



Meu filho é inteligente?

Jogar é coisa séria!

*Arte, música
e inteligência*

*Como os pais podem
ajudar na aprendizagem?*

LINGUAGEM
O instrumento mais importante da inteligência

Índice

ABRAPA - Núcleo de Pesquisa

Direção técnico-Científica: CARLA VERÔNICA M. MARQUES

A psicopedagogia e o fracasso escolar

Ana Maria Xenícila

Quem lê alfabetiza

Miriam Lemle

Meu filho é inteligente

Anna Maria Lacombe

Afasia infantil adquirida

Maria Alice de Mattos Pimenta Parente

O papel dos pais na construção do ser humano

Edith Rubinstein

Jogar: um jeito de ensinar e aprender

Marta Rabioglio

Um espaço para arte da criança e do adolescente

Rosa Lavellberg

Música e Terapia

Ana Sheial de Uricoechea

Meu filho é hiperativo: O que fazer?

Regina Morizot

A linguagem oral da criança

Solange Issier

O que se deve prevenir na gagueira infantil

Regina Jakubovicz

ABRAPA – Núcleo de pesquisa

Organização: ABRAPA

Direção técnico-Científica: CARLA VERÔNICA M. MARQUES – Psicopedagoga
Presidente da ABRAPA – Prof^a da Fac. de Medicina – Curso de Fonoaudiologia – UFRJ

Frequentemente podem-se constatar déficits cognitivos e linguísticos de crianças e jovens, decorrentes ou não de agravos mentais, que trazem prejuízos imediatos e acumulativos ao aprendizado formal e que implicam uma progressão de restrições comprometedoras do desenvolvimento global da personalidade. A situação que decorre desta problemática pode criar uma cadeia de consequências no plano intelectual, social e afetivo, que podem propiciar, contribuir ou mesmo iniciar a eclosão de quadros psicopatológicos mais graves ou quadros de evolução psicopatológica crônica. Isto significa que o problema cognitivo-linguístico e o fracasso escolar podem provocar um efeito dialetizante em relação ao transtorno mental, um desestabilizando o outro, constituindo um sintoma de ordem cíclica recorrente.

“As interpretações que um indivíduo faz do mundo estruturam-se progressivamente, durante seu desenvolvimento, formando regras ou esquemas¹, por isso, a investigação do processamento cognitivo e da linguagem é fundamental para a construção de modelos de superação de problemas em saúde mental na infância e juventude, por tentar trabalhar em direção ao resgate de aspectos específicos do desenvolvimento das funções evolutivas sem deixar ultrapassar muito o período de aquisição normal. Este procedimento volta-se para a organização de estratégias de prevenção ou minimização do agravamento de situações conflituosas e distorções cognitivas que concorrem para a intensificação de condições psicopatológicas.

Neste sentido, oferecemos, ao aluno de graduação e a profissionais formados, um espaço para o desenvolvimento de projetos de pesquisa aplicados

diretamente a situações de casos clínicos reais, contribuindo na produção teórico-prática na área dos distúrbios do aprendizado, que pode instrumentalizar estudantes de todos os períodos em psicopedagogia e cursos afins, criando um acervo de material técnico original.

Além disso, a organização de uma revista própria da ABRAPA abre uma oportunidade para que o estudante de graduação e os profissionais formados, sob orientação do diretor técnico-científico, possam finalizar seu trabalho científico, com um artigo, escrito para divulgar resultados significativos de sua pesquisa, colocando à disposição da comunidade acadêmica, o material produzido.

Esta proposta de formação profissional e de realização de pesquisas vai exatamente ao encontro dos objetivos da ABRAPA, visto que promove uma “avaliação extensiva proporcionando a identificação de áreas comprometidas, possibilitando a formulação de projetos terapêuticos singularizados”², para evitar a rotulação que gera estigmatização, incapacitação e a exclusão do paciente.

A partir disso, é possível instrumentalizar a família e a equipe técnica emprenhada na reabilitação para percorrer uma trajetória idealizada na reestruturação sócio-afetiva, reinserção e adequação social, escolar ou laborativa.

Comumente se observa nos serviços públicos que oferecem o diagnóstico diferencial na área de distúrbio do aprendizado a crianças e adolescentes em situação de fracasso escolar, uma carência de material técnico inovador e atualizado para a avaliação e intervenção clínica de ordem cognitivo-linguístico. Observamos a necessidade de mais opções e maior adequação dos instrumentos em relação a diversi-

dade de fatores a serem analisado em cada paciente no contexto de sua problemática.

A atividade clínica exige do terapeuta uma atuação altamente pragmática e um raciocínio rápido, aplicado a situações definidas que utilizem de maneira estratégica os referenciais teóricos disponíveis. Esta tarefa, não podendo decorrer de improvisação, impõe a sistematização de conhecimentos teóricos através da construção de material técnico organizado com finalidades específicas, voltadas para objetivos precisos.

A observação dos fenômenos envolvidos no fracasso escolar, ou seja, o raciocínio, a linguagem, a memória, a percepção, a aprendizagem e o conhecimento, requerem interferências e, portanto, condições específicas de oportunidades para a coleta de informações e indicadores sutis a serem interpretados de modo sistemático. Para organizar estas condições é necessária a montagem de protocolos estruturados previamente com o intuito de investigar diferentes formas ou quantidades de habilidades, controlando estímulos para compreender o processo de pensamento do sujeito ao se deparar com um objeto de conhecimento ou uma situação-problema. "Inferir a natureza de eventos psicológicos a partir do comportamento observável não é uma questão simples. Os fenômenos psicológicos não existem isolados e suas interações tornam a interpretação do comportamento muito difícil"³. Por isso, constata-se uma contínua demanda de elaboração de instrumentos cada vez mais atualizados e apropriados à análise detalhada de fatores cognitivos e linguísticos para que possamos integrar uma maior compreensão da inter-relação que ocorre em seu processamento total.

Portanto, a construção de ferramentas de avaliação cognitivo-linguístico delimitam situações variadas em características e dificuldades que dão acesso a diferentes modos de realização, conhecimento, operações e estratégias que se colocam em jogo para elucidar o nível de eficácia do próprio pensamento e linguagem, que superam o mecanismo de aprendizagem de conteúdos escolares. Estas ferramen-

tas requerem o domínio de pressupostos teóricos que sustentem critérios para a escola e seleção de capacidades a serem investigadas, para o levantamento de dados relevantes e seu tratamento interpretativo,

Os estudos teóricos servem aqui para fundamental construção destes materiais esquematizados, para atender necessidades mais complexas e aprofundadas de avaliação e reabilitação cognitivo-linguísticas, observadas nos casos de fracasso escolar, associados ou não, a transtornos mentais da infância e da adolescência.

Desta forma, é possível beneficiar pacientes através de um plano de orientação terapêutica individualizado por meio de programas de intervenção específicos centrados sobre as dificuldades educacionais especiais.

OBJETIVOS:

1. Formação do Banco de Material técnico (protocolos) em Avaliação e Diagnósticos de Distúrbios do Aprendizado.
2. Pesquisa teórico-prática em Distúrbios do Aprendizado.
3. Produção e publicação de artigos através de revista própria.
4. Formação científica dos alunos de graduação.
5. Treinamento de alunos de graduação em avaliação e diagnóstico em Distúrbios do Aprendizado.
6. Atendimento da população encaminhada à ABRAPA.

¹Range, B. Psicoterapia Comportamental e cognitiva, Campinas, São Paulo: Editoroal PSy, 1995.

²Saggese, E. Projeto Clube "Ponto de encontro" Ressocialização para jovens em sofrimento psíquico: lazer assistido e reconstrução de vínculos afetivos. IPUB, Serviço Infato/Juvenil.

³Carraher, T.N.O Método clínico. São Paulo: Corte, 1994.

A PSICOPEDAGOGIA E O FRACASSO ESCOLAR

Texto: Ana Maria Xenícila

A psicopedagogia, segundo o código de ética da Associação Brasileira de psicopedagogia (ABPp), “é um caminho de atuação em Educação e Saúde, que lida com o processo de aprendizagem humana, seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio-família, escola e sociedade no seu desenvolvimento. Parágrafo único. A intervenção psicopedagógica é sempre da ordem do conhecimento relacionado com o processo de aprendizagem.”

Assim, podemos compreender a Psicopedagogia, tendo como objetivo de sua atuação, a construção de vínculos adequados do sujeito com os objetos de conhecimento (objetos existentes no universo) pertencentes ao domínio da aprendizagem escolar.

O pensamento é a matéria prima da psicopedagogia sobre a qual trabalhamos, levando-se em conta aspectos cognitivos (categorias da razão através das quais a inteligência se desenvolve), afetivos (categorias subjetivas, desejantes) e sociais (meio no qual o sujeito está inserido).

Ela está comprometida não só com a aprendizagem escolar do sujeito, mas também com a pré-história desse aprender.

A psicopedagogia procura compreender como se estruturassem os modelos de aprendizagem nos primeiros anos de vida da criança, considerando o ambiente familiar na construção desde modelo que certamente, no futuro, usará para a apreensão do conhecimento acadêmico ou aprendizagem formal.

Nas crianças mais contidas, na maioria das vezes, é encontrado um modelo rígido repetitivo e pouco ativo, que se revela tão empobrecido quando aquele

pouco reflexivo e imediatista encontrado naquelas crianças agitadas, que pouco se detêm numa atividade.

A psicopedagogia busca auxiliar o sujeito na construção de um modelo mais satisfatório, mais equilibrado, capaz de levá-lo ao domínio das aprendizagens impostas pelas instituições de saber formal.

O psicopedagogo busca detectar aquilo que leva o sujeito ao não aprender, ou aquilo que o impede de pensar, despertando, no sujeito, o interesse pelo conhecimento e o prazer de conquistá-lo.

A psicopedagogia possui uma perspectiva clínica voltada para o sujeito que desviou-se, em determinado momento de a trajetória escolar, por motivos diversos, do âmbito do aprender sistematizado.

Esse trabalho clínico busca reconduzir o aprendiz ao prazer de aprender, à competência exigida e desempenho necessário ao domínio da aprendizagem acadêmica, numa abordagem que envolve também a escola e a família.

Há ainda, a perspectiva institucional que propõe uma abordagem preventiva dentro da escola, promovendo um compartilhar entre escola e família, instrumentalizando professores, alunos e pais para uma compreensão melhor das questões implícitas na relação do sujeito com o conhecimento, buscando condições através de grupos de apoio psicopedagógicos, que facilitem a prevenção e ou soluções de dificuldades, que possam conduzir o aluno ao fracasso escolar, este visto como uma resposta insuficiente do aluno a uma demanda da escola (Weiss, 1992).

O problema de aprendizagem pode surgir em qualquer fase do processo educativo, por sua vez,

não configurando um quadro permanente, mesmo para os portadores de déficits específicos (Pain, 1985).

Alterações orgânicas, por si só, não definem o limite do sujeito; o que interessa ao trabalho psicopedagógico é o que a criança traz, o seu potencial. Na deficiência mental, nunca se sabe exatamente até onde a criança irá; muitos chegam a ler e escrever, embora de forma mais empobrecida, mas quando se fica preso no limite da doença pouco se faz pela criança, não aprender determinada coisa não significa que outras não possam ser aprendidas.

No entanto, a deficiência orgânica pode se transformar num terreno fértil para a instalação de um verdadeiro problema de aprendizagem, se a criança, a família, a escola, não puderem lidar com a questão, criando implicações e ordem emocional impeditivas de aprender.

As prováveis causas para o problema de aprendizagem e conseqüentemente fracasso escolar, são de ordem orgânica, cognitiva, afetiva e socioambiental, esta última considerada mais como um problema de “aprendizagem reativa” (Pain, 1986), por dizer respeito ao vínculo entre o aprendiz e a Instituição escolar, que funciona expulsivamente (Férnandez, 1990), ou seja, há um desequilíbrio entre as necessidades da criança e a oferta da escola.

Por muito tempo o fracasso escolar e a busca de suas soluções prenderam-se, não só ao mito das supostas, ou não, carências das classes populares (Mamede, 1993) como também aos portadores de deficiência pelo descompasso, criando entre suas capacidades e o que o sistema espera deles.

À medida que o fracasso escolar se “sociabilizou”, invadindo as classes médias e altas, é que se pode perceber que a aquisição do conhecimento é de abrangência complexa e que inúmeros são os fatores que para ele concorrem.

A Psicopedagogia, historicamente restrita aos aspectos mais orgânicos, amplia, por sua vez, a

compreensão dessas questões, expressando melhor clareza conceitual na abordagem desses problemas. Nomes como discalculia, disortografia e até mesmo dislexia, vêm perdendo sua força, por serem sintomas e não causas das dificuldades; uma criança que esteja trocando letras na escrita não necessariamente o faz por problema de disfunção perceptiva. Na verdade, na maioria das vezes, não o é, como indicam pesquisas recentes de Emilia Ferreiro (1986). Pode ser por uma automatização do erro, por uma necessidade da criança ser olhada, por uma evitação do êxito, por uma necessidade de não saber, etc.

Nós sabemos, também, através das pesquisas de Piaget (Epistemologia Genética), que não basta nascermos inteligentes; que hereditariamente dispomos de categorias da inteligência, mas que estas são estruturas pré-formadas, que vão se desenvolvendo a medida que trocamos incessantemente com o meio; uma troca empobrecida pode lentificar o desenvolvimento dessas estruturas, não permitindo que o sujeito se aproprie do conhecimento, impondo obstáculos a esse domínio.

Às vezes, o conhecimento fica tão valorizado pela sociedade e suas diferentes Instituições, que a criança não se acha capaz de ter acesso a ele; outras vezes, o conhecimento é tão banalizado, tão desqualificado, que fica faltando o saber simbólico capaz de torná-lo atraente, interessante.

O papel então da escola, e, sobretudo da família, na relação da criança com a aprendizagem é de enorme valor.

Cada família dispõe de regras próprias e papéis definidos para cada membro de seu grupo e muitas vezes esses

papéis assumem verdadeiros mandatos para a criança, impedindo-a de atender a suas aspirações e desejos, retirando o prazer do conhecer, do crescer e do aprender.

Há, também a exigência socioeconômica atual impulsionando as mulheres para fora do lar. Esta saída, necessária, acarreta uma grande dificuldade de dar limite, de estabelecer rotinas, colocar parâmetros, o que acaba criando um grande vácuo na educação de seus filhos, pela pouca disponibilidade física e temporal dos pais de assisti-los.

Muitas vezes esse vazio acaba sendo preenchido com excesso de atividades ou excessivos materiais como forma de compensá-los. Isso vem gerando dificuldades emocionais na criança, que se reflete na aprendizagem.

Muitos são, portanto, os fatores que **con-**
correm
para o

problema de aprendizagem, e a Psicopedagogia dá aos profissionais que lidam com as crianças, em diferentes Instituições, a possibilidade de criar situações que ajudem essa criança a discriminar-se, que a façam lidar com a falha, que sejam continentes de seus medos e ansiedades, permitindo-lhe enfrentar melhor a realidade formalizada pela aprendizagem acadêmica.

É estimulado o uso de estruturas cognitivas compatíveis com sua idade e exigências do conhecimento, é elevando sua autoestima, sua potencialidade e desempenho, que possibilita à criança lidar com suas frustrações e insucessos na aprendizagem acadêmica, reconduzindo-a ao prazer de aprender.

Cabe lembrar que os avanços tecnológicos, por sua vez, vêm modificando as relações com a apropriação do conhecimento, alterando e desafiando todo o sistema escolar a repensar sua didática, técnica e, até mesmo, o conteúdo curricular para que possa se reestruturar, tornando sua demanda, mais atraente e satisfatória, para quem aprende e, também, para quem ensina.

É o prazer de ensinar junto com o prazer de aprender que conduz a uma aprendizagem satisfatória, evitando o fracasso escolar.

Ana Maria Zenicola é Pedagoga, Psicopedagoga Clínica, Especialização em Deficiência Física e Mental. Pós-Gradu-



QUEM LÊ ALFABETIZA

Texto: Miriam Lemle

ação em Educação Especial, Ex-presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia - Seção Rio de Janeiro - Telefone para contato: (021) 551-6364.

As vezes tenho a impressão que no senso comum e nos ambientes escolares predomina, com algum exagero, a ideia de que alfabetizar é muito difícil. Por isso, quero aqui contribuir para reequilibrar a balança, mostrando que não é assim tão difícil.

Na verdade, é comum ver crianças de três a quatro anos, e menos até, causarem surpresa mostrando que são capazes de ler. E ninguém em volta sabe explicar com o se deu esse prodígio: como, se não aconteceu o ensino sistemático que a alfabetização requer?

A ideia que desenvolverei aqui, é a de que aprender a ler é uma tarefa que pende mais para o fácil do que para o difícil, porque as noções linguísticas básicas que entram em jogo são inatas. Vou procurar separar as partes fáceis das partes difíceis, justificando a distinção. E vou concluir examinando com um pouco mais de detalhe a parte que considero mais difícil, que é, por si mesmo, aquela em que a escola tem o seu papel específico.

A verdade é que dominar o segredo básico da escrita não requer dotes mentais estranhos à natureza da nossa mente. Os dons necessários para compreender a essência da escrita alfabética decorrem, em grande parte de uma dotação mental inata na espécie Homo Sapiens denominada faculdade de linguagem, um conjunto de predisposições para saber falar que compõem a arquitetura mental com que a natureza provê a nós humanos. Tirando proveito de

seus pré-conceitos inatos sobre língua, e aplicando-os à tarefa de redescobrir a sua representação na escrita alfabética, a criança mata a charada, bastando-lhe ser minimamente elucidada em minúcias da convenção. É por isto que uma irmã ou irmão mais velho, um companheiro, a babá, o avô ou a televisão podem ser, sem nem saber, os veículos e uma alfabetização informal surpreendente.

Vou tentar mostrar como é que isto pode acontecer. A lógica é esta: nós nascemos não com a mente totalmente em branco, mas sim mentalmente fornecidos do esquema arquetônico da linguagem humana. Nós não nascemos sabendo como esta estrutura se implementa especificamente nas expressões da língua, que é falada ou escrita pelas pessoas do grupo humano no qual nascemos. Para saber isto precisamos de dados, ou seja, precisamos ouvir a língua falada e ver a língua escrita. Aí sim, implementa-se em nossa mente uma ou mais de uma gramática em particular, a da língua que nossa gente fala, e a que escreve – que não são de todo idênticas. O molde inato da estrutura da linguística será preenchido com a gramática da língua ou das línguas às quais estamos expostos na primeira infância. Pensar num risco de bordado ajuda. O risco é a faculdade linguística, que nos vem pela nossa natureza. O bordado que colocamos sobre o risco é a nossa língua, da qual recebemos amostras nas falas e nas escritas que nossos convivas nos fornecem. Recebendo amostras do bordado da mente deles, reimplementamos um bordado semelhante na nossa própria mente. O exemplo do bordado não é muito bom, porque o risco do bordado não faz produzir um objeto material finito, enquanto, que a gramática da nossa língua nos pro-

porciona a capacidade de produzir um número não finito de sentenças corretas. Também convém avisar que, quando usamos o verbo “saber” na expressão “nascer sabendo”, o que temos em mente é um tipo de saber não consciente, não o que costumamos chamar de instinto.

Que saberes de língua inatos são os que alicerçam a alfabetização?

O saber que nos é dado pela norma inata da nossa mente nos diz que há na língua palavras, elementos básicos que agregam em si conceitos e são constituídos por sequências de sons produzidos pelo nosso aparelho articulatório. Juntando as palavras umas às outras formam-se unidades maiores, locuções, frases, e sucessivamente repetindo a operação, formam-se sentenças complexas. Nestas unidades mais complexas, vão se associando hierarquicamente as formas e os agregados conceptuais das palavras ajuntadas. Suponhamos que este tanto de conhecimento sobre a natureza da língua nos vem da mão da natureza.

Suponhamos que um menino de dois anos, chamado Bernardo, ganha de alguém o seu nome escrito num papel, juntamente com um acompanhamento de dedo pelas letras que compõe o nome. Muita coisa o menino percebe com esse simples gesto, porque muita coisa ele já sabia de antemão. Por exemplo, ele sabe que possui um nome, também já sabe que todas as palavras, e portanto também o seu nome, são constituídos por segmentos de sons - fonemas - que se sucedem na composição das palavras. Por já saber tudo isso, ele percebe quando lhe dão a escrita de seu nome, que estão ali pareados um segmento de som com uma forma de letra. Percebe que um segmento de som deve corresponder a uma letra, e que sons idênticos devem corresponder a letras idênticas. Por exemplo, o /r/ da primeira e o da segunda sílabas se refletem na repetição da letra R.

Depreende que a letra que vem antes do primeiro dos erres transcreve o /e/ e a que vem antes do segundo erre transcreve o /a/. Se alguém fizer o mesmo passe de dedos no jornal do Brasil, a identificação do som do R será confirmada, bem como a do som do A, e o O que precede o erre de jornal se decodifica como a letra do som /o/. Dizendo-lhe que no letreiro da padaria São Jorge está escrito Padaria São Jorge, que no carro de polícia está escrito Polícia, que na lata de lixo está escrito lixo e o que está escrito nas tabuletas sobre os legumes e frutas da feira é a palavra com que os denominamos, a chave de alfabeto está escancarada.

O mundo todo ao redor se torna uma cartilha viva, e o Bernardo, que assiste à televisão, tem alguns livrinhos de história gostosamente lidos e relidos com o dedão do leitor apontando para as palavras que se sucedem, e cobra por conta própria mais uma ou outra esquisitice, poderá estar lendo histórias em quadrinhos tranquilamente aos quatro anos de idade.

Para não perder a linha essencial de nosso pensamento, deixaremos para depois uma retomada da questão das esquisitices do sistema.

Além dos saberes fonológicos que lhes servem para depreender a relação entre letras e sons na decodificação do alfabeto, o Bernardo possui outros saberes que o seu instinto linguístico lhe confere, e que ele vai colocar em uso diante do desafio de aprender a ler.

Por exemplo: a unidade “palavra”, difícil de explicitar em definição teórica, tem realidade na representação mental do sistema que Bernardo traz de nascença, no qual a natureza previu um léxico. O léxico é uma coleção de acoplamentos de forma fonológica e conceitos. As unidades do léxico, as palavras, participam das operações de montagem de sentenças que constituem a sintaxe. Pré-sabe-

dor de que frases se formam juntando palavras, fica fácil para Bernardo compreender que os espaços em brancos maiores que separam sequências de letras na linha escrita, são a representação da divisão entre as palavras que se juntam na montagem das frases.

Evidentemente, convenções e normas para representar fronteiras de unidades lexicais entram em jogo nas ortográficas oficiais e exigem a aprendizagem de estipulações miúdas, como por exemplo, o uso ou não uso de hífen em clíticos (limpa-se) e palavras compostas (contagotas ou conta-gotas), o não uso da crase da o plano gráfico com certas preposições (preu, cuma). No entanto, o fato de existir a necessidade de instrução minuciosa e explícita para alguns dos aspectos da representação das fronteiras das palavras na escrita, não exclui que o essencial dessa representação tem como base o conhecimento intuitivo baseado na noção inata da unidade do léxico, de onde, a previsão que se faz para a aprendizagem da colocação dos espaços nas palavras, é que isso seja grosso-modo aprendido sem dificuldade.

Também a unidade sintática sentença, que temos problemas em definir na teoria explícita, possui sua matriz intuída na mente, e por isso, a compreensão do papel do ponto final, do ponto de interrogação e do ponto de exclamação na representação das fronteiras entre sentenças se dá com facilidade. É claro que a informação de que o ponto final é usado para delimitar sentença afirmativa, o ponto de interrogação para sentença que é pergunta, e o ponto de exclamação para a que acarreta surpresa, não é um saber intato, mas sim uma convenção estipulada, e como tal, precisa ser passada por meio de instrução explícita. Porém a capacidade de reconhecer e distinguir entre a afirmação, uma pergunta e uma exclamação, podemos tranquilamente supor que é in-

ata, pois se trata de posturas ou atitudes da nossa psique com relação a proposições, e supor que isto seja universal não é, por certo, nenhuma ousadia notável.

Em suma, a aprendizagem da pontuação nas fronteiras de sentença conta com o saber linguístico inato na intuição de que elas existem, e na intuição da classificação dos tipos de sentença, restando para a estipulação convencionada apenas o formato gráfico dos sinais e a sua conexão com as diferentes posturas proposicionais.

Retornemos por alguns momentos ao tema das esquisitices, que adiei no parágrafo em que esmiucei as descobertas de Bernardo. Naquele ponto, eu estava interessa em colocar em destaque o caráter intato do conhecimento de que as palavras são decomponíveis em segmentos de som, porque o que eu pretendia ali era explicar porque era tão fácil para a criança capturar a ideia de que há uma correspondência regular, de um para um entre segmentos de som e letras. Esta ideia é a essência do sistema de escrita alfabética, e é correta em muitos casos, como por exemplo, batata ou dividia ou duvidada, e é justamente por dar certo em muitos casos que essa ideia que reflete a língua na perfeição modelar pode ser quase autodidaticamente atingida. Há relatos sobre crianças a quem foi ensinado apenas o nome de todas as letras do alfabeto - o estipulado, a forma das letras e a sua correspondência com os sons - e que dependeram o código todo por si só. Por diversas razões, quase sempre relacionados à mudança, a correspondência entre sons e

letras na ortografia não é de um para um: há dígrafos, como em chá; letras que representam mais de um segmento, como em táxi; letras mudas como em hora e peixe. Há também letras que representam um ou outro som segundo o contexto como lua e mal, mi e um, sela e ame. Há diferentes letras que podem representar sons idênticos, como casar e bazar ou fez e mês; ou diferentes sons representados por uma mesma letra, como lixo e táxi. Em todos estes tipos de casos, a criança que se alfabetiza não consegue autodidaticamente apreender o sistema, pois aí ele se afasta do traçado modelar. E nesses casos, em geral, o instrutor leigo, a irmãzinha, o avô, não são de grande utilidade, o bom ensino na escola é que resolve, para elucidar dúvidas e dar treinamento sistemático para a fixação destas numerosas e complexas exceções. Também é o ensino na escola que precisa atuar quando o desencontro entre a ortografia e a fala é devido à primazia de outro princípio, que compete com o da representação da constância fonológica, que é o de representar de formar inalterada uma unidade morfológica, ainda que diversa no som, como por exemplo, em elétrico/electricidade, médico/medicina. E também é no tempo da escola que se pode dar a atenção devida à variação dialetal, como por exemplo em pronúncias do tipo mardade ou prantação, em que a sistematicidade da falta de correspondência precisa ser explicitada, devidamente descrita e analisada sem o ranço do preconceito.

Mais uma vez, vemos que o menino autodidata e o alfabetizador espontâneo vão bem por um bom caminho: quando as unidades da língua e os seus mecanismos se comportam tal como dita, a arquitetura linguística inata sem os caprichos decorrentes da convenção e suas tradições nos pontos em que o inato cede à convenção, cessa o progresso ao sabor do natural e o estudo esforçado com a disciplina escolar precisa entrar em cena.

Assim, a balança retomba para o que iniciamos dizendo que não era bem assim. O Bernardo autodidata auxiliado pelo avô pode ir longe, ao tanger do

saber natural, fazendo espoucar naturalmente o que o seu saber inato da língua lhe dá de graça, mas não escapa de ir à escola aprender o que não é inato e sim convencional, e, por isso, um pouco mais difícil, mas nem tanto se for ensinado como o que é: apenas as beiradas do que é da natureza.

Em todo o caso, reequilibrada a balança, podemos acrescentar a nosso título, Quem lê alfabetiza, uma errata: quem lê semialfabetiza. O serviço completo é na escola.

Miriam Lemle é Professora titular no Departamento de Linguística da Faculdade de Letras da UFRJ. Seus temas de ensino e pesquisas prediletos são a sintaxe, o léxico e noções de linguística de importância crucial para o trabalho da alfabetização – Telefone para contato: (021) 239-5406.

MEU FILHO É INTELIGENTE

Ajudando seu filho a construir sua inteligência

Texto: Anna Maria Lacombe

Sempre que uma criança fracassa na escola, em algum momento, os pais se perguntam: "Por que meu filho não aprende?", "Será que ele é inteligente?".

Inteligência é a capacidade de estabelecer relações entre objetos e situações, de compreender e interpretar, de descobrir, inventar e criar, construindo conhecimento e transformando-o em SABER.

Aprendizagem não supõe só inteligência: aprendizagem supõe também afetividade.

Afetividade é o vínculo que a criança estabelece com quem ensina e com o objeto de aprendizagem.

Este vínculo vai determinar as emoções que serão mobilizadas na situação de aprendizagem: alegria, tristeza, medo, raiva, etc.

Inteligência e afeto são inseparáveis: não existe aprendizagem que envolva somente

um aspecto: aprendendo frações ou aprendendo a jogar bola com o pai, a criança vai colocar em jogo sua inteligência e suas emoções.

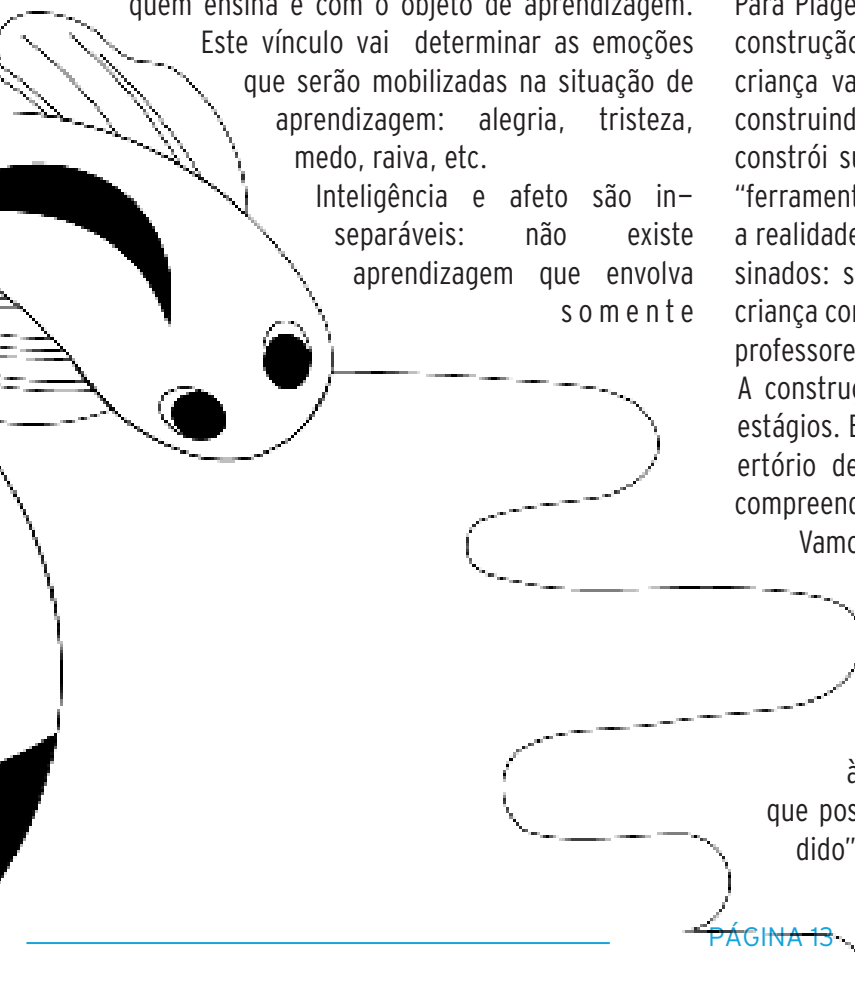
Neste artigo, procuraremos explicar como se constrói a inteligência da criança, segundo a Teoria Construtivista de Piaget. Ao deixar de lado o aspecto afetivo da aprendizagem, não o fazemos por achá-lo menos importante, mas por necessidade de delimitar o assunto.

Ficamos "devendo" um outro artigo aprofundando as implicações afetivas na construção do conhecimento.

Para Piaget, a inteligência não é um "dom": é uma construção. Ao agir sobre os objetos e situações, a criança vai construindo esquemas cognitivos, reconstruindo o mundo, ao mesmo tempo em que constrói sua inteligência. Esquemas cognitivos são "ferramentas" mentais que nos permitem apreender a realidade. Estes esquemas cognitivos não são ensinados: são construídos a partir da interação da criança com adultos significativos (mãe, pai, irmãos, professores, colegas, etc.), objetos e situações.

A construção da inteligência se fez em etapas ou estágios. Em cada estágio a criança possui um repertório de esquemas cognitivos que lhe permite compreender e atuar sobre a realidade.

Vamos dar um exemplo para ilustrar o que é um esquema e como os esquemas vão se ampliando nos diferentes estágios da construção da inteligência. Se entregamos um lápis a um bebê de 6 meses, ele certamente vai levá-lo à boca. O bebê o "define" pelo esquema que possui: chupar - e o lápis será "compreendido" como "um objeto para chupar". Aos 11-



12 meses, esse mesmo lápis já vai ser explorado de outras maneiras: bater com ele sobre um objeto, rolá-lo no chão. Os novos esquemas que o bebê já construiu (bater, rolar) e que pode usar sobre o lápis vão permitir que a compreensão do bebê sobre o lápis se amplie: agora, este é um objeto “chupante” que se pode também usar para bater e rolar!

Aos dois anos, novos esquemas construídos, o bebê descobre que o lápis produz “algo interessante” quando esfregado numa superfície; passa, então, a poder produzir rabiscos com o lápis, sem intenção de representar coisas, mas sim pelo prazer motor de ver o resultado de seus movimentos (o rabisco no papel).

Aos três anos, e daí para a frente, a criança já construiu imagens mentais e vai tentar, então, representar objetos no papel usando o lápis. O objeto “lápis” ampliou mais ainda seu significado: é agora um instrumento que “serve para desenhar”.

Aos 6–7 anos, o lápis ganha nova e definitiva função: escrever. Para tanto a criança precisa ter construído esquemas para a produção da escrita. Embora desenhar e escrever sejam funções definitivas de lápis, ele não perde as funções atribuídas a ele nos estágios anteriores. Quantas vezes nos vemos mordendo a ponta do lápis enquanto pensamos, rolando-o entre os dedos ou na mesa!... Portanto, os esquemas de cada estágio estão contidos nos estágios seguintes. É impossível pular um estágio na construção da inteligência, embora existam diferenças no tempo que uma criança demora para passar de um estágio a outro.

Pelo exemplo acima, constatamos que a criança compreende o mundo de diferentes modos, em cada estágio e subestágio da construção de sua inteligência, em função dos esquemas que possui para definir os objetos as situações. Em vista disso, podemos dizer que existe um funcionamento inteligente em cada estágio em que a criança se encontra. Se exigimos da criança uma aprendizagem acima das possibilidades do seu estágio de pensamento, para qual não possui

esquemas, essa aprendizagem não poderá ocorrer, ou não será uma aprendizagem real, mais sim um mero adestramento, repetição automática de modelos sem significado cognitivo e, seguramente, sem envolvimento afetivo positivo por parte da criança (alegria, prazer de aprender).

Os Estágios de Construção da Inteligência:

São os seguintes os estágios da construção da inteligência:

- Estágio sensório-motor ou inteligência prática, com 6 subestágios - de 0 aos 2 anos.
- Estágio pré-operatório, com 3 subestágios - dos 2 anos e 6 meses aos 6–7 anos.
- Estágio operatório-concreto, com 3 subestágios - dos 7 aos 11–12 anos.
- Estágio operatório-formal ou inteligência abstrata - inicia-se aos 12–13 anos, com estabilização por volta dos 15 anos.



Estágio Sensório - Motor

Neste estágio, a criança compreende o mundo através de esquemas perceptivos: olhar-ouvir e de esquemas motores: chupar - agarrar - derrubar-empurrar - rolar, etc.

O estágio sensório-motor pode ser dividido em seis subestágios. Nos quatro primeiros subestágios, a criança usa os objetos para “alimentar” seus próprios esquemas sem ainda se preocupar em explorar as características de cada objeto. A partir dos 5) e

6) subestágios, a criança não usa os objetos apenas para exercer sobre eles os esquemas que já possui (sacudir - pegar - puxar, etc.): passa a se deter nos atributos de cada objeto, descobrindo novas maneiras de manuseá-lo através de combinações de esquemas. Nesse momento, passa também a criar “experiências para ver”, acomodando seus esquemas aos objetos, buscando novos efeitos, com grande interesse nos resultados obtidos. Aparece então, claramente, a intencionalidade da ação e distinção entre esquemas-meio e esquemas-fim, indicadores de um funcionamento inteligente.

Exemplo: os esquemas motores de derrubar, agarrar, sacudir, puxar, são articulados e sequenciados, como o objetivo de alcançar determinado alvo: derrubar para agarrar, sacudir para cair, puxar para aproximar etc.

Neste momento, Piaget diz que a Inteligência prática esta plenamente construída.

Inicia-se, então, a passagem para a chamada inteligência com representação mental, onde a linguagem vai ter um papel fundamental. O objeto possa a ser representado por uma palavra e uma imagem e a criança pode evocá-lo e procurá-lo sem precisar tê-lo presente corretamente.

Os pais podem ajudar seu filho a desenvolver a inteligência prática oferecendo ao bebê estímulos visuais e auditivos: objetos coloridos e/ou sonoros para ele olhar e buscar o som ou objetos em movimento para o bebê acompanhar com os olhos. Quando o bebê já puder agarrar, deixar que manipule e explore com as mãos objetos de diferentes formas e texturas. É importante que esses objetos possam ser levados à boca pelo bebê, sem perigo. A primeira área de conhecimento e exploração do mundo para o bebê é a sua boca e, é por isso que, nesta fase, ele leva sempre primeiro o objeto à boca para depois explorá-lo com as mãos ou os pés. Logo que o bebê começar a se arrastar e engatinhar, deixá-lo em espaço amplo e seguro onde possa se deslocar até os brinquedos. Manipulando e explorando objetos, o bebê constrói

as noções de tamanho, forma e volume; deslocando-se no espaço, ele constrói as noções de distância e de tempo.



Estágio Pré-Operatório

O Estágio Pré-Operatório pode ser subdividido em três momentos:

- O subestágio simbólico propriamente dito (entre 18 meses e 4 anos)
- O subestágio intuitivo global (dos 4-6 anos aos 5-6 anos)
- O subestágio intuitivo articulado (dos 6 aos 7 anos).

Subestágio Simbólico

A Criança opera a partir de imagens mentais. É característica dessa fase o jogo simbólico (“faz-de-conta”) e o jogo da imitação.

O pensamento da criança nesta fase é egocêntrico e onipotente. Ela compreende o mundo a partir do seu ponto de vista. Esse funcionamento é análogo ao do bebê do início do estágio sensório-motor que “incorpora” o mundo aos seus esquemas assimilativos. Os jogos motores do final do estágio sensório-motor (puxar-abrir-fechar- encher-esvaziar) ainda têm um papel muito importante nesta nova fase, transformando-se alguns em jogos simbólicos ou passando a fazer parte deles.

Subestágio Intuitivo Global

O pensamento da criança ainda é muito centrado. A diferença com relação ao subestágio anterior (simbólico) é que a criança já consegue uma maior interação cognitiva com as outras crianças ou com o adulto. Ela já procura dar conta de uma ordem, de

uma proposta, porém, suas respostas são totalmente calcadas na configuração, na imagem dos objetos envolvidos, não levando em consideração as articulações lógicas que possam existir entre eles.

Subestágio Intuitivo Articulado

Começa a descentração do pensamento da criança, indicadora de transição para o estágio seguinte, o das operações lógicas concretas. No raciocínio pré-lógico, característico do subestágio intuitivo articulado, ainda predomina a imagem mental sobre as operações mentais. Porém, através do ensaio e erro, a criança vai descobrindo as relações lógicas entre os objetos, podendo considerar um atributo de cada vez. Exemplo: as meninas de uma turma não podem ser vistas, ao mesmo tempo, como pertencentes à classe das meninas e à classe dos alunos.

Quando a reversibilidade aparece no pensamento da criança, ela entra no estágio operatório-concreto. Reversibilidade é a capacidade de raciocinar retrospectivamente e prospectivamente no tempo.

Como já foi dito, quando falamos de estágio sensório-motor, a linguagem tem um papel importante na construção da inteligência simbólica, ou com representação mental. Quando falamos em linguagem, não nos referimos apenas à linguagem verbal (expressão através da palavra), mas também à linguagem corporal (expressão através do corpo) e à linguagem lúdica (expressão através de jogo, da argila, do desenho). É importante que pais e professores procurem entender e valorizar igualmente essas diferentes formas de comunicação da criança.

No início do estágio pré-operatório, subestágio simbólico e intuitivo global, é comum a criança inventar histórias falsas que ela afirma serem verdadeiras. Os pais e professores não devem julgar a criança como mentirosa mas lembrar que, nesta fase, o pensamento egocêntrico da criança a impede de discriminar fantasia da realidade.



Enquanto para o bebê as relações fundamentais e que lhe testam são suas relações fundamentais e que lhe bastam são suas relações com sua mãe e seu pai, para a criança pré operatória é necessária a ampliação de seu círculo social para além da família triangular Mãe–Pai–filho. Para a criança, a interação com o adulto é sempre uma relação vertical: os pais representam o poder e a proteção. A criança pensa que o adulto é capaz de adivinhar o pensamento dela, criança, seus desejos. Por isso, não sente necessidade de se explicar muito diante dos pais e professores. Ao interagir com outras crianças, ela aprende uma nova forma de relação que é horizontal, de “iguais”. Ela descobre, então, que é preciso ouvir para ser ouvida, que é preciso se expressar com clareza para ser compreendida. É na interação social que a criança vai aos poucos abandonando seu pensamento egocêntrico, condição necessária para a passagem para o estágio seguinte, onde um pensamento mais descentrado e mais relacionado ao real vai se construir.

No estágio pré-operatório são constantes as queixas de brigas com os amiguinhos de pracinha, das marcas de dentes nas bochechas ou no braço na volta da escola... As histórias de agressões físicas de coleguinhas não devem ser “dramatizadas” excessivamente pelos pais. Devem ser encaradas como uma aprendizagem de interação social (bastante difícil, aliás, se olharmos para a nossa conduta de adultos!...) onde, por ser a comunicação verbal ainda precária e o egocentrismo ainda predominante, outros “recursos” são utilizados para expressar desejos e insatisfações. Os pais podem e devem empatizar com o sofrimento do filho, sem minimizá-lo: “–deve estar doendo, mesmo”, “– é ruim a gente apanhar..”, “– ele não pensou que podia machucar você”. O importante é não tornar a criança agressora, um elemento ruim a ser evitado (a não ser em casos extremos, o que não é comum acontecer).

Na maioria das vezes, se pais e professores lidam com tranquilidade com as brigas infantis, sem bus-

car “culpados” e “inocentes”, estas acabam rápido e logo, os “inimigos” de minutos atrás estão brincando juntos novamente.



Estágio Operatório Concreto

A criança do estágio anterior centrava seu pensamento no seu ponto de vista. A criança do estágio operatório concreto inicia um processo de desconstrução crescente do pensamento, atingindo, ao final do estágio, a objetivação de pensamento com capacidade de introspecção (tomada de consciência do seu processo de pensar). Os primeiros indicadores do pensamento operatório concreto são a capacidade da criança de estabelecer relações objetivas de semelhança e diferenças, classificando e ordenando objetos e situações e a construção de reversibilidade. O pensamento reversível permite a criança refazer o caminho inverso das operações que realiza sobre o mundo, a partir daí começa a construir conceitos, subordinando o pensamento imagístico, estático do estágio anterior ao pensamento operativo (que opera sobre a realidade, transformando-a).

As construções fundamentais deste estágio são:

- a lógica das classes - a relações de semelhança;
- a lógica das séries - relações de diferença;
- as conservações das quantidades numéricas e físicas, independente da forma como essas quantidades se apresentam. Exemplo de conservação numérica: a quantidade 5 é sempre igual, independente dos elementos serem pulgas ou elefantes.

Exemplo de conservação de quantidade física: uma vez estabelecida a igualdade inicial entre duas bolas de massa, esta quantidade não se altera se achatarmos uma das bolas ou transformarmos numa “co-

bra” ou se a partirmos em 4 pedacinhos.

Estas conservações que para um adulto parecem óbvias, não o são, de início para a criança. Para construí-las ela precisará abandonar a “força” da Imagem (pulga-elefante-massa, “bola”-massa “cobra”) e operar sobre a quantidade, comparando, relacionando, fazendo o caminho inverso da transformação feita. Os conceitos de número, de classe e de série não são aprendidos. São construídos no estágio operatório concreto. Estes conceitos vão dar condições à criança de aprender os conteúdos escolares de 1 (a 4 (series do 1) Grau. Se a criança ainda não entrou no estágio operatório concreto, terá muita dificuldade de compreensão dos conteúdos, tanto de matemática quanto de Português e Estudos Sociais. Sua “aprendizagem” será mecânica, baseada na memorização, sem possibilidade de fazer generalizações.

No segundo momento do operatório concreto, por volta dos 9-10 anos, a criança começa um processo de interiorização do pensamento: é a construção do pensamento introspectivo que lhe vai permitir refazer mentalmente as etapas de seu raciocínio, tomando consciência de sua sequência de pensamento. No primeiro momento do estágio operatório concreto a criança pensa sem tomar consciência do seu pensamento. Por isso ela não sabe explicar como chegou a determinada resposta.

Neste estágio, a socialização da criança dá um grande salto qualitativo em relação ao estágio anterior. A criança consegue aceitar as regras de um jogo e respeitá-las, entendendo que o que vale para ela vale para o outro. Descobre também, que as regras não são absolutas, podendo ser modificadas e recriadas, desde que de

comum acordo com os parceiros. A descoberta da regra como normas estabelecidas que podem ser modificadas só acontece no final do estágio, por volta dos 9-10 anos. No início dos 6-7 anos, as regras são consideradas absolutas, imutáveis. Do ponto de vista moral, a “lei” ainda precisa ser encarnada em alguém, geralmente pais e professores: “- Meu pai disse que é assim...” e “- a tia mandou fazer assim...”.

Ao final deste estágio, e já marcando a passagem para o estágio seguinte, o pré-adolescente vai conseguir aceitar discutir e relativizar as normas em função de cada situação.

A criança operatória concreta pode e deve ser, um elemento participante na vida da família, com tarefas e responsabilidades (não só escolares...), dentro de sua casa. Precisa também começar a ganhar autonomia de locomoção: ir comprar pão na padaria, comprar jornal na banca, ir sozinha até a casa de um colega que more próximo. As atividades com colegas de sua idade devem ganhar cada vez mais espaço sobre as atividades na companhia dos pais. O uso de dinheiro é muito importante como estimulador das operações lógico matemáticas e também de outras aprendizagens: se planejar, lidar com escolhas (deixar de comprar X para poder comprar Y), se controlar, antecipar o que precisa guardar para comprar determinado objeto etc. Deve-se começar dando pequenas quantias por semana deixando bem claro quais despesas da criança estarão incluídas nesta soma: passagem? Lanche na escola? Revistinhas?

Se a criança pede aos pais cada vez que precisa de dinheiro, ela não vai poder vivenciar as experiências acima citadas, experiências que vão obrigá-la a comparar, relacionar, classificar, hierarquizar, contribuindo para uma mobilidade maior do seu pensamento, e, portanto, a um funcionamento “inteligente”. Funcionamento inteligente não significa apenas mais sucesso na escola: significa também maior autonomia, maior autoconfi-

ança diante das situações da vida.

Ao final do estágio operatório-concreto, a criança, já pré-adolescente, chega a uma descentração nas áreas cognitivas (do pensamento), moral e social, que marcam a passagem para o estágio seguinte: Inteligência abstrata ou hipotético dedutiva.

Estágio Operatório Formal: Inteligência Abstrata

Neste estágio, o adolescente pode pensar, não apenas sobre possibilidades mas também sobre probabilidades. Por isto, essa etapa é chamada de inteligência hipotético dedutiva.

Partindo de uma hipótese, o adolescente pode confirmá-la ou negá-la através de um raciocínio lógico-dedutivo, com controle de todas as variáveis do problema.

Para isso, o pensamento deve ter adquirido total mobilidade, o que significa: capacidade de juízo crítico, de analisar uma situação por vários ângulos, de estabelecer critérios de análise e controlá-los de forma sistemática, de inferir a partir de determinadas informações.

Ao descobrir o poder do pensamento abstrato, que lhe permite construir teorias e trabalhar sobre hipóteses, o adolescente passa por uma fase que chamamos de egocentrismo introspectivo: ele “resolve” todos os problemas sociais, políticos e morais teoricamente, sem buscar confrontar suas hipóteses com a realidade. Essa adequação das possibilidades à realidade vai acontecendo aos poucos, na medida em que o jovem entra no mundo do trabalho ou na formação profissional.

É preciso ter paciência e não desquali-

ficar ironizando, esse momento mais “delirante” do adolescente.

Ao defender suas ideias, que nos parecem absurdas e irreais, o adolescente está exercitando sua nova capacidade intelectual: o pensamento abstrato, hipotético-dedutivo!

Sem perder a autoridade, fundamental para o jovem se sentir seguro, mas abrindo mão do autoritarismo, os pais devem criar um espaço de discussão com os filhos adolescentes. Nesses momentos, os pais devem deixar claro seus pontos de vista, sem medo de serem chamados de “quadrados” ou “retrô”, mas permitindo que os filhos os questionem e discordem deles. Só assim o jovem se sentirá autorizado a pensar, construindo um juízo crítico e se tornando mais independente e mais responsável pelos seus atos. A família em que há discordâncias de ideias mas em que as ideias são discutidas e as diferenças respeitadas é uma família que favorece o enriquecimento cognitivo e afetivo dos seus membros. Em publicidade, quando se fala de “diferença”, procura-se marcar a superioridade de determinado produto sobre o outro: “Veja a diferença!”. Em se tratando de seres humanos, ser diferente não significa necessariamente ser pior ou melhor mas apenas... ser diferente!

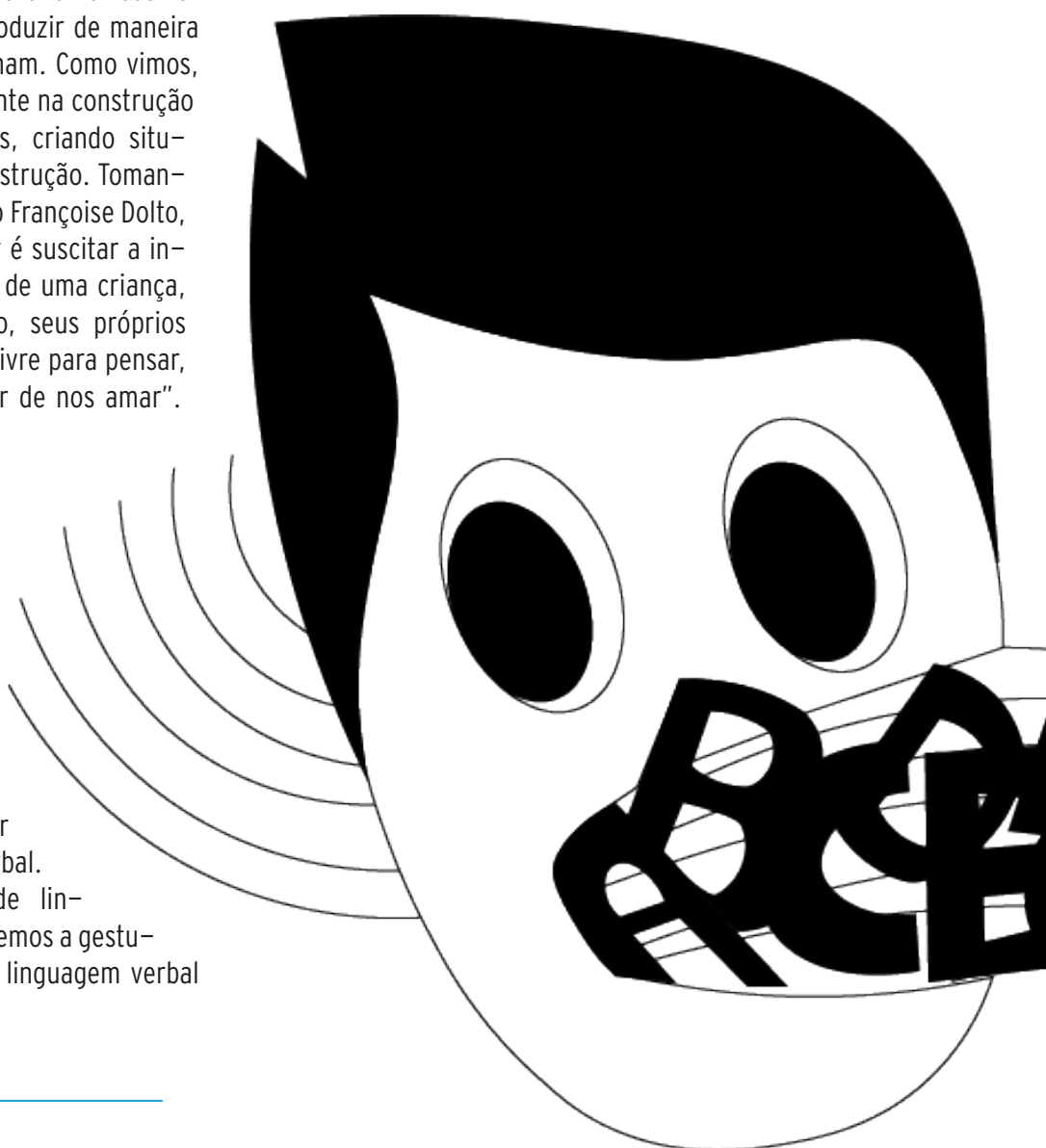
O estágio operatório formal ou abstrato é o último “degrau” na construção da inteligência. A partir daí o que existe é apenas uma expansão horizontal dos esquemas deste estágio. Quanto mais se vive mais se aprende...

Algumas pessoas não conseguem atingir esse último estágio. Isso não significa que não possa funcionar inteligentemente dentro do estágio que construíram.

Conclusão: Nunca é demais lembrar que todo ser humano tem condições de funcionar de forma inteligente dentro de seu estágio de pensamento, podendo criar e resolver problemas e não apenas reproduzir de maneira mecânica aquilo que lhe ensinam. Como vimos, os pais têm um papel importante na construção da inteligência de seus filhos, criando situações que favoreçam esta construção. Tomando emprestadas as palavras do Françoise Dolto, psicanalista francesa: “Educar é suscitar a inteligência, as forças criativas de uma criança, dando-lhe, ao mesmo tempo, seus próprios limites, para que ela se sinta livre para pensar, sentir e nos julgar sem deixar de nos amar”. Françoise Dolt (Tradução livre)

Anna Maria Lacombe é Pedagoga com especialização em psicopedagogia Clínica - Telefone para contato: (021) 266-0073.

A linguagem pode ser verbal ou não verbal. Entre as formas de linguagem não verbal temos a gestual, a pintura, etc. A linguagem verbal



AFASIA INFANTIL ADQUIRIDA

Afasia é um distúrbio de linguagem. Mas o que é linguagem? A linguagem é um sistema de símbolos para representar objetos, ações, sentimento, etc., e para estabelecer a comunicação entre os homens.

Texto: Maria Alice de Mattos Pimenta Parente

possui, também, vários sistemas criados por diferentes povos. São as diversas línguas que agrupam, de forma organizada, sons (ou símbolos gráficos, como as letras de nosso alfabeto), palavras, frases e grupos de frases, para podermos contar histórias, descrever um quadro, justificar uma opinião em uma discussão sobre o jogo de futebol, etc.

A capacidade de detectar e de usar a linguagem verbal é característica do cérebro humano. Entretanto, uma pessoa só adquire uma determinada língua se aprendê-la com uma outra pessoa informalmente, brincando com sua mãe e/ou com seus familiares mais próximos ou de forma mais organizada numa escola.

Agora podemos distinguir linguagem de fala. Linguagem, como dissemos, é um sistema de símbolos – sons palavras, frases, etc. que depende de uma certa cultura, de um certo povo. A fala é a forma como estes sons, palavras e frases são produzidos através de movimento orais; a escrita é a forma como estes sons, palavras e frases são produzidos através de movimentos.

Assim, a linguagem humana é transmitida principalmente pela oralidade e pela escrita.

Há pessoas que têm dificuldades de se expressar pela linguagem. A algumas dessas dificuldades se dá o nome de afasia. O adulto ou a criança afásico tem dificuldades em escolher o som adequado do que quer falar, achar a palavra certa para um objeto ou organizar uma frase ou um conjunto de frases. Estas dificuldades não têm como causa uma diminuição auditiva, nem um distúrbio de movimento da boca,

da garganta ou dos pulmões. Sua causa é a falha na recepção dos sons, palavras e frases de uma língua, a identificação de seus significado e/ou os comandos abstratos para a realização dos movimentos orais ou de escrita.

As dificuldades de linguagem nas afasias podem ser bem diferentes. Existem várias classificações e diferentes nomes para estes tipos de afasias. Aqui salientaremos apenas dois tipos que se diferem porque a perda da linguagem pode ser mais acentuada na compreensão ou na expressão. Na afasia receptiva, a pessoa tem dificuldades em compreender e poderia falar adequadamente se a compreensão falha não alterasse o feed-back do que está falando. Na afa-

TIPOS DE AFASIA:

sia expressiva, a pessoa compreende tudo ou quase tudo do que as outras pessoas falam, mas fala pouco porque troca os sons ou as palavras, tem dificuldade em achar uma palavra que quer falar ou de organizar a ordem das palavras numa frase.

As afasias podem ocorrer tanto em crianças como em adultos. Alguns autores dividem as afasias infantis em afasias de desenvolvimento e afasias adquiridas. As primeiras resultam de problemas cerebrais (ou de ordem orgânica) que ocorrem antes, durante ou logo após o nascimento.

Desta forma, tais problemas vão prejudicar a

aquisição e o desenvolvimento da linguagem. As afasia infantis adquiridas são decorrentes de problema cerebrais que ocorrer depois de ser iniciada a aquisição de ser iniciada a aquisição da linguagem oral. Em outras palavras, na afasia infantil a criança nasce sem problemas, desenvolve a linguagem ou está desenvolvendo normalmente a linguagem e, por causa de uma lesão no cérebro, ela perde aquilo que já tinha adquirido. É sobre esta afasia adquirida que vamos tratar aqui, pois ela tem as características particulares de uma perda, e o problema, na maioria das vezes súbito, provoca grandes dificuldades na dinâmica familiar.

Há mais de 100 anos, sabemos que uma lesão no cérebro pode causar, em uma criança ou em um adulto, a perda da capacidade de se expressar por palavras orais ou escritas, ou mesmo a capacidade de compreender o que os outros falam.

As causas destas lesões posteriores ao nascimento e ao período pós natal podem pertencer a três grandes grupos: os traumatismos, os problemas vasculares e os tumores. Nas crianças, os traumatismos (como os acidentes de trânsito, as quedas e, infelizmente também, os tiros de balas) que atingem

perder subitamente a capacidade de falar ou compreender pelas mesmas razões acima descritas, mostraram que o hemisfério esquerdo é o principal responsável por funções não linguísticas como, por exemplo, o pensamento espacial e a habilidade musical. Por muito tempo, acreditava-se que na criança pequena, os dois hemisférios cerebrais eram responsáveis pela linguagem e, com a idade o hemisfério esquerdo ia assumindo a “dominância” para a linguagem. Isto porque a perda da linguagem

Causa da afasia infantil adquirida:

as partes do cérebro responsáveis pela linguagem são as razões mais frequentes de afasia infantil adquirida. São menos frequentes as afasias infantis adquiridas por acidentes vasculares (popularmente designados “derrame”) ou por processos infecciosos e tumores no cérebro.

Os estudos desenvolvidos com adultos, que podem



O Hemisfério esquerdo e as afasias infantis adquiridas:

em crianças com aproximadamente dois anos de idade era encontrada após lesões em um ou em outro hemisfério. Com o advento da penicilina, nos anos 70, e com formas mais sofisticadas de se verificar o local da lesão, observou-se que, como no adulto, as afasias infantis decorrem, com maior frequência, de lesões no hemisfério esquerdo.

Nesse hemisfério há uma extensa região que após uma lesão pode comprometer a linguagem verbal. Esta área está próxima da região responsável pelos movimentos corporais, incluindo os movimentos da boca e da língua. Assim, muitas vezes, estas crianças podem também ter dificuldades em movimentar algumas partes do corpo, geralmente o lado do corpo contrário ao da lesão cerebral.

Além das dificuldades de linguagem, essas crianças podem ter também problemas de fala (as dificuldades de fala denominam-se disartrias) ou comprometimentos cognitivos: falhas de percepção visual, dificuldades matemáticas, etc. A presença ou ausência de outras dificuldades cognitivas é muito importante para o prognóstico e o encaminhamento escolar posterior.

Como foi dito acima, a afasia infantil, na maioria das vezes, é decorrente de um problema súbito, como por exemplo, um acidente que leva a criança à internação hospitalar. Existem alguns problemas que podem causar uma perda progressiva da linguagem. É o caso dos tumores cerebrais e de algumas doenças degenerativas que ocorrem na infância. Nos tumores, a perda da linguagem geralmente vem acompanhada de outros sintomas: dificuldades visuais, dor de cabeça, mal estar, etc. Talvez, por esta razão, a con-

sulta precoce ao Neurologista é mais frequente, o que é importante para favorecer um tratamento cirúrgico adequado. Na perda da linguagem progressiva por degeneração, como na síndrome de Landau Kleffner, o diagnóstico é mais complicado. A criança começa perdendo a compreensão da linguagem e é muitas vezes considerada desobediente, com problemas emocionais ou com dificuldades auditivas. Os sinais cerebrais aparecem alguns meses mais tarde, por

A história da criança com afasia adquirida infantil:

isso, quando a mãe ou outro familiar percebe falhas ou regressões na linguagem de uma criança é importante a consulta de um bom profissional.

Muitas vezes, a criança pode passar por um período de coma. Neste período, ela não responde a estímulos externos, como a voz da mãe, barulhos, pressão no corpo, etc. e, depois deste período, ela pode ficar totalmente sem fala e sem voz. Esta etapa da recuperação é chamada "mutismo". O mutismo pode ocorrer após lesão cerebral no hemisfério direito como no esquerdo. Normalmente, quando a lesão encontra-se no hemisfério direito, após o mutismo, a linguagem volta rapidamente e sem necessidade de terapia. Em outras palavras, a presença de mutismo na criança, após o estado de coma, não significa que ela terá uma afasia. É preciso aguardar o tipo de evolução estimulando-a com muito afeto.

Estimular com afeto. Dois aspectos importantes que passam muitas vezes despercebidos quando a criança está hospitalizada. Isto porque a internação repentina gera uma grande tensão familiar, sem contar as dificuldades práticas - por parte da família ou mesmo devido às normas hospitalares - de ter a presença de um familiar querido ao lado da criança, quando ela está retomando seu contato com o meio

ambiente. Alguns autores acreditam que este mutismo é uma reação psicológica, decorrente do medo e da sensação de solidão que a criança defronta ao encontrar num ambiente desconhecido (o hospital) ao perceber cercada por estranhos. Outros autores explicam este mutismo como uma incapacidade de reação (pela fala) devido a uma ação lenta do cérebro que ainda possui um grande edema (ou seja, inchaço) que deixa inativa uma parte cerebral bem maior do que a própria lesão. Quando este edema diminui ou desaparece, a criança volta a falar normalmente ou vai apresentar a sua real dificuldade na linguagem. Na realidade, os dois fatores – afetivo e o orgânico – podem estar juntos: a criança sente-se desamparada e seu cérebro ainda reage com dificuldades, ou lentamente, aos estímulos do meio ambiente. Ela pode ter dificuldades de compreender ou de expressar pela linguagem oral, mas percebe outras formas de linguagem, como a linguagem corporal e a entonação que transmitem os afetos. É por esta razão que neste período é muito importante o carinho dos familiares e uma ajuda destes para reativar as funções cerebrais.

Quando a criança ainda não está muito consciente ou encontra-se na fase do mutismo, ela pode ter dificuldades de deglutição. Uma estimulação apropriada pode ajudar a retirada da sonda e a ingestão oral de alimentos, controlando-se sua consistência. Durante o mutismo, o fonoaudiólogo tem um importante papel na orientação familiar e na seleção dos estímulos para a estimulação cognitiva. Ele será capaz de orientar qual a melhor forma de estimular a criança evitando, principalmente, um excesso de estimulação gerado pela ansiedade de uma melhora imediata.

Quando observa-se a instalação de uma afasia adquirida, cabe a este profissional uma avaliação completa, orientação familiar e, se for o caso, um tra-

balho terapêutico.

Durante o período de mutismo, a compreensão vai melhorando nitidamente. Surge então a primeira pergunta: quanto tempo levará para eu filho voltar a falar? Uma pergunta sem resposta precisa. Algumas crianças ficam por um mês ou mais sem dizer uma palavra, e depois voltam a falar normalmente; outras crianças, depois de um período igual, voltam a dizer alguns sons, algumas palavras. São sobre estas últimas que iremos falar mais detalhadamente, pois são elas que apresentam as afasias infantis adquiridas e são elas que vão precisar de mais cuidados, principalmente de um tratamento fonoaudiológico.

Na grande maioria das vezes, a criança com afasia infantil adquirida compreende relativamente bem mais fala muito pouco. Nestas afasias expressivas, a recuperação da linguagem oral geralmente passa por diferentes fases e podem ocorrer uma ou várias das seguintes dificuldades de expressão:

- Problemas articulatórios: os movimentos da fala podem estar mais lentos; a criança pode ter dificuldades para falar alguns sons específicos, como o “r” e o “l”, ou pode apresentar uma dificuldade de ritmo e de coordenação na sequência dos movimentos (disartria). Quando existem dificuldades articulatórias, a criança pode também ter dificuldades para engolir e para mastigar. Algumas vezes, a criança é capaz de falar todos os sons da língua, mas tem dificuldade de encontrar o som certo. Esta dificuldade chamamos “apraxia de fala”.

- dificuldades sintáticas: na afasia infantil adquirida é muito comum, quando ainda nas primeiras fases da evolução a criança só ser capaz de falar uma palavra

A linguagem nas afasias infantis adquiridas:

no lugar de uma frase. Depois, consegue emitir duas ou três palavras, sem conjugar adequadamente os verbos ou sem flexionar as palavras (singular, plural; masculino, feminino). As preposições e conjunções estão ausentes. Esta dificuldade é chamada de agramatismo ou linguagem telegráfica. As palavras encontram-se justapostas sem a correta conexão entre elas. Com a evolução, as frases curtas tornam-se adequadas e finalmente a criança torna-se capaz de contar histórias.

- dificuldades de lembrar os nomes: a dificuldade em lembrar os nomes de objetos, verbos, qualidade, etc. é muito frequente nas afasias infantis. O grau desta dificuldade varia de acordo com a severidade e o tipo de quadro: a criança pode ser capaz de dizer apenas uma palavra e repete esta palavra mesmo quando quer emitir outra coisa (estereotipia); pode só ser capaz de falar o nome de objetos mais conhecidos; pode dizer sempre uma mesma palavra quando quer falar uma palavra mais difícil (palavra de predileção), pode trocar uma palavra por outra (parafasia verbal) ou formar uma palavra inexistente (parafasia fonêmica). Nos casos mais leves, pode-se observar apenas uma redução do vocabulário utilizado.

Uma atenção especial deve ser dada à compreensão. Frequentemente a compreensão está mais preservada do que a emissão. Mas quando este pode não ser o caso, todo o trabalho deve envolver o desenvolvimento da compreensão.

As exigências da recuperação também dependem da idade, por duas razões. Por um lado, quanto mais jovem for a criança, as partes não lesadas poderão assumir com maior facilidade a função da linguagem. Por outro lado, se a criança perde a linguagem aos três anos, sua recuperação vai restringir-se à linguagem oral apropriada para esta idade.

Entretanto, mesmo que um trabalho fonoaudiológico mais intensivo não seja mais necessário, a criança

deve ser reavaliada periodicamente, principalmente quando entrar na escola. São muito frequentes as dificuldades de aprendizado de leitura e de escrita na criança que teve uma afasia infantil adquirida.

Dificuldades cognitivas podem ficar alteradas juntamente com a afasia. Algumas ocorrem na fase aguda, tendo uma boa recuperação, como as dificuldades em desenhar, realizar gestos e mímica. Outras frequentemente irão influenciar o desempenho escolar da criança. Estas são:

- Acalculia: dificuldade de ler os números e de fazer

A recuperação e a entrada na escola:

as contas. A dificuldade de leitura de números tem sido muito frequentem nas afasias infantis e afetam o desempenho na escola;

- dificuldades de raciocínio complexo e abstrato;
- Atenção e memória que podem alterar a compreensão de novos conhecimentos e a sua retenção.

Muitas vezes, a criança que tem uma afasia infantil adquirida nos seus primeiros anos de vida recupera a linguagem oral, mas quando vai à escola, precisa de uma estimulação especial. Apesar de a sua linguagem oral parecer normal, pode apresentar dificuldades em compreender a leitura e a exposição oral da professora. Isto porque a linguagem utilizada em sala de aula requer, muitas vezes, além de funções linguísticas propriamente ditas, da memória, atenção e raciocínios complexos que podem estar prejudicados pela lesão.

Conclusão:

Por razões inesperadas, tendo sofrido uma lesão cerebral, a criança pode perder sua linguagem. Durante o período de internação hospitalar, ela vai precisar muita atenção e carinho até passar o período de mutismo. Quando mais jovem for a criança, sua recuperação pode ser mais rápida ou mais completa. Entretanto não existe uma idade limite que pode prever o tempo de recuperação. Existe sim um trabalho de readaptação, que parte de uma avaliação adequada para aproveitar e desenvolver as funções cerebrais menos lesadas a fim de adaptar a criança seu meio social e prepará-la para sua vida adulta.

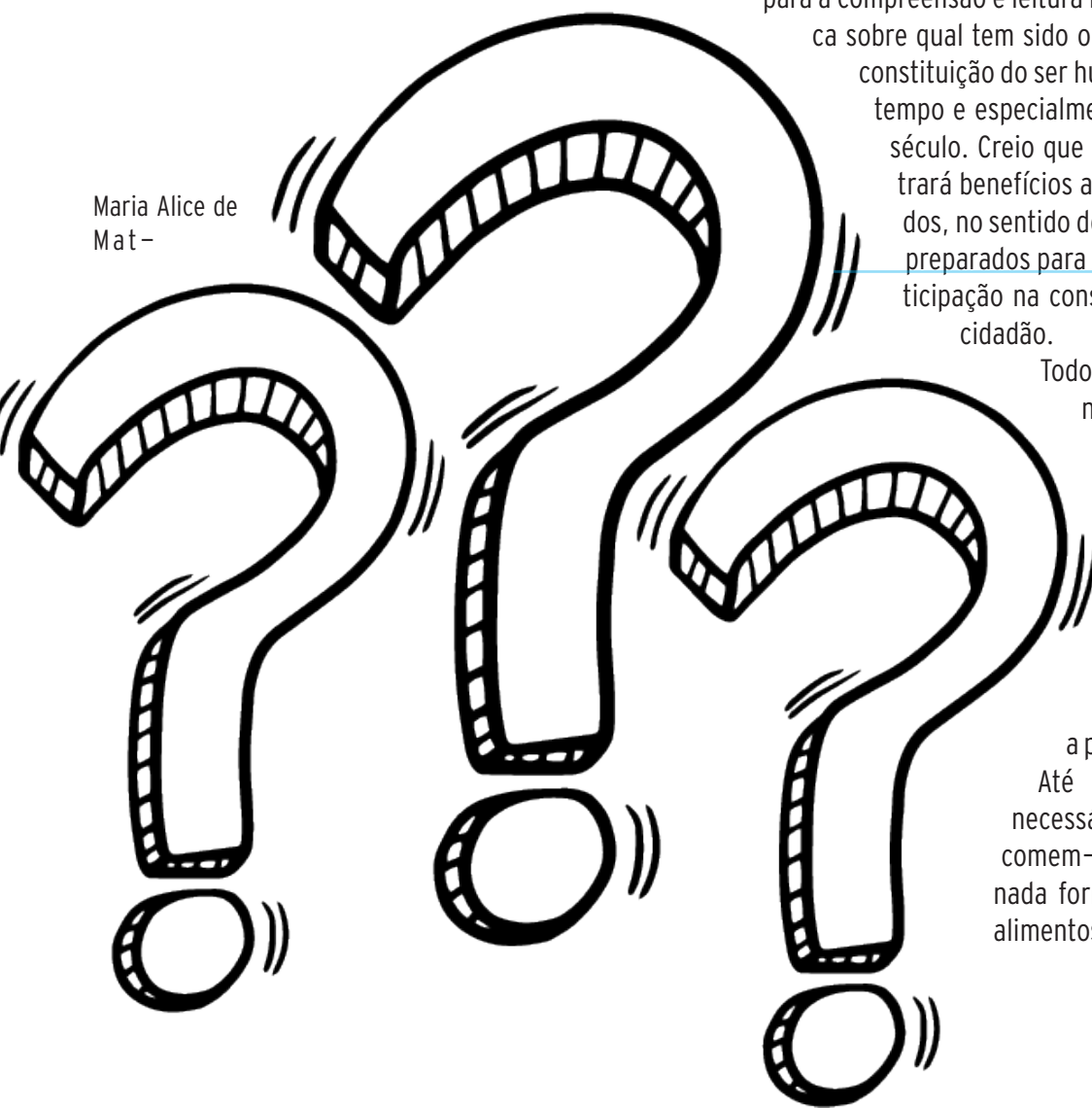
tos pimenta Parente é orientadora do Programa de Pós graduação em neurociências e Comportamento; Instituto de Psicologia da USP; Trabalhos e Pesquisas Publicados em afasias; Livro recente: Dislexia: implicações do sistema de escrita do português – André Roch Lecours e Maria Alice de Mattos Pimenta Parente. Por Alegre. Artes Médicas. 1997– Telefone para contato (051) 311-7823.

Estamos nos aproximando da virada do século, é tempo (e sempre é tempo) para reflexões, sínteses e balanços. Os pais sempre foram e serão as peças-chaves no imenso tabuleiro de xadrez que é a vida de qualquer ser humano. Hoje mais do que nunca existe um espaço para a compreensão e leitura mais aberta/crítica sobre qual tem sido o papel dos pais na constituição do ser humano ao longo do tempo e especialmente neste final de século. Creio que esta compreensão trará benefícios a todos os envolvidos, no sentido de que estarão mais preparados para perceber sua participação na constituição de filho/cidadão.

Todo ser humano nasce despreparado e incompleto. Tudo o que necessita para uma adaptação e integração é construindo através de aprendizagens.

Até para comer é necessário aprender, pois comem-se, de determinada forma, determinados alimentos que o grupo hu-

Maria Alice de
Mat-



O PAPEL DOS PAIS NA CONSTRUÇÃO DO SER HUMANO

Texto: Edith Rubinstein

mano escolheu por razões diversas. A forma como se cuida do próprio corpo no sentido de limpeza e vestuário também é aprendido na cultura. A capacidade para aprender os conteúdos que permitem melhor adaptação do ser humanos no seu ambiente é desenvolvida primeira e primordialmente na relação parental.

Através da relação com os outros seres humanos, no caso os pais ou aqueles que exercem a função deles, e que o bebê homem se torna um ser humano. O bebê humano aprende nesta e através desta relação. É pela “mão” dos adultos que o bebê homem entra na cultura, adaptando-se e podendo a partir desta adaptação constituir-se como um ser produtivo, criativo, autônomo e independente, responsável futuramente para responder pela perpetuação da espécie humana.

Esta percepção aparentemente técnica/teórica não tem sido objeto de reflexão por parte dos pais, tem sido objeto de reflexão apenas para os especialistas da área da educação, psicologia, sociologia entre outras. Partilhar com pais alguns princípios poderá ajudá-los a entender melhor parte dos conflitos que aparecem no decorrer do processo de constituição do ser humano.

Presentemente o grande conflito, síntese de outros conflitos, vem a ser o impasse: ser ou não ser o diretivo na educação dos filhos. O que está presente é: colocar limites ou deixar de colocá-los, impor valores ou esperar que se criem valores. É possível que esta postura aparentemente livre seja uma reação a uma outra vivida, como autoritária pelos pais, na relação com seus próprios pais. A grande maioria

dos adultos da década de 90 experienciou, tanto na família, como em outros setores da sociedade, relações humanas onde imperava a diretividade e também um certo autoritarismo.

Não se pode deixar de fazer uma análise sócio/histórica das relações humanas. Se no início do século as relações na sociedade entre os adultos era regida por uma assimetria, a partir da metade dele (pós 2ª guerra), as relações começam a se tornar menos assimétricas, até por conta de uma demanda do sistema social.

A relação menos assimétrica entre as pessoas alterou o sistema hierárquico no sentido de haver maior liberdade e flexibilidade nas relações entre as diferentes hierarquias.

Os filhos passam a ter uma relação mais livre com os pais que por sua vez, receando a imposição de diretrizes, dificultam o aprendizado de normas. Esta situação pode também em parte explicar a dificuldade para assumir responsabilidade por parte do jovem.

Se de um lado a quebra da oposição de direcionamento, paternalismo e autoritarismo trouxe vantagens no sentido de fomentar o diálogo e a negociação entre as hierarquias, contribuiu para uma interpretação errônea da liberdade, expressa no “laissez faire”. Nesta posição onde não há clareza de metas e propósitos, as perguntas: por quê?, para quê?, como?, o quê?, nem sempre estão implícitas nas relações pessoais e interpessoais. Posicionamentos indefinidos às vezes provocam descompasso na comunicação entre os envolvidos.

O descompasso aqui é entendido como conflito de duas ordens: conflito de ordem individual e de or-

dem social. Individual no sentido de que uma pessoa criada num sistema onde os princípios não estão definidos terá mais dificuldades para aprender a construí-los. Social no sentido de que aqueles que individualmente não desenvolveram um sistema de valores, terão a mesma dificuldade de fazê-lo no âmbito social, provocando dificuldades para exercer a cidadania de forma autônoma, responsável e criativa.

Reuven Feuerstein, psicólogo radicado em Israel, insiste no fato que deva devolver aos pais o direito e o dever de educar seus filhos. Por diferentes razões os pais outorgaram à escola a função de instruir e também de educar. A contribuição teórica/prática de Feuerstein para os educadores intuitivos (pais) e para os educadores formais (professores) está desenvolvida no que ele denomina de “Experiência de Aprendizagem Mediada”, terminologia utilizada para indicar uma relação interpessoal de qualidade. Essa qualidade deriva de uma série de parâmetros bem definidos que norteiam o vínculo. Este autor considerava que a capacidade de aprendizagem/adaptação está determinada pela mediação que uma pessoa tenha vivido em suas experiências de aprendizagem. A teoria desenvolvida por Feuerstein baseou-se entre outras coisas na experiência junto a adolescentes do pós-guerra. Estes jovens não obtiveram bons resultados nos testes de inteligência tradicionais, sua performance era insatisfatória. A explicação que Feuerstein deu para esses resultados relacionava-se com a carência de mediação por parte dos pais, devida à dramática da guerra. Para ele, os jovens, além dos traumas emocionais, apresentavam o que ele denomina de “Privação cultural”.

O conceito de Privação Cultural para Reuven Feuerstein é compreendido como uma dificuldade do indivíduo para compreender e estabelecer relações entre os elementos de sua própria cultura, independente do seu nível socioeconômico ou tipo de cultura. Assim ter-se-ia um índio com privação cultura se o mesmo fosse incapaz de compreender os fenômenos da sua própria realidade, tendo como consequência

dificuldades de adaptação nela. Feuerstein afirma que é a carência de Experiências de Aprendizagem mediada (E.A.M) a responsável direta pela Privação Cultural.

Para este autor, tanto aspectos de ordem emocional como de ordem cognitiva estão presentes no processo mediacional. Portanto, a mediação oportuniza uma relação com bastante investimento entre as partes, mas Feuerstein observou também que é possível reverter a Privação Cultural através de um sistema adequado de mediação/relação. Aqui ele nos indica a plasticidade do ser humano no sentido de poder modificar-se. Pessoas que aparentemente não conseguiam responder a solicitações de ordem cognitiva, quando adequadamente mediados, conseguiram melhorar sua capacidade para interpretar a realidade em que vivem e portanto conseguiram melhorar sua capacidade de integração na mesma. Aprende-se de duas formas: sozinho, quando se interage com os estímulos, e também através da intervenção de mediadores humanos, ou seja, através daqueles que se interpõem entre os estímulos e a pessoa que deve compreendê-los. O mediado irá criando condições para que o aprendiz consiga perceber o estímulo, e elaborá-lo, imprimindo sua marca pessoa no processo. Aqueles que tiveram oportunidade para aprender através de mediação estão mais preparados para aprender posteriormente sem a participação de mediadores, ou seja com mais autonomia.

Reuven Feuerstein observou doze parâmetros na ação mediacional que contribuem para a boa qualidade na relação. Segundo ele, existem alguns que são universais a todas as culturas e contribuem para a sobrevivência grupal. São eles: (1) intencionalidade/reciprocidade, (2) transcendência, (3) significado.

Mas aqui cabe uma pergunta: se estes critérios são utilizados naturalmente por que dedicar espaço para refletir sobre eles? Como foi dito inicialmente, nascemos despreparados, aprendemos a sobreviver e hoje mais do que nunca vivemos numa sociedade de

consumo onde os valores e o conhecimento desatualizam-se constantemente, provocando o risco da inadaptação a essas sucessivas mudanças.

O ritmo de vida acelerado nos pressiona a viver sem pensar, sem reflexão, sem permissão para que as coisas tomem seu rumo natural. Se de um lado o avanço tecnológico facilita a vida humana, por outro lado também provoca uma automação no sentido de que nem sempre se tem consciência sobre o que se está fazendo ou pensando. A pressão por respostas rápidas em parte é a responsável por estes automatismos. Para lidar melhor com estes conflitos, hoje mais do que nunca é necessário um domínio maior a respeito dos processos mentais, no sentido de poder melhor lidar com a avalanche de informação. Precisa-se hoje saber muito mais a respeito do “como se faz”, do que o “que deve saber”, justamente pela vulnerabilidade das informações.

Pelo critério da **INTECIONALIDADE/RECIPROCIDADE** o mediador seleciona o que vai mostrar ao mediando, no sentido de que exista possibilidade de compreensão da intenção. Muitas vezes adultos aflitos estão mais voltados ao produto, à resposta do filho e às consequências da não resposta. Por exemplo: preocupam-se com a obediência a certas regras, no caso de valores. Nesta atitude o investimento não está no processo e sim no produto final a ser obtido. O mediado/filho desconhece e não percebe a intenção da ação do pai, não conseguindo, portanto responder reciprocamente. Aqui há uma falha na comunicação e os envolvidos encontram-se numa situação de “conversa entre surdos”: Não há reciprocidade/resposta por parte do filho, pois não houve suficiente investimento por parte do mediador/pai. É bom lembrar que a E.A.M não ocorre só na relação entre os adultos e a criança, mais em toda relação humana. Um bebê poderá mediar o adulto, no sentido de indicar-lhe sua necessidade através de sucessivas demonstrações até que por fim provoque a reciprocidade do adulto.

N e s t e

critério o que está envolvido é a flexibilidade de todas as partes envolvidas: mediador, mediado e conteúdo a ser mediado devem ir modificando-se para responder às necessidades percebidas. O mediador vai modificando sua forma de apresentar o estímulo. O estímulo vai sendo modificado no sentido de melhor atender às necessidades do mediador e do mediado, e por sua vez, o mediado também deve ir modificando-se à medida em que lhe são apresentados os estímulos/situações. Esta flexibilidade irá criar melhores condições para a adaptação e comunicação entre os envolvidos.

Por conta da “pressa” em se atingir um objetivo, o mediado não deixa claro sua intencionalidade, pois não investe no processo de explicitar, argumentar suas perspectivas, ou seja, criar condições para que o mediado sinta necessidade de manifestar sua reciprocidade. Muitas vezes o mediador quer a todo custo que o mediado olhe, faça, responda, obedeça. O conflito surge por conta da não reciprocidade do mediado, gerando angústia e às vezes até uma certa atitude autoritária por parte do mediador: “faça assim e não discuta”, “é assim que tem que ser”. A negociação não está presente. Muitos conflitos entre os adolescentes e seus pais ocorrem devido ao não exercício do parâmetro da intencionalidade/reciprocidade. O período da adolescência traz naturalmente conflitos que podem ser agravados pelas razões anteriormente apontadas.

“Para que a intencionalidade desencadeie a RECIPROCIDADE

deverá haver “humildade” por parte do mediador no sentido de observar se houve condições para que o mediado pudesse perceber a intencionalidade do mediador. “

Muitas vezes, a dificuldade está no mediador, que não conseguiu indicar sua intencionalidade de forma clara e precisa. Cabe ao mediador perguntar-se: como fiz, onde falhei na minha comunicação, podendo desta forma modificar a forma para provocar a reciprocidade. Outras vezes é o mediado que não consegue responder por falta de recursos próprios. Neste caso o mediador também necessitará de habilidade, flexibilidade e sensibilidade para perceber e modificar sua ação para torna acessível ao outro sua intencionalidade.

A TRANSCEDÊNCIA significa poder ultrapassar o ‘aqui e agora’ podendo-se estabelecer relações com outras situações do passado e do futuro. A utilização desse parâmetro trará ao mediado melhores condições para o estabelecimento de relações entre os eventos. Uma mãe quando educa seu filho para ser atencioso com as visitas, para guardar seus brinquedos, ou um pai que coloca os limites para a hora de chegar a casa, não estão apenas pensando em etiqueta, responsabilidade e observação de regras para aquela situação em especial, pois o que foi vivido ficará impregnado na “memória”, como um chip, um programa que deverá ser reutilizado em diferentes situações qual a vida proporciona.

Novamente a opressão da sociedade de consumo, onde a velocidade e a produção estão sempre em evidência, causam menor investimento nos aspectos voltados à transcendência das ações. Tudo ocorre muito rapidamente, impedindo em que se relacionem os eventos. A consequência desta forma inconsequente de agir é a constituição de sujeitos com poucas condições de estabelecer relações entre os

atos, tendo por isso mesmo uma percepção isolada e fragmentada da realidade. Às vezes encontramos pessoas consideradas limitadas na sua forma de pensar e agir. Provavelmente elas não tiveram nas suas relações familiares vivências que lhes permitissem transcender as situações momentâneas.

Como foi dito anteriormente, a aprendizagem não ocorre de forma espontânea. É preciso um outro com quem nos relacionemos para aprender. A aprendizagem é o substitutivo do instinto espécie animal garante sua adaptação e consequentemente sua sobrevivência, no ser humano é a aprendizagem que lhe permite adaptar-se e sobreviver de forma autônoma e independente.

O mediador adulto, ao estabelecer relações entre os eventos passados, presentes e futuros, está exercitando junto ao mediado a capacidade para ir construindo uma rede de relações. Cada ser humano vai construindo sua própria rede, que foi iniciada na relação parental. Metaforicamente falando, seria como uma situação onde o pai/pescador ensina o filho a tecer os primeiros pontos de uma rede, para que posteriormente o filho consiga garantir sua subsistência. É preciso dedicar tempo e espaço para vivências que levem a refletir, estabelecer relações e perceber analogias. Isto tudo se desenvolve na relação com um outro. Cabe aos pais iniciar seus filhos nesta “tecelagem”. As pessoas que não conseguem estabelecer relações entre os episódios, possuem uma percepção fragmentada da realidade, prejudicando sua adaptação.

O terceiro parâmetro, do SIGNIFICADO, traz o subsídio energético para a vida. Traz o sentido. Um pai que não apenas busca a reciprocidade, mas preocupa-se com o sentido que está apontando ao filho, estará iniciando-o também na busca do sentido para suas ações. Por quê? Para quê? São questões feitas por aqueles que estão envolvidos como o significado das ações e eventos, permitindo uma tomada de consciência maior com o mundo interno e externo. A tomada de consciência do “como” faço algo está diretamente relacionada com a possibilidade para

entender e questionar o “porquê” e o “para quê”. Só aprendemos verdadeiramente aquilo que faz sentido.

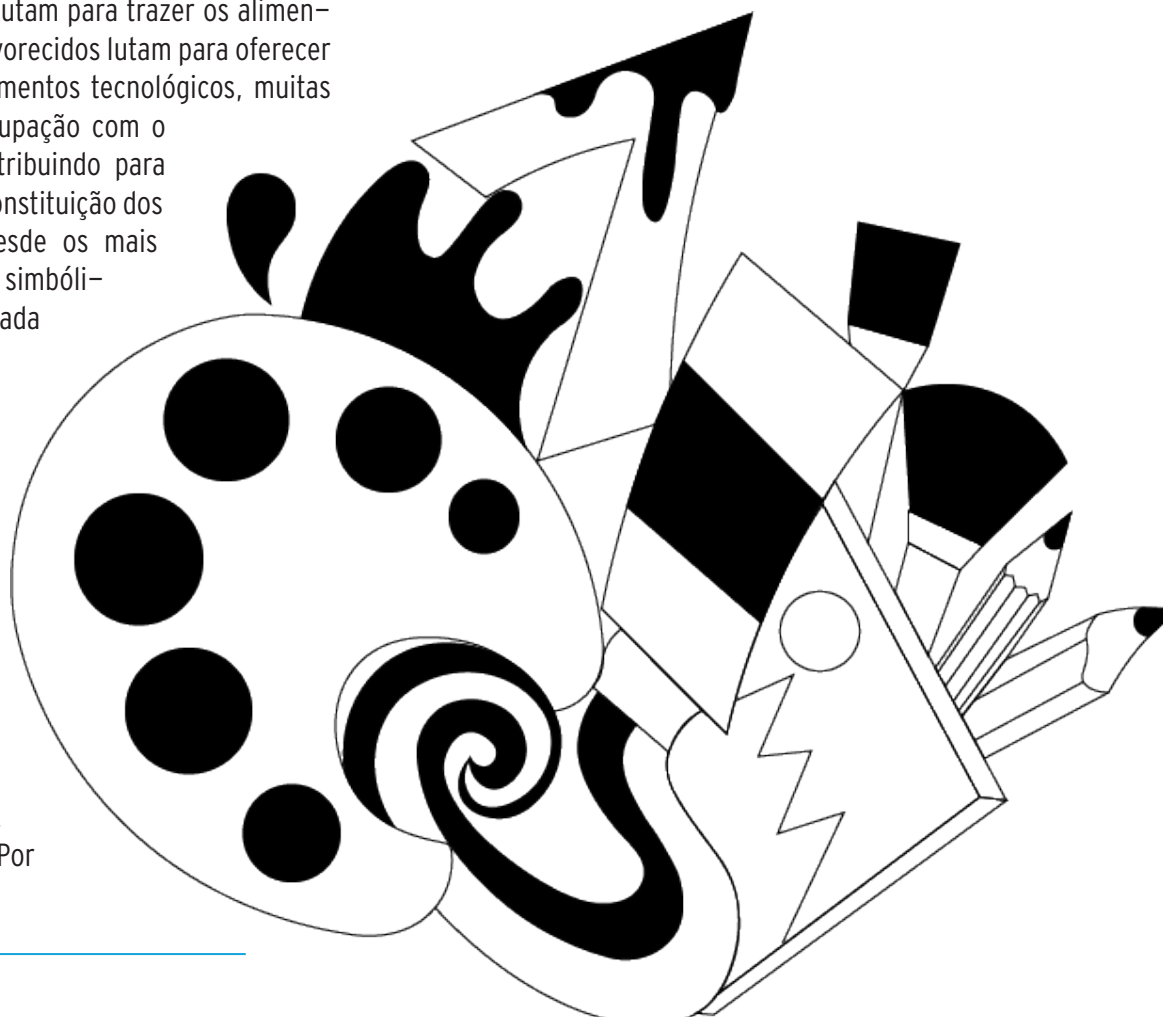
Observa-se a preocupação de muitos pais em não impor valores, mas deixar que estes sejam construídos espontaneamente ao longo da vida. Muitos grupos humanos apresentam desordens de diferentes níveis justamente por não terem claro para si o significado de seus atos. Esta situação atinge indiscriminadamente todas as camadas sociais nas mais diferentes culturas. Observam-se sociedades indígenas sendo dizimadas não só pela ação invasora do branco, mas sobretudo, pela perda de seus valores culturais.

A convivência diária com a preocupação primordial de sobrevivência material nem sempre permite focalizar concomitantemente a preocupação com as relações humanas. Esta lacuna impede a transmissão da cultura familiar, onde os valores estão impressos. Os menos favorecidos lutam para trazer os alimentos básicos. Os mais favorecidos lutam para oferecer uma miscelânea de alimentos tecnológicos, muitas vezes inúteis. A preocupação com o pragmatismo tem contribuindo para que não se invista na constituição dos vários significados, desde os mais concretos até os mais simbólicos, que uma determinada ação traz dentro de si.

Os grupos humanos que conseguem sobreviver criativamente, ultrapassando as contingências do mundo externo, o fazem porque conseguem passar sua tradição, seus valores culturais. Por

sua vez esta inclusão de valores favorece o sentimento de necessidade de se viver com propósito/objetivos.

A simples situação do jantar em família, seja ele comemorativo ou não, muito mais do que uma oportunidade para nutrir-se biologicamente, é “a” oportunidade para uma nutrição de outra ordem: afetiva, valorativa, energética. Na hora do jantar a mãe pode demonstrar seu carinho ao oferecer alimentos preferidos, ao contar quais eram as de sua própria família quando criança: o pai está comentando suas experiências profissionais e a forma de observar aspectos relacionados com a ética. Por sua vez os filhos também estarão partilhando suas



experiências, podendo discuti-las num ambiente mais íntimo e facilitado pelo clima de descontração. Infelizmente o que se observa comumente, é a preocupação com a nutrição biológica, comer aquilo que dá menos trabalho, suja menos e é mais rápido, Se possível comer diante da TV, para relaxar ou para não perder o noticiário.

Por trás da simples escolha do vestuário também estão embutidos valores do tipo aceitação ou não da pressão da mídia: submeter-se ou não a determinados slogans, padrões. Estas questões transcendem a emergência de cobrir a pele com uma segunda pele, implica em tomada de posições, capacidade de poder fazer leituras mais amplas, de analisar o que está em jogo ao fazer cada um suas escolhas,

A imposição de certas marcas e valores dentro da família não deve ser considerada como negativa, pois uma criatura humana que tenha vivenciado valores poderá remodelá-los e modificá-los quando sentir necessidade ou quando os mesmos já não lhe servirem. Porém alguém a quem não se ofereceu nada enquanto significado, pouca chance terá para modificá-los.

Muitos adultos buscam uma vida neutra, onde não haja submissão a determinados valores considerados alienantes. Será possível tal neutralidade ao ser humano? A pura neutralidade não periga de levar a uma alienação? Para entender, ler os sentidos envolvidos em cada momento vivido, é necessário que o filhote humano experiencie situações onde mais do que o próprio evento, o que está em jogo é uma cadeia de significados que permitem dar sustentação a cada evento ou criação humana.

O que marca nossa distinção frente aos outros seres vivos é a nossa capacidade simbólica, que nos permite driblar (no sentido de vencer obstáculos) e porque não dublar (no sentido de imitar) a natureza. Quanto mais sentido construirmos, mais preparados estaremos para poder sobreviver com criatividade, utilizando ao máximo nosso potencial de seres humanos.

Pais mediadores, que se preocupam com a flexib-

ilidade envolvida na intencionalidade, com a transcendência que permita a construção de uma rede de articulações, estarão ajudando a construir uma vida mais significativa para os seus filhos e para a comunidade humana. Acredito que embora estes parâmetros tão bem explicitados e descritos por Reuven Feuerstein sejam a rede que sustenta a comunidade humana, nem sempre estão presentes nas devidas proporções, necessitando serem comentados para sair do “armário empoeirado” e serem ventilados por todos aqueles que procuram uma vida senão felizes, ao menos satisfatória.

Edith Rubinstein é Pedagoga, psicopedagoga clínica, com especialização em psicopedagogia pelo Instituto Sedes Sapientiae de São Paulo, sócia fundadora da Associação Brasileira de Psicopedagogia, ex-presidente e atual membro do Conselho Nato desta Associação, Professora e Coordenadora dos Seminários de Psicopedagogia- SP, especialista na aplicação do Programa de Enriquecimento Instrumental - PEI com formação de Trainers no Internacional Center for Enhancement of Learning Potential - Jerusalém, ISRAEL - Telefone para contato: (011) 844-4974.

Este texto é um convite para pensarmos a relação jogo-aprendizagem. Para tanto, comecemos por analisar o significado deste primeiro conceito.

Johan Huizinga (1872-1945), filósofo holandês, escreveu um livro - há quase sessenta anos: *Homo Ludens* (1938) - para tratar da dimensão lúdica do ser humano. Segundo o autor “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (p.3). Sua definição de jogo é bastante completa, na medida em que implica, a um só tempo, atividade lúdica e atitude do jogador, como podemos ver a seguir:

“O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e delimitados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria de uma consciência de ser diferente

JOGAR: UM JEITO DE ENSINAR E APRENDER

Quem não se lembra, com saudade e alegria, das brincadeiras de infância?

Texto: marta Rabioglio

da vida quotidiana... (p.33), mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total.” (p.16).

O jogo (ou o brincar) na perspectiva recém apresentada ilustra uma relação com certas características e qualidades que - não nos parece demais afirmar - gostaríamos de ter com nossos filhos, nas mais diversas situações e atividades quotidianas. Não é mesmo?

Vejamos cada uma dessas características:

“...atividade ou ocupação voluntária”

Se concordarmos com o caráter voluntário do jogo, é preciso também aceitar a ideia de que não é possível obrigar alguém a jogar, ao menos não a jogar ativamente. O jogo parte sempre de um convite. Assim sendo, podemos ter como desafio tratar outras atividades, não voluntárias, como ‘tomar banho’, ‘hora de dormir’, ‘fazer lição’, com essa mesma qualidade lúdica. Será isso possível?

“...exercida dentro de certo e de limitados limites de tempo e de espaço”

No jogo, tempo e espaço se transformam; não há pressa, o que conta é a duração da partida ou da brincadeira. E as outras atividades quotidianas, como são delimitadas?

Apenas para citar um exemplo, pensemos nas lições de casa escolares. Onde, como e quando elas se desenvolvem? Como ajudamos nossos filhos nesse momento? Será que utilizamos termos do tipo muito rápido, mais devagar, que quantificam algo que não deve ser quantificável?

São poucos os pais que não têm, ou nunca tiveram ‘problemas’ com as lições de casa dos filhos. Ora a criança não quer fazer, diz que é muito difícil, que é chato, que está cansada, ora fazer de qualquer jeito, sem capricho, vendo TV ou deitada em cima do papel. Há pais que, com extrema paciência, ‘lançam’ o filho, sentam-se juntos a ele, discutem o que deve ser feito (quando chegam a compreender as instruções), e, quando necessário, ainda dão “uma mãozinha” na tarefa. Se partirmos do pressuposto de que a escola manda a lição para o aluno, isto é, de que as tarefas de casa estão à altura das possibilidades da criança; será essa a nossa maior contribuição? Estaremos, desse modo, ajudando-a a criar uma forma própria de fazê-lo?

Como sabemos, cada criança é diferente, assim como cada relação é singular. Assim, sendo, a ‘melhor’ forma de fazer lição dependerá sempre destas peculiaridades, bem como de outros aspectos relacionados ao espaço e tempo de cada casa. Porém, se concordarmos com a definição de Huizinga, é importante delimitar o território da lição. Qual o local mais apropriado de que dispomos? Qual o melhor momento na rotina diária da criança? Como organizar e conversar os materiais necessários para a tarefa? são perguntas que como no jogo - norteiam e con-

figuram o ambiente que convida à sua realização.

“...segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias”

Está é outra característica interessante do jogo, isto é, o quanto o jogador é capaz de se submeter ativamente às suas regras, tornando-se ele próprio um juiz. Podem ser regras implícitas, como nas brincadeiras de faz de conta, ou explícitas, como nos jogos competitivo. Isso nem sempre ocorre em outras situações, nas quais o desafio se encontra justamente na transgressão e desobediência às normas. Dizendo em outras palavras, o desafio do jogo é cúmplice do cumprimento das regras, que são compartilhadas por todos os jogadores. Em outras atividades quotidianas? Suas regras são também compartilhadas pelas crianças?

Muitas vezes o adulto - tanto em casa como na escola - trata as regras como se fosse imutáveis e inquestionáveis. É certo que nem tudo pode ser negociado como a criança. Ela não pode escolher entre se alimentar ou não, ou se deseja ou não ir à escola. O que ela pode, muitas vezes, é discutir a forma como fará tais coisas. Ao jogar aprendemos que as regras têm por função criar condições semelhantes para que os diferentes jogadores atuem, tendo em vista um objetivo comum. Nessa medida, fazer lição, assim como jogar, exige compromisso e tomada de decisões, que podem ser coletivos. O importante, e tantas vezes difícil, é termos claro quando é possível negociar e quando o limite deve ser por nós instituído.

“...dotado de um fim em si mesmo”

Jogar pra que? Pra ganhar? Pra relaxar? Pra se divertir? Pra ficar mais inteligente? Pra passar o tempo?

Pra tudo isso e pra nada. Jogar pra jogar! Rubem Alves nos diz que “...o brinquedo é uma atividade inútil. E no entanto, o corpo quer sempre voltar a ele. Por quê? Porque o brinquedo, sem produzir qualquer utilidade, produz alegria” (p.76). O brincar envolve prazer funcional, isto é: joga-se porque é gostoso jogar, possibilitando uma diversidade de resultados. Parece que nós, adultos, estamos constantemente buscando uma finalidade para aquilo que fazemos: ‘dormir para descansar’, ‘escovar os dentes para que não se estraguem’, ‘comer para ter saúde’, ‘estudar para ter mais chances na vida’, ‘trabalhar para ganhar dinheiro’. Estamos acostumados a pensar que devemos fazer uma coisa para conseguir outra. O jogo, no entanto, nos denuncia a necessidade de percebermos o quanto tornamos as atividades meio, e fazendo isso, as destituímos de seu prazer mais genuíno.

A criança pode viver muitas coisas como um jogo, isto é, sem outro interesse que não a própria atividade. Lino de Macedo (1995) nos ensina que “a função instrumental da escola é muito abstrata, teórica, tem um sentido adulto por vezes muito distante dela. Já o conhecimento tratado como um jogo pode fazer sentido para a criança...” (p.10). Tratar algo como um jogo, nessa perspectiva, não significa camuflar uma tarefa de brincadeira para que ela se torne mais fácil ou divertida, bem ao contrário, a ideia é transformar tal coisa em algo que seja instigante, desafiante, e faça sentido em si.

Voltando ao exemplo da lição de casa, realizá-la pode ser pra o aprendiz um meio ou um fim. Um meio de agradar o professor ou os pais, meio de ficar logo livre para brincar, meio de não levar bronca. Ou um fim em si mesmo. Isto é, um objeto interessante, que merece ser investigado.

“...acompanhado de um sentimento de tensão e alegria”

A tensão (grande aplicação ou concentração física ou mental) é um componente importante do jogo.

Estar tenso implica estar ativo, envolvido, atento, interessado. O menino que espera toda uma rodada para lançar novamente os dados, comprar uma carta do monte ou jogar sua bolinha de gude, mostra-se tenso. Esperar, nesse sentido, é também fazer algo. A alegria, ao conseguir o resultado desejado, é uma recompensa, um momento de júbilo. Entre estes extremos o jogo se desenvolve.

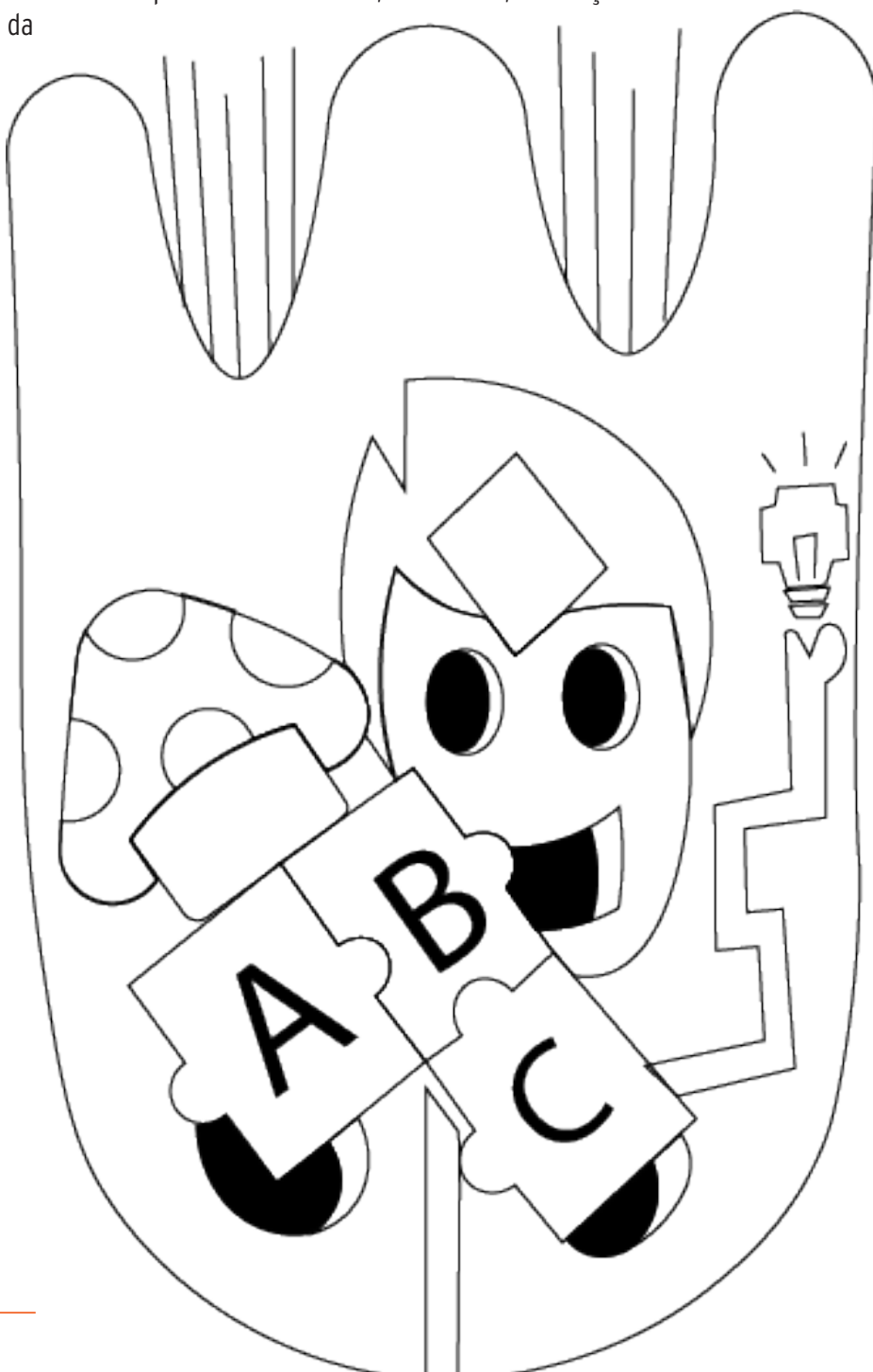
Às vezes o adulto confunde a brincadeira da criança com um simples ato de reação ou relaxamento. No intuito de ajudar o filho a transportar com rapidez e eficiência todos os seus carrinhos do quarto para a sala, por exemplo, ele não percebe que o jogo consiste -naquele momento - justamente em levar um por um 'pela estrada até o estacionamento'.

Isto pode se aplicar também a outras atividades domésticas e escolares. Quantas vezes não simplificamos demais as tarefas para os pequenos, tirando-lhes toda a atenção sobre ela?

"e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana... mas, ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. Quem brinca sabe que está brincando. A criança que faz um bolo de areia não o come de verdade, e nem espera que um adulto o faça. Ao mesmo tempo, ao jogar há uma entrega ativa, voluntária, que envolve concentração, organização, regulamentação, negociação, troca. Huizinga faz um paralelo entre o jogo e os ritos primitivos. Nos dois contextos, segundo ele, seus participantes sabem que estão representando, no entanto, vestem inteiramente a person-

agem. É essa entrega total que nos permite conhecer mais a criança, o que pensa, como se relaciona com regras, que estratégias inventa para jogar.

Por todas as características analisadas anteriormente, podemos dizer que jogar implica uma ação livre, isto é, iniciada e continuada espontaneamente pelo jogador. Jogando a criança se expressa, interpreta e cria o mundo, a natureza, as relações sociais



e a si mesma. Pode ser um jogo de papéis, como já citamos, nos quais ela se transforma em mãe, pai, professora, motorista de ônibus; experimentando ser algo ou alguém que ainda não pode ser na realidade. Pode ser um jogo de construção, em que ela fabrica uma garagem, um castelo, uma cidade, uma floresta, mesclando situações imaginárias a noções de física e geometria. Pode ser ainda, um jogo tradicional, com objetivos e regras preestabelecidos.

A brincadeira, sobretudo os jogos de papéis, é sempre singular. Depende dos elementos e relações envolvidas. Contudo, “a criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são postas. Ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça.” (Brougère, 1995/p. 104).

Jogar, atividade que implica criar. Qual relação podemos fazer entre criar e construir conhecimentos? Como dar continuidade para o jogar da criança, que é realizado independentemente do adulto? “Como fazer um uso educativo desta fonte de conhecimento natural que é o jogo?” (Ortega, 1990)

Estas –acreditamos– são perguntas que vale tanto para o âmbito doméstico como para o escolar. A ideia é nos relacionarmos com diferentes situações e atividades quotidianas como um jogo, ou seja, investigar, negociar, considerar as estratégias dos outros. Implica tratarmos os diferentes objetos de conhecimento como algo que, para ser aprendido, há primeiro que se jogar bastante, para, num segundo momento pensar suas regras e dominar suas estratégias.

Marta Rabioglio durante doze anos atuou como professora e orientadora pedagógica. As áreas de maior investigação tem sido a de Educação Matemática nas faixas acima citadas e do Jogo enquanto situação de aprendizagem, na formação de alunos e professores. A tese de mestrado de Marta refere-se ao lugar do Jogo na aprendizagem do aluno e na formação e prática do educador construtivista - telefone para contato (011) 814-9725.

¹Novo dicionário básico da língua portuguesa - FOLHA / AURÉLIO - P.630.

Tal constatação, hoje presente assimilada no cotidiano pela maioria dos pais e profissionais informados, foi defendida pela primeira vez por psicólogos do início deste século.

Nos anos 60 a Arte é assumida como atividade privilegiada na educação, por favorecer a livre expressão e o desenvolvimento da capacidade criadora da criança e do jovem.

Muitos caminhos foram abertos e desenvolvidos nas práticas educativas em Arte, no trabalho de pesquisa sobre ensino e aprendizagem da Arte e, ainda, na ação reflexiva de educadores que nas décadas de 80 e 90 propõem metodológicas de ensino que combinam o fazer artístico ao conhecimento da Arte.

A criança brinca, evoca verbalmente suas experiências, simboliza por intermédio de diferentes meios, materiais e instrumentos, Trata-se de atividades

UM ESPAÇO PARA ARTE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

O óbvio é revelador, não podemos tratá-lo com descaso: Arte é importante na vida da criança e do adolescente.

Texto: Rosa Lavellberg

espontânea, que, entretanto, depende de oportunidade, exercício, frequência, repetição, acompanhamento e compreensão para que seu desenvolvimento seja pleno e contínuo, sem quebras ou perdas de qualidade criativa da infância à adolescência.

A manifestação artística espontânea da infância pode perder a força e autenticidade se não for acolhida e retroalimentada por informações técnicas e conceituais assimiláveis no nível de compreensão de cada criança. Aí reside a importância do papel da educação para que o desenvolvimento artístico da criança e do jovem seja cultivado.

Para o aluno é muito importante o trabalho realizado pelos professores em relação à sua produção artística: como recebem, documentam, comentam e o destino que dão a seus projetos e realizações.

Esse conjunto de procedimentos didáticos constituirão para os estudantes de Arte uma referência sólida para criar e compreender o próprio percurso de criação e sua correlação com a produção de outras crianças e de adultos que fazem e fizeram Arte ao longo da História.

A criança pequena, antes do 1º grau, tem seu processo de desenvolvimento artístico alimentado basicamente pela oportunidade de repetir sistematicamente a experiência de criar e conviver com iguais (outras crianças) no ato de criação imitando-os ativamente ou agindo a partir das representações que tem do fazer artístico, ou, já, recriando para si a ex-

periência que pode observar, selecionando procedimentos adequados a seus interesses e necessidades. O jovem, por outro lado, interage de modo diferente para progredir em atividades artísticas.

É comum a crença de que ocorre perda de criatividade e interesse por Arte no 1º grau. Não observamos isso na Oficina das Artes da Hebraica, pois apostamos em oferecer o que é pertinente ao percurso artístico do adolescente e do pré-adolescente. O que caracteriza o período é exatamente aquilo que o próprio jovem traz como questão para seus trabalhos em Arte: realizar escolhas a partir de critérios de identificação pessoal com clareza sobre o próprio estilo e consciência de que o que faz está conectado com sua marca pessoal ou individualidade.

Orientados pelos modos de aprender e criar em Arte da criança e do jovem em cada nível de seu desenvolvimento, e ainda, pelo conhecimento da Arte, os professores da oficina criam projetos de trabalhos adequados. Dentre eles podemos destacar projetos de exposição e apresentação semestral, que garante a todos os alunos que sua produção possa ser apreciada.

Sabemos que a orientação didática é um fator de aprendizagem, que favorece o desenvolvimento educativo do aluno.

A escola atual exige educadores competentes, autônomos, criadores, que se aplicam na própria for-

mação por intermédio de atividades de reflexão permanente sobre a própria prática profissional, estudo, pesquisa e troca de experiências com seus pares; educadores que buscam informações advindas de diversas áreas do conhecimento e sobre si próprios enquanto profissionais.

Ensinar é tarefa complexa na medida em que os professores respeitam os modos de aprender dos alunos, refletem sobre os conteúdos do planejamento escola e compreendem como as crianças e os jovens transformam seus conhecimentos de níveis menos desenvolvidos para níveis mais de-

Formação de professores: tarefa complexa e necessária

desenvolvidos.

Como resultado das novas orientações curriculares, espera-se que a escola forme cidadãos críticos, cultivados e participativos na sociedade, com uma visão ampla de mundo com conhecimento tanto das distintas áreas do currículo, como das relações entre elas e de suas aplicações na realidade, para melhorar a qualidade de vida e promover a interação harmoniosa, o respeito e a tolerância entre os indivíduos de distintas culturas.

Os novos marcos curriculares delineiam projetos educativos que selecionam conteúdos e temas do conhecimento universal, da cultura contemporânea e das mais variadas formas de produção que ocorrem no cotidiano.

Assim sendo, por exemplo, conhecer a história da semana da arte moderna em São Paulo é reconhecer

a escultura de Brecheret no Ibirapuera ou imagens televisionadas com referência na modernidade.

Tais conteúdos entrelaçam-se e encontram ressonância na experiência pessoal do aprendiz que deste modo aprende com sentido, ludicidade, satisfação e esforço pessoal.

Ao professor compete a tarefa de saber como os alunos aprendem, ou seja, como avançam ao longo da escolaridade e saber, ainda, sobre os conteúdos a serem ensinados, como ensiná-los, por quê e para quê.

A ideia do conhecimento como representação, interpretação pessoal do aprendiz, reconstrução, ideias móveis, torna necessário um saber pedagógico para onde educar e criar fazem parceria.

O professor realiza uma leitura - sensível das produções, falas e ações dos alunos, ou seja, de seus particulares de aprender, e ainda, leva em consideração o contexto sócio-educativo, a escolaridade anterior e a individualidade de cada aluno e o grupo em seu conjunto.

O ensino tem história e os educadores que exercem práticas de qualidade atualizam-se, assimilam pesquisas e produções em educação, arte, psicologia, epistemologia... A contextualização histórica das práticas educativas contém aspectos que se conservam e outros que se transformam.

A memorização mecânica, por exemplo, é um procedimento educativo fora do lugar na escola contemporânea, entretanto, a memória significativa foi introduzida como procedimento adequado à aprendizagem, mais efetivamente, nos últimos anos. A prática de leitura no ensino de língua segue sendo desejável na formação do jovem estudante. Em matemática a resolução de problemas por intermédio de estratégias construídas pelo aluno mostrou-se

ser um procedimento mais adequado do que o ensino por demonstração.

A atualização pedagógica pode ser considerada como base necessária para o professor, fato que supõe escolhas teóricas conscientes com transito entre a prática de sala de aula e a ação reflexiva.

É desejável que cada professor seja ativo e participante na equipe, na própria comunidade e na comunidade mais ampla de educadores, que crie propostas, gere conhecimento pedagógico, atividades e projetos.

A formação de professores tem sido um debate central entre políticos e profissionais que almejam promover a educação, muitas ações e investimentos são realizados sem a devida contrapartida.

A música sempre teve um papel importante na história do homem, principalmente como elemento curativo. Ela é utilizada há aproximadamente trinta mil anos sob o ponto de vista terapêutico, mas como profissão existe há pouco mais de trinta anos.

Como ciência propriamente dita, começou logo após a 1) Guerra mundial, na recuperação e ressocialização de ex-combatentes através da música. Posteriormente, educadores musicais começaram a desenvolver cursos especialmente para crianças anormais, até chegarmos aos dias atuais onde já existe extensa bibliografia e universidades em vários países.

Rosa Lavelberg é Mestre em Arte Educação pela escola de Comunicações e Artes da USP com a dissertação. "O desenho Cultivado da Criança" in Arte na Sala de Aula, da editora Artes médicas. Coordenadora da Oficina das Artes da Hebraica de São Paulo e coordenadora do documento de Parâmetros Nacionais Curriculares de Artes para o Ensino Fundamental do Ministério de Educação - Telefone para contato (011) 211-4160.

O que é musicoterapia?
Segundo Benezon,



MÚSICA E TERAPIA

Texto: Ana Sheial de Uricoechea

psiquiatra argentino,

“... a musicoterapia é uma especialização científica que se ocupa do estudo e investigação do complexo som-ser humano, seja o som musical ou não, tendo a buscar os elementos diagnósticos e os métodos terapêuticos dos mesmos”.

Segundo a Federação Mundial de Musicoterapia INC (1996), musicoterapia é a utilização da música e/ou seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia) por um musicoterapeuta qualificado, com um cliente ou grupo, num processo para facilitar e promover a comunicação, relação, aprendizagem, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas.

A musicoterapia objetiva desenvolver potenciais e/ou restabelece funções do indivíduo para que ele/ela possa alcançar uma melhor integração intra e interpessoal, e conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida, pela prevenção, reabilitação ou tratamento. Utilizamos o som, a música e o movimento para produzir efeitos regressivos e abrir canais de comunicação com o objetivo de alcançar o processo de recuperação desse paciente para a sociedade.

Não temos um “receituário” musical, e sim trabalhamos com estímulo sonoro trazido pelo nosso paciente. Podemos começar a partir de um mero grito, som vocal ou corporal, até mesmo utilizando canções conhecidas e muitas vezes uma improvisação musical livre.

Atualmente a musicoterapia está tendo sua prática desenvolvida através de vários modelos teóricos, ou seja, com base na psicanálise, no humanismo existencial fenomenológico, na gestalt, na bioenergética, entre várias outras.

É indicada nas áreas de deficiência mental, prob-

lemas motores, problemas de audição e visão, em psiquiatria de adultos, em psicoses infantis (principalmente em autismo, onde tem se mostrado muito efetiva), em geriatria, dependentes de drogas, pacientes terminais, assim como também na área social (aspectos preventivos) e outros.

Quando trabalhamos com criança ou adultos normais, mas com bloqueios emocionais de diferentes causas, estamos propiciando uma oportunidade de se expressarem e a canalizarem algo de seu universo interior através da criatividade musical.

A musicoterapia também pode ser utilizada em caráter preventivo, como por exemplo, com crianças abandonadas em instituições, com evidente privação social e tidas como “retardadas”.

Através da musicoterapia preventiva puderam florescerem como seres normais e criativos, pois a música (como a arte em geral) possibilita esse tipo de processo de crescimento.

A musicoterapia é uma ciência relativamente nova, mas já possui um corpo teórico consistente e já começamos a colher frutos do trabalho dos “desbravadores”. Atualmente, o musicoterapeuta trabalha basicamente em instituições em equipes multidisciplinares (psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, professores especializados, assistentes sociais) onde faz um trabalho integrado com esses profissionais.

O 1º curso de Musicoterapia foi fundado no Conservatório Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro, em 1971. Posteriormente fundaram-se em faculdades no Paraná,

S. Paulo, Bahia e Ribeirão Preto. Fazem parte do currículo entre outras cadeiras, anatomofisiologia, neurologia, psicopatologia geral, psicomotricidade, folclore, instrumentos percus-

sivos e melódicos.

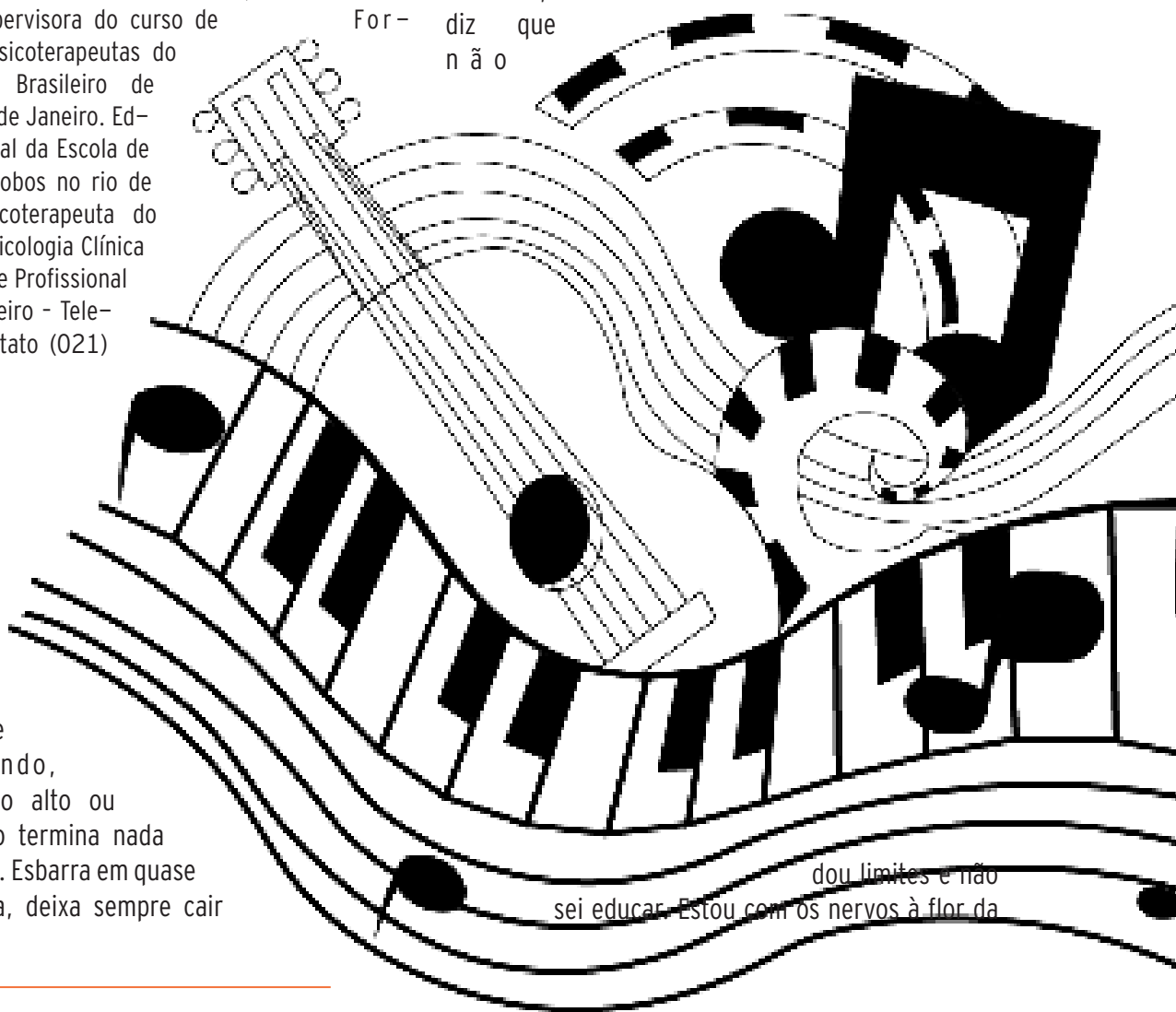
Infelizmente são poucas as cidades que dispõe de musicoterapeutas, no momento. Aconselhamos entrar em contato com as faculdades já mencionadas anteriormente, para maiores esclarecimentos.

Ana Sheila de Uriceochea é Musicoterapeuta Clínica, docente e supervisora do curso de formação de musicoterapeutas do Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro. Educadora musical da Escola de Música Villa-Lobos no Rio de Janeiro; Musicoterapeuta do Instituto de Psicologia Clínica e educacional e Profissional no Rio de Janeiro - Telefone para contato (021) 552-2821.

as coisas... Vai mal na escola, é distraído e parece estar sempre no "mundo da lua". Tem muita dificuldade em se relacionar com crianças, e mesmo com adultos. Muda de humor com muita facilidade, não consegue se adaptar às regras mais simples e muitas vezes não tem nenhuma censura. É reclamação da escola, dos empregados e dos vizinhos. Como mãe, é difícil admitir, mas ele está desestruturando nossa família - os desentendimentos com meu marido se sucedem, ele diz que não

"Meu filho não para... está sempre se movimentando, falando muito alto ou gritando, não termina nada que começa... Esbarra em quase tudo, tropeça, deixa sempre cair

dou limites e não sei educar. Estou com os nervos à flor da



MEU FILHO É HIPERATIVO: O QUE FAZER?

Texto: Regina Morizot

pele e acho que sou eu quem está precisando de uma terapia. Já não sei mais o que fazer...”.

A hiperatividade é um dos grandes quadros dos distúrbios psicomotores passando por diversas concepções clínicas, marcadas pelos trabalhos de Abramson, Kiener, Wallon, Ajuriaguerra e outros expoentes e pesquisadores sobre o tema. Nas suas formas clínicas, estas instabilidades podem ser constitucionais ou adquiridas, orgânicas ou psicógenas, posturais ou motoras. Pelo polimorfismo do quadro, a hiperatividade é considerada como um distúrbio psicomotor, quase sempre associado ao quadro de “Disfunção Cerebral Mínima” ou numa classificação mais atual, “Distúrbio de Atenção”.

Tentando definir o quadro de um modo sucinto e abrangente, “a instabilidade é uma inaptidão para a contenção motora e psíquica, seja provocada e mantida por causas orgânicas, psíquicas e sociais, seja constitucional ou adquirida”. (Michaux), ou ainda, uma “inaptidão habitual para conservar uma atitude, fixar a atenção, continuar uma mesma ação, sustentar um ritmo regular, reagir de maneira constante, perseverar numa atividade ou linha de conduta” (Lagache).

O quadro se bifurca em duas vertentes – motora e emocional, que como afluentes de um rio caudaloso, mais aumentam a turbulência.

Como é o modo de ser e estar no mundo, destas crianças? Ela se insere num turbilhão de movimentos, entre quedas, tropeços e esbarrões, entre gritos, choros e crispações, perseguidas pelos olhares atôn-

itos e ansiosos dos adultos. Existe um verdadeiro malabarismo, envolvendo o corpo movimento e objetos. Parece estarem sempre desafiando ou medindo forças, numa espécie de provocação incontrôvel e contínua, que não é intencional, mas que invade e agride o olhar, a audição e o contato corporal. Parece que estão sempre dizendo - “olhem-me, escutem-me, peguem-me se puderem, mas por favor, descubram como me dar limites, descubram como me fazer parar”. As tentativas são efêmeras - repressão, punição, permissividade, gratificação e até mesmo indiferença; parece que são intangíveis, agindo paradoxalmente como se fosse cegas, surdas e mudas a qualquer tipo de apelo.

Como um estranho no ninho, estas crianças entram em colisão com o mundo dos adultos e das próprias crianças, pela sua falta de coerência, de continuidade e de ordem. Ela acaba sendo rejeitada por quase todos, e ela sofre, e todos são contagiados pelo sofrimento. A hiperatividade não é solitária, ela envolve todos que participam deste convívio.

Fosse apenas a turbulência, o excesso de movimento e a agitação, não haveria tanta mobilização inferida no transtorno, mas a associação da vertente motora à psíquica configura a sintomatologia do quadro que eclode em diversas áreas: o copo falha, como instrumento de ação, de conhecimento de relação.

O quadro descritivo setorizado não despertaria interesse se não contribuísse de modo efetivo, para uma configuração totalizadora do modo de ser e estar destas crianças consigo mesmas, com os objetos e com o outro, numa visão relacional.

Em relação ao corpo e ao movimento é observável:

- atividade excessiva, rápida e por vezes ininterrupta;
- movimento sem finalidade ou objetivo, sem razão de ser, numa interação sem propósito e significado;
- um certo descontrole motor com erros de movimentos em direção aos objetos e ao próprio corpo;
- posturas e locomoções inadequadas, com falhas do esquema corporal em relação ao espaço, ocasionando quedas, esbarrões e tropeços;
- falta de noção de perigo.

Às vezes, a voz também é atípica, cambiante, instável, variando em timbre e intensidade, às vezes gritada, e esganiçada, como se aqui também pudéssemos falar numa ausência de fronteiras. À comunicação oral da criança, associa-se uma forte participação da mímica. Não raras vezes, as crianças hiperativas trazem como antecedentes, atraso no aparecimento da fala ou falam errado além da idade prevista.

Sem dúvida, a criança instável se opõe a tudo que é estável e organizado e é influenciável e sugestível por tudo que é móvel e irregular, o que os leva a modificar o ambiente e 'à ruptura com regras, normas e interdições'.

Via de regra, é o insucesso escolar que aciona o gatilho detonador das suspeitas parentais, de que algo de errado acontece com seus filhos. Os paradoxos se multiplicam na constatação de uma certa lentidão para atividades dirigidas. Os pais se surpreendem, quando lhes é falado num "déficit de atenção", pois estas crianças surpreendem pela percepção do que não é pertinente ao contexto, Indiscutivelmente, são crianças inteligentes, mas pelas deduções superficiais, pelas falhas de atenção e dificuldade de concentração por um tempo maior, com baixa resistência às frustrações e uma certa fragilidade do desejo, não raras vezes apresentam dificuldades de aprendizagem, manifestas na leitura e escrita. O pensamento funciona na base do sincretismo, de um modo global, muitas vezes sem discernir detalhes ou encontrar analogias.

O quadro não se restringe apenas à vertente motora

ou às falhas de aprendizagem, mas atinge também a área afetiva e emocional. A afetividade é lábil, com atitudes mais ou menos imprevisíveis - podem ter crises de choro e raiva, por um quase nada e rapidamente passam para uma atitude oposta - risos e carinhos, reações em curto circuito, bastante fugazes. Apresentam dificuldades de relacionamento com outras crianças, pois não conseguem aceitar as regras de um jogo, e às vezes, são agressivas. Existe portanto, uma oscilação contínua, através de antítese - amor e ódio, alegria e tristeza, prazer e desprazer...

Às vezes reagem como verdadeiros "donos do mundo", com tendência à autoafirmação por lideranças negativas e prepotentes, nada mais do que uma camuflagem para um forte sentimento de menos valia. A hiperatividade pode se manifestar precocemente ou eclodir alguns anos mais tarde, entre 2-3 anos ou 5-7 anos. Diz Winnicott, que "pode ser que haja um fator muito primitivo que (date dos primeiros dias ou horas de vida) na etiologia do desassossego, da hipercinesia e da falta de atenção..." o que nos leva a crer que existiria um terreno fértil, orgânico, associado às falhas ambientais. A literatura nos fornece dados ambíguos em relação às mães de crianças hiperativas: extremamente severas, autoritárias, e pouco afetivas ou, superprotetoras, complacentes e fragilizadas, ou ainda, instáveis, ora rígidas, ora extremamente permissivas.

Dentre as várias indicações terapêuticas previstas no quadro, tem surtido efeito uma tripla abordagem: medicamentosa (e a consulta ao neurologia é imprescindível), parecendo haver uma resposta positiva ao tratamento pelas anfetaminas, uma terapia psicomotora para a criança, associada a uma terapia familiar.

A prática psicomotora nos mete basicamente ao corpo e ao movimento, em suas relações com o mundo interno e externo, numa visão e globalidade e unidade do ser. Ela é utilizada na área educacional, em sentido profilático, e vem sendo cada vez mais adotada nas creches, escolas e instituições; na reed-

ucação a abordagem psicomotora destina-se à crianças com dificuldades de coordenação, equilíbrio, falhas de lateralidade, do esquema corporal, crianças ditas “desajeitadas”, que são trabalhadas diretamente através dos sintomas. A terapia psicomotora através do corpo e do movimento, com valorização não apenas de um corpo instrumento de ação ou do desenvolvimento cognitivo, mas abrangendo a área emocional, afetiva e relacional. Com utilização de material dinâmico (bolas, bambolês, cordas, bastões, aros), de material afetivo (almofadas, tecidos, etc.), através do jogo e do brincar e na relação terapêutica, a criança vai gradativamente descobrindo um modo de controlar melhor o seu corpo, favorecer o equilíbrio e a coordenação, lidar com sua agressividade e adquirir gradativamente autonomia e independência num contexto relacional. A relaxação é também bastante utilizada, visando uma modificação tônica, atenuando as contrações e diminuindo a ansiedade.

Nos tempos atuais, não é concebida uma terapia infantil, sem a inclusão da família, a partir da premissa de que quem se queixa dos sintomas não é a criança, mas os pais e a escola. A terapia familiar é complemento imprescindível, visando modificações no grupo, orientando a ação do casal parental, e dando suporte no percurso do tratamento.

A criança hiperativa não apresenta necessariamente toda a gama de sintomas mencionados, prevalecendo, como carro-chefe, a agitação excessiva, o movimento descontrolado e as falhas de atenção. Mas, é conveniente recordarmos, que existe um período entre 2-3 anos, em que a atenção é lábil e a motricidade explosiva, numa busca incessante de novas descobertas e experiências.

Mas, como os pais podem ajudar?

Além das indicações terapêuticas, os pais podem ajudar tendo sempre presente que seu filho é uma criança inteligente, que necessita de muito afeto, mas também de limites. A organização e a coerência constituem armas valiosas no trato com a criança com instabilidade psicomotora. Valorizando-o,

estarão colaborando com sua autoestima. As atividades esportivas, como natação, jogos de regras, são também excelentes coadjuvantes. E finalmente, que ele não é uma criança diferente, mas que apenas precisa de ajuda num período de vida.

Regina Morizot é Fonoaudióloga; Pedagoga; Psicanalista; Psicomotricista; Terapeuta de Grupo e de Família - Telefone para contato (021)239-2596.

Aconselhamento aos pais

Nesses anos todos em clínica de fonoaudiologia, muitos pais têm-me trazido seus filhos com a queixa de “falar errado”. Desde então venho dando o aconselhamento necessário para que eles não se culpem, nem culpem as crianças. Explico, em seguida, que se as crianças tropeçam e caem quando começam a aprender a caminhar e todos acham natural, o mesmo acontece com o falar.

As crianças tropeçarão e trocarão os sons fonéticos de sua linguagem e deve-se aceitar como natural de uma aprendizagem em curso. Nós, adultos, não

A LINGUAGEM ORAL DA CRIANÇA

Texto: Solange Issier

podemos exigir uma articulação e uma linguagem madura de alguém em desenvolvimento, não devemos ser críticos, mas também, nem complacente demais, devemos sim, ajudar e apressar esse desenvolvimento linguístico com uma estimulação apropriada. Os pais são interessados, tanto assim que vêm ao especialista em patologia da linguagem para uma consulta. Depois dessa explicação mais geral começa as perguntas.

A primeira pergunta que me faz é “por que” as pessoas humanas, e as crianças pequenas em particular, falam. A minha resposta objetiva se resume na explicação de que basta pertencer à espécie humana para se articular a linguagem, pois fomos habilitados para tanto pela nossa história evolutiva. Certamente falar é a principal característica dos humanos e a razão de falarmos de forma lógica é porque pensamos de forma lógica. Temos essa capacidade como uma marca da nossa humanidade. Usar de símbolos linguísticos é exclusivo dos seres humanos.

Os animais se comunicam por meio de sinais, gritos, expressões corporais, sem dúvida, mas não elaboram uma linguagem simbólica com a dupla articulação, como nós humanos, onde há um “som” e um “sentido” isto é: uma cadeia de sons fonéticos articulados com uma significação. Naturalmente, isso acontece não importa a língua que se fale ou a cultura em que se está inserida. Há 6 mil anos nós escrevemos também, usando sempre de símbolos, para expressarmos aquilo que pensamos e falamos. Assim, a linguagem é específica da espécie humana. Além do mais, trata-se de uma habilidade que requer do indivíduo uma parte biológica íntegra, uma parte psicológica motivada e uma estimulação sociocultural da família e da sociedade em que se vive.

Quanto às crianças, se são normais, já nascem com essas características genéticas, essas potencialidades nos seus cérebros, mais precisam ser estimuladas, modeladas pelo grupo social a que pertencem. O primeiro contato com a língua que falarão se dá com a família. Então, torna-se necessário explicar aos pais a importância de sua atuação junto aos seus filhos, pois apesar de terem um cérebro que na sua evolução de primatas permitiu à espécie humana ter linguagem, necessitam do modelo adulto, dos pais, irmãos, para que seu desenvolvimento ocorra. Os pais, portanto, são duplamente responsáveis: primeiro, pela herança genética; depois, por serem o núcleo inicial linguístico, social, cultura do novo ser. A segunda pergunta, em geral, é se a família mostra-se tão importante, “quando” agir para ser um bom modelo de linguagem para seus filhos. Nessa questão, esclareço que a aquisição da linguagem começa desde o nascimento, ou até antes, pois o feto percebe, sobretudo, os sons graves na barriga da mãe. O jogo do balbúcio já considere num treino, mas anterior a esse, o ouvir, o receber as expressões dos pais, já é considerado a chamada linguagem receptiva, que antecede a linguagem expressiva. Esse ouvir o que lhe dizem faz o bebê perceber a “musica da sua língua natal”, os acentos, as entonações vocais. Apesar de nada articular ainda, o bebê absorve a linguagem. Por isso tem sentido os pais usarem de expressões e frases carinhosas, pois mesmo que a criança não entenda as palavras, pode sentir o ritmo da sua língua, a acentuação, a tonicidade da fala. Então, senhores pais, não pensem que é tempo perdido conversar desde cedo com os bebês, com exclamações e pequenas frases de uma só palavra. Já aos 6,8 meses comecem a nomear os objetos do mun-

do circundante, na casa, depois no jardim, depois na rua e assim por diante. A linguagem nasce quando a criança nasce e sua aquisição termina quando se morre, pois vida afora adquirem-se novos conceitos. A terceira pergunta é “como” se fazer para ajudar a criança nessa empreitada de desenvolver a linguagem. Gosto de citar a Dra. Wyatt, cujo aconselhamento aos pais é muito prático e objetivo. Enfatiza cinco aspectos explicitando que a linguagem se organiza em três níveis, do menos ao mais complexo. São eles: o fonético e fonológico - a articulação; o semântico - a significação das palavras; o sintático - as regras da gramática. Os pais devem entender claramente que a linguagem não se corrige, mas se estimula, o que são conceitos bastante diferentes. Esclarecer esse ponto torna-se essencial. Pois o que se deseja de fato é uma modelagem e não uma correção do tipo pedagógica. A modelagem consiste em se obter um padrão que deverá ser seguido pela criança de forma inconsciente. Portanto, esse contacto linguístico deve ser sutil, apesar de ser intencionalmente um bombardeio de estímulos, uma vontade clara de se mostrar um modelo a ser seguido. Se a estimulação é permanente, o clima aconselhado é de jogo, de brincadeira, de inventividade, de criatividade na intercomunicação, e, sobretudo de amor. Assim, a reprimenda, a agressão, a impaciência no discurso adulto devem ficar de fora nesse diálogo com a criança. O jogo da linguagem é a dois e a comunicação revela tanto papéis sociais, como políticos.

Eis os 5 aspectos recomendados pela Dra. Wyatt:

1. Modelagem de revisão: dar o modelo certo nos três níveis da língua:

Nível fonético-fonológico. Exemplo: se a criança diz- Vee teevisão!, o adulto responde: - Ah! Sim, você quer ver televisão. Gosta de televisão? Vou ligar a televisão. Observa-se que na o houve uma correção frontal, houve um bombardeio da palavra “televisão”. Gosto de lembrar aos pais que a aquisição do sentido, da significação é mais importante do que a aquisição da articulação perfeita e sem erros, até

a idade de 4 anos. Por isso, antes de produzir a sua linguagem na primeira infância, a criança deve ter esgotado o processo de recepção e compreensão da linguagem mais funcional, isto é, do dia a dia, até 2 anos, para poder entrar, então, no processo de produção articulatório cada vez mais refinado e aproximado do modelo adulto, que se estende até aos 7 anos. É preferível a dedicação na questão do “sentido”, do que na questão do “som”, até os 2 anos e, gravemos bem, a criança pode “errar” a sua articulação até 4 anos, pois ela estará dentro dos parâmetros da dita normalidade. Se aos 7 anos os seus filhos não dominarem a articulação correta, então sim, demonstram que precisam da estimulação profissional do fonoaudiólogo.

Nível semântico. Exemplo: mostrar o objeto e nomeá-lo sempre. Ampliar a frase com um verbo: A bola. - Olha a bola! Joga a bola, ou então ampliar com um adjetivo: a bola grande! ajudando a comunicação com um gesto correspondente a “grande”. O gesto e a palavra vão juntos. Não articule “bola grande” segurando uma peteca e ainda por cima, pequena... Pode confundir o pequeno de 2 anos, sem dúvida.

Nível sintático. Exemplo: usar o gênero e o número das palavras corretamente. Não deixe passar o erro muitas vezes. Dar sempre o modelo certo, sem crítica, apenas mostrando qual o plural correto, o tempo do verbo adequado, a construção simples da frase sem formas invertidas. A criança faz a sua semântica antes dos outros níveis da língua, quando percebe que o som tem um sentido. Nessa hora, nasce a função de representação, ou função semiótica, que se crê esteja estabelecida por volta de 1 ano e meio de idade. Depois vai começar a sistematizar os sons fonológicos de sua língua e em seguida vai perceber que esses se encadeiam por determinadas regras fonológicas para formar palavras, que, por sua vez, se organizam por regras sintáticas em frases. Essa habilidade será dominada até 7 ou 8 anos. Sua aquisição semântica vai se ampliando cada vez mais vida afora e novos conceitos serão primeiro vivenciados e interiorizados e, depois, expressados. O vo-

cabulário semântico não vai parar de se desenvolver e dará um salto na escola, com a leitura-escrita.

2. Modelagem imediata e contínua não perder a chance, dar o modelo certo sem ansiedade. Usar pausas, inflexões. Dar noção à criança que os pais serão seu modelo permanente e não a empregada ou outra pessoa.

O padrão certo deve ser dado imediatamente depois do erro. O trabalho é contínuo, não é dia sim, dia não e certamente não é com gritos, corrigindo tudo o tempo todo. Brincar com a linguagem... Vocês ainda sabem ser lúdicos e voltarem a brincar com e como crianças, senhores pais?

3. Acasalamento. Isso significa se parear com o ritmo da criança; Temos que respeitar o nível da criança, tanto intelectual como motor. Ao mesmo tempo, é esperado que ela invente palavras, use sua criatividade e esse aspecto deve ser respeitado também. Cabe aos pais chegar até a criança, com assuntos do seu interesse.

As frases devem ser curtas, o aqui e agora deve ser enfocado e não o assunto de um mês atrás ou de outra semana. O concreto deve ser escolhido e não o abstrato como tema de conversa. O tatibitate não se estimulará, mas não se tomará como ridículo e motivo de riso e chacota, pois a criança pensará que se riem da sua pessoa. Ao falar, com as crianças são os adultos que devem descer ao nível da criança e não o contrário.

4. Saturação; Não deixe o cálice transbordar, isto é, não dê estímulos excessivos, sem permitir à criança a oportunidade de se exprimir. Que não se deem ordens demais, como três ao mesmo tempo, ou se corte a comunicação, inibindo o processo do diálogo. Que se evite a linguagem punitiva com frases como "cale a boca!". O discurso do adulto pode ser uma agressão permanente ou uma carícia aos ouvidos da criança. Por tanto, passem a se ouvir e a se indagar como falam com os seus filhos, que tipo de linguagem usam, quantas palavras têm suas

frases, se o assunto abordado pertence ao universo infantil.

5. Expansão. Se a criança diz uma palavra, os pais podem e devem aumentar a frase com mais um elemento. A cada ano que a criança tenha pode-se somar mais uma palavra na frase. Exemplo: uma de três anos pode construir uma frase com quatro elementos. A cautela a se tomar é não saturar a comunicação com cláusulas condicionais, verbos compostos ou um vocabulário totalmente inacessível à compreensão da criança.

Evidentemente, podemos pensar sem a exteriorização da linguagem oral, um exemplo disso é a criança deficiente da adição, mas inteligente, que usa a linguagem de sinais construindo uma língua gestual, com uma gramática organizada. Alguns psicólogos estudaram a função de "representação" que a linguagem tem. Outros estudaram a função de "comunicação". Os primeiros consideram que a linguagem não determina o pensamento, pelo contrário é o reflexo desse. Os últimos consideram a linguagem como a melhor maneira de tornar uma experiência pessoal, uma ideia, um sentimento, acessível aos outros. Justamente, essa socialização, essa transmissão das experiências aos seus iguais fez com que a espécie humana atingisse um nível de progresso extraordinário. Além da comunicação externa, temos a interna ou a autocomunicação, a chamada linguagem interior. A criança usa desta mesma forma codificada, que é a linguagem interna para organizar o seu pensamento. Assim, tanto a linguagem estrutura o pensamento, como o pensamento estrutura a lin-

guagem.

São processos correlacionados, porém independente, mas o pensamento precede a linguagem, sem dúvida. Mais tarde, vão se interpenetrar: a linguagem interna (o pensamento) e a linguagem externa (a socializada). Além do mais, a ideia verbalizada fica estocada na memória própria e na de outros, permitindo expressar algo sobre pessoas, lugares ou coisas que não estão presentes no momento.

A linguagem organiza o pensamento e regula as ações e, mais importante do que tudo, é aquela sua função de gerar conhecimento. Foi a forma que os seres humanos encontraram para categorizar o ambiente, o mundo circundante, pois para fazer-lô o sapo pula de uma maneira ou de outra, a abelha faz voltas no seu voo, com determinado ângulo informando onde estão as flores para o mel. Já os humanos falam, articulando o seu código linguístico.

Temos um hemisfério cerebral. O esquerdo, especializado nas nossas funções simbólicas.

Esperamos ter expressado aos pais a importância fundamental da linguagem e ter explicitado a sua influência no pensamento da criança, na sua inteligência, no desenvolvimento da sua memória e de todas as funções mentais superiores.

Mais tarde, com a escolaridade, essa mesma linguagem oral vai servir de sustentáculo, de apoio à linguagem escrita, que nada mais é do que uma ressimbolização, uma nova forma de representação do próprio pensamento, uma transcodagem da linguagem oral. Leitura que virá a seguir, vai exigir de novo a boa base da linguagem oral.

Esperamos com esse artigo ter engajado os pais nessa tarefa importantíssima que é ajudar seus filhos na aquisição da linguagem. Sempre que um problema de linguagem oral, lida, escrita ou de recepção auditiva, se representar, os fonoaudiólogos devem ser consultados, pois são os especialistas dessa atividade simbólica tão característica da espécie humana. Lembramos, também, que os problemas detectados precocemente são os mais fáceis de serem bem resolvidos. Mas, senhores pais, não esperem até

7 anos, justamente quando começa a alfabetização para trazerem seus filhos ao fonoaudiólogo. Estes deverão intervir precocemente para que os erros da linguagem oral não se manifestem na linguagem escrita. Eis o trabalho preventivo que os fonoaudiólogos poderão fazer para tornar as aprendizagens da criança em classe de alfabetização facilitadas e com a segurança do sucesso.

Solange Issler é fonoaudióloga clínica, pós graduação em Fonoaudiologia pela universidade Estácio de Sá, autora do livro ARTICULAÇÃO E LINGUAGEM, Editora Lovise, S.P. 1995 - Telefone para contato (021) 255-4552.

Uma boa definição da fluência seria: “Fluir de sons, sílabas, palavras e frases ditas sem interrupções e que o ouvinte leigo classifica como normal”. Se a definição de fluência é positiva (a fluência é...), em contrapartida a definição da gagueira envolve parâmetros negativos, ou seja, “a gagueira é a ausência da fluência, que o ouvinte leigo classifica como anormal”. Esta definição implica que o conceito de fluência envolve um julgamento subjetivo, isto é, de acordo com os parâmetros do ouvinte.

Deveria existir uma máquina que pudesse indicar com precisão se as sílabas, palavras e sentenças faladas por alguém devem ser consideradas como gagueira ou como fluência. Mas infelizmente tal máquina não existe ou ainda não foi inventada e teremos de depender do julgamento do ouvinte, seja ele apto ou não.

A fim de evitarmos dúvidas e controvérsias sobre o que pode ser considerado como disfluência, defini-

O QUE SE DEVE PREVENIR NA GAGUEIRA INFANTIL

Texto: Regina Jakubovicz

remos a seguir os termos empregados quando nos referirmos à ausência de fluência:

REPETIÇÃO: o termo engloba quantidade e qualidade. A repetição pode acontecer uma, duas, ou cinco vezes (quantidade) e pode ser de sílabas, de palavras ou de frases (qualidade). A repetição de frase (duas ou mais palavras juntas) é tratada de forma diferente, ou seja, cada frase repetida é contada como disfluência.

PAUSAS: é todo intervalo colocado de forma inapropriada no decorrer do discurso. Consideramos pausa normal toda interrupção feita no final de uma frase proporcional e pausa anormal a intervenção feita no meio de frases ou da palavra.

PROLONGAMENTOS: é o alongamento vocálico ou silábico que tenha duração inapropriada, ou seja, todo som que seja prolongado além do permitido pelas leis da fonética.

INTERJEIÇÕES: a inserção no discurso de sons, palavras ou frases curtas. A interjeição pode ser de sons como /ah/, /hum/, /eh/, etc. de palavras como: /bem/, /né/, /tá/, /aí/, etc. ou de frases como: /deixa ver/, /como é/, /entendeu?/, etc. As interjeições podem ser consideradas como sons que enchem a pausa, pois, constituem um intervalo temporal no fluxo do discurso. A interjeição pode ser colocada de forma apropriada ou não e pode ter uma frequência aceitável ou não. As crianças em geral, fluentes ou não fluentes, usam indiscriminadamente e demasiadamente a interjeição /aí/, como se desse um tempo para pensar ou organizar a frase.

BLOQUEIO: é a interrupção brusca de uma palavra que vem acompanhada de algum esforço vocal ou mesmo corporal. O bloqueio só é considerado como tal quando ocorre no meio da palavra ou no início

desta e não quando ele acontece entre uma palavra e outra, já que ele pode ser classificado também como um “engasgo ocasional”.

Foi feito um estudo por Metreaux (1950) para esclarecer a gagueira do desenvolvimento ou fisiológica. Seus resultados podem nos ajudar a entender, sob o ponto de vista linguístico, as disfluências das crianças pequenas. Metreaux recolheu e estudou a fala a nível longitudinal, isto é, seguindo o desenvolvimento de crianças de 18 a 54 meses. Ele chamou seus estudos de: Perfil da fala de crianças da pré-escola (Speech Profiles of the Pré school Child J.S.H.D. n.15. pg 37-53, 1950). Sua amostragem foi de 207 crianças na pré-escola ele tentou determinar como evolui a disfluência para a fluência ao longo do desenvolvimento da linguagem.

- 18 M O repetem sílabas e palavras constantemente
- 21 M O repetição ocasional da sílaba, muito uso de interjeições (aí...)
- 30 M O a maior parte repete palavras ou a frase apenas nas observações pessoais
- 42 M O mais frequente é a repetição de palavras quando querem atenção ou pedem informações
- 48 M O muito poucas repetições, às vezes as frases são repetidas
- 54 M O o que mais acontecem são as interjeições (aí...) no início da frase.

Tudo indica, como vimos, que com ou sem informações suficientes, o ouvinte classifica alguém como gago quando escuta uma ou outra palavra repetida ou prolongada e se essas repetições forem constantes e persistentes ao ponto de quebrar o processo normal de comunicação que se dá num

tempo e numa sequência determinada. Usa-se o termo persistir porque existem quebras naturais e ocasionais da fluência que não podem ser consideradas como gagueira.

Os pais, em geral, costumam ser tolerante com alguns aspectos do desenvolvimento da criança. Se o filho não anda com 1 ano ou não come sozinho com 2 anos ou não aprende o controle dos esfíncteres com 3 anos, os pais não classificam logo seus filhos como paráliticos ou retardados ou psicóticos, nem correm ao pediatra dizendo que seu filho estão atrasados em certas habilidades.

Em compensação se a criança começa a falar com “disfluências” ocasionais eles se precipitam a colocar um rótulo: GAGO e correm ao pediatra ou ao psicólogo queixando-se da “doença da fala”.

O que é importante ficar para que observa e estuda a gagueira é que os pais seja esclarecidos devidamente para o fato de que, ao aprender a falar, a criança passará pelas mesmas dificuldades pelas quais passa para aprender a comer, a andar e a usar o vaso. É um aprendizado e como tudo que se aprende irá requerer práticas de ensaio e erro até o domínio total da técnica.

O ritmo inclui alguns parâmetros da comunicação como a velocidade de fala, a fluência, as pausas, as inflexões e as ênfases. O desenvolvimento do ritmo progride da disfluência típica do início do aprendizado da fala chamada por alguns de “gagueira fisiológica” a um fluir suave das palavras chamadas de fluência. Tais dimensões parecem desenvolver-se em paralelo com a maturação neuromuscular e a linguagem.

Primeiro a criança precisa ter capacidade de coordenar os mecanismos da fala (aparato buco-fonatório) em sequência e conexão e depois ter um vocabulário expressivo suficiente para formar as frases de maneira sucessiva. Ambas essas funções estarão desenvolvidas adequadamente entre a idade de 3 a 5 anos.

Acontece que feliz ou infelizmente a criança mostra desejos de começar a comunicar suas ideias e diz-

er suas coisas no mesmo ritmo dos adultos. Por não estar apta ainda a isso entre 3 a 5 anos de idade a maioria apresenta hesitações, revisões da frase, repetições de sílabas, palavras e frases e muitas interjeições (aí, ah, êh, etc.).

É por volta desta idade que por coincidência ou não acontece o início da gagueira. Se a gagueira desenvolve-se antes dessa idade não nos é possível dizer com exatidão, já que antes disso a criança não está ainda colocando as palavras juntas para formar as frases, não podendo nesse caso ser observado a quebra do fluir do discurso.

Davis (1940) pesquisou a distinção entre normal e anormal ou o fisiológico do instalado. Seu estudo focalizou o discurso de 62 crianças na idade de 2 a 5 anos. Davis concluiu que:

- A repetição de sílabas, palavras, e frases faz parte da fala de crianças em idade de aquisição da linguagem, mas existem diferenças de qualidade e quantidade.

- As crianças gagas repetem mais sílabas do que palavras na seguinte proporção: 6 sílabas repetidas para 3 palavras repetidas e 1 frase repetida.

- As crianças não gagas repetem muito mais a palavra ou a frase do que a sílaba. É normal repetir de 1 a 3 vezes a sílaba, a palavra ou a frase, mas não é normal repetir 3 a 4 vezes a sílaba a palavra ou a frase. O que é importante de se observar na fala das crianças é o seguinte:

1. As repetições: existe ou não um esforço motor na repetição? O esforço para falar não é normal na fala de crianças em fase de aquisição da linguagem. Quantas vezes a sílaba, a palavra ou a frase é repetida? Aceita-se no máximo uma a duas repetições.

2. As pausas: são ou não pertinentes? É normal as pausas acontecerem no discurso das crianças que estão começando a armar suas frases. Podem, no entanto, acontecerem pausas inexplicáveis e muito constantes que deixam o ouvinte aflito e intrigado para saber logo o final da mensagem.

3. Os bloqueios: são frequentes? são tensos? O falante pode ocasionalmente engasgar-se durante o

discurso, mas não é normal ficar com o ar preso na garganta por algum tempo sem conseguir soltá-lo. Se isto acontecer constantemente, podemos chamar de anormal, já que as crianças raramente apresentam tal comportamento a não ser que estejam com problemas em manter a fluência.

4. As interjeições: são pertinentes? são muito frequentes? Geralmente a criança usa demasiadamente interjeições do tipo: /aí/ êh/ /ah/ durante o discurso. Tudo indica que ela precisa de um tempo para organizar suas frases, suas ideias e a escolha das palavras. Até um determinado número de interjeições poderá ser aceito como normal. Uma quantidade exagerada de interjeições significará uma dificuldade muito grande em prosseguir, o que dará ao ouvinte a sensação de incapacidade com o fluir do discurso.

5. A revisão da frase: é muito frequente? Na revisão da frase, há uma súbita mudança de ideia e a pessoa interrompe uma frase e começa outra sem mais nem menos. Este fato é comum de acontecer nas crianças em fase de desenvolvimento da linguagem, e geralmente é aceito pelos ouvintes como normal, só não é aceito se é observado que o falante parou a frase porque não consegue ir em frente ou nota-se que ele quer evitar determinada palavra que deveria ser dita a seguir.

Concluindo: a identificação da gagueira depende em grande parte, como já foi dito, do julgamento do ouvinte, e tudo indica que o ouvinte usa para classificar, a presença de um esforço para falar, dando a impressão de impossibilidade de continuar falando. O ouvinte julga pelas interrupções exageradas em que ele sente-se aflito para saber o final do discurso.

Os pais podem ajudar a prevenir o desenvolvimento da gagueira? Sim. Como eles podem ajudar?

Ouvindo de maneira diferente

Toda a criança passa por um estágio de desenvolvimento da linguagem. É quando acontece um crescimento rápido e vasto na habilidade em escolher as palavras e armar as frases.

Às vezes o filho fala demasiado e tem tantas ideias que fica difícil arrumar um tempo para ouvi-lo ou tentar fazê-lo parar de falar. Nesta fase, é necessário que os pais aprendam a ouvir seletivamente. Aqui vão alguns conselhos:

Treine essa nova maneira de agir fazendo o papel de detetive.

Para ajudar sua maneira de ouvir, primeiro você precisa saber com exatidão como você é atualmente como ouvinte. Durante uma semana observe-se, escreva algumas anotações sobre seus pensamentos para que você possa fechar um quadro sobre a sua posição como ouvinte de seu filho.

Quando isso estiver definido, você poderá decidir quais são mudanças que se fazem necessárias. Se notar que às vezes não tem paciência de escutar tudo que a criança deseja dizer ou demonstra cansaço durante um bate-papo informar entre vocês dois, ou mostra que está irritado com o modo dele falar, tente modificar suas atitudes. Seu filho pode interpretar sua maneira de agir como uma reprimenda à sua fala ou um desinteresse de sua parte.

Procure ajustar seus horários para que haja durante o dia momentos em que você possa conversar com seu filho tranquilamente. O que é importante é que as modificações podem ser mínimas, talvez até afetem muito pouco a rotina do seu dia, mas para seu filho elas serão muito importantes.

tantes e abrirão portas fundamentais no relacionamento tanto entre os falantes (pais) como entre o ouvinte (filho).

Quando você já estiver ouvindo seu filho mais intensamente, procure aumentar a quantidade de contato visual entre vocês. Olhar para alguém enquanto a pessoa fala demonstra interesse, assim como manter os braços e as pernas descruzadas mostra vontade em participar na conversação.

Enquanto seu filho estiver falando, pratique focalizar a atenção nas suas ideias e não na sua maneira de falar. Isto exigirá disciplina, especialmente se seu filho gaguejar muito. Se fizer algum comentário do tipo: “Você está falando muito depressa” ou “Experimentar tomar mais ar”, irá passar a mensagem não só que você não está prestando atenção ao assunto, como também que ele não está conseguindo comunicar o que deseja.

Falando de maneira diferente

Fale com seu filho bem devagar. Muitos adultos falam depressa demais e a criança tenta seguir. O adulto já tem seu aparato vocal maduro, mas a criança ainda não tem todas as estruturas amadurecidas. O adulto já tem vocabulário suficiente, mas a criança ainda não tem todas as estruturas amadurecidas. O adulto já tem vocabulário suficiente, mas a criança ainda está formando o seu vocabulário. Por todas essas razões, os pais devem modificar sua maneira de falar. Mudar a maneira de falar. Mudar a maneira de falar não é fácil, por isso os pais devem treinar no gravador o novo ritmo de fala mais lento. Uma palavra deve vir atrás da outra, como se a pessoa estivesse falando em “câmera lenta”. Procure não soltar as palavras amontoadas e atropeladas, concentre-se no ritmo arrastado.

Aumente o número de pausas no seu discurso. Para de vez em quando e tome ar. Isto dará um modelo ao seu filho e irá reduzir a pressão do tempo que comumente a fala rápida produz.

Aumento o silêncio. Desta maneira o seu filho irá aprender que todos os momentos não devem ser preenchidos com a fala. Aprenderá também que é possível manter uma conversação sem exigir muita pressão ou ansiedade.

Elimine as interrupções. Permita que cada membro da família complete a suas ideias. Duas coisas sabemos sobre interrupções: 1) qualquer criança, em fase de desenvolvimento da linguagem, se for interrompida a todo instante por alguém terá tendência a tropeçar nas palavras e ser disfluente, 2) A criança “de risco” ou a que está começando a gaguejar, se for interrompida a todo momento, fatalmente terá os transtornos para manter a fluência. Procure não fazer muitas perguntas. Geralmente para responder existem várias etapas a cumprir:

1. Compreender o sentido da pergunta
2. Organizar seus pensamentos para responder aproximadamente.
3. Encontrar imediatamente as palavras certas e o emprego correto das regras da gramática.
4. Passar a mensagem oralmente e de forma fluente.

Para a criança que ainda está desenvolvendo a sua linguagem e não tem ainda total competência no seu manejo, ter de responder a todo instante vai exigir muito esforço, e a tendência será quebrar a fluência seguidamente, aumentando a ansiedade tanto da própria criança, que não consegue passar a mensagem, como para os pais que ficam preocupados com a maneira de o filho falar.

Reduza a estimulação linguística. Quando a criança toma conhecimento que sua compreensão está muito mais adiantada que sua capacidade para produzir frases longas e complexas, os pais são aconselhados a reduzir a quantidade de fala em volta da criança. É verdade que não se pode eliminar totalmente a fala e ficar calado, isso não seria aconselhável, mas em alguns casos reduzir as atividades seria muito proveitoso. Os pais podem aprender a interagir com os filhos sem envolver-se em ativi-

dades excessivas de comunicação.

Forneça um bom modelo de fluência.

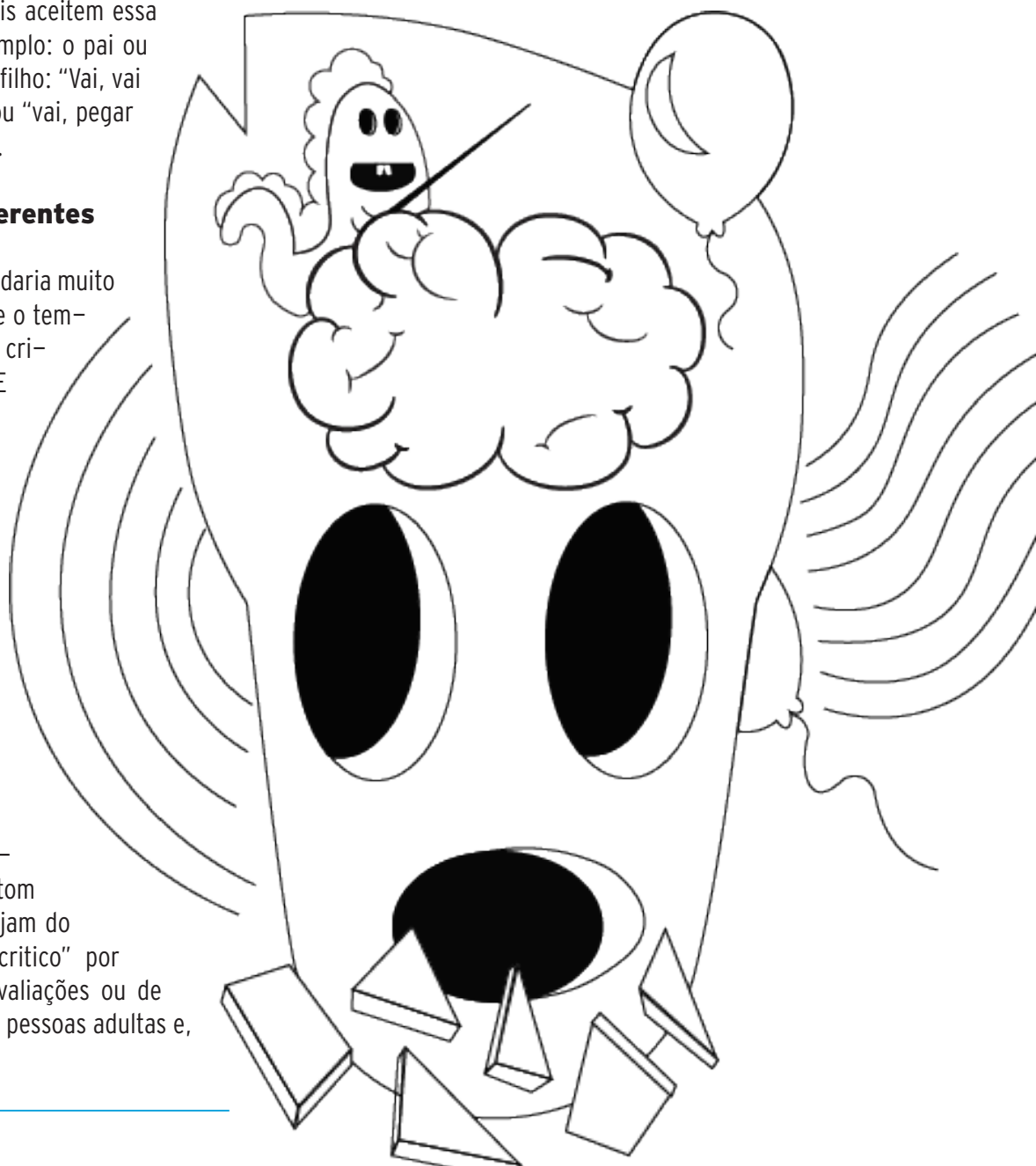
Os pais devem dar um modelo de fluência normal, isto é, um modelo em que a fala não é totalmente fluente, já que essa é a realidade. Agindo assim os pais passam aos filhos que aceitam níveis diferentes de disfluência. Nesse caso seu filho poderá repetir eventualmente a primeira palavra da frase uma ou duas vezes normalmente sem se sentir diferente. Ele poderá fazer pausas ou dizer “hum” ou “eh” enquanto procura as palavras. Será importante então que ocasionalmente os pais aceitem essa maneira de falar. Exemplo: o pai ou a mãe podem fazer ao filho: “Vai, vai pegar seus sapatos” ou “vai, pegar seus, hum... sapatos”.

Conversando diferentes

Fale com seu filho. Ajudaria muito se os pais aumentasse o tempo de conversa com a criança em TÓPICOS QUE POSSAM SER COM-PARTILHADOS POR AMBOS. Dessa maneira a conversa será uma experiência agradável, algo que a criança curte, espera por e tem prazer. Seja uma pessoa em essência “não julgadora”. Durante a conversa certifique-se que o seu tom e comentários não sejam do tipo “julgador” ou “crítico” por natureza. Medo de avaliações ou de críticas inibem muitas pessoas adultas e,

para uma criança que está em fase de “risco” pela sua gagueira, o medo de dizer alguma coisa errada pode aumentar ou desencadear mais gagueira.

Cuidado com a pressa para falar. Quando o processo de comunicação torna-se algo que exige cuidados e atenção, o fato de sofrer a pressão do tempo pode precipitar quebras na fluência. Pressão na fala podem tomar muitas formas: 1) pedir à



criança para recitar em público, 2) para contar uma história de novo, 3) para contar uma história qualquer da televisão, 4) pedir para dizer POR FAVOR ou OBRIGADO ou COMO VAI, etc.

Modificando o dia-a-dia do seu filho.

Muitos pais pensam que os filhos têm mais dificuldades para falar quando estão excitados e mais facilidades quando estão calmos e contentes. Não é bem assim. Festas de aniversário, férias, são exemplos de eventos que fogem da rotina e que estão cheias de ansiedade e surpresas. Se a criança sabe que depois do café da manhã ela deve vestir-se e depois ver televisão e depois brincar, a incerteza será reduzida. Permita que todos tenham a

mesma oportunidade de falar. Será aconselhável que toda a família desenvolva atividades de conversação mais efetiva. As regras poderão ser simples como as descritas abaixo:

1. Só uma pessoa fala de cada vez;
2. Todo mundo deverá ter oportunidade de falar;
3. Ninguém deverá avaliar o falante.

Dedique algum momento do dia para conversar com seu filho.

É importante que na hora escolhida para conversar com a criança que está tendo problemas para manter a fluência os pais dediquem total atenção a eles. A conversação não precisa ser muito longa, uns 15 minutos seriam suficientes para a criança perceber que está rece-

bendo especial atenção. A finalidade deste momento especial entre pais e filho é dar a criança a oportunidade de viver um momento "não exigente" além de estar em contato com os pais sem as distrações e exigências do mundo lá fora.

É como se nesse momento você se sentisse mais relaxado e experimentasse um enorme prazer em falar com seu filho.



Regina Jakubovisz é Doutora em Fonoaudiologia pela Universidade do Museu social Argentino; Fonoaudióloga clínica; Professora da graduação e da pós-graduação na Universidade de Estácio de Sá - Rio de Janeiro. Autora dos livros: A gagueira - Introdução à afasia - teste de Reabilitação das afasias rio de Janeiro; Afasia Infantil - Avaliação Diagnóstico e tratamento em: Disfonia, Disartria e Dislalia; Avaliação, diagnóstico e tratamento em: Psicomotricidade, deficiência de audição, atraso de linguagem e; gagueira infantil - telefone para contato: (021) 493-2412.
