Saude, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 37-44, abril/jun. Disponível em: <http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=314>. Acesso em 13/11/2014.
- JEolás, L. S.; Ferrari, R. A. P. (2003). *Oficinas de prevenção em um serviço de saúde para adolescentes: espaço de reflexão e de conhecimento compartilhado*. Ciência & Saúde Coletiva, v.8, n.2, p.611-620. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v8n2/a21v08n2.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2014.
- Junior, L. C. M.; Sevrin, C. E.; Oliveira, E.; Carvalho, H. B.; Zamboni, J. W.; Araújo, J. C.; Marcolin, M.; Caruso, P.; Awada, P. F.; Giunta, R. Z.; Montenegro, W. M.; Sancovski, M.; Peixoto, S. (2009). *Associação entre via de parto e*

complicações maternas em hospital público da Grande São Paulo, Brasil.
Caderno de Saúde Pública. vol.25, n.1, Rio de Janeiro, Jan. Disponível em:
<
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102311X2009000100013&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 out. 2014.

- Ribeiro, L. C. A. (2001). *Gravidez na adolescência e seus aspectos biológicos e psicossociais: uma revisão bibliográfica.* Monografia (Especialização em Atenção Básica em Saúde da Família). 32 f.
- Silva, E. C.; Maciel, I. C.; Pereira, M. G. N. (2014). *Gravidez Na Adolescência: Análise situacional de uma Unidade Básica de Saúde na cidade de Ibiporã-Pr.* Revista FIGESC, Mato Grosso, v. 3, ed. 3, 2014. Disponível em:<
<http://seerfuture.com.br/index.php/FIGESC/article/view/12/24>>. Acesso em: 13 nov. 2014.
- Silva, L.; Tonete, V. L. P. (2006). A Gravidez Na Adolescência Sob a Perspectiva Dos Familiares: Compartilhando Projetos De Vida E Cuidado. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, São Paulo. <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n2/v14n2a08>>. Acesso em 11 out. 2014.
- Unfpa. (2013). Situação da População Mundial. *Maternidade precoce: enfrentando o desafio da gravidez na adolescência.* 2013. Disponível em: <
<http://www.unfpa.org.br/Arquivos/SWOP%202013%20Summary%20Portugues.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2014.

UM RELATO DA EXPERIÊNCIA DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DE ORIENTAÇÃO A CIRURGIA BARIÁTRICA E TRATAMENTO DA OBESIDADE DE SINOP/MT

*(Un relato de la experiencia de orientación Equipo Multidisciplinario de cirugía
bariátrica y tratamiento de la obesidad Sinop/MT)*

Dr^a. Marlete Dacroce

Em Ciências da Educação

Esp. Janete Dacroce

Em Obesidade e Terceira Idade. Licenciada em Ed. Física

Fecha de recepción: 01-08- 2015

Fecha de aceptación: 22-09- 2015

Páginas 216 - 230

Resumo.

Este artigo tem por objetivo orientar os obesos "Equipe Multidisciplinar", no processo de tratamento da obesidade que pelos mais variados motivos chegaram à obesidade mórbida, a doença do século XXI. Metodologia, um relato da experiência de cunho qualitativo do tipo descritivo, onde se descreve as atividades específicas de todos os profissionais membros da Equipe Multidisciplinar de cirurgia bariátrica. Discussão dos resultados, os dados foram a partir de dezembro de 2011a dezembro de 2013 total de 12 encontros às pessoas obesas e pacientes do pré e pós - cirurgia Bariátrica, encontros estes previamente agendados e abertos a toda população de Sinop/MT. Todos os membros voluntarios: A autora e Coord. do projeto a Ed. Física Janete Dacroce, a Coord. Pedagógica prof^a. Dr^a. Marlete Dacroce, Coord. Técnico o Prof. Me. Leonardo A. Cavalcanti, médicos cirurgiões bariátricos, psicólogos, psiquiatra, nutricionistas, cardiologista, endocrinologista, pneumologista, cirurgiões plásticos, anestesistas, fisioterapeutas e enfermeiros. Conclusão, todas essas pessoas são voluntárias doam um pouco do seu tempo para ajudar a melhorar a vida das pessoas que sofrem com a doença da "obesidade".

Palavras Chave: Obesidade. Equipe Multidisciplinar. Cirurgia Bariátrica

Resumen.

Esto articulo tiene por objetivo guiar obesos por Equipo Multidisciplinario, destacando el papel de cada profesional en el proceso de tratamiento de la obesidad para todo tipo de razones llegó a la obesidad mórbida, enfermedad del siglo XXI. Metodología, un relato de la experiencia de una naturaleza cualitativa del tipo descriptivo, donde se describe las actividades específicas de todos los miembros profesionales del Equipo Multidisciplinario de la cirugía bariátrica. La discusión de los resultados, los datos eran de diciembre 2011 a diciembre de 2013 total de 12 reuniones las personas obesas y pacientes pre y post - cirugía bariátrica, estas reuniones previamente programadas y abierto a todos población de Sinop/MT. Todos los miembros voluntarios: A autora y Coord. Del proyecto Ed. Física Janete Dacroce, la prof^a. Coord.

Pedagógica Dr^a. Marlete Dacroce, el Coord.Técnico Prof. Me. Leonardo Almeida Cavalcanti, médicos cirujanos bariátricos, psicólogos, psiquiatra, nutricionista, cardiólogo, endocrinólogo, neumólogo, cirujanos plásticos, anestelistas, fisioterapeutas y enfermeras. Conclusión, todas estas personas son voluntarios donan algo de su tiempo para ayudar a mejorar las vidas de las personas que sufren de la enfermedad de la "obesidad".

Palabras clave: Obesidad. Equipo multidisciplinario. Cirugía Bariátrica.

Introdução.

A obesidade mórbida é uma doença que vem crescendo a cada dia no Brasil e no mundo. Isto se dá devido ao sedentarismo e aliados a uma orientação alimentar totalmente errada associado a outros problemas de saúde como: estresse, hipertensão, osteoporose, artrites, artroses e outros. A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2010) alerta dizendo que a cada dia mais e mais pessoas sofrem pelo excesso de peso.

Por isso, a população se atenta ao objetivo principal de emagrecer e principalmente de forma relativamente rápida. De acordo com Dacroce, Dacroce e Cavalcanti (2013) "é aí que mora o perigo", esse tipo de dieta radical faz com que a pessoa até perca peso, porém, sem acompanhamento de especialistas acaba-se por entrar no efeito "sanfona" e todo esforço se torna em vão, levando as pessoas muitas vezes à depressão, a um estado vegetativo ou a morte. Para a coordenadora do projeto "Janete Dacroce" um dia chegou a pesar 137 Kg, com IMC 44, diabetes, colesterol elevado, triglicérides, artrite, artrose, hipertensão entre outros. Utilizou-se de todas as receitas para emagrecer sem êxito.

Para a pessoa obesa se sentir excluída da sociedade tornando-se motivo de piadas, preconceitos e apelidos como: "preguiçosa, lenta e descuidada". Se via fora do contexto, não passava nem frente das academias para evitar insinuações maldosas. Depois de Seis anos sofrendo com obesidade, tomou coragem e realizou a cirurgia bariátrica, conhecida como redução de estômago, uma decisão nada fácil, na época por ser uma cirurgia nova trouxe muitas dúvidas por causa dos riscos elevados. Relato dos médicos se não optar pela cirurgia teria apenas 6 meses de vida, por isso, só havia uma saída, a cirurgia bariátrica. Ainda, mais a ser superado teria que se deslocar com o cirurgião bariátrico Dr. Juliano Berticelli até o município de Curitiba PR, onde havia com UTI disponível e especializada. Ano de 2006 vem à tona o medo de não sair com vida da sala de cirurgia. Momento de repensar, iniciando pelas mudanças que era necessário. Novos hábitos, novas atitudes passam a fazer parte de sua vida.

O incentivo do médico cirurgião foi primordial na sua vida. Após 6 meses de cirurgia iniciou o curso de educação física na Faculdade de Sinop FASIPE, algo que antes era repudiado após cirurgia só encantamento. Em 2010 estava formada no curso de educação física. Deu continuidade as especializações nas áreas específicas sobre

"obesidade" e "terceira idade" com o intuito de ajudar outras pessoas de alguma forma.

No ano de 2012, com 62 kg eliminados, tomou a decisão de colocar em funcionamento a própria Clínica de Tratamento da Obesidade e Terceira Idade. O projeto da equipe multidisciplinar de cirurgia bariátrica "De mais vida a sua vida", tem como propósito ajudar as pessoas obesas tanto do pré como do pós-operatório da cirurgia bariátrica. Eliminando o máximo as possíveis complicações para o sucesso da cirurgia. O projeto de tratamento da obesidade por meio da equipe multidisciplinar "Dê mais vida a sua vida diz que "Saúde é o que podemos chamar de um estado de completo bem-estar físico, mental e social, bem mais precioso de uma pessoa" (Dacroce, Dacroce e Cavalcanti, 2013).

A obesidade uma hoje é uma grande ameaça à saúde de população. Esses encontros gratuitos com todos os profissionais da equipe de multidisciplinar de cirurgia bariátrica oferecem ajuda aos pacientes já operados e pessoas interessadas em tratar da obesidade passarão por acompanhamento dos médicos cirurgiões bariátricos, psicólogos, psiquiatras, nutricionistas, cardiologista, endocrinologista, educadores físicos entre outros... Os profissionais da "Equipe Multidisciplinar" ministram palestra informativa para livrar o obeso da angústia e ajudá - los na escolha que desejarem sempre que se sentir seguros, dando espaço a todas as pessoas obesas e ex-obesas exporem através de perguntas direcionadas aos profissionais da equipe para assim irem eliminando as dúvidas existentes.

Concepções sobre a obesidade.

Segundo Francischi, e Lanchar (2001) Para as questões da obesidade recomenda-se muita atenção, pois, vem crescendo muito nos últimos anos, chegando os índices de epidemia no mundo. Para Segal e Fandino (2002) a obesidade é uma condição médica multifatorial, seu tratamento envolve vários tipos de abordagens e orientação específica e programação de atividade física e o uso de fármacos anti-obesidade são os pilares principais do tratamento.

De acordo com OMS (2010), há 300 milhões de obesos no mundo e, esta população um terço está nos países em desenvolvimento, ainda, a obesidade está classificada entre os dez principais problemas de saúde pública do mundo. A obesidade mórbida é uma doença muito complexa diante de falhas recorrentes para emagrecer a indicação é o tratamento cirúrgico. Dados do instituto Brasileiro de geografia e Estatística (IBGE) demonstram que possuem 95,5 milhões de pessoas acima dos vinte anos. Nessa faixa etária 38,8 milhões sendo 40,6% se encontram com excesso de peso. E, 10,5 milhões são considerados obesos. Dados muito preocupantes, uma vez que existe uma ligação muito forte entre excesso de peso e morbimortalidade por doenças metabólicas ou cardio vasculares.

Para Corazza (2005) a obesidade é um processo complexo que envolve muitas variáveis (genética, costumes, estilo de vida e doenças crônicas) foram influenciando a maneira pela qual adquirimos peso, desta forma, as mudanças de hábitos, os exercícios físicos, acompanhados de tratamento psicológico, nutricional, endócrino,

clínico especializado pode melhorar a saúde e a vida. Os objetivos principais das cirurgias bariátricas é diminuir as comorbidades e melhorar a qualidade de vida. De acordo com Segal A & Fandino (2002) a obesidade é uma doença crônica caracterizada pelo acúmulo excessivo de tecido adiposo no organismo sua prevalência vem aumentando consideravelmente nas últimas décadas e os custos com suas complicações atingem o topo bilhões de dólares. A obesidade em homens, composição 20% a mais de gordura corporal, nas mulheres, mais de 30%. Na classificação da Organização Mundial de Saúde, utiliza-se o Índice de Massa Corporal (IMC) que é calculado dividindo-se o peso corporal em quilogramas, quadrado da altura, em metros quadrados.

A intervenção bariátrica trará, no pós- operatória necessidade de novos hábitos de vida do paciente e seus familiares com as orientações da equipe multidisciplinar para que a recuperação dessas pessoas tenha êxito. Assim como, à recuperação do prazer de viver, a auto-estima, o equilíbrio pessoal. Para a Organização Mundial da Saúde (2010) "saúde" é o estado mental de completo bem estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças.

A classificação da obesidade segundo o IMC pessoal, "acima de 30 kg/m² é considerado obesidade [...] Grau I quando o IMC situa-se 30 e 34,9kg/m², Grau II quando o IMC está entre 35e 39,2 kg/m² e Grau III ou mórbida quando o IMC ultrapassa 40 kg/m²". (Segal A e Fandino J, 2002, p. 03).

O processo para o tratamento da obesidade mórbida Grau III.

A Equipe Multidisciplinar de Sinop/MT teve por objetivo promover a inclusão das pessoas de sobrepeso e obesidade mórbida num programa de aquisição do conhecimento para a mudança de estilo de vida, adaptação alimentar, preparação psicológica e atividades físicas diárias, orientadas e acompanhadas por profissionais especializados.

A presença da obesidade grau III está associada á piora da qualidade de vida, alta freqüência de comorbidades, a redução da expectativa de vida e a grande probabilidade de fracasso dos tratamentos menos invasivos. São candidatos ao tratamento cirúrgico pacientes com o IMC maior que 40 kg/m² ou com IMC superior a 35 kg/m² associado à comorbidades tais como apnéia do sono, diabetes mellitus tipo 2, hipertensão arterial dislipidemias e dificuldades de locomoção, entre outras de difícil manejo clínico. A seleção de pacientes requer um mínimo de cinco anos de evolução da obesidade com fracasso dos métodos convencionais de tratamento realizados por profissionais qualificados. Deve ficar clara a necessidade de avaliação clínica laboratorial e psiquiátrica de forma regular nos períodos pré e pós-operatório. Contudo observa-se um crescente abandono de critérios psicológicos na seleção de candidatos a estes procedimentos, provavelmente devido à ausência de instrumentos que permitam a cura, mostrando um julgamento clínico baseado em evidências. (Segal A e Fandino J, 2002, p. 02).

De acordo com Dacroce, Dacroce e Cavalcanti (2013) Os obesos que submetem à cirurgia bariátrica colhem aos poucos os benefícios do procedimento, podendo eliminar entre 30% e 50% do excesso de peso, o restante é eliminado gradativamente em até dois anos.

Um dos problemas sérios são com apnéia do sono, diabetes tipo II, problemas cardíacos e locomotores. Tudo isso desaparece após a cirurgia bariátrica, o risco de morte por câncer e por problema coronário, ainda, alterações hormonais que comprometem a fertilidade da mulher podem ser reduzidas.

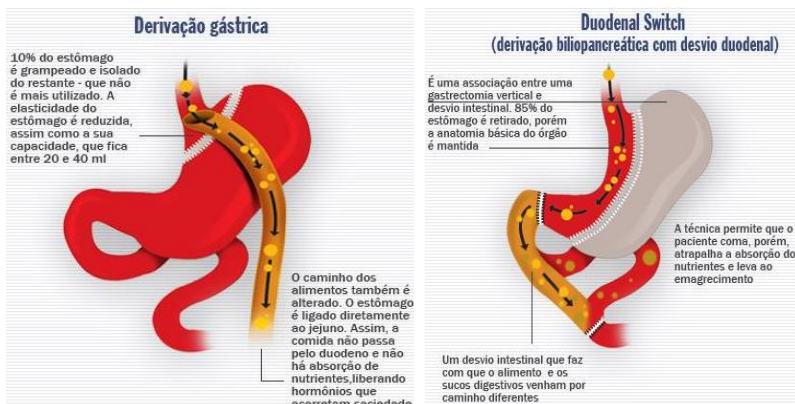
Por conta de todos esses fatores, a disposição dos operados melhora, as limitações diminuem e a qualidade de vida melhora, aumentando a expectativa de vida. Muitas vezes, o obeso não se encaixa nos critérios para fazer a cirurgia. É necessário seguir o passo a passo para diminuir o máximo os riscos da cirurgia de redução de estômago. Do contrário, a cirurgia, criada para melhorar a qualidade de vida, pode se tornar mais uma inimiga dos obesos podendo levar a óbito. Contudo, as avaliações do paciente obeso tanto no pré como no pós-operatório deve ser realizada pela equipe multidisciplinar composta por cirurgiões bariátricos, educadores físicos nutricionistas, endocrinologistas, cardiologistas, pneumologistas, psiquiatras, psicólogos.

Portanto, estes profissionais uma função de grande relevância de informar e prevenir as possíveis complicações para o pré, e eficácia do resultado no pós-operatório, torna-se um fator determinante para a eficácia do tratamento.

Procedimento Cirúrgico.

Segundo Dacroce, Dacroce e Cavalcanti (2013) os médicos cirurgiões Bariátricos colocam que os pacientes obesos mórbidos, deverão realizar uma bateria de avaliações especializadas como: Endoscopia digestiva, ultrassom abdominal e exames laboratoriais, além de passar em consulta com os seguintes profissionais: Cirurgião, cardiologista, psicólogo, nutricionista, educador físico e pneumologista dentre outros conforme a necessidade de cada paciente obeso. Ainda, é muito importante estar bem orientado para maior segurança na hora da cirurgia bariátrica e seus resultados. Os médicos cirurgiões também solicitam ao paciente obeso que procure perder o máximo de peso antes para melhorar o condicionamento físico, respiratório e circulatório para o procedimento cirúrgico para diminuir ou até eliminar os riscos. Também é necessário o preenchimento do consentimento da família, no qual o paciente reconhece estar devidamente informado sobre os benefícios, assim como, dos riscos do procedimento Cirúrgico.

Figura nº 1: O grampeamento do estômago/ Desvio do intestino



Fonte: Dacroce, Dacroce e Cavalcanti (2013) *apud* Sociedade Brasileira de Cirurgia Bariátrica e Metabólica/SBCBM (2013).

Fazendo a demonstração de como a cirurgia é realizada e todo o procedimento no pré e no pós – operatórios, conforme os médicos cirurgiões bariátricos Beticelli e Paduan “a probabilidade de sucesso é aumentada em quase 100%”.

Pacientes mais preparados, riscos e complicações no procedimento cirúrgico menores. Deste modo a orientação é de fundamental importância, como um fator determinante neste processo.

Pós - operatório da Cirurgia Bariátrica.

Para Dacroce, Dacroce e Cavalcanti (2013) os médicos cirurgiões bariátricos, o paciente obeso deve fazer todas as consultas e exames solicitados e mantê-los periodicamente no pós-operatório, conforme o tipo de cirurgia que realizou, bem como, as rotinas estabelecidas pela equipe responsável. Em caso de problemas, deverão ser acompanhadas por profissionais especializados nessas doenças. Recomenda-se ainda ao paciente atividade física, dieta alimentar e complementação com vitaminas. Para as operações abertas é importante o uso da faixa abdominal.

Apesar do cuidado não está descartado possíveis complicações, como infecções, tromboembolismo, embolia pulmonar, fistulas “desprendimento de grampos”, obstrução intestinal, hérnia no local do corte, abscessos “infecções internas” entre outras. Também podem aparecer alguns sintomas gastrointestinais. Pacientes predispostos a esses efeitos colaterais devem observar certos cuidados, como reduzir o consumo de carboidratos ou então comer mais vezes ao dia e, em pequenas quantidades e evitar a ingestão de líquidos durante as refeições.

Acompanhamento nutricional.

No pré e no pós-operatório é fundamental o acompanhamento de um profissional em nutrição, esse profissional deverá prestar toda a orientação necessária para a dieta líquida pós-operatória, sua evolução para a pastosa e, finalmente, sua transição definitiva para a alimentação sólida. O segredo agora é aprender a se alimentação de forma correta, quantidades menores, com valores nutricionais adequados várias vezes ao dia. O mais importante optar por alimentos pouco calóricos e com alto teor vitamínico, o intuito agora é abandonar hábitos nocivos. As fases das dietas do pós – operatório. Conforme Dacroce, Dacroce e Cavalcanti (2013) a nutricionista da Equipe Multidisciplinar, coloca que existem três fases da dieta: 1ª fase = dieta líquida sem resíduos; 2ª fase = dieta encorpada; 3ª fase = dieta pastosa com restrições aos carboidratos.

A ingestão precoce de alimentos sólidos poderá levar a graves complicações inclusive o rompimento dos grampos, infecções nas suturas. No pós-operatório, cerca de (quatro) horas da cirurgia bariátrica inicia-se a oferta de água, água de coco, chás claros, sucos diluídos, sucos de sojas diluídos e em quantidades de 30 ml a cada 10 a 15 minutos, que deverão ser ingeridos aos poucos “pequenos goles”, aumentando lentamente para a adaptação do paciente.

Tabela nº 2: Dietas: 1ª fase, 2ª fase e 3ª fase.

Dieta líquida = 10 dias.	Dieta encorpada = 10 dias	Dieta pastosa = 10 dias
É indicado para que o paciente beba pelo menos 2.000 ml de água no decorrer do dia, desde a hora que acorda até a hora que se deitar. O tipo de líquido deverá variar de forma que possa ser ingerida em quantidade razoável com nutrientes de diversos tipos (suco de soja água de coco e caldos peneirados). Para que o paciente não sinta fome, deverá ser tomada no almoço e no jantar. A água deverá ser freqüente durante o dia todo, recomendada para a hidratação entre as refeições, não se esquecendo de tomar suplementos. No	O paciente deve continuar com os cuidados previamente recomendados, pois nesta fase a consistência da dieta é apenas um pouco mais encorpada. A dieta começa líquida depois se acrescenta um pequeno pedaço pequeno de legume que a seguir é batido e peneirado. Ex: (A uma concha de caldo de carne caseiro acrescenta-se um pedaço pequeno de cenoura cozida batida e coada). A consistência dessa refeição é apenas um pouco mais consistente que o da 1ª fase é importante lembrar que deve ser um legume de cada vez se não o caldo virará sopa o que	Nesta fase pode ser introduzidos sucos e vitaminas sem diluição, devendo sempre manter a hidratação entre as refeições. A consistência desta dieta é a base de cremes, ou sopas liquidificadas e coadas. É permitido bater o caldo com vários tipos de verduras e legumes, o que resultará em uma sopa grossa. Podendo ser introduzido no cardápio purês de frutas tanto cozidas como cruas, purês de leguminosas, purês de proteínas, vitaminas de frutas e suco de soja. Mesmo assim este deverá ser consumido em porções pequenas e

entanto, as náuseas e vômitos poderão ser comuns quando ingerir uma quantidade a mais do que a capacidade que seu novo estômago comporta.	não é permitido. Nesta fase os sucos continuarão sendo diluídos.	ainda deverá ser mastigado muito bem. A mastigação deverá ser um treino, ensinado ao paciente no período que antecede a cirurgia, e servirá para a sua vida toda.
---	--	---

Fonte: Dacroce, Dacroce e Cavalcanti (2013, p. 129-130).

Ainda, segundo os autores nos 30 dias do pós - operatório o paciente terá que retornar ao consultório para as novas recomendações e prescrições onde será oferecido um cardápio alimentar com uma lista de substituições, onde o paciente irá começar a fazer as adaptações da sua nova alimentação, usando todo o tempo necessário para realizar suas refeições evitando assim danos a cirurgia bariátrica. Também será orientado a não pular refeições, mastigar sempre muito bem os alimentos, necessário rever periodicamente a suplementação vitamínica do paciente periodicamente. Ainda, alimentos que não devem fazer parte da rotina sempre ter quantidade controlada “doces, refrigerantes ou outras guloseimas”, de vez em quando.

Acompanhamento psicológico.

O conforme Dacroce, Dacroce e Cavalcanti (2013) a Equipe Multidisciplinar coloca que o acompanhamento psicológico deve ser sempre preventivo é relevante considerar o aparecimento de novos fatores de stresse, como ansiedade, ciúmes do parceiro, desejo de liberdade no após cirurgia. O paciente pode criar expectativas que não serão atingidas com a perda de peso, simplesmente porque o paciente pode associar outras frustrações ou imaturidade do cotidiano atual, apresentando expectativas fantasiosas, chegando a acreditar que este procedimento cirúrgico e o emagrecimento tão almejado sejam a solução para os mais diversos problemas da sua vida. Também poderá acreditar na resolução conflitos emocionais e conjugais ou até mesmo relativos à imagem corporal melhorando a timidez.

Nestes casos, os riscos e a desilusão com a cirurgia é muito grande, o que pode levar a uma desmotivação em manter o desafio pela perda de peso no que diz respeito às alterações do impulso alimentar e da fome constante. O paciente que é portador da obesidade mórbida apresenta um impulso alimentar, utilizando o alimento como uma tentativa de resolver angústias e frustrações. Após a cirurgia bariátrica, esta válvula de escape é impedida devido à diminuição do estômago, sentindo-se saciado, mas não satisfeito.

Contudo, o paciente pode vir a desenvolver outras estratégias para compensar este vazio ou insatisfação, criando mecanismos compensatórios que podem resultar em desvios da compulsão alimentar para outros canais, como a bebida alcoólica e a busca de alimentos mais calóricos ou ainda a compulsão a compras e outros.

Dacroce, Dacroce e Cavalcanti (2013) *apud* Dacroce (2013) a obesidade leva a pessoa a um descompasso emocional, transformando-os em vítimas de preconceito, piadas e muita controvérsia, isso se dá nas mais diferentes esferas da nossa sociedade, da qual a sexualidade humana está envolvida num enorme e emaranhado jogo de valores e interesse principalmente quanto à questão “capitalista consumista” que idealiza corpos perfeitos, como regra universal.

Contudo, a pessoa obesa após a cirurgia Bariátrica poderá desenvolver sentimentos de vulnerabilidade, após o emagrecimento principalmente para a mulher ao ser olhada e admirada pelos homens poderá se sentir exposta ou se achar “vulgar”, podendo haver um retrocesso e outros conflitos relacionados à sexualidade expondo-a a situações novas e indesejadas dos quais muitas não estão preparadas para enfrentar.

Benefícios das atividades físicas.

Para Dacroce, Dacroce e Cavalcanti (2013) *apud* Cavalcanti (2013) é possível definir a atividade física como qualquer movimento corporal é válido, pois, apresentam gastos energéticos acima dos níveis de repouso, reduzindo desta forma os riscos de desenvolver diversas doenças crônicas especialmente as cardio vasculares sendo as principais causas de morte de dependência funcional no Brasil e no mundo.

Ainda, podem proporcionar uma vida mais ativa, reduzindo doenças cardíacas, o diabetes, hipertensão, pressão arterial, ansiedade, depressão e o percentual de gordura, auxiliando o controle de peso, no desenvolvimento e na manutenção dos ossos, músculos e articulações, a manter a massa muscular dando-lhes mobilidade autonomia e bem-estar.

Para Dacroce, Dacroce e Cavalcanti (2013) *apud* Dacroce (2013), o corpo humano é semelhante a uma máquina, quando não feita à manutenção adequada passa a apresentar problemas. Deste modo, o corpo humano precisa manter-se “lubrificado estar em movimento” o sedentarismo pode atrofiar e comprometer os músculos, tendões e ossos, a atividade física neste caso tem a função de prevenir, quando adaptada e adequada conforme as características e possibilidades físicas de cada indivíduo com prescrição após uma avaliação física com educador físico antes da prática.

Existem exercícios físicos, como prescrição ao bem estar, a saúde e qualidade de vida:

Prevenção	Manutenção	Reabilitação
Prevenção = Os exercícios físicos ajudam a prevenir problemas físicos e psicológicos, quando realizados regularmente, sob orientação específica a cada pessoa.	Manutenção = Os exercícios físicos têm por objetivo manter na medida do possível suas capacidades psicológicas e físicas em perfeitas condições.	Reabilitação = Os exercícios físicos destina-se os obesos, idosos e pessoas com problemas físicos como lesões e perda da qualidade natural dos movimentos, tendo como ação positiva e válida para o organismo, especialmente ao obeso melhorando a qualidade de vida.

Fonte: Dacroce, Dacroce e Cavalcanti (2013 135 - 136).

Para isso, o importante é adaptá-los às necessidades de cada pessoa e a cada faixa etária. Para a pessoa obesa em especial é perceptível o medo e a vergonha da prática de atividade física, pois, o sobrepeso é real e visível o que gera “preconceito”.

Deste modo, o corpo humano necessita de exercícios específicos, físicos para propiciar a substituição da gordura pelos músculos, assim o resultado esperado torna-se real e ideal no pós- cirurgia bariátrica, sucesso para a melhoria da saúde e ao alcance de todos.

Discussão dos resultados.

Durante os dois anos de atuação do projeto da Equipe Multidisciplinar de cirurgia bariátrica “Dê mais vida a sua vida”, sendo ofertada a toda comunidade 12 encontros com todos os profissionais que formam a equipe multidisciplinar primeiramente para orientar, na sequência mesa redonda aberta aos participantes quanto as dúvidas e angustias quanto todo o processo do pré e do pós cirurgia bariátrica.

Tabela: nº 3: Encontros/ Datas/ Participantes dos Encontros

Encontros	Data	Nº de participantes
1º Encontro	19/12/2011	70 pessoas
2º Encontro	27/02/2012	86 pessoas
3º Encontro	17/04/2012	62 pessoas
4º Encontro	26/06/2012	64 pessoas
5º Encontro	20/08/2012	40 pessoas
6º Encontro	23/10/2012	50 pessoas

7º Encontro	19/12/2012	40 pessoas
8º Encontro	28/03/2013	40 pessoas
9º Encontro	22/05/2013	35 pessoas
10º Encontro	20/08/2013	42 pessoas
11º Encontro	17/10/2013	38 pessoas
12º Encontro	12/12/2013	40 pessoas
TOTAL		607 Pessoas

Fonte: Ata da Equipe Multidisciplinar de cirurgia Bariátrica “De mais vida a sua vida” (2011 -2013).

Essas perguntas poderiam ser orais ou por escrito anônimo, para não causar constrangimento aos “obesos” participantes, Projeto “Dê mais vida a vida”. Estes questionamentos eram dirigidos aos profissionais da mesa conforme a questão formulada. Os quais respondiam o questionamento, ofereciam orientações e sugestões de como agir em determinados momentos.

Tabela nº 3: Questionamentos, dúvidas e angustias dos participantes.

Quais são os sintomas e os riscos mais freqüentes depois da cirurgia? O que a atividade física pode proporcionar a mim que sou obesa mórbida? Como posso melhorar meus hábitos diários? (como nutrição, atividade física). Após a cirurgia bariátrica, se eu me cuidar e seguir o que os profissionais recomendam posso evitar a cirurgia plástica? O acompanhamento psicológico é importante antes ou depois da cirurgia bariátrica? Porque os pacientes passam mal depois da cirurgia? É normal ter depressão? Cair o cabelo? Vomitar? É normal trocar o foco da compulsão por comida por álcool, cafeína ou cigarro? O que é síndrome de dumping? Por que não pode ingerir alimento muito doce nos primeiros meses? Por que precisa do apoio familiar? Se eu não tiver apoio da família posso fazer a cirurgia assim mesmo? Alguém pode ajudar nesse processo? Como é a intervenção hospitalar? Posso ter acompanhante mesmo no particular ou pelo SUS? Vocês passam algum manual de como me cuidar na alimentação... Depois da operação? Como faço para mudar meus hábitos para que eu não volte a engordar? O exercício físico contribui antes do pré-operatório e por quê? E se eu já tenho problema no meu corpo nos meus joelhos posso fazer atividade física? Como faço para aceitar esse novo corpo? Como faço pra trabalhar meus hábitos e comportamentos? Quais são meus limites nos exercícios físicos após a cirurgia? Estou obeso e tenho vergonha de ir à academia como faço? O que é uma avaliação física? Quanto tempo depois pode erguer peso ou manter relação sexual com meu esposo? Quanto tempo depois posso fazer exercício físico? Tem que ser um profissional especializado ou posso fazer exercício em casa? Estou obeso posso emagrecer sem cirurgia isso

é possível? Quanto tempo levaria para ser que nem antes? Como faço isso? Quem procuro? Isso tudo porquê tenho medo da cirurgia? Preciso de acompanhamento psicológico ou laudo pra dizer que estou bem? Isso é só no SUS ou particular também? Quais os processos de cirurgia bariátrica? E em qual eu me encaixo? Se eu não fizer acompanhamento nutricional, psicológico e físico o que pode acontecer? Se a minha família não me apoiar posso decidir sozinha? Sim ou não e por quê? Posso morrer na cirurgia? Ou momentos depois da cirurgia? Quanto tempo leva pra que eu possa ficar tranqüilo? Quem pode me garantir que algum tempo depois eu possa ter problemas quanto a isso? Posso voltar à engordar? A quantidade de comida que posso comer após a cirurgia? De que forma o educador físico pode me ajudar? O educador físico só me ajuda nos aparelhos como musculação, por exemplo? Como sei que tipo de exercício eu posso estar fazendo? Posso correr risco na cirurgia? Quais são os psicólogos e onde posso encontrá-los? Quanto tempo depois da cirurgia pode engravidar?

Fonte: Dados da Equipe Multidisciplinar de cirurgia Bariátrica (2011 -2013).

Para as pessoas obesas foi um momento único, poder manter contato direto com todos os profissionais especializados e de forma gratuita, tendo um diálogo aberto claro sobre a doença da obesidade para a tomada de decisão.

Uma vez que esta envolve várias questões; 1º. Apoio familiar, 2º. Medo de morrer na cirurgia, 3º. Realmente vai emagrecer 4º. Aceitação do novo corpo.

Diante deste quadro implantou-se este projeto com o objetivo principal de orientar as pessoas que desejam fazer a cirurgia ou aos que já realizaram a cirurgia bariátrica. A Equipe Multidisciplinar conta atualmente com os seguintes profissionais como um fator determinante no processo de orientação dentre eles estão:

Coordenadores gerais: Responsáveis pela elaboração e desenvolvimento do projeto.

Cirurgiões bariátricos "responsáveis pelo tratamento da obesidade mórbida, definindo indicações, procedimentos e métodos cirúrgicos".

Psicólogo "tem a função de promover mudanças de comportamento para melhorar a qualidade de vida".

Nutricionistas "responsáveis por promover mudanças nos hábitos alimentares".

Cardiologistas "responsáveis por orientar os pacientes sobre os riscos como hipertensão arterial sistêmica (pressão alta)".

Educador físico "responsável por orientar a maneira correta das atividades físicas, tanto no pré como no pós- operatório para o melhor resultado da cirurgia e a manutenção do peso desejado".

Pneumologista "responsável por avaliar o sistema respiratório dos pacientes".

Fisioterapeuta "responsável pelo cuidado intra-hospitalar motora e respiratória", entre outros profissionais. A cada encontro uma pessoa "EX, OBESA" da qual tivera passado pela "cirurgia Bariátrica" de forma totalmente voluntária falava abertamente sobre os momentos vividos enquanto obesa e após cirurgia, os sentimentos e preconceitos do antes e como era a vida depois a cirurgia. Ainda, no intuito de melhorar os encontros seguintes as pessoas registravam os pontos positivos e negativos, através de avaliações anônimas, para que pudessem se sentir a vontade tanto para elogiar como para criticar o projeto bem como membros da Equipe Multidisciplinar de cirurgia bariátrica. Elencaram-se algumas sugestões formuladas para a melhoria desses encontros, bem como a temática de esclarecimento a "obesidade e o momento da cirurgia bariátrica".

Tabela nº 4: Sugestões das pessoas obesas para melhorar os encontros.

Mostrar mais vídeos ou slai ds do passo a passo da cirurgia bariátrica, por vídeo e por corte. - A cada novo encontro convidar outros especialistas ex: Cirurgião plástico, cardiologista, Psiquiatra, endocrinologista e outros. - Demonstrar estatísticas de cirurgia bariátrica. - Explicar as diferenças da cirurgia bariátrica: no particular, pela Unimed e pelo SUS. - Falar sobre o reconhecimento do próprio corpo, aceitação da nova imagem. Interagir com as pessoas que já fizeram cirurgia para que possam falar da sua experiência, mostrando o antes e o depois. - Divulgar mais porque muitas pessoas precisam de ajuda e estariam interessadas. Buscar parceria do SUS, encontrar formas de agilizar a cirurgia bariátrica. - Trazer as famílias dos obesos porque muitos não aceitam, não entendem nossa necessidade. - Mostrar passo a passo a dieta alimentar do pós-operatório. - Fazer demonstrações de atividades físicas para as pessoas obesas. - Continuar explicando o passo a passo da cirurgia bariátrica. - Mais depoimentos de pessoas que já fizeram cirurgia. - Continuar com a dinâmica de perguntas muito esclarecedor. - Informação sobre a anestesia. - Informações psicológicas no pós - cirurgia.

Fonte: Dados da Equipe Multidisciplinar de cirurgia Bariátrica (2011 -2013).

Percebeu-se que a cirurgia gera um desconforto e até mesmo "pânico". Por isso é difícil a pessoa tomar a decisão de se submeter a uma intervenção cirúrgica para isso necessita estar totalmente segura e que será o impulso para a vida.

Considerações finais.

Constatou-se que a orientação é à base de todo processo de construção e de transformação de vidas que por estarem num estágio de obesidade mórbida acabam por vegetar enquanto pessoa humana, pela experiência de obesidade da própria autora e coordenadora do projeto, sentiu-se a necessidade de ajudar as pessoas que sofrem também para que a sociedade conheça os problemas da obesidade e reformule valores alicerçados na ética e na cidadania.

A Equipe Multidisciplinar de cirurgia bariátrica e tratamento da obesidade iniciou suas atividades no intuito de orientar as pessoas sobre todo o processo, propiciando um leque amplo de informações, diante da fragilidade da obesidade uma vez que a

cirurgia Bariátrica é contra indicada às pessoas que não se sentem preparadas quanto os aspectos psicológicos. Quando a pessoa chega ao estágio de obesidade mórbida a maioria não sabem como definir e calcular o peso. A classificação de sobrepeso e obesidade mórbida se calcula baseado no índice de Massa Corpórea. Para calcular o IMC, basta dividir o peso (kg) pela altura (m)².

A tabela do cálculo do IMC fica assim constituída: Abaixo de 18,5 a pessoa está no peso (ideal), entre 18,5 e 24,9 peso (normal), entre 25,0 e 29,9 a pessoa está acima do peso (sobrepeso), entre 30,0 e 34,9 peso (Obesidade grau I), entre 35,0 e 39,9 peso (Obesidade grau II), de 40,0 acima (Obesidade grau III, mórbida). A obesidade é considerada uma doença crônica que deve ser tratada da mesma forma que o diabetes ou a hipertensão, sendo um dos dez principais problemas de saúde pública do mundo, vista como uma epidemia do século. Não sabemos onde mora a origem da obesidade, não é possível retirar a origem desse mal, não existe um único culpado pela obesidade. É uma patologia multidisciplinar envolvendo medicina, psicologia, nutrição, fisiológica. Opera-se um estômago saudável e costumam-se intestinos saudáveis. A cirurgia bariátrica é muito diferente da cirurgia clássica onde se retira o problema do corpo, mesmo sem que o paciente colabore o mal pode ser expulso do corpo e o paciente curado mesmo contra sua vontade. Na cirurgia bariátrica não se consegue retirar do corpo a origem do mal. Contudo, a cirurgia bariátrica é apenas o primeiro passo de uma longa caminhada em busca do emagrecimento. A Equipe Multidisciplinar fechou o ano de 2013, com dados positivos até surpreendentes de cirurgias. Pelo fato da cirurgia também estar sendo realizada pelo SUS. Muitas pessoas obesas ganharam vida nova após a cirurgia e, encontram-se uma de cirurgia para serem realizadas. Para isso a pessoa precisa estar orientada para querer fazer o procedimento, a fim de emagrecer, manter-se magro, evitar doenças e ser feliz.

Referências.

- Berticelli, Juliano. (2012). *Centro avançado em videocirurgia: Gastrocirurgia e obesidade mórbida*. Sinop/MT: Revista saúde em alta. Março.
- Brasil. (2013). <http://www.sbc.org.br/> *Sociedade Brasileira de Cirurgia Bariátrica e Metabólica*. Brasília: DF.
- BRASIL, Organização Mundial da Saúde. (2010). *Revista EF: Veja*.
- Corazza, Maria Alice. (2005). *Terceira idade & atividade física*. São Paulo/SP. 2ª Ed. Phorte.
- Cavalcante, Leonardo. (2015). *Benefícios das atividades físicas*. Encontros.
- Cibele Estrela. (2013). <http://www.cibeleestrela.com.br/>. Sinop/MT: coluna-social, 17/04 às 02:53.

- Coutinho, Daniel. (2013). <http://www.danielcoutinho.com.br/>. Sinop/MT: galerias/eventos e coberturas, 11/04, 19:45.
- Dacroce, Janete; Dacroce, Marlete; Cavalcanti, L, A. (2013). *Projeto voluntário de Tratamento da obesidade "De mais vida a sua vida"*. Sinop: MT. Revista IEPES-MT. Imprenort, 110-149.
- Dacroce, Marlete. (2011). *Orientação Sexual nas Escolas Públicas*. Sinop/MT: Imprenort.
- Dacroce, Marlete. (2013). *Livro ata dos encontros da Equipe Multidisciplinar da obesidade. De mais vida a sua vida*. Sinop: Mato Grosso.
- Dacroce, Janete. (2012). *Clinica de Tratamento da Obesidade e terceira idade*. Sinop/MT: Revista Saúde em alta. Dezembro.
- Francischi, Perreira; Lancha Junior. (2001). *Obesidade uma doença*
- Gonçalves, J, R. (2012). *O último encontro do ano da Equipe Multidisciplinar de cirurgia bariátrica*. Sinop/MT: Jornal diário regional 19 de dezembro.
- Mancini, et al. (2010). *Tratado de Obesidade*. São Paulo/SP: Guanabara Koogan.
- Maldaner, Carol. (2012). *A luta contra a obesidade: Ex- obesa perdeu 32 kg, refez a vida e agora ajuda outras pessoas a trilhar o mesmo caminho*. Sinop/MT: Jornal Capital, 28 de julho.
- Madson. (2013). *Obesidade: Após perder 62 kg, Janete dacroce ajuda outras pessoas com trabalho voluntário*. Sinop/MT: Jornal Visionário, 28/02.
- Paduan, Pedro. (2012). *Formas de tratamento*. Sinop/MT: Revista Saúde, março de.
- Paduan, P, H. (2012). *Instituto de gastroenterologia e proctologia*. Sinop/MT: Revista saúde em alta. Março.
- Segal, Adriano e Fandino, Julia. (2002). *Indicação e contra indicações para realização das operações bariátricas*.
- Toledo, et al. (2004). *Revista AMRIGR, volume 48 n°1:1-72/ Janeiro-Março*. BL/ ISSN 0102-2105.
- Vieira, T, K. (2012) *Ansiedade e suas fases*. Sinop/MT: Revista Saúde em alta. Março.
- Veja, revista. <http://veja.abril.com.br/noticias/saude/cirurgia> (acesso dia 05/10/11).

THE HIGH BURDEN OF ANXIETY AND DEPRESSION AMONG CANCER PATIENTS UNDERGOING THE TRANSITION TO PALLIATIVE CARE

(A alta carga de ansiedade e depressão entre pacientes com câncer submetidos à transição para cuidados paliativos)

Ms. Daniela Batista Sorato
Em Psicologia
Ms. Fabiana Faria Rezende
Doutoranda em Psicologia

Fecha de recepción: 01-08- 2015

Fecha de aceptación: 22-09- 2015

Páginas 231 -242

Abstract.

The objective was to evaluate the indicators of pain, anxiety and depression through early screening in patients admitted to a palliative care oncology service. This was a cross-sectional with outpatients. We used the Hospital Anxiety Depression Scale; Visual Analog Scale of Pain and sociodemographic information from the medical record. 70 (32.6%) patients had some degree of pain. And moderate or excruciating 10 (5%), pain. It was found that 80 (37.2%) patients had anxiety and 84 (39.1%) depression. And 48 (22.4%) and 60 (27.9%) of them were within the moderate or severe levels for anxiety and depression respectively. Early tracking of pain, anxiety and depression is recommended to favor immediate patients admitted to hospice care practice.

Keywords: Early detection; anxiety; depression; palliative care.

Resumo.

O objetivo foi avaliar os indicadores de dor, ansiedade e depressão através de rastreamento precoce em pacientes admitidos em um serviço de cuidados paliativos oncológico. Este foi do tipo transversal com pacientes ambulatoriais. Utilizou-se a Hospital Anxiety Depression Scale; Escala Analógica Visual de Dor e informações sócio demográficas do prontuário. 70 (32,6%) dos pacientes apresentavam algum grau de dor. E 10 (5%) dor moderada ou insuportável. Detectou-se que 80 (37,2%) dos pacientes apresentaram ansiedade e 84 (39,1%) depressão. Sendo que 48 (22,4%) e 60 (27,9%) deles encontravam-se dentro dos níveis moderado ou severo para ansiedade e depressão respectivamente. O rastreamento precoce de dor, ansiedade e depressão é uma prática recomendável para favorecer atendimento imediato a pacientes admitidos em cuidados paliativos.

Palavras-chave: Detecção precoce; ansiedade; depressão; cuidados paliativos.

Background.

The transition from the prospect of achieving a cure to treatment at a palliative care service is often a traumatic period characterised by confusion, uncertainty and loss of control among patients and family members.¹⁻³ After patients have been told that their prognosis is poor, there is often an intense outpouring of emotions involving sadness, worry, grief, anger, blame and intermittent feelings of hope and fear.^{4, 5} The complexity of this process should not be underestimated, considering the various changes that may take place with regard to care patterns, role modifications, perspectives of loss and spiritual and psychosocial factors.⁶

Grief, despair and high levels of anxiety and depression are prevalent among patients with advanced cancer and need to be considered during treatment. Evidence indicates that although mental disorders are common during palliative care, they are underdiagnosed.^{5, 7} Often unrecognised and inadequately treated, mental disorders cause significant distress for patients and caregivers.⁸

Difficulty in accepting a poor prognosis is associated with greater rates of anxiety, depression and despair.^{9, 10} Lack of treatment for the psychological discomfort may be correlated with distress that is expressed as strongly as the distress that is induced by the underlying organic disease. In some cases, this distress may be associated with a greater chance of treatment failure.¹¹

Psychological disorders occur frequently and cause losses to the quality of life of cancer patients and family members. According to a report from the World Health Organization (WHO), approximately one-third of all individuals with cancer present some degree of anxiety and depression.¹² The WHO recommends that healthcare professionals remain alert with regard to identifying such abnormalities and that they are trained to institute optimal treatment. In day-to-day palliative care, psychological distress is as upsetting as physical distress and, for many individuals, less tolerable than physical distress. Thus, palliative care aims to treat the patient's physical symptoms and integrate this knowledge with the management of psychological aspects.^{13, 14}

The objective of this study was to evaluate the early indicators of anxiety and depression and their predictors among patients who were recently admitted to a palliative care facility.

Methods.

We conducted this cross-sectional study of 215 oncological patients over the age of 18 years with a diagnosis of advanced cancer and without the possibility of a cure. The Ethics Committee of Barretos Cancer Hospital approved this study, and all of the patients signed the informed consent statement. These patients had been referred to the Palliative Care Outpatient Unit (PCOU) of Barretos Cancer Hospital (Barretos, São Paulo, Brazil) between April 2009 and December 2009. In the PCOU, the early identification of pain, anxiety and depression is a routine practice and is integrated with the admission process for all new patients.

A psychologist conducts the evaluation using a model for individual interviews targeted at assessing the patient's level of adjustment in transitioning to palliative care; investigating his history of mental disorders; evaluating the degree of social support; and determining the current indicators for pain, anxiety and depression.

The Barretos Cancer Hospital is composed of two units. Diagnosis, surgery, chemotherapy, radiotherapy and other invasive procedures are performed in Unit I. The Palliative Care and Pain Centre functions in Unit II. Patients who start to receive outpatient care in Unit II for the first time come either from this unit's own ward after discharge or are sent from Unit I. When patients and their caregivers arrive, they go to the outpatient reception desk and are subsequently directed to a room where members of the nursing team receive them. At this point, the patients are screened for cancer symptoms and to identify which members of the multidisciplinary team are needed to optimally evaluate this patient.¹⁵ A psychological assessment is essential for all new patients at the outpatient clinic. After the initial assessments, the psychologist will define the appropriate type of follow-up for each patient: whether the patient should be admitted to the unit's ward; whether he should enter the home attendance program; or whether he should return to the PCOU for a consultation.

Measurements.

To screen for psychological abnormalities, the Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS) was applied. This instrument contains 14 questions in a 4-point Likert scale: seven anxiety indicators (HADS-A) and seven depression indicators (HADS-D). The depression and anxiety scores are the sum of questions HADS-D1 to HADS-D7 and questions HADS-A1 to HADS-A7, respectively. In accordance with the criteria suggested by Botega *et al.*¹⁶, patients with scores between 0 and 7 are classified as normal, scores between 8 and 10 are classified as mild cases of anxiety or depression, scores between 11 and 14 are classified as moderate cases of anxiety or depression and scores between 15 and 21 classified as severe cases of anxiety or depression.

To evaluate anxiety and depression, HADS does not use the somatic criteria that are commonly used for chronic diseases, such as fatigue, loss of appetite and sleep abnormalities. HADS is an instrument for evaluating specific subjective symptoms and determining whether additional diagnostic methods are suggested for disease identification or patient treatment¹⁷. This scale can be used for early detection of psychological distress among cancer patients, who can be followed up with psychiatric interventions.¹⁸ To determine the anxiety and depression indicators, a cut-off point of ≥ 8 was adopted. Having scores greater than or equal to the cut-off point of 11 for both anxiety and depression suggests a need for psychiatric assessment.

We used a visual analogue scale (VAS) to measure pain.¹⁹ VAS, a self-assessment instrument, consists of a 10-cm ruler, without numbers, on which the only indications were "absence of pain" at the left end (corresponding to 0 cm) and "intolerable pain" at the right end (corresponding to 10 cm). The participants were instructed to make a mark on the straight line that corresponded to their own assessment of the intensity of

their pain. The higher the value was, the higher the intensity of the pain would be. Socio demographic data were retrieved from the patients' medical files.

Statistical Analysis.

The chi-square test (or Fisher exact test) was used to assess the associations between the study variables. Correlation analyses were calculated using Spearman's rank test. For the comparison between the HADS scores and the length of time from diagnosis until the first consultation within the palliative care service, the time (in months) was categorised into three groups delimited by the 25th and 75th percentiles, i.e., < 25th vs. between the 25th and 75th percentiles vs. > 75th percentile. We used the significance level of $p < 0.05$. For our statistical analyses, we used SPSS version 18.

Results.

Clinical and socio demographic characteristics.

There was a slight preponderance of women (53.5%) in the study sample. Among this sample, 128 patients (59.5%) were ≤ 60 years of age, and the mean age was 57 years (standard deviation [SD] = 13). With regard to educational level, 25 patients (11.6%) were illiterate, 74 (34.4%) had not completed elementary education, 113 (52.6%) had at least completed elementary education and three (1.4%) had an unspecified schooling level.

The patients had been diagnosed between 1989 and 2009, and the median length of time (with interquartile range, 25th - 75th percentiles) between the cancer diagnosis and the first consultation in the Palliative Care Unit was 16 months (6-30 months).

The primary tumour sites were as follows: head and neck ($n = 37$, 17.2%), urinary tract ($n = 33$, 15.3%), lower digestive system ($n = 31$, 14.4%), breast ($n = 31$, 14.4%), upper digestive system ($n = 27$, 12.6%), gynaecological tract ($n = 22$, 10.2%), unknown primary ($n = 16$, 7.4%), lung ($n = 7$, 3.3%), bone ($n = 6$, 2.8%) and neurological ($n = 5$, 2.3%).

Pain, anxiety and depression indicators.

The mean (SD) pain score was 0.89 (1.8). Among the participants, 70 (32.6%) presented some degree of pain, and 15 (7%) presented a pain level of ≥ 4 on the VAS.

The mean (SD) HADS-A and HADS-D were 7 (4.1) and 7.3 (4.6), respectively. Using a cut-off point of ≥ 8 , 80 patients (37.2%) had anxiety indicators, and 84 patients (39.1%) had depression indicators. We observed that 48 (22.4%) and 60 (27.9%) of the patients already had moderate or severe levels of anxiety and depression (HADS scores of ≥ 11), respectively, thus suggesting the need for psychiatric assessment.

A strong association was observed between the presence of anxiety and depression ($p < 0.0001$); 54 patients (64%) presented anxiety and depression indicators. Additionally, there was a highly significant correlation between anxiety and depression levels ($r = 0.6$, $p < 0.0001$).

There were no significant associations between the presence of pain and anxiety ($p = 0.639$), between the presence of pain and depression ($p = 0.278$) or between the length of treatment before palliative care and the presence of anxiety ($p = 0.760$) and depression ($p = 0.427$) (Table 1). Otherwise, a weakly significant correlation was observed between depression and pain ($r = 0.15$, $p = 0.02$) but not between anxiety and pain ($r = 0.11$, $p = 0.09$).

There was a greater prevalence of HADS-A scores of ≥ 8 among breast cancer patients than among the remaining patients (18 of 31 patients, 58% vs. 70 of 184 patients, 38%, respectively; $p = 0.036$). There were no differences in anxiety and depression rates regarding the other primary tumour sites (data not shown).

Patients aged < 60 years reported higher levels of anxiety than patients older than 60 years (58 of 121 patients, 48% vs. 30 of 94 patients, 32%, respectively; $p = 0.018$) (Table 1). There was no difference in depression rates regarding age. Women reported higher rates of anxiety than men (59 of 115 patients, 51% vs. 29 of 100 patients, 29%, respectively; $p = 0.001$). The women also presented higher depression scores (66 of 115 patients, 57% vs. 34 of 100 male patients, 34%; $p = 0.001$) (Table 1).

Interestingly, patients with low educational levels reported lower rates of anxiety than did patients with higher educational levels (32 of 99 patients, 32% vs. 55 of 113 patients, 49%, respectively; $p = 0.016$). Furthermore, patients with low educational levels also presented lower depression rates (38 of 99 patients, 38% vs. 59 of 113 patients with higher educational levels, 52%; $p = 0.04$) (Table 1)

Table 1. Anxiety and depression levels according to the Hospital Anxiety and Depression Scale and their associations with clinical variables

Variable	HADS-A n (%)		p*	HADS-D n (%)		p*
	< 8	≥ 8		< 8	≥ 8	
<i>Pain score (VAS)</i>			0.639			0.278
0 to 3	119 (59.5)	81 (40.)		109 (54.5)	91 (45.5)	
4 to 10	8 (53)	7 (47)		6 (40)	9 (60)	
<i>Age (years)</i>			0.018			0.453
< 60	63 (52)	58 (48)		62 (51)	59 (49)	

≥ 60	64 (68)	30 (32)	53 (56)	41 (44)
<i>Gender</i>			0.001	0.001
Male	71 (71)	29 (29)	66 (66)	34 (34)
Female	56 (49)	59 (51)	49 (43)	66 (57)
<i>Educational level</i>			0.016	0.044
Lower ^a	67 (68)	32 (32)	61 (62)	38 (38)
Higher ^b	58 (51)	55 (49)	54 (48)	59 (52)
<i>Time since diagnosis (months)</i>			0.760	0.427
≤ 6	31 (58.5)	22 (41.5)	26 (49)	27 (51)
6 - 30	65 (61)	41 (39)	55 (52)	51 (48)
≥ 30	31 (55)	25 (45)	34 (61)	22 (39)

Legend: HADS-A: Hospital Anxiety and Depression Scale-anxiety, HADS-D: Hospital Anxiety and Depression Scale-depression; VAS: visual analogue scale. ^ailliterate or incomplete elementary education; ^bat least completed elementary education; *chi-square test. Significant results appear in bold.

Discussion.

In the present study, the patients who were recently admitted to the unit were profiled, so their immediate needs for psychosocial attention could be better understood. We perceived that the patients with psychological disorders did not necessarily present pain. These patients arrived at the PCOU already presenting anxiety and depression. This finding made us realise that there other factors besides the concept of palliative care are associated with these disorders.

Mental disorders should be considered as an important source of distress for patients undergoing palliative care and their family members.¹¹ Among cancer patients, anxiety and depression are frequent responses at the time of diagnosis and throughout the different treatment stages.²⁰⁻²³

Several short instruments have been developed to screen for emotional distress.²⁴ The HADS is one of the recommended screening tools and is probably the most studied in the palliative care cancer setting.^{25, 26} The prevalence of anxiety and depression among cancer patients is discrepant between different studies, depending primarily on the gold standard criteria used.^{25, 27, 28} Our findings are similar to a previous study²⁹ that used the HADS in palliative care, i.e., approximately 35% and 40

- 45% of patients had anxiety and depression, respectively. In the present study, all positive cases were referred for specific attention.

Comparing the anxiety and depression findings from HADS, we observed that among the patients who presented depression, 64.3% also presented anxiety. This observation shows the importance of identifying the various signs and symptoms of anxiety and depression because they can occur concomitantly in many patients.^{23, 30, 31}

Although the correlation analysis showed that there was a significant association between pain and the depression scores, this association was weak and probably not clinically important. In this sense, our findings do not corroborate the proposition that higher pain levels are associated with greater anxious responses and more intense depressed moods. According to several authors, psychological disorders such as mood disorders and anxiety, seem to occur predominantly among patients who suffer from chronic pain.³²

Chronic pain is directly related to depression, and anxiety is part of a complex reaction of fear and lack of knowledge of the diagnosis.^{33, 34} Chen *et al.*³⁵ observed a greater prevalence of anxiety and, particularly, depression among patients who presented pain compared with cancer patients who were pain-free. However, the results from the present study partially contradict the reports in the literature. We found that 80 patients (37.2%) presented anxiety disorders and the 84 patients (39.1%) had depression, independent of any associated pain factor. Similarly, a Chinese study of 70 patients with advanced cancer and complaints of pain found that depression did not correlate with the severity of the pain.³⁶

Women represent a significant majority among cancer patients who present anxiety and depression.^{22, 36-38} The findings from the present study are in accordance with the literature regarding the association between female gender and diagnoses of both anxiety and depression. Moreover, younger patients are more prone to be identified with anxiety and depression,^{38, 39} perhaps because with increasing age, people acquire experience and resilience skills.⁴⁰ Young patients experience greater difficulty in adjusting to and accepting the losses associated with cancer than do elderly patients.⁴¹ We observed that younger patients were more anxious than older patients, but there was no association between depression and age.

The early referral of advanced cancer patients for palliative care is the most recommended approach today.⁴² There is strong evidence that advanced cancer patients present lower rates of anxiety and depression when treated by a palliative care team early during the course of their disease.⁴³ However, early referral may also be indicative that these patients had not received any proposals for therapeutic treatment before their referral to the Palliative Care Unit and that they were at greater risk for developing anxiety disorders. Our data do not justify the hypothesis that the length of time from diagnosis until palliative care referral might be an important issue because no associations were identified regarding psychological disorders.

Several types of cancer may be associated with a high prevalence of depression, such as cancer of the oropharynx, pancreas, breast and lung.²² Among the populations studied, there were no significant associations between tumour site and depression. No primary tumour site was definitively associated with occurrences of depression. In contrast, breast cancer patients were more frequently anxious in our study. Considering the tendency among women to present anxiety, the association between anxiety and breast cancer is likely due to bias.

In the present study, we observed that patients with low educational levels reported lower anxiety and depression rates. We hypothesise that those patients had inadequate knowledge about their disease and prognosis and that this lack of information could diminish their distress. Barretos Cancer Hospital is a public institution that primarily receives underserved patients from all Brazilian states. Most of the patients are poor and have a low educational level. To the best of our knowledge, this study is the first report that an association between higher levels of psychological symptoms and low educational level has not been shown.

The present study has some limitations. The first limitation is that the low rates of pain found in our sample make it challenging to evaluate the interference of pain in psychological disorder scores. The second major limitation is the lack of outcome data. Because this was a cross-sectional study, we do not know how the depression and anxiety scores and their response to treatment (i.e., the outcome) evolved over time.

Assessing depression among patients with advanced cancer may be difficult for both healthcare professionals and the patients' caregivers. In addition to atypical symptomatic manifestations, depressed mood may be assessed as a normal reaction to the circumstances that patients undergoing palliative care experience.^{14, 44, 45}

In the present study, we found that cancer patients present a high prevalence of anxiety and depression during their first consultation in the PCOU. We are in agreement with others²⁶ that the early identification of psychological disorders using HADS seems to be a feasible strategy for use in clinical practice. Additionally, our findings suggest that there is a need for rigorous psychological evaluation of women, younger patients and patients with higher educational levels because these patients show a greater propensity to anxiety and depression during the transition to palliative care compared with the other patients.

Competing interests.

The authors declare that they have no competing interests.

Authors' contributions.

DBS assisted in the organisation and administration of the study, data gathering, data analysis and drafting of the text. AL-F provided final approval of the revised manuscript. NIV, CEP and BSRP were involved in drafting and revising the

manuscript for important intellectual content. RSJ and CEP collaborated in the statistical analysis and provided final approval of the revised manuscript. All of the authors received the final manuscript and reviewed it.

Acknowledgments.

We are grateful to Barretos Cancer Hospital, Pio XII Foundation. We thank the team members in the Department of Palliative Care, who always dedicate themselves to improving patients' and caregivers' quality of life. We thank Fabiana Faria Rezende of the Researchers' Support Group (NAP), the Quality Department and Dr. Maria Cristina O.S. Miyazaki and Dr. Neide A. Micelli Domingos at the Psychology and Health Laboratory (FAMERP).

References.

1. Davies B; Reimer JC; Martens N. (1990). *Families in supportive care--Part I: The transition of fading away: the nature of the transition.* J Palliat Care. 6(3): 12-20.
2. Larkin PJ; Dierckx de Casterle B, Schotsmans P. (2007). *Transition towards end of life in palliative care: an exploration of its meaning for advanced cancer patients in Europe.* J Palliat Care. 23(2): 69-79.
3. Duggleby W, Berry P. (2005). *Transitions and shifting goals of care for palliative patients and their families.* Clin J Oncol Nurs. 9(4): 425-8.
4. Bertero C; Vanhanen M; Appelin G. (2008). *Receiving a diagnosis of inoperable lung cancer: patients' perspectives of how it affects their life situation and quality of life.* Acta Oncol. 47(5): 862-9.
5. Mystakidou K; Tsilika E; Parpa E; Galanos A; Vlahos L. (2008). *Post-traumatic growth in advanced cancer patients receiving palliative care.* Br J Health Psychol. 13(Pt 4): 633-46.
6. Duggleby W; Wright K; Williams A; Degner L; Cammer A; Holtzlander L. (2007). *Developing a living with hope program for caregivers of family members with advanced cancer.* J Palliat Care. 23(1): 24-31.
7. Radbruch L; Nauck f; Ostgathe C; Elsner F; Bausewein C; Fuchs M, et al. (2003). *What are the problems in palliative care? Results from a representative survey.* Support Care Cancer. 11(7): 442-51.
8. Morita T; Akechi T, Ikenaga M; Kizawa Y; Kohara H; Mukaiyama T, et al. (2005). *Late referrals to specialized palliative care service in Japan.* J Clin Oncol. 23(12): 2637-44.

9. Thompson GN; Chochinov HM; Wilson KG; Mcpherson CJ; Chary S; O'Shea FM, et al. (2009). *Prognostic acceptance and the well-being of patients receiving palliative care for cancer.* J Clin Oncol. 27(34): 5757-62.
10. Kolva E; Rosenfeld B, Pessin H; Breitbart W; Brescia R. (2011). *Anxiety in terminally ill cancer patients.* J Pain Symptom Manage. 42(5): 691-701.
11. Arrieta O; Ângulo LP; Nunez-Valência C; Dorantes-Gallareta Y; Macedo EO; Martinez-Lopez D; et al. (2013). *Association of Depression and Anxiety on Quality of Life, Treatment Adherence, and Prognosis in Patients with Advanced Non-small Cell Lung Cancer.* Ann Surg Oncol. 20(6): 1941-8.
12. Who. (2002). *National Cancer Control Programmes: Policies and Managerial Guidelines.* 2nd ed ed. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
13. Meyer ha; Sinnott C; Seed PT. (2003). *Depressive symptoms in advanced cancer. Part 1. Assessing depression: the Mood Evaluation Questionnaire.* Palliat Med. 17(7): 596-603.
14. Lo C; Calzavara A; Kurdyak P; Barbera L; Shepherd F; Zimmermann, C. et al. (2013). *Depression and use of health care services in patients with advanced cancer.* Can Fam Physician. 59(3): e168-74.
15. Paiva CE; Faria CB; Nascimento MS; dos Santos R; Scapulatempo HH; Costa E, et al. (2012). *Effectiveness of a palliative care outpatient programme in improving cancer-related symptoms among ambulatory Brazilian patients.* Eur J Cancer Care (Engl). 21(1): 124-30.
6. Botega NJ; Pondé MP; Medeiros P; Lima MG; Guerreiro CAM. (1998). *Validação da escala hospitalar de ansiedade e depressão (HAD) em pacientes epilépticos ambulatoriais.* J Bras Psiquiatria. 47: 285-9.
17. Botega NJ; Bio Mr; Zomignani ma; Garcia C. Jr.; Pereira WA. (1995). *[Mood disorders among inpatients in ambulatory and validation of the anxiety and depression scale HAD].* Rev Saude Pública. 29(5): 355-63.
18. Kugaya A; Akechi T; Okuyama T; Okamura H; Uchitomi y. (1998). *Screening for psychological distress in Japanese cancer patients.* Jpn J Clin Oncol. 28(5): 333-8.
19. Collins SL; Moore RA; Mcquay HJ. (1997). *The visual analogue pain intensity scale: what is moderate pain in millimetres?* Pain. 72(1-2): 95-7.
20. Apro M; Cull A. (1999). *Depression in breast cancer patients: the need for treatment.* Ann Oncol. 10(6): 627-36.

21. Sivesind D; Baile WF. (2001). *The psychologic distress in patients with cancer.* Nurs Clin North Am. 36(4): 809-25, viii.
22. Massie MJ. (2004). *Prevalence of depression in patients with cancer.* J Natl Cancer Inst Monogr. (32): 57-71.
23. Brenne E; Loge JH; Kaasa S; Heitzer E; Knudsen AK; Wasteson E. (2011). *Depressed patients with incurable cancer: Which depressive symptoms do they experience?* Palliat Support Care. 1-11.
24. Mitchell; AJ. (2010). *Short screening tools for cancer-related distress: a review and diagnostic validity meta-analysis.* J Natl Compr Canc Netw. 8(4): 487-94.
25. Wasteson E; Brenne E; HIGGINSON IJ; Hotopf m; Lloyd-Williams M; Kaasa S; et al. (2009). *Depression assessment and classification in palliative cancer patients: a systematic literature review.* Palliat Med 23(8): 739-53.
26. Mitchell AJ; Meader N; Symonds P. (2010). *Diagnostic validity of the Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS) in cancer and palliative settings: a meta-analysis.* J Affect Disord. 126(3): 335-48.
27. Qiu J; Yang M; Chen W; Gao X; Liu S; SHI S; et al. (2012). *Prevalence and correlates of major depressive disorder in breast cancer survivors in Shanghai, China.* Psychooncology. 2012; 21(12): 1331-7.
28. Sartori SB; Landgraf R; SIngewald N.(2011). *The clinical implications of mouse models of enhanced anxiety.* Future Neurol.6(4): 531-71.
29. O' Connor M; White K; Kristjanson LJ; Cousins K; Wilkes L. (2010). *The prevalence of anxiety and depression in palliative care patients with cancer in Western Australia and New South Wales.* Med J Aust. 193(5 Suppl): S44-7.
30. Keogh E; Mccracken LM; Eccleston C. (2005). *Do men and women differ in their response to interdisciplinary chronic pain management?* Pain. 114(1-2): 37-46.
31. Rhondali W; Perceau E; Berthiller J; Saltel P; Trillet-Lenoir V; Tredan O; et al. (2012). *Frequency of depression among oncology outpatients and association with other symptoms.* Support Care Cancer. 20(11): 2795-802.
32. Tavoli A; Montazeri A; Roshan R; Tavoli Z; Melyani M. (2008). *Depression and quality of life in cancer patients with and without pain: the role of pain beliefs.* BMC Cancer. 8: 177.

33. Averill; PM; Novy DM; Nelson DV; Berry LA. *Correlates of depression in chronic pain patients: a comprehensive examination.* Pain. (1996) 65(1): 93-100.
34. Gagliese L; Jovellanos M; Zimmermann C; Shobbrook C; WARR D; Rodin G. (2009). *Age-related patterns in adaptation to cancer pain: a mixed-method study.* Pain Med.10(6): 1050-61.
35. Chen ML; Chang HK; Yeh CH. (2000). *Anxiety and depression in taiwanese cancer patients with and without pain.* J Adv Nurs. 32(4): 944-51.
36. Kai-hoi Sze F; Wong e. (2000). LO R, Woo J. *Do pain and disability differ in depressed cancer patients?* Palliat Med.14(1): 11-7.
37. Stark D; Kiely M; Smith A; Velikova G; House A; Selby p. (2002). *Anxiety disorders in cancer patients: their nature, associations, and relation to quality of life.* J Clin Oncol.20(14): 3137-48.
38. Strong V; Waters R; Hibberd C; RUSH R; Cargill A; Storey d; et al. (2007). *Emotional distress in cancer patients: the Edinburgh Cancer Centre symptom study.* Br J Cancer. 96(6): 868-74.
39. Brintzenhofe-Szoc KM; Levin TT; Li Y; Kissane DW; Zabora JR. (2009). *Mixed anxiety/depression symptoms in a large cancer cohort: prevalence by cancer type.* Psychosomatics. 50(4): 383-91.
40. Holland JC; Breitbart WS; Jacobsen PB; Lederberg MS; Loscalzo MJ; Mccorkle R. (2010). *Editors Psycho-oncology.* New York: Oxford University Press.
41. Pandey M; Sarita GP; Devi N; Thomas BC; Hussain BM; Krishnan R. (2006). *Distress, anxiety, and depression in cancer patients undergoing chemotherapy.* World J Surg Oncol. 4: 68.
42. Smith TJ; Temin S; Alesi ER; Abernethy AP; Balboni TA; Basch EM, et al. (2012). *American Society of Clinical Oncology provisional clinical opinion: the integration of palliative care into standard oncology care.* J Clin Oncol. 30(8): 880-7.
43. Temel JS; Greer JA; Muzikansky A; Gallagher ER; Admane S; Jackson VA, et al. (2010). *Early palliative care for patients with metastatic non-small-cell lung cancer.* N Engl J Med. 363(8): 733-42.
44. Mcpherson CJ; Addington-HALL JM. (2004). *Evaluating palliative care: bereaved family members' evaluations of patients' pain, anxiety and depression.* J Pain Symptom Manage. 28(2): 104-14.

A DIFICULDADE E A APRENDIZAGEM NA LIBRA, PARA ALUNOS SURDOS.
(*The difficulty and learning in pounds for deaf students*)

Jussara Jane Araújo Sales
Doutoranda em Educação na Universidade Internacional Três fronteiras
jussarajane@hotmail.com

Rosa Janisara Araújo Sales
Professora da Sala de Recursos no Estado de Roraima,
janisaraacirole@hotmail.com

Takechi Gomes Nakazaki
Doutorando em Educação na Universidade Internacional Três fronteiras
tanakazaki@hotmail.com

Fecha recepción: 01-08-2015

Fecha aceptación: 01-10-2015

Páginas 243 - 257

Resumo.

Este trabalho consta de um estudo bibliográfico acerca das dificuldades e a aprendizagem da libras como uma língua primeira para os alunos com deficiência de surdez e teve como objetivo Expor a dificuldade e a aprendizagem da LIBRAS, em os alunos com Surdez e buscou-se discutir a importância e a dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência auditiva e surdez em que a Língua de Sinais é o principal meio de comunicação entre os alunos com surdez.. Para realizar a pesquisa, contou-se com os estudos de Botelho (2005), Bortoloti (2013), Quadros(1997, 2008), entre outros. Verificou-se que o aluno surdo adquira a língua de sinais como primeira língua para a construção de sua identidade para depois esse aluno possa ter contato com a segunda língua majoritária

Palavras-chaves: Dificuldades. Aprendizagem. Libras.

Abstract.

This work consists of a bibliographic study about the difficulties and learning of pounds as a first language for hearing-impaired students and was to expose objective difficulty and learning of POUNDS in students with deafness and sought to discuss the importance and the difficulties encountered by students with hearing impairment and deafness where sign language is the primary means of communication between students with deafness .. to conduct the survey, told with the Botelho studies (2005), Bortoloti (2013) Tables (1997, 2008), among others. It was found that the deaf students acquire sign language as a first language to build their identity and then that student may have contact with the second majority language

Key words: Difficulties. Learning. Pounds.

Introdução.

É no cotidiano da sociedade, no dia a dia do homem comum, que encontramos as razões para a manutenção da vida em sociedade, seja ela com pessoas com deficiências ou não. *"A experiência de conviver com a diversidade, tão necessária para vida, nunca será exercida num ambiente educacional segregado, onde a diversidade humana não esteja representada"* Sartoretto (2011, p. 78).

Os alunos com deficiências devem cursar o ensino regular, porque tem os mesmos direitos que um aluno dito normal e necessitam conhecer o ambiente social que envolve outras diversidades e a Constituição Federal de 1988, que prevê como dever do Estado o atendimento educacional especializado aos indivíduos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino: "Portanto, a constituição garante a todos o direito á educação e ao acesso à escola" (Fávero; Pantoja E Mantoan, 2007, P. 25).

Torna-se importante o estudo desta deficiência auditiva, por se tratar de um tema pouco conhecido, deficiências múltiplas, e é a partir da informação das pessoas não deficientes, passariam a tornar mais acessível à vida em sociedade do deficiente auditivo.

As dificuldades que a criança com surdez sofre ao ter que entrar em uma escola onde os demais utilizam uma língua que não lhe é natural, ira encontrar barreiras, sendo que a no meio escolar sua comunicação é através da LIBRAS, não podendo esse comunicar-se através da fala. Conforme Dámazio (2007, p. 21) "A Língua de Sinais é, certamente, o principal meio de comunicação entre as pessoas com surdez".

O real problema que se encontra ao estudar sobre deficiência e principalmente no caso do auditivo é que as autoridades e pessoas jurídicas da sociedade não se preocupam em facilitar a locomoção e permanência destes deficientes, tornando assim um problema social de grande relevância, pois os deficientes existem.

E muitas das vezes, as pessoas confundem surdez com deficiência auditiva. No entanto, estas duas noções não devem ser interpretadas como sinônimos. Tendo origem a surdez de congênita, isto é, quando a pessoa nasce surdo, não tendo a capacidade de ouvir nenhum tipo de som. Por consequência, surge uma séria de dificuldades na aquisição da linguagem, e no desenvolvimento da comunicação.

Enfim, a deficiência auditiva e suas limitações é um déficit adquirido, ou seja, é quando se nasce com a audição perfeita e que progressivamente vai perdendo

devidas as lesões ou doenças. Nestes casos específicos a expressão oral é substituída por expressão gestual.

A dificuldade e a aprendizagem na libras, para alunos surdos.

É possível imaginar as dificuldades que a criança sofrerá ao ter que ingressar em uma escola onde os demais utilizam uma língua que não lhe é natural, já que sua audição encontra-se prejudicada e não há possibilidade de compreender auditivamente tudo o que se passa a sua volta (BOTELHO, 2005).

Várias alternativas já foram colocadas em prática no intuito de resolver a problemática que é a educação dos Surdos, no entanto as opiniões ainda encontram-se divididas e falta consenso entre os familiares os educadores, e a Comunidade Surda elegem como sendo o ideal (BOTELHO, 2005).

Assim, com o objetivo de colocar em questão as oportunidades educativas que as crianças surdas estão incluídas é necessário discutir o papel da prática docente junto a esses educandos e o da escola, enquanto instituição que os recebe no ensino regular (BOTELHO, 2005).

"A educação infantil deve ser oferecida a qualquer criança, surda ou não, em complementação à ação da família, para proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade" (MEC, V-II, p-21).

Quando a alfabetização inicia com a as codificações e decodificações entre o emissor e o receptor das informações, onde ler e escrever podem ser dominados ou até mesmo treinados pelas pessoas, estes códigos linguísticos, tornando assim uma transformação de conhecimento relacionando-se com as praticas culturais e sociais fazendo-se parte de um mundo de conhecimento intelectual do aluno (BOTELHO, 2005).

Se cada individuo ouvinte pudesse encarar desafios de entender a criança surda no meio emocional, social e cognitivo aonde o mesmo viesse a entende-se suas dificuldades e necessidades educacionais nos aspectos linguísticos e visuais, haveria um preparo melhor em sua alfabetização ou até mesmo em sue letramento (BOTELHO, 2005).

O aluno surdo, porém, no meio escolar sua comunicação é através da LIBRAS, não podendo esse comunicar-se através da fala. Silva diz que: "A linguagem tem formas de expressão – por meio da escrita, da fala e dos gestos..., O surdo, usuário de

língua gestual, tem, por tanto, de se valer a língua escrita do seu país" (BOTELHO, 2005).

Um dos motivos na surdez é o retardo na linguagem, possibilitando a ele uma dificuldade na língua oral, sendo ela utilizada em grande parte por pessoas ouvintes. A comunicação do surdo não está em seu falar e sim nas mãos, podendo ele executar o papel da voz (som) nos movimentos articulados com perfeição como se fosse a sua própria fala (linguagem de sinais) (BOTELHO, 2005).

A educação na surdez consiste na falta da linguagem, e as limitação que cada criança surda não é a surdez e a mudes (onde não se escuta não se pode falar), sendo assim não só pela surdez e sim a falta de uma estrutura linguística, comunicativa este indivíduo (BOTELHO, 2005).

Os Surdos e a Linguagem Oral.

Segundo Perlin (1998, p. 52), com as características que se tem o Surdo é fácil compreender as suas enormes dificuldades que apresenta para se entender junto ao ouvinte e de outro Surdo, usando a linguagem oral. Constantemente, os seus enunciados são pobres e limitados. Em que se restringem a uma comunicação centrada nas necessidades imediatas mais elementos. Mesmo que estas são de difícil descodificação fora do envolvimento direto e quotidiano do Surdo.

Afirma Perlin, (1998, p. 53).

"Alguns métodos pedagógicos, de cariz oralista, acentuam em demasia essa dimensão, pois o seu objectivo primordial é transformar o Surdo em ouvinte. Para isso, concebem todo um trabalho "reabilitativo", assente na terapia de fala e no treino auditivo, de forma a tornar a fala do Surdo o mais "normal" possível. Apesar disso ser "tecnicamente" possível em certos casos, pode-se questionar a sua utilidade real, no contexto quotidiano, já que os interlocutores desconhecidos não conseguirão, na maioria dos casos, entender essa produção".

Desenvolvimento Afetivo.

Segundo Perlin (1998, p. 55), no que tange ao desenvolvimento afetivo, em que parece fortemente influenciado na construção da linguagem e, nomeadamente, pelas falhas que podem existir neste processo. Refletindo de forma mais clara, em crianças que não têm uma primeira linguagem equipada, que trate de Língua oral ou Língua gestual. O efetivo do Surdo pode ser afetado, desde a gestação, atualmente, está comprovado que os ruídos desempenham um importante papel na gênese dos afetos e que aqueles são possíveis de detectar pelo feto no último trimestre.

Mostra Perlin (1998, p. 56), todos sabem que a voa da mãe, as suas catíngas de embalar e os ruídos normais da casa geram estados afetivos e emocionais em que

permitted ao bebê ouvinte não sentir-se sozinho, mas imerso num meio para o qual dispõe de mecanismos de defesa.

"Alguns métodos pedagógicos, de cariz oralista, acentuam em demasia essa dimensão, pois o seu objectivo primordial é transformar o Surdo em ouvinte. Para isso, concebem todo um trabalho "reabilitativo", assente na terapia de fala e no treino auditivo, de forma a tornar a fala do Surdo o mais "normal" possível. Apesar disso ser "tecnicamente" possível em certos casos, pode-se questionar a sua utilidade real, no contexto quotidiano, já que os interlocutores desconhecidos não conseguirão, na maioria dos casos, entender essa produção".

Denota Perlin (1998, p. 54), enfatiza tratar-se de argumentos usados pelos gestualistas para criticar as posturas oralistas em que salientam que o esforço desenvolvido para se conseguir que o Surdo articule algumas frases que poderia ser melhor direccionada a outros aprendizes mais significativos. Como mostra abaixo algumas características da fala do Surdo:

- Vozes demasiado agudas ou graves com flutuações de timbre;
- Intensidade de voz mal controlada;
- Falta de ritmo com extrema dificuldade em manter o tempo certo para cada produção fonética;
- Dificuldade na capacidade respiratória e fonatória;
- Dificuldade ou ausência de acentuação com deformações na melodia, acento temporal e dinâmico;
- Dificuldades articulatórias com omissões, quedas de fonemas ou substituição por outros.

Entretanto, este fato de ouvir permite-lhe antecipar alguns acontecimentos e diminuir surpresas desagradáveis. Não que com isso vá suceder no bebê Surdo, só vai aperceber-se das pessoas e acontecimentos quando estes se encontram no seu campo visual. Cresce, assim, a sua sensação de perda, na ausência visual da mãe, desse modo, o choro passa a ser mais frequente. O bebê Surdo terá a necessidade de identificar a figura materna através de outras referências como o odor e o tato (PERLIN, 1998).

De acordo com Perlin, (1998, p. 57).

"As mães Surdas, curiosamente, se apercebem desse aspecto, espontaneamente, desenvolvendo, de uma forma geral, mais comportamentos tácteis com os seus filhos do que as mães ouvintes com filhos ouvintes. No entanto, não nos podemos esquecer que a maioria das crianças com surdez são filhas de mães ouvintes pelo que, nestes casos, a situação é mais complexa".

Enfatiza Perlin (1998, p. 58), mostra a dificuldade de interação entre mãe-filho em que poderá se acentuar-se com a reação à descoberta do problema da criança e a forma como é realizado aquele que se dizia ser um filho perfeito. Observadas as seguintes problemáticas:

- Negação;
- Aceitação – nova orientação face ao reconhecimento das possibilidades do seu filho, visto não como um deficiente, mas como “um filho diferente”;
- Sentimentalismo: inadequação, raiva, culpa (os pais pensam ter feito algo que causou a surdez), vulnerabilidade (medo pelo reconhecimento de sua vulnerabilidade) e confusão;
- Quebra dos laços comunicacionais que se haviam estabelecido, no desconhecimento de qualquer situação “anómala” – Os pais, ao terem certeza da surdez do filho, passam a sentir ‘pena’ da criança olhando-a com tristeza, tendendo a culparem-se e passando a sentirem-se pouco à vontade ao brincar com um filho que não escuta;
- Sensação de incapacidade, o que pode conduzir a delegar a total responsabilidade da educação do seu filho. Tal afastamento, ainda que temporário, gera dificuldades na adequada interação com a criança, numa etapa da sua vida em que tal é fundamental.

Aquisição de Valores e Regras Sociais aos Surdos.

De acordo com Bernardino (2000, p. 348), em que mostra a linguística como sendo a disciplina de carácter universal em que tem campos de atuação muito diversificados. Contudo, o diagnóstico de surdez severa e profunda de um bebê traz para seus familiares o encontro com o medo e as fantasias inerentes ao estigma que a deficiência comporta.

FERNANDES, 1999. p. 6).

“Há depoimentos dolorosos de pais que recebem a comunicação do diagnóstico por atendentes de saúde, ou no pior dos casos, o profissional de saúde incita-os imediatamente a investir em outro filho, como se o filho portador de deficiência fosse um caso perdido. Outros pais em entrevistas de triagem nos informam que, ao relatarem ao médico que percebiam algo diferente no desenvolvimento de seu bebê, foram rotulados de ansiosos e orientados a ter calma e paciência. A saúde ainda convive com o ideário de que o profissional deva trabalhar a família e não trabalhar com a família”.

Segundo Bernardino (2000, p. 349), nota-se que a organização de moldes de assistência à pessoa portadora de deficiência não tem sido tradição uma visão interdisciplinar e totalizadora do sujeito. Em que consiste o modelo cartesiano que dominou as ciências positivistas e humanas em que foi incorporado nas práticas educacionais e de saúde da modernidade.

Eficiência Auditiva ou Surdo ou Surdo Mudo.

Conforme Bernardino (2000, p. 350), expressar-se e falar da cultura surda é muito complicado para alguns e se torna até mesmo um dilema, antes de tudo para se entender essa diferença básica da cultura surda é saber que existe uma diferença entre surdo e deficiente auditivo. Os surdos possuem uma cultura singular e os deficientes auditivos tem a tendência de serem híbridos vivenciando a margem da cultura dos chamados: "ouvintes", assim essas diferenças de cultura entre os deficientes auditivos (DA) não na prática amenas que as dos surdos.

Mostra Bernardino (2000), jamais os surdos gostam de serem chamados de surdos-mudos, visto que é uma doença extremamente rara, uma pessoa ser surda e ter algum problema nas suas cordas vocais, desse modo o surdo não é mudo ele pode emitir sons com suas cordas vocais, ritos, ruídos dentre outros. Entretanto, falar nosso idioma é outra questão complexa.

O surdo só conseguirá falar a língua portuguesa caso ele for trabalhado a estimular desde pequeno por seções de fonoaudiologia, plena ajuda da família, e as escolas centralizadas no bilinguismo e principalmente sua bio-estrutura física contribuir para que ele possa falar, ocorre que alguns surdos mesmos usando desses estímulos não conseguem falar a língua portuguesa (BERNARDINO, 2000).

Para Bernardino (2000, p. 253), para se entender melhor o surdo que é bilíngue, vivem em sua mente dois idiomas o natural, isto é, a língua de sinais e a língua portuguesa, alguns exemplos abaixo:

- Ortografia: geralmente, a escrita dos surdos apresenta boa incorporação das regras ortográficas, facilitada por sua excelente capacidade visual para memorização das palavras. O que poderá acontecer é que, por memorizar as palavras em sua globalidade passam a fazer erros grotescos e sem sentido: (faezar (fazer), Barisl (Brasil), Fraco (troca)perto (preto);
- Artigos: são omitidos ou utilizados inadequadamente, uma vez que os mesmos não existem em Libras. Como a utilização do artigo pressupõe o conhecimento de gênero (masculino/feminino) por parte do falante, muitas vezes o ele é utilizado de forma inadequada pelos surdos(O gato comer comida. Ele vai ver a televisão);
- Elementos de ligação: (preposições, conjunções, pronomes relativos, entre outros): conforme Fernandes (1990, p. 54), já havia constatado o uso inadequado e a ausência de conectivos como as conjunções e preposições é um aspecto comum nas produções dos surdos, uma vez que são inexistentes em Libras: (Casa é bonita, Dinheiro é bom);
- Verbos: configuram uma situação interessante, pois, uma vez que se apresentam sem flexão de tempo, modo e pessoa na Libras, (Nós faz comida , Eles fala muito);
- Flexão de tempo:na Libras, o tempo é expresso através de relações espaciais: passado - para trás, futuro - para frente e presente - no espaço imediatamente à frente do corpo do locutor(Futuro eu comprar carro).

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

É no cotidiano da sociedade, no dia a dia do homem comum, que encontramos as razões para a manutenção da vida em sociedade, seja ela com portadores de deficiências ou não.

Segundo Bortoloti (2013, p. 34), mostra que trabalhar os conceitos de identidade e diferença para passarmos da escola centrada na identidade como igualdade para a escola que mantém uma relação dialógica entre a identidade e a diferença rompendo com o conceito de deficiência, contemplando a subjetividade e a inter-subjetividade, é o objetivo desta resenha crítica, assim como distinguir informações que sintetize a questão dificuldade com relação ao deficiente auditivo.

Conforme Bortoloti (2013), com isto, torna-se fundamental a pesquisa sobre as deficiências múltiplas, e é a partir dessa informação das pessoas não portadoras, passando a ser mais acessível à vida em sociedade do deficiente visual e auditivo.

Perfazendo com que esse método escolhido realize esta resenha em busca de interpretação bibliográfica consultada, através de análises de textos, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS -, como produção de conhecimentos em que vise divulgar os seus procedimentos inerentes às línguas de sinais – que são somente um conjunto de gestos que interpretam as línguas orais. A Língua Brasileira de Sinais foi desenvolvida a partir da língua de sinais francesa. As línguas de sinais não são universais, cada país possui a sua (BORTOLOTI, 2013).

A LIBRAS possui estrutura gramatical própria. Os sinais são formados por meio da combinação de formas e de movimentos das mãos e de pontos de referência no corpo ou no espaço.

Segundo a legislação vigente, Libras se constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas com deficiência auditiva do Brasil, na qual há uma forma de comunicação e expressão, de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria(BORTOLOTI, 2013).

No Brasil, as comunidades surdas urbanas utilizam a LIBRAS, mas além dela, há registros de outra língua de sinais que é utilizada pelos índios Urubus-Kapor na Floresta Amazônica. Muitas pessoas creditam que a LIBRAS é o português feito com as mãos, na qual os sinais substituem as palavras desta língua, e que ela é uma linguagem como à linguagem das abelhas ou do corpo, como a mímica. Entre as pessoas que acreditam que a LIBRAS é realmente uma língua, há algumas que pensam que ele é limitada e expressa apenas informações concretas, e que não é capaz de transmitir ideias abstratas (BORTOLOTI, 2013).

Essas crenças precisam ser desfeitos porque a LIBRAS, como toda língua de sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual que utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos-gestuais e expressões faciais que são percebidos pela

visão; como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos (BORTOLOTTI, 2013).

De acordo com Bortoloti (2013, p. 57), em que dita que a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS -, está constituída como sendo uma das mais importantes linguagens para fortalecer e possibilitar o estabelecimento de comunicação entre os indivíduos que tenha deficiência auditiva como também destes com os ouvintes, fazendo com que se estabeleçam relações sociais que os integram. Na sociedade ouvinte a LIBRAS representa um modo natural de linguagem surgida da necessidade de comunicação social. Além disso, em se ter o papel de compreensão da língua a LIBRAS representa a expressão cultural.

Segundo Menezes (2006, p. 50), enfatiza que a surdez apesar de condicionar um comprimento sensorial, não priva sujeito algum de desenvolver outras áreas, como a cognitiva ou física. Dessa forma, infere-se que é preciso valorizar as diversas formas de comunicação como é o caso da LIBRAS que é um meio pelo qual o deficiente auditivo pode estabelecer sua integração social, e que condicionará os aspectos positivos para o processo de aprendizagem.

Ressalta-se que o indivíduo surdo ou com deficiência auditiva em geral, deve ter acesso o mais cedo possível a LIBRAS. Como informa Quadros, (1997, p. 27).

“Se há um dispositivo de aquisição -LAD- comum a todos os seres humanos que precisa ser acionado mediante a experiência linguística positiva, visível à criança, então a criança surda brasileira deve ter acesso a LIBRAS o quanto antes para acionar de forma natural esse dispositivo”.

Segundo Quadros (1997, p. 28), desse modo, nos faz refletir sobre o ambiente inclusivo e que seja desenvolvido para conceder as condições necessárias para integrar todos, como um ambiente escolar que repense seu próprio molde pedagógico.

De acordo com Quadros (1997, p. 30), em que mostra o resultado disso é a sua precariedade no nosso sistema de ensino inclusivo, tendo em vista que muitas vezes que o aluno surdo deixa de aprender num sistema regular por falta de profissional, capacitado. Isso faz com que ele se limite mais a um grupo minoritário. Diante do exposto, conclui-se que a língua de sinais permite a melhor interação entre pessoas surdas e, nas escolas, entre professores e alunos surdos e entre estes e seus colegas.

Contudo, a sua linguagem vai permitir ao ser humano planejar e regular sua ação e somente por é possível realizar leitura do mundo e das palavras, mesmo porque uma não acontece sem a outra. Essas formas de leitura constituem a base de linguagem que se dá pela interação social, a interação entre os sujeitos (QUADROS, 1997).

É primordial ver a LIBRAS não somente como forma de comunicação entre os surdos, mas como forma de integração entre todos em um ambiente sociável. Esses embates estão relacionados a controversas que afirmam ser a LIBRAS uma implicação à oralização servem para entender o quão é possível aprofundar o estudo em se tratando de entender melhor sobre esse método de comunicação e expressão tão importante quanta outra forma de linguagem (QUADROS, 1997).

A Educação de Surdos.

A partir do século XVI têm-se relatos dos primeiros educadores de surdos que utilizam diferentes métodos para alcançar seus objetivos. Alguns utilizavam apenas a língua oral, outros utilizavam as línguas de sinais ou criaram códigos visuais, que não se configuravam como uma língua, para facilitar a comunicação com seus alunos surdos (PÉRISSÉ, 2013).

Em 1750, na França, abade Charles Michel de L'Épée, pessoa bastante importante na história dos surdos, iniciou uma aproximação com os surdos que viviam como marginais nas ruas de Paris. L'Épée aprendeu com eles sua língua de sinais e criou "Sinais Metódicos", uma combinação de língua de Sinais com a gramática sinalizada francesa. O abade, alguns anos, difundiu suas ideias e educou diversos surdos com sua metodologia (PÉRISSÉ, 2013).

O século XVIII pode ser considerado um período muito importante na educação dos surdos, no sentido do aumento de qualidade desta educação e na quantidade de surdos que tiveram acesso a está. Tal melhoria foi possível graças à utilização da língua de Sinais na Europa e também nos Estados Unidos (PÉRISSÉ, 2013).

Devido ao avanço tecnológico das próteses auditivas na década de 1860, a ideia de que o surdo poderia falar causou uma mudança nas ideias dos profissionais da área, que passaram a investir neste aprendizado. Nesta época começou a difusão da ideia de que a aquisição da língua de sinais pela criança surda retardaria a aprendizagem da língua oral (PÉRISSÉ, 2013).

Filosofia Educacional para Surdos.

O Oralismo ou Filosofia Oralista é caracterizado principalmente pela ideia de que o deficiente auditivo necessita aprender a língua oral de seu país para assim integrar-se à comunidade ouvinte. O Oralismo acredita que a aquisição da Língua de Sinais é prejudicial para o deficiente auditivo já que, ao ser exposta a uma língua de fácil acesso, pelo canal espaço-visual, este perderia o interesse em aprender a língua oral (PÉRISSÉ, 2013).

A língua oral é considerada essencial por ser a língua utilizada no país. É a língua falada nas ruas, nas escolas, na mídia em todos os segmentos da sociedade,

enquanto a Língua de Sinais é utilizada apenas na comunidade surda. Alguns adeptos desta filosofia acreditam que o deficiente auditivo que domina a Língua de Sinais vive como em um - gueto, sem a possibilidade de se comunicar com a sociedade em geral (PÉRISSÉ, 2013).

Comunicação Total.

A Comunicação Total surgiu na década de 1960, após publicação do linguístico William Storkoe, comprovando ser a Língua de Sinais realmente uma língua. A Comunicação Total propõe uma nova maneira de perceber o surdo, sua educação e vida. O surdo passa a ser considerado um indivíduo diferente e não deficiente, por isto o termo "deficiente auditivo" é substituído por surdo. A própria comunidade surda pede para ser chamada assim, afirmando não ser deficiente e sim diferente (PÉRISSÉ, 2013).

A Comunicação Total critica o oralismo devido à proibição que este faz em relação ao uso da Língua de Sinais ou de qualquer código manual que possa facilitar a comunicação da criança surda. Esta proibição acaba por prolongar ainda mais o período de atraso de linguagem da criança, provocando diversas consequências para o seu desenvolvimento. A Comunicação Total acusa, então, o Oralismo de apenas se preocupar com a aprendizagem da língua oral, esquecendo a importância da comunicação para a criança surda e sua família, além de para os surdos adultos (PÉRISSÉ, 2013).

Bilinguismo.

Tem como pressuposto básico a necessidade do surdo ser bilingüe, ou seja, este deve adquirir como língua materna a Língua de Sinais, que é considerada a língua natural dos surdos, e como segunda língua, a língua oral utilizada em seu país. Estas duas línguas não devem ser utilizadas simultaneamente – como propõe a Comunicação Total -, para que suas estruturas sejam preservadas (PÉRISSÉ, 2013).

A expressão da bilinguismo é a aquisição de duas ou, mas línguas dentro de um país onde o indivíduo nasceu. A criança surda deve-se colocada, portanto a exposição de uma língua obedecendo a suas fases para aquisição e proporcionar o seu desenvolvimento fundamental de aprendizagem. Não privando e sim dando o direito ao respeito e sua integridade de vida, tanto no convívio escolar ou familiar (PÉRISSÉ, 2013).

Segundo Périsse (2003, p. 89), em que dita ser "o bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilingue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial do país".

Para (BRITO apud LIMA 2004, p.37), as línguas gestuais-visuais são a única modalidade de língua que permite aos surdos desenvolver plenamente seu potencial linguístico e, portanto, seu potencial cognitivo, oferecendo-lhes, por isso mesmo, possibilidade de libertação do real concreto e de socialização que não apresentaria defasagem em relação àquela dos ouvintes. São o meio mais eficiente de integração social do surdo. Estas são as primeiras iniciativas em favor da língua de sinais como primeira língua a ser adquirida pelo surdo. Brito, foi mais longe, e esclareceu que o português seria apenas visto como segunda língua.

Se, no Brasil, as primeiras propostas da educação bilingue só apareceram com Brito em 1986, a UNESCO em 1954, Skliar (1998) e Botelho (2005, p. 111), já definiam a educação bilingue como “o direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua”. O que a UNESCO e Brito anteviram foi o fato de obilinguismo inovar nas práticas de ensino e a forma de conceber a surdez.

O que difere a filosofia bilingue das outras filosofias (oralista, comunicação total e bimodalismo) é que para os defensores do bilinguismo o surdo não precisa desejar uma vida igual a dos ouvintes, ele pode e deve assumir e aceitar a surdez. É por essa razão que, o conceito da educação bilingue se torna tão importante, pois ele acredita que os surdos formam uma comunidade com cultura e língua própria.

O que ocorre com muitas propostas dita bilingue é que ainda são fragmentos ideológicos da comunicação total. Isso acontece por causa de um discurso dúbio que ao mesmo tempo em que valoriza e reconhece a língua de sinais, defendem a idéia de inclusão dos surdos nas escolas regulares.

Para Botelho (2005, pp. 111-112), a educação bilingue propõe que os processos escolares aconteçam nas escolas de surdos, obviamente não segundo o modelo clínico-terapêutico, ainda oferecido. Reconhece as intensas dificuldades e problemas do surdo em classe com estudantes ouvintes, e não há adesão às propostas de integração e de inclusão escolar.

É de fundamental importância que para garantir o sucesso da educação bilingue a língua de sinais – concebida como língua materna – deve ser apresentada a mais cedo possível a criança surda.

É sabido que cerca de 90% dos surdos são filhos de pais ouvintes. Então, para que a criança tenha sucesso na aquisição da língua de sinais é de fundamental importância que a família se empenhe em aprender a língua de sinais.

Nas escolas ditas normais podemos presenciar que o bilingue é apenas uma preocupação com a questão linguística na educação para surdos, ou seja, os professores têm um foco apenas na aprendizagem do ensino do português. Nessas escolas bilingues, a língua de sinais é imposta para os educadores como sendo a solução para todos os problemas educacionais dos surdos e ainda pior é encarada

como um meio de acesso á língua considerada mais importante que é a língua portuguesa (BOTELHO, 2005). De acordo o decreto n°. 5.626 de 22 de dezembro de 2005, em seu sexto capítulo, que trata da garantia do direito á educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva a educação bilíngue é definida da seguinte forma: §1º são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. Isso mostra que, as leis que vigoram nas políticas educacionais para a educação de surdos estão equivocadas em considerar que o surdo ou a surdez se reduz apenas ao ensino e a aprendizagem de uma língua (BOTELHO, 2005).

Assim, é necessário destacar que para que haja uma real implementação da abordagem educacional baseada na perspectiva bilíngue é importante que possamos inserir nos debates sobre a educação para surdos não apenas a situação linguística característica da comunidade surda, mas a relevância desta nova concepção de surdez (BOTELHO, 2005). Nesta situação, caso sejam consolidadas todas essas propostas, estaremos diante de um momento de transição de paradigmas na educação para surdos que, pressupõe a relação de todas as principais discussões sobre a concepção de educação e de surdez, o papel do professor e as políticas públicas. Se concretizado, todas essas situações problemas serão garantidas ao sujeito surdo a possibilidade de se sentir cidadãos (BOTELHO, 2005).

Educação para Alunos Surdos.

Ao longo dos anos as diretrizes expressas nos acordos internacionais, legislações, decretos, resoluções dentre outras manifestações legais provocaram mudanças significativas na educação como um todo, respeitando dessa forma os direitos pertinentes à educação, à participação e à igualdade de oportunidades para crianças, adolescentes, jovens e adultos, com o objetivo de oferecer-lhes uma educação de qualidade, que atenda as necessidades básicas de aprendizagem, promovendo assim o desenvolvimento das competências necessárias para uma boa participação social, mas especificamente nas áreas econômica, política e cultural do país (QUADRO, 2008).

Segundo Fernandes (2005, p. 5), defende a ideia de que a escola inclusiva tenha o compromisso de expandir o respeito à pluralidade cultural e o acolhimento às diferenças individuais, o que implica reconhecer a diferença linguística relativa aos surdos que, pela ausência da audição precisam de experiências linguísticas mediadas pela língua de sinais por essa não oferecer barreiras à interação e aprendizagem desses alunos.

No caso do aluno surdo é assegurada por lei a oferta de serviços de apoio pedagógico especializado mediante a presença de um interpretes de língua de sinais, garantindo a permanência e subsidiando o desenvolvimento de suas aprendizagens. É fundamental para um aluno surdo incluso no ensino regular, essa

prática que media a comunicação entre alunos e professores em sala de aula. O professor deve estimular o aluno surdo a pensar, raciocinar, dando-lhes autonomia para realizar suas atividades como os outros alunos e não dar-lhes respostas prontas, ele deve ser tratado sem distinção. Este aluno deve participar de debates, questionamentos e todas as atividades propostas em sala, o apoio e ajuda dos colegas nas atividades é muito importante havendo assim a verdadeira inclusão educacional (FERNANDES, 2005). Alguns docentes preferem ministrar suas aulas numa perspectiva ainda tradicional, sem levar em consideração as limitações físicas ou intelectuais dos alunos, transmitem um ensino técnico, totalmente desarticulado da realidade pedagógica dos alunos, fazendo com que os mesmos tenham uma grande perda em sua aprendizagem. Uma prática pedagógica voltada para a educação especial dentro da educação básica deve estar concentrada no desenvolvimento do conhecimento e compreensão do ritmo de cada aluno. A produção do conhecimento é um processo que está sempre em construção, e cada aluno tem sua forma específica de construir e alicerçar esse processo (FERNANDES, 2005). Devido o processo da inclusão ainda estar em construção acarreta uma série de consequências que dificultam a inclusão dos alunos com necessidades educacionais não só no convívio escolar, mas também na sociedade e no meio familiar. A com a pouca oferta de cursos de libras e outras línguas de sinais principalmente para a comunidade escolar o trabalho com as famílias, a reorganização da proposta curricular, fica desordenado. E interessante que se tomem medidas que organizem as estratégias metodológicas e a organização do ambiente da sala de aula para facilitar a interação e a comunicação. "O ambiente bilíngue ideal pressuporia o conhecimento da língua de sinais pelo maior número de pessoas na escola" (FERNANDES, 2005).

Considerações Finais.

Nessa ótica, o que podemos concluir sobre as primeiras ações da educação bilíngue, é que apenas garantir o acesso a duas línguas não vai determinar o sucesso da educação para surdo.

De um modo geral tanto alunos como professores devem aprender o tipo de comunicação gestual, usado pela comunidade surda, de forma que não venha ser prejudicial para língua materna, ou seja, a língua oral; para o surdo a língua materna é o sinal feito pela mão, gestual e ate mesmo facial.

Nesse sentido cabe à escola elaborar o projeto político pedagógico, que deverá prever cursos de capacitação de professores no processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiências

A escola não tem como objetivo ensinar a LIBRAS, e sim o ORALISMO, língua essa que o surdo não entende, onde acaba não havendo uma inclusão para esse tipo de aluno no ensino regular, isso traz um grande desinteresse para o mesmo, onde não se fala não se entende o que é ensinado. É necessário um comprometimento ético que garanta ao surdo acesso a todas as informações que estão sendo colocadas, de forma fiel e íntegra.

Referências.

- Brasil. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras e dá outras providências. Diário oficial [da] república federativa do Brasil, poder executivo, Brasília, df, 25 abr. 2002. N. 79, ano cxxxix, seção 1, p. 23.*
- Brito, I.f. *Integração social do surdo.in: trabalhos em linguística aplicada*, nº 7, p. 13 –22, 1986.
- Bernardino, Elidéa (2000). *Absurdo ou lógica. Os surdos e sua produção linguística.* Belo horizonte: ed. Profetizando a vida.
- Bortoloti, Rose Terezinha. *Libras como possibilidade e alternativa para o ensino da língua portuguesa para o aluno surdo.* Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1067-4.pdf. Acesso: 04/07/2015.
- Cuore, Raul Enrique. *A importância de conhecer a estrutura lingüística das libras para o educador.* Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-importancia-de-conhecer-a-estrutura-linguistica-da-libras-para-o-educador-945026.html>. Acesso:11/08/2015.
- Dámazio Mirlene Ferreira Macedo (2007). *Atendimento educacional especializado para pessoa com surdez.* São paulo: mec/seesp.
- Fávero, Eugênia Augusta Gonzaga; Pantoja, Luisa Marillac P.; Montoan Maria Tereza Eglér (2007). *Aspectos legais e orientações pedagógicas.* São paulo: mec/seesp.
- Fernandes, E (2003). *Linguagem e surdez.* Porto alegre. Artmed.
- Fernandez, Eulália (2005). *Surdez e bilinguismo.* Porto alegre: Legislação de libras. Linguagem brasileira de sinais. Disponível em: www.libras.org.br/leilibras.htm. Acesso: 11/08/2015.
- Perlin, Gladis. T. (1998). *Identidades surdas.* In skliar, carlos (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças.* Porto alegre: mediação.
- Périssé, Paulo M. *Libras: uma porta para o mundo dos surdos... E dos ouvintes também.* Disponível em: http://www.dicionariolibras.com.br/website/download.asp?Cod=124&idi=1&moe=6&id_categoria=12. Acesso: 09/07/2015.
- Quadros, Ronice Muller (1996). *Educação de surdos - a aquisição da linguagem.* Artes médicas. São Paulo.
- Quadros, R.M. E Karnopp, I.b. (2004). *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos.* Porto alegre: artmed.
- Sampieri, Roberto Hernández ;Collado, Carlos Fernández e Lucio, Pilar Batista (2006) *Metodologia de pesquisa:* tradução Fátima Conceição Murad, Lelissakassener, Sheila Clara Dytyler Ladeira; 3ed, são paulo:mcgraw-hill.
- Sartoretto, Mara Lúcia (2011). *Inclusão: da concepção à ação.* In: Mantoan, M. T. E. *O desafio das diferenças nas escolas.* 4° ed. Petrópolis, rj: vozes.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

*(Inclusive education: educational service specialist for students with
intellectual disabilities)*

Shirlei dos Santos Catão-
Roraima/Brasil
shirleicatao@hotmail.com

Simone dos Santos Catão-
Roraima/Brasil
simonecatao@hotmail.com

Rejane Risia Gonçalves Rios
Roraima/Brasil
rejanerisia@hotmail.com

Fecha recepción: 01-08-2015

Fecha aceptación: 01-09-2015

Páginas 258 - 272

Resumo.

A inclusão no processo de escolarização ainda é um desafio para todos – aluno, família, escola e sociedade. A existência de barreiras sociais como preconceito nos faz refletir sobre a humanização e acessibilidade de pessoas com alguma deficiência, possibilitando a superação de dificuldades e uma integração social efetiva. Para isso, a escola precisa criar ações pedagógicas que visam o desenvolvimento humano. O trabalho refere-se ao estudo de um caso real de um aluno com deficiência intelectual, cursando a 4ª série da Educação de Jovens e Adultos da escola Municipal Francisco de Souza Brígida no ano de 2014. Trata-se de uma pesquisa descritiva com um enfoque qualitativo. As ferramentas para obtenção de dados foram: entrevista semi-estruturada realizada com a família do aluno e professores; a observação direta na escola e o registro através do diário de campo. Nesta pesquisa, constatou-se que o mesmo apresenta uma acentuada dificuldade de leitura, interpretação de texto, como também com relação aos códigos matemáticos dificultando assim, seu desempenho escolar. Sendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) um atendimento voltado para atender as necessidades dos alunos com deficiência, melhorando com isso a inclusão deles nas escolas, elaborou-se um plano de AEE para o aluno, prevendo estratégias pedagógicas de inclusão para o desenvolvimento da aprendizagem do mesmo. Os principais autores que embasa toda a pesquisa são Selma Inês Campbell, Maria Tereza Mantoan e as Leis da educação inclusiva e da pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Abstract.

The inclusion in the learning process is still a challenge for everyone - student, family, school and society. The existence of social barriers such as prejudice makes us

reflect on humanization and accessibility for people with disabilities, making it possible to overcome difficulties and an effective social integration. For this, the school needs to create educational activities aimed at human development. The work refers to the study of a real case of a student with intellectual disabilities, attending the 4th grade of the Youth and Adult Education of the City School Francisco de Souza Briglia in the year 2014. It is a descriptive research with a focus qualitative. Tools for data collection were: semi-structured interview with the family of the student and teachers; direct observation in school and registration through the field diary. In this research, it was found that it presents a marked difficulty reading, reading comprehension, but also with respect to the mathematical codes so difficult, their school performance. It is the Educational Service Specialist (ESA) one facing service to meet the needs of students with disabilities, thereby improving their inclusion in schools was drawn up an ESA plan for the student, providing teaching strategies of inclusion for the development of learning the same. The main authors that supports all the research are Selma Ines Campbell, Maria Tereza Mantoan and the Laws of inclusive education and disabled person.

Keywords: Intellectual Disability; Inclusive Education; Educational Service Specialist - ESA.

Introdução.

A ideia de uma sociedade inclusiva se baseia numa filosofia que reconhece e valoriza a diferença como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das particularidades de cada indivíduo.

Isto significa que todas as pessoas são diferentes, têm suas necessidades e a lei exige que a elas sejam garantidas condições apropriadas de atendimento às particularidades individuais, de forma que todos possam desfrutar as oportunidades existentes em todos os setores da sociedade.

No Brasil temos uma vasta legislação voltada para os direitos da pessoa com deficiência, entre as quais podemos mencionar a Constituição Federal de 1988 (Art. 5º); a Lei 7.853/1989 que assegura o pleno exercício dos direitos básicos desse grupo social, incluindo o direito à educação, saúde, ao lazer e a proteção social; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.060/1990) que estabelece os direitos e deveres do Estado com todas as crianças e jovens brasileiros; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996) que no Capítulo V trata especificamente dos direitos dos “educandos portadores de necessidades especiais”; a Lei de Acessibilidade (10.098/2000) regulamentada por decreto lei, dentre outras.

Uma iniciativa do governo brasileiro refere-se à instituição do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, aprovado por meio do Decreto da Presidência da República nº 7.612, de 17/11/2011, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o

exercício pleno e equitativo dos direitos da pessoa com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

Além de serem de responsabilidade das três esferas de governo e da sociedade como um todo, as ações voltadas para a garantia dos direitos da pessoa com deficiência são de caráter interdisciplinar e intersetorial.

Em conformidade com o Plano Viver sem Limite, o qual estabelece metas para o período de 2011/2014, são considerados como eixos de atuação por parte do Poder Público para garantia dos direitos da pessoa com deficiência: I – Acesso à Educação; II – Atenção à Saúde; III – Inclusão Social; IV - Acessibilidade.

No campo da educação é enfatizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos educandos, considerando suas necessidades específicas. Do nascimento aos quatro anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. O AEE também possui um caráter transversal, deve perpassar toda a vida escolar do aluno que o necessite.

A inclusão no processo de escolarização é um desafio para todos – aluno/usuário, família, escola, universidade, sociedade. Necessitando, portanto de uma ampla discussão com vistas a minimizar barreiras sociais e arquitetônicas que dificultam esse processo.

A partir da reflexão sobre essas questões, surgiu em mim uma inquietação sobre como ocorre a inclusão educacional dos alunos com deficiência intelectual, através do trabalho desenvolvido no AEE, e as contribuições dos professores no processo de formação pedagógica do aluno.

Trabalhar com pessoas com deficiência era um desafio que almejava, mas precisava buscar orientação na área. Desde de 2007 trabalho com alunos com deficiência intelectual. Aprendi muito e cada vez busco cursos, informações e estou em constante aprendizado sobre deficiências, para melhor entender e atender essas pessoas.

Em Boa Vista/Roraima, a busca por qualificação nesta área tem crescido muito, e sabendo-se desse lindo processo de inclusão nas escolas e tendo a necessidade de conhecer mais e saber como trabalhar escolheu-se a Deficiência Intelectual como Tema do TCC.

Segundo o texto da Política de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP/MEC, 01/2008) a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas e todas as modalidades da educação básica e superior. Disponibiliza o AEE e os recursos próprios desse atendimento. Orienta alunos e professores quanto à utilização desses recursos nas turmas do ensino regular.

Esta pesquisa surge como a possibilidade de levantar informações sobre pela a qual o AEE vem sendo ofertado. Nesse sentido, tem com o objetivo geral analisar como o AEE tem contribuído para o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual Kleber e propor um plano e AEE para esse aluno em uma escola no município de Boa Vista/RR.

Para tanto, este trabalho trata sobre o AEE para um aluno com deficiência intelectual de acordo com as teorias apresentadas e estudadas no Curso de especialização, Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, evidenciando os aspectos mais relevantes no contexto. Assim sendo, passamos a expor o modo como essa pesquisa foi organizada, fazendo uma síntese dos capítulos que a compõem.

No primeiro capítulo descreveremos as compreensões de deficiência intelectual historicamente determinadas pelas sociedades, relatando as consequências da terminologia empregada ao longo dos anos, constituindo-se como marco teórico para subsidiar a análise dos dados para melhor compreender a deficiência intelectual e as possibilidades de inclusão dos alunos com deficiência intelectual.

No segundo capítulo apresentamos a natureza da pesquisa que é a Qualitativa, a escolha do método Estudo de Caso, assim como descrevemos as etapas da pesquisa e os procedimentos adotados. Contextualizamos, também, a escola e apresentamos os sujeitos participantes da investigação.

O terceiro capítulo analisamos os dados obtidos na pesquisa em consonância com o referencial teórico adotado.

Por fim, fazemos as últimas considerações, pontuando a principal proposta da pesquisa que é Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual.

1. Fundamentação teórica

1.1 Conceito de deficiência

Segundo Campbell (2009) a "Deficiência pode ser entendida como falta, insuficiência ou imperfeição em aspectos biológicos da pessoa, podendo ser física, mental ou sensorial" (p.93).

A Organização Mundial de Saúde define deficiência como o nome dado a toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica e, por este conceito, deficiente é todo aquele que tem um ou mais problemas de funcionamento ou falta de parte anatômica, acarretando com isto dificuldades de locomoção, percepção, pensamento ou relação social (p.94).

Algumas deficiências são congênicas, outras hereditárias e há ainda outras adquiridas por doenças, acidentes ou em decorrência do processo de envelhecimento, como perda progressiva de habilidades.

A expressão "pessoa com deficiência" pode ser aplicada, referindo-se a qualquer pessoa que possua uma deficiência, mas, em contextos legais, ela é utilizada de uma forma mais restrita e refere-se àquelas que estão sob o amparo de uma determinada legislação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) considera que "pessoas com deficiência são aquelas que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente".

Para Magalhães (2002), deficiências "são aquelas diferenças que chamam a atenção das pessoas porque são percebidas como desvantajosas e são atribuídas

significações especialmente negativas, levando o seu portador ao descrédito social" (apud Campbell, 2009, p.93).

Deficiência pode ser entendida como a impossibilidade de alguém exercer alguma função em virtude de alguma limitação orgânica, sendo esta definição a mais adequada, pois o deficiente não é um incapaz que nada pode fazer e, sim, alguém que possui determinadas limitações, como todas as pessoas. O que diferencia a pessoa portadora de deficiência de alguém sem deficiência é o nível desta limitação, o que significa que não possa ser contornado ou que o impeça de exercer outras atividades, como, por exemplo, a cegueira que impede o indivíduo de dirigir, já que a visão é essencial nesta atividade, mas não o impede de pegar um ônibus ou se locomover sozinho para onde desejar (apud Campbell, 2009, p.94).

Os conceitos são historicamente construídos de acordo com os padrões de normalidade vigentes em cada época e, atualmente, o conceito de deficiência está ligado a perda, à insuficiência e à incapacidade. Podemos conceituar incapacidade como inaptidão, e o termo incapaz como significando impossibilitado, inábil.

Insuficiência é a incapacidade de um órgão para executar a função que lhe compete, ou seja, deficiência nada mais é do que a impossibilidade de exercer algo por incapacidade de um órgão para executar a função. (Campbell, 2009, p.94).

De acordo com a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (1999), considera-se:

"...deficiência toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; enquanto deficiência permanente é aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir a recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e incapacidade é uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa com deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida".

Não se trata de dizer que as pessoas com deficiências não tem limitações reais ou que não possuem um problema concreto, seja no plano físico, sensorial, mental etc., mas entender o modo como nos relacionamos com essas limitações. O nosso desafio é aceitar e valorizar o que ela pode fazer apesar de sua restrição, não vê-la por aquilo que, eventualmente, temos a mais do que ela, mas pelo que ela pode ser melhor sendo como é.

1.2 Deficiência Intelectual

Segundo Campbel (2009):

Deficiência mental é quando o funcionamento intelectual do indivíduo é significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades

adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, saúde, segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho (p.113).

Deficiência Intelectual é o termo que se usa quando uma pessoa apresenta certas limitações adaptativas em pelos menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida do lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho). (Revista Nova Escola, edição especial nº 24, julho, 2009, p. 21).

É importante observar que mesmo apresentando limitações, as pessoas com Deficiência Intelectual mostram-nos alternativas que sugerem o desenvolvimento de um novo olhar, principalmente nos aspectos relacionados à aprendizagem e ao seu desenvolvimento.

Um ponto fundamental que se deve ter em mente em relação ao aluno com deficiência intelectual é que a idade cronológica deve ser respeitada, porque o que se presencia nas escolas e pesquisas é a valorização da idade mental do aluno.

Novas propostas de trabalho pedagógico diante da Deficiência Intelectual vêm sendo colocadas em prática, através das contribuições de documentos oficiais e profissionais que se dedicam a causa.

No documento apresentado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Especial, hoje, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que foi intitulado *Educação Inclusiva – Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Intelectual (Mental)* está escrito que “a deficiência intelectual (mental) constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do seu atendimento especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens existentes”.

O diagnóstico da deficiência intelectual não se esclarece por uma causa orgânica, nem tão pouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos. Tanto as teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da condição mental das pessoas, mas ainda assim, não se consegue fechar um conceito único que dê conta dessa condição (MEC, SEESP, 2006, p. 10).

1.3 Atendimento Educacional Especializado

Os inúmeros problemas educacionais e o verdadeiro papel da educação são motivos de ampla discussão na sociedade. Mudar esta realidade significa empreender um esforço coletivo para vencer as barreiras e entraves que inviabilizam a construção de uma escola pública eficiente, que eduque de fato para o exercício pleno da cidadania e seja instrumento real de transformação social, espaço em que se aprenda a aprender, a conviver e a ser com e para os outros.

Contrapondo-se ao atual modelo gerador de desigualdades e exclusão social que impera nas políticas educacionais, através da reflexão e de ações necessárias à construção de uma nova realidade que esteja além do regimento escolar e do plano de ação, buscam-se novos paradigmas que levem a instituição escolar a empregar-

se na construção coletiva e politicamente definida em favor das necessidades dos alunos.

Neste sentido, torna-se importante reforçar a compreensão cada vez mais ampliada de um projeto político pedagógico como instrumento de autonomia.

Uma escola estruturada que alcance a todos, é aquela que visa os aspectos democráticos. Para que as escolas brasileiras sejam realmente um espaço democrático e não se limite a reproduzir a realidade sócio-econômica em que está inserida, vemos a necessidade de conquistar a sua autonomia, para estabelecer uma identidade própria, na solução dos problemas da comunidade a que pertence.

Essa autonomia, porém, não deve ser confundida com um trabalho isolado, a autonomia implica responsabilidades e comprometimentos coletivos, ou seja, através da participação de todos.

A implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sem dúvida trouxe benefício para os alunos com deficiência, pois o objetivo do AEE é atender as necessidades dos alunos com deficiência, melhorando com isso a inclusão deles nas instituições de ensino. O AEE é muito importante nas escolas, um grande avanço nas escolas relacionadas à educação inclusiva.

Faz necessário que o professor do AEE elabore o plano de atendimento, para isso é importante que o professor realize uma investigação da vida do aluno que será atendido. Na efetivação do estudo de caso, devem ser analisados com prioridade vários fatores relacionados ao aluno (família, patologia e entre outras que colabore para sua evolução).

Ao estudar um determinado aluno com deficiência, o professor da sala multifuncional precisa está envolvido com a realidade do aluno, ou seja, precisa ser sensível na compreensão e interpretação das causas relacionada ao problema.

Com dedicação o trabalho realizado na sala multifuncional - AEE transforma o mundo do aluno com deficiência. Pois, simples fato estar lá utilizando materiais adequados, muda totalmente a realidade desses alunos, lhe dá sentido real, pois possibilita a utilizar recursos adequados, além de ter um atendimento exclusivo, facilitando melhoria nas aprendizagens; sem dúvida, constituem-se elementos fundamentais para sua evolução.

Metodologia

Visando traçar uma reflexão sobre como o atendimento de um aluno com deficiência intelectual ocorre na prática do cotidiano escolar, buscamos conhecer a rotina do aluno Kleber (nome fictício). O aluno apresenta Deficiência Intelectual, tem 34 anos de idade e mora com sua mãe, sendo o filho caçula de dois irmãos.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi o Estudo do Relato de Caso que pretende analisar a vivência e o atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual Kleber. O estudo foi realizado em uma escola municipal de Boa Vista/RR, considerada uma escola modelo. Tem uma boa estrutura física, com vários espaços como laboratório de informática, biblioteca, refeitório, pátio, sala de recurso e uma quadra ampla.

A escola atende o segmento do Ensino Fundamental I e EJA. São 23 (vinte e três) turmas atendidas, 10 (dez) pela manhã, 10 (dez) pela tarde e 03 (três) turmas atendidas à noite na EJA 1º seguimento. As salas possuem mobiliário padrão.

Os alunos com deficiência são contemplados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contra turno, como garante a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da escola inclusiva e a resolução N°04/2009, conforme citado:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (RESOLUÇÃO 04 de 2009, art. 5º).

O estudo consiste numa pesquisa de cunho qualitativo, e foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados: a entrevista, com a intenção de compreender e conhecer toda a história de vida do aluno (realizou-se uma entrevista com a família e professores de sala de aula) e a observação, que realizou-se na Sala de Recursos Multifuncional e nas salas de aula onde o aluno Kleber está incluído. O Diário de Campo foi o instrumento utilizado para registrar tudo o que aconteceu no processo de coleta de dados.

2. Desenvolvimento do Estudo de caso

2.1. Apresentação do caso:

Kleber (nome fictício) apresenta Deficiência Intelectual, nasceu no dia 11 de maio de 1980, tem 34 anos de idade e mora com sua mãe, sendo o filho caçula de dois irmãos. Nasceu de gravidez não planejada, segundo sua mãe e teve acompanhamento pré-natal, o parto foi normal. O seu pai morreu de hepatite quando Kleber era muito pequeno e toda a família que morava no Maranhão veio para Boa Vista/RR, já que o mesmo frequentemente se hospitalizava. Teve o apoio da madrinha.

Logo nos primeiros anos de vida, notou-se um retardo no desenvolvimento psicomotor do aluno, teve dificuldades acentuadas para engatinhar, andar, falar e comer.

Começou sua escolarização aos 7 (sete) anos de idade no segundo ano, antiga primeira série do Ensino Fundamental, não teve atendimento na educação Infantil, pulando essa etapa na sua vida estudantil. Kleber apresentou dificuldade na leitura e no raciocínio lógico-matemático. Segundo o relato da professora, era muito ativo, não parava quieto, então a mesma conversou com a mãe e a aconselhou buscar ajuda. A mãe procurou um médico especialista, que posteriormente diagnosticou-o com deficiência intelectual.

Após a comprovação do diagnosticado, sua mãe fez a sua matrícula na Escola de Educação Especial, na qual permaneceu dos 07(sete) até os (18) dezoito anos de

idade. Apesar de a sua deficiência ser leve, Kleber não foi alfabetizado, sua mãe relatou que ele esquecia tudo que aprendia.

Em fevereiro de 2013 já com 32 (trinta e dois) anos de idade, a sua mãe o matriculou na EJA (Educação de Jovens e Adultos) no primeiro segmento (1º e 2º) série. Como teria que levá-lo todas as noites, aproveitou a oportunidade e também se matriculou na EJA para fortalecer o vínculo com o filho e dar o suporte logístico para o mesmo, tendo em vista que a mãe não teve oportunidade de estudar devido às complicações sociais e financeiras vivenciadas pela mesma quando vivia no Estado do Maranhão. Atualmente Kleber tem ótima linguagem, no comportamento às vezes é agitado. Na sala de aula, interage muito bem com os colegas. Apresenta variação de humor quando é contrariado, mas quando está de bom humor mostra que é capaz, fazendo atividades com alegria. Interessa-se por assuntos de ciências, história, artes antigas, tecnologia, computador e jogos de softwares educativos.

Kleber diferencia quantidade (muito e pouco), completa séries lógicas com objetos de quebra-cabeças e outros, reconhece as cores e os dias da semana e lê palavras simples com duas sílabas. Preocupa-se em realizar os trabalhos escolares, pesquisa na internet, pede ajuda quando não consegue compreender, gosta da escola que estuda.

Em casa comporta-se bem, faz as coisas que a mãe pede, como: varrer o quintal e lavar a louça. Gosta de brincar com jogos no celular, assistir TV e desenhar.

Sai sempre acompanhado, comporta-se bem nos ambientes, frequenta a igreja, vai à praça. Sua mãe participa das reuniões na escola e disse que a queixa mais comum é a dificuldade de Kleber em finalizar algumas atividades que exijam raciocínio lógico.

2.2. Esclarecimento do problema

Para que haja um entendimento com relação as dificuldades e potencialidade de Kleber, foi realizada uma entrevista com a mãe, professora e também uma observação do aluno no contexto escolar. Constatou-se que o mesmo apresenta uma acentuada dificuldade de Leitura e Interpretação de texto, assim também como dificuldade de aprendizagem com relação aos códigos matemáticos.

Ao observar Kleber no contexto escolar, ficou claro a limitação apresentado pelo aluno quando o mesmo é desafiado a executar atividades que exige raciocínio lógico ou mesmo a abstração. Reconhecemos que o aluno com Deficiência Intelectual apresenta dificuldades em assimilar conteúdos abstratos, exigindo uma metodologia que favoreça o uso de meios didático concretos, onde o aluno possa fazer sua relação conceitual tendo como subsídio um objeto que o beneficie na assimilação dos conceitos do objeto de estudo, assim sendo, Silva (1996) defende que:

Uma educação de qualidade, numa perspectiva democrática, deve se concentrar nas estratégias e nos meios para proporcionar mais recursos materiais e simbólicos para aqueles jovens e crianças que têm sua qualidade de vida e de educação diminuída, não por falta de meios para medi-la, mas porque essa qualidade lhes é negada, subtraída e confiscada (Moreira et al,2006).

Observou-se ainda através das entrevistas, que Kleber fala com clareza, tem vontade de aprender, faz as atividades e pede ajuda sempre que precisa, além de ser

estimulado no seu dia a dia através de diversas interações, como uso de rede social, entre outros.

Reafirmando ainda o compromisso de conceber o aluno em sua essência, julgamos imprescindível a variação metodológica para o pleno desenvolvimento acadêmico de Kleber. Assim sendo, a escola ao qual Kleber estuda atualmente tem se comprometido na busca de alternativas para quebrar barreiras, no sentido de viabilizar todas as alternativas transitáveis para a superação da problemática vivenciada pelo aluno, através de atividades práticas na qual o aluno com deficiência intelectual irá refletir, analisar e interagir com seus colegas e professores.

Nesta busca de comprometimento de toda a comunidade escolar, na busca de alternativas, Campbell et al (2009) afirma:

É de suma importância que a escola ofereça todos os recursos necessários para a efetiva inclusão do aluno, assim como é preciso também providenciar apoio pedagógico especial com o propósito de atender às necessidades especiais dos alunos.(p.146).

Portanto, podemos considerar que os problemas relacionados a Kleber são de ordem cognitiva, pois o mesmo apresenta dificuldades com relação a alguns conceitos matemáticos na hora de resolução de problema. Apresenta, também, dificuldade em assimilar algumas explicações mais complexas, principalmente as que são dadas por escrito, da escola.

2.3. Identificação da natureza do problema

No caso de Kleber, percebeu-se que o mesmo colabora na realização das atividades desenvolvidas em sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Embora, seja notória sua dificuldade em relação à leitura, à escrita e raciocínio lógico-matemático—necessitando de uma atenção direta e um estímulo constante para o seu desenvolvimento.

O aluno consegue compreender instruções e desenvolver atividades ligadas à vida diária, mas Kleber apresenta dificuldade em assimilar algumas explicações mais complexas, como mencionado anteriormente. Apresenta ainda, algumas dificuldades de se concentrar, mas participa muito bem das atividades que demandam regras, como os jogos e brincadeiras coletivas. Demonstra boa articulação na linguagem e se expressa com fluência.

Para melhor desenvolver um trabalho na sala Multifuncional, é importante valorizar o aspecto lúdico, pois é um ótimo caminho para conseguir atingir o objetivo com Kleber e fazer a articulação com a sala comum. Dessa forma, é necessário utilizar diversas atividades com o Kleber, tais como: quebra-cabeça, dominós diversificados, memória e jogos no computador utilizando softwares como também jogos on-line. Para se trabalhar matemática, torna-se viável o uso do material dourado, atividades representativas, jogo: Enfim, uma série de jogos que irão desenvolver seu desempenho e raciocínio lógico matemático.

2.4. Resoluções do problema

Para tentar solucionar o problema do aluno Kleber, faz-se necessário desenvolver métodos pedagógicos que venham sanar suas dificuldades. Dessa Forma, é necessário utilizar diversas atividades que vão de encontro às dificuldades da aluno, tais como: quebra-cabeça, dominós diversificados; memória e labirinto. Para se trabalhar a matemática, torna-se viável o uso do material dourado, atividades representativas, jogo: maior leva e jogo: mais ou menos. Enfim, uma série de jogos que irão desenvolver o seu desempenho e raciocínio lógico matemático bem como atenção e concentração.

Pretendemos utilizar também os recursos tecnológicos, pois existem diferentes softwares que auxiliam a diminuir as barreiras das pessoas com deficiência intelectual na escola, que além de facilitar auxilia na sua aprendizagem.

Para Gomes (2005) alunos com Deficiência Intelectual desenvolvem esquemas e evoluem nas suas conceitualizações, mas demonstram dificuldades em conservar esses esquemas sem mediação sendo de suma importância centrar-se na educação cognitiva, promover situações desafiadoras.

Afirma Mantoan (1998), que não se trata selecionar habilidades intelectuais dentre aquelas que são comuns às que as pessoas empregam para se ajustar aos desafios da vida acadêmica, social, do trabalho e do lazer. O que importa é valorizar todo e qualquer nível de desempenho cognitivo e considerar o processo pelo qual a habilidade é exercida, para atingir um determinado fim.

Assim, o aluno com deficiência, terá condições de construir sua própria inteligência de acordo com a quantidade e qualidade de recursos cognitivos que lhe é disponível, tornando-se agente na construção do saber.

3.5 Plano de Atendimento Educacional Especializado

Dados de identificação

Nome do aluno: Kleber Idade: 34 anos Série 4ª Turma: EJA - Ensino Fundamental Escola Municipal Francisco de Souza Brígia.

Características do Aluno

Aspectos afetivos - O aluno possui uma boa interação social.

Aspectos sociais - Participa muito bem das atividades que demandam regras, como os jogos e brincadeiras coletivas, além de apresentar uma boa articulação na linguagem e se expressa com fluência.

Aspectos cognitivos - Dificuldade na leitura, escrita e raciocínio lógico, principalmente em conceitos matemáticos .

Aspectos Motor - Não apresenta dificuldades.

Aspectos familiar - Em casa comporta-se bem, faz as coisas que a mãe pede que faça e tem uma boa relação com o irmão e mãe.

3.5.1 Objetivos

Estimular as interações sócio-afetivas;

Desenvolver atividades que proporcione o aluno reconhecer e identificar de palavras com três ou mais sílabas;

Trabalhar atividades lúdicas (que tipo de atividades?) que venham melhorar a sua concentração;
Identificar os numerais e a geometria utilizando materiais concretos.

3.5.2 Organização do atendimento

Período do atendimento: Setembro a Dezembro de 2014

Frequência: 02 (duas) vezes por semana

Tempo de Atendimento: 02 (duas) horas por semana

Composição do atendimento: Será individual e coletivo, dependendo da necessidade.

3.5.3 Atividades a serem desenvolvidas

Atividades que envolvam a atenção e concentração, através de jogos pedagógicos, dinâmicas, conversa informal, encaixe, músicas, filmes, Alfabeto, as vogais, interpretação oral, numerais, recorte e pintura. Sozinho e/ou em grupo;

Fazer a contagem dos números e relacionar as quantidades às figuras utilizando material concreto;

Ouvir cantigas de roda e acompanhamento com instrumentos musicais;

Assistir filmes e depois contar o que assistiu;

Realizar jogos pedagógicos no computador;

Brincar jogando com dominó observando as pedras despertando o espírito de ganhar e perder;

Ouvir historia contada ou lida pela professora;

Dramatizar as histórias depois de ouvi-las;

Folhear revistas ou livros observando figuras e ou paisagens

Recorte e colagem de numerais de revista em papel ofício o cartazes.

Associação com soma de jogos interativos e ou materiais concretos.

Desenhos e pinturas livres;

Produção de textos;

Digitar seu nome, frases e textos no Word;

Montagem de textos fatiados;

Ditado de palavras simples e complexas utilizando o alfabeto móvel;

Recorte e colagem dos variados gêneros literários com o uso de jornais e revistas;

Associação de numerais as quantidades,

Utilizar o material dourado para a compreensão de unidades, dezenas e centenas;

Jogos no computador e na mesa pedagógica envolvendo as casa decimais;

Jogos no computador e na mesa pedagógica envolvendo situações problemas com e sem reserva;

Conversa informal, leituras, pesquisas com uso de softwares dando exemplo dos hábitos da vida social e diárias;

Dinâmicas em grupo tipo:

3.5.4 Recursos

Alfabeto móvel, numerais, material dourado, computador, dominó e outros; figuras para colorir, DVDs- impressora, computador, papel ofício, revistas velhas para

recorte ou não, jornais, cola, tesoura, lápis de cor hidrocor, fita adesiva, revistinha e livros com histórias ilustradas.

3.5.5 Materiais a serem produzidos

Quebra-cabeça,, maquete, dominó, quadro de desenho, jogos simbólicos, amarelinha, confecção de livro , tangram , bate bate e entres outros que possa sanar suas dificuldades.

3.5.6 Adequação de materiais

Por enquanto ainda não observou-se a necessidade de adequação de material;

3.5.7 Seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos

Computador, materiais esportivos (bola de borracha, corda...), Cds e Dvds, aparelho de som, Jogos educativos variados e televisão.

3.5.7- Tipos de parceria

Centro Integrado de Atenção a Pessoa com Deficiência, buscando profissionais como: Neurologista, Fisioterapeuta; Terapeuta Ocupacional; Psicólogo; Psicopedagogo; Professor do AEE, escola e família.

3.5.8 Profissionais envolvidos

Professor de Sala de aula, Professor de Educação Física, Colegas de Turma, Diretor Escolar, Equipe pedagógica, Apoios (merendeira, assistente de aluno, porteiro, vigia e entre outros).

3.5.9 interlocução com a família

Professor da Sala de Recurso será o mediador.

3.6 Avaliação dos resultados: a. indicação das formas de registro.

O plano deverá ser avaliado durante toda a sua execução. O registro da avaliação do plano deverá ser feito em um caderno ou ficha de acompanhamento, onde serão descritos pelo professor do AEE o uso do serviço e do recurso em sala de aula, durante o AEE e no ambiente familiar. No registro deverão constar as mudanças observadas em relação ao aluno no contexto escolar. O que contribuiu para as mudanças observadas e de que forma as ações do plano de AEE repercutiram no desempenho escolar do aluno. O aluno será avaliado pelo professor de forma contínua e ao final do Semestre será feito o relatório de acompanhamento do mesmo; O plano será avaliado durante toda a execução; Registros.

3.6.1 Resultados obtidos diante dos objetivos do plano de AEE

Que Kleber possa ler palavras mais complexas com três ou mais sílabas; Que favoreça melhoria na interação social, na comunicação, na aprendizagem, assim como também promover a independência do aluno; Que desenvolva a atenção e a concentração, promovendo a autonomia; Que possa resolver problemas utilizando alguns conceitos matemáticos;

3.6.2 Reestruturação do plano: liste os pontos de reestruturação do plano de AEE, caso os objetivos do plano não tenha sido atingidos.

Pesquisar e implementar outros recursos; Modificação do Plano; Estabelecer novas parcerias.

Considerações Finais

Construir uma escola inclusiva é abraçar a causa de uma sociedade voltada para a diversidade, é um caminho que cada escola deve vivenciar e criar iniciativas próprias com base nas necessidades, desejos e anseios de seus alunos.

A inclusão no processo de escolarização é um desafio para todos – aluno, família, escola e sociedade. As existências de barreiras devem ser discutidas e avaliadas possibilitando a superação e integração social efetiva na igualdade de direitos.

Diante desses pressupostos, esta pesquisa analisou a vivência e o Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual Kleber, evidenciando os aspectos mais relevantes no contexto e propondo um plano de AEE.

Portanto, ficou claro que é de suma importância oferecer às pessoas com deficiência igualdade no acesso às informações e instrumentos que possam facilitar o seu processo de escolarização.

No entanto, espero que esta pesquisa, através do plano de AEE proposto, alcance as dificuldades do aluno Kleber e que possa explorar as suas habilidades garantindo diretamente a sua inclusão escolar bem como sua interação e autonomia dentro da sociedade.

Referências

- BATISTA, C. A. M. Et Mantoan, M. T. E. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação especial. São Paulo, 2006.
- BRASIL. Constituição Federal 1988.
- BRASIL. *Diretrizes Nacionais Para Educação Especial na Educação Básica*. Lei Nº 9.394/96.
- BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial-MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Sala de Recursos Multifuncionais. *Espaço para Atendimento Educacional Especializado*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- BIBLIA. Português. 1 João. Bíblia sagrada. Tradução da Sociedade Bíblica Internacional. São paulo. Editora vida, 2000, p. 632.

CAMPBELL, Selma Inês.(2009). *Múltiplas Faces Da Inclusão*. Editora Wak. 1ª Edição.

Estatuto Da Criança e do Adolescente – Lei Nº 8.069/90

LEI de Diretrizes e Bases Da Educação – LDB. *Decreto Nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.*

MANTOAN, Maria Tereza e. Educação Inclusiva. IN: *2º Seminário Internacional Sociedade Inclusiva*, 2001. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Anais 2003. P.124-127.

MOREIRA,HÉLVIO Feliciano; Luciano Rhinow Michels; Nelson Colossi *Inclusão Educacional Para Pessoas Portadoras de Deficiência* . Publicado em: 14/03/2006 HTTP://WWW.SACI.ORG.BR. Consultado: 20 de Fevereiro De 2011.

Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver Sem Limite.

INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA INDIVIDUALIZADA EN PROBLEMAS DE LECTOESCRITURA. UN ESTUDIO DE CASO.

(Individualized speech therapy intervention in literacy problems. A single case study)

Emilio Crisol Moya

*Profesor de la Universidad de Granada
ecriso@ugr.es*

Mohammed El Homrani

*Profesor de la Universidad de Granada
mohammed@ugr.es*

Noelia Torres Guirado

*Graduada en Logopedia por la Universidad de Granada
noeliatorres@correo.ugr.es*

Fecha recepción: 01-08-2015

Fecha aceptación: 01-10-2015

Páginas 273 - 292

Resumen.

La lectura y la escritura son dos habilidades fundamentales y necesarias para el desarrollo intelectual del ser humano. De este modo, podemos decir, que el lenguaje es el principal instrumento de comunicación usado por las personas. A través del lenguaje podemos transmitir ideas, conocimientos, opiniones, pensamientos,...etc. Por lo tanto, el lenguaje es esencial para nuestro aprendizaje y desarrollo. De la misma manera, la lectoescritura es una habilidad igual de esencial e importante ya que gracias a ella podemos plasmar ese lenguaje y hacerlo permanente.

La finalidad de este artículo es presentar un la primera fase de un estudio llevado a cabo con una niña diagnóstica con Retraso y Dificultades lectoescritas en dos situaciones diferenciadas: la primera, desarrollada en el aula de logopedia y la segunda, en el aula ordinaria. Para la evaluación inicial se recurrió tanto a procedimientos informales (LEE. Test de lectura y escritura en español (2007); PEABODY. Test de vocabulario en imágenes (1997); y TALE. Test de análisis de lectoescritura (1980); así como otras pruebas no estandarizadas). Los primeros resultados indicaron una mejora de las habilidades comunicativas básicas, una mayor participación, grado de compromiso y realización de las tareas, una efectividad del apoyo por pares, y un cambio hacia la colaboración y el desarrollo profesional, entre todos los agentes educativos.

Palabras clave: Lectura, escritura, dificultades, comprensión lectora, habilidades lingüísticas.

Abstract.

Reading and writing are two fundamental and necessary for the intellectual development of human skills. Thus, we can say that language is the main instrument

of communication used by people. Through language we can convey ideas, knowledge, opinions, thoughts,...etc. Therefore, language is essential to our learning and development. Similarly, literacy is a skill just as essential and important because thanks to it we can translate that language and make it permanent.

The purpose of this article is to present the first phase of a study conducted with a diagnostic delay and lectoescritas girl with Difficulties in two distinct situations: the first, developed in the classroom and the second speech in the mainstream classroom. For initial evaluation resorted to informal procedures (LEE Test reading and writing in Spanish (2007) both; PEABODY Test Picture Vocabulary (1997; TALE Test Analysis literacy (1980); and other no standardized tests). Early results indicated an improvement of the basic communication skills, greater participation, commitment and tasks, an effectiveness of peer support, and a shift towards collaboration and professional development among all educational stakeholders.

Keywords: Reading, writing difficulties, reading comprehension, language skills.

Introducción.

La comunicación lingüística, es una facultad formada por cuatro habilidades esenciales y complementarias: escuchar y hablar, leer y escribir (Falabella, Marilef y Martínez, 2009). Aunque, formalmente, podemos definir la lectoescritura como un proceso y una estrategia; desde esta perspectiva, podría entenderse como proceso se utiliza para acercarnos a la comprensión del texto, mientras que como estrategia de enseñanza-aprendizaje, se enfoca a la interrelación intrínseca de la lectura y la escritura, y la utilizamos como un sistema de comunicación y metacognición integrado.

Entendemos la lectura y la escritura como dos procesos vitales para el desarrollo del pensamiento y la cognición del niño. A su vez, el desarrollo de estos procesos puede requerir del desarrollo de ciertas capacidades madurativas como la motricidad, la lateralidad, el esquema corporal o la coordinación óculo-manual. También podemos conceptualizar este aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso de construcción sociocultural que se realiza a partir de experiencias lingüísticas, comunicativas, y en definitiva, de conocimiento general del mundo.

Todos los niños tienen la capacidad de aprender a leer y escribir. Pero ambas son habilidades que se aprenden, no nacemos con ellas, y este aprendizaje, va más allá de sólo ser capaces de adquirir la información grafémica y fonémica, es fundamental el conocimiento de su uso adecuado, (información sintáctica y semántica) y por supuesto, no menos importante, la creación del hábito (Coloma, Sotomayor, De Barberi y Silva, 2015).

Lo que está claro, es que el niño o la niña, debe adquirir una serie de habilidades en la etapa preescolar, que le ayuden a afrontar con éxito el aprendizaje de la lectoescritura. Del mismo modo, si él aprendizaje lectoescritor se desarrolla de

manera correcta, contribuirá en un cien por cien al buen desarrollo general del niño, especialmente al desarrollo de sus capacidades de aprendizaje y de pensamiento.

Bien es sabido, que innumerables son los beneficios, que el aprendizaje y el dominio de la lectoescritura aporta al desarrollo de los niños. Entre los más importantes podemos destacar: el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje, la empatía y la habilidad de escuchar; el desarrollo del lenguaje y la expresión; mejora con creces la concentración y la reflexión sobre un tema; y mejora también la organización y la elaboración de ideas. Además, y como afirma Rodríguez Ruíz¹, otro elemento fundamental, es el desarrollo de la imaginación y la creatividad, este dominio de la lectoescritura, ayuda a mejorar la ortografía. Además, es un elemento de entretenimiento y relajación para los niños y que les ayuda a aprender cosas del mundo que les rodea.

Por lo tanto, dado que la lectura es una actividad compleja que comienza en la decodificación de signos escritos, que termina con la comprensión de los mismos para acceder al significado de oraciones y texto, aunque durante el aprendizaje de la lectura en los/as niños/as, pueden surgir diferentes dificultades dependiendo de las alteraciones presentes en los distintos procesos (perceptivos, léxicos, sintácticos y semántico) (Jolibert y Gloton, 1999). Hay casos que tienen más dificultad en el reconocimiento de las palabras, y sin embargo, otros encuentran el problema en que no son capaces de ordenar la información leída para acceder al significado global de la lectura.

Como se presenta a continuación, en función al tipo de dificultad que presenten ante la lectura, se deberá a la existencia de un trastorno del aprendizaje, tal como dislexia, problemas de comprensión, hiperlexia, etc.

	Reconocimiento de palabras	Comprensión oral	Comprensión escrita
Disléxicos	-	+	-
Problemas comprensión	+	+	-
Hiperléxicos	+	-	-
Variedad jardín	-	-	-

Tabla 1. Tipos de dificultades en el aprendizaje de la lectura.

Los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura, suelen presentar características como: se acercan mucho al libro, dicen palabras en voz alta, señalan, sustituyen, omiten e invierten las palabras; ven doble, saltan y leen la misma línea dos veces; no leen con fluidez, suelen tener poca comprensión en la lectura oral,

¹ Cecilia Rodríguez Ruíz, autora de la web "educapeques". Portal de Educación Infantil y Primaria. Disponible en <http://www.educapeques.com/>

pestañean en exceso, se ponen bizcos al leer, tienden a frotarse los ojos y quejarse de que les pican, presentan problemas de delecteo y suelen tener limitación visual.

Una de las principales y más comunes dificultades en el aprendizaje de la lectura, es la dislexia. Esta se puede definir como un trastorno del aprendizaje de la lectoescritura, de carácter persistente y específico, que se da en niños que no presentan ningún problema ni anomalía física, psíquica ni sociocultural y cuyo origen puede ser una alteración del neurodesarrollo (Carratalá, 2013). Además, y siguiendo a Herrera (2011) hablaríamos de dislexia como un trastorno del lenguaje que afecta directamente a la capacidad de leer y escribir afectando también a veces a otros aspectos del lenguaje. Normalmente estos niños presentan problemas en el ritmo y en la velocidad del lenguaje escrito y leído.

Ahora bien, por un lado podemos hablar de dislexia fonológica cuando se realiza una lectura visual de las palabras, es decir, cuando se visualizan las palabras de manera global, y en lugar de leerla, el niño deduce las palabras conocidas. Esta tipología suele caracterizarse por tener mucha dificultad en lectura de pseudopalabras y palabras poco frecuentes, siendo algunos de los errores más comunes en este tipo de dislexia suelen ser (Acosta, González y Pérez, 2005):

- Confusiones en letras: d-b, p-q, b-g, u-n, g-p, d-p
- Omisiones de letras-sílabas-palabras: clan/can
- Inversiones en letras-sílabas: Lapa/Pala, Rapa/Arpa, pader/padre
- Reiteraciones de sílabas-palabras: Cocicina/Cocina
- Sustitución de palabras: Lagarto/Letargo.
- Invenciones de palabras: Qué/y de que.
- Vacilaciones en palabras desconocidas: Cu-cur-curlo.
- Ortográficos en palabras nuevas o desconocidas: Grifo-Cruz/Cruyff.

En cambio, hablamos de dislexia superficial, cuando el/la niño/a muestra dificultad para leer por vía léxica, y por lo tanto, para reconocer palabras irregulares. Tienen más nivel de lectura en pseudopalabras que los niños con dislexia fonológica, pero a su vez, muestran más errores es de omisión, sustitución o adición (Lozano y Lozano, 1999).

Por último, hacemos referencia a la dislexia profunda o mixta, que siguiendo a este último autor, puede surgir de la mezcla de las dos rutas anteriores, lo que hace que el/la niño/ cometa errores en la lectura tanto a nivel auditivo como visual. En este tipo de dislexia, se denotan dificultades en la lectura de pseudopalabras, paralexias (por ejemplo, confundir "feliz" con "navidad"), errores semánticos y visuales. Errores en verbos, palabras abstractas y palabras sin significado como por ejemplo los nexos.

Son varios los autores (Coloma, Sotomayor, De Barberi y Silva, 2015; García, Madrazo y Viñals, 2012; Ramos y Mead, 2012) que consideran que los trastornos durante en aprendizaje de la escritura no se explican por alteraciones de tipo neurológico, ni por la presencia de retraso mental, ni por un déficit auditivo o visual, ni

tan siquiera por falta de escolarización. Si el déficit en la escritura, produce alteraciones relevantes a nivel académico o en la vida cotidiana, ya se podría clasificar como un trastorno de escritura. Ahora bien, los problemas de lectura pueden ir desde problemas para deletrear hasta problemas para estructurar y organizar los párrafos pasando por errores de deletreo, sintaxis y puntuación de frases, dándose así problemas en la escritura.

Los inicios en problemas de escritura, dependen de la gravedad, y van desde los 7 años en segundo de Educación Primaria en los casos más graves, a los 10 años en quinto de Educación Primaria o incluso más tarde en los casos leves, tal como apunta Alcántara (2011).

Uno de los trastornos de la escritura que afecta a la forma o al contenido de la misma y la manifiestan niños sin problemas intelectuales, neurológicos, sensoriales, motores, afectivos o sociales, es la disgrafía. Esta puede presentarse con dos tipos de síntomas relacionados como son los signos secundarios globales: Postura inadecuada, soporte del instrumento (lápiz, bolígrafo, etc) incorrecto, mala presión de este o velocidad de lectura muy rápida o muy lenta; y los síntomas específicos suelen dirigirse a elementos del propio grafismo como el tamaño de las letras, su inclinación, que queden muy espaciadas, enlaces indebidos entre los grafemas, letras muy ininteligibles, y en definitiva, una escritura de difícil comprensión para el lector.

Según la diferenciación que realizan García, Madrazo y Viñals (2012), pueden distinguirse dos tipos de disgrafías, las adquiridas y las evolutivas. Las primeras, las adquiridas, se suelen dar en personas que pierden toda o parte de la habilidad de escribir debido a una lesión, traumatismo o accidente cerebral. Mientras que entre la disgrafías adquiridas, se diferencian las disgrafías centrales y las periféricas.

Este primer subtipo de disgrafía, se ve afectada la escritura a nivel léxico, dando lugar a distintos tipos según la ruta de acceso al léxico que esté alterada:

- Disgrafía adquirida fonológica: si se altera el mecanismo de conversión fonema-grafema. La persona sólo podrá utilizar la vía ortográfica o directa de acceso al léxico. Por lo tanto tendrá dificultades en pseudopalabras y palabras infrecuentes.
- Disgrafía adquirida superficial: se altera la ruta visual y ortográfica. El afectado sólo puede utilizar la ruta fonológica por lo que tendrá dificultades para recuperar el patrón ortográfico de las palabras almacenadas en su léxico.
- Disgrafía adquirida profunda: cuando se lesionan ambos mecanismos de acceso al léxico. La persona presentará todas las dificultades previamente mencionadas.

Las disgrafías adquiridas periféricas conllevan trastornos motores, por lo que el afectado no tiene dificultades para acceder al léxico, en cambio, si tiene dificultades

para acceder al almacén de los patrones motores gráficos y para ejecutar los procesos motores implicados en la escritura.

Las segundas, las evolutivas, se consideran como dificultades en el aprendizaje de la escritura en niños sin alteraciones en los demás aspectos de su desarrollo. Según Martínez y Orrantía (2004), dentro de las disgrafías evolutivas.

Prevención en las dificultades de lectoescritura e intervención logopédica en trastornos de lectura y escritura.

Como bien es sabido, los/as niños/as que presentan un alto riesgo de padecer trastornos en el aprendizaje de habilidades de lectura y escritura, deben recibir ayuda profesional lo antes posible. Aquellos/as niños/as que puedan necesitar prácticas de prevención deben ser diagnosticados e identificados durante la etapa preescolar con métodos simples de aprendizaje como puede ser la asociación entre sonido y letra (Ramos y Mead, 2012). Esto debe ser practicado antes de que éste empiece a presentar muchas experiencias fallidas en la lectura y escritura ya que si esto sucede, además de los problemas de desarrollo lectoescrito, el/la niño/a puede experimentar efectos perjudiciales en la motivación del aprendizaje. Ahora bien, para que las actividades preventivas tengan éxito, es necesario que se hagan de una manera amena y en un ambiente de juego ya que estamos hablando de niños con edades muy tempranas, tal como apunta Lyytinen y Erskine (2010).

Junto con el aprendizaje de la asociación entre sonido y letra expuesto anteriormente, existen otros parámetros que pueden ayudarnos a identificar a niños que posteriormente, en un futuro, puedan presentar trastornos lectoescritos. Estos parámetros son: medición en percepción, procesamiento del discurso, retraso del lenguaje expresivo y perceptivo durante el segundo ciclo de Educación Infantil, así como niños que tienen antecedentes familiares con el mismo problema.

Yendo un poco más allá, un factor precursor de problemas todavía más fiable que los citados anteriormente, puede ser el conocimiento de las letras a partir de los tres años de edad. Si esto se consigue, es probable que a los cinco años, el niño ya sea capaz de identificar rápidamente el nombre de dicha letra, reduciendo así, la posibilidad de que se muestren problemas de dislexia o disgrafía.

En otros casos, la dificultad puede estar simplemente en el aprendizaje de los sonidos de las letras. Por este motivo, una evaluación dinámica a los cuatro años de los sonidos de estas puede ser la herramienta más apropiada y fundamental para la identificación temprana.

Según Alvarado et al. (2007), una vez establecido el diagnóstico de algún trastorno de lectoescritura, se ha de empezar a trabajar de forma específica en todas aquellas dificultades o carencias que presente el caso a tratar.

Ahora bien, partiendo de la base que no hay dos trastornos iguales es importante y necesario partir de la elaboración de un material individualizado para cada caso, de manera que así, se respete su nivel de desarrollo en todas las áreas lingüísticas y, no menos importante, sus gustos y preferencias.

Por otra parte, hay que tener presente que las dificultades que encuentra el/la niño/a con problemas de lectoescritura se generalizan a todos los ámbitos, ambientes y entornos de su vida cotidiana. De esta manera, toma mucha importancia el círculo familia-escuela-niño-terapeuta, ya que por ejemplo, hablando de dislexia, que es el trastorno más común dentro de la lectoescritura, podemos decir, que una persona disléxica lo es todas las horas del día y todos los días del año, por lo tanto, las tareas y actividades que queramos desarrollar dentro de la intervención deben partir de esta premisa y luego concretar los ejercicios específicos que nos marquemos de forma coherente, realista y alcanzable.

Siguiendo de nuevo a Alvarado et al. (2007), es absolutamente necesario que durante la intervención de un trastorno de lectoescritura, se pongan de acuerdo todos los profesionales que están participando en su tratamiento en la forma de trabajar y en qué hacer a diario, es por ello, que es de vital importancia, que haya comunicación entre ellos y permanezcan en contacto.

A la hora de plantear la intervención, debemos de partir de una planificación basada en sesiones logopédicas individuales, ya que tal como afirman Ygual y Cervera (1999) éstas permitirán trabajar aspectos mucho más concretos del trastorno y por supuesto, tanto el niño como su familia recibirá un trato individualizado donde se le explicará el problema, se le hará un pronóstico y probablemente se aclaren muchas dudas que suelen surgir a los padres. No menos importante, será la disposición del colegio ante un problema de lectura o escritura en los alumnos. Cuando la escuela acepta y responde ante estos problemas, el niño se comprende a sí mismo, y puede seguir aprendiendo de forma relajada y fluida.

Como afirman las autoras Falabella, Marilef y Martínez (2009) sabemos que muchos programas de intervención en lectura y en escritura son bastante generales y pueden ayudarnos a rehabilitar a más de un caso aunque lo ideal es realizar una intervención lo más individualizada y personificada posible, tal como ya hemos argumentado anteriormente, ya que existen muchas variantes dentro de cada trastorno y por supuesto, cada niño es totalmente diferente en cuanto a capacidad de trabajo y progresos. En cuanto a material, está claro y sabido, que existen muchos ejercicios y herramientas de todo tipo para trabajar trastornos lectores y escritos, pero el principal problema, es que normalmente no están diseñados para un caso en particular, sino que tratan trastornos generales que en ocasiones no se adaptan del todo a las características individuales de cada niño.

Ahora bien, ¿qué debemos incluir en un programa de intervención en lectoescritura? Después de haber realizado una evaluación previa al niño con problemas de lectoescritura, y sepamos concretamente las deficiencias que existen en cada caso

particular y los aspectos que hay que tratar en la intervención, pasamos a describir los objetivos que queremos cubrir durante nuestro tratamiento. Una vez que quedan claros estos, pasamos a plantearnos los contenidos del programa donde se reflejan todos los ejercicios que vamos a utilizar con el niño en las sesiones de intervención. Para ello, es recomendable elaborar una lista con los materiales necesarios para poder realizar los ejercicios previamente descritos en el apartado de contenidos, y por último, planificaremos la temporalización tanto de la intervención en general (que puede durar tantos meses como sea necesario hasta completar el tratamiento) como de cada sesión.

Al igual, las sesiones se harán en principio de manera individual para dar respuesta a las necesidades más específicas del niño. Aproximadamente una o dos sesiones semanales, utilizando variedad de material y recursos a nivel visual, auditivo, manipulativo...etc.

Además, es completamente necesario y competencia también del logopeda adaptar el ambiente de trabajo a la persona que estemos interviniendo y tener en cuenta los gustos y las motivaciones de cada uno sobre todo en el caso de los niños ya que es esencial y forma parte del tratamiento que el niño se sienta bien, motivado, logre empatizar con el terapeuta y vaya con buena actitud a las sesiones para así obtener los mejores resultados.

Siguiendo a Fernández y De León (2008), sabemos que se debe tener muy en cuenta la opinión del niño (gustos, preferencias, hobbies,... etc.) para poder preparar un material de intervención personalizado y aumentar así la motivación. De estén modo, partiremos de que las sesiones sean lo más lúdicas posible, sobre todo cuando se realizan fuera del horario escolar ya que los niños suelen estar cansados después de seis o siete horas de clase. Eso sí, aún teniendo en cuenta estas recomendaciones, la duración de la intervención la marcará la evolución del niño, ya que cada persona es diferente y la forma de trabajar siempre es única, personal y distinta.

Programa de Intervención.

Según Orantes (2009), alrededor de un millón de alumnado que participan en los programas de Educación Especial en las escuelas públicas españolas, son categorizados de impedidos en el habla y en el lenguaje, no incluyendo a los niños que presentan problemas de habla y lenguaje secundarios a otras condiciones como sordera, autismo, parálisis cerebral o retraso mental.

Son estas cifras, las que nos hacen conscientes de la importancia de una intervención logopédica escolar, preferentemente de manera individualizada y personificada ya que nos garantiza una mejor evolución del niño y sus necesidades quedarán totalmente cubiertas (Alvarado, 2007). Como afirma Santiago (2010), la importancia de esta intervención reside en que el desarrollo del lenguaje tanto a nivel hablado como escrito, está íntimamente relacionado con el desarrollo de la

inteligencia, el desarrollo afectivo y el desarrollo social. Apoyando a este último autor, podemos afirmar, que en el caso de la intervención realizada en este proyecto, nuestro caso presentaba problemas a nivel social y atencional, anexos a los trastornos de lectura y escritura, viéndose una notable mejoría de estos, a la vez que mejoraba las dificultades lectoras y escritas.

El motivo que nos llevó a realizar una intervención a nivel de lectura y escritura individualizada, fue principalmente el de cubrir las necesidades específicas a nivel lecto-escrito que presentaba el caso, ya que en el centro escolar, trabajaba a nivel grupal en el aula. Considerando que tenía dificultades en varios aspectos de la lectura y la escritura que en el aula no trabajaba de manera específica, se decidió realizar una evaluación individualizada, para más tarde, diseñarle también un plan de intervención específico para ella. Un plan apoyado en la elaboración de un material personificado y enmarcado en las necesidades personales y específicas del caso que se presenta a continuación, y a la carencia que presentaba el centro donde este está escolarizado, dado que este no podía proporcionarle un material específico para ella que cubriese todas sus necesidades.

Como hándicaps en la realización de esta intervención con material personificado podemos señalar entre otros, la falta de test de evaluación estandarizados disponibles en el centro. La evaluación previa de la que disponía el caso, era muy pobre a nivel logopédico y no señalaba las necesidades específicas a nivel lector ni a nivel escrito que había que trabajar, y por lo tanto, no podíamos establecer los objetivos específicos que queríamos cubrir con el material a elaborar. Por este motivo, decidimos buscar test de evaluación fuera del centro escolar.

Antes de proceder a describir la evaluación realizada, se recoge en la siguiente tabla, a nivel general, los datos personales y escolares del caso con el que vamos a trabajar:

NOMBRE: "M" M
FECHA DE NACIMIENTO: 1-9-2006 EDAD: 8 AÑOS
SEXO: Niña
CENTRO: Colegio de sordos "Sagrada Familia"
ENTRADA AL CENTRO: Año 2012
CURSO: 3º de educación primaria
AÑO 2013-2014
ÚLTIMA EVALUACIÓN REALIZADA: Año 2012
DIAGNÓSTICO: Retraso y dificultades lectoescritas

Previo al planteamiento de nuestra evaluación, se consideró necesario y oportuno, solicitar el historial de nuestro caso a los responsables del mismo, para así conocer y comprobar que evaluaciones anteriores habían sido llevadas a cabo, al igual que los resultados y mejoras obtenidas.

Tras esto se pudo comprobar como nuestro caso, a partir de ahora "M", sólo disponía de una evaluación pedagógica y logopédica realizada en el año 2012, coincidiendo esto con la entrada del caso al centro.

En base a esa evaluación, y con el apoyo y supervisión de los profesionales del centro, logopedas y pedagogos, se volvió a realizar una nueva evaluación de los mismos parámetros anteriormente evaluados. Como principales resultado de la misma, "M" ha mejorado en aspectos referentes a la expresión y la comprensión oral, el nivel de vocabulario, la atención, las relaciones sociales con los demás, también se encontró mejora en las actitudes en el colegio. Por otra parte, tanto en lectoescritura como en los aspectos que subyacen a esta, "M" sigue manteniendo las dificultades encontradas en dicha evaluación. Por este motivo, nuestra evaluación e intervención irá enfocada a todas las dificultades que la niña muestre en aspectos relacionados con problemas lectores y escritos.

Centrándonos más concretamente en la evaluación lectoescrita, los test que le fueron pasados a la niña son:

- **LEE.** Test de lectura y escritura en español. Silvia Defior Citoler, Liliانا Fonseca, Bárbara Gottheil. (2007).
- **PEABODY.** Test de vocabulario en imágenes. Elizabeth Torres Millayes (1997).
- **TALE.** Test de análisis de lectoescritura. Josep Toro, Montserrat Cervera (1980).
- Otras pruebas no estandarizadas de las que disponía el colegio.

Los resultados obtenidos de este conjunto de test, se presenta en la siguiente tabla:

	PRUEBAS ESTANDARIZADAS	NO LEE	PEABODY
VOCABULARIO	Conocimiento de muchos campos semánticos y familias de palabras. No hay problema de vocabulario.		Confirma los resultados de las pruebas no estandarizadas. El resultado está por encima de su edad cronológica
LECTURA DE PALABRAS	Grandes problemas de rotacismo y de reconocimiento de la "R". Confusión de la "l" con la "ch". Dificultad en los sinfonos.	Inversión de la mayoría de los grupos consonánticos en las pruebas de lectura. Notable rotacismo. No discrimina la "l" y la confunde con la "ch". Los mismos fallos en palabras mayúsculas y en minúsculas.	
LECTURA PSEUDOPALABRAS	DE Los mismos problemas que en las palabras. Más titubeos en la lectura y mucha menos fluidez.	La falta de fluidez es notable pero los fallos léxicos son los mismos que en las palabras. Volvemos a fallar en los sinfonos. Lee "bar" en lugar de "bra" y "gal" en lugar de "gla"	
COMPRESION	En general, buena comprensión, aunque si el texto es un poco más largo necesita una lectura repetida	Buena puntuación en las pruebas de comprensión de textos. Respondía muy bien a las preguntas y rara vez le tuvimos que dejar el texto para que buscara la respuesta.	
ESCRITURA DE PALABRAS	Los mismos errores que presenta mientras lee, los refleja luego en la escritura. Inversión de los sinfonos "rba" en lugar de "bra" y "ba" en lugar de "bla"	Mismos errores de sinfonos en mayúsculas y en minúsculas. Errores ortográficos. Confusión de "y/l" "g/j" "b/v" y "n". Confusión de r simple y erre doble.	
ESCRITURA PSEUDOPALABRAS	DE Los mismos problemas que en la escritura de palabras. Escritura más lenta y dudosa	Los mismos problemas que en la escritura de palabras. Escritura más lenta y dudosa. Más problemas con palabras mayúsculas que con minúsculas.	

Tabla 3. Resultados generales de la evaluación previa a la intervención.

RESUMEN DE LA EVALUACIÓN OBTENIDA CON EL TEST "TALE"	
LECTURA	LECTURA DE LETRAS: La lectura de letras se realiza correctamente de izquierda a derecha. Confusiones entre la "l" y la "Ch". Las mismas confusiones ortográficas que presentó en las evaluaciones anteriores
	LECTURA DE SILABAS: En cuanto a la lectura de sílabas sueltas, solo tiene problema cuando se trata de grupos consonánticos que sigue invirtiéndolos.
	LECTURA DE PALABRAS: En este caso, las palabras se leen de arriba hacia abajo. Mismos errores de sífonos en mayúsculas y en minúsculas. Errores ortográficos. Confusión de "y/l" "g/j" "b/v" y "ñ".
	COMPRENSIÓN LECTORA: Lectura en voz baja. Buena comprensión lectora sin necesidad de lectura repetida de ninguno de los textos.
ESCRITURA	COPIA: Confusión en algunas letras al pasar de mayúscula a minúscula en la copia (texto original en mayúscula-copia de "M" en minúscula)
	DICTADO: Los errores en el dictado son exactamente los mismos que en la escritura de palabras. Destacan los sífonos y la confusión entre ere y erre. Algunas oraciones las escribe sin separaciones, sobre todo si se trata de nexos que tiende a unirlos con la palabra que viene a continuación.
	ESCRITURA ESPONTÁNEA: Escribe cosas relacionadas con ella y su familia. Buena estructuración de frases aunque tiende a no separar determinadas palabras. Los errores de las letras son los mismos que los mencionados anteriormente.

Tabla 4. Resultados de la evaluación previa a la intervención con el test "TALE"

Con otras pruebas **NO ESTANDARIZADAS** de las que disponía la institución (fichas realizadas por el profesorado, juegos de figuras de madera, programas interactivos, libros de lectura, láminas con imágenes,...etc.) se evaluaron los siguientes aspectos que vamos a describir a continuación:

- **Discriminación Visual:** capacidad de apreciar y conocer los rasgos distintivos de diferentes figuras. Los problemas en esta habilidad pueden dar lugar a confusiones de palabras similares, en las que sólo cambia una letra, como por ejemplo: mano-mono.
- **Conciencia silábica:** Habilidad metalingüística que le permite identificar, diferenciar y segmentar las distintas sílabas o estructuras silábicas dentro de una palabra.
- **Conciencia fonológica:** habilidad para reflexionar sobre los sonidos del lenguaje oral, independientemente del significado de la palabra.
- **Conciencia sintáctica:** o conciencia de que las palabras están bien formadas según las reglas de la lengua.
- **Conciencia léxico-semántica:** Capacidad para evocar y producir palabras en función de su significado.
- **Memoria de Trabajo:** Tipo de memoria a corto plazo que tiene la función de procesar información a partir de percepciones que combina con experiencias pasadas.

DISCRIMINACIÓN VISUAL	"M" presenta dificultades para distinguir palabras de estructura similar, sobre todo si solo cambia una letra.
SEGMENTACIÓN Y CONCIENCIA SILÁBICA	"M" presenta problemas para diferenciar bien algunas sílabas dentro de una palabra, sobre todo si la sílaba acaba en consonante. "Ej. PA-PE-L/ CA-RTE-RA/ SA-NDRA"
CONCIENCIA FONOLÓGICA	Problemas para diferenciar los sonidos de las palabras. No sabe distinguir entre una palabra y una pseudopalabra si son muy parecidas y solo cambian en un sonido. "Ej. MANO-PANO"
CONCIENCIA SINTÁCTICA	Tendencia a escribir una oración sin separaciones, sobre todo si se trata de nexos. "Ej. Maríay Juan ó, Estaba solapero llegó su hermano"
CONCIENCIA LÉXICO-SEMÁNTICA	Dificultad para producir palabras relacionadas con el mismo tema. Problemas de asociación entre palabras e imágenes. Por último, también presenta problemas para integrar toda la información de un texto y posteriormente, resumirla.
MEMORIA DE TRABAJO	Dificultades para continuar con una tarea que comenzó el día anterior, incluso una tarea que comenzó un rato antes. Dificultades para aprender pequeñas poesías o historias.

Tabla 5. Resultados de la evaluación previa a la intervención con otras pruebas no estandarizadas.

Una vez realizada la evaluación, el siguiente paso, es establecer de una manera clara y concisa las metas y los objetivos que queremos cubrir con el material a diseñar que se van a corresponder directamente con las dificultades que ha presentado la niña durante la evaluación. Los objetivos planteados a conseguirse en "M" para esta primera intervención serían:

- Identificar, discriminar y producir de manera correcta el fonema /r/.
- Leer y escribir los sinfonos de manera correcta sin invertirlos.
- Conseguir una buena discriminación visual en palabras de estructura similar.
- Conseguir una buena discriminación de los sonidos de las palabras.
- Distinguir de manera clara todas las sílabas que componen una palabra. Haciendo hincapié en las sílabas que terminan en consonante, sobre todo "n/s".
- Discriminar entre palabras y pseudopalabras.
- Adquirir una buena escritura de frases respetando las separaciones entre las palabras.
- Conocer los signos de puntuación en frases y textos.
- Respecto a la conciencia léxico-semántica, adquirir buena asociación entre palabras e imágenes.
- Identificar, agrupar y producir palabras relacionadas con el mismo tema.
- Integrar toda la información en la memoria a corto plazo y poder resumirla.
- Aclarar el fonema /Ch/ y el fonema /ll/ para que deje de confundirlos tanto en lectura como en escritura.
- Hacer especial hincapié en la corrección de errores ortográficos para así evitar una automatización futura de una ortografía errónea.

Establecidos los objetivos y antes de fijar el plan de intervención a realizar, nos planteamos que tipo de material individualizado podríamos elaborar para el trabajo con "M", que nos permitiera cubrir todos y cada uno de los objetivos planteados anteriormente.

Con el plan de realizar un material atractivo, lúdico y que resultara motivador para el caso, surgió la idea de construir un programa lectoescrito basado en una temática concreta. Esta temática de la que hablamos, se trata de un niño al que hemos llamado "Rafa" quien a lo largo del programa de lectoescritura va viviendo una serie de historias donde, en cada una de ellas, se trabaja un área diferente, referidas a los procesos lectores y escritos donde nuestro caso muestra dificultad.

Es por esto, que se han diseñado 8 cuadernillos² a modo de fichas bajo la temática global de "Rafa quiere ser tu amigo". Las imágenes utilizadas en el programa, están basadas en un personaje de una tira cómica conocida, "Daniel el travieso". Cada cuadernillo tiene su temática particular que a través de una serie de ejercicios propuestos, trabaja cada objetivo establecido.

A modo resumen, el programa se estructura de la siguiente manera:

- Cuadernillo 1. Trabajamos rotacismo bajo la temática "El carro rojo de Rafa". Se han diseñado ejercicios donde se trabaja discriminación, reconocimiento y sobre todo producción del fonema /R/.
- Cuadernillo 2. Trabajamos discriminación visual bajo la temática "Las gafas rotas de Rafa". Se han diseñado ejercicios donde se trabaja el emparejamiento de estímulos igual-diferente y copia de elementos según la muestra.
- Cuadernillo 3. Trabajamos conciencia fonológica bajo la temática "¡Rafa cumple 7 años!". Se han diseñado ejercicios donde se trabaja el deletreo de palabras, separación de palabras por sonidos y distinción entre palabras y pseudopalabras.
- Cuadernillo 4. Trabajamos conciencia silábica bajo la temática "¡Rafa tiene una tortuga!". Se han diseñado ejercicios donde se trabaja separación silábica en las palabras.
- Cuadernillo 5. Trabajamos conciencia léxico-semántica bajo la temática "¡Rafa se va de vacaciones!". Se han diseñado ejercicios donde se trabaja la asociación imagen-palabra, pronunciación de palabras relacionadas con un tema, acompañar textos con dibujos y realización de resúmenes.
- Cuadernillo 6. Trabajamos conciencia sintáctica bajo la temática "¡A Rafa le encanta ir al cole!". Se han diseñado ejercicios donde se trabaja la puntuación de frases y textos y la separación de elementos dentro de una oración.
- Cuadernillo 7. Trabajamos memoria a corto plazo bajo la temática "¡Las poesías de Rafa y Carmina!". Se han diseñado ejercicios donde se trabaja el recuerdo de pequeñas poesías y trabalenguas y la lectura y el recuerdo de textos para que pueda imaginar lo que sucede.
- Cuadernillo 8. Trabajamos sinfonos y confusión /ch/ y /ll/ bajo la temática "¡Rafa juega con su amigo Bruno!". Se han diseñado ejercicios donde se trabaja

sinfones con las letras "l" y "r". También se incluyen ejercicios donde se trabaja los fonemas y las letras /ch/ y /ll/.

En un principio esta intervención se planifica para ser llevada a cabo en 24 sesiones acudiendo a gabinete dos veces por semana. Se han establecido 24 sesiones para poder trabajar cada apartado del programa durante dos sesiones seguidas. Puesto que el programa de lectoescritura cuenta con 8 apartados dedicados a cubrir los objetivos propuestos, trabajando cada uno durante dos días, en 16 sesiones de gabinete habríamos completado el programa. Las 8 sesiones restantes hasta llegar a 24, se han propuesto para volver a pasar el programa entero desde el principio, ver cómo responde ahora la niña y los avances que se han producido en cada uno de los objetivos establecidos.

Hasta ahora, hemos trabajado durante 12 sesiones con la primera parte del material realizado para probarlo y ver como respondía "M" ante dicho material. En cuanto a la temporalización, que es lo que nos compete en este apartado, la respuesta de "M" es bastante positiva. Siempre cumple el horario establecido en cada sesión, de principio a fin, sin ningún tipo de distracción ni impedimento.

A continuación, se presentan las sesiones implementadas hasta ahora en gabinete:

1º SESIÓN DE INTERVENCIÓN.

Título de la Sesión: Trabajando Rotacismo. "El carro rojo de Rafa".

Justificación: Trabajamos el rotacismo de "M" con el material de Lectoescritura elaborado "Rafa quiere ser tu amigo". Antes de realizar los ejercicios de rotacismo que se muestran en el programa, se le realizan a la niña 5 minutos de praxias linguales con unas caretas de princesas que estimulan bastante su participación en la actividad.

Objetivos: Identificar, discriminar y producir de manera correcta el fonema /r/

Duración: 13:30-14:00 (30 min. Aprox)

2º SESIÓN DE INTERVENCIÓN

Título de la Sesión: Trabajando Rotacismo. "El carro rojo de Rafa"

Justificación: Seguimos trabajamos el rotacismo de "M" con el material de Lectoescritura elaborado "Rafa quiere ser tu amigo". Antes de realizar los ejercicios de rotacismo que se muestran en el programa, se le realizan a la niña 5 minutos de praxias linguales con unas caretas de princesas que estimulan bastante su participación en la actividad.

Objetivos: Identificar, discriminar y producir de manera correcta el fonema /r/

Duración: 10:00-10:45 (45 min. Aprox)

3º SESIÓN DE INTERVENCIÓN

Título de la Sesión: Trabajando La discriminación visual. "Las gafas rotas de Rafa"

Justificación: Trabajamos con ejercicios de discriminación visual, sobre todo a nivel de imágenes y de asociación de objetos igual-diferente.

Objetivos: Conseguir una buena discriminación visual en palabras de estructura similar

Duración: 13:30-14:00 (30 min. Aprox)

4º SESIÓN DE INTERVENCIÓN

Título de la Sesión: Trabajando La discriminación visual. "Las gafas rotas de Rafa"

Justificación: Trabajamos con ejercicios de discriminación visual, sobre todo a nivel de imágenes y de asociación de objetos igual-diferente.

Objetivos: Conseguir una buena discriminación visual en palabras de estructura similar

Duración: 10:00-10:45 (45 min. Aprox)

5º SESIÓN DE INTERVENCIÓN

Título de la Sesión: Trabajando la conciencia fonológica. "Rafa cumple 7 años"

Justificación: Trabajamos la conciencia fonológica con el programa de lectoescritura elaborado "Rafa cumple 7 años" mediante ejercicios de deletreo de letras, separación de sonidos y distinción entre palabras y pseudopalabras

Objetivos: Conseguir una buena discriminación de los sonidos de las palabras y una distinción clara entre palabras y pseudopalabras

Duración: 13:30-14:00 (30 min. Aprox)

6º SESIÓN DE INTERVENCIÓN

Título de la Sesión: Trabajando la conciencia fonológica. "Rafa cumple 7 años"

Justificación: Trabajamos la conciencia fonológica con el programa de lectoescritura elaborado "Rafa cumple 7 años" mediante ejercicios de deletreo de letras, separación de sonidos y distinción entre palabras y pseudopalabras

Objetivos: Conseguir una buena discriminación de los sonidos de las palabras y una distinción clara entre palabras y pseudopalabras

Duración: 10:00-10:45 (45 min. Aprox)

7º SESIÓN DE INTERVENCIÓN

Título de la Sesión: Trabajamos conciencia silábica. "Rafa tiene una tortuga"

Justificación: Trabajamos la conciencia silábica mediante ejercicios de formación de palabras ofreciéndole determinadas sílabas y realizaremos juegos de "intrusos silábicos" para que pueda distinguir que sílaba es diferente a las demás.

Objetivos: Adquirir la capacidad para distinguir de manera clara todas las sílabas que componen una palabra. Haciendo hincapié en las sílabas que terminan en consonante, sobre todo "n/s"

Duración: 13:30-14:00 (30 min. Aprox)

8º SESIÓN DE INTERVENCIÓN

Título de la Sesión: Trabajamos conciencia silábica. "Rafa tiene una tortuga"

Justificación: Volveremos a realizar juegos de formación de palabras que pertenezcan al mismo campo semántico a partir de sílabas sueltas que la niña tendrá que unir, y repetiremos las actividades de intrusos silábicos.

Objetivos: Adquirir la capacidad para distinguir de manera clara todas las sílabas que componen una palabra. Haciendo hincapié en las sílabas que terminan en consonante, sobre todo "n/s"

Duración: 10:00-10:45 (45 min. Aprox)

9º SESIÓN DE INTERVENCIÓN

Título de la Sesión: Trabajamos conciencia Léxico-semántica. "Rafa se va de vacaciones"

Justificación: En esta sesión trabajaremos la conciencia léxico-semántica mediante ejercicios de asociación imagen-palabra y elección y producción de palabras relacionadas con una temática particular que le propondremos.

Objetivos: Adquirir una buena asociación entre palabras e imágenes y una buena capacidad para identificar, agrupar y producir palabras relacionadas con el mismo tema

Duración: 13:30-14:00 (30 min. Aprox)

10º SESIÓN DE INTERVENCIÓN

Título de la Sesión: Trabajamos conciencia Léxico-semántica. "Rafa se va de vacaciones"

Justificación: En esta sesión trabajaremos la conciencia léxico-semántica mediante la narración de cuentos y asociando cada "escena" con dibujos. Posteriormente, le pediremos a la niña que realice un breve resumen o saque la idea principal de cada narración realizada.

Objetivos: Adquirir una buena asociación entre palabras e imágenes y una buena capacidad para identificar, agrupar y producir palabras relacionadas con el mismo tema.

Duración: 10:00-10:45 (45 min. Aprox)

11º SESIÓN DE INTERVENCIÓN

Título de la Sesión: Trabajamos la conciencia sintáctica. "¡A Rafa le encanta ir al cole!"

Justificación: En esta sesión trabajaremos la separación de elementos dentro de una oración

Objetivos: Adquisición de una buena escritura de frases respetando las separaciones entre las palabras y tener conciencia de los signos de puntuación

Duración: 10:00-10:45 (45 min. Aprox)

12º SESIÓN DE INTERVENCIÓN

Título de la Sesión: Trabajamos la conciencia sintáctica. "¡A Rafa le encanta ir al cole!"

Justificación: Volveremos a trabajar la estructuración de las frases y la separación de elementos, para después practicar los signos de puntuación

Objetivos: Adquisición de una buena escritura de frases respetando las separaciones entre las palabras y tener conciencia de los signos de puntuación.

Duración: 13:30-14:00 (30 min. Aprox)

Post-evaluación.

Como ha quedado reflejado en el apartado de temporalización, la intervención está programada en 24 sesiones. Dedicando dos sesiones a cada objetivo que queremos cubrir con el programa, en 16 sesiones habríamos completado la intervención, es por esto, que las 8 sesiones restantes, están programadas para realizar la post-evaluación del tratamiento, volver a pasar el material con el que hemos estado trabajando y ver en qué aspectos del tratamiento lectoescrito hemos mejorado y cuales quedan por mejorar. Siendo así, en estas últimas 8 sesiones post-evaluativas, utilizaremos una hoja de registro, donde en cada sesión quedarán patentes los resultados de la intervención, veremos los logros obtenidos en cada una

de las dificultades lectoescritas y a su vez comprobaremos si el material utilizado en el tratamiento es eficaz o si por el contrario, habría que realizar alguna modificación de alguna de las partes. Los resultados de esta post-evaluación se pueden consultar a modo resumen:

Al menos una vez a la semana ofreceremos feedback tanto a la profesora del aula como a sus padres. Éstos estarán informados de cada paso que demos en el programa de intervención y se les comunicará los avances y dificultades que "M" presente durante la rehabilitación. Es fundamental que todos los profesionales que trabajen con la niña estén en contacto, al mismo tiempo, que también es absolutamente necesario ofrecerles feedback a los padres y asesoramiento para el trabajo diario en casa.

ÁREAS TRABAJADAS EN LECTOESCRITURA	NIVEL PRE TRATAMIENTO	TRABAJO DURANTE EL TRATAMIENTO CON EL PROGRAMA DE LECTOESCRITURA	NIVEL POST TRATAMIENTO (27 Mayo, 2014)
DISCRIMINACIÓN, RECONOCIMIENTO Y PRODUCCIÓN DE LA "R" FUERTE Y "R" SIMPLE	Presenta un gran rotacismo. No puede pronunciar de manera clara ni la "Y" simple ni la fuerte. También muestra bastantes problemas con los grupos consonánticos que llevan "Y". Presenta hipotonía lingual.	Puesto que se trata de una dialfaia orgánica , en cada sesión hacemos de 5 a 10 minutos de prácticas físicas para que mejor la musculatura de la lengua, y posteriormente, realizamos los ejercicios de rotacismo propuestos por el programa.	
DISCRIMINACIÓN VISUAL	Grandes problemas de discriminación visual, de un grupo de letras, no sabe elegir cual es igual y cual es diferente. Pasó lo mismo con cualquier tipo de ejercicios que nos muestre estímulos iguales o diferentes a elegir o emparejar.	Durante el tratamiento, hemos realizado ejercicios de "emparejar estímulos", "igual/diferente", "copia de elementos según: la muestra" y discriminación de cada una de las letras del abecedario.	
CONCIENCIA FONOLÓGICA	Problemas para diferenciar los sonidos de las palabras. No sabe distinguir entre una palabra y una pseudopalabra si son muy parecidas y solo cambian en un sonido. Ej: MANO-PAÑO.	Trabajamos la conciencia fonológica con el programa de lectoescritura elaborado mediante ejercicios de deletreo de letras, separación de sonidos y distinción entre palabras y pseudopalabras.	
CONCIENCIA SILÁBICA	Problemas, para diferenciar bien algunas sílabas dentro de una palabra, sobre todo si la sílaba acaba en consonante. Ej: PA-PE-LI/ CARTE-RA/ SA-NDIYA.	Trabajamos la conciencia silábica mediante ejercicios de formación de palabras ofreciéndole determinadas sílabas y realizamos juegos de "intrínsecos silábicos" para que pueda distinguir que sílaba es diferente a las demás.	
CONCIENCIA LÉXICO SEMÁNTICA Y COMPRENSIÓN	Dificultad para producir palabras relacionadas con el mismo tema. Problemas de asociación entre palabras e imágenes. Por último, también presenta problemas para integrar toda la información de un texto y posteriormente, resumirlo.	Trabajamos la conciencia léxico-semántica mediante ejercicios de asociación imagen-palabra y elección y producción de palabras relacionadas con una temática particular que le proporcione más contexto.	
CONCIENCIA SINTÁCTICA	Tendencia a escribir una oración sin separaciones, sobre todo si se trata de nexos. Ej: Marlay Juan ó, Estaba zolapero legó su hermano.	Volvemos a trabajar la estructura de las frases y la separación de elementos, para después practicarlos signos de puntuación.	
MEMORIA A LARGO PLAZO, MEMORIA DE TRABAJO	Dificultad para continuar con una tarea que comenzó el día anterior incluso una tarea que comenzó un rato antes. Dificultad para aprender pequeñas poesías o historias.		
CONFUSIÓN LETRAS Y FONEMAS "LL" Y "CH"	No discrimina los sonidos ch y ll. Confusión de ambos sonidos en expresión oral. Esta confusión es llevada a la lectura y escritura donde intercambla las dos letras con frecuencia.		
SINONES	Grandes problemas de inversión en los sonidos tanto "Y" como "I". Los errores se dan por igual tanto en mayúscula como en minúscula.		

Conclusiones.

Como conclusión corroboramos la importancia de una rehabilitación logopédica individualizada, y la elaboración de un material de intervención personalizado de cara a la obtención de logros en el tratamiento, sea cual sea la dificultad, limitación o discapacidad que estemos tratando.

En el caso de la rehabilitación en problemas de lectura y escritura, se ha comprobado que tiene un peso importante el factor motivacional a la hora de elaborar tanto las sesiones como el material que se propone para el tratamiento. Hay que tener presente que estamos trabajando con niños, por lo tanto, la intervención debe hacerse de manera dinámica y lúdica, despertando así, un especial interés por parte del niño que nos facilitará la participación de este durante el desarrollo de las sesiones. Del mismo modo, cualquier rehabilitación logopédica, debe incluir un acercamiento por parte del terapeuta, tanto a los pacientes como a su familia.

En el caso de las rehabilitaciones logopédicas a nivel escolar, es absolutamente necesario y determinante conocer al niño, tener claras sus limitaciones y dificultades y sobre todo conocer sus gustos y preferencias para así ofrecerle después de cada sesión un elemento reforzador que nos ayudará a aumentar la motivación por parte del niño de cara al tratamiento en las próximas sesiones.

Centrándonos en el caso de "M"; y teniendo en cuenta este factor "motivación" del que hablamos, hemos utilizado para la realización de práxias, máscaras que representan caras de princesas, esto nos ayudó a fomentar de una manera espectacular la participación de la niña en esta actividad, que anteriormente se negaba a realizar con la logopeda delante del espejo. Por otra parte, la temática utilizada en el programa "Rafa quiere ser tu amigo" también se eligió con una finalidad motivadora, ya que "M" acaba de tener un hermano, del que siempre está hablando y al que han llamado Rafa.

Por lo general, durante la intervención, la niña se ha mostrado siempre participativa y colaboradora, además termina las sesiones con ganas de seguir trabajando y hemos observado que ella misma realiza autocorrecciones después de cada ejercicio propuesto que después tiene en cuenta en sesiones posteriores. Es por esto, que aún sin haber terminado la intervención por completo, nos atrevemos a predecir un buen pronóstico del tratamiento.

Referencias bibliográficas.

- Acosta, V. González, A., Pérez, N. y Fernández, S. (2005). [La intervención en el lenguaje en el contexto del aula. Un estudio de caso.](#) *Revista de logopedia, foniatría y audiolgía*, 2, 190-202
- Alcántara M.D. (2011). La disgrafía: un problema a tratar desde su identificación. *Innovación y experiencias educativas*, 39, 1-8.
- Alvarado, H., Damians, M. A., Gómez, E., Martorell, N., Salas, A., y Sancho, S. (2007). Dislexia. Detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar. *Revista Enginy*, 16-17, 1-26.
- Carratalá, S. (2013). Problemas de aprendizaje: Dislexia. *Gaceta de Optometría y óptica oftálmica*, 483, 24-30.
- Coloma, C. J. Sotomayor, C., De Barbieri, Z., y Silva, M. (2015). Comprensión lectora, habilidades lingüísticas y decodificación en escolares con TEL. *Revista de Investigación en Logopedia*, 1, 1-17.
- Domínguez, A., Cuetos, F., y Seguí, J. (2000). Morphological processing in word recognition: A review with particular reference to Spanish data. *Psicológica*, 21, 375-401.
- Falabella, S., Marilef, R., y Martínez, R. (2009). Lectoescritura. *ESE:O, Escritura para liderar*. http://www.eseo.cl/public/doc/ESEO-Lectoescritura_v1.pdf. Accessed 22 June 2015.
- Fernández, Z., De León, M. (2008). Habilidades Terapéuticas en terapia de lenguaje. Relación terapeuta-paciente. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiolgía*, 28 (1), 34-45.

- García, J., Madrazo, L., y Viñals, F. (2002). Alteraciones en el proceso de la escritura: la disgrafía superficial. *Revista Española de Neuropsicología*, 4, 283-300
- Herrera Cides, J. (2011). La dislexia en el sistema educativo. *Revista Clave XXI, Reflexiones y experiencias en educación*, 6, 1-12.
- Jolibert, J., y Gloton, R. (1999). *El poder de leer: técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Lozano, L. y Lozano, L. M. (1999). Educación y tratamiento de la dislexia fonológica. *Aula Abierta*, 74, 131-149.
- Lyytinen, H. y Erskine, J. (2006). Identificación temprana y prevención de problemas de lectura. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*, 1-4. <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/Lyytinen-ErskineESPxp.pdf>. Accessed 22 June 2015.
- Martínez, J. A y Orrontia, J. (2004). Dislexia y disgrafía de superficie evolutivas en español: Un experimento de Rehabilitación. *Rev. Psicopedagogía*, 21(64), 2-18.
- Orantes, M. J. (2009). La logopedia en la escuela, los trastornos del lenguaje. *Rev. Innovación y experiencias educativas*, 25, 1-7.
- Ramos, E., y Mead, J. (2012). Dual language intervention in a casa of severa speech sound disorder. *Revista de investigación en Logopedia*, 2, 38-5.
- Santiago, S. (2010) Alteraciones en el lenguaje y comunicación: Pautas para la intervención desde el contexto escolar. *Rev. Innovación y experiencias educativas*, 29, 1-10.
- Ygual, A. y Cervera, J. F. (2004). La intervención logopédica en los trastornos de la adquisición del lenguaje. *Revista Neurol*, 28(2), 105-109.

**LA MORFOSINTAXIS CON TEL EXPRESSIVO. APLICACIONES MULTIMEDIA
COMO PROPUESTA DE INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA: MODELO ASSURE.**
(*TEL expressive with the morphosyntax. Multimedia applications as proposed speech
therapy intervention: Model ASSURE*)

Emilio Crisol Moya

*Profesor de la Universidad de Granada
ecriso@ugr.es*

Mohammed El Homrani

*Profesor de la Universidad de Granada
mohammed@ugr.es*

Lucía Fernández Guerrero

*Graduada en Logopedia por la Universidad de Granada
luciafernandezguerre@gmail.com*

Fecha recepción: 01-08-2015

Fecha aceptación: 01-10-2015

Páginas 293 - 312

Resumen.

Las dificultades en tareas de morfosintaxis, pueden presentarse como parámetros a ser intervenidos en distintas dificultades, tales como Retraso Simple del Lenguaje (RL), Trastorno Específico del Lenguaje (TEL; el concepto hace referencia a un conjunto de dificultades en la adquisición del lenguaje que están presentes en un grupo de niños que no evidencian problemas neurológicos, cognitivos, sensoriales, motores ni sociofamiliares), mientras que en el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Déficit Auditivos, Trastorno del Espectro Autista (TEA), Síndromes genéticos, etc., aparece como síntoma asociado a su diagnóstico.

A lo largo de este artículo se presenta la creación de una App, cuya finalidad general de la misma, gira a ser una posible solución que pueda llegar a solventar la problemática existente, trabajar el área de la morfosintaxis con un caso diagnosticado con TEL expresivo. Para la creación de esta App, nos hemos basado en el modelo ASSURE, un sistema de diseño instruccional, que los profesionales tanto en la didáctica como en la logopedia pueden usar para diseñar y desarrollar un ambiente de enseñanza-aprendizaje. Incidimos en que la App que se presenta a lo largo del artículo, aunque en rasgos generales puede llegar a ser aplicada a diferentes casos, es diseñada y puesta en práctica para un sólo caso.

Palabras clave: Dificultades. Aprendizagem. Libras.

Abstract.

Difficulties in morfosyntax tasks may be presented as parameters to be operated in various difficulties, such as Simple Delay Language (RL), Specific Language Impairment (TEL, the concept refers to a set of difficulties in the acquisition of

language are present in a group of children who did not show neurological, cognitive, sensory, motor or social and family) problems, while Disorder Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), hearing deficits, Autism Spectrum Disorder (ASD), genetic syndromes , etc., it appears as a symptom associated with their diagnosis. Throughout this article to create a App, the general purpose of it, it turns to be a possible solution that can get to solve the existing problems, work area morphosyntax with a case diagnosed with expressive TEL appears. For creating this app, we have relied on the ASSURE model, a system of instructional design professionals as both em em teaching laogopedia be used to design and develop a teaching and learning environment. App Inicidimos em presented throughout the article, but in general terms can be applied to different cases, it is designed and implemented for a single case.

Key words: Difficulties. Learning. Pounds.

Introducción.

En los últimos años se ha observado un desarrollo tecnológico vertiginoso en casi todos los ámbitos, sobre todo en el educativo, lo que implica la necesidad de llevarlo también a nuestro campo, al de la Logopedia. Hoy en día, cada vez son más los profesionales que se apoyan en las nuevas tecnologías para buscar información, materiales o incluso para trabajar la rehabilitación logopédica.

Desde este punto de vista, el uso de aplicaciones informáticas resulta altamente motivador para los diferentes pacientes, ya sean niños o adultos, ya que gracias a éstas, los niños trabajan de forma más dinámica y entretenida, viéndolo así como algo lúdico y no como una tarea a realizar.

Aunque el término multimedia en algunas ocasiones resulta ya familiar, y suele ser frecuente encontrar contenidos o información acerca de las posibilidades que ofrece en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se trata de un término novedoso, llegándose incluso a considerar desde nuestro punto de vista, como uno de los más apropiados para la resolución de los distintos problemas que se plantean a la enseñanza.

Desde la perspectiva de Bartolomé (1994), los sistemas multimedia son básicamente sistemas interactivos con múltiples códigos. Mientras que para Fred Hoffstetter, el sistema multimedia es el uso del ordenador para presentar y combinar texto, gráficos, audio y vídeo con enlaces que permitan al usuario navegar, interactuar, crear y comunicarse. Desde este punto de vista, las aplicaciones a utilizar en el ámbito logopédico, han de ser aplicaciones multimedia interactivas, ya que posibilitan el uso en diferentes medios de forma individualizada, favoreciendo así, el trabajo autónomo y la motivación individual, así como el seguimiento y retroalimentación constante sobre las acciones realizadas.

Cuando se parte del uso de los sistemas multimedia, una vez creada la aplicación, es esencial la evaluación de la calidad e idoneidad de ésta antes de proceder al uso y posterior intervención. De este modo, siguiendo a Belloch (2010), los elementos a tener en cuenta serían:

- “Información, finalidad y objetivos del programa en relación al destinatario/os de la aplicación.
- Tipología de la aplicación y modo de implementación.
- Sistema de navegación adecuado, sencillo y práctico.
- Analizar las actividades o ejercicios que se presentan:
 - Requisitos técnicos. Los requerimientos mínimos que se necesitan tener en el ordenador o aparato electrónico para que la aplicación funcione correctamente.
 - Calidad técnica de los recursos multimedia.
 - Adecuación de los recursos multimedia en relación a los objetivos planteados y usuarios a los que van destinados.
 - Suficiencia, relevancia y adecuación de los ejercicios o actividades a los objetivos y usuarios a los que se destina.
 - Adecuación del feedback a los usuarios, de modo que resulte motivador.
 - Tratamiento de los errores, analizando si se ofrecen las ayudas necesarias.
- Seguimiento del proceso de intervención desde un banco de datos sobre los resultados obtenidos por el usuario en la ejecución de la aplicación.
- Material complementario que puede ser usado en el proceso de intervención y/o nos oriente sobre la utilización adecuada del programa”.

El Modelo ASSURE.

Para la creación de esta App, nos hemos basado en el modelo ASSURE, cuyas siglas corresponden a los pasos que lo componen, y que mencionaremos más adelante. Éste es un sistema de diseño instruccional, que los profesionales pueden usar para diseñar y desarrollar un ambiente de enseñanza-aprendizaje más adecuado para los sujetos. Este modelo, fue desarrollado por Heinich, Molenda, Russell y Smaldino en 1993, que se apoyan en la teoría de Robert Gagné¹(1975). Para éste la planeación de la instrucción educativa sería la selección y organización

¹ La teoría de Robert Gagné conlleva los siguientes eventos de instrucción: atraer la atención del alumno; informar al alumno del objetivo; estimulación el recuerdo de las capacidades de requisito aprendidas; presentación del material de estudio; orientación del aprendizaje; producción de la conducta; retroalimentación a las conductas correctas; evaluación de las ejecuciones; mejoramiento de la retentiva y la transferencia.

de eventos externos, como serían los del medio ambiente, que tienen influencia en los procesos internos de los sujetos para lograr el aprendizaje.

Este modelo, tiene sus raíces teóricas en el constructivismo, partiendo de las características concretas de cada estudiante, sus estilos de aprendizaje y fomentando la participación activa y comprometida del estudiante. Las fases o pasos que este modelo presenta se muestran a continuación:

1. **Analizar las características del estudiante:**
 - Características generales: nivel de estudios, edad, características sociales, físicas, etc.
 - Características específicas de entrada: conocimientos previos, habilidades y actitudes.
 - Estilo de aprendizaje.
2. **Selección y establecimiento de los objetivos de aprendizaje, determinando los resultados que los estudiantes tienen que lograr.**
3. **Selección de estrategias, tecnologías, medios y materiales.**
 - Método Instruccional que se considera más apropiado para lograr los objetivos para esos estudiantes particulares.
 - Los medios que serían más adecuados: texto, imágenes, vídeo, audio, y multimedia.
 - Los materiales que serán de apoyo a los estudiantes.
4. **Organizar el escenario de aprendizaje. Crear un escenario que propicie el aprendizaje, utilizando medios y materiales seleccionados anteriormente.**
5. **Requiere la participación de los estudiantes. Fomentar a través de estrategias acticas y cooperativas la participación del estudiante.**
6. **Evaluación y revisión de la implementación y resultados del aprendizaje. La evaluación del mismo llevará a la reflexión sobre el mismo y a la implementación de mejoras que redunden en una mayor calidad a la acción formativa.**

Morfosintaxis.

En el Diccionario de la Real Academia Española², el término morfosintaxis hace referencia a la parte de la gramática que integra la morfología y la sintaxis. Correspondiéndole a la primera, la parte que se ocupa de la estructura de las palabras, y a la segunda a la que enseña a coordinar y unir las palabras para formar las oraciones y expresar conceptos.

Según Quilis y Hernández (1990), la morfología se encarga del estudio de las formas de los signos lingüísticos, el orden y los formantes. Trata de los constituyentes

² Disponible en <http://lema.rae.es/drae/?val=morfosintaxis>

formales de las unidades lingüísticas superiores al fonema, es decir, morfemas flexivos, derivativos y la composición de las palabras.

Siguiendo la perspectiva de estos autores, la sintaxis se dirige al estudio de las relaciones de las unidades lingüísticas, su operatividad y funcionamiento, es decir, estructuras y las relaciones entre los elementos que la forman. Desde este punto de vista, la morfosintaxis estudia las unidades lingüísticas que corresponden a la forma y a la función conjuntamente, preocupándose de las clases de palabras y la función que desempeñan en el sintagma, en el nexos y la oración.

Según Fresneda (1999), a los tres años el niño hace enunciados de más de dos palabras, manteniendo un estilo telegráfico, pero inteligible para el adulto. Es alrededor de los cuatro años cuando la evolución del desarrollo del lenguaje marca un punto máximo, requiriendo el aprendizaje de términos nuevos, morfemas o flexiones, como marcadores de la diversidad del contenido de las expresiones lingüísticas. El orden de aprendizaje de las flexiones suele ser contante: terminaciones del plural, del gerundio, preposiciones usuales, artículos indeterminados, artículos determinados y verbos auxiliares. A partir de los 4-6 años un niño norma ha conseguido los mecanismos esenciales del lenguaje en las dimensiones fonológica, semántica, morfosintáctica y pragmática, permitiéndole un nivel de comprensión y expresión verbal adecuados para comunicarse. Un niño con dificultades del lenguaje, presenta también dificultades en la morfosintaxis por lo que le impide el normal uso del lenguaje. Por ello es necesario el trabajo en esta área y justifica nuestro programa.

Por otro lado, Del Río y Vilaseca (1990) mantienen la evolución normal del lenguaje hasta los 4 años y 6 meses. Estableciendo cuatro etapas. A continuación, se muestra un resumen de las características de estas etapas:

1. Prelenguaje. De los 0 a 6 meses. Hay poca influencia de la lengua en las producciones lingüísticas, siendo vocalizaciones no lingüísticas. De 6 a 9 meses, surgen en las vocalizaciones del niño las primeras características en cuanto a entonación, ritmo y tono. Entre los 9 y 10 meses, las vocalizaciones aumentan dando lugar a la etapa preconversacional. En los 11-12 meses, tienen más control de su altura tonal e intensidad, comprenden palabras familiares y unen sonidos y sílabas repetidas.
2. Primer desarrollo sintáctico. A los 12-18 meses las primeras palabras funcionales aparecen, la comprensión y producción de palabras aumenta. De los 18 a 24 meses aparecen las frases con dos elementos, apareciendo las primeras flexiones. Se empiezan a usar las oraciones negativas y se formulan las primeras interrogativas. Entre los 24 y 30 meses aparecen las secuencias de tres elementos, con la estructura nombre, verbo, nombre (habla telegráfica).
3. Expansión gramatical propiamente dicha. Durante los 30-36 meses la complejidad de la frase aumenta, teniendo cuatro elementos. Aparecen las primeras frases coordinadas, aumentando el uso de flexiones. También se empieza a dar uso a los pronombres de primera, segunda y tercera persona, y

a los artículos determinados. A los 36-42 meses aprenden la estructura de oraciones complejas. En este momento, el repertorio de tipo oracional contiene errores y sería necesario continuar con el aprendizaje de una serie de estructuras. Durante los 42- 54 meses, comienza una reducción de errores sintácticos y morfológicos, así como el buen uso de las principales flexiones verbales.

4. Últimas adquisiciones. A partir de los 54 meses hay un aprendizaje de estructuras sintácticas más complejas. Completándose y generalizándose el aprendizaje de las que estaban familiarizadas, aunque hasta los 7 u 8 años no se completa la adquisición. Juzgan la utilización correcta de su lenguaje e inician actividades metalingüísticas.

Creación de la aplicación "MORFOLUCIA".

La aplicación que se presenta para intervenir las dificultades morfosintácticas, ha sido creada con el programa informático "Jclic Author"³, una versión de "Jclic". Se trata de una herramienta que permite crear y modificar proyectos, con un entorno visual muy intuitivo e inmediato. Jclic está formado por un conjunto de aplicaciones informáticas que sirven para realizar diversos tipos de actividades educativas: rompecabezas, asociaciones, ejercicios de texto, palabras cruzadas, etc. Las actividades no se acostumbra a presentar solas, sino empaquetadas en proyectos. Un proyecto está formado por un conjunto de actividades y una o más secuencias, que indican el orden en qué se han de mostrar. Jclic está desarrollado en la plataforma Java, es un proyecto de código abierto y funciona en diversos entornos y sistemas operativos.

Una vez descargado el programa y los pictogramas⁴ e imágenes a utilizar de las diferentes fuentes, procedemos a la elaboración de la App. Al abrir el programa, lo primero que tenemos que hacer es irnos a la pestaña *Archivo>Nuevo Proyecto* (Figura 1).

³ Descargable en <http://clic.xtec.cat/jnlp/jclic/author.jnlp>

⁴ Disponibles en <http://catedu.es/arasaac/>

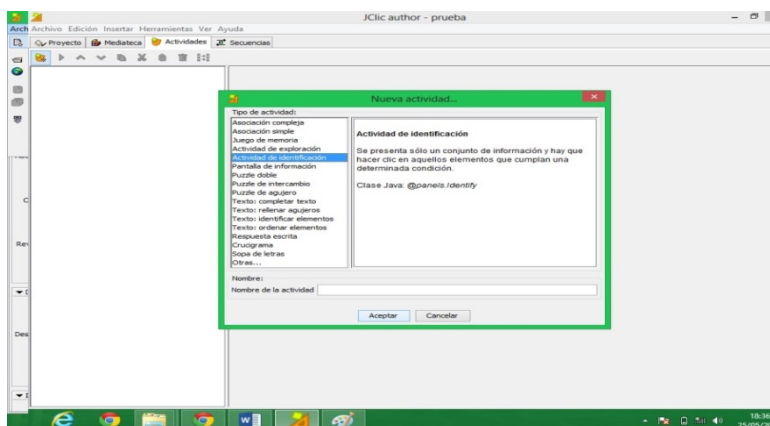


Figura 3. Diseño de la App.

En esa misma pestaña, en el apartado *ventana*, modificaremos todo lo relativo al estilo de la aplicación, y añadiremos nuestra fotografía principal (Figura 4).

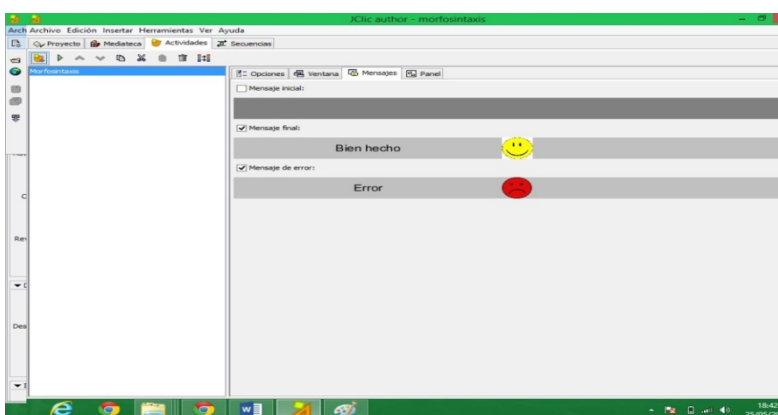


Figura 4. Diseño de la App

En *mensajes* pondremos el texto e imagen que queramos que aparezca al principio, final o mensaje de error (Figura 5).

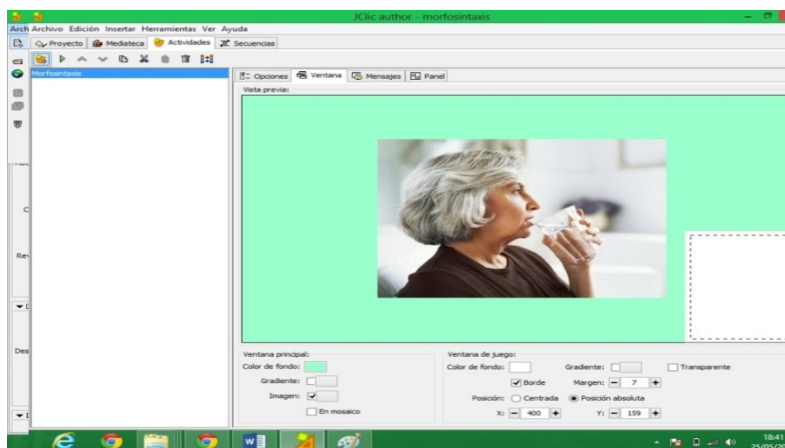


Figura 5. Diseño de la App.

Por último, en *panel*, es donde añadimos los pictogramas, así como las relaciones que queremos que tengan. Es decir, pincharemos en los pictogramas que queramos que después el niño cliquee. Además, a estos pictogramas le hemos añadido un borde de color para que así el sujeto identifique mejor los diferentes elementos de la oración. Para el sujeto se ha elegido el rojo, el azul para la acción y el verde para el complemento. Se ha elegido un panel de 3x3, excepto las acciones de necesidades fisiológicas que es 2x3 ya que solo tenemos dos acciones. En cada columna se encuentra un elemento de la oración con tres posibilidades diferentes (Figura 6).

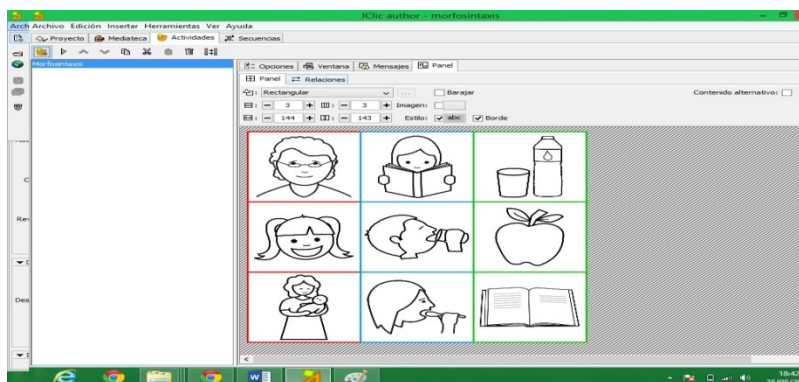


Figura 6. Diseño de la App.

Población beneficiaria del programa.

Las dificultades en tareas de morfosintaxis, pueden presentarse como parámetros a ser intervenidos en distintas dificultades, tales como Retraso Simple del Lenguaje (RL), Trastorno Específico del Lenguaje (TEL; el concepto hace referencia a un

conjunto de dificultades en la adquisición del lenguaje que están presentes en un grupo de niños que no evidencian problemas neurológicos, cognitivos, sensoriales, motores ni sociofamiliares), mientras que en el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Déficit Auditivos, Trastorno del Espectro Autista (TEA), Síndromes genéticos, etc., aparece como síntoma asociado a su diagnóstico.

Centrándonos en un caso concreto, este material ha sido diseñado para trabajar el área de la morfosintaxis con un niño con TEL expresivo.

Análisis de las necesidades.

A continuación, se presenta el caso con el que vamos a intervenir en el área de la morfosintaxis:

- **Nombre:** M.
- **Edad de nacimiento:** 03.02.11
- **Valoración inicial:** Se llevó a cabo el 05.09.2013 a través de:
 - Entrevista a los padres
 - Muestra de habla espontánea
 - Observación conductual en tareas semiestructuradas
- **Antecedentes familiares:** bisabuelo sordo. Primas hermanas con retraso del habla.
- **Desarrollo psicomotor:** no gateó. Marcha autónoma entorno a los 16m. Primeras palabras entorno a los 2 años. Come todo tipo de estructuras. Controla esfínteres. Se valora un niño con pobre contacto ocular, poco colaborador con el terapeuta del lenguaje. En un principio parece que no recibe las órdenes, aunque cuando la demanda es paterna sí que la realiza. Pruebas auditivas realizadas correctamente. Su habla expresiva es muy limitada, basándose en holofrase u onomatopeyas en la mayoría de los casos. Su inventario de vocabulario expresivo no supera las 20 palabras. Presenta una desviación muy pronunciada en el vocabulario que emite: ej. po: pez, pa: pelota, an: luna, ta: estrella, aguai: paraguas. No mejora en repetición. Se refiere a todos los adultos como /mamai/. Utiliza como modelo de demanda el señalado, el "dame" gestual y/o cogiendo o empujando al adulto hasta su foco de interés. Se frustra y enfada cuando no se siente comprendido. Sus papás refieren que hace poco que juega sólo realizando algún tipo de sonido. A nivel comprensivo, la situación mejora, siendo capaz de seguir órdenes sencillas, conoce animales, familia, comidas, etc.
- **Seguimiento y evolución:** Se llevó a cabo el 18.02.14
La evolución del menor durante los meses de tratamiento ha sido muy satisfactoria, su capacidad comunicativa ha mejorado, así como su relación con el terapeuta y el entorno. M. posee un lenguaje inteligible, aunque con numerosas desviaciones en articulación (su habla mejora en repetición). Ya no se sirve del arrastre del adulto, ni de los sonidos onomatopéyicos para comunicarse. En cuanto a su nivel de morfosintaxis presenta dificultades, siendo incapaz de realizar de manera espontánea oraciones de tres o más elementos. Su conciencia silábica ha mejorado, pero aún no domina del todo

palabras de tres o más sílabas. El inventario de vocabulario se ha visto ampliado notablemente. A nivel comprensivo no muestra dificultades para su edad. El contacto ocular sigue siendo pobre

Establecimiento de objetivos.

Partiendo de las necesidades anteriormente detectadas se establecen como objetivos prioritarios a cubrir, los siguientes:

Objetivos generales.

- Proporcionar los conocimientos necesarios del funcionamiento morfológico y sintáctico de la lengua española.
- Intervenir en las dificultades morfosintácticas.

Objetivos específicos

- Reconocer la oración gramatical como medio de expresión.
- Identificar las estructuras que componen la oración, así como su función.

Contenidos.

En este programa nos vamos a centrar en los componentes básicos de una oración. Siendo éstos: sujeto, verbo y complemento. El nivel para empezar va a ser básico, empleando para ello, los conceptos más cotidianos y cercanos al niño/a, así como las más utilizados por ellos. Con ello, se pretende aproximarlos a su realidad, siéndole útil para su día a día.

Los conceptos que van a formar parte de la aplicación se estructuran de la siguiente manera:

- Sujetos: abuela, abuelo, niña, niño, mamá, papá.
- Acciones: Abrir, beber, cerrar, comer, comprar, cortar, jugar, ler, oír, oler, pintar, tirar, ver.
- Complementos: agua, cajá, flor, helado, leche, libro, manzana, pan, papel, patatas, pelota, pinturas, plátano, puerta, radio, sopa, tele, zumo.

Con estas palabras el/la niño/a puede llegar a formar las siguientes frases:

Abuela	Abuelo	Niña	Niño	Mamá	Papa
			Abre (la) caja		
			Abre (la) puerta		
			Bebe agua		
			Bebe leche		
			Bebe zumo		
			Cierra (la) puerta		
			Come helado		
			Come manaza		
			Come pan		
			Come patatas		
			Come plátano		
			Come sopa		
			Compra pan		
			Corta papel		
			Juega (a la/con la) pelota		
			Lee (un/el) libro		
			Oye (la) radio		
			Huele (la) flor		
			Pinta (con) pinturas		
			Tira (la)pelota		
			Ve (la) tele		

Tabla 1. Contenido de la App: Posibles frases.

Metodología

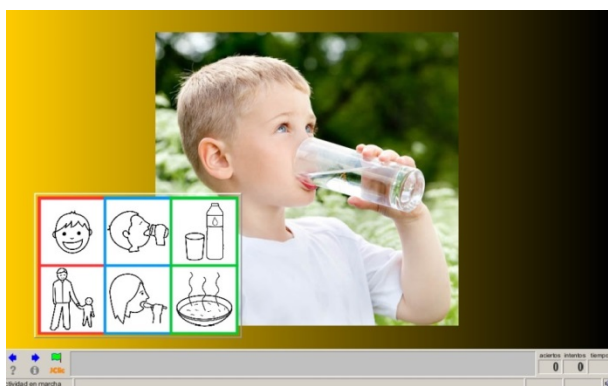
Para la realización de la actividad, nos hemos basado en el modelo "ASSURE", mencionado anteriormente. Esto se debe, en primer lugar, a que éste se encuentra bajo un enfoque sistémico es decir, se aplica a un diseño didáctico planeado, tal como sería nuestra App, tras un proceso en el que se han tenido que diseñar los objetivos, sistemas y etapas. Además, la finalidad que pretende este modelo es la correcta selección, utilización, aplicación y adquisición de materiales para una concreta enseñanza, justo lo que queremos conseguir con la App presentada. Si a esto, le unimos que uno de los pasos sería la participación del sujeto, dándole independencia y autonomía, hace que consideremos este modelo perfecto para guiar este proyecto.

Ahora bien, ¿cómo funciona la App que se presenta?, en cada actividad, es decir, en cada pantalla de la aplicación, aparecerá una fotografía de una persona (de los sujetos que hemos seleccionado) realizando una acción. Además aparece un cuadro con pictogramas pertenecientes a los elementos de la oración, desordenados y sin coherencia. El sujeto tendrá que ir marcando pictogramas, eligiendo así el sujeto, acción y complemento correctos. Estos tres elementos forman una frase que, dependiendo de los casos, se pasará posteriormente a la denominación oral.

Primero la logopeda realizará un ejercicio, para que así, el sujeto vea el uso y lo que tiene que hacer para esta actividad. En los momentos iniciales, también se le puede dar una ayuda si vemos que la persona no sabe cómo empezar. Por ejemplo, para la primera columna, correspondiente a los sujetos y cuyo borde va de color rojo, le diremos: "¿Quién es?". Para la segunda, preguntaremos "¿Qué hace?", ya que se refiere a la acción, que va de color azul. Y por último, podemos decir "¿Qué acción?" para referirnos al complemento, cuyos bordes se muestran verdes. De esta forma, hacemos que se fije en la fotografía para contestar a las preguntas y que elija el pictograma correcto. Si se comprueba que este paso no es necesario, dejaremos al sujeto que lo haga de forma independiente, dándole así mayor autonomía.

Cada vez que se cliquee en un pictograma que no es el correcto, sonará un sonido indicándolo que es erróneo; y cuando el sujeto marque los correctos, también sonará otro sonido diferente, indicando que la secuencia elegida es la adecuada. Además, también aparecerá un icono "carita feliz", indicando así, que lo ha hecho de forma correcta. En la esquina inferior derecha, se puede observar el contabilizador de aciertos y errores, en el mismo, no sólo podremos apreciar el número de errores o aciertos, sino que también se nos informa del número de intentos llevados a cabo en la actividad.

A continuación se muestran varios ejemplos de la pantalla que se vería cuando se está realizando la acción, y lo que conlleva realizarla con éxito.





Recursos.

Los recursos necesarios para la utilización de esta aplicación se muestran a continuación. En nuestro caso se dispone de una logopeda (alumna en prácticas), un Ipad como medio de reproducir la aplicación, y un aula de logopedia donde realizar la sesión.

Personales:

- Logopeda o Maestra de Audición y Lenguaje (si la actividad se realiza en un centro escolar).
- Materiales:
- Ordenador, Tablet, Ipad o cualquier aparato capacitado para el desarrollo de la actividad.
- Instalaciones:
- Aula de logopedia dónde se desarrollen las sesiones o aula del centro escolar destinada al trabajo logopédico.

Secuenciación.

El tiempo estimado para el uso de la App no se puede llegar a determinar exactamente, ya que dependerá de cada caso, pero aproximadamente y partiendo de nuestro caso, se estima que su duración para cada sesión será de 15 minutos. La estimación de la duración del uso de la App por sesión, en primer lugar, tras su puesta en práctica se ha podido comprobar que un tiempo superior conlleva a la presentación de falta de interés hacia la actividad, además al llevarla a cabo junto con otras actividades, y al tratarse de niños infantes, no es aconsejable una duración mayor, ya que las sesiones logopédicas suelen alcanzar como máximo una duración de 45 minutos.

En un principio, al tratarse de una propuesta de App nueva en base a las demandas del contexto específico anteriormente mencionado, se organizará a modo de prueba en tres sesiones, durante dos semanas. Dos la primera semana y una, la siguiente,

para la realización de la actividad, tal como se presenta en la siguiente secuenciación:

DÍA	HORA	LUGAR	SESIÓN	CONTENIDO
03/06/14 Martes	16:00	Clinica de Desarrollo Infantil del Sur (Granada)	1	Acciones de las necesidades fisiológicas y los complementos que implican éstas.
05/06/14 Jueves	17:30	Clinica de Desarrollo Infantil del Sur (Granada)	2	Acciones que implican movimiento junto a sus complementos.
10/06/14 Martes	16:00	Clinica de Desarrollo Infantil del Sur (Granada)	3	Acciones sobre aficiones y los complementos de éstas.

Evaluación.

El procedimiento que emplearemos para evaluar nuestra intervención será mediante la observación. El fin de ésta, es la recogida de información fiable y válida del sujeto sobre el aspecto morfosintáctico. La observación debe permitir recoger información suficiente sobre el área de la morfosintaxis, no fragmentaria y puntual.

Para el registro usaremos una ficha de seguimiento individual. Ésta tiene como finalidad presentar distintas observaciones sobre un mismo aspecto a lo largo de un proceso temporal. La ficha permitirá un seguimiento individual a lo largo del tiempo, constatando el progreso o las dificultades.

Las fichas de registro que usaremos en cada sesión, han sido creadas específicamente para este material y se adjuntan a continuación. Entre los aspectos que evaluaremos, hemos incluido la adecuada identificación de los diferentes elementos que formarían la imagen presentada. También la correcta relación de estos tres elementos, así como la denominación oral al crear la frase. Por último se deja una columna en blanco, para algún aspecto que queramos anotar.

Ficha de registro Sesión 1. Acciones necesidades fisiológicas

Nombre Fecha de nacimiento.....
 Edad actual..... Fecha de evaluación.....

OBJETIVOS GENERALES	CONTENIDOS	Identificación	Relacionar	Denominación oral	Observaciones
Proporcionar los conocimientos necesarios del funcionamiento morfológico y sintáctico de la lengua española. Intervenir en las dificultades morfosintácticas.	Sujetos				
	Abuela				
	Abuelo				
	Mamá				
	Niña				
	Niño				
	Papá				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS Reconocer la oración gramatical como medio de expresión. Identificar las estructuras que componen la oración, así como su función.	Acciones				
	Beber				
	Comer				
	Complementos				
	Agua				
	Helado,...				
	Leche				
	Manzana				
	Pan				
	Patatas				
	Plátano				
	Sopa				
	Zumo				

Ficha de registro Sesión 2 Acciones que implican movimiento

Nombre Fecha de nacimiento.....

Edad actual..... Fecha de evaluación.....

OBJETIVOS GENERALES	CONTENIDOS	Identificación	Relacionar	Denominación oral	Observaciones
Proporcionar los conocimientos necesarios del funcionamiento morfológico y sintáctico de la lengua española. Intervenir en las dificultades morfosintácticas.	Sujetos				
	Abuela				
	Abuelo				
	Mamá				
	Niña				
	Niño				
	Papá				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Acciones				
Reconocer la oración gramatical como medio de expresión. Identificar las estructuras que componen la oración, así como su función.	Abrir				
	Cerrar,...				
	Comprar				
	Cortar				
	Lanzar				
	Complementos				
	Caja				
	Papel,....				
	Pelota				
	Puerta				

Nombre..... Fecha de nacimiento.....
 Edad actual..... Fecha de evaluación.....

OBJETIVOS GENERALES	CONTENIDOS	Identificación	Relacionar	Denominación oral	Observaciones
Proporcionar los conocimientos necesarios del funcionamiento morfológico y sintáctico de la lengua española. Intervenir en las dificultades morfosintácticas.	Sujetos				
	Abuela				
	Abuelo				
	Mamá				
	Niña				
	Niño				
	Papá				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS Reconocer la oración gramatical como medio de expresión. Identificar las estructuras que componen la oración, así como su función.	Acciones				
	Jugar				
	Leer				
	Oír				
	Oler				
	Pintar				
	Ver				
	Complementos				
	Flor				
	Libro				
	Pelota				
	Pinturas				
	Radio				
Tele					

Conclusiones.

El término Logopedia está compuesto por dos palabras griegas, etimológicamente: *logos* (palabra) y *paideia* (educación). Por tanto, estaríamos hablando de la educación de las palabras.

La IALP (Internacional Association of Logopedics and Phoniatrics) define la Logopedia como disciplina científica que estudia la prevención, evaluación, tratamiento y estudio científico de los trastornos de la comunicación humana, que engloba todas las funciones asociadas a la comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito, así como a cualquier forma de comunicación no verbal. (Londres, 1990).

Dentro de esta definición y por tanto, dentro de las funciones del logopeda encontraríamos el tratamiento o intervención, el cual es el motivo de esta aplicación. Como futura logopeda, término que cada vez está más cerca, hay que ser consciente de las necesidades de los sujetos que estamos tratando, así como de los materiales adecuados para mejorar estas dificultades.

Todo este trabajo proviene de una realidad, de una escasez de material para trabajar la morfosintaxis en niños. Por ello, esta aplicación va a tener una utilidad, sirviendo como ayuda a estos niños con dificultades morfosintácticas.

El hecho de trabajar con niños hace que el profesional tenga que ser lo más creativo posible, usando un material adecuado, divertido, para que el niño lo vea como un juego y no como un trabajo o deber. Por lo que esta aplicación se adecua perfectamente a las necesidades mostradas.

En cuanto a la planificación de las propuestas o acciones futuras en relación a nuestra propuesta de TFG presentada, todas en primer lugar van dirigidas a la mejora de la App. Entre éstas señalamos algunas como: realizar las fotografías de cada acción, sin tener que recurrir a ninguna página web, de este diseño de la App tendría una mejor secuenciación, en cuanto a las imágenes, hablaríamos de un modelado. Esta mejora queda sustentada en la perspectiva de Cormier y Cormier (1994) hacen sobre el modelado, al considerarlo como el proceso de aprendizaje observacional donde la conducta de un individuo o grupo (el modelo) actúa como estímulo para los pensamientos, actitudes o conductas de otro individuo o grupo que observa la ejecución del modelo. Siguiendo la anterior propuesta anterior y a la perspectiva del aprendizaje modelado, resultaría también interesante a plantear como mejora, el añadir, como última parte de la App, un apartado donde figurarán las acciones mediante fotografías del propio caso realizándolas, ya que, por ejemplo, como es el caso de los niños con Trastorno del Espectro Autista, se ven más identificados cuando son ellos quienes realizan la acción. De la misma forma, se considera como propuesta futura, aumentar los contenidos del mismo, para así adaptarse al nivel de cada caso, dando lugar así a diferentes niveles de dificultad. Por último, entre las posibles acciones figuras en base a la mejora de la App, como en esta ocasión el material ha ido dirigido a un niño pequeño que aún no ha adquirido la lectoescritura, no se ha incluido ningún nada relacionado con este aspecto. En un futuro, con otros sujetos, a lo mejor sería apropiado añadir los nombres de cada pictograma, o que al final se formase la frase escrita Al igual que se podría añadir artículos, preposiciones y conjunciones, para hacer la actividad más compleja y completa.

Referencias bibliográficas.

Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC (<http://catedu.es/arasaac/>)
Licencia: CC (BY-NC-SA).

- Bartolomé, A. (1994) "Multimedia interactivo y sus posibilidades en educación superior", Pixel-Bit. Revista de medios y educación, 1, pp. 5-14.
- Belloch, C. (2010). Diseño Instruccional. Unidad de Tecnología Educativa. Universidad de Valencia. Disponible en
- Cormier,W. y Cormier,L. (1994). Estrategias de entrevista para terapeutas. Bilbao: DDB.
- Del Río, M.J. y Vilaseca, R. (1990). Sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje. En Fresneda, M. D. Estudio de la morfosintaxis escrita en niños normales y en niños con alteraciones en el lenguaje oral. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Fresneda, M. D. (1999). Estudio de la morfosintaxis escrita en niños normales y en niños con alteraciones en el lenguaje oral. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Disponible en <http://digibug.ugr.es/handle/10481/191/simple-search?query=843382791>
- Fresneda, M. D. y Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación. REV NEUROL 2005; 41 (Supl 1): S51-S56
- Gagné, R. (1975). Principios básicos del aprendizaje para la instrucción. México: Diana.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J.D., y Smaldino, S. (2002). Instructional media and technologies for learning (7th ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Mendoza, E. Logopedia, Ciencia y Profesión. Asignatura "Logopedia, Ciencia y Profesión". 1º Grado de Logopedia.
- Poza, F. Elaboración y/o adaptación de contenidos logopédicos a entornos multimedia. Asignatura "Nuevas tecnologías e intervención logopédica en ambientes educativos". 3º Grado de Logopedia.
- Quilis, A. y Hernández, C. (1990). Lingüística española aplicada a la terapia del lenguaje. Madrid: Gredos.
- Ruiz, J. y Sánchez, J. (2008). Tecnologías de apoyo en Logopedia. Barcelona: Horsori Editorial.