



# Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad.

*Revista internacional de audição e linguagem, fonoaudiologia, apoio à integração e multiculturalidad*

*International Journal of hearing and speech, speech therapy, support for integration and multiculturalism*

## RIALAIM

ISSN: 2174-6087, Dep. Legal: GR 2770-2011  
Volumen 3, Número 1b, Septiembre 2013

Revista coordinada por profesorado de las universidades de Jaén, Granada, Almería, Sevilla y Castilla La Mancha.

*Magazine coordinated by teaching staff from Universities of Jaén, Granada, Almería, Seville, Castilla La Mancha.*



**Edita:**

Grupo de Investigación: DIEA “Desarrollo e Investigación de la Educación en Andalucía”

Asociación ANELAI (España) y Ediciones Adeo Granada.

<http://www.edicionesadeo.com>

**RIALAIM**

<http://anelai.es/rialaim/>

*Septiembre, diciembre, marzo, junio*

## Volumen 3, Nº 1b. Septiembre de 2013

### **Dirección (Direction)**

*Claudia De Barros Camargo (Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil)*

*Antonio Hernández Fernández (Universidad de Jaén, España)*

### **Consejo Editorial (Editorial Board)**

*Claudia De Barros Camargo (Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil)*

*Antonio Hernández Fernández (Universidad de Jaén, España)*

*José Antonio Torres González (Universidad de Jaén, España)*

*Juan José Herrera García (Director Ediciones Adeo)*

### **Sede Científica y Redacción**

Grupo de investigación DIEA  
(Universidad de Jaén)

Campus Las Lagunillas, s/n

23071 Jaén

Correo electrónico:

[ahernand@ujaen.es](mailto:ahernand@ujaen.es)

### **Edición y Suscripciones**

Editado por Ediciones Adeo

<http://www.edicionesadeo.com>

**ISSN: 2174-6087**

**Dep. Legal: GR 2770-2011**

### **Consejo de Dirección (Main Board)**

*Dr. José Antonio Torres González. Universidad de Jaén, España*

*Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de Granada, España*

*Dr. Isabel María Ferrándiz Vindel. Universidad de Castilla La Mancha, Cuenca, España*

*Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España*

*Mtr. Claudia De Barros Camargo. (Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil)*

*Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza (Universidade Estadual do Norte Fluminense–UENF.-Brasil-)*

*Dr. Juan Manuel Trujillo Flores. Universidad de Granada. España*

*Dr. Elias Rocha Gonçalves - Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense -INFES-UFF - BRASIL .*

*Dr. Olindo Baião de Souza-FIEF - Faculdade Integrada Euclides Fernandes-Jequié-Bahia-Brasil.*

*Dra. María Jesús Colmenero Ruiz. Universidad de Jaén, España.*

*Dr. Luis Ortiz Jiménez. Universidad de Almería, España.*

### **Consejo Asesor Científico Internacional (International Scientific Board)**

*José Antonio Torres González. Universidad de Jaén, España,*

*Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de Granada, España*

*Claudia De Barros Camargo, FASIP- Faculdade de SINOP- MT, Brasil*

*Isabel María Ferrándiz Vindel. Universidad de Castilla La Mancha, Cuenca, España.*

*José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España*

*Antonio Pantoja Vallejo (Universidad de Jaén).*

*Elias Rocha Gonçalves - Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense -INFES-UFF - BRASIL .*

*Olindo Baião de Souza-FIEF - Faculdade Integrada Euclides*

*Fernandes-Jequié-Bahia-Brasil.*

### **Secretaría Técnica (Technique secretary)**

*Carmen Llaveró Berbel*

*(Universidad de Jaén, España)*

## Índice.

<b>Efectos de la recesión económica: familias, infancia y educación.</b> <i>(Effects of the economic recession: families, children and education)</i> <b>Marta Valle Hernández</b> Universidad de Jaén	1-10
<b>O lúdico como gerador das condições básicas de aprendizagem na educação infantil.</b> <i>(The playful as a generator of the basic conditions for learning in early childhood education)</i> <b>Maria Janete De Lima</b> Orientadora <b>Maria Da Conceição De Araújo</b>	11-18
<b>Dislexia: uma análise acerca do conhecimento que os docentes têm sobre dislexia.</b> <i>(Dyslexia: a review about the knowledge that teachers have about dyslexia)</i> <b>Adna Melo Monteiro</b> Maestra en Educación	19-23
<b>Política de lazer em Goiânia: uma visão panorâmica1</b> <i>(Policy in leisure goiânia: a Panoramic view)</i> <b>Diassis de Oliveira de Barros</b>	24-30
<b>La escritura en línea y sistemas de actividad: un caso en la educación superior en Brasil</b> <i>(Online writing and activity systems: a case study in Higher Education in Brasil)</i> <b>Christiane Heemann</b> Doctor en Letras SOCIESC - Educação e Tecnologia (Brasil) <b>Vanessa Ribas Fialho</b> Doctor en Letras Universidade Federal de Santa Maria Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (Brasil)	31-37
<b>A contribuição da arte através das expressões artísticas para o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência.</b> <b>Rejane Risia Gonçalves Rios</b> <b>Shirlei dos Santos Catão</b> Boa Vista Roraima - Brasil	38-43
<b>Estudio de las características básicas de la hidrocefalia en la infancia y adolescencia.</b> <i>(Study of the basic features of hydrocephalus in childhood and adolescence)</i> <b>Emilio Titos García</b> <b>Noelia Peiró Hueso</b> Maestros de Educación Primaria.	44-51

## Normas de Publicación.

Los autores enviarán el trabajo por correo electrónico a la Revista Internacional de Audición y Lenguaje, Logopedia y Apoyo a la Integración <ahernand@ujaen.es> 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.  
**BIBLIOGRAFÍA:** Referencias bibliográficas utilizadas en el artículo (sólo las que han sido citadas) ordenadas alfabéticamente por apellido del autor y siguiendo los criterios normalizados (ver detalles más adelante). En el texto las citas se hacen con la referencia del autor, el año y la página entre paréntesis (Autor, año, página).  
**RESUMEN:** Se hará un resumen del texto que no exceda de 150 palabras donde se exprese su objetivo y desarrollo.

**PALABRAS CLAVE:** Descriptores del trabajo que presenta el artículo, no más de 10 términos.  
**ABSTRACT:** Traducción al inglés del resumen realizado previamente.

**KEYWORDS:** Traducción inglesa de las palabras clave.

**DATOS DEL AUTOR:** Relación breve de datos profesionales (ocupación, lugar de trabajo, categoría profesional, trayectoria científica, experiencia, etc.) añadiendo una dirección e-mail de contacto.

8. El artículo no deberá exceder de 8 páginas, todo incluido.
9. La Revista Internacional ALAI 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 ALAI no abonará cantidad alguna en efectivo a los autores por la publicación de los artículos.

La Revista Internacional ALAI 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.

## **Efectos de la recesión económica: familias, infancia y educación.**

*(Effects of the economic recession: families, children and education)*

**Marta Valle Hernández**

Estudiante de Magisterio, Universidad de Jaén

*Páginas 1-10*

*Fecha de recepción: julio 2013*

*Fecha de aceptación: agosto 2013*

### **Resumen.**

Lamentablemente cada vez más familias están sufriendo los efectos de la crisis económica que está adquiriendo unos matices marcados de desigualdad social. Si las familias con hijos son colectivos especialmente vulnerables a esta situación es, porque en algunos casos peligran una adecuada atención a los más pequeños. Y también porque obviamente los recortes en materias de salud, educación y servicios, así como las subidas de los impuestos indirectos, tendrán consecuencias difíciles de evaluar aún, haciendo que se resientan las pequeñas economías familiares.

**Palabras clave:** desigualdad, sociedad, pobreza, riesgo, crisis, carencia.

### **Abstract.**

Lamentably more and more families are suffering the effects of the economic crisis that is acquiring a few shades marked with social inequality. If the families with children are collective special vulnerable to this situation, it is because in some cases a suitable attention to the smallest is in danger. Also because obviously the cuts in matters of health, education and services, as well as the raises of the indirect taxes, will have consequences difficult to evaluate still, doing that suffer the small familiar economies.

**Keywords:** Inequality, society, poverty, risk, crisis, lack.

## Introducción.

La tasa de pobreza infantil en España es alta y de carácter más crónico que la pobreza adulta. La evolución favorable del mercado de trabajo antes del periodo de crisis junto con las políticas de intervención pública no parecen haber conseguido reducirla y el impacto de la crisis actual sobre los hogares más jóvenes podría estar empeorando esta situación. En el contexto europeo, España se sitúa entre los países de la Europa de los 27 que tienen unas políticas de transferencias públicas con un menor efecto reductor sobre esta pobreza.

## Conceptos.

Podemos llamar “grupos vulnerables” a todos aquellos que, ya sea por su edad, raza, sexo, condición económica, características físicas, circunstancia cultural o política, se encuentran en mayor riesgo de que sus derechos sean violentados.

Son grupos sociales en condiciones de desventaja, en cada sociedad, se puede identificar a los grupos vulnerables a partir de características personales: edad, sexo, situación familiar, domicilio, empleo, nivel cultural y de formación. En ocasiones, se añade asimismo la pertenencia a un grupo social, a una etnia o a una casta. El análisis de esos elementos permite circunscribir los grupos en peligro y hacerse una idea bastante precisa del fenómeno.

Se es vulnerable al daño ocasionado por situaciones como la crisis económica, el desempleo, la falta de igualdad de oportunidades, las conductas discriminatorias de los distintos sectores de la sociedad e incluso de los fenómenos naturales.

Factores de la vulnerabilidad:

- Falta de igualdad de oportunidades.
- Incapacidad para satisfacer las necesidades.
- Desnutrición y enfermedad.
- Incapacidad para acceder a los servicios públicos.
- Marginación.

Una acepción más amplia refiere que, en general, los grupos mencionados, alimentariamente por definición, viven en condiciones de pobreza extrema, sus ingresos, no les permiten adquirir una cantidad suficiente de alimentos para poder

desempeñar sus actividades económicas y sociales satisfactoriamente. En consecuencia estos ingresos tampoco les alcanzan para atender el resto de sus necesidades básicas como salud, vivienda y educación.

Esto es, la pobreza extrema configura una situación de vulnerabilidad. Si bien la vulnerabilidad de quienes padecen la pobreza alimentaria es crítica, también son vulnerables aquellos que se clasifican en pobreza de capacidades.

Estudios del Banco Mundial revelan que la vulnerabilidad de las personas y las familias ante situaciones adversas es intrínseca a la pobreza, cuando los recursos del hogar no alcanzan para adquirir el valor de la canasta alimentaria, más una estimación de los gastos necesarios de salud, vestido, calzado, vivienda, transportes y educación.

Una crisis económica, hace referencia a un periodo de escasez en la producción, comercialización y consumo de productos y servicios. La economía es cíclica, es decir, combina etapas de expansión con fases de contracción.

Una de las crisis económicas más importantes de la historia es la que tuvo lugar en el año 1929. Gran Depresión o Crack del 29 son otros de los nombres que se otorga a dicho fenómeno que trajo consigo consecuencias de gran gravedad mundial, y especialmente en lugares tales como Estados Unidos.

En concreto entre las consecuencias más relevantes de aquella, podríamos destacar la subida de los tipos de interés, la devaluación de la moneda e incluso la paralización del fenómeno de lo que es la inmigración.

No obstante, además de la citada, también tenemos que destacar que actualmente nos encontramos viviendo una de las crisis económicas más importantes hasta el momento, Gran Recesión es como también se conoce a la misma que dio comienzo en el año 2008.

La población en riesgo de pobreza o exclusión social es aquella que está en alguna de las siguientes situaciones:

- En riesgo de pobreza (60% mediana de los ingresos por unidad de consumo).
- En carencia material severa (con carencia de al menos 4 conceptos en una lista de 9).
- En hogares sin empleo o con baja intensidad en el empleo (hogares en los que sus miembros en edad de trabajar lo hicieron menos del 20% del total de su potencial de trabajo durante un año).

(Fuente: Instituto Nacional de Estadística)

En España, la proporción de personas que se encuentran en el umbral de pobreza ha aumentado considerablemente, siendo muy superior en provincias como Canarias, Extremadura, Castilla la Mancha y Andalucía.

En la evolución de las tasas de pobreza hay que tener en cuenta también que el ingreso medio de los hogares españoles ha descendido, esto, supone una apreciable pérdida de la capacidad adquisitiva general de la población, que acentúa, lógicamente, los propios problemas de la pobreza.

El hecho de que las tasas de pobreza sean aún más altas en las familias numerosas y en las monoparentales, implica que en esos casos muchos niños españoles se encuentran, de entrada, con restricciones en sus oportunidades de consumo y en sus niveles de vida, lo que puede condicionar negativamente toda su trayectoria vital.

En concreto, la incidencia de la pobreza por tramos de edad muestra una apreciable influencia de las variables generacionales, de forma que las tasas de pobreza son mayores tanto entre las personas de menos años como entre los que tienen más años (jubilados con ingresos escasos). En términos comparativos, España es el país europeo donde mayor es la brecha de pobreza infantil, que mide la distancia en renta de la población pobre con respecto a la línea de pobreza, es decir, el grado en que los pobres lo son. Por ello, en España, la condición de pobreza es significativamente más carencial que en el promedio de los países de la Unión Europea, con especial repercusión en la población infantil y con tendencia a empeorar.

La problemática de la pobreza, la desigualdad y la exclusión social se ha convertido en una cuestión central en las sociedades de nuestro tiempo, debido a un doble orden de motivos: por un lado, por razones de índole social y personal, ya que el aumento de las situaciones carenciales y la extensión de la sensación de agravio comparativo que las acompaña están dando lugar a padecimientos personales y familiares impropios de sociedades avanzadas y civilizadas, al tiempo que se acentúa el grado de fragmentación y desvertebración de nuestras sociedades, con todas las consecuencias que de ello se derivan.

A su vez, el aumento de las situaciones carenciales y los riesgos ante los que se enfrentan muchas familias de clase media y trabajadora están suponiendo un grave obstáculo para las posibilidades de recuperación económica, ya que cada vez más personas se encuentran en circunstancias que restringen seriamente sus posibilidades de consumo. Esto implica que en las sociedades más desigualitarias se están viendo sometidas, en momentos de crisis económica como los actuales, a unos procesos de drenaje sistémico de las potencialidades de consumo- incluso de productos y bienes básicos- que, en la medida en que conciernen a cada vez más sectores de la población, pueden ser uno de los impedimentos centrales para una recuperación económica sostenida y sostenible.

Esta brecha de pobreza infantil denota la debilidad de las políticas de familia y bienestar social, y corre paralela con la brecha de desigualdad registrada en el conjunto de la población española, respecto a los promedios europeos. Esto indica que las familias españolas con mayores carencias.

Especialmente significativo resulta que las familias españolas que tienen dificultades para llegar a final de mes hayan llegado a ser un tercio total de la población, con tendencia a aumentar, es decir, más de un tercio de la población española se encuentra ante serias dificultades para poder vivir- y consumir- al nivel que permiten las condiciones de un país avanzado y razonablemente desarrollado. Especialmente vulnerable es la situación de más de 1.700.000 hogares (véase los estudios del INE sobre población "sin

techo” en España 2005 y 2012) que está creciendo significativamente.

Pero no el factor económico que afecta a la sociedad, afecta también en el clima psicológico, de un creciente fatalismo y pesimismo, acompañado de desconfianza y desorientación. El problema es que el pesimismo es posiblemente es el estado de ánimo menos apropiado que se puede imaginar, tanto para empezar a superar una crisis como para enfrentarse a ella de manera adecuada. A la vez que la desconfianza y la desorientación constituyen la peor medicina para responder a las situaciones de vulnerabilidad que padecen muchas familias, y que requieren, en lo más inmediato y directo, una adecuada capacidad de mentalización sobre las circunstancias que viven, y una voluntad decidida de reaccionar racionalmente ante ellas, haciendo uso de todas las posibilidades disponibles, sin prejuicios ni cortapisas.

Y este es también parte del drama que viven muchas familias en la actual coyuntura, ya que la crisis no la están padeciendo solo en el plano económico y social, sino también en el plano psicológico, sobre todo en aquellas familias que no esperaban encontrarse ante situaciones límite y que no estaban mentalizadas para ello, en un país que parecía razonablemente encauzado por la senda del progreso y del crecimiento económico.

Pero la realidad es que no solo son muchas las familias que no estaban mentalizadas ni preparadas para esta eventualidad, sino que la sociedad española tampoco estaba ni está preparada. Ni está preparada, ni está siendo capaz de poner en marcha los mecanismos compensatorios y asistenciales necesarios para apoyar a las familias que lo necesiten. Esta es posiblemente una de las mayores paradojas del momento actual, ya que, cuando más se necesitan recursos asistenciales y políticas compensatorias y de solidaridad, determinados gastos sociales se recortan brutalmente y las políticas públicas compensatorias se desvanecen o se debilitan.

Las instancias asistenciales de la sociedad española estaban programadas y concebidas para ayudar a los sectores más carenciales que, como se han resaltado, en

un pasado cercano eran numerosos, y por lo general, padecían condiciones que tenían su raíz en factores estructurales de fondo, perfectamente tipificables. Sin embargo en la coyuntura actual, a los núcleos carenciales “tradicionales” se están uniendo nuevos sectores y grupos sociales que se están viendo azotados por la crisis, en un contexto general en el que los entramados asistenciales carecían de previsiones singularizadas para ellos, lo cual plantea un serio problema social, sobre todo si las actuales dinámicas precarizadoras se mantienen en el tiempo.

En este contexto de cambios, incertidumbres y fracturas económicas y sociales, hay que partir de las transformaciones que están teniendo lugar en los procesos de estratificación social que han experimentado las sociedades occidentales en los últimos años, evolucionando desde un modelo propio de los patrones industriales clásicos hacia otros esquemas característicos de las actuales sociedades tecnológicas avanzadas, teniendo como resultado principal la emergencia de nuevos factores y procesos de desigualdad social.

En el análisis de las desigualdades emergentes hay que tener en cuenta, en primer lugar, que en nuestros días se están acentuando las tendencias dualizadoras que conducen a perfilar dos condiciones diferentes de ciudadanía, surgidas y propiciadas a partir de las barreras y diferencias que delimitan el espacio social de los ciudadanos incluidos y razonablemente integrados, de aquellos otros sectores excluidos socialmente o fuera del abanico básico de oportunidades. En segundo lugar, hay que consignar la existencia de diversas tendencias sociales regresivas, como el incremento de la desprotección social, la desregulación laboral, la precariedad en el empleo y la emergencia de unas “infraclases” compuestas por jubilados, parados crónicos con pocos ingresos y trabajadores de bajos salarios. En tercer lugar, se está produciendo también una transformación de las clases medias, debido al deterioro de su capacidad adquisitiva y a la pérdida de oportunidades laborales de muchos de sus hijos, lo que está dando lugar a importantes procesos de movilidad social descendente.

Y, por último, hay que tener en cuenta la acentuación de la complejidad de los



factores que intervienen en las diferenciaciones sociales en las sociedades actuales, que incluyen elementos de carácter cultural, formativo, biológico (edad y sexo), de naturaleza relacional, de origen y etnia y de carácter laboral, siendo esta variable cada vez más inexcusable como factor condicionante de las oportunidades sociales.

La complejización y fragmentación de las estructuras sociales propias de las sociedades europeas de principios del siglo XXI se está viendo sometida en nuestros días a los efectos perturbadores de una crisis económico-financiera internacional que repercute gravemente en los países de la Unión Europea y que trae consigo un empobrecimiento general, que afecta sobre todo a los sectores de población más vulnerables. Tal situación está incidiendo de manera especial en la sociedad española, debido a la concurrencia de varios factores:

- Una inflación que ha contribuido al incremento de los bienes de consumo (alimentos básicos, energía...) erosionando el nivel adquisitivo de muchas familias.
- Un aumento espectacular de los niveles de desempleo, con una caída muy drástica en la construcción y los servicios, con multiplicación del número de parados de larga duración y de las familias españolas en las que nadie tiene trabajo.
- Un agravamiento del endeudamiento de las familias españolas debido a la subida de los tipos de interés y a una situación previa que contribuye a generar una mayor seguridad e inestabilidad en la disposición de los recursos necesarios para poder vivir con suficiente dignidad.
- Una expansión del clima de pesimismo y fatalismo crítico, de forma que los componentes subjetivos de percepción de la crisis económica cada vez operan con más fuerza, agravando sus efectos en el consumo y en la inversión.

A partir de esta dinámica y debido a los efectos perturbadores que tiene la crisis en una sociedad como la española, bastante

dualizada, está aumentando el número de familias vulnerables, cuyos miembros se encuentran en riesgo de exclusión social. Como la experiencia histórica demuestra, también en este caso, los riesgos de exclusión social en situaciones de crisis están agravándose para las personas más vulnerables. Por ello en estos contextos, el objeto primordial de atención analítica y de esfuerzo en la prestación de ayudas se suele centrar en los más vulnerables y desfavorecidos. De este modo, al tiempo que las desigualdades se hacen más explícitas y agudas, se generan nuevas fuentes de dualización y fractura social, tanto más cuanto los hogares de rentas medias que se encuentran en situación más frágil están padeciendo directamente los efectos del deterioro de los niveles de vida, de la inestabilidad de los sistemas de protección social, del incremento del desempleo y de otros factores adicionales conectados a la carestía del nivel de vida, a las dificultades en el recurso al endeudamiento, a los desequilibrios del bienestar social, etc...

### **Hogares pobres.**

La situación actual que estamos viviendo, de crisis económica, ha aumentado los problemas de pobreza, que ya han estado habitualmente asociados a déficits de la participación laboral. La precariedad económica no afecta exclusivamente a hogares inactivos o a hogares activos en los que no trabaja nadie. Afecta también a hogares activos en los que hay personas trabajando. Disponer de trabajo en el hogar no es garantía de protección frente a la exclusión económica y se trata de un empleo de salario bajo. Tampoco lo es si el empleo de la única persona que trabaja es temporal. Los hogares en los que sólo trabaja una persona y lo hace sujeta a una modalidad de contratación temporal tiene una tasa de pobreza de a partir de un 30%. Esto obliga a poner sobre la mesa la situación de las personas que trabajan en empleos de baja calidad, responsables de la dificultad de acceso a las viviendas por parte de los jóvenes o de las bajas tasas de fecundidad.

Para analizar las familias vulnerables, hay que entender que la situación de las familias con riesgos de vulnerabilidad social en contextos de crisis se encuentra influida por diversos factores a tres niveles: el estructural, el de la acción y el perceptivo.

En el nivel estructural, entran en juego básicamente factores objetivos. Por lo tanto, la situación de las familias ubicadas en la franja de riesgo social dependerá de la disposición de bienes familiares (tangibles e intangibles) y del capital humano. No obstante, hay que tener en cuenta que en una situación de crisis no solo intervienen los factores estructurales que inciden en la vulnerabilidad social, como el empleo, la vivienda, o los recursos económicos, sino también aquellas contingencias generadas por la propia crisis financiera y agravadas por esta, como la pérdida simultánea del trabajo de uno o más miembros de la unidad familiar o la crisis de efectividad de las redes sociales (por saturación, por recortes, por falta de especificidad previsor, etc.), el endeudamiento, la morosidad o la pérdida de la vivienda.

En el proceso de análisis de estos factores objetivos y estructurales es necesario considerar las dimensiones absolutas y relativas de los estados carenciales. Los indicadores sobre los estándares mínimos de vida, como la salud, la educación o la vivienda, pueden mostrar las carencias en términos absolutos de la población. Pero estas mediciones, a pensar de que nos ilustran sobre las situaciones perniciosas existentes en determinadas sociedades, en principio son más apropiadas para países pobres que para países desarrollados en momentos de crisis. No obstante, en estos últimos la evolución de tales indicadores resulta imprescindible para verificar la pérdida de bienestar de la población que se está produciendo como consecuencia de la crisis.

Ejemplo de esta dinámica son los deterioros en el estado de salud ocasionados por las crisis económicas cuyos determinantes se encuentran en las pérdidas de renta de las familias y en los procesos de empobrecimiento repentino - no esperados ni previstos- que, cuando rebasan cierto umbral crítico, empiezan a afectar la salud. Así, las crisis empobrecen a familias que comienzan a cambiar las pautas de alimentación que, dada la estructura de precios relativos de los alimentos, pueden llevar, paradójicamente, a la obesidad, demostrando que la pobreza y la falta de educación son "causas" de esta y que la calidad de la dieta está muy relacionada con el nivel socioeconómico.

En el nivel de la acción, o de respuesta activa ante la crisis, operan los factores estratégicos, dotados de un interés específico para conocer cómo las personas son capaces de reaccionar- o de no reaccionar- ante los sucesos negativos y cuáles son las estrategias que operan en cada situación y para cada familia.

En este punto es preciso tener en cuenta la importancia de los factores estratégicos, en la dinámica del proceso de exclusión social de los hogares en contextos de crisis internacional. Es indispensable atender a cómo se desenvuelven las personas y sus redes sociales cercanas para superar situaciones adversas producidas por eventos económicos o sociales extremos que alteran el contexto cercano y conduce a las franjas de riesgo social. Esto afecta especialmente a las familias con un menos desarrollo de activos para elaborar estrategias de superación de las condiciones adversas, sobre todo en familias de clase media afectadas por la crisis y que no saben cómo reaccionar, ya que, en el caso de los hogares pobres tradicionales, existe una mayor carencia de capital social y de activos indispensables en los procesos de construcción de las estrategias de reacción.

En cuanto a las estrategias para mejorar el capital humano, los trabajadores activos, en su mayoría, estén cursando estudios o completando su formación de manera preventiva, en una magnitud adecuada. Incluso en situaciones coyunturales de desempleo, muchas personas emplean su tiempo en otras acciones que les puedan aportar beneficios o utilidades a más corto plazo, o ensayan otras respuestas urgentes e inmediatas a los problemas generados por el desempleo. Por ello, la formación de hecho no suele ser una de las opciones prioritarias elegidas para intentar compensar los efectos de la crisis a corto plazo, debido, entre otras razones, a que no suele existir la posibilidad de planificación a largo plazo en una situación de riesgo social que demanda respuestas y alternativas más inmediatas.

Finalmente, en el nivel perceptivo hay que considerar los "factores subjetivos" necesarios para calibrar los elementos identificativos y perceptivos en torno a la crisis económica, para analizar la atribución de los sucesos ocurridos en el último año a

factores externos o internos y a constatar qué factores son identificados como aquellos que generan más impacto en las situaciones de crisis.

Se trata de analizar la forma en que las personas identifican las experiencias y sucesos vividos en la situación de crisis y cómo todo esto influye en su situación de vulnerabilidad, cómo se valoran los cambios y transformaciones que se suceden en el ámbito interno y relacional de las familias ante una vivencia de crisis y cuáles son los factores generados por la crisis que causan más impacto a las familias.

Tales procesos pueden ser cuantificados en términos de pérdidas económicas y laborales, como el desempleo de uno de los miembros de la unidad familiar o de pérdida de la vivienda, pero su acepción subjetiva dependerá de la forma como estas personas reaccionen ante tales vivencias o de que se produzca una simultaneidad o confluencia de diversos sucesos adversos que incidan críticamente en el ámbito económico, en la salud, en el nivel relacional, etc. Y, sobre todo, dependerá también de los recursos alternativos de los que disponga.

Las sociedades en general de principios del siglo XXI, son más ricas y prósperas que las que experimentaron las grandes crisis económicas del pasado, a la vez que ahora se parte de unas redes y unos recursos de seguridad preexistentes que, aunque debilitados y recortados, aún pueden cumplir un papel de apoyo y protección. En general, en nuestras sociedades son bastantes las personas que tienen una vivienda en propiedad, e incluso una segunda residencia; muchas familias disponen de vehículos y múltiples aparatos electrónicos; sus hijos tienen estudios secundarios y muchos de ellos universitarios, y aquellos jóvenes más afectados por el desempleo cuentan con el soporte de sus redes sociales familiares que los pueden “mantener” en sus hogares familiares durante bastante tiempo.

No obstante, la percepción de la crisis económica es un aspecto fundamental para entender muchos comportamientos y reacciones que están dándose actualmente en nuestras sociedades, especialmente en lo que se refiere a la atribución externa o interna tanto de las causas de la crisis

como de la eficacia de las estrategias y los elementos cognitivos que intervienen en la toma de decisiones para enfrentarse a ello.

Según el informe Unicef 2012-2013, el incremento de la pobreza general está siendo una de las consecuencias más visibles de la crisis, y con los datos estadísticos más recientes se puede afirmar que la repercusión sobre los niños está siendo especialmente preocupante.

La pobreza infantil, estabilizada durante años en torno a la ya elevada cifra del 24% de la población menos de edad, se incrementó de 2009 a 2010 del 23,7% al 26,2%, un incremento y un porcentaje nunca alcanzados para esta franja de edad desde que se comenzó a usar la Encuesta de Condiciones de Vida para medir la pobreza.

El importante incremento de este y otros indicadores de pobreza y privación en el contexto de la crisis, especialmente los referidos a la infancia, nos está mostrando realidades muy preocupantes:

- Hay más niños pobres, casi 205.000 más en riesgo de pobreza en dos años.
- Además de ser más, son más pobres. Al haber bajado los ingresos medios en los hogares en España, se ha reducido el umbral de ingresos que se considera para medir el riesgo de pobreza. Por ejemplo, para una familia de 2 adultos con dos niños este umbral ha pasado de 16.684 euros en 2009 a 15.820 en 2011.
- La intensidad de la pobreza (en qué medida se está por debajo del mencionado umbral) también es muy alta y creciente entre la población infantil y adolescente en España. El porcentaje de menores de 18 años que viven en hogares con un nivel de ingresos por debajo del 40% de la mediana (pobreza alta) fue en España del 13,7% en 2010 y ha crecido más de 4 puntos porcentuales desde 2008. Es la cifra más alta de todos los países de la Unión Europea de los 15 y sólo por debajo de Rumanía y Bulgaria en la Europa de los 27.
- El incremento de la pobreza en la infancia ha sido muy significativamente mayor que el del total de la población. Es decir, el

impacto de la crisis ha sido más duro en los hogares con niños que en el conjunto de los hogares.

- Respecto a la precariedad de las familias con hijos, el indicador de hogares con niños menores de 18 años que no tienen capacidad de afrontar gastos imprevistos ha pasado del 28% al 37%.

Los niños y niñas no son ajenos a las emisiones de Deuda del Estado ni al tipo de interés que se paga por ella. Mucha de esta deuda contraída a altos intereses repercutirá como parte de una “hipoteca social” que los adultos vamos trasladando a nuestros propios hijos o nietos e incluso a generaciones posteriores. Pero tampoco los inversores son ajenos a los niños, las inversiones a largo plazo tienen en cuenta la evolución demográfica, educativa y social de un país, el nivel de formación de sus jóvenes y su capacidad productiva e innovadora.

Un niño en España nace actualmente con una “deuda pública” de unos 15.570 euros, y la crisis está aumentando la carga financiera que los niños actuales tendrán que acarrear en el futuro; posiblemente sin haber disfrutado de los mismos niveles de inversión en educación, salud y equidad que la anterior generación. Esto, junto con la notable reducción de la capacidad de ahorro de los hogares y el altísimo paro juvenil, enfrenta a niños y adolescentes a un panorama muy poco esperanzador en este momento.

### **Niños y crisis.**

El riesgo de pobreza durante la infancia es uno de los grandes retos a los que se enfrentan las sociedades avanzadas. En las últimas décadas, la pobreza infantil se ha incrementado en 17 de los 24 países de la OCDE. Esto no sólo es motivo de inquietud moral, sino también de creciente preocupación ante las consecuencias sociales y económicas que la pobreza infantil puede tener a largo plazo. Gran parte de los efectos producidos por la pobreza infantil tienen un carácter irreversible y acompañan a los menores a lo largo de su vida. Por ese motivo, acuerdos internacionales como la Conservación sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, aprobados casi todos los Estados del mundo, definen a los menores como sujetos de derecho y entienden que las situaciones de

precariedad económica extrema y persistente violan estos derechos.

Desde otro punto de vista más pragmático, la pobreza infantil es considerada fundamentalmente como un problema de naturaleza económica, cuyas consecuencias más importantes no son sólo individuales, sino fundamentalmente sociales. Este es el planteamiento de algunos países que lideran la lucha contra la pobreza infantil, como Reino Unido o Canadá. Invertir en infancia significa hacerlo en el futuro de nuestra sociedad y, en particular, en la competitividad de su economía. Actualmente, gracias al desarrollo y creciente sofisticación de la investigación social sobre itinerarios vitales sabemos que los niveles de bienestar que disfrutaban niños y niñas durante la etapa infantil inciden de forma clara en su desarrollo educativo, la evolución de su personalidad y el riesgo de poder sufrir problemas sociales y situaciones de exclusión en su vida adulta. Según los resultados de un gran volumen de investigaciones, es mucho más probable que un niño o niña se vea afectado por situaciones de paro en su vida adulta o sufra problemas de salud cuando ha pasado su infancia en el seno de una familia pobre. Invertir en la infancia es desde este planteamiento, una estrategia social de prevención, de la que todos salimos beneficiados: los niños y niñas y sus familias, al poder disfrutar de mejores oportunidades para construir su futuro, y la sociedad en conjunto, al poder aprovechar al máximo los talentos y capacidades individuales de todos sus ciudadanos/as, ty ayudar así a prevenir a la vez los riesgos de fractura social.

Los niños y niñas son los últimos responsables de la crisis, y sin embargo están sufriendo sus consecuencias de forma tan o más grave que otros colectivos y grupos sociales. A la vez, el impacto en ellos está siendo mucho menos visible cuando son precisamente los que menos capacidad tienen (individual y colectivamente) para enfrentarse a ella y a sus consecuencias.

Los niños sufren la crisis en los hogares cuando sus progenitores se quedan sin trabajo y sin ingresos, cuando ellos y sus familias son desahuciados, cuando, a consecuencia de los menores ingresos familiares, se empobrece la calidad de su

alimentación, cuando se deteriora el ambiente familiar o cuando no pueden costearse tratamientos médicos no incluidos en los sistemas públicos. Pero también repercuten en ellos las decisiones políticas de reducción de gasto público en ayudas a las familias, en becas escolares de comedor o libros de texto, y no son ajenos al impacto de las decisiones generales en materia de impuestos y deuda pública, o a las reducciones de presupuestos destinados a servicios sociales, educativos o de salud. Una de las principales cosas que hay que hacer, es cuidar a los niños, ya que ellos son nuestro futuro.

Política social y gasto público en la infancia.

La pobreza infantil se ve agravada por un sistema de protección social insuficiente y de baja eficacia, que además está disminuyendo.

Aunque sea una obviedad, la relación entre pobreza infantil y los recursos a ella asignados, es estrecha y directa. La pobreza infantil se ve agravada por un sistema de protección social insuficiente y de baja eficacia, que además está disminuyendo.

Todos los estudios consultados confirman el dato de que las políticas de redistribución contribuyen mínimamente a mejorar las rentas de los hogares pobres con niños y su incidencia en la lucha contra la pobreza es realmente escasa, de donde se deduce que la protección social no se dirige a los niños.

Las políticas públicas y su incidencia en la organización social se derivan de su capacidad de prevenir, corregir y erradicar las situaciones de pobreza infantil a través de los mecanismos de redistribución de la riqueza total.

Si el nivel de la intervención pública en el conjunto del gasto social muestra el grado de implicación o la importancia que un país determinado dedica a su infancia, es bien conocido que en España, el gasto público se ha mantenido persistentemente por debajo del que se destina en la media de los países de la Unión Europea y que, además, las políticas generales de gasto público y las prestaciones por desempleo tienen un impacto muy limitado sobre la

pobreza infantil en comparación con el que tienen en otros países de la Unión.

Las políticas públicas de protección a la infancia son reducidas, y así lo han sido siempre, sin que la etapa de crecimiento económico continuado, que incluso superaba al crecimiento medio europeo, las hayan aumentado de forma considerable.

Según datos de Unicef en el caso de la media de la Unión Europea, el gasto en protección social permite reducir el 45% de la pobreza infantil, que pasa de una tasa del 37% antes de las transferencias sociales a un 20% después de las mismas.

Estas diferencias en los niveles de eficacia de los sistemas de protección social se deben, en parte, a los déficits de inversión en políticas de protección social dirigidas a la infancia. En España sólo se destina el 1,2% del PIB a políticas de protección social dirigidas a la infancia y familia, gasto sensiblemente inferior a la del conjunto de la Unión Europea, que es del 2,0%.

En lo que se refiere a las prestaciones familiares para la protección a los niños y menores, mientras países como Dinamarca y Finlandia destinan el 12% de su gasto en políticas de protección a la familia y prestaciones por hijo a cargo, en los países del sur de Europa, Italia y España, estas partidas no alcanzan el 5% de dicho gasto.

La falta de inversión en la educación como factor preventivo de la pobreza futura, tiene efectos a largo plazos ya que los bajos niveles de escolarización se traducen de forma inequívoca en malos empleos, subempleos y bajos salarios, aumentando las probabilidades de que lo pobres lo sigan siendo y no salgan del círculo de la pobreza y la exclusión social.

En este contexto, el impacto de las políticas públicas sobre la pobreza infantil no hace sino confirmar el limitado papel que éstas han tenido y el hecho de que los recortes presupuestarios se hayan centrado precisamente en el campo del gasto social, que ya era bajo en relación al resto de nuestro entorno, augura un escenario donde los efectos negativos de la pobreza infantil perduren en el tiempo y del que España no se va a despegar.

## Conclusión.

La crisis ha puesto en evidencia los enormes déficits e insuficiencias de nuestro modelo económico y social y la enorme fractura existente en nuestra estructura social, que se ejemplifica en un enorme aumento de la desigualdad entre los colectivos sociales con más recursos (ricos) y los más débiles (pobres).

Las medidas adoptadas en forma de reformas y recortes han tenido como primer efecto el aumento de personas en situaciones de vulnerabilidad, pobreza y de pobreza severa. Las principales víctimas de este injusto sistema son los niños, y por primera vez en España, los niños son la población que vive con mayor riesgo de pobreza y quienes más están sufriendo y soportando las consecuencias de la crisis.

No es evitable ser pobre, ni serlo para toda la vida, porque la pobreza no es un camino sin retorno. Para que se visibilice este fenómeno creciente de fractura social por el aumento de la pobreza infantil y la exclusión social, se requiere de un compromiso explícito y decidido de inversión social para el desarrollo de medidas, programas y actuaciones políticas que se coordinen internamente, y que busquen decididamente la superación de este enorme escándalo social de desigualdad y pobreza que afecta a los colectivos más vulnerables de nuestra supuestas sociedades ricas y del bienestar: los menores, las mujeres, los hogares monoparentales.

## Bibliografía.

Fernández, G. (1996). Superación de la pobreza y educación: una mirada desde lo local. *Última Década.*, 5, 1-16

Otaegui, A. (2012). El efecto de la crisis en el aumento de la pobreza infantil. Fundación 1º de mayo. Colección *Estudios*, 57, 1-32

Tezanos, J.F. (2013). *Las familias vulnerables en contextos de crisis*. Madrid: Biblioteca Nueva.

## **O lúdico como gerador das condições básicas de aprendizagem na educação infantil.**

*(The playful as a generator of the basic conditions for learning in early childhood education)*

**Maria Janete De Lima**  
Orientadora  
**Maria Da Conceição De Araújo**

*Páginas 11-18*

*Fecha de recepción: julio 2013  
Fecha de aceptación: agosto 2013*

### **Resumo.**

O presente trabalho tem como tema O lúdico como gerador das condições Básicas de aprendizagem na Educação Infantil. O estudo buscou compreender a presença do lúdico na prática do educador, assim com sua percepção do que é o lúdico e as relações deste no contexto da aprendizagem infantil. Através deste estudo constatou-se que os educadores demonstraram conhecer o conceito e o significado da Educação Lúdica e seu papel como um importante gerador de aprendizagem para a Educação Infantil.

**Palavras-chave:** lúdico. Educação. Infantil. Aprendizagem.

### **Abstract.**

The present work has as its theme The playful as generator of Basic conditions of learning in Early Childhood Education. The study sought to understand the presence of playful in practice of the educator, as well as their perception of what is the playful and the relations of this in the context of learning playground. Through this study it was found that the educators have demonstrated know the concept and meaning of Education Recreation and its role as an important generator of learning for Early Childhood Education.

**Keywords:** playful. Education. Playground. Learning.

## **Introdução.**

O presente trabalho tem como objeto a Educação Infantil e as práticas docentes relacionadas ao tema, com a finalidade de investigar como os professores estão desenvolvendo as práticas no ensino infantil, como o lúdico está presente em suas práticas pedagógicas e como vislumbram as contribuições do lúdico para a aprendizagem.

O estudo foi realizado com educadores que responderam a questionários. Sendo o local da pesquisa 03 escolas do município de Cajazeiras.

### **1. A importância do lúdico na educação infantil.**

A importância do brincar é destacada em muitos segmentos do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil o brincar é visto como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. (BRASIL, 1998)

A brincadeira, além de promover o desenvolvimento global das crianças, incentiva a interação entre os seus pares, permite a resolução coletiva dos conflitos, e favorece a formação de um cidadão crítico e reflexivo. Segundo Wajskop, (1995) a brincadeira, como atividade dominante da infância, tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, é primordialmente a forma pela qual esta começa a aprender secundariamente, é onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa e, por último, onde ela se apropria das normas de comportamento que corresponde a certas pessoas.

Segundo Kishimoto (1999), o brinquedo pode ser compreendido como um “objeto suporte da brincadeira”. Sendo assim, incluímos nessa categoria piões, bonecas, carrinhos e outros objetos modernos cada vez mais presentes no universo infantil.

Os primeiros brinquedos surgiram há muito e eram fabricados por artesãos. Podemos apontar a Europa como um continente decisivo para o estabelecimento de muitos dos brinquedos clássicos que podem ser observados até os dias atuais no dia-a-dia das atividades lúdicas empreendidas nas escolas. Segundo Benjamin (2002, p. 89), a Alemanha era o centro geográfico, no terreno do

brinquedo ela é também o centro espiritual. Pois como um presente alemão à Europa podemos considerar boa parte dos mais belos brinquedos que ainda hoje se encontram nos museus e quartos das crianças. Nuremberg é a pátria dos soldadinhos de chumbo e da reluzente fauna da arca de Noé; a mais antiga casa de bonecas de que se tem notícia provém de Munique. No início, contudo, tais brinquedos não foram invenções de fabricantes especializados, mas surgiram originariamente das oficinas de entalhadores em madeira, de fundidores de estanho, etc.

Para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 22), a brincadeira é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Capacidades importantes como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, podem ser desenvolvidas através das brincadeiras. As crianças aprendem a agir em função da imagem de pessoas, personagens, objetos e situações, a partir de um cenário onde elas podem não só imitar a vida, mas também transformá-la.

Quando se encontra um suporte que no caso é o brinquedo, a criança deixa fluir sua imaginação e manifesta o mais profundo sentimento de liberdade de criar e recriar as regras da brincadeira se assim achar necessário. Benjamin (2002, p. 102) afirma que “a essência do brincar não um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito”. Ou seja, para o autor a essência da brincadeira está na possibilidade de constantes novidades.

Em relação ao contexto social em que as crianças estão inseridas, Teles (1997, p.17) apresenta 4 tipos de brincadeiras: brincadeiras solitárias, observação, paralelas e associativas. Na brincadeira solitária a criança brinca sozinha, explorando ao máximo o objeto, a cor, a textura, etc. Na brincadeira de observação a criança apenas observa. Como afirma Maluf (2007) no início, tal interesse parecerá bastante passivo, e um bom espaço de tempo será gasto, simplesmente, na observação das brincadeiras. Pode-se notar, porém, que esse comportamento será bem diferente de uma olhada sem compromisso, pois a criança estará obviamente envolvida, muito absorvida em sua observação. Não há conversas entre eles.



Na brincadeira paralela a criança brinca ao lado da outra, sem contato. Concentra-se no brinquedo e a interferência é mínima. Na brincadeira associativa a criança estabelece contato com os outros, dividem brinquedos, trabalham juntos. Quando se fala de jogo, devemos entender que não se trata necessariamente de competição. Santos (2008, p.15) chama a atenção para esse aspecto ao afirmar que o jogo “tanto pode ser competição, como apenas representar ação lúdica. É a ludicidade que dá o caráter de jogo às atividades escolares”.

A palavra jogo é originada do latim *jocu*, que significa gracejo. Os jogos podem ser utilizados como importantes ferramentas lúdicas para divertir e ensinar. Muitas vezes a palavra jogo sugere competição.

Para Piaget (1978) temos três tipos de jogos: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras. Os jogos de exercício representam a forma inicial do jogo na criança e caracteriza o período sensório-motor do desenvolvimento cognitivo. Manifesta-se na faixa etária de zero a dois anos, e a característica principal é a repetição de movimentos e as ações que exercitam as funções como andar, correr, saltar e outras. O jogo simbólico inicia no final do segundo ano de vida, a partir do momento em que a criança entra na fase pré-operatória do desenvolvimento cognitivo. Já os jogos de regras constituem os jogos do ser socializado e se manifestam quando acontece um declínio dos jogos simbólicos, por volta dos 4 anos, momento em que a criança começa a se interessar por regras. Se estendem dos 7 aos 11 anos, caracterizando o estágio operatório-concreto.

Wallon (1995), cuja concepção de infância é sinônimo de lúdico, apresenta quatro categorias ao classificar os jogos infantis: jogos funcionais, jogos de ficção, jogos de aquisição e jogos de fabricação. Os jogos funcionais caracterizam-se por movimentos simples de exploração do corpo, através dos sentidos. Descobrir o prazer que a evolução da motricidade lhe possibilita, a criança sente necessidade de pôr em ação as novas aquisições, tais como os sons quando ela grita, a exploração dos objetos e o movimento do seu corpo.

Os jogos de ficção incluem atividades lúdicas que se caracterizam pela ênfase no faz-de-

conta, diante de situações imaginárias. Acompanha o surgimento da representação e é quando a criança brinca de “imitar adultos”, de “casinha”, de “escolinha”, etc.

Wallon (1995) descreve os jogos de aquisição como aqueles em que o bebê, “todo olhos e todo ouvidos”, procura compreender, imitar sons, gestos, etc. Já nos jogos de fabricação a criança se entretém com atividades manuais de criar, combinar, juntar e transformar objetos. Quando a criança cria, ou improvisa seus brinquedos, transforma uma matéria real em objetos dotados de vida fictícia.

No jogo desenvolvem-se formas culturais de conduta voluntária conceituadas por Vigotsky como zona de desenvolvimento proximal. De acordo com o autor, essas formas de conduta, funções psíquicas da criança, se encontram na zona de desenvolvimento próximo e não podem ser utilizada de forma consciente e deliberada. Desta forma, Vigotsky afirma que o brinquedo: Cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade (VIGOTSKY, 2000)

A aprendizagem que se dá na zona de desenvolvimento próximo, exige uma forma de colaboração entre a criança e um indivíduo mais experiente, e também necessita de um processo de *imitação/reprodução* por parte da criança. Com base nesse processo teremos um desenvolvimento real da criança. O trabalho educativo com o jogo, deste modo, revela relações humanas presentes nele.

## **2. Metodologia e análise dos dados da pesquisa.**

Neste tópico faremos a análise dos dados coletados na pesquisa através dos questionários aplicados de acordo com o descrito no percurso metodológico. Para preservar a identidade dos educadores entrevistados usaremos as letras A, B, C, D, E, F e G quando nos referirmos aos mesmos. Esclarecemos ainda que faremos a transcrição literal das respostas dos entrevistados, respeitando as falas e pontuação das mesmas.

Os educadores entrevistados encontram-se em uma faixa etária entre 30 a 40 anos, com

formação profissional na área de educação como licenciatura plena em Pedagogia, Normal em Nível Médio, e alguns ainda realizando o curso de Pedagogia. O tempo de trabalho (experiência com ensino) varia de 3,5 a 20 anos (ver tabela 01).

A **primeira pergunta** do questionário aplicado objetivou investigar o conhecimento dos educadores no que diz respeito ao conceito de Educação Lúdica. Todos os entrevistados demonstraram conhecer o significado da Educação Lúdica e em todas as respostas, excetuando a do educador A, foram identificados termos como “jogos”, “brincadeiras”, “brincar”, “brinquedo”. O educador E citou a “dança” como uma atividade lúdica.

O educador A destaca a aprendizagem como o foco da utilização da Educação Lúdica e a define destacando a utilização de recursos e criatividade como o caminho para atingir o objetivo. Como destacado no parágrafo anterior, não discrimina quais são esses recursos em um primeiro momento, citando-os posteriormente nas demais respostas.

Uma educação que constitua em sua metodologia/ação, recursos e criatividade que usados de forma coerente e de acordo com os objetivos propostos, consiga atrair a atenção dos alunos e conseqüentemente atinja uma aprendizagem significativa (EDUCADOR A).

A resposta acima nos remete a Vigotsky (2000), que mostra o lúdico trazendo resultados de aprendizagem voltada para o sujeito social da criança, dependendo das ações desenvolvidas pelos professores, incluindo as brincadeiras como metodologia curricular, que tornam possível para a criança uma base para a subjetividade e a compreensão da realidade concreta.

O Educador B define a Educação Lúdica chamando a atenção do papel das atividades lúdicas para a “estruturação” da criança através do ato de brincar, da seguinte forma: “As atividades lúdicas tem um papel fundamental na estruturação da criança e no ato de brincar que a criança utiliza elementos de fantasias é a realidade e o real do imaginário”(Educador B).

De acordo com o Educador C, “Educação Lúdica valoriza o uso de jogos e brincadeiras no processo ensino-aprendizagem despertando o interesse e o prazer de quem está assimilando a aprendizagem”. Esta resposta segue a mesma linha do Educador G, que define a Educação Lúdica como “[...] ensinar através de jogos, é tornar as aulas mais criativas e dinâmicas”, e do Educador D, que estende este conceito destacando a presença de uma “interação” e apontando a importância das atividades lúdicas para uma aprendizagem mais “concreta e duradoura”.

O Educador F, a exemplo do Educador C, também destaca o “prazer” no ensino utilizando a ludicidade, mas usa termos como “ação”, “domínio” e “contato” para realçar sua concepção de Educação Lúdica como aplicação de atividades, além de afirmar em seu texto que a fase das brincadeiras é a mais importante para a vida da criança.

Encontramos elementos de todas as definições acima no texto de Vigotsky citado por Borba (2006), que destaca o brincar como um importante processo psicológico, como uma fonte de desenvolvimento e aprendizagem, e nos diz: O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração a sociedade. (BORBA, 2006). O Educador E chama a atenção para a importância da Educação Lúdica no desenvolvimento e nas capacidades psicomotoras da criança. Pensa a criança como um ser social e destaca a interação social propiciada pela Educação Lúdica. Assim, para o Educador, a Educação Lúdica é:

Uma educação preocupada com o desenvolvimento ativo do educando. Que reconhece as capacidades psicomotora da criança e investe na interação social e construção de novos saberes, por meio de brinquedo, do jogo, da dança, diferentes

elementos do cotidiano.  
(EDUCADOR E)

A concepção do Educador E é referenciada por Santos (2008) no brincar, a criança interpreta variados papéis, assume responsabilidades, estabelece relações, desenvolve atitudes de respeito e de cooperação, aprimorando etapas do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor, percebendo-se capaz de vencer desafios ao vivenciar cada papel.

A **segunda questão** procura investigar o conhecimento dos educadores a respeito das contribuições da Educação Lúdica para o processo de aprendizagem. Em outras palavras, procura descobrir se o educador, uma vez entendendo o significado da Educação Lúdica, compreende sua importância para o processo educativo.

A maioria das respostas destaca a importância da Educação Lúdica para a aprendizagem das crianças. Pode-se identificar esse olhar na resposta do Educador G, afirmando que a Educação Lúdica “favorece o processo de aprendizagem, pois desenvolve o raciocínio lógico, a imaginação, a percepção, dentre outros aspectos”, assim como o Educador D, que reconhece que “por se tratar de uma modalidade prática, a ludicidade contribui de uma forma mais consistente e significativa para o processo de ensino e aprendizagem”. O Educador F destaca de uma forma mais ampla os benefícios da Educação Lúdica, ao afirmar:

O lúdico contribui na aprendizagem da criança nos aspectos: cognitivos, sócio e afetivo de forma prazerosa, valorizando o conhecimento que já possuem e estimula-os a exercitar sua imaginação, a interagir com os colegas, desenvolver habilidades sensório-motora, etc., (EDUCADOR F).

Na resposta do Educador C à segunda questão, pode-se notar um entendimento na contribuição da Educação Lúdica para aspectos relacionados com a socialização das crianças, bem como um olhar para os benefícios adquiridos pelo educador, quando afirma:

Por meio das atividades lúdicas a criança se comunica consigo mesmo e com o mundo, aceita a

existência dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente. O lúdico aplicado à prática pedagógica não apenas contribui para a aprendizagem da criança, como possibilita ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas, facilitando a condução do conhecimento.  
(EDUCADOR C).

A socialização beneficiada como uma consequência da Educação Lúdica também é reconhecida pelo Educador E, quando afirma que o lúdico “auxilia no desenvolvimento físico e mental; na construção do conhecimento [...] e na socialização das crianças”. O Educador E reforça esse olhar ao afirmar que “a atividade lúdica é um excelente meio de o indivíduo aprender a se relacionar com o outro e consigo mesmo”. Tais percepções estão de acordo com as convicções de Almeida (1998, p. 57), a educação lúdica, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática, enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

Seguindo a linha de raciocínio do Educador E ao chamar atenção para o desenvolvimento mental da criança, o Educador B destaca esse aspecto positivo da ludicidade, estendendo sua resposta para os proveitos que a criança adquire na sua capacidade criativa ao desenvolver atividades lúdicas, ao afirmar que a ludicidade “é de extrema importância para o desenvolvimento mental da criança. Proporciona as crianças oportunidades de ser livres para criar e imaginar através das brincadeiras”.

O Educador A também chama a atenção para o estímulo à criatividade propiciado pela “abstração” experimentada pelas crianças no contato com as atividades lúdicas, ao atestar: A Educação Lúdica contribui para um ensino mais prazeroso e divertido; para uma vivência e o contato com o próprio conhecimento estudado, facilitando a abstração e o entendimento, a criança tendo o contato,

visualizando o objeto de estudo, vai ter mais prazer em aprender.

Podemos identificar alguns elementos das respostas obtidas relacionadas com a contribuição da Educação Lúdica para o processo educativo no texto de Oliveira (2007), quando afirma: O jogo simbólico ou de faz-de-conta, particularmente, é ferramenta para criação da fantasia, necessária a leituras não convencionais do mundo. Abre caminhos para a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos. Atua também sobre a capacidade da criança de imaginar e de representar, articulada com outras formas de expressão. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais.

A **terceira questão** investiga a compreensão dos educadores relativa às dificuldades de se trabalhar com o Lúdico, na perspectiva de compreender quais os obstáculos apresentados pelos mesmos para incluir a Educação Lúdica em seu dia-a-dia.

Em relação a essa questão o Educador G preocupa-se com o planejamento, e com o fato da Educação Lúdica não poder ser vista como uma mera diversão. Nesse sentido, o Educador afirma:

Para se trabalhar com o lúdico há dificuldades no que diz respeito ao planejar a atividade a ser desenvolvida, pois não podemos confundir uma Educação Lúdica, que tem objetivos, um plano definido, com o brincar por brincar, sem metas e planejamento (EDUCADOR G).

O Educador B chama a atenção para a coletividade necessária para que a Educação Lúdica seja conduzida a contento, e relata os aspectos que considera dificuldades sob a ótica do educador:

Para se trabalhar o lúdico deve-se estar atento ao trabalho e em como grupo, pois as relações interpessoais serão mais constantes e demandarão um cuidado em especial e o professor deve ter algum conhecimento mínimo sobre tipos de grupos (EDUCADOR B).

Os Educadores A e D apontam a sobrecarga dos docentes como a maior dificuldade para se trabalhar com a Educação Lúdica. O Educador A cita as peculiaridades do planejamento como obstáculo da seguinte forma:

O tempo e a valorização do profissional, pois é preciso tempo adequado planejar e confeccionar determinados materiais concretos e quando um professor trabalha dois, três expedientes, ele não planeja como deveria, para que uma aula seja prazerosa e lúdica (EDUCADOR A).

Além de indicar o excesso de trabalho como uma dificuldade, o Educador D entende ainda que é necessária uma formação adequada para que a Educação Lúdica seja conduzida a contento:

A primeira dificuldade se dá através da falta de tempo, pois para se desenvolver atividades lúdicas faz-se necessário um bom tempo para se planejar e organizar as atividades. Tendo o professor que trabalhar em mais de uma escola, então o fator tempo passa a ser muito importante no desenvolvimento deste processo. A segunda dificuldade se dá pela falta de formação por parte de alguns professores que na dúvida preferem ocupar-se com atividades tradicionais. Ainda nesta dificuldade alguns profissionais não buscam a formação necessária por não darem o valor real a uma aprendizagem proporcionada pela ludicidade (EDUCADOR D).

O Educador F acredita que a dificuldade de se trabalhar com o lúdico reside na carência da Escola, tanto em relação a instalações que permitam uma condução das aulas a contento, como em relação aos recursos pedagógicos:

Um dos fatores que dificulta o trabalho lúdico em sala de aula é o espaço no ambiente escolar, poucos recursos pedagógicos e o meio social em que a criança está inserida pois muitas das vezes os pais e educadores vêm o

“brincar” como algo desnecessário e não conseguem compreender a importância do lúdico no dia-a-dia (EDUCADOR F).

No entendimento do Educador E, o maior obstáculo para o uso da Educação Lúdica pelos professores é o medo do desconhecido. Ele entende que:

A principal dificuldade que observo nas escolas, diz respeito a apropriação e compreensão de uma Educação Lúdica. Dificuldade de buscar, de conhecer, de propor novos desafios para os educandos, como para nossa atuação (EDUCADOR E).

O Educador C responde à questão de uma forma breve, apenas afirmando que “os desafios e dificuldades de se trabalhar com o lúdico são muitos”, porém não especifica nenhum desses desafios.

As respostas descritas acima estão de acordo com as observações de Borba(2006), o educador é o articulador de situações desafiadoras para aprendizagem. É também considerado, o profissional que conhece com profundidade o conteúdo que se propõe ensinar e, por isso, deve socializá-lo com os alunos através de procedimentos cooperativos. Ao trabalhar com os pressupostos piagetianos, o educador procurará fazer das suas aulas momentos dinâmicos de aprendizagem, eliminando os rituais que caracterizam o ensino tradicional..

A **quarta e** última questão busca investigar o conhecimento de metodologias que poderiam ser utilizadas pelos educadores entrevistados para incluir a ludicidade no cotidiano das escolas. Todas as respostas elencaram atividades que podem ser levadas adiante. O Educador A observa que “o que foi mais citado foram recursos e não metodologias” e indica: Identificação de crachás; dança e movimentos; músicas; fantoches e/ou dedoches; narração de histórias com interpretação na voz; teatro; jogos matemáticos; bingos de palavras ou numerais; construção de cartaz; cineminha; produção de palavras com letras móveis; flanerogravura; boliche para identificação de numerais ou soma de quantidades, etc.

A exemplo do Educador A, alguns recursos foram citados pelo Educador B, cuja resposta consiste em “jogos variados, uso de materiais recicláveis, brincadeiras, dança, baseados numa metodologia construtivista que vai de acordo com a realidade dos educandos”.

Da mesma forma, o Educador C não especifica metodologias, mas cita alguns recursos, indicando “jogos educativos e brincadeiras; experiências; música; histórias com fantoches; cineminha; dramatização; brincadeira de roda e teatro de fantoches”.

Já o Educador D indica “circuito de jogos, quebra-cabeça, jogo de palavras, apresentações culturais, recorte-colagem-pintura, dança e música”, enquanto o Educador E aponta “jogo de memória, dinâmica, música, contação de história com fantoches ou cineminha, boliche numérico, dramatização, entre outros”. Já o Educador G cita “jogos, dinâmicas, bingos, músicas, histórias, dentre outras”. O Educador F, ao citar, tenta descrever o objetivo do uso da seguinte forma:

As brincadeiras de faz de conta para estimular o imaginário infantil; conto de histórias pequenas para despertar a fantasia da criança; o alfabeto móvel utilizando-os em jogos como o bingo de letras e incentivando a aprendizagem com música como o abecedário da Xuxa (EDUCADOR F).

Pode-se afirmar que a partir dos dados coletados foi constatado que os educadores conhecem os pressupostos teóricos da Educação Lúdica e propiciam a prática das atividades inerentes à ludicidade, mesmo que de forma empírica, em sala de aula através de brincadeiras, jogos, dança, música, teatro, recorte e colagem, dentre outras atividades.

As mesmas foram enfáticas ao afirmarem que a Educação Lúdica contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, desenvolve o raciocínio lógico, a imaginação e a percepção de mundo, bem como as relações com outros indivíduos e apresentaram como principais dificuldades a sobrecarga de trabalho e a carência de recursos.

### 3 Considerações finais.

O estudo permitiu entender a grande importância da Educação Infantil e o papel fundamental na vida das crianças, pois cabe à Escola de Educação Infantil permitir que o lúdico/jogos ganhe um espaço significativo e que a criança possa conhecer e construir seus conhecimentos, tornando-se autônomos, ou seja, capazes de pensar por conta própria e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades

Para que de fato o lúdico seja contextualizado na Escola, o professor deve se colocar como participante, acompanhando todo o processo do ensino e aprendizagem. Este, por sua vez, media os conhecimentos através dos jogos e brincadeiras, conseguindo contribuir para a construção de aprendizagens diversas. Estas atividades devem estar relacionadas a conteúdos estabelecidos, à construção de conhecimentos, e centrado nas necessidades dos alunos.

Através deste estudo constatou-se que os educadores entrevistados demonstraram conhecer o conceito e o significado da Educação Lúdica e seu papel como um importante gerador de aprendizagem para a Educação Infantil.

Ao encaminharem-se possíveis conclusões, fica a certeza de que, o desenvolvimento desta pesquisa instiga a avaliação de outros aspectos da ludicidade como os próximos passos de uma iminente jornada acadêmica.

### 4 Referências bibliográficas.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica. Técnicas e jogos pedagógicos.** São Paulo. Loyola, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas Cidades. Ed. 34, 2002.

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Vol. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez. 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz, **Brincar: prazer e aprendizado.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MONDIN, Battista. **O Homem, quem é ele? Elementos de Antropologia Filosófica.** São Paulo: Paulus, 1980.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **A Ludicidade como ciência.** 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Socorro! É proibido brincar!** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem** (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes. 2000.

WALLON, Henri; GALVÃO, Izabel. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

## **Dislexia: uma análise acerca do conhecimento que os docentes têm sobre dislexia.**

*(Dyslexia: a review about the knowledge that teachers have about dyslexia)*

**Adna Melo Monteiro**  
Maestra en Educación

*Páginas 19-23*

*Fecha de recepción: junio 2013*

*Fecha de aceptación: agosto 2013*

### **Resumen.**

Este estudio hace una análisis sobre el conocimiento que los maestros tienen sobre la dislexia.

El estudio se justifica por percibirse que sin una definición correcta y clara, por parte de algunos maestros la dislexia se confunde con las más diversas dificultades de aprendizaje en la lectura y la escritura.

La investigación saca a luz la necesidad de invertir en la formación del docente orientada a esta temática, donde se pueda abordar directamente la cuestión de la dislexia, sus conceptos, características y aplicabilidad en la Sala de Recursos Multifuncionales.

Por último se hicieron las recomendaciones sobre la base del marco y de los datos recogidos en la investigación.

**Palabras clave:** dislexia, lectura, docente

### **Abstract.**

O presente estudo faz uma análise acerca do conhecimento que os docentes têm sobre dislexia.

O referido estudo justifica-se por perceber que sem uma definição adequada e clara, por parte de alguns docentes, a dislexia confunde-se com as mais diversas dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita.

A pesquisa sinalizou a necessidade de investir em formação docente voltada para esta temática, na qual se possa abordar diretamente a questão da dislexia, seus conceitos, características e aplicabilidade na Sala de Recursos Multifuncionais.

Foram feitas também recomendações com base no marco referencial e nos dados levantados na pesquisa.

**Palavras chave:** dislexia, leitura, docente

## **Introdução.**

Dentre os mais diversos transtornos de aprendizagem pode-se destacar a dislexia como um problema difícil de ser compreendido pelo professor em razão da falta de conhecimento sobre as características básicas que possibilitam uma identificação.

Há quem afirme que cabe também ao professor das séries iniciais saber identificar sinais sutis de que a capacidade fonológica do seu aluno não está sendo desenvolvida como deveria e assim poder encontrar indícios de dislexia ainda nesta fase para que as providências necessárias sejam tomadas o mais breve possível, podendo assim minimizar os impactos dessa dificuldade na vida acadêmica e em sociedade.

A presente pesquisa ressalta por meio dos dados levantados a falta de conhecimento dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais sobre dislexia, assim como a necessidade em investir na formação destes, tendo em vista que este não é um tema tão difundido nas formações docentes.

## **A Dislexia.**

A Associação Brasileira de Dislexia (2010), registra que pelo menos 90% das crianças que são levadas às clínicas de psicologia são oriundas de escolas, apresentando queixa de dificuldades de aprendizagem, dentre as quais se pode referir o aprender a ler e escrever, com suspeita de dislexia. Também indica que 5 a 17% da população mundial enfrentam dificuldades de leitura ou escrita, apresentando um quadro de dislexia e que a partir deste podem se manifestar outros problemas como a discalculia e a disgrafia. Essas crianças podem manifestar dificuldades de leitura e escrita, mas apresentam grande capacidade para outras tarefas. Do percentual indicado pela ABD a maioria observada é composta de meninos.

## **Breve Histórico da dislexia.**

A dislexia é uma síndrome que tem sido estudada a mais de 100 anos, sendo difundida no Brasil somente nas últimas décadas. Shaywitz (2006) registra que foi o médico alemão Dr. Johann Schmidt quem apresentou o que provavelmente seria o caso mais antigo de cegueira verbal. As

observações de médicos como o Dr. Shimit fazem referência a pacientes que possuíam capacidade de ler, mas que perderam essa competência em consequência de algum dano cerebral, o que pode ser caracterizado como um dos primeiros estudos sobre a dislexia adquirida.

Shaywitz (2006) afirma que as pesquisas sobre dislexia iniciaram em 1877 com o Dr. Kussmaul apresentando o caso de um paciente que possuía inteligência normal e capacidade de falar normalmente, mas que aos 18 anos de idade não conseguia aprender a ler e escrever. Este quadro é descrito pelo Dr. Kussmaul como perturbações de linguagem escrita ou perda afásica, expressão esta que não deixava clara a origem de tal perturbação, se teria origem congênita ou adquirida. A mesma autora refere Hinshelwood como o responsável pela nomenclatura *cegueira verbal* e o Dr. Morgan como sendo o primeiro a definir esse problema como uma *disfunção de desenvolvimento que ocorre em crianças*. (Shaywitz, 2006: 25).

De acordo com a ABPP (Associação Brasileira de Psicopedagogia), a partir de 1896 esse distúrbio passou a receber outras denominações: *alexia*, *afasia*, *agnosia*, *apraxia*, analfabetismo, bloqueio secundário de aprendizagem da leitura, cegueira verbal congênita, dislexia congênita, *strefossymbolia* (símbolos invertidos), alexia do desenvolvimento, dislexia constitucional, déficit no processamento de linguagem, entre outros. Hout (2001) relata que em 1990 surge a corrente formada por educadores que acolhem com certo ceticismo as concepções médicas a respeito da dislexia. Os mesmos manifestam dúvidas sobre a hipótese do déficit cerebral por evocar uma doença sem cura, supor uma única hipótese era algo inaceitável para esse grupo de educadores, pois para eles, o ato de ler pressupõe processos múltiplos. Esses educadores levantaram a hipótese de uma pedagogia deficitária, ambiente defeituoso, um transtorno psicológico ou mesmo uma forma extrema de atraso da leitura.

## **Definição de dislexia.**

Desde 1967 muitas definições foram dadas à dislexia, no entanto, para fins deste trabalho optou-se pela definição proposta pelo Observatório Estatal de La Discapacidad define a Dislexia como:



Transtorno cognitivo caracterizado pela capacidade deficiente em compreender palavras ou frases escritas e impressas, apesar da visão estar intacta. Esta afecção pode ser decorrente do desenvolvimento ou adquirida. A dislexia do desenvolvimento é marcada por realização de leitura que decai substancialmente abaixo do esperado, dada a idade cronológica do indivíduo, medida de inteligência e educação apropriada à idade. (Tradução livre do original: DSM-IV – DECS)

A dislexia é incluída no Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais, DSM IV no rol das perturbações de aprendizagem. O manual utiliza a nomenclatura “Perturbação da Leitura e da Escrita”, estabelecendo os seguintes critérios para diagnóstico:

- ✓ O rendimento na leitura/escrita, medido através de provas normalizadas, situa-se substancialmente abaixo do nível esperado para a idade do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a sua idade;
- ✓ A perturbação interfere significativamente no rendimento escolar, ou atividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura/escrita;
- ✓ Se existe um déficite sensorial, as dificuldades são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas. Essa orientação presente no Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais, DSM IV, tem relação com a explicação da etiologia da dislexia.

#### **Dislexia do desenvolvimento.**

Snowling (2004) recomenda que para compreender a dislexia do desenvolvimento devem ser considerados os aspectos: biológico, cognitivo e comportamental, cada um desses aspectos foram apontados por Frith (1997) *apud* Snowling (2004). No biológico, deve-se levar em conta a anormalidade cerebral genética, sendo considerada no modelo médico como uma síndrome supostamente de origem neurológica. Já no cognitivo, chama atenção para a disfunção cognitiva que pode estar em um único componente mental.

Frith (1985) *apud* Stackhouse & Snowling (2004), afirma que o disléxico

desenvolvimental clássico não consegue realizar a transição para a fase alfabética do desenvolvimento da alfabetização.

#### **Dislexia Adquirida.**

Merchán (2006) afirma que a principal sintomatologia que caracteriza essa síndrome é um transtorno linguístico reconhecido como uma síndrome neurológica que provoca a perda da capacidade leitora em decorrência de uma lesão cerebral em adultos que em sua maioria já são alfabetizados, este fator é de suma importância para estabelecer a diferença entre a dislexia adquirida e a dislexia de desenvolvimento, nesta segunda, normalmente as dificuldades de aquisição de leitura decorrem de fatores genéticos e se manifestam no início da aprendizagem, isto é, no processo de alfabetização.

Santana (2002) classifica a dislexia adquirida em dois grupos: dislexia central, que por sua vez pode se manifestar como dislexia de superfície, dislexia profunda ou dislexia fonológica, dependendo da forma como se manifesta. Já a dislexia do tipo periférica pode ser caracterizada como Dislexia de leitura letra por letra, mais conhecida como alexia sem grafia. Na dislexia por negligência há dificuldade de tratamento da informação no hemisfério esquerdo e em alguns casos no direito. Esse tipo de problema pode se manifestar isoladamente ou paralelamente, havendo casos em que ao invés de subtrair o início da palavra isto ocorra ao final da palavra.

#### **A Formação Docente e o Atendimento aos Alunos com Dislexia.**

Acredita-se que o aluno com dislexia precisa ser percebido dentro do que propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / Lei 9394-96 capítulo V, art. 58, § 2º, recebendo atendimento educacional especializado, tendo em vista que em razão das características da dislexia o tempo de aprendizagem é diferenciado, mais lento, tendo direito inclusive a tempo diferenciado para a realização das provas, essa proposta requer uma nova concepção do que seja de fato ensinar.

Perrenoud (2008) aponta que a escola hoje, mais do que nunca tem a função de preparar seu aluno para a vida moderna.

Sabe-se que o desenvolvimento de novas competências para trabalhar com alunos disléxicos é indispensável, tendo em vista

todas as peculiaridades que os mesmos apresentam, no entanto, acredita-se que não seja o bastante desenvolver novas competências para ensinar. Percebe-se que vai bem além, destas e de novos saberes, se faz necessário colocar em prática um sistema de ensino que de fato inclua o aluno com dislexia da mesma maneira como atualmente se tem buscado incluir aqueles que apresentam qualquer outra necessidade educativa especial.

Para que de fato o professor passe a ter outra postura, assim como novas competências ante as necessidades dos alunos com dislexia, se faz necessário uma nova concepção de ensino, pois até a implantação da legislação de ensino que preconizava uma educação mais inclusiva não se falava tanto em respeitar o ritmo de cada aluno.

### **Conclusões.**

Voltando o olhar para os autores pesquisados, percebe-se que são unânimes neste sentido, quanto as capacidades intelectuais dos disléxicos, já que não se trata de uma deficiência intelectual mas de um distúrbio no processamento fonológico que pode ter sido adquirido por algum tipo de lesão ou mesmo ter sido desenvolvido ainda na fase embrionária, dificuldade esta que incide diretamente no processamento da leitura e consequentemente, na escrita.

Cabe ao professor neste ambiente específico perceber cada necessidade e planejar a partir delas podendo de fato traduzir conteúdos de ensino em novas aprendizagens, considera-se por novas aprendizagens as estratégias que o próprio aluno passa a construir na parceria com o professor. E por falar em competência, considero de grande relevância destacar o quão competentes são as pessoas com dislexia. Não há dúvidas sobre as capacidades das pessoas com dislexia, durante a pesquisa tive a oportunidade de conversar com adultos que tem o diagnóstico de disléxico e que logo no início tiveram muita dificuldade em aceitar, pois já se imaginavam inferiores as demais pessoas. Enquanto os teóricos apontam algumas celebridades que as pessoas só conhecem por revistas e jornais, tenho a grata satisfação de ter ao meu lado celebridades disléxicas que não estão na mídia, mas que se tornam uma celebridade a cada obstáculo vencido.

É necessário que a escola passe a perceber os caminhos que pode tomar para a inclusão de fato e de direito dos alunos com diagnóstico de dislexia, não é possível em pleno século XXI ainda existirem alunos que estão sendo punidos por terem nascido com uma dificuldade acentuada em leitura e escrita, na verdade, não são punidos por serem disléxicos, a punição vem em consequência da falta de saber do professor que o recebe e que também acaba virando uma vítima da sua falta de conhecimento.

Espera-se que esta pesquisa seja uma provocação positiva na busca de maiores conhecimentos e recursos que possam auxiliar na aprendizagem de alunos com dislexia, já é hora e talvez já esteja passando da hora de perceber as potencialidades dos alunos com dislexia, sua capacidade de avançar na carreira acadêmica como qualquer outra criança. Não se admite mais que cenas como isolamento, ou estigmas como “burro”, “preguiçoso” sejam atrelados as crianças que apresentam dificuldade em ler e escrever, ou mesmo que não conseguem emitir um simples recado.

### **Referenciais.**

ABD – Associação Brasileira de Dislexia. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br>. Acesso em 10/07/2011.

AND - Associação Nacional de Dislexia. Disponível em: [www.andislexia.org.br](http://www.andislexia.org.br). Acesso em: 10/08/2011.

Cuetos, Fernando Vega. (2006). *Psicologia de la lectura: Diagnostico y tratamiento de los transtornos de la lectura*. Barcelona: Práxis.

Dehaene, Stanislas (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacobe;

DSM IV – T. (2003). *Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais*. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas;

Gallaburda, A. M. Cestnik, L. (2003). Dislexia del desarrollo. In *Revista Neurologia*. 36 (Supl 1) – S3, S9;

Hout, A. V. Estienne. F. (2001). *Dislexias: descrição, avaliação, explicação e tratamento*. Trad. Claudia Schilling. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas;

Lozano, Alfonso Barca (2002). *Dificultades de aprendizaje: contenidos teóricos y actividades prácticas*. Universidad de Barcelona.

Perrenoud, P. (2008). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Santana, Ana Paula (2002). *Escrita e afasia: a linguagem escrita na afasiologia*. São Paulo: Editora Plexus.

Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Alegre: Artmed.

Snowling, Margaret J. (2004). *Dislexia*. 2ª ed. São Paulo: Santos

Stackhouse Joy & Snowlin, Margareth (2004). *Dislexia, fala e linguagem*. Porto alegre: Artmed.

## **Política de lazer em Goiânia: uma visão panorâmica<sup>1</sup>**

*(Policy in leisure goiânia: a Panoramic view)*

**Diassis de Oliveira de Barros<sup>2</sup>**

*Páginas 24-30*

*Fecha de recepción: julio 2013*

*Fecha de aceptación: agosto 2013*

### **Resumo.**

Na sociedade moderna, a inatividade do cidadão tem acarretado muitas doenças. Com o trabalhador não é diferente, visto que em determinadas atividades laborais, esse sujeito (de direitos) não se exercita, pois tem uma carga horária de trabalho longa e ainda precisa se deslocar de casa para o trabalho e do trabalho para casa. Atualmente, é destacada na mídia a necessidade de cuidarmos do corpo. Em contraposição, aborda-se também, nesse meio de comunicação, a exaltação do corpo "sarado". Contudo, esse mesmo corpo, precisa ser antes de tudo, saudável. Diante disso, entende-se que para que tenhamos um corpo saudável, é fundamental que haja políticas públicas consistentes de lazer, para que o cidadão possa fazer uso dos espaços públicos como praças, bosques, entre outros para se exercitarem. O que se percebe é que na cidade de Goiânia-GO, essa oferta de lazer gratuita ainda está em construção. Pode-se concluir que essa construção deve ser uma construção socialmente referenciada no social.

**Palavras-chave:** Lazer; Políticas Públicas, Atividade Física.

### **Abstract.**

In modern society , the citizen's inactivity has caused many diseases . With the worker is no different , as in certain work activities , this guy ( rights ) do not exercise because it has a long working hours and still need to travel from home to work and from work to home . Currently , it is highlighted in the media need to take care of the body . In contrast , addresses also , in this medium, the exaltation of the body " healed" . However , this same body, it needs first of all , healthy . Therefore , it is understood that in order to have a body saudável , it is crucial that public policies consistent leisure , so that citizens can make use of public spaces such as parks , forests , among others for exercise . What is noticeable is that in Goiânia -GO , that offer free leisure is still under construction . It can be concluded that this construction should be a socially referenced in social construction .

**Keywords :** Leisure , Public Policy , Physical Activity .

---

<sup>1</sup> Artigo oriundo de pesquisa realizada no ano de 2012, como requisito para aquisição do título de Bacharel em Educação Física da Faculdade Estácio - GO.

<sup>2</sup> Bacharel em Educação Física pela Faculdade Estácio em Goiânia – GO. Atua como Responsável pela saúde do trabalhador da empresa Embrasil Serviços e desenvolve trabalhos como Personal Trainer.

## Introdução.

Historicamente o esporte se apresenta na sociedade contemporânea como um fenômeno sociocultural de grande importância. Faz-se presente em inúmeras esferas do todo social, principalmente no lazer. Por ser um universo criado e constantemente transformado pelo Homem no decorrer da história, carrega valores morais e se manifesta de acordo com o ambiente e os sujeitos que com ele se relacionam.

Nessa dimensão, este fenômeno exerce diferentes significados frente à vida dos indivíduos, pode ser trabalho, diversão, busca por melhoria de saúde, conteúdo de processos educacionais, entre outros. De toda forma, se insere na vida das pessoas de acordo com os objetivos e necessidades das mesmas, exercendo transformações em seu dia-a-dia.

A relação entre o esporte e as mudanças ocorridas na vida dos sujeitos que com ele se envolvem é a ponte entre esse fenômeno e uma noção que a cada dia se valoriza na sociedade contemporânea. Praticar esportes, ginástica nos momentos da vida e em especial nos momentos de lazer, indica a percepção de Qualidade de Vida.

Diante disso, entende-se que a presença do lazer por meio do esporte na vida das pessoas, favorece uma percepção destas em relação à satisfação com suas próprias vidas e a expectativa que se tem sobre elas. Isto posto, compreende-se que cabe ao Estado a responsabilidade de ofertar lazer aos cidadãos. Nesse sentido, esse artigo origina-se de uma pesquisa realizada no município de Goiânia-GO onde buscou-se investigar **como se configura a aplicação da política pública de lazer no município de Goiânia – GO?**

## Metodologia.

A pesquisa realizada associou a pesquisa bibliográfica, onde se fez um levantamento bibliográfico criterioso acerca de estudos realizados acerca da temática e análise da legislação vigente que trata desse assunto.

Fez-se, também consulta a documentos que serviram de base para que o

pesquisador pudesse entender como o lazer está estruturado em Goiânia.

Para a coleta de dados foi usada a entrevista, visto que ela é um instrumento que permite ampliar o conhecimento a respeito da subjetividade dos interlocutores da pesquisa. Assim, Rey (2002) esclarece que a entrevista, na pesquisa qualitativa, tem sempre o propósito de se converter em diálogo em que as informações aparecem de acordo com a forma em que o sujeito compreende o mundo real.

Com a entrevista semi-estruturada, realizada com o Secretário do Esporte e Lazer do município de Goiânia e com dois professores atuantes nessa área na cidade, buscou-se estabelecer os diferentes pontos de vista sobre a Política Pública de Lazer assumida pelo município, considerando o contexto, as informações e as realidades vividas pelos entrevistados.

O trabalho se configura como um trabalho qualitativo visto que a abordagem qualitativa é a mais adequada a esta pesquisa, visto que supõe um contato direto do pesquisador com a situação que está investigando, favorecendo com isso a percepção das contradições que a implementação da política pública de lazer no município de Goiânia vem sofrendo, sempre na ótica dos sujeitos da pesquisa.

## Entre o dito e o feito!

Sabe-se que o lazer destinado ao cidadão deve ser ofertado por meio de políticas públicas. Nesse sentido, as políticas públicas compreendem as ações públicas, exercidas por meio dos processos políticos, que são regulados por um plano constitucional e/ou normativo. Assim, políticas públicas podem ser entendidas como um conjunto de decisões e ações relativas à alocação de valores. (MAGALHÃES, 2001). É válido salientar que não há somente um conceito de política pública, visto que vários pensadores o veem de maneira distinta. Contudo, essa diversidade de visões ora se assemelha ora se complementa.

Para Bucci (2002), políticas públicas são programas de ação governamental visando a coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas para a realização de objetivos socialmente relevantes. Observa-se, assim, que

políticas públicas são metas coletivas conscientes. (apud OLIVEIRA, 2005).

Para Hofling (2001), políticas públicas são entendidas como o “Estado em Ação”, ou melhor, elas são compreendidas como de responsabilidade do Estado quanto à implementação e manutenção, a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem organismos e também agentes da sociedade que tenham relação com a política implementada.

Neste contexto, as políticas públicas podem ser compreendidas como ações empreendidas pelo Estado para efetivar as prescrições constitucionais sobre as necessidades da sociedade em termos de distribuição e redistribuição das riquezas, dos bens e serviços sociais no âmbito federal, estadual e municipal. São políticas de economia, lazer, educação, saúde, meio ambiente, ciência e tecnologia, trabalho, entre outras.

Contudo, é importante deixar claro que, em uma sociedade de conflitos e interesses de classe, as políticas públicas são resultados do jogo de poder determinado por leis, normas, métodos e conteúdos que são produzidos pela interação de agentes de pressão que disputam o Estado. Estes agentes podem ser os políticos, os partidos políticos, os empresários, os sindicatos, as organizações sociais e civis.

No que tange às políticas públicas de lazer, estas estão garantidas na legislação, visto que o lazer apareceu, pela primeira vez, na constituição de 1988. No Capítulo II, dos direitos sociais, o artigo 6º diz que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, **o lazer**, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Grifo meu, BRASIL, 2013, p.12).

No Título VIII, Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção III, do Desporto, o lazer é tratado no artigo 217 da seguinte forma: “é dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um observado: [...] IV § 3º **o poder público incentivará o lazer, como forma de promoção social**” (Grifo meu. BRASIL, 2013, p.132). A legislação reforça a ligação exclusiva do lazer ao desporto e também a

divisão entre cultura e lazer, quando na seção anterior a esta, ou seja, a Seção II, da Cultura, em seu artigo 215, afirma que o cidadão terá, com a garantia do Estado, acesso às fontes da cultura nacional e o pleno exercício dos direitos culturais.

A esse respeito, nota-se que é responsabilidade do poder público, federal, estadual e municipal o incentivo ao lazer como indicativo de promoção social. Vale destacar que o lazer deve ser ofertado porque é um direito e não somente porque está assegurado na legislação.

Para analisar os termos presentes, é preciso não perder de vista o passado, retomando sua trajetória. Assim, a dialética entre o trabalho e o lazer destaca-se no passado da civilização ocidental.

Os gregos nos tempos áureos tinham um desprezo pelo trabalho. “(...) apenas aos escravos era permitido trabalhar; o homem livre conhecia apenas exercícios corporais e os jogos da inteligência”. (MATOS, Apud LAFARGUE, 2003, p. 27)

Para os filósofos da antiguidade em geral, ensinava-se o desprezo ao trabalho, pois este contribuiria para a degradação do homem livre. Assim, os poetas da época cantavam o ócio como presente dos deuses. Aristóteles propagou a dedicação de corpo e alma a elevação do espírito, beneficiando-se dos escravos esterilizando assim oito séculos no pensamento ocidental quanto ao valor do lazer.

Faz-se necessário a compreensão de que o lazer é um direito de todos, sendo uma das dimensões sociais de alto significado para o desenvolvimento pessoal e coletivo. Assim sendo, torna-se relevante o estímulo a discussões e reflexões das mais diversas áreas de conhecimento, dentre elas a Educação Física, a cerca dessa temática, no sentido de educar a comunidade para a apropriação dessa prática.

Estas iniciativas podem materializar-se por meio da organização e reivindicação pelos direitos, destacando a necessidade da implementação de políticas públicas de lazer que contemplem as necessidades não só de uma faixa etária, mas de todos como forma de assegurar a cidadania com qualidade de vida.

A compreensão sobre Qualidade de Vida lida com inúmeros campos do conhecimento humano, biológico, social, político, econômico, médico, entre outros, numa constante inter-relação. Devido ser uma área de pesquisa recente, encontra-se em processo de afirmação de fronteiras e conceitos, por isso definições sobre o termo são comuns, mas nem sempre concordantes. Outro problema de ordem semântica em relação à Qualidade de Vida é que suas definições podem tanto ser amplas, tentando abarcar os inúmeros fatores que exercem influência, como restrita, delimitando alguma área específica.

A concepção sobre Qualidade de Vida, que a eleva como um objeto a ser alcançado mediante esforço do sujeito, promove uma corrida para alcançar algo que o senso comum sabe que é bom, mas não tem claro seus limites conceituais e abrangência semântica. É como se tratasse de um ideal da contemporaneidade, que se expressa na política, na economia, na vida pessoal. Busca-se Qualidade de Vida em tudo, seja por meio do lazer oferecido por intermédio das políticas públicas, seja por meio da iniciativa particular (BARBOSA, 1998).

Segundo Tani (2002), Qualidade de Vida tornou-se, em muitas circunstâncias, um jargão útil a promessas fáceis e propagandas enganosas. Isso ocorre devido a uma falta de compreensão específica sobre o termo, e sua conseqüente colonização por parte dos meios comerciais e de comunicação, que o utilizam como justificativa para tornar seus produtos úteis, ou para manipular a opinião pública.

De acordo com Minayo, Hartz e Buss (2000, p.10), Qualidade de Vida

É uma noção eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à própria estética existencial. Pressupõe a capacidade de efetuar uma síntese cultural de todos os elementos que determinada sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar. O termo abrange muitos significados, que refletem conhecimentos, experiências e

valores de indivíduos e coletividades que a ele se reportam em variadas épocas, espaços e histórias diferentes, sendo portanto, uma construção social com a marca da relatividade cultural.

Nota-se que essa abordagem esbarra numa compreensão social do termo, que considera questões subjetivas como bem-estar, satisfação nas relações sociais e ambientais, e a relatividade cultural. Ou seja, esse entendimento depende da carga de conhecimento do sujeito, do ambiente em que ele vive, de seu grupo de convívio, da sua sociedade e das expectativas próprias em relação a conforto e bem-estar.

Para que se tenha qualidade de vida, é importante que o cidadão esteja alinhado às formas de manifestação do esporte contemporâneo. Na verdade, quando se pensa em política pública de lazer, a temática do esporte está relacionada com o alcance dessa necessidade humana. Nessa dimensão, faz-se importante discutir as formas de manifestação do esporte contemporâneo na atualidade.

Uma das facetas do esporte contemporâneo se apresenta na heterogeneidade de suas formas de manifestação. Embora contenha características específicas, o esporte apresenta traços diferentes de acordo com o ambiente em que se insere (STIGGER, 2002).

Ao observar as manifestações esportivas, não é difícil notar semelhanças e diferenças entre elas. Assim como outras produções culturais humanas, apresenta uma grande elasticidade semântica. Logo, oferece uma significativa disponibilidade para usos diferentes, até opostos, podendo mudar de sentido.

Refletindo sobre as formas de manifestação do esporte, é possível considerar que são compostas por três esferas interligadas: a – Ambiente da prática; b- Modalidade da prática; c - Sentido da prática.

O ambiente da prática engloba a esfera social em que se realiza a prática esportiva. Diz respeito aos meios profissional, não-profissional e escolar. É o campo de realizações nos quais as modalidades esportivas se concretizam, pautadas em

sentidos que a contextualizam e lhe dão significado.

Assim, percebe-se que toda prática esportiva expressa uma forma de manifestação do esporte, e é concebida na inter-relação de um sentido (uma razão de ser, transmitindo valores) e de determinada modalidade (mesmo que as regras adotadas sejam adaptadas em relação às formalizadas por entidades normativas da modalidade em questão, ou criadas pelos praticantes), que se apresentam num determinado ambiente social.

Sendo assim, o esporte como lazer tem grande contribuição para a formação do sujeito, visto que há regras, respeitar o outro é fundamental. Nesse sentido, não podemos vivenciar qualquer atividade de lazer, mas optar por aquela que promova a convivencialidade, a inclusão, a humanização e que desenvolva intensamente todas as dimensões humanas, em todas as situações vividas.

#### **O feito... Resultados e Discussões.**

No município de Goiânia – GO, o lazer é gerido pela Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SEMEL) foi criada pela Lei nº 7747 de 13 de novembro de 1997, com a finalidade de executar política municipal de esporte e lazer.

A SEMEL é destinada à estruturação do esporte e do lazer como promoção das políticas públicas destinadas à esse fim. Além disso, tem divulgada a missão de promover e apoiar as atividades de esporte e lazer com objetivos de buscar a universalização e democratização do acesso à população as atividades esportivas e de lazer.

Na supracitada secretaria do município, têm-se ações como:

- a) O programa Segundo Tempo, que é executado em parceria com a Secretaria Municipal de Esporte e Lazer – SEMEL tem como finalidade a democratização do acesso à prática esportiva e de lazer a crianças e adolescentes.
- b) O Programa Caminhando com Saúde atende uma estimativa de 3.000 pessoas/dia em pistas de caminhadas, praças e bosques de Goiânia em diferentes regiões da cidade. Os professores são

profissionais de educação física formados com especialidade na área.

- c) O Projeto de Iniciação Esportiva Draulas Vaz oferece treinamento gratuito de iniciação ao esporte para crianças e adolescentes, de 7 a 17 anos para alunos da rede pública de ensino. São aulas práticas de esportes, com atividades pedagógicas esportivas, culturais e recreativas e com o aprendizado das técnicas, fundamentos, regras e disciplina dos esportes oferecidos. Nas aulas são ensinados fundamentos, regras e técnicas do atletismo, futsal, natação e golfe.
- d) O Programa Ônibus Brincalhão foi criado em 2001 como forma de brinquedoteca Itinerante, sendo uma proposta inovadora para levar aos bairros de Goiânia, brinquedos e jogos e uma série de equipamentos e materiais na esfera do lúdico. Contava com uma equipe de 11 recreadores que eram divididos em dois turnos, matutino e vespertino, inclusive aos sábados, domingo e feriados e, excepcionalmente no período noturno. Adaptado e adequado para atividades lúdicas como jogos tradicionais, brinquedos, brincadeiras, atividades artísticas e literárias.
- e) O Clube do Povo I foi inaugurado em 2007, presta atendimento de lazer para toda a população goianiense. Sua infra-estrutura conta com 7 piscinas (sendo 3 para adultos e 4 para crianças), lanchonete, quadra poliesportiva coberta, campos de futebol, parquinho de areia, áreas de churrasco além de uma grande área verde onde trabalha em parceria com o programa vida ativa na melhor idade, destinada aos senhores e senhoras.

Vale destacar que essas informações foram levantadas a partir da pesquisa bibliográfica e documental. Contudo, essas informações levantadas por esse meio, apresentaram grande discrepância com o que os sujeitos informantes da pesquisa revelaram.



## À guisa de conclusão.

Verificou-se, que em Goiânia – GO há fragilidades na gestão da política pública de lazer posta. Diante disso, pode-se afirmar que, há necessidade de os gestores preocuparem-se com o lazer de qualidade socialmente referenciada oferecida aos cidadãos.

Os depoimentos, diferentemente dos documentos, apontaram fragilidades nos programas pontuados anteriormente, visto que em todos os programas apresentados, para os depoentes apresentam problemas como a falta de estrutura física, estrutura de pessoal, estrutura de equipamentos e colaboração humana para a realização plena dos programas em tela.

As fragilidades reveladas pela pesquisa dizem respeito ao mal funcionamento dos programas apresentados no “corpo” desse artigo. Assim, entende-se que há necessidade de se estruturar melhor uma política pública consistente de lazer em Goiânia.

Percebeu-se um desconhecimento por parte do gestor da SEMEL, da atualidade dos programas. Notou-se, também, que a sua visão foi bem reduzida ao se falar da amplitude do lazer estendida aos cidadãos.

Pode-se dizer que a definição, implementação e avaliação de políticas para o esporte e lazer na cidade, necessita ser precedida pela compreensão de que realizar eventos e atividades desconexas, mesmo que baseados na inspiração amadora e boa vontade, não garante uma efetiva promoção do desenvolvimento social.

Isto posto, há a necessidade fundamental de a secretaria atuar na coordenação e orientação de campanhas educativas relacionadas com o esporte e o lazer, de forma a diminuir a violência contra o outro e conta si, como é o fato do uso de drogas.

Assim, percebe-se que é neste ponto, não há em uma política pública de lazer, espaço para a desinformação e amadorismo barato ou para uma abordagem de gestão baseada em políticas de prefeitos desconsiderando a legalidade e os paradigmas existentes sobre o

desenvolvimento adequado da prática esportiva.

A gestão pública (entendida como gestão política por essência), necessita ser profissional, subsidiada pelos conhecimentos técnico-científicos de sua esfera de atuação. O descaso sobre esta questão põe em risco o desenvolvimento social e provoca desperdícios que oneram o esforço produtivo de toda uma coletividade.

Desta forma, a responsabilidade inevitavelmente está em nossas mãos, tanto no papel de cidadão, quanto no papel de gestor público. A consolidação de uma identidade social forte, fundamentada nos valores que reforcem e garantam a sua capacidade de promover o correto desenvolvimento local e alcançar com excelência diversos propósitos, torna-se um dos componentes básicos da mudança cultural da sociedade. Assim, compreende-se que o município de Goiânia ainda precisa caminhar mais no que tange a elaboração e gestão das políticas públicas de lazer. Até porque o abandono das ações pontuais executadas no município caracteriza-se como a falta de seriedade com o lazer, que é antes de tudo, um direito do cidadão.

## Referências bibliográficas.

BARBOSA, Sônia Regina da Cal Seixas. **Qualidade de Vida e ambiente: uma temática em construção.** In: BARBOSA, Sônia Regina da Cal Seixas (org.). A temática ambiental e a pluralidade do Ciclo de Seminários do NEPAM . Campinas: UNICAMP, NEPAM, 1998, p. 401-423.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 15 de fev. de 2013.

HOFLING, Eloísa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Cad. CEDES. Campinas, v. 21, n. 55, nov de 2001.

MATOS, Olgária. **A dignidade da preguiça, a dignidade humana.** Prefácio, in: Lafargue: *Direito à preguiça.* São Paulo: Claridade, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; HARTZ, Zulmira Maria de Araújo; BUSS, Paulo Marchiori. **Qualidade de Vida: um debate necessário**. Revista Ciência e saúde coletiva, v.5, n.1, p.7-18, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7075.pdf>>. Acesso em: 12 mar 2006.

OLIVEIRA, Antonia Teresinha de. **Políticas Públicas e atividade administrativa**. São Paulo: Fiuz Editores, 2005.

REY, Gonzáles. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira, 2002.

TANI, Go. **Esporte, educação e Qualidade de Vida**. In: MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina (orgs.). Esporte como fator de Qualidade de Vida. Piracicaba: Unimep, 2002. p. 103-116.

STIGGER, Marco Paulo. **Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico**. Campinas: Autores Associados, 2002.

## **La escritura en línea y sistemas de actividad: un caso en la educación superior en Brasil**

*(Online writing and activity systems: a case study in Higher Education in Brasil)*

**Christiane Heemann**

Doctor en Letras  
SOCIESC - Educação e Tecnologia (Brasil)

**Vanessa Ribas Fialho**

Doctor en Letras  
Universidade Federal de Santa Maria  
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (Brasil)

*Páginas 31-37*

*Fecha de recepción: julio 2013*  
*Fecha de aceptación: agosto 2013*

### **Resumen.**

Observar los géneros como rasgos textuales que caracterizan un determinado tipo de texto no lleva en cuenta, en el uso y en la construcción de sentidos, el papel de los individuos que escriben sus textos. Los textos adquieren vida por medio de la actividad que es desarrollada, y estudiarlos sin observar su contexto es separar la escritura de su razón de ser.

Llevar en consideración el sistema de actividad juntamente con el sistema de géneros es enfocar lo que las personas hacen y cómo los textos ayudan las personas a hacerlo, en vez de enfocar los textos como fines en sí mismos (Bazerman, 2005).

El estudio de las contradicciones en los sistemas de actividad (Engeström, 1987) lleva a un análisis de cómo los sistemas de géneros median cambios en los sistemas de actividad. Como un sistema de actividad interacciona con otros sistemas de forma dialéctica y compleja, las contradicciones surgen, provocando cambios.

**Palabras clave:** educación y tecnología, comunidades de aprendizaje, contexto sociocultural, producción de textos.

### **Abstract.**

Looking at genres as just as a group of text traits that characterize a specific kind of text does not take into consideration, in the use and construction of meanings, the role of individuals when writing their texts. The texts acquire life through activity that is being developed, and studying them without studying their context is to separate writing from its motive.

Considering the activity system along with the genre system is focusing on what people do and how their texts help them do it, instead of focusing on the texts themselves (Bazerman, 2005).

The study of contradictions in the activity systems (Engeström, 1987) analyzes how the genre systems mediate the changes in the activity systems. As an activity system interact with other systems in a dialectical and complex way in the activity systems, the contradictions arise and produce changes.

**Keywords:** education and technology, learning communities, sociocultural context, text production.

## 1. Introducción.

La vasta publicación en el área de géneros puede darnos una falsa impresión de que el asunto podría estar agotado, una vez que en Brasil tal tema viene apareciendo en investigaciones científicas desde el final de los años 90. Hay un consenso entre autores en trabajar con géneros en la enseñanza de lengua materna (Rojo, 2000, 2007; Ribeiro, 2001; Rojo y Cordero, 2004; Signorini, 2006), pues con base en los géneros podemos desarrollar un trabajo de producción textual con materiales que efectivamente circulan en la sociedad (Marcuschi, 2002). Al dar el enfoque a los géneros textuales, podemos analizar más que simplemente el funcionamiento de la lengua; podemos llegar al propio funcionamiento de una sociedad mediada por las actividades discursivas, estudiando y entendiendo la lengua como un instrumento mediador entre los sujetos de la acción social (Schneuwly, 2004). Eso porque los géneros son “parte integrante de la estructura social y no simplemente reflejo de esa estructura” (Marcuschi, 2002, p.1).

En esa perspectiva, la actividad es concebida como una acción mediada por objetos específicos (instrumentos), “socialmente elaborados, frutos de las experiencias de las generaciones precedentes, a través de los cuales se transmiten y se ensanchan las experiencias posibles” (Schneuwly, 2004, p. 23). Según ese autor, los instrumentos median una actividad, le dan cierta forma, representan, materializan y significan una actividad; y transforman comportamientos en una situación. Para el instrumento hacerse mediador, o sea, transformador de la actividad, necesita ser apropiado por el sujeto, que construye los esquemas para su utilización. Tomando la actividad como el uso del lenguaje en contextos socio-histórico-culturales específicos, con objetivos determinados, se puede entender que, según Vygotsky (1978), el lenguaje es un instrumento mediador que posibilita la construcción de una base de orientación para una acción discursiva.

Tenemos la tendencia a identificar y definir géneros por determinadas características señaladoras, lo que es bastante útil para que podamos interpretar y atribuir sentido a los documentos en general. Sin embargo, la caracterización de géneros como apenas un número fijo de elementos puede

llevarnos a tener la impresión de que estos géneros serían intemporales e iguales para todo el mundo. Observar los géneros como apenas un conjunto de trazos textuales que caracterizan un determinado tipo de texto no lleva en cuenta, en el uso y en la construcción de sentidos, el papel de los individuos que escriben sus textos (Bazerman, 2005). El género es una categoría esencialmente socio-histórica en constante cambio.

Para Bazerman (2005, p. 15), desde el advenir de la escritura, poderosas funciones de la sociedad han sido mediadas por textos escritos. El desarrollo de la escritura “ha sido acompañado por una proliferación de formas escritas y situaciones que requieren la escritura – encajadas dentro de sistemas de actividades cada vez más complejos”. La ejecución de tales actividades requiere el aumento del número de personas habilitadas para lidiar con esas diversas formas de escritura. Entender la escritura no es solamente un problema de la Lingüística, pero principalmente de la Educación. Así, la enseñanza de la lectura y de la escritura debe ir más allá de textos bien formados, con observación de todas las reglas gramaticales, pero muchas veces sin contenido alguno, sin ninguna argumentación.

Cada una de esas realizaciones lleva la enseñanza y el aprendizaje de la escritura más allá de las formas generales de corrección y para dentro de la variedad de enunciados y formas de la escritura. Tal abordaje tiende a aceptar el género como algo que las personas producen y usan a partir de acciones y motivos típicos de su cotidiano asociados con sus actividades. Los textos se materializan en las más diversas formas y funcionan de modos diferentes en situaciones sociales del día-a-día. Eso no quiere decir que los géneros son fruto de invenciones individuales, pero formas socialmente maduradas en prácticas comunicativas (Marcuschi, 2002), también posición céntrica de Bakhtin (2003) que trataba los géneros como actividades enunciativas “relativamente estables”.

Escribir determinados textos en determinadas actividades hace con que veamos sistemas organizacionales bien articulados dentro de los cuales tipos específicos de textos circulan por caminos previsibles, con consecuencias familiares y

de fácil comprensión. “Tenemos géneros altamente tipificados de documentos y estructuras sociales altamente tipificadas en las cuales esos documentos crean hechos sociales que afectan las acciones, derechos y deberes de las personas” (Bazerman, 2005, p. 21).

La idea de que es imposible desvincular el lenguaje de la actividad humana está relacionada con la noción de géneros discursivos. Sin embargo, no podemos hablar de géneros “sin pensar en la esfera de actividades específicas en que ellos se constituyen y actúan, ahí implicadas las condiciones de producción, de circulación y de recepción” (Brait, 2002, p. 38). El estudio del género como acción social envuelve participantes específicos en momentos y lugares específicos, es el objetivo céntrico de la corriente que aborda el “género como acción social” (Miller, 1994), cuyo abordaje propone ver la escritura como el ejemplar que visa alcanzar determinado propósito en determinada acción social. Para escribir, es preciso que se entienda la situación y cómo queremos afectar las otras personas (Bazerman, 2010).

Así, cuando se considera el sistema de actividades junto con el sistema de géneros, se foca lo que las personas hacen y cómo los textos ayudan a hacerlo (Bazerman, 2005). Es bajo esta perspectiva que la presente investigación fue desarrollada.

## **2. Los géneros como acción social.**

El estudio de los géneros reúne análisis de textos y discursos con una visión de la sociedad, tratando el lenguaje en su cotidiano en las más diferentes formas y situaciones. Bajo esa visión, podemos decir que los géneros son una “forma de acción social” (Miller, 1994). Y si género representa acción, envuelve también situación y motivo, porque la acción humana, aunque simbólica o no, “sólo puede ser interpretada dentro de un contexto situacional y por medio de atribución de motivos” (Miller, 1994, p. 24).

En el abordaje de géneros como acción social, orientada principalmente para aspectos sociales de las comunidades, los géneros pueden incorporar intereses y valores de un grupo social en particular y reforzar reglas sociales y relaciones entre

escritores y lectores. En esa perspectiva, textos pueden tener efectos sobre la vida de las personas, pueden cambiar conocimientos, creencias, actitudes y valores. Así, para que tengamos los significados comprendidos, es preciso que se entienda la relación entre los participantes del evento social de que el texto forma parte.

Bazerman (2006) defiende que por el uso de textos, no sólo organizamos nuestras acciones diarias, pero también damos significado a un proceso interactivo tipificado en un sistema de actividades que encadena significativamente las acciones discursivas. Para él, los géneros surgen a partir de una vena histórica, cultural e interactiva dentro de instituciones y actividades anteriormente ya existentes. Tal visión comparte de la idea de que un género debe ser trabajado con la comprensión de su funcionamiento en la sociedad y en su relación con los individuos situados en una cultura y una determinada institución (Marcuschi, 2005). Los géneros, para Bazerman (2006), están conectados a nuestras acciones diarias; una vez que somos seres sociales, y en esta condición actuamos discursivamente en la sociedad, nuestro comprometimiento personal en la sociedad se da por medio de los géneros. También el contexto social de las voces que nos rodean moldea una situación de escritura en particular (Bazerman, 2010).

Definir géneros sólo como un conjunto de trazos textuales ignora el papel de los individuos en el uso y en la construcción de sentidos (Bazerman, 2005). Los géneros emergen en los procesos sociales en que las personas intentan comprender unas a las otras suficientemente bien para coordinar actividades y compartir significados con vistas a sus propósitos prácticos. Los textos producidos por una persona en el ejercicio de una determinada actividad corresponden, para Bazerman (2005), a un conjunto de géneros. Ese conjunto corresponde a todos los géneros utilizados por un sujeto para ejercer su papel dentro del grupo en que participa. La identificación de un conjunto de géneros posibilita la identificación de las actividades típicas de un determinado profesional en el desempeño de su actividad.

### **3. La Teoría de la Actividad y las contradicciones**

La Teoría de la Actividad es un soporte filosófico socio-histórico y socio-cultural a través del cual se puede estudiar diferentes formas de las prácticas humanas – las actividades – como procesos de desarrollo. Para Kuutti (1996, p. 25), la Teoría de la Actividad “es una estructura filosófica e interdisciplinaria para estudiar las diferentes formas de prácticas humanas como procesos de desarrollo, con los niveles individual y social conectados a la vez”. Al postular que el aprendizaje emerge de la actividad y está conectada a la actuación, la Teoría de la Actividad brinda una manera alternativa de mirar para el pensamiento y la actividad humana. La Teoría de la Actividad foca la relación dinámica entre la conciencia y la actividad. En vez de ser un proceso de transmisión, el conocimiento es construido basado en la intencionalidad, en la historia, en la cultura, y en la mediación de las herramientas usadas en el proceso. La conciencia no es un conjunto de actos aislados, pero el resultado de una práctica diaria. El proceso consciente de dar sentido a las cosas emerge de la actividad o de la reflexión personal sobre la actividad; “la conciencia está localizada en su práctica diaria: eres lo que haces” (Nardi, 1996, p. 7).

La Teoría de la Actividad propone que la actividad – lo que el ser humano hace – es considerada como llave para el desarrollo tanto del objeto como del sujeto. Cambios que ocurren en el desarrollo del sujeto resultantes de su participación en actividades pueden también causar cambios sustanciales en las propias características del sujeto como un ser participante de una determinada esfera social (Kaptelinin y Nardi, 2006).

Las contradicciones constituyen un elemento clave en la Teoría de la Actividad (Engeström, 2001) y son características de los sistemas de actividad (Engeström, 1987). Contradicciones no son lo mismo que problemas o conflictos para Engeström (1987), aunque algunos autores los clasifiquen como tal (Dippe, 2006; Basharina, 2007). “Las contradicciones son tensiones estructurales acumuladas históricamente dentro y entre sistemas de actividad” (Engeström, 2001, p. 137). Las contradicciones generan perturbaciones y

conflictos, pero también tentativas de innovación para cambiar la actividad. Para Cole y Engeström (1993, p. 8), en los sistemas de actividad, “el equilibrio es una excepción y las tensiones, perturbaciones e innovaciones locales son la regla y el agente de cambio”.

Aunque el término contradicción pueda remitir a una concepción negativa, tal idea sirve como fuerza motriz de cambios y desarrollo en sistemas de actividad (Engeström, 1987, 2001). Dentro de un sistema de actividad, todos los elementos constantemente interaccionan unos con los otros y están siempre sujetos a funcionar por medio de cambios. Cambios en una herramienta pueden cambiar la orientación del sujeto en relación al objeto, que, por su parte, puede influenciar las prácticas culturales de la comunidad. Además de eso, es posible que el propio objeto y motivo también sufran cambios durante el proceso de la actividad (Kuutti, 1996). A pesar del potencial de las contradicciones para resultar en transformaciones en los sistemas de actividad, esa transformación ni siempre ocurre. En verdad, las contradicciones pueden tanto propiciar un aprendizaje para el desarrollo, como pueden también restringir el aprendizaje, dependiendo si ellas son reconocidas y resueltas o no (Nelson, 2002).

### **4. El sistema de actividad en estudio: Portugués Redaccional Básico (PRB).**

El sistema de actividad en estudio se refiere a una disciplina llamada de Portugués Redaccional Básico (PRB) que forma parte de un grupo de disciplinas ofrecidas a distancia por la Universidad Católica de Pelotas en el sur de Brasil. La disciplina de PRB tiene como objetivo la producción de textos disertativos argumentativos en la lengua materna (Portugués) con cohesión y coherencia, demostrando el dominio de los aspectos gramaticales esenciales para la producción de textos académicos en consonancia con la norma estándar de la lengua y la capacidad argumentativa por medio de la escritura. Los módulos de PRB fueron ofrecidos por medio del ambiente virtual de aprendizaje TelEduc. Los sujetos del sistema de actividad en cuestión eran 60 alumnos con edades variadas de 18 a 49 años de cursos variados ya mencionados anteriormente. El objeto es la escritura académica, cuyo resultado sería el dominio

del texto disertativo argumentativo. Las herramientas para mediación eran la computadora, las aulas en línea, los correos electrónicos enviados entre los participantes, el lenguaje utilizado, los textos escritos, el ambiente virtual de aprendizaje, entre otros.

La comunidad era compuesta por los alumnos de la disciplina, dos profesores de Letras y el equipo de soporte de la Educación a distancia (EaD). Las reglas explícitas para la realización de la disciplina consistían en crear textos disertativos y argumentativos conforme tema dado; emitir como mínimo dos pareceres sobre el texto del compañero; leer teoría y hacer ejercicios interactivos (ELO); investigar en Internet sobre puntuación y cursos de redacción, disponibilizar y argumentar sobre su elección; reflejar sobre la organización de un texto; y hacer otros ejercicios gramaticales más puntuales.

##### **5. Las contradicciones en la disciplina de PRB.**

Llevando en cuenta que para la teoría de la actividad es imposible evitar las contradicciones entre la actividad individual y la colectiva (Dippe, 2006), el éxito o el fracaso de un sistema depende de la habilidad en resolver tales contradicciones, así como de las transformaciones mutuas de los individuos y de los sistemas colectivos (Hedesting y Kaptelinin, 2003). Bajo ese aspecto, muchas contradicciones fueron observadas en la disciplina de PRB. Conforme definición de Engeström (1987), las contradicciones primarias se refieren al conflicto entre el valor de uso y el valor de cambio de algún bien, en el caso en estudio, de la disciplina PRB. El alumno puede hacer un curso (o una disciplina) por el conocimiento que puede ser adquirido por medio de él (valor de uso) o simplemente por el interés en recibir un certificado y obtener promoción profesional (valor de cambio). En la disciplina de PRB, el estudiante Bia reconoció el valor de uso de la disciplina de PRB que es indispensable para cualquier profesión. Ya el estudiante Márcio destacó su interés en “adherir a cargos importantes”, enfatizando el valor de cambio de la disciplina. Todavía, en la preocupación de Josie, el conocimiento (o falta de él), no es lo más importante (valor de uso), pero el valor gasto (valor de cambio) para cursar la disciplina.

Hay una contradicción entre el sujeto y el objetivo de la disciplina que es desarrollar la escritura académica, no aceptando un lenguaje informal de Internet. El estudiante Carlos, en tono de broma, escribió en el Foro; sin embargo, él defiende el uso de ese lenguaje informal del medio electrónico, una vez que otros alumnos ya habían escrito de esa forma. Tal contradicción representa el conflicto de objetivos que los alumnos traen; sus objetivos personales (sólo cumplir los créditos obligatorios) son diferentes del objetivo del sistema de actividad de la disciplina de PRB.

La contradicción está en el objeto que es lo que da sentido y significado a la actividad, determinando los valores de diversos otros fenómenos (Kaptelinin y Nardi, 2006). El objeto del sistema de actividad de la disciplina de PRB es la escritura académica que sería usada en otros documentos a lo largo de los diferentes cursos. Pero los alumnos traen consigo objetivos diferentes para la disciplina. Es difícil enseñar la producción de textos para diferentes sujetos con historias y habilidades distinguidas y con motivos y necesidades que difieren entre sí. Otra contradicción muy presente en los cursos a distancia son los problemas con la tecnología, que sería la contradicción del sujeto y la herramienta mediadora.

La conveniencia de poder hacer una disciplina en línea trae consigo la premisa de que el alumno necesita tener acceso a una computadora conectada a Internet. Los alumnos se quedan frustrados cuando no logran realizar con éxito sus tareas, acarretando una experiencia negativa con la enseñanza a distancia. La propagada conveniencia de la educación a distancia entra en choque con los problemas tecnológicos. Sin embargo, cuestiones tecnológicas son inherentes a la enseñanza a distancia y es preciso saber lidiar con tales dificultades.

La gran mayoría de los alumnos optó por la disciplina de PRB a distancia debido a la falta de tiempo para estudiar en la modalidad presencial; sin embargo, es justamente de ese tiempo que ellos no disponen que necesitan para estudiar a distancia. El sistema de actividad profesional ejerce influencias en el alumno haciendo con que él rompa, muchas veces,

su rutina de estudio o incluso con obligaciones asumidas. El alumno trabajador se envuelve en una rutina desgastante y no consigue tiempo para estudiar.

## 6. Consideraciones finales.

El sistema de géneros es también parte del sistema de actividades de la sala de aula. Al definir el sistema de géneros que las personas están envueltas, identificamos también lo que organiza su trabajo, su atención y sus realizaciones, volviéndonos a la cuestión de enseñar cómo argumentar en un texto, por ejemplo, para diferentes cursos. En algunas situaciones los géneros orales dominan, pero cuando uno se desplaza para cima en la escala educacional y entra en el mundo profesional, el sistema de géneros escritos se hace especialmente importante. Llevar en consideración el sistema de actividad junto con el sistema de géneros es enfocar lo que las personas hacen y cómo los textos ayudan a las personas a hacerlo, en vez de enfocar los textos como fines en ellos mismos.

Así, varios tipos de textos se agrupan en conjuntos de géneros dentro de sistemas de géneros que forman parte de los sistemas de actividad humana. Por eso, debemos volver nuestra atención al estudio de los géneros textuales, pues comprender los géneros y su funcionamiento dentro de los sistemas y en las circunstancias para las cuales fueron creados puede ayudar al alumno a comprenderlos y hacer con que corresponda a las expectativas de los otros. De esta forma, comprender los géneros también auxilia a percibir cuando textos aparentemente bien producidos no alcanzan su función comunicativa y a saber diagnosticar y redefinirlos para que cumplan su función. Conociendo los géneros textuales que los alumnos utilizan en su práctica diaria (o por lo menos deberían utilizar) en su actividad o en el área en la cual están buscando formación, tenemos más condiciones de trabajar con textos realmente significativos para ellos, que sean hechos sociales que lleven a la acción, ya que es por medio de la acción que ocurre el aprendizaje.

## Referencias.

Basharina, O. K. (2007). An activity theory perspective on student-reported

contradictions in international telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 11 (2), 82-103.

Bakhtin, M. (2003). Os Gêneros do Discurso. In *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, pp.261-306.

Bazerman, C. (2005). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez.

Bazerman, C. (2006). *Gêneros, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez.

Bazerman, C. (2010). *The Informed Writer: using sources in the disciplines*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse.

Brait, B. (2002). *Língua e Linguagem*. São Paulo: Ática.

Cole, M.; Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. En G. Salomon (ed.), *Distributed cognitions, psychological and educational considerations*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 01-46.

Dippe, G. (2006). The missing teacher: Contradictions and conflicts in the experience of online learners. *Proceedings of the Fifth International Conference on Networked Learning 2006*. Lancaster: Lancaster University. Recuperado 15 junio, 2013, de <http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2006/abstracts/pdfs/P38%20Dippe.PDF>

Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Development Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, Finland. Recuperado 10 julio, 2013, de <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: towards and activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 33–156.

Hedesting, U. y Kaptelinin, V. (2003). Facilitator's Invisible Expertise and Supra-Situational Activities in a Telelearning Environment. *Proceedings of the 36 the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*.



- Kaptelinin, V. y Nardi, B.A. (2006). *Acting with technology: activity theory and interaction design*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kuutti, K. (1996). Activity Theory as a Potential Framework for Human-Computer Interaction Research. En Nardi, B. A. (ed), *Context and Consciousness: Activity theory and human-computer interaction*, Cambridge, Mars: MIT Press, 17-44.
- Marcuschi, L.A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. En Angela Dionísio, Ana Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (eds.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 19-36.
- Marcuschi, L.A.(2005). Apresentação. En Charles Bazerman. *Gêneros textuais, tipificação e interação*, São Paulo: Cortez, 09-13.
- Miller, C. (1994). Genre as Social Action. En A.Freedman y P.Medway (eds). *Genre and the New Rethoric*, London: Taylor and Francis, London, UK, 23-42.
- Nardi, B. A. (1996). Studying Context: a comparison of activity theory, situated action models, and distributed cognition, En B.A Nardi (ed). *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*, Cambridge, MA: The MIT Press, 69-102.
- Nelson, C. (2002). *Contradictions in learning to write in a second language classroom: Insights from radical constructivism, activity theory, and complexity theory*. Tesis doctoral. The University of Texas at Austin.
- Ribeiro, M. O. (2001). Ensinar ou não ensinar a gramática na sala de aula, eis a questão. *Linguagem e Ensino*, 4 (1), Pelotas: Educat, pp. 141-157.
- Rojo, R. (2000). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Rojo, R. (2007). Práticas de ensino em língua materna: Interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? En A. B. Kleiman y M. Cavalcanti (eds.). *Linguística aplicada, suas faces e interfaces*, Campinas, São Paulo, Brazil: Mercado de Letras, 339-360.
- Rojo, R. y Cordeiro, G. S. (2004). Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. IE B. Schneuwly y J. Dolz (eds.). *Gêneros Orais e Escritos na Escola*, Campinas: Mercado de Letras, 38-71.
- Schneuwly, B. (2004). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. En B. Schneuwly y J. Dolz. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*, Campinas: Mercado de Letras, 21-40.
- Signorini, I. (2006). *Gêneros catalizadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

## **A contribuição da arte através das expressões artísticas para o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência.**

**Rejane Risia Gonçalves Rios**  
**Shirlei dos Santos Catão**  
Boa Vista Roraima - Brasil

*Páginas 38-43*

*Fecha de recepción: mayo 2013*  
*Fecha de aceptación: agosto 2013*

### **Resumo.**

As ações educativas no cenário nacional e internacional convergem em direção a uma “educação para todos”, e a educação das pessoas com deficiência é, sem dúvida, uma dos seus maiores desafios. Considerando que a estimulação da atividade humana da pessoa com deficiência se estabelece na realidade concreta dentro de um processo de desenvolvimento cognitivo singular e pela interação social, a arte, enquanto conjunto de diferentes expressões de aprendizado é considerada um importante vínculo para esses contextos. Nesse sentido, o interesse pela presente pesquisa surgiu da necessidade de verificar a contribuição da arte através das expressões artísticas para o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência mental. Para isso, realizou-se no ano de 2010 uma investigação na oficina de arte do referido Centro, com objetivo de descrever se as atividades culturais relacionadas às expressões artísticas do Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência em Boa Vista Roraima – Brasil, contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência mental.. Trata-se de uma pesquisa investigatória, não-experimental, descritiva com um paradigma de enfoque qualitativo que para explicitar conceitos sobre a contribuição das atividades artísticas através de dados confiáveis, selecionou como amostra 20 (vinte) alunos que participam ativamente da oficina de arte e seus 04 (quatro) professores. Na busca de uma metodologia adequada que possibilitasse, ao pesquisador, coletar dados indispensáveis para o estudo da pesquisa, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, observações diretas e filmagens.. O acesso a estas informações permitiu considerar que as atividades artísticas do teatro, da dança e da música desenvolvidas na oficina de arte do CIAPD, possibilitam a realização de um trabalho educacional que integra o aluno, ajudando-o a desenvolver diferentes competências e habilidades que são indispensáveis para sua vida, e que contribuem sobremaneira para o desenvolvimento dos processos cognitivos, motores, socioculturais e afetivos das pessoas com deficiência mental, pois possibilitam novas maneiras de ser e sentir-se, a partir do ver, sentir, fazer, expressar e refletir.

**Palavras chave:** Arte. Deficiência mental. Desenvolvimento Cognitivo. Linguagem Musical. Linguagem Corporal.

### **Resumen.**

Las acciones educativas en los escenarios nacionales e internacionales convergen hacia la idea de “una educación para todos”. En la educación de las personas con discapacidad esta idea es, sin duda, un desafío. Partimos de que la estimulación, de algunos aspectos de la vida de una persona con discapacidad, se establece en su realidad concreta y dentro de un proceso de desarrollo único a través de la integración social. En este sentido, el interés de esta investigación surgió de la necesidad de comprender la influencia del arte a través de la expresión artística en el desarrollo cognitivo del alumno con discapacidad mental. Para esto se realizó una investigación en el área de arte del Centro Integrado de Atención a Persona con Deficiencia em Boa Vista Roraima – Brasil con el objetivo de observar si las actividades culturales de lenguaje musical, corporal y el teatro, influyen en el desarrollo cognitivo de los alumnos con discapacidad mental. Es una investigación no experimental, descriptiva y exploratoria dentro de un paradigma de enfoque cualitativo. Se seleccionó una muestra de veinte alumnos que participan activamente en el área de arte y sus cuatro profesores. Se utilizaron entrevistas semi-estructuradas, observación directa y video. Las informaciones recogidas proporcionaron al investigador la oportunidad de vivenciar y registrar actividades reales en el contexto investigado, asegurando así la veracidad del análisis de datos y la procedencia correcta de los mismos. El análisis de todos los datos permitió considerar que las actividades artísticas de teatro, danza y música desarrollados en el área de arte del CIAPD posibilitan la realización de un trabajo educativo que integra al alumno, ayudándole a desarrollar diferentes competencias y habilidades que son indispensables para su vida y que contribuyen de forma efectiva para el desarrollo de los procesos cognitivos, motores, socioculturales y afectivos de las personas con discapacidad mental pues habilitan nuevas posibilidades de ser y sentirse, a partir de ver, sentir, hacer, expresar y reflexionar.

**Palabras clave:** Arte. Deficiencia Mental. Desarrollo Cognitivo. Lenguaje Musical. El lenguaje corporal.

## Introdução.

Diante da constante necessidade de compreender a inteligência humana, as questões relacionadas ao seu desenvolvimento psicológico, cognitivo e social, assumem importância de caráter fundamental para a vida do ser humano. Há anos, os estudiosos discutem nas diferentes áreas do conhecimento, as complexidades da mente humana, algo que tem motivado e alcançado a construção de inúmeros estudos nessas áreas.

A busca constante de estimular o desenvolvimento da inteligência para construção e novas aquisições de conhecimento vem sendo um fator importante a ser desenvolvido pelos educadores e pesquisadores no contexto mundial. Conceitos já formulados por estes pesquisadores apresentam aos educadores e profissionais da saúde, informações cada vez mais elaboradas sobre a educação das pessoas com deficiência mental (DM). A ciência preocupa-se em estudar de forma profunda estas pessoas, na tentativa de compreender as complexidades das deficiências para empreender esforços que sejam capazes de solucionar suas necessidades

A convivência com as pessoas com deficiência mental, múltiplas ou de condutas típicas, sobretudo, na escola e nos centros de atendimento especializado, tem direcionado à sociedade escolar e extraescolar a refletir que a educação inclusiva é um processo que atenta para o atendimento especializado sob o princípio da valorização das diferenças em suas diversidades e singularidades, de forma a promover incondicionalmente a aprendizagem e a inserção social de todos. No entanto, a efetivação desse processo continua sendo um desafio para as instituições de ensino especializado, pois, se por um lado as propostas da educação inclusiva vem ganhando espaços sociais, por outro, ainda continuam sendo precárias as instalações físicas, a oferta de material didático-pedagógico especializado e a capacitação dos professores para proporcionar uma educação inclusiva de qualidade.

A deficiência mental muitas vezes choca as funções das instituições de ensino sobre a produção e aquisição do conhecimento, pois o aluno com deficiência mental tem uma maneira própria de lidar com o saber. O aluno com deficiência mental tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e

de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de atuação centralizadora que apenas acentuam a deficiência e, em consequência, aumentam a inibição intelectual e artística reforçando os sintomas que agravam as dificuldades do aluno com deficiência mental.

A deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação para todas as áreas do conhecimento. O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação que afeta as escolas e a sociedade em relação às pessoas com deficiência em geral, mas principalmente àquelas com deficiência mental.

Nessa concepção, apresenta-se a arte como uma forma de comunicação e expressão de sentimentos que auxilia o desenvolvimento de habilidades e capacidades, além de proporcionar a organização do pensamento por meio simplesmente, do puro prazer. Ou seja, a união de prazer e aprendizagem ao mesmo tempo. Como menciona Louro et al. (2010, p.17), "As expressões artísticas, como as artes visuais, a música, as artes cênicas e a expressão corporal, facilitam o contato com conteúdos do inconsciente e a experiência verbal e não-verbal".

A Arte é uma área de conhecimento que requer responsabilidade social e apresenta aos educadores inúmeras possibilidades de formar uma pessoa com deficiência mental em um ser criativo que possa realizar-se como pessoa por meio de uma educação integral, que inclua e contribua para o pleno desenvolvimento.

Atualmente, discute-se muito sobre a importância das atividades artísticas para as pessoas com deficiência mental, e uma das formas de intervenção mais recomendadas para o desenvolvimento e aprimoramento dos fatores cognitivos é a dança, a música e o teatro. Isso se deve ao fato dessas linguagens possibilitar às pessoas com deficiência mental ampliar suas experiências e o conhecimento do seu próprio corpo, além de contribuir efetivamente para a aquisição de diversas habilidades e capacidades físicas e motoras.

A arte, pela riqueza de suas linguagens, torna-se um recurso educacional muito importante, tanto para as pessoas com deficiência, quanto para aos indivíduos considerados normais. A arte é uma linguagem que interfere de forma

singular na vida de cada um, é capaz de possibilitar o desenvolvimento da auto-expressão, criação, autonomia, desenvoltura, aspectos sócio-afetivo, psicomotores e a socialização. A arte tem a capacidade de proporcionar a expressão de sentimentos inerentes ao sujeito, pois quando ele pinta desenha ou cria qualquer outro tipo de arte, transmite uma parte de si mesmo, expressando o que pensa, sente e como percebe o mundo à sua volta.

A vivência da Arte, por ser uma atividade simbólica do homem, está universalmente presente em todas as culturas já registradas. Assim, vale ressaltar que o professor de Arte precisa antes de tudo vivenciar, fazer e falar sobre Arte, para ter condição de ensiná-la aos alunos.

A atividade de criar é uma manifestação específica do ser humano, pois só ele tem a condição de criar algo novo a partir do que já existe. A ação criadora fica limitada a não adaptação do ser na constante construção. A arte é uma linguagem capaz de transformar a expressão de sentimento da pessoa com deficiência mental e proporcionar um aprendizado diferente, bem mais alegre e envolvente.

A educação inclusiva desenvolve-se em torno da igualdade de oportunidades, em que todos os indivíduos, independente das suas diferenças, deverão ter acesso a uma educação de qualidade, capaz de atender as suas necessidades. A visão atual nos remonta a buscamos um mundo onde as oportunidades para as pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis que apoiem o acesso à plena inclusão em todos os aspectos da sociedade.

A evolução das tecnologias está permitindo que cada vez mais haja a integração das pessoas com deficiência nas escolas, facilitando todo o processo educacional e visando a sua formação integral. Dessa forma, considera-se que as estimulações propiciadas pelos movimentos dinâmicos através de diversas atividades culturais, podem auxiliar no desenvolvimento cognitivo das pessoas com graus diversificados de deficiência mental, além de ser uma necessidade para a vida humana. A arte é vida! Liberdade! É a manifestação do desejo e da imaginação.

A arte na linguagem musical e corporal na educação, baseada na liberdade de expressão e trabalhada de maneira sistematizada viabiliza

condições propícias à construção do conhecimento através do desenvolvimento de competências e habilidades e do respeito às diferenças individuais de cada aluno. Apesar de ser uma manifestação humana bem antiga, vem sempre recriando sensibilidade e beleza que possibilita o reconhecimento das qualidades e enriquece a criação; seu ensino representa um espaço essencial para o exercício da cidadania e assegura aos alunos o acesso e a valorização da sua cultura e de outras; constitui em si, meio para a construção da aprendizagem já que, a sua abordagem contemporânea está associada ao desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, ao observar que as pessoas com deficiência mental ao serem estimuladas nas atividades culturais voltadas à linguagem musical e corporal tornam-se capazes de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente e de exprimir com mais clareza seus sentimentos construindo conhecimento de forma rica e prazerosa, sentiu-se a necessidade de realizar uma pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência mental que participam das atividades culturais desenvolvidas na oficina de arte do Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência CIAPD, em Boa Vista Roraima – Brasil.

A participação das pessoas com deficiência mental nas atividades artísticas faz com que adquiram e desenvolvam diferentes formas de conhecimentos e habilidades, Já que a arte envolve comunicação e socialização entre os sujeitos. Entende-se assim, que todos os seres humanos precisam estar envolvidos no processo artístico; além de ser um direito assegurado pela LBD- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A arte na educação especial tem condições de promover o desenvolvimento da motivação e da criatividade do aluno, numa tentativa de torná-lo um sujeito mais sensível e aberto para descobrir suas habilidades. A educação por meio da arte permite ao aluno expressar suas emoções, seus sentimentos e interagir com as pessoas e o ambiente. Nesse sentido, a arte é potencializadora da auto - estima e da autoconfiança, e extremamente importante para o desenvolvimento da pessoa com necessidades especiais.

Nesta pesquisa foram coletados, analisados e interpretados dados alcançados através de professores e alunos enquanto sujeitos participantes da oficina de arte do CIAPD. O método utilizado foi a análise de conteúdo. A

pesquisa possibilitou o acesso a uma gama de informações e reflexões sobre a influência da arte na linguagem musical e corporal-teatro para o desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiência mental. Permitiu considerar que a arte, representa de maneira distinta as manifestações dos seres humanos, e em virtude disso, o teatro, a dança e a música constituem-se formas de expressões artísticas indispensáveis para o desenvolvimento intelectual e sociocultural de todos os grupos sociais, inclusive, os das pessoas com deficiência mental.

O ensino artístico na educação inclusiva deve ser repensado no sentido de proporcionar uma educação completa às pessoas com deficiência mental, ou seja, uma educação que realmente esteja preocupada com o desenvolvimento integral dessas pessoas; que de fato busca efetivar as políticas públicas asseguradas para elas. Bem como, a sensibilização da sociedade em geral na aceitação incondicional das diferenças, em direção à conquista de uma educação de qualidade para todos.

A referida pesquisa se propôs descrever se as atividades culturais relacionadas às expressões artísticas do Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência em Boa Vista Roraima – Brasil, contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência mental.

O estudo foi respaldado em um referencial teórico baseado nos autores Emilia Ferreira (2010), Viviane Louro et al. (2006), Howard Gardner (1994; 1995), entre outros. Que juntos, possibilitaram uma melhor compreensão do processo investigatório, contribuindo sobremaneira com a finalidade do estudo.

As principais análises que compõem esta investigação científica fazem alusão ao seguinte problema: As atividades culturais relacionadas às expressões artísticas do Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência em Boa Vista Roraima – Brasil, contribuem para o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos com deficiência mental?

Assim, no intuito de alcançar as finalidades da referida pesquisa, foram elaboradas e desenvolvidas estratégias de investigação para obter-se maiores informações, capazes de esclarecer os objetivos e o problema da pesquisa.

Em relação aos tipos de atividades culturais trabalhadas no CIAPD, o resultado da referida

pesquisa verificou em sua investigação que entre as suas atividades diárias, o CIAPD desenvolve um trabalho direcionado para o aprendizado da arte. Existe neste Centro uma oficina de arte, local em que são desenvolvidas junto às pessoas com deficiência mental atividades voltadas à linguagem da música, do teatro, da dança e do balé. Estas atividades são voltadas para a promoção de ações artísticas educativas, considerando aspectos relevantes como aptidões, habilidades e ritmos individuais.

De forma unânime a investigação constatou que as atividades culturais que mais chamam a atenção dos alunos do CIAPD que participam da oficina de arte são: a dança, o teatro e a música. Isto representa as possibilidades valiosas de aprendizagens que os alunos têm através dessas linguagens artísticas. E, por serem identificadas como atividades expressivas de desenvolvimento humano, devem está sempre incluídas em todo o processo educacional das pessoas, sejam elas com deficiência ou não.

Evidencia-se assim, que as atividades artísticas desenvolvidas através da linguagem musical e corporal (dança/ teatro) podem incentivar as potencialidades dos alunos, já que, possibilita o desenvolvimento e aprimoramento de sua imaginação, criatividade, potencialidade e habilidades motoras básicas. Através das atividades artísticas da música, da dança e do teatro, o aluno com deficiência mental pode manifestar seus desejos mais singulares, bem como aprender com os outros, socializando seus conhecimentos e experiências, em um clima de amizade e respeito recíprocos, que o integra com amor.

Essas atividades contribuem também para o desenvolvimento das habilidades psicomotoras básicas como, percepção espacial e temporal; lateralidade (esquerdo-direita) coordenação do corpo, movimentos e sentidos; coordenação da motricidade fina e grossa através dos movimentos corporais; percepção psico-sensório-motora e equilíbrio. Quando os alunos dançam, correm, pulam, brincam, cantam e interpretam as peças teatrais, estão desenvolvendo todos estes aspectos psicomotores. Estes aspectos são fatores indispensáveis para o desenvolvimento cognitivo e sociocultural dos alunos.

Ao desenvolver sua criatividade através da música, dança e teatro, as pessoas com deficiência são capazes de realizarem-se, apesar de suas limitações. O importante para elas ao participarem dessas atividades

artísticas é sentirem-se felizes, com uma auto-estima fortalecida pelo reconhecimento que lhes são atribuídos pelo trabalho que realizam. Isso inclui diversos sentimentos, tanto pelos alunos, artistas por “natureza”, quanto pelas outras pessoas, ditas “normais”.

A maior parte do desenvolvimento humano, principalmente da inteligência, depende das relações que as pessoas têm com o mundo externo. Dessa forma, a relação corpo-movimento-sentidos é de suma importância para o desenvolvimento geral do homem. Esse processo natural chama-se psicomotricidade, ou seja: relação entre a o pensamento e a ação, envolvendo também a emoção. Sem os aspectos psicomotores o pensamento não pode ter acesso aos símbolos e à abstração, por isso, eles são essenciais para a construção dos conceitos e aquisição da aprendizagem.

Aprendizagens desenvolvidas através da linguagem musical são de suma importância para o desenvolvimento da inteligência e da integração das pessoas com deficiência mental. Suas diversas formas de utilização contribuem sobremaneira com a aprendizagem através do desenvolvimento cognitivo de importantes habilidades e competências como: o aprendizado da leitura e escrita, a educação da voz, a comunicação interpessoal, a noção de tempo, a atenção, a concentração, o desenvolvimento cognitivo-linguístico, a memorização e memória auditiva, a gesticulação corporal e labial, a expressão oral, o desenvolvimento sociocultural, a manifestação das expressões coreográficas, o aprendizado da duração dos sons e notas musicais, a capacidade de interpretação, o conhecimento cultural, o aumento do vocabulário e o aprendizado das músicas e das variações de seus ritmos, bem como, o desenvolvimento sócio-afetivo e a aquisição da sensibilidade sonora.

Evidencia-se assim, que o significado da música na educação das pessoas com deficiência mental representa um bem cultural de aprendizagem inquestionável, que sugere da escola e dos demais profissionais de educação, uma atenção especial quanto ao atendimento educacional ministrado nas aulas ou oficinas de arte.

A Relação afetiva dos alunos e docentes nas atividades culturais desenvolvidas no CIAPD é de caráter harmonioso e recíproco, todos convivem em um clima de respeito e união. Existe muito carinho e atenção entre os professores e seus alunos. A arte encanta os

alunos e faz com que estes sintam muito entusiasmo ao participar das atividades, melhorando significativamente o nível da relação sócio-afetiva.

A troca de experiências educativas adquiridas através do bom relacionamento entre alunos e professores gera uma integração espontânea que cria um ambiente educativo onde a diversidade afetiva contribui para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, tanto nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, quanto nos emocionais e sociais. Todas as atividades culturais trabalhadas na oficina de arte do CIAPD favorecem uma pluralidade de possibilidades de alunos e professores estarem sempre unidos, enriquecendo as diferenças com as trocas de experiências.

A socialização é consequência da relação saudável que há entre alunos e professores no momento da realização das atividades artísticas na oficina de arte, e com a sociedade em geral, pois os alunos sempre estão fazendo apresentações em eventos sociais em diferentes instituições e locais.

A socialização favorece sobremaneira o desenvolvimento das habilidades pessoais da pessoa com deficiência mental através do seu convívio com os outros; e sociais, através da oportunidade de demonstrar à sociedade suas habilidades e potencialidades artísticas. Através da arte, a pessoa com deficiência pode manifestar sua expressividade singular, socializando-se. Pode, também, trabalhar suas emoções e habilidades, algo que contribui para o seu desenvolvimento cognitivo e sua inserção social.

Assim, a vivência da Arte, por ser uma atividade de expressão representativa do ser humano, está universalmente presente em todas as culturas, desde os tempos remotos da antiguidade até a atual contemporaneidade. Dessa forma, vale ressaltar que o professor de Arte precisa antes de tudo vivenciar, divulgar, fazer e falar sobre as várias linguagens que a Arte traz, para ter com mais propriedade condição de ensiná-la aos alunos. A lei 10.639/2003 ressalta a necessidade de divulgação da Arte nos espaços institucionais, com isso, os professores poderão efetivar uma prática de educação artística com um olhar exclusivistas, voltado para a atenção e o atendimento às diferenças. A inclusão da pessoa com deficiência nas diversas áreas educacionais e o atendimento especializado é um direito assegurado por lei.

A responsabilidade social da escola e dos centros de atendimento destinados a estes alunos é tornarem estes espaços, em espaços de aprendizagens privilegiados, com professores e outros profissionais capacitados, com práticas de ensino que atendam as especificidades de cada deficiência e com recursos e ferramentas que possam auxiliar a efetivação desse processo. Considerando que, geralmente, a sociedade e a família procuram "poupar" o deficiente mental, impedindo-o de vivenciar os mais diversos sentimentos e situações que fazem parte do seu cotidiano e que os auxiliam no desenvolvimento emocional e social.

Conforme o referencial teórico em estudo, e por muitas evidências de experiências com trabalhos artísticos desenvolvidos junto às pessoas com deficiência mental, está comprovado que o estímulo aos atos criativos dessas pessoas é de suma importância para que tenham um crescimento mais equilibrado, com capacidade de desbloquear fatores negativos na relação pessoal e inter-pessoal, provocando um desenvolvimento mais dinâmico nas áreas emocional, motora, cognitiva, afetiva e social.

## Referências.

Brasil. Constituição Federal (1988). Rio de Janeiro, FAE, 1989.

\_\_\_\_\_. *Coordenadoria nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Acessibilidade*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

\_\_\_\_\_. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 2. ed. 1997.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.769, 18 agosto 2008. Dispõe Sobre a Obrigatoriedade do Ensino da Música na Educação*. Brasília, seção I. 2008, p 1. Publicado em 19 de agosto de 2008. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-norma-pl.html>, consultado em: 25/08/2010.

Decreto Nº 6.57. Publicado em 17 de setembro de 2008. Disponível em: ([https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/htm)). Consultado em: 20 agosto 2010.

Ferreira, A. *Arte, Escola e Inclusão: Atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Gardner, H. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. Et Baptista Lucio, P. *Metodología de Pesquisa*, 3ª São Paulo: Mc Graw-Hill, 2006.

Louro, Viviane. S.; Alonso, L. G. Et Andrade, A. F. *Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas*. São Paulo: Ed do autor, 2006.

\_\_\_\_\_. *Educação Musical para pessoas com Deficiências*. ANAIS SEPTEM. Goiás, 2008.

## **Estudio de las características básicas de la hidrocefalia en la infancia y adolescencia.**

*(Study of the basic features of hydrocephalus in childhood and adolescence)*

**Emilio Titos García**  
**Noelia Peiró Hueso**  
Maestros de Educación Primaria.

*Páginas 44-51*

*Fecha de recepción: mayo 2013  
Fecha de aceptación: agosto 2013*

### **Resumen.**

En este artículo vamos a desarrollar de manera breve y concisa algunos aspectos relacionados con la hidrocefalia.

En primer lugar, hablaremos sobre la definición de hidrocefalia, así como su tipología, etiología y sintomatología en niños y niñas.

Seguidamente, expondremos las principales dificultades de aprendizaje a las que se enfrentan estos niños y niñas y cómo afectan a su vida cotidiana.

Finalmente, explicaremos algunas estrategias básicas de intervención que podemos llevar a cabo en el aula para garantizar la atención a las necesidades educativas de este tipo de niños y niñas.

**Palabras clave:** Hidrocefalia, espina bífida, dificultades de aprendizaje, intervención educativa, estrategias metodológicas.

### **Abstract.**

In this article we will develop some aspects about hydrocephalus, in a clear and brief form.

First, we will discuss the definition of hydrocephalus and its typology, etiology and symptomatology in children.

Then, we will present the main difficulties of learning to which these children face and how they affect their daily life.

Finally, we will explain some basic strategies of intervention that can be performed in the classroom to ensure attention to the educational needs of this kind of children.

**Keywords:** Hydrocephalus, spina bifida, learning disabilities, educational intervention, methodological strategies.



## **Introducción.**

Como sabemos, la diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana por lo que, en el ámbito educativo, no encontraremos dos alumnos/as que sean iguales.

Atender la diversidad significa atender a la singularidad del alumnado, partir de sus diferencias y aprovecharlas para fomentar su crecimiento personal y social.

Así mismo, la atención a la diversidad debe buscar la máxima normalidad mediante propuestas educativas que se acerquen, lo máximo posible, al currículum ordinario, de manera que se garantice, tal y como se expone en la LOE (Ley Orgánica 2/2006 de Educación), la calidad de la educación del alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias; la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como compensadora de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad y la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado.

De acuerdo con dicha ley educativa, en la etapa de Educación Primaria nuestra labor como maestros/as será poner especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, es decir, en la atención individualizada, en la prevención de dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten esas dificultades.

Partiendo de esta premisa, vamos a abordar el caso de la hidrocefalia, un trastorno que se presenta en 1 de cada 500 niños y niñas.

## **Conceptualización de la Hidrocefalia.**

La hidrocefalia (término que deriva de las palabras griegas “hydros”, que significa agua, y “cephalus”, que significa cabeza) es un trastorno producido por una acumulación excesiva de líquido cefalorraquídeo en el cerebro y que tiene como consecuencia una dilatación anormal de los ventrículos cerebrales.

En lo referente a éste líquido, también conocido como LCR, es un líquido que se

encarga de proteger el cerebelo, la médula espinal y las meninges, además del transporte de nutrientes hacia el cerebro y la eliminación de desechos.

La producción y eliminación de este líquido se va produciendo de manera natural, desde su formación en los ventrículos y en el epéndimo, hasta su final desecho en el torrente sanguíneo. Este proceso no ocurre en el caso de las personas que tienen este trastorno, sino que el líquido se va acumulando de manera continuada alrededor de los ventrículos, produciendo un ensanchamiento de los mismos y por consiguiente, una inflamación del encéfalo.

El exceso de LCR en los ventrículos se produce por una obstrucción, una mala absorción o por una sobreproducción que hace que su absorción no sea adecuada.

Como vemos, el LCR actúa en lugares críticos de nuestro sistema nervioso central por lo que un desequilibrio en éste puede provocar síntomas que van desde las náuseas y vómitos hasta alteraciones de las principales funciones mentales, como veremos más adelante.

Ahora que sabemos qué es la hidrocefalia, vamos a tratar de delimitar por qué se produce. Para ello, a continuación, iremos desgranando las posibles causas que pueden provocar hidrocefalia.

## **Tipos de Hidrocefalia.**

Para conocer los distintos tipos de hidrocefalia seguiremos la delimitación que realizan Sevillano, M.D., Cacabelos, P., Cacho, J. (2011), que divide hidrocefalia en diferentes tipos, según distintos aspectos

a) Según el momento de aparición, puede ser:

### **- Hidrocefalia congénita.**

Se halla presente al nacer y puede ser ocasionada por influencias ambientales durante el desarrollo del feto o por predisposición genética.

### **- Hidrocefalia adquirida.**

Se desarrolla en el momento del nacimiento o posterior al parto. Puede afectar a personas de todas las edades y

puede estar ocasionada por una lesión o enfermedad.

b) Según el lugar en el que se sitúa el daño puede ser:

- **Hidrocefalia comunicante.**

Según Sevillano, Cacabelos y Cacho (2011), la hidrocefalia comunicante ocurre cuando el LCR se ve bloqueado después de la salida de los ventrículos al espacio subaracnoideo. Se denomina comunicante porque el LCR aún puede fluir entre los ventrículos, ya que estos permanecen abiertos. La reabsorción de LCR está alterada en las vellosidades aracnoideas por infecciones o hemorragias.

Dependiendo de la edad del individuo y de la velocidad de instauración, la hidrocefalia puede ser aguda o crónica. Este tipo de hidrocefalia cursa con retraso mental en niños/as y demencia en adultos.

- **Hidrocefalia no comunicante u obstructiva.**

Se produce cuando el LCR se ve bloqueado a lo largo de una o más de las vías estrechas que conectan los ventrículos. Las causas más comunes se producen durante la gestación y pueden ser por la obstrucción del acueducto de Silvio, denominada "estenosis de acueducto", por la malformación de Arnold-Chiari, asociada al cromosoma X, o bien por tumores localizados en el tronco del encéfalo, cerebelo y región pineal.

c) En tercer lugar, encontramos hidrocefalia que suele afectar a adultos, y que diferenciamos en:

- **Hidrocefalia ex – vacuo.**

Ocurre cuando hay daño en el cerebro ocasionado por un ataque cerebral (ictus) o una lesión traumática.

- **Hidrocefalia de presión normal o crónica del adulto.**

Ocurre comúnmente en las personas ancianas y está caracterizada por síntomas como la pérdida de memoria, demencia, trastorno de la marcha, incontinencia urinaria y una reducción general de las actividades de la vida cotidiana.

## **Causas de la Hidrocefalia.**

A pesar de que algunas de las causas de la hidrocefalia ya se han indicado anteriormente en el apartado de tipología, vamos a exponer cuál es la casuística más común para la hidrocefalia:

- Estenosis u obstrucción del acueducto de Silvio: es la causa más común de hidrocefalia congénita.

- Espina Bífida: Casi el 80% de los bebés con espina bífida presentan, a su vez, hidrocefalia. La Organización Mundial de la Salud, define el concepto de hidrocefalia junto al de espina bífida, que es un defecto congénito que hace que la columna vertebral no cierre por completo en el periodo de gestación, produciendo problemas a nivel motor y en el sistema nervioso. Por esto, la hidrocefalia suele ser una consecuencia de la espina bífida, ya que este defecto congénito produce que ese cierre anormal, no haga de conducto para el flujo de LCR para su posterior eliminación.

Según datos de la propia OMS (Octubre 2012), la espina bífida se puede prevenir hasta en un 70% de los casos si la madre ingiere las cantidades diarias recomendadas de ácido fólico antes y durante el embarazo. Es razón lógica saber que en países del tercer mundo, tanto la hidrocefalia como la espina bífida están a la orden del día, debido a la desnutrición que sufren.

Pero lo impactante es que en países desarrollados también se producen casos de espina bífida e hidrocefalia, debido al desconocimiento y a la mala nutrición que se deriva de países que viven a base de dietas basura, como, por ejemplo, Estados Unidos.

- Hemorragia intraventricular: es una forma de hidrocefalia adquirida muy frecuente en bebés prematuros. La sangre puede bloquear los ventrículos u obstruir de alguna manera las vellosidades aracnoideas en las que se reabsorbe el LCR.

- Meningitis: es una inflamación e infección de las membranas que rodean y protegen el cerebro y la médula espinal (meninges). Puede ser causada por infecciones bacterianas o virales.

- Traumatismo craneoencefálico.
- Tumores cerebrales.
- Quistes aracnoideos.
- Síndrome de Dandy-Walker: el cuarto ventrículo se encuentra anormalmente agrandado debido a que los pequeños orificios de drenaje están parcial o completamente cerrados. Muy comúnmente, este síndrome cursa con hidrocefalia.

### Síntomas de la Hidrocefalia.

Puesto que, como maestros y maestras, nos interesa conocer esta discapacidad para saber cómo intervenir educativamente con alumnado con hidrocefalia, nos centraremos en los síntomas que presentan los bebés y niños y niñas mayores.

Según Benejam, B; Poca, M.A.; Junqué, C.; Solana, E. y Sahuquillo, J. (2008) en lo referente a los síntomas que suelen presentarse con la hidrocefalia son bastante amplios, pero hay que diferenciar distintos síntomas atendiendo a edades. En primer lugar, los síntomas que presentan los bebés son:

- ✓ Agrandamiento de la cabeza (aumento del perímetro craneal).
- ✓ Fontanelas (áreas blandas de la cabeza) abombadas con o sin aumento del tamaño de la cabeza).
- ✓ Suturas del cráneo separadas.
- ✓ Vómitos.
- ✓ Disminución o retraso del crecimiento.
- ✓ Ojos que parecen mirar hacia abajo, conocido como "puesta de sol".
- ✓ Irritabilidad.
- ✓ Somnolencia.
- ✓ Venas inflamadas detectables a simple vista.
- ✓ Déficit en el tono muscular, la fuerza y sensibilidad al tacto.

Por otro lado, los síntomas que encontramos en niños y niñas mayores son:

- ✓ Diplopia (visión doble).
- ✓ Irritabilidad y control deficiente del temperamento.
- ✓ Espasticidad muscular.
- ✓ Función mental alterada.

- ✓ Retraso en el desarrollo y crecimiento lento.
- ✓ Dificultad para la alimentación.
- ✓ Somnolencia.
- ✓ Pérdida del control vesical (incontinencia urinaria).
- ✓ Dolor de cabeza.
- ✓ Vómitos.
- ✓ Pérdida de la coordinación y problemas para caminar y para mantener el equilibrio.
- ✓ Llanto breve, chillón y agudo.
- ✓ Cambios en la personalidad, la memoria y la capacidad para razonar o pensar.
- ✓ Cambios en la apariencia facial y espaciamiento de los ojos.
- ✓ Estrabismo o movimientos oculares incontrolables.
- ✓ Papiledema (hinchazón del disco óptico).

### Principales dificultades de aprendizaje del alumnado con hidrocefalia.

Los/as niños/as con hidrocefalia con más riesgos de dificultades de aprendizaje son aquellos que padecen una o varias de las siguientes condiciones: problemas visuales u oculares, dificultades motoras en el movimiento de la mano y los que tienen un historial de, al menos, un ataque epiléptico.

Estos factores, además de las interrupciones añadidas a la rutina diaria, debido a las frecuentes visitas médicas, predisponen a estos niños y niñas a tener problemas en la escuela y en situaciones sociales.

Las dificultades de aprendizaje que se dan con mayor frecuencia en este tipo de alumnado son:

- **Habilidades Verbales:**
  - Preservación: repiten la misma información una y otra vez y se mantienen en el mismo tópico.
  - Ecolalia: repiten lo que dice otra persona en vez de producir una respuesta apropiada.
  - Comunicación hiperverbal o "síndrome de fiesta social": el/la niño/a parece que nunca deja de hablar y cuando el contenido es analizado resulta superficial o inapropiado para la situación.

- Problemas de entendimiento: dificultad para contestar o responder apropiadamente a preguntas estructuradas.
- Pobres habilidades de razonamiento abstracto: no sólo se notan en las actividades académicas sino también en las habilidades sociales al no entender algunas expresiones.
- **Habilidades Perceptivas:**
  - Juicio visual: el/la niño/a puede tener dificultades juzgando la distancia y la dirección o viendo y organizando una secuencia de movimientos o hechos.
  - Discriminación de figuras planas: encuentran dificultades a la hora de separar información relevante de un fondo, por ejemplo al colorear, lo que provoca dificultades para interpretar imágenes.
  - Orientación espacial: suelen tener problemas para diferenciar derecha e izquierda, arriba y abajo, adelante y atrás, así como el tamaño la distancia, la posición o la cantidad.
- **Habilidades Motoras:**
  - Habilidades motoras finas: muchos/as niños/as con hidrocefalia tienen problemas con la coordinación psicomotora por lo que presentan dificultades a la hora de cortar con las tijeras, la escritura suele ser lenta, de mayor tamaño que otros niños de su edad, con espacios desiguales entre letras, palabras y líneas y con una producción menor.
  - Habilidades motoras visuales: suelen tener dificultades a la hora de diferencias distancias, direcciones, tamaños, así como para separar la información relevante de la que está en segundo plano. Esto afecta a la hora de interpretar imágenes o colorear dibujos.
- **Capacidad de Organización:**
  - Dificultades para seguir instrucciones: no integran e interpretar bien la información que reciben. Tienden a prestar atención a cada detalle en lugar de combinar la información en un todo más significativo. Por ello, tratan de aferrarse a hábitos y rutinas cotidianas para estructurar mejor su día a día.
- **Memoria:** suelen presentar una gran habilidad para la memorización. Pueden ser capaces de memorizar mucha información pero son incapaces de explicar el significado o contestar las preguntas acerca de lo que han memorizado.
- **Matemáticas:** sus mayores problemas suelen aparecer cuando comienzan las matemáticas más abstractas, como el álgebra, debido a la pobreza de habilidad para el razonamiento abstracto y la geometría, por la dificultad para la orientación espacial.
- **Atención:** estos/as niños/as suelen ser calificados como vagos, soñadores, sin motivación... porque tiene dificultades para prestar atención. Sin embargo, su comportamiento indica que están tratando de mantener la concentración o que se han perdido en las instrucciones y no han comprendido el lenguaje.
- **Habilidades Sociales:** están muy relacionadas con lo indicado anteriormente. Por un lado, tienen la dificultad para la comprensión del lenguaje complejo, la entonación, ecolalia, la falta de entendimiento del lenguaje facial y corporal, no entienden la distancia y el espacio que se debe guardar en las relaciones con otras personas (en ocasiones se acercan demasiado, enfrentado las caras para hablar y, otras veces, se sitúan demasiado lejos)...
- **Problemas Emocionales:** como consecuencia de las pobres habilidades sociales, estos/as niños/as suelen tener pocos amigos y una gran dificultad para interactuar con sus compañeros/as, por este motivo, pueden desarrollar depresión, trastornos de ansiedad, aislamiento social, así como interacción sólo con adultos e ira, que, a veces, ocasiona estallidos de violencia.

## **Prevención de las dificultades de aprendizaje.**

Tal y como indica la Asociación de Hidrocefalia, lo más importante para prevenir las dificultades en la socialización y en el aprendizaje con niños/as con hidrocefalia es la identificación temprana. De esta manera se podrá intervenir para garantizar una educación apropiada.

También es muy importante una programación individual realizada de forma interdisciplinar por aquellos profesionales que intervengan en la educación del niño. Dicha programación debe tener en cuenta el análisis de tareas y la reducción de las demandas, de manera que se dividan en actividades que puedan ser alcanzadas por el niño, dándole un sentimiento de realización y éxito en lugar de fracaso y derrota, es decir, se debe hacer hincapié en la motivación ya que sin ella no surgirá el aprendizaje.

## **Intervención educativa con niños/as con hidrocefalia.**

Tal y como se indica en la “Guía para la atención educativa de los alumnos y alumnas con discapacidad motora” de la Junta de Andalucía, la respuesta educativa a estos alumnos y alumnas debe regirse por una serie de principios básicos:

- Plantear objetivos útiles y alcanzables.
- Utilizar materiales facilitadores.
- Establecer ritmos de trabajo adecuados a las posibilidades de cada alumno y alumna.
- Utilizar estrategias metodológicas adecuadas.

Algunas de las estrategias metodológicas básicas más importantes son:

- Reforzar los mensajes orales con gestos y signos.
- Proporcionarles enseñanza asistida para la señalización, manipulación, escritura... y retirar, progresivamente, la ayuda.
- Comenzar la evaluación con una tarea en la que está asegurado el éxito.
- Enseñar los indicadores de su estado de salud así como estrategias para prevenir y avisar.

- Emplear el modelador para adquirir determinadas habilidades.
- Los refuerzos sociales positivos afianzan el aprendizaje y mejorar la confianza en sí mismo.
- Combinar tareas más arduas con situaciones de diversión y distensión, que motiven el aprendizaje.
- Encargar pequeñas tareas que impliquen responsabilidad, necesiten desplazamientos, fomenten la autonomía...
- Es muy importante trabajar en estrecha colaboración con el personal rehabilitador que nos orientará sobre lo que el/la niño/a puede hacer en función del momento evolutivo.
- Valoración del alumno/a como persona, dejando en segundo plano su discapacidad.
- La constancia en el ritmo de rutinas ayudará al niño/a a anticipar situaciones y a estructurar temporalmente su mundo.
- Plantear las actividades de forma lúdica y motivante.
- Asegurarse de tener la atención del niño/a antes de decirle o mostrarle algo.
- Permitir realizar tareas verbales para la evaluación cuando la escritura les sea muy dificultosa y disminuir la cantidad de trabajo por escrito.
- Permitir tener tiempo extra en actividades cronometradas como exámenes o trabajos.
- Dividir las actividades en pequeñas tareas o pasos que estén claramente definidos.
- Enseñar estrategias de conversación: comienzos y finales de conversación, cómo y cuándo cambiar el discurso, cuando debe ser formal o informal, el tono de voz...
- Enseñar estrategias para evaluar el lenguaje corporal (expresiones faciales, distancia social correcta...)
- Señalar los comportamientos adecuados e inadecuados en las relaciones interpersonales.

Como vemos, son unas estrategias muy básicas que pueden ser utilizadas con cualquier tipología de alumnado pero que son muy importantes a la hora de reforzar la autonomía personal, la autoestima y el aprendizaje de aquellos/as alumnos/as con alguna discapacidad.

Además, debemos ser conscientes en todo momento que los niños y niñas con hidrocefalia no pueden limitarse a observar o escuchar para aprender.

Por este motivo, es muy importante llevar a cabo una metodología constructivista en nuestra enseñanza, ya que de este modo podrán construir su propio conocimiento, siendo los responsables de su propio proceso de enseñanza—aprendizaje.

Así, nuestra labor como docentes, no sólo será la creación de las condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje, sino que deberemos guiarles y orientarles en todo momento para que sean capaces de alcanzar con éxito todas las tareas propuestas.

Finalmente, cabe hacer referencia a que la respuesta educativa hacia cualquier tipología de alumnado, presente o no alguna discapacidad o sean cuales sean sus características personales, debe sustentarse en la interacción y colaboración entre la escuela y la familia. Ya que sólo de este modo, el alumnado podrá recibir una educación integral en todos los ámbitos de su vida.

Por este motivo y, centrándonos en el caso de la hidrocefalia, hemos de instar a las familias a que:

- Trabajen conjuntamente con los profesionales que atiendan al niño/a.
- Potencien las capacidades del niño/a que le permiten actuar de forma independiente.
- Dejen al niño/a que haga las cosas por sí mismo, aunque le cueste esfuerzo o más tiempo, ya que se debe potenciar su autonomía personal.

### **Conclusiones.**

Como docentes, debemos tener en cuenta las características y necesidades específicas de cada uno de nuestros alumnos y alumnas para poder ofrecerles las actividades y recursos necesarios para poder garantizar que reciban una educación que les permita desarrollarse de manera integral.

A la hora de trabajar con alumnado que presente hidrocefalia debemos tener en cuenta las dificultades que van a presentar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la interacción con sus compañeros/as, de manera que podamos ofrecer las

actividades adecuadas a sus habilidades y podamos secuenciarlas para alcanzar el nivel máximo de sus potencialidades.

De este modo podremos garantizar la educación integral de todos/as nuestros/as alumnos/as, sean cuales sean sus características personales, de forma que sean capaces de desenvolverse de forma eficaz en la sociedad y en todos los ámbitos de sus vidas.

### **Referencias.**

#### **- Referencias bibliográficas.**

B. Benejam; M.A. Poca; C. Junqué; E. Solana y J. Sahuquillo (2008). Alteraciones cognitivas en pacientes con hidrocefalia crónica del adulto ("normotensiva"). *Neurocirugía* 2008; 19 pg. 309-321

Hernández, A., Torres, J.A. y Colmenero, M.J. (2011). Bases psicopedagógicas para una educación inclusiva de calidad. *Ed. Adeo, Educación y Tiempo Libre: Granada.*

Hydrocephalus Association (2002). [A teacher's guide to hydrocephalus.](#) San Francisco.

Hydrocephalus Association (2002). Sobre la hidrocefalia: un libro para los padres. San Francisco.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 4 de mayo de 2006, nº 106.

Mohanty, A. (2012). 100 questions and answers about hydrocephalus. Editorial Jones & Bartlett Learning: London.

Portellano, J.A. (2005). Introducción a la neuropsicología. Editorial McGraw Hill: Madrid.

Ramírez, M.C. (2010). Implicaciones educativas diferenciales del alumnado con espina bífida. *Temas para la Educación: revista digital para profesionales de la enseñanza. Volumen 11 – Noviembre 2010.*

Rosselli, M. (2010). Neuropsicología del desarrollo infantil. *Editorial Manual Moderno: México.*

Sevillano, M.D., Cacabelo, P. y Cacho, J. (2011). Alteraciones del líquido

cefalorraquídeo y de su circulación: hidrocefalia, pseudotumor cerebral y síndrome de presión baja. *Revista Medicine. Volumen 10 – 2011.*

Torres, J.A. (1999). Educación y diversidad. *Editorial Aljibe: Archidona.*

Torres, J.A. y Sánchez, A. (2004). Educación especial: centros educativos y profesores ante la diversidad. *Editorial Pirámide: Madrid.*

VV.AA. (1996). Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motora. *Centro de Desarrollo Curricular. Serie Formación. MEC: Madrid.*

#### - Páginas Web.

- [http://www.who.int/features/2012/spina\\_bifida/es/](http://www.who.int/features/2012/spina_bifida/es/)
- [http://www.hydroassoc.org/docs/A\\_Teachers\\_Guide\\_to\\_Hydrocephalus.pdf](http://www.hydroassoc.org/docs/A_Teachers_Guide_to_Hydrocephalus.pdf)
- <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7588.pdf>
- <http://www.hydroassoc.org/hydrocephalus-education-and-support/hidrocefalia/>
- [http://kidshealth.org/parent/en\\_espanol/medicos/hydrocephalus\\_esp.html#](http://kidshealth.org/parent/en_espanol/medicos/hydrocephalus_esp.html#)
- <http://hidrocefalia.net/>
- <http://salud.discapnet.es/Castellano/Salud/Enfermedades/EnfermedadesDiscapacitantes/H/Hidrocefalia/Paginas/Hidrocefalia.aspx>
- <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/05/21/0004/adjuntos/guiaatencioneducativaalumnadodiscapacidadmotora.pdf>