

TEMAS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE

Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência
“Dante Moreira Leite” – CENPE
FCL – Araraquara – UNESP
v. 5 – 2005/2006

UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara
Diretor: Cláudio Benedito Gomide de Souza
Vice: Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Supervisor do CENPE: Leandro Osni Zaniolo
Vice-Supervisor do CENPE: Luci Regina Muzzeti

Conselho Deliberativo do CENPE	Titular: Simone Catarina de Oliveira
Titular: Ricardo Leite Camargo	Suplente: Adriana do Carmo Bellotti
Suplente: Maria Júlia C. Dall'Acqua	
Titular: Roseli Aparecida Parizzi	
Suplente: Ricardo Cusinato	
Titular: Sílvia Dinucci Fernandes	
Suplente: Renata M. F. Coelho Marchezan	
Titular: Sandra Fernandes de Freitas	
Suplente: Mari Elaine Leonel Teixeira	
Titular: Josefa Emília Lopes Ruiz	Conselho de Publicação:
Suplente: Taísa Borges de Souza	Luci Pastor Manzoli
Titular: Maria Cristina Negrini	Maria Lúcia de Oliveira
Suplente: Kely Cristina Capecchi Perone	Morgana Múrcia Ortega
	Sílvia Regina R. Lucato Sigolo

Coordenação Geral
Maria Lúcia de Oliveira

Conselho Editorial: Ana Maria Pimenta de Carvalho (USP-RP), Antônio Alvaro Soares Zuim (UFSCAR), Antônio dos Santos Andrade (USP-RP), Audrey L. Seton (FE-USP), Cecília Guarnieri (UNICAMP), Cilene Chakur (UNESP-CAR), Cleonice Bosa (UFRGS), Gisele Ganadi (UNICAMP), Jaime L. Zorzi (PUC-SP e CEFAC-SP), Leila Stein (UNESP-CAR), Maria de Lurdes Ramos da Silva (FE-USP), Mário Sérgio Vasconcelos (UNESP-Assis), Paula Ramos de Oliveira (UNESP-CAR), Sílvia Torres Alamilla (Universidade Nacional Autónoma de México), Sônia Regina Fiorim Enumo (UFES-Vitória), Stela Gronsberg (Instituto Sedes Sapientiae), Susan Dunhan Smolinsky (USA), Vera da Rocha Rezende (UNESP-Bauru).

Normalização:	Diagramação:
Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras	Alexandre Aparecido Fachinetti

Temas em Educação e Saúde / Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite”, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. – Vol.1 (1996)– . - Araraquara : UNESP/FCLAR-Laboratório Editorial, 1996-

Anual
1996, 1
Publicação interrompida em 1997 e 1998
1999,2
2002/2001, 3
Publicação interrompida em 2002 e 2003
2004, 4
2005/2006, 5
ISSN 1414-0144

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO11

OS CONTOS DE FADAS NA ALFABETIZAÇÃO

Glória RADINO

Maria Lúcia de OLIVEIRA13

A VOZ NA QUALIDADE DE VIDA: PERCEPÇÃO DE
EDUCADORES DO ENSINO INFANTIL

Maria Lúcia Suzigan DRAGONE47

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE 1ª
A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: O OLHAR DO
PROFESSOR

Sônia Aparecida Belletti CRUZ

Maria Cristina Bergonzoni STEFANINI67

ESTUDO DE CASO: NEUROPATIA AUDITIVA/
DESSINCRONIA AUDITIVA

Milaine Dominici SANFINS

Eliane SCHOCHAT93

O DIÁLOGO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Sonia Maria Villela BUENO

Cássia Tiemi Nagasawa EBISUI

Joseane de SOUZA

Marciana Gonçalves FARINHA107

SESSÃO DE COMUNICAÇÕES

UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO GRUPO DE
ORIENTAÇÃO A PAIS: AMPLIANDO A FORMAÇÃO DE
ALUNA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Simone Catarina de OLIVEIRA

Taísa Borges de SOUZA

Mari Elaine Leonel TEIXEIRA

Sandra Fernandes de FREITAS

Morgana Múrcia ORTEGA

Josefa Emília Lopes RUIZ135

GRUPO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISA:
IDENTIDADE E INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA COM
DEFICIÊNCIA

Leandro Osni ZANIOLO137

AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: FORMAÇÃO E INSTRUMENTAÇÃO DO PEDAGOGO

Maria Cristina Bergonzoni STEFANINI141

AÇÃO INTERDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA À CRIANÇA PORTADORA DE ENCEFALOPATIAS CRÔNICAS NÃO PROGRESSIVAS

Maria Cristina Bergonzoni STEFANINI143

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS145

CONTENTS

PRESENTATION11

FAIRY TALES IN LEARNING TO READ AND WRITE

Glória RADINO

Maria Lúcia de OLIVEIRA13

THE VOICE IN THE QUALITY OF LIFE: PERCEPTION OF EDUCATORS OF INFANTILE EDUCATIO

Maria Lúcia Suzigan DRAGONE47

DIFICULTIES OF LEARNING: TEACHER'S VIEW

Sônia Aparecida Belletti CRUZ

Maria Cristina Bergonzoni STEFANINI67

AUDITORY NEUROPATHY: A CASE STUDY

Milaine Dominici SANFINS

Eliane SCHOCHAT93

DIALOGUE IN THE TEACHED LEARNED PROCESS

Sonia Maria Villela BUENO

Cássia Tiemi Nagasawa EBISUI

Joseane de SOUZA

Marciana Gonçalves FARINHA107

COMMUNICATIONS

UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO GRUPO DE ORIENTAÇÃO A PAIS: AMPLIANDO A FORMAÇÃO DE ALUNA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Simone Catarina de OLIVEIRA

Táisa Borges de SOUZA

Mari Elaine Leonel TEIXEIRA

Sandra Fernandes de FREITAS

Morgana Múrcia ORTEGA

Josefa Emília Lopes RUIZ135

GRUPO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISA: IDENTIDADE E INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Leandro Osni ZANIOLO137

AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: FORMAÇÃO E INSTRUMENTAÇÃO DO PEDAGOGO

Maria Cristina Bergonzoni STEFANINI141

AÇÃO INTERDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA
À CRIANÇA PORTADORA DE ENCEFALOPATIAS
CRÔNICAS NÃO PROGRESSIVAS

Maria Cristina Bergonzoni STEFANINI143

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS145

APRESENTAÇÃO

É com alegria que apresentamos ao leitor mais uma edição da revista *Temas em Educação e Saúde* do Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite” (CENPE), agora seu volume 5.

O leitor tem em mãos um conjunto de trabalhos cujos temas de pesquisa, de estudos, de trabalhos desenvolvidos junto à comunidade acadêmica e extra-acadêmica que integram pesquisa e intervenção, localizam a educação como promotora de saúde.

A alegria é grande porque apesar das dificuldades enfrentadas para a publicação desse volume, celebramos o esforço de um conjunto de pessoas de diversos setores e especialidades, que sabe que a publicação de trabalhos é uma forma de imortalizar a todos que se responsabilizam por essa tarefa; e é ao mesmo tempo um ato amoroso, dado que a revista difunde a outras pessoas – um conhecimento que pode estar sempre à mão do leitor para ser relido, revisitado atualizando a memória. Cria a oportunidade de novos saberes e pode inspirar novas experiências de pesquisa e de vida.

Desejamos que o leitor se junte a nós, escrevendo e lendo sempre para que por isso e com isso, prossigamos em nosso trabalho de publicar.

Comissão de Publicação

OS CONTOS DE FADAS NA ALFABETIZAÇÃO

Glória RADINO¹

Maria Lúcia de OLIVEIRA²

RESUMO: Partindo de alguns trabalhos que utilizam os contos de fadas na alfabetização, o artigo discute as possibilidades do professor acolher a fantasia infantil como um importante aspecto do desenvolvimento. Mais do que a utilização dos contos de fadas na educação, trata-se de questionar a forma como a infância é percebida. A forma como os contos de fadas são utilizados na alfabetização está diretamente relacionada à concepção de infância que permeia o discurso pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Contos de fadas. Alfabetização. Fantasia.

Se a educação é a arte de cada um se relacionar com outrem e a pedagogia a arte de ensinar as letras, o sonho é a arte de relacionar os outros com os fantasmas e os fantasmas com as palavras. Se o sonho não nos ensinasse a fabricar dragões e a matar dragões, como havíamos de aprender as palavras e as letras que nos explicam que não há dragões para matar? Não se pode ensinar a arte de matar

¹ Doutoranda em Educação Escolar. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901.

² UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras - Pós-Graduação em Educação Escolar – Departamento de Psicologia da Educação. Araraquara -SP- Brasil. 14800-901 – luciaeguimar@yahoo.com.br

dragões porque não há dragões para matar... mas quando a nossa fantasia nos diz que eles existem, não temos outro remédio senão aprender a matá-los... (SANTOS, 1982, p.58)

INTRODUÇÃO

Partindo de alguns trabalhos que utilizam os contos de fadas na alfabetização, este artigo discute as possibilidades do professor acolher a fantasia infantil como um importante aspecto do desenvolvimento. Mais do que a utilização dos contos de fadas na educação, trata-se de questionar a forma como a infância é percebida. A forma como os contos de fadas são utilizados na alfabetização está diretamente relacionada à concepção de infância que permeia o discurso pedagógico.

Ao propor um artigo sobre os contos de fadas na alfabetização corre-se o risco de suscitar, no leitor, expectativas de modelos para a utilização de tal instrumento na escola. Não pretendemos isso porque não acreditamos que exista um modelo para se trabalhar com os contos de fadas ou com qualquer outra atividade que tenha por objetivo a expressão do imaginário. Dessa forma, estaríamos matando o próprio conto e todas as suas possibilidades lúdicas e estéticas.

Ao falarmos de criança e educação, podemos pensar em várias possibilidades. Gostaria de mencionar duas delas: a primeira refere-se a um modelo criado pela Pedagogia, ou pela Psicologia, que considera a criança e suas etapas de desenvolvimento dentro de uma conceituação científica, com etapas, normas e modelos. Não desprezo este modelo, ao contrário, considero-o fundamental para conhecermos a criança. Por outro lado, acho interessante partirmos de uma outra ótica em que também podemos apreender a criança e suas necessidades intrínsecas. Passemos, então, a considerar a criança como um ser mágico e fantástico, que tem o direito a dar vazão ao seu mundo interno, a brincar, a criar e a fantasiar, sem ter que ser inserida em um universo adulto de forma precoce.

Os contos de fadas na alfabetização

Freud (1981, p.1343), em *O Poeta e os Sonhos Diurnos*, afirma “...Em cada homem há um poeta e só com o último homem é que morrerá o último poeta [...]”. Para ele, os primeiros traços da atividade poética encontram-se na brincadeira infantil. Concluímos que a criança que brinca age como um poeta porque cria um mundo próprio para poder assimilá-lo: “[...] toda criança que joga se conduz como um poeta, criando um mundo próprio ou, mais exatamente, situando as coisas de seu mundo em uma nova ordem, gratificante para ela.” (FREUD, 1981, p.1343).

Assim também, quando a criança aprende a ler e a escrever, as palavras funcionam como brinquedos, que ela precisa experimentar e manusear para apreender o meio que a cerca (RODARI, 1982). Com isso, ela recria o mundo e assimila a realidade, transformando-a. Como afirma Didonet (1996, p.4), “[...] brincando, as crianças recriam o mundo, refazem os fatos, não para mudá-los simplesmente ou para contestá-los, mas para adequá-los à capacidade de assimilação, aos filtros da compreensão.”

Falar de uma criança mágica pode levar-nos a considerar uma outra concepção de infância e, conseqüentemente, de educação. Impossível aprofundar essa questão neste momento, mas é imprescindível que tal questionamento possa ser levantado.

Qualquer pedagogia do imaginário começa no momento em que os professores e os alunos se percebem enquanto seres vivos e não enquanto personagens. Mais importante ainda, a invenção permanente de uma pedagogia [...] – passa pela possibilidade que cada um tem de imaginar e de inventar a sua vida. [...] Não é só na procura de um conjunto de técnicas pedagógicas avançadas que a ação pedagógica encontra a sua força e a sua eficácia, mas também no modo como assumimos, ou não, a nossa vida e o nosso tempo.(JEAN, 1990b, p.131).

Antes de chegar propriamente aos contos de fadas, gostaria de apresentar um caso curioso e extraordinário – o escritor paulista Armando Bastos.

Em um vídeo-documentário realizado pelo cineasta Reinaldo Volpato³, vários profissionais, de diferentes áreas, procuram explicar o fenômeno que o envolve como escritor. Doutores em educação, letras, poetas, editores, críticos, etc. procuram justificar a criatividade viva desse escritor, que foge às características ditas “normais” e esperadas de um escritor.

Eis alguns relatos:

Ele é muito articulado, tem uma estrutura lógica, com começo, meio e fim, a sua noção de frase é interessante [...] Ele é um escritor de ficção, encadeia uma história, uma narrativa . Ele nos faz pensar na questão da origem da criação, dessa paixão de escrever. É um mistério. Ele é um fenômeno. Ninguém escreve com tanta paixão, tanta emoção e tanta dedicação (dr. Uilson Pereira);

Ele sabe escrever à maneira dele e tem o que escrever [...] O texto dele fluindo, ele mistura a narrativa com o diálogo com experiência de um escritor consagrado já (Mario Prata, escritor);

Eu acho que ele psicografa as idéias dele. Ele não tá preocupado se tá certo ou errado. Não tem juízo de valor para escrever. O pensamento vai fluindo. Ele consegue ser autêntico, ele consegue ser livre. É nesse ponto que a criação do sr. Armando é essencial (Luiz Carlos Lucena, editor);

Ele faz uma literatura lúdica, como toda arte lúdica – abre as portas para a fantasia se evadir desse mundo. (prof. Romildo Sant’Anna).

E o que nos diz Armando Bastos?

(Reinaldo Volpato) – Por que o sr. resolveu ser escritor?

(Armando Bastos) – Não, eu não resolvi ser escritor, eu gosto de escrever [...] Eu não copio nada, eu crio, eu faço a minha criação, revelo. Crio um personagem e ele vai viajando junto

³ Cf. LINHAS... 1993

Os contos de fadas na alfabetização

comigo. Tem horas que eu acho que eu tô falando com o personagem.

Uma de suas maiores histórias refere-se a um roteiro de cinema: Na Selva da Amazônia Apresenta a Sombra do Passado. Ele vai buscar na mitologia, o herói Delfus ou Coan, seu apelido que, como Hércules ou Jasão, está sempre envolvido em boas aventuras. Em uma de suas aventuras, Delfus tem que enfrentar um grande gorila.

(Reinaldo Volpato) – Armando, por que o sr. põe gorila no Amazonas? No Amazonas não tem gorila?

(Armando Bastos) – É exatamente isso, é para dar um colorido para a história. Ela tem sentido. Então se eu fosse escrever essa história sem gorila...

É neste ponto que os profissionais definem sua literatura como lúdica, criativa e criadora, fruto de uma pulsão artística, conforme relato de Regis Bonvignio⁴.

Armando escreve todos os dias; textos de ficção, roteiros, poemas, prosas. Atividade libertadora para seu imaginário fértil. O fenômeno maior é que Armando Bastos, 70 anos, aposentado, residente de uma cidade metropolitana paulista, já foi pintor, encanador e electricista. Se não tiver papel, escreve no saco de pão, em cima de uma mesa improvisada, antiga máquina de costura. Conclui-se, ao término do vídeo, que Armando “escreve certo, por linhas tortas” (LINHAS..., 1993). Por quê?

Simplemente porque Armando frequentou a escola até a quarta série e é semi-alfabetizado. Toda sua literatura é apresentada com erros graves de ortografia e de concordância. Se fosse inserido em uma escola, mais do que poeta, poderia ser considerado um louco ou analfabeto.

A história de Armando Bastos cria muitos questionamentos relativos à escola e à alfabetização. É certo que o ideal é que todos os

⁴ Cf. LINHAS..., 1993.

brasileiros sejam alfabetizados e possam ser inseridos no universo cultural. Porém, o que teria sido desse poeta se tivesse ido à escola sempre? Seria ainda um poeta?

Apesar de seus 70 anos, podemos comparar Armando a uma criança que precisa de muitos cuidados. Seu pensamento fantástico, animista e artificialista não difere do de uma criança do ensino fundamental. Também autêntico, sem preocupação com o certo e livre para fantasiar e representar o seu mundo interno que, muitas vezes confunde-se com a realidade.

Portanto, para falarmos de alfabetização com os contos de fadas, é imprescindível retomar o conceito de alfabetização.

ALFABETISMO FUNCIONAL

Até 1958, era considerado alfabetizado pela UNESCO, quem escrevia e lia um bilhete simples. Após vinte anos, criou-se o conceito de alfabetismo funcional.

É considerado alfabetizado funcional toda pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar suas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2002, p.6-7).

Passamos a ter, desde essa época, um indicador nacional de alfabetismo funcional⁵. Em uma população de 15 a 64 anos, encontramos:

- analfabetos: 8%;
- alfabetizados – nível 1: 31% – são aqueles que localizam informações simples em enunciados com uma frase;
- alfabetizados – nível 2: 37% – conseguem também localizar uma informação em textos curtos;

⁵ Cf. INDICADOR..., 2003.

Os contos de fadas na alfabetização

- alfabetizados – nível 3: 25% – são capazes de ler textos mais longos, localizar uma informação e estabelecer relações entre diversos elementos do texto.

Percebemos que a alfabetização não corresponde mais à simples decifração de um texto, mas à articulação entre seus elementos e à leitura utilitária do mundo. Podemos ampliar muito mais, como considerar o prazer, a significação, etc.

É importante mencionar uma avaliação realizada pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA⁶ que, dentre os 265 mil estudantes brasileiros de 15, 16 anos, em 32 países, na capacidade de leitura, assimilação e interpretação de textos, fomos os últimos colocados.

Nessa época, alguns profissionais procuraram explicar os fatores determinantes de tal fracasso. Como aponta a professora Sueli Rocha (2002), uma questão séria é a falta de bibliotecas funcionais, o grande número de professores não leitores, a preocupação com a alfabetização e não com o prazer na leitura, o texto literário transformado em pretexto para ensino da estrutura gramatical, a fragmentação do texto literário nos livros didáticos, os apenas 15 minutos para a “hora do conto” na educação infantil e, por fim, o número elevado de avaliações descabidas da leitura do texto literário (questionários, resumos, fichas).

Pensem, então, o que leva um professor, seja de educação infantil ou ensino fundamental, a selecionar um texto para uso na escola; ou seja, quais são os critérios utilizados?

A ESCOLHA DE UM TEXTO

Privilegiam-se os textos curtos e simples, de fácil memorização, em que o aprendizado seja mais imediato. Dá-se grande ênfase a textos informativos e realistas, desprezando-se a fantasia e a emoção

⁶ Cf. ALUNO..., 2002.

por serem fatores difíceis de trabalhar e que podem distanciar do objetivo proposto.

As palavras difíceis são excluídas, menosprezando-se a capacidade da criança de aprender palavras novas, deturpando-se alguns textos ou selecionando-se adaptações simplistas. As ilustrações bem elaboradas são privilegiadas em detrimento de uma história bem contada (RADINO, 2003).

O texto faz parte de uma atividade programada: nunca a história é contada a pedido da criança, mas para preencher um item da grade curricular. Qualquer texto serve como pretexto para tarefas escolares, tornando-se um meio para se atingir algum objetivo e não como uma finalidade em si.

Cria-se uma impossibilidade criativa pois todos têm que perceber o texto da mesma forma, havendo uma massificação do imaginário. Ao valorizar o produto final e imediato, não se privilegia o fazer mas sim o produto, que deve ser mensurável e palpável.

A palavra escrita é privilegiada, em detrimento da oralidade. Em todas as escolas que freqüentadas, encontra-se uma regra de que uma história deve ser lida e nunca contada oralmente.

POSSIBILIDADES DE TEXTOS (PROFESSOR)

Existe uma infinidade de textos que podem ser trabalhados com as crianças, entre eles:

- Textos narrativos: histórias, casos, acontecimentos, contos de fadas e modernos, histórias em quadrinhos; textos poéticos: poemas, letras de música, quadrinhos; textos folclóricos: lendas, parlendas, cantigas de roda, adivinhas; textos informativos: notícias, anúncios de jornais e revistas, textos sobre animais; textos normativos: bulas de remédio, receitas, placas, cartazes, regras de jogos, brincadeiras; textos interativos: cartas, bilhetes, convites; textos coletivos: registros de discussões, passeios, visitas, realizados em grupo.

Os contos de fadas na alfabetização

O que me chamou a atenção é que em um artigo do Referencial Curricular para Educação Infantil (1998), destinado à linguagem oral e escrita, dentre os textos sugeridos para o trabalho com as crianças, os contos de fadas aparecem mencionados uma única vez, no final de uma série de sugestões e, entre parênteses:

Alguns textos são adequados para o trabalho com a linguagem escrita nessa faixa etária, como, por exemplo, receitas culinárias, regras de jogos, textos impressos em embalagens, rótulos, anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos; cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.); convites; diários (pessoais, das crianças da sala, etc.); histórias em quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas; contos (de fadas, assombração, etc.); mitos, lendas, “causos” populares e fábulas; relatos históricos; textos de enciclopédias etc. (BRASIL, 1998, p.152).

Entre toda esta relação apresentada, destaco o texto narrativo, por ser mais acessível à criança no processo de aquisição da língua escrita justamente porque a narrativa é um dos aspectos mais importantes do processo lingüístico do homem. O homem sempre contou histórias e criou a religião, os mitos, as fábulas e os contos de fadas. É a história que sustenta a cultura.

E, embora igualmente naturais e inatas à mente humana em expansão, a narrativa está em primeiro lugar, tem prioridade espiritual. Crianças bem pequenas gostam de histórias e as exigem, podendo entender assuntos complexos assim apresentados quando sua capacidade de compreensão de conceitos gerais, paradigmas, é quase não existente. É esta faculdade simbólica ou narrativa que dá um sentido do mundo - uma realidade concreta na forma do símbolo e da história - quando o pensamento abstrato nada pode oferecer. (SACKS, 1988, p.173).

OS CONTOS DE FADAS

O que difere os contos de fadas de outros textos? Como definir um conto de fadas?

Para Coelho (2003), os contos de fadas apresentam uma problemática existencial, ética ou espiritual, que busca a realização interior, por meio do amor. Como tema central, encontramos o encontro, a união homem/mulher após vencer obstáculos, criados pela maldade de alguém.

Pertencente ao mundo dos mitos, a Fada ocupa um lugar privilegiado na aventura humana. Limitado pela materialidade de seu corpo e do mundo em que vive, é natural que o ser humano tenha precisado sempre de **mediadores mágicos**. Entre ele e a possível realização de seus sonhos, ideais, aspirações sempre existiram **mediadores e opositores**. Os primeiros (fadas, talismãs, varinhas mágicas) para ajudar; os segundos (gigantes, bruxas, feitiçeiros) para atrapalhar ou impedir seus desígnios [...] (COELHO, 2003, p.79, grifo nosso).

Segundo Perrotti (1986, p. 85), os contos de fadas correspondem a:

[...] um modelo narrativo centrado numa seqüência de acontecimentos que se desenvolvem buscando um equilíbrio final; provocado por um conflito de origem diversa. A recuperação do equilíbrio rompido é tarefa que se impõe ao herói, elemento que aglutina os valores positivos, em contraposição ao vilão, o agente do mal. O desenvolvimento das ações obedece a essa necessidade; a recuperação do equilíbrio rompido é tarefa imperiosa do bem sobre o mal; do equilíbrio sobre o desequilíbrio.

Relacionando o conto de fadas ao pensamento infantil, podemos considerá-lo correspondente ao período pré-operacional em que há uma transição entre o período sensório-motor e o período das operações concretas. Período que se caracteriza pelo animismo, em que se dá vida aos objetos, animais e plantas, e artificialismo, em que a criança atribui causas humanas aos fenômenos naturais. Além

Os contos de fadas na alfabetização

disso, é a fase em que se inicia o desligamento da família - saída para a floresta, identificada no herói que parte para o mundo (PIAGET, 1994).

Trata-se, então, de uma construção simbólica, em que, ao falar de fantasia, referimo-nos a uma realidade psíquica. É justamente a fantasia o elemento mediador entre as realidades interna e externa (RADINO, 2003).

Os contos de fadas transmitem mensagens simbólicas e significados manifestos e latentes. “Então será fácil aprender a ler, aprender a olhar e escutar, pois a imaginação da palavra abre à criança as vias do verdadeiro conhecimento de si mesmo, dos outros e do mundo.” (JEAN, 1990a, p.222).

ESTRUTURA DOS CONTOS DE FADAS

Vladimir Propp (1984) estudou contos russos, descobrindo 31 funções que se articulam de forma lógica e rígida. Os contos apresentam estruturas idênticas, opostas e complementares. Correspondem a formas simples e fechadas com uma organização estável e recorrente. Dentro de uma trama fixa que vai do desequilíbrio ao equilíbrio final.

Devemos encontrar a presença do maravilhoso e a apresentação de um universo em miniatura. O início corresponde a um conflito que o herói deve resolver. O meio, uma cadeia de eventos e situação problema, cujas ações se desenvolvem com a ajuda de amigos ou elementos mágicos. Finalmente, o desfecho e resolução da situação problema com um final feliz, ou seja, a nível simbólico, mostra à criança que as dificuldades da vida são inevitáveis mas com possibilidade de se sair vitorioso (AGUIAR, 1993).

A questão que nos resta é: “É possível trabalhar com os contos de fadas na educação?”

Gostaria de mencionar alguns trabalhos que foram utilizados com contos de fadas e que, dentro de suas particularidades, mostram que é possível, sim, trabalhar com contos de fadas na

alfabetização, desde que não nos fixemos em regras e modelos, mas que procuremos conhecer a realidade interna do grupo tratado e adequar nossos métodos a cada realidade.

A GRAMÁTICA DA FANTASIA DE GIANNI RODARI (1920-1980)

Gianni Rodari (1920-1980), nascido em Omegna, Itália, formou-se professor em 1937 e lecionou durante alguns anos. Trabalhou muito tempo como jornalista, dirigindo jornais comunistas e fundando, em 1950, o *Pioniere*, o primeiro e único semanário para crianças, inspirado no movimento trabalhista. Publicou vários livros para crianças. Seu trabalho, a princípio hostilizado por ser um autor esquerdista, renovou a literatura infantil italiana. Tornou-se um grande escritor infantil, tendo em 1970 conquistado o Prêmio Andersen, que é considerado o Nobel da literatura infantil. Além de seu trabalho como escritor infantil, tornou-se um grande professor. Com muita ousadia, Rodari trouxe elementos totalmente novos ao ensino, utilizando a imaginação como o elemento principal da educação. Como gostava de histórias, começou a utilizá-las, “[...] um pouco por simpatia, um pouco pelo prazer do jogo, estórias sem a mínima referência à realidade ou ao bom senso [...]” (RODARI, 1982, p.11-12).

Rodari (1982, p.35 e p.36) não corrigia os erros gramaticais de seus alunos porque os considerava como “criações autônomas das quais se servem para assimilar uma realidade desconhecida”. Para ele, os erros, além de revelarem verdades escondidas, poderiam servir como suporte para uma história. “Errando é que se aprende, diz o velho ditado. O novo ditado poderia dizer que errando é que se inventa”.

Nos exemplos fornecidos, percebemos que ele não age como um psicanalista, que vai desvelar o inconsciente da criança, mas acolhe as suas produções como atitudes criativas na sua busca de conhecimento, sempre relacionada com a verdade interna do aluno. Um l i v v r o com dois “v” pode ser um livro

Os contos de fadas na alfabetização

mais pesado do que os outros; uma **expingarda** com x, dispara balas, plumas ou violetas? (RODARI, 1982, p.35).

Aproximando-se das crianças e do pensamento infantil, Rodari utiliza as palavras como brinquedos, criando “[...] uma motivação psicológica que vai além da gramática da fantasia.”. Construindo jogos criativos, Rodari acredita estar exercitando a lógica e a criatividade da criança. “Com as crianças, e para seu interesse, não devemos limitar as possibilidades do absurdo. E não acredito que isto prejudique sua formação científica [...]” (RODARI, 1982, p.41 e p.44).

Considera que a imaginação não é um elemento distinto da mente mas é a própria mente. Transforma as palavras, jogadas ao acaso, em associações livres, em que os alunos e o professor podem sonhar de olhos abertos, manifestando seu inconsciente e realizando seus desejos. Quando uma situação mostra-se pessoal, relativa a uma questão de algum aluno específico, ele procura transformá-la em um jogo coletivo. “O narrador principal foi apenas o detonador de uma explosão que envolveu a todos, com um efeito que os cibernéticos chamariam de ‘amplificação’.” (RODARI, 1982, p.26, grifo do autor).

Rodari inventa palavras novas brincando com as já existentes ou com alguns erros, criando, dessa forma, binômios fantásticos. Partindo do pressuposto de que o elemento fundamental do pensamento é uma estrutura binária, cria jogos por associação buscando explorar todas as possibilidades das palavras, para poder dominá-las. Lança brincadeiras como des-canivete, des-canhão, bi-caneta, tri, arqui, anti..., des-tarefa, vice-cão, sub-gato, semi-fantasma, super-goleador, super-fósforo, micro, mini, maxi-hipopótamo, mini-arranha-céu... e tantas possibilidades quanto a imaginação permitir.

Valorizando a fantasia, a imaginação e o modo como funciona o pensamento infantil, Rodari acredita que os contos de fadas correspondem à estrutura da imaginação infantil. Dessa forma, considera-os instrumentos indispensáveis ao conhecimento e ao domínio do real. A partir das 31 funções apresentadas por Propp,

Rodari percebe que a estrutura dos contos repete-se na experiência infantil, em uma seqüência de duelos, provas e decepções. Acredita que essas funções encontradas nos contos ajudam a criança a se conhecer melhor. A partir daí, propõe uma série infinita de jogos e possibilidades com os contos de fadas. Utiliza-os como matéria-prima para operações fantásticas, como os exemplos a seguir (é importante salientar que a utilização desses jogos implica, em um primeiro momento, que a criança conheça e tenha familiaridade com as histórias tradicionais):

Errando as histórias: considerando que as crianças são muito conservadoras com as histórias, Rodari jogava elementos novos nas histórias tradicionais para provocar nelas inquietações. Ele acredita que, trazendo esses elementos para contos tradicionais, quebra algumas fixações e produz algum efeito terapêutico. Por exemplo, sugere o exercício de introduzir um helicóptero amarelo no conto de Chapeuzinho Vermelho. Acredita que, com esse novo elemento, poderá medir a capacidade das crianças de reagir a um desequilíbrio.

Os contos ao contrário: o que aconteceria se Chapeuzinho Vermelho fosse má e o lobo bonzinho? Essa situação proposta inicialmente por Rodari já atingiu algumas adaptações de contos de fadas, inclusive em versões para o teatro.

E depois? Com essa pergunta, Rodari cria situações criativas com a continuação de histórias. A introdução desse novo elemento movimenta o mecanismo da história, criando uma nova, com muitas possibilidades. Joga com a estrutura do conto, desorganiza-o e busca uma nova organização (este não corresponde ao princípio de equilíbrio desenvolvido por Piaget?).

Salada de contos: neste binômio fantástico lançado por Rodari, criam-se possibilidades infinitas. Branca de Neve encontra Pinóquio, que se casa com Cinderela, etc. A idéia da saladinha de contos é muito utilizada em jogos na psicopedagogia. É uma brincadeira de que as crianças gostam muito e que exercita sua imaginação e sua criatividade.

Os contos de fadas na alfabetização

Contos copiados: a partir de um conto velho, pode-se criar um novo. Utilizando-se da fórmula de uma história clássica, criam-se novas cópias da primeira, mas com variações. Isso é possível pela estrutura formal dos contos e pela repetição de determinados elementos.

As cartas de Propp: Rodari reduziu essas funções a vinte, criando um jogo de cartas. As crianças produzem histórias seguindo o caminho das cartas (através das funções). A partir desse jogo, as crianças divertem-se ao misturar as cartas ao acaso e inventar histórias variadas. Cada função pode ser muito rica para o repertório pessoal das crianças. Esse jogo também é muito utilizado na psicopedagogia.

Invenção e ilustração de histórias coletivas: jogo criado em que as crianças são, ao mesmo tempo, autores, atores e espectadores das histórias.

Para Rodari, o ensino está longe de limitar-se à transmissão de conhecimentos, considerando como a quebra de algo fixo, estereotipado, que possibilita o surgimento do novo, do desconhecido, respeitando o ritmo e a criatividade de cada um. O pensamento lógico não destrói a imaginação, ao contrário, pode nela apoiar-se. Ao perceber que os contos possuem uma linguagem acessível ao pensamento infantil, Rodari transformou-os em um instrumento de trabalho, explorando suas infinitas possibilidades. Não como uma cartilha, mas como binômios fantásticos que podem desenvolver a criatividade. Para ele, não existe absurdo, tudo presta-se ao conhecimento que valoriza, acima de tudo, a criatividade do aluno e do professor.

As fábulas servem à matemática como a matemática serve às fábulas. Servem à poesia, à música, à utopia, à política: em suma, ao homem inteiro, e não só ao fabulista. Servem exatamente porque, na aparência, não servem para nada: como a poesia e a música, como o teatro e o esporte (caso não se tornem uma profissão).

[...]

Servem ao homem completo [...] (RODARI, 1982, p.140).

O CONTO DE FADAS NA ALFABETIZAÇÃO

Relatarei, de forma sucinta, o trabalho de duas professoras alfabetizadoras que utilizaram os contos de fadas. Luana Carramillo Going (1997) conta sobre sua experiência em duas escolas do litoral paulista, uma municipal e outra particular. Além de professora, Going teve como subsídio para seu trabalho a sua formação como psicóloga. O outro relato é de Narriman Rodrigues Conde (1996), como docente e alfabetizadora em uma escola de Minas Gerais.

Going (1997) acreditava ser importante, conforme sua formação, propor um trabalho que possibilitasse a leitura do cotidiano da criança, usando como recursos fatos e acontecimentos que estivessem ao redor dela e que lhe despertassem a atenção. As tarefas eram planejadas em torno de agrupamentos que envolvessem os nomes dos alunos, animais, alimentos, objetos de higiene, etc. Utilizavam-se textos como jornais, revistas e rótulos que eram colecionados na escola. Escreviam-se cartas, bilhetes, relatórios sobre passeios, receitas, etc. Comparadas à cartilha, relata Going, essas atividades eram bastante interessantes. Porém, algumas dificuldades começaram a surgir. Era difícil sair sempre da escola para conhecer o meio; existia uma divergência grande de interesses entre os alunos; a biblioteca não servia para atender à necessidade da classe e os professores não possuíam uma formação que os capacitasse para a alfabetização sem cartilha.

Going (1997) percebeu que sua proposta inicial tornara-se restrita e as atividades foram empobrecendo, limitando-se a escrita de listas de receitas, recortes de palavras ou letras de revistas e jornais e embalagens. Após uma exposição dos trabalhos dos alunos, começou a questionar sua atividade. As crianças começavam a escrever palavras que não pertenciam à língua portuguesa. Seria interessante para uma criança de seis anos escrever *Nestlé, Hellmanns, Toddy, Kolynos?* Procurando marcas que pertencessem à nossa língua, a autora deparou-se com Omo, Cica, Viva, etc. “Pareceu-me, naquele momento, mais um produto de cartilha do que uma inovação na forma da leitura do meio.” (GOING, 1997, p.8). As

Os contos de fadas na alfabetização

crianças não se interessavam em ler os rótulos das embalagens mas, sim, em comer o que elas continham. Além disso, as professoras acabavam funcionando como propagandistas de produtos que seriam solicitados aos pais, que muitas vezes não tinham condições de comprá-los.

Houve uma ruptura em seu trabalho. Essa professora percebeu que suas ações não estavam de acordo com a concepção de infância que desejava acolher: “[...] esse trabalho tornou-se desequilibrador da nossa conduta de alfabetizadores. As crianças falavam, participávamos juntos, mas estávamos sempre voltados ao mundo de fora e às coisas materiais. **Brincávamos de ser adultos**, indo ao supermercado e copiando listas.” (GOING, 1997, p.9, grifo nosso).

Se a leitura e a escrita significam uma compreensão do mundo, que textos poderiam ser significativos para as crianças? Como proporcionar o conhecimento e inteligência e, ao mesmo tempo, enriquecer seu imaginário? Estas questões passaram a guiar o trabalho dessa professora, que optou pela literatura e percebeu um desenvolvimento significativo nessas crianças, se comparadas às de suas turmas anteriores. Houve uma motivação geral, uma organização crescente no pensamento dos alunos e uma potencialidade criativa e projetiva, a partir das histórias ouvidas. As crianças queriam contar sua versão das histórias ouvidas, mostrar seu ponto de vista e, a partir daí, interpretar a realidade conforme suas necessidades interiores: “[...] como oferecer [...] a oportunidade para a criança ler o mundo ao seu redor, dando-lhe a possibilidade de projetar fantasias emergentes de seu interior e de poder optar em não reproduzir mitos prontos, fabricados pelos veículos de comunicação.” (GOING, 1997, p.10).

Essa professora percebeu que estivera em jogo no seu trabalho uma visão ideal de criança que não correspondia à realidade de seus alunos. Inconscientemente incentivara o consumo em crianças com baixo poder aquisitivo, considerando-as como adultos em miniatura. Perpassara um ideal de criança da classe média, a partir de um modelo adulto. Isso não ajudava as crianças a se desenvolverem.

Dessa forma elas não poderiam crescer. Going foi encontrar nos contos de fadas a possibilidade de oferecer a essas crianças uma postura diferente, mais crítica e transformadora de si e do mundo. O que mobilizou essa mudança foi uma intensa reflexão e a própria postura criativa dessa professora, que levaram à busca de algo novo, rompendo com um estereótipo e com algo seguro, porém, incerto.

Bem mais que um processo de reconstrução na forma de conduzir nossos trabalhos, tivemos que nos reconstruir como seres, num caminho difícil e lento, repleto de contradições. Nós, professores, aprisionados a dogmas da aprendizagem, conseguimos, depois de um certo tempo, compreender e ver a leitura e a escrita como um recorte de nossos eus, um ato projetivo, um todo com significado para a vida (GOING, 1997, p. 10).

Ao final de seu trabalho, a autora percebeu que a diferença inicial entre a escola particular, que atendia à classe média-alta, e a escola municipal, que atendia à classe média-baixa, desaparecia diante de um conto de fadas. As duas classes desenvolveram o amor pela literatura.

Essa professora percebeu que os contos não só ajudam a criança a se alfabetizar como alimentam sua alma. A alfabetização ocorre naturalmente. Ao priorizar as reproduções da mídia e as tarefas adultas, ela não respeitava o espaço para as crianças projetarem sua imaginação e suas fantasias, “[...] produtos de construções mentais e do inconsciente de cada criança” (GOING, 1997, p.208).

O que aconteceu conosco, educadores que insistimos em trabalhar em um 1º Grau, reflexo deste mundo que nós vivenciamos diariamente e não suportamos muitas vezes carregar. E, talvez, por não mais saber sonhar, criar, imaginar, condenamos nossas crianças a reproduzirem escritas que não possuem nenhum significado para as suas vidas (GOING, 1997, p.208).

Os contos de fadas na alfabetização

Conde (1996) também partiu de uma reflexão pessoal, questionando sua metodologia como professora, criando um novo olhar sobre a criança e sobre sua concepção de ensino. O processo de leitura pressupõe a participação ativa da criança, elaborando seu conhecimento. A autora começou a ouvir as crianças: quais as suas experiências de vida, suas brincadeiras, seus interesses, seus desejos, seus sonhos, sua família? Enfim, sua bagagem cultural?

O que foi percebendo é que muitas vezes esquecia-se de sua proposta inicial e, na prática, priorizava outros aspectos mais convencionais, como os erros ortográficos das crianças em suas produções de histórias, poesias e bilhetes. A partir dessa correção, criava exercícios para melhorar a produção de seus alunos. “Sentia-me um ‘Visconde partido ao meio’, metade tradicional, metade interacionista! Essa postura bi-partida provocava-me mal-estar, angústia, mas, ao mesmo tempo, instigava-me a agir de forma dinâmica, criativa [...]” (CONDE, 1996, p.37).

A partir dessa reflexão pessoal, foi em busca de um trabalho menos formalizado e mecanizado, que ampliasse seus horizontes e configurasse “[...] uma prática que carregasse consigo um novo conteúdo social/político/pedagógico.” (CONDE, 1996, p.37).

Ela percebeu que a criatividade de seu trabalho estava na forma como os contos de fadas podiam ser utilizados. No contato com outros trabalhos, notou que os contos de fadas acabavam sendo utilizados como uma cartilha, servindo apenas como estratégia de sedução, em que sua narrativa era subestimada “[...] em função das habilidades consideradas básicas para o domínio da língua, atendendo, exclusivamente, a um propósito escolar.” (CONDE, 1996, p.47).

Os contos de fadas assumiram outro sentido em seu trabalho: “Os contos de fadas parecem contribuir para uma produção escrita mais efetiva no sentido de promover um conteúdo/forma para as configurações textuais que as crianças possam vir a produzir.” (CONDE, 1996, p.52).

Com este trabalho, Narriman percebeu que as crianças revelaram um conhecimento textual legítimo em suas produções escritas. Houve uma re-utilização das histórias de fadas, uma recriação de

seus personagens, abordando temas relativos ao comportamento humano, como a amizade, a vingança, etc. “Por outro lado, as escritas das crianças revelaram as vozes do seu mundo real/imaginário, ora conflituoso, ora fantasmagórico, ora desejante e a sua afirmação como sujeito que escreve, que se compromete como o seu produto escrito [...]” (CONDE, 1996, p.252).

O que chama a atenção, nesses trabalhos, é que ambos questionam o convencional, o trabalho pedagógico mecânico que, apesar de obter alguns resultados, não são satisfatórios, deixam vazios. Parece que um momento de reflexão importante é aquele em que essas professoras questionam o modelo de infância que está estabelecido nesse discurso tradicional. O que está em jogo é uma imagem da criança como um adulto em miniatura, que não deve sonhar, imaginar e, sim, brincar de ser gente grande. A partir dessa percepção, é dada a voz à criança. Os contos, na realidade, mostraram-se excelentes instrumentos para dar voz à criança, à sua fantasia e ao seu desejo, abrindo um novo leque de possibilidades. Ela deixa de ser passiva e repetidora de um conhecimento que não é por ela apropriado. A partir dos contos e das possibilidades que eles ajudam a configurar, as crianças passam a ter uma voz ativa e começam a transformar o mundo codificado. Criam algo novo. Dessa forma, parece que é mais fácil aprender a ler. A leitura amplia-se para o mundo e ler as palavras torna-se algo **natural**. Essa transformação, pelo que pude perceber nesses dois trabalhos, partiu de reflexões pessoais, como ser humano e como professor. Acho também interessante mostrar uma experiência de uma coordenadora, em uma escola de educação infantil em Portugal, que iniciou seu trabalho com contos de fadas, dando oportunidade para os professores refletirem de forma pessoal para, em seguida, partir para uma reflexão profissional.

O CONTO DE FADAS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Observando que os professores rapidamente se esqueciam do que era aprendido e que suas escolas se preocupavam mais com a

Os contos de fadas na alfabetização

informação teórica do que com os sentimentos, Costa e Baganha (1991), como coordenadora de uma Escola do Magistério Primário em Aveiro, Portugal, começou a refletir sobre a forma como poderia ampliar essa formação de professores. O desejo de trabalhar com contos de fadas já era antigo. Mas, ao invés de transmitir a esses professores informações teóricas, essa coordenadora fez com que eles fossem buscar, em suas memórias de infância, algumas histórias significativas.

Dessa forma, ela acreditava que poderia ajudá-los a perceber as crianças como são e não “como crianças idealizadas pelos nossos olhos de adulto” (COSTA; BAGANHA, 1991, p. 17). Para isso, nada melhor do que encontrar a criança de cada educador. Em um primeiro momento, os encontros tinham por objetivo o resgate dessas histórias de cada um. Compiladas as histórias, partiram para uma reflexão a partir de perguntas simples. Que histórias lembra da infância? Quem as contava? Onde as contava? Quando as contava? Que sentimentos guardam desses momentos?

Perceberam que muitas histórias da infância permaneciam intactas na memória de cada um. A partir daí, essa autora foi buscar, junto com os professores, o sentido dessas histórias e se perguntou no que elas podiam auxiliar na tarefa do educador. Essa experiência transformou-se em um livro.

Foram estudando o significado dos contos e procurando versões de contos de fadas. E aí surgiram reflexões importantes. Ao encontrarem diferentes versões de contos, perceberam que o que estava em jogo eram diferentes concepções de infância. Determinadas histórias desprezavam as capacidades da criança; outras, convidavam-na a crescer.

Essas educadoras perceberam que não queriam trabalhar com um modelo de criança ideal, a partir de uma imagem adulta. Ao mesmo tempo, foram tomando consciência de que não queriam uma criança superprotegida. A educação não deve proteger a criança de seus perigos mas ajudá-la a superá-los. Através dos contos foram percebendo que eles ajudam as crianças a crescer na medida em que as fazem encarar suas principais dificuldades. Para Costa e Baganha

(1991), o adulto deve ter consciência de que a criança é diferente de si e que tem o seu ritmo e suas próprias necessidades.

As histórias foram sendo contadas pelos professores que, aos poucos, foram se conhecendo e conhecendo melhor aquelas crianças. Houve um grande entrosamento e a constatação de que os contos de fadas não devem conter uma intenção didática.

Ora, qualquer intenção didática ao contar um conto de fadas pode destruir, deitar por terra, todo o valor que o conto encerra. Nunca saberemos ao certo o efeito que determinado conto produziu numa criança, num grupo de crianças. Podemos apenas pressentir e sobretudo partilhar com a(s) criança(s) a alegria que ela(s) sente(m) ao ouvir contar histórias (COSTA; BAGANHA, 1991, p. 107).

O CONTO NA PSICOPEDAGOGIA

Os contos de fadas têm sido utilizados no trabalho psicopedagógico como um instrumento de diagnóstico e terapêutico. Permitem ao profissional conhecer a dinâmica do paciente a partir do modo como este se relaciona com a história (qual a história preferida?), além de diagnosticarem suas dificuldades de aprendizagem e de darem a conhecer em que estágio do desenvolvimento ele se encontra. Ampliam a noção diagnóstica já que não se baseiam em testes específicos mas propõem uma leitura dinâmica da personalidade, procurando conhecer suas defesas, suas angústias e o desejo que subjaz ao sintoma estabelecido. Os psicopedagogos têm percebido que o conto de fadas agrada às crianças e pode ajudá-las a resgatar o prazer no processo de aprendizagem; além de ser um instrumento terapêutico, na medida em que auxilia a criança a elaborar determinadas situações conflituosas. No trabalho com crianças com dificuldades de aprendizagem, principalmente na alfabetização, os contos de fadas têm se mostrado eficazes já que, além de agradarem às crianças, possibilitam uma aprendizagem gradativa e crescente.

Os contos de fadas na alfabetização

Jean-Marie Gillig (1999) descreve uma oficina de práticas artísticas que tinha por objetivo o uso dos contos com crianças com dificuldades na aprendizagem. Este projeto foi realizado em um Instituto de Reeducação Psicoterápica (*Institut de Rééducation Psychothérapique*), em Strasbourg, com vinte crianças de 10 a 14 anos. Esse Instituto acolhe cerca de cinquenta crianças de 8 a 14 anos, vindas de um meio sociocultural desfavorecido, e que passaram por um número assustador de sessões de trabalho psicopedagógico da dislexia sem progressos significativos na aprendizagem da leitura. O objetivo geral do projeto era elaborar um método de trabalho que “[...] partisse do prazer compartilhado no nível do imaginário para alcançar o acesso à leitura e à escrita de contos.” (GILLIG, 1999, p.89).

Em um primeiro momento, por três meses, as professoras liam contos para os alunos. Depois desse período, o coordenador da oficina contava histórias e, em seguida, realizava uma sessão de jogos e brincadeiras. Utilizava materiais diversos como tecidos, bonecos, lãs e outros objetos com significado afetivo. Chegava-se a curtas seqüências narrativas. Em seguida, trabalhava-se com musicalização: criavam-se instrumentos musicais em função dos contos lidos; realizavam-se jogos orais inventados como melopéias, rimas, ritmos de mãos, gritos e sussurros. As crianças eram, então, preparadas para contarem histórias a partir de três elementos: o herói, o lugar e a ação. Criava-se um jogo dramático que ia evoluindo conforme as aquisições do grupo.

A continuação do projeto ficou a cargo das professoras, em sala de aula. Após várias leituras, iniciou-se um trabalho de comparação dos contos, destacando elementos comuns, como o herói, a situação de partida, o lugar, os aliados, os inimigos, o objetivo, a magia e o final feliz. Com esses elementos, eles criaram um jogo que consistia em uma máquina de fabricar contos. Foi uma criação conjunta e prevalecia o ditado oral ao adulto sobre a escrita individual. A partir dos elementos que a fábrica criava, construíam uma história.

– **A fábrica de contos:** baseada no esquema actancial de Greimas (1971) e algumas funções de Propp (1984); confecciona-

se um painel laminado branco onde se fixam, com sete parafusos e sete porcas borboletas, sete discos em papel plastificado com um furo de 10 mm no centro. Cada disco possui um título e oito opções diferentes de personagens, objetos ou situações. Ao girar o disco, criam-se múltiplas possibilidades de enredos por combinação sintagmática.

1. O herói: um duende, um pescador, uma princesa, um animal, um soldado, um pobre lenhador, um príncipe, uma pastora;
2. O ponto de partida: uma música distante, uma mensagem dos marcianos, uma chamada telefônica anônima, uma garrafa com uma mensagem, um sonho estranho, um raio laser no céu, um plano secreto, uma pista misteriosa;
3. O objetivo: tornar-se rico, tornar-se muito forte, tornar-se célebre, encontrar o amor, tornar-se um cientista, voltar a ser bebê, nunca envelhecer, tornar-se rei;
4. O lugar: o topo de uma montanha, uma gruta escura, o planeta dos macacos, um arranha-céu, uma ilha deserta, as profundezas da floresta, um castelo abandonado;
5. Um inimigo: um policial, um monstro, um ogro, um gigante, um dragão, uma bruxa, um robô, doutor Folamour;
6. Um amigo: um homem velho, o super-homem, uma vidente, um karateca, um mágico, um nobre cavaleiro, um cavaleiro, um extraterrestre;
7. O objeto mágico: uma forma que se torna invisível, um tesouro, um tapete voador, um bilhete de loteria premiado, um soro da verdade, patins de rodinhas com reação, uma carta mágica, uma chave que abre todas as fechaduras.

O jogo inicia-se com a escolha de um elemento em cada disco, girando-o segundo as sugestões dos alunos, até coincidir a seta. Obtém-se uma série, por exemplo: um pescador, uma garrafa com uma mensagem, tornar-se rico, uma ilha deserta, um dragão, um mágico, um tesouro. Determinam-se os elementos necessários para a criação de um conto. Cria-se a história oralmente, da qual participam todos os alunos da classe. O professor cuida das regras e

Os contos de fadas na alfabetização

ajuda na construção coerente da narrativa. O texto é escrito e pode ser trabalhado pelo professor. Pode ser recopiado individualmente, digitado, impresso e ilustrado. Pode transformar-se em um livro de contos da classe, em jornal escolar, correspondência escolar, etc. O jogo pode também ser realizado individualmente e suas variações dependem de cada grupo.

Até o livro de Gillig ser escrito, o projeto não havia terminado e não pôde ser feita uma avaliação completa do trabalho. Mas alguns progressos puderam ser notados nos alunos. Houve um maior interesse pela leitura de livros de ficção e um progresso na participação das sessões de leitura em sala de aula. Notou-se uma maior participação nas produções escritas. As crianças adquiriram responsabilidades, um controle emocional na comunicação oral, a capacidade de finalizar uma atividade com prazer.

Com a finalidade de adquirir uma competência narrativa e de reensinar a ler a crianças que lêem mal, Gillig propõe uma série de atividades com os contos de fadas. Explora múltiplas possibilidades através dessas narrativas. Cria jogos e brincadeiras com a finalidade de, através de uma atividade lúdica, proporcionar à criança com dificuldades condições de produzir uma narrativa, inicialmente na forma oral e posteriormente na escrita. Muitos jogos propostos baseiam-se em indicações de Rodari (1982). Outros são novas criações que exploram as possibilidades lúdicas e cognitivas dos contos.

– **Jogos de criatividade literária:** baseando-se na Gramática da Fantasia de Rodari, Gillig (1999) adaptou uma série de jogos de criatividade literária oral em torno de um conto. Para a autora, é importante que a criança tenha possibilidade de expressar sua fantasia, dando-lhe oportunidades de criar e usar sua imaginação. Refere que muitos pedagogos afirmam que as crianças têm dificuldades para escrever porque lhes falta imaginação. Para Gillig, (1999, p.117) “[...] não é porque as crianças não tenham poder de imaginar, mas porque não lhes foi dada a possibilidade de dar forma a sua imaginação [...]”.

– **Contos desfeitos:** o jogo consiste em desviar a história, introduzindo elementos que modificam sua narrativa, terminando, geralmente, da mesma forma. Esse jogo literário já foi utilizado por escritores em adaptações de contos de fadas. Para que esses jogos tenham sucesso, é necessário que as crianças conheçam os contos tradicionais, assimilando sua trama estrutural. Com esse jogo de desfazer contos, como já foi mostrado por Rodari (1982), existem muitas possibilidades criativas, instigando a criança a inventar uma narrativa.

– **Contos invertidos:** consiste em desfazer totalmente um conto. Chapeuzinho Vermelho é má e o lobo é bom. Cinderela não é grande coisa e rouba o noivo de suas irmãs, que são boazinhas. Encontramos essas paródias em adaptações escritas por diversos autores como Philippe Dumas, Boris Moissard, Grégoire Solotareff, Ronald Dahl, entre outros.

– **Salada de contos:** jogo muito utilizado por Rodari (1982), em que elementos e personagens de vários contos são retirados de suas histórias originais para se encontrarem em um novo conto.

– **Contos demarcados:** é o jogo que Rodari chama de contos copiados. É uma transposição de um conto conhecido para outro universo, conservando-se sua estrutura.

– **Contos em “passagem obrigatória”:** uma história é transportada para um outro lugar e um outro tempo. Por exemplo, Branca de Neve mora em um prédio chique de São Paulo.

– **Contos “cortados”:** técnica conhecida na escrita literária, consiste em amputar um texto suprimindo grande número de palavras. Obtém, como resultado, uma outra versão da história, por exemplo, em “Chapeuzinho vermelho”, a avó devora o lobo e a menina.

– **Contos em losangos:** sugestão de Yak Riavais (apud GILLIG, 1999), que propõe a escrita de um conto em losango. A primeira frase é composta por uma palavra; a segunda por duas, e assim por diante. Quando atinge-se dez palavras, inverte-se, para nove, oito, etc.

Os contos de fadas na alfabetização

– **Rimas:** retiram-se frases rituais de contos para, em seguida, inventá-las. Por exemplo: “Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu?”, “Acabou-se o que era doce [...]”, “Passemos na floresta enquanto o lobo não está lá. Ele nos comeria na certa se estivesse por lá.” (GILLIG, 1999, p.122).

– **O jogo do ganso da mãe ganso:** existe uma versão desse jogo, editada em 1912, em Paris, chamada O Jogo da Pequena Cinderela (D’ALLEMAGNE apud GILLIG, 1999). Para jogá-lo, deve-se ter um conhecimento dos contos de Perrault. Consiste em um jogo de tabuleiro, com quarenta e oito casas. Quarenta representam personagens ou cenas dos contos de Perrault, correspondendo a quarenta perguntas numeradas que estão em cartas separadas; seis representam fadas, três boas e três más; uma representa um ogro e outra o ponto de chegada. Colocam-se as fontes das respostas na biblioteca, por exemplo, e montam-se equipes com quatro crianças. A cada rodada, uma criança de uma equipe joga o dado. Os peões avançam conforme o número lançado. Os jogadores dirigem-se à mesa vizinha onde estão as perguntas e buscam as respostas nos livros. Para continuar o jogo, a resposta deve ser encontrada até chegar a vez de jogar novamente. Nunca se pára na casa da fada. Fada boa: joga-se mais uma vez; fada má: o peão volta à casa em que estava antes. Na casa do ogro, fica-se preso até os outros jogadores realizarem uma volta completa ou quando o peão de outra equipe cair na casa dezoito e aí também ficar preso.

– **Criar contos com cartas de baralho:** técnica inicialmente utilizada por Ítalo Calvino (apud GILLIG, 1999), na Itália, sendo retomada por Rodari, por Jean-Marie Care e Francis Debyser, na França. Traçando algumas analogias entre as funções de Propp e as cartas de tarô, os autores acreditam na obtenção de argumentos por associações com as representações das cartas como “signos paradigmáticos portadores de sentido” (CALVINO apud GILLIG, 1999, p.137).

– **O tarô dos mil e um contos:** jogo com oitenta cartas em que cada uma apresenta um assunto ou um sujeito diferente.

As ilustrações não têm formas bem definidas, ampliando as possibilidades de projeção das narrativas. Através da combinação das cartas, criam-se histórias que são interpretadas conforme o desejo e a imaginação da criança.

– **Contos à la carte:** jogo desenhado por Jean-François Barbier (apud GILLIG, 1999), menos estruturado do que o anterior mas com a mesma finalidade. Possui imagens monocromáticas que são passíveis de projeções. “Os personagens são nelas evocados com uma aparência fantástica (monstros horríveis, personagens com três cabeças, criaturas surrealistas [...])” (GILLIG, 1999, p.140). São cinquenta cartas: vinte e seis personagens ou animais, heróis ou anti-heróis, dezesseis objetos mais ou menos mágicos e misteriosos e oito lugares. No início, cada jogador cria uma narrativa a partir de três categorias de cartas em número variável. Para Gillig, esse jogo dá poucas possibilidades já que a articulação ocorre em torno de dois atacantes e um lugar.

Oficina de contos: a partir de nove contos tradicionais (“Chapeuzinho vermelho”, “Os três ursos”, “A galinha ruiva”, “Branca de neve”, “Cinderela”, “O pequeno polegar”, “As aventuras do camundongo”, “Os três porquinhos” e “A bela adormecida”), esse jogo faz com que a criança classifique a narrativa em uma estrutura lógica e cronológica. Como alguns elementos são comuns a outros contos, pode-se inventar novas narrativas.

Inventar um tarô: criação de um jogo O Tarô de Mil e Um Contos, desde o desenho, o recorte, a colagem até a construção de quarenta cartas, distribuídas em oito séries.

Esses são alguns exemplos de jogos que podem ser utilizados na Psicopedagogia. Pelo que pude ver, são também muito utilizados no processo de alfabetização, com pessoas que utilizam os contos de fadas. O princípio é o mesmo. A partir da escuta de histórias, criam-se jogos criativos oralmente, fazendo com que a criança tenha prazer com o conto e comece a utilizar a imaginação para criar novas narrativas. A partir daí, busca-se a criação de uma competência narrativa. O passo seguinte é introduzir a palavra escrita. O interessante desse processo é que a alfabetização ganha

Os contos de fadas na alfabetização

um outro sentido. Não mais como uma decifração de um código escrito, ela é concebida com uma amplitude maior e estreitamente vinculada à oralidade. Percebe-se que o letramento é um processo crescente. Como mostra Gillig (1999), esses trabalhos apontam a necessidade de desenvolver a fantasia da criança e a escola ou o espaço psicopedagógico podem acolher e ajudar a dar forma à imaginação infantil. O único risco dessas atividades é que elas devem ser utilizadas avaliando-se cada situação, cada sujeito e cada grupo, a partir das necessidades e dos desejos dessa amostra. O meu receio é que se criem modelos estereotipados que repitam insistentemente esses jogos, que deixam de ser possibilidades criativas e tornam-se meras repetições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – PARA ALÉM DA ALFABETIZAÇÃO

A literatura fantástica e poética é, antes de tudo e indissociavelmente, fonte de maravilhamento e de reflexão pessoal, fonte de espírito crítico, porque toda descoberta de beleza nos torna exigentes e, pois, mais críticos diante do mundo. E porque quebra clichês e estereótipos, porque é essa re-criação que desbloqueia e fertiliza o imaginário pessoal do leitor é que é indispensável para a construção de uma criança que, amanhã, saiba inventar o homem (HELD, 1980, p. 234).

Pelo que pudemos ver, as possibilidades de trabalhar com contos de fadas é infinita. Mais importante do que utilizar os contos de fadas ou não na alfabetização, é fundamental refletir sobre a concepção de infância que permeia a prática pedagógica e qual o objetivo que determinada atividade propõe. Partindo de um conhecimento interno da criança, procurando respeitar sua natureza e necessidades fundamentais, não priorizamos modelos pré-determinados, mas acreditamos que o trabalho com os contos de fadas pode ter os seguintes objetivos, dentro de uma instituição escolar:

- Proporcionar prazer de ouvir contos;

- Apaziguar angústias inerentes ao processo de desenvolvimento;
- Assimilar estruturas morfológicas e sintáticas do conto;
- Adquirir competências na expressão dramática, corporal e plástica;
- Prolongar o acesso à leitura dos contos;
- Adquirir novas competências na escrita.

Após um período de relaxamento quando estavam em silêncio, começávamos um mergulho naquele momento mágico, um mundo inconsciente começava a aflorar. Os olhos permaneciam parados e podíamos perceber toda a ação existente no interior dos pequeninos corpos estáticos, percebíamos a movimentação só pela respiração e brilho do olhar. Eles estavam lá, com suas construções mentais, com florestas e heróis... O final era o último suspiro de realização, e todos se remexiam soltando frases de êxtase ou recompensa (GOING, 1997, p.207).

No trabalho com professores, temos buscado a experimentação e criatividade, baseada nos jogos literários apresentados. O prazer relatado por eles é intenso, além da descoberta de possibilidades criativas, muitas vezes adormecidas ou mesmo amortecidas pelo excesso de racionalidade.

A primeira virtude dos contos populares é a de fazer a criança mergulhar de novo numa cultura esquecida e perdida. No entanto, pela extraordinária precisão da sua mecânica narrativa, constituem outros tantos modelos sobre os quais a criança pode construir contos modernos, reflexos da sua época que trazem em si o imaginário do radar, da televisão e do laser... [...] Estou-lhe imensamente reconhecido por indicar o caminho deste modo e por nos mostrar que tínhamos razão em acreditar que a memória do imaginário é uma permanência neste mundo que perdeu o Norte e que os contos de outrora ainda nos podem abrir as portas de um outro futuro (JEAN, 1998).

ABSTRACT: *Starting from some works that use fairy tales in learning to read and write, the article discusses the possibility of the teacher to adopt the child fantasy as an important part of development. More than just the use of fairy tales in education, it tends to question the form that one perceives childhood. The form that the fairy tales are used in learning to read and write is directly related to the conception of childhood that filters through the pedagogic discussion.*

KEYWORDS: *Fairy tales. Learning to read and write. Fantasy.*

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p.85-106.

ALUNO brasileiro é o pior em leitura. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 05 jan. 2002. Disponível em: <<http://br.news.yahoo.com>>. Acesso em: 05 jan.2002.

COSTA, I. A.; BAGANHA, F. **Lutar para dar um sentido à vida**. 2.ed. Lisboa: Asa, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

COELHO, N. N. **O conto de fadas**: símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: DCL, 2003.

CONDE, N. R. **Os contos de fadas na sala de aula**: um diálogo com textos de crianças. 1996. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

DIDONET, V. O direito da criança brincar. **Jornal do alfabetizador**, Porto Alegre, n.48, p.3-6, 1996.

FREUD, S. El poeta y los sueños diurnos. In: _____. **Obras completas**. Madri: Biblioteca Nueva, 1981. v. 2, p.1343-1348.

GILLIG, J. M. **O conto na psicopedagogia**. Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOING, L. C. **Contos para escrever-se**: alfabetização por meio dos contos de fadas. São Paulo: Vetor, 1997.

GREIMAS, A. J. Elementos para uma teoria da interpretação da narrativa mítica. In: _____. **Análise estrutural da narrativa**. Tradução de Maria Zélia B. Pinto. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1971. p.61-109.

HELD, J. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

INDICADOR Nacional de Alfabetização Funcional: Ibope. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 15 set. 2003. Folhateen, p.10.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>> Acesso em: 05 de jan. 2002.

JEAN, G. Prefácio. In: TRAÇA, M. E. **O fio da memória, do conto popular ao conto para crianças**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1998. p.7-8.

_____. **Los senderos de la imaginación infantil, los cuentos, los poemas, la realidad**. Tradução de Juan José Utrilla. México: Fondo de Cultura Económica, 1990a.

_____. **Cultura pessoal e ação pedagógica**. Tradução de José Maria Azevedo. Coimbra: Asa, 1990b.

Os contos de fadas na alfabetização

LINHAS tortas: vídeo documentário. Direção de R. Volpato. São Paulo: Iantra Cine-Vídeo Ltda: Cine-Vídeo Eventos: Governo do Estado de São Paulo, 1993. 01 videocassete (30min), VHS.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim. 20.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

PROPP, V. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de Jasna P. Sarhan. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.

RADINO, G. **Contos de fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ROCHA, S. **Leia e comente: as escolas brasileiras não sabem ensinar**. Programa Leia Brasil. Disponível em: <[Http: www.leiabrasil.com.br](http://www.leiabrasil.com.br)>. Acesso em: 04 de jan. 2002.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. Tradução de Antonio Negrini. 9.ed. São Paulo: Summus, 1982.

SACKS, O. **O homem que confundiu sua mulher com um chapéu**. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

SANTOS, J. **O falar das letras**. Lisboa: livros Horizonte, 1982.

A VOZ NA QUALIDADE DE VIDA: PERCEPÇÃO DE EDUCADORES DO ENSINO INFANTIL

Maria Lúcia Suzigan DRAGONE¹

RESUMO: A presença de fatores que interferem no bem-estar humano define a qualidade de vida das pessoas, a voz é um desses fatores. Este texto teve por objetivo comparar a qualidade vocal de educadores (ensino infantil público) com índices de qualidade de vida e voz. Participaram deste estudo 93 educadores, que permitiram que suas amostras vozes fossem gravadas em áudio para estabelecer a qualidade vocal segundo avaliação perceptivo auditiva utilizando escala GRBASI. Para que se observasse a relação entre voz e qualidade de vida os professores responderam um questionário padronizado para se obter índices de qualidade de vida associados à produção da voz. Foi possível constatar que a maioria dos educadores apresentou vozes alteradas com graus variando de discretos a severos e as relações realizadas mostraram que houve referência de interferência da voz na qualidade de vida em todos sujeitos com vozes alteradas. Assim, a voz parece ser um fator que compõe a qualidade de vida dos educadores.

PALAVRAS-CHAVE: Educadores. Voz. Qualidade de vida.

¹ Doutoranda em Educação Escolar. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901. UNIARA – Centro Universitário de Araraquara. Araraquara – SP – Brasil. 14801-340 – mldragone@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Os educadores fazem parte de uma classe profissional com alta demanda vocal. No exercício de suas atividades profissionais a voz é requisitada constantemente, seja como veículo transmissor do conhecimento via linguagem oral, seja nas relações interpessoais presentes na rotina da sala de aula, independente do nível de ensino no qual o profissional estiver atuando. A utilização contínua da voz por longos períodos pode gerar atrito na região das pregas vocais; atritos frequentes nesta região causam reações na mucosa da prega vocal, ocasionando o início de pequenas lesões que levam, no decorrer do tempo, a rouquidões dos mais diversos níveis.

Os profissionais do ensino estão envolvidos numa malha pluridimensional de fatores que regem sua atuação e que exigem grande diversidade de focos de atenção. Dessa forma, nem sempre o educador percebe um problema de voz ou o impacto disso em sua atividade profissional ou pessoal. Muitas vezes continua atuando como se nada estivesse acontecendo e conseqüentemente acentuando os problemas. A real percepção do problema muitas vezes ocorre somente quando a rouquidão já é bastante intensa, interferindo de maneira incisiva na comunicação dos educadores.

Algumas questões importantes surgem ao permitirmos que o pensamento flua por essas vias. São questões de interesse para os profissionais que trabalham com a voz dos educadores e evidentemente para os próprios educadores interessados em diminuir os impactos negativos da alta demanda vocal: Como será o impacto da presença de diferentes graus de alterações vocais na qualidade de vida de educadores? Será mesmo que há dificuldade entre eles de sentir desvantagens físicas e sociais na presença de rouquidão discreta?

O interesse desse estudo foi investigar o impacto da voz na rotina diária de educadores do ensino infantil relacionando as percepções dos educadores a sua qualidade vocal, verificando, assim, se realmente o impacto negativo aumenta na presença de alterações de vozes mais severas.

A voz na qualidade de vida

Objetivos:

- Determinar a qualidade vocal de educadores do ensino infantil;
- Determinar o índice de qualidade de vida e voz do mesmo grupo de educadores;
- Comparar os dados de qualidade vocal e de qualidade de vida e voz.

A justificativa para o presente estudo está na importância de compreender melhor a relação dos educadores com sua própria voz, contribuindo para a estruturação de orientações mais efetivas sobre cuidados vocais, direcionando os enfoques para maximizar, ou não, o trabalho de conscientização do educador com relação a sua própria voz.

METODOLOGIA

Os sujeitos da presente pesquisa foram 93 educadores do ensino infantil da Rede Municipal de Ensino de Araraquara, SP, participantes do Projeto de Saúde Vocal do Educador (uma parceria UNIARA e Secretaria Municipal de Educação do município de Araraquara) no período de 2001/2002. Todos os sujeitos da pesquisa aceitaram realizar as amostras de voz para compor a classificação de suas vozes e responderam voluntariamente o questionário, cientes de que estariam participando de uma pesquisa dentro de todas as normas previstas pelo código de ética em pesquisa com seres humanos. O presente estudo teve seu projeto aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa do Centro Universitário de Araraquara sob nº 075/2003.

Foram realizadas amostras das vozes contendo: vogal prolongada /a/ e contagem de 1 a 100 gravadas em áudio K7. As análises para determinação da qualidade vocal foram por avaliação perceptiva-auditiva, segundo escala GRBASI (BEHLAU, 2001), realizada por fonoaudióloga especialista em voz. Essa escala permite uma graduação de quatro pontos, com grau de severidade crescente (0; 1; 2; 3) para: grau geral de rouquidão (G); rugosidade (R); soprosidade

(B); astenia (A); tensão (S); e irregularidade (I) da emissão sonora. Para o presente estudo, foi considerado somente o grau geral de rouquidão (G0; G1; G2; G3) por entender-se que este é o índice que melhor descreve a qualidade da voz com o tipo de amostra colhida.

Para se estabelecer o escore de qualidade de vida e voz (QVV) foi aplicado um questionário específico, criado por Hogikyan e Sethuraman (1999), com 10 questões abordando a voz em diversas situações de vida diária com pontuação específica (anexo 1). Este instrumento permite que o cálculo do escore seja feito em três dimensões: impacto geral, socioemocional e físico, numa escala de 0 a 100, sendo que quanto menor o impacto negativo da voz na rotina diária maior será o escore. Para facilitar a análise dos escores do QVV, determinou-se, no presente estudo, que os resultados seriam agrupados em intervalos de escores formando cinco grupos. Para cada um deles estabeleceu-se a provável correspondência com relação ao impacto da voz na rotina dos sujeitos: 0 a 20 (impacto extremo); 21 a 40 (impacto severo); 41 a 60 (impacto moderado); 61 a 80 (impacto discreto); 81 a 100 (nenhum ou baixo índice de impacto).

A gravação e a resposta ao questionário de qualidade de vida e voz foram realizadas no primeiro dia de oficina de voz, antes de qualquer orientação mais específica de cuidado ou de atenção vocal.

Os resultados obtidos foram comparados para analisar as relações entre as diversas qualidades vocais e a percepção de seu impacto pelos educadores.

LITERATURA

Muitos são os estudos que referem os problemas de voz presentes entre os educadores, principalmente na área da Fonoaudiologia, especificamente nos estudos de voz profissional ou de epidemiologia.

A voz na qualidade de vida

O interesse dos pesquisadores sobre esse assunto surgiu pela alta ocorrência de problemas vocais entre os professores, havendo necessidade de se descobrir o que causava isso. Garcia, Torres e Shasat (1986) referiram que a demanda vocal intensa, frente ao baixo treinamento específico de produção vocal, era um dos fatores entre outros pluridimensionais.

Sapir, Keidar e Mathers-Schimidt (1993) referiram que muitos professores conseguiam perceber alguns sintomas que podem compor um quadro de síndrome de atrito vocal. Tais sintomas estariam associados à funcionalidade da voz na rotina de vida desses profissionais e poderiam ser os primeiros sinais de alteração na mucosa da prega vocal.

A detecção do problema em sua fase inicial faz com que o sujeito se volte para cuidados que provavelmente impedirão o desenvolvimento de rouquidão. Uma rouquidão originada por causas funcionais, uso inadequado da voz, desenvolve-se gradualmente e é passível de reversão, mas, se instalada em graus diversos, pode gerar, segundo Mitchell (1996), frustrações e estresses, prejudicando o desempenho do educador.

O início de problema vocal muitas vezes não é detectado pelo professor, o que pode ser caracterizado como um descaso (SCALCO; PIMENTEL; PILZ, 1996) para com a importância da voz no trabalho docente. Smith et al. (1997) referem que os professores acusam ter mais problemas de voz do que profissionais de outras áreas, e muitos deles sentem prejuízos profissionais por causa disso. Em um estudo do mesmo grupo em 1998, os pesquisadores apontaram que 93% dos professores do ensino infantil referem problemas de voz.

Observando a problemática do assunto, Dragone (2000) direcionou seu estudo para a compreensão das relações da voz no ensino e nos papéis a ela atribuídos pelos professores, e encontrou-a como um dos requisitos para o bom desempenho profissional e principalmente como fator primordial na interação professor-aluno. Nesse estudo os professores reconheceram, na voz, um elemento

que produz forte impacto no aluno quando relembrou as vozes de seus antigos professores.

Tais referências conduzem à suposição de que a presença de rouquidão pode gerar impacto na rotina desses profissionais, perceptível aos sujeitos, caso tenham seu foco de atenção direcionado para esse tipo de observação.

O grau do impacto de uma disfunção na rotina dos indivíduos é medido por índices de qualidade de vida. Segundo Hogikyan e Sethuraman (1999), os instrumentos para se medir respostas de qualidade de vida são basicamente questionários, que eliciam respostas e quantificações descrevendo comportamentos, sintomas, sentimentos. Diferentes domínios podem ser abrangidos, como emoção e função. Os autores em questão elaboraram um questionário para avaliar especificamente a qualidade de vida segundo a qualidade vocal presente nos sujeitos, contendo indagações sobre a rotina de vida associada à voz. Ao responderem esse questionário, os sujeitos expõem sua própria percepção com relação ao incômodo causado por suas vozes dentro de uma escala de quatro pontos, com escores específicos. Tal questionário foi testado por seus idealizadores quanto a sua aplicabilidade, validade e fidedignidade segundo vários parâmetros. Assim, construíram mais um instrumento relevante de avaliação do comportamento vocal, sob o prisma da percepção do paciente, que contribui para o estabelecimento da relevância do problema e para a avaliação dos resultados de tratamentos quando respondidos pré e pós-intervenção.

Murry e Rosen (2000) referem que a Organização Mundial da Saúde considera a saúde como um conceito multidimensional: físico, mental e social. A qualidade de vida é um dos meios para se acessar os resultados do bem-estar físico, mental e social relacionado a inúmeros fatores. Esses autores referem que, nos últimos anos, tem-se dispensado atenção especial à percepção do paciente sobre o impacto de alterações vocais na qualidade de suas vidas como um referencial interessante de avaliação. Há estudos anteriores da mesma dupla de pesquisadores que apontam diferentes escores de percepção de impacto na rotina diária de dois grupos de portadores

A voz na qualidade de vida

de disfonia: um de cantores e outro de não cantores. Afirmam que, dependendo das atividades profissionais e do tipo de rotina dos sujeitos, o impacto de uma alteração vocal pode ser diferenciado.

Com base nesses dados da literatura, percebe-se a importância de uma voz funcionalmente equilibrada para o exercício do trabalho do educador, entendendo-se funcionalmente equilibrada aquela voz emitida sem esforço e com boa performance social e emocional. Assim, os objetivos do presente estudo envolvem a percepção do educador com relação ao grau de desconforto ou de impacto que suas vozes causam na rotina social, para compreender melhor as relações desses educadores com suas vozes, viabilizando dados para que novos caminhos sejam percorridos, para contribuir com mais uma cota de conhecimento na direção da resolução da problemática vocal do professor.

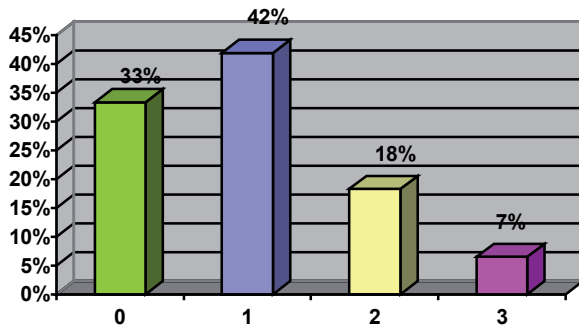
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segue-se, nesse capítulo, uma descrição dos resultados obtidos, com suas referidas análises qualitativas e quantitativas, assim como a discussão das relações possíveis com os dados obtidos na literatura. Para melhor desenvolver o proposto, o presente capítulo será iniciado com a abordagem da qualidade vocal dos educadores, seguindo-se com os resultados do questionário de qualidade de vida e voz, e, para finalizar a discussão, será abordada a comparação dos resultados com as prováveis interfaces presentes na problemática vocal do professor.

A qualidade vocal dos educadores da amostra foi definida por análise perceptivo-auditiva segundo uma Escala Específica (GRBASI). Dessa forma, as vozes foram classificadas segundo o grau geral de disfonia, em grau 0 (G_0 , voz normal), grau 1 (G_1 , voz rouca discreta), grau 2 (G_2 , voz rouca moderada) e grau 3 (G_3 , voz rouca severa). Os resultados desta classificação encontram-se na Tabela 1 e no Gráfico 1.

Tabela 1 – Quantificação e porcentagem da classificação das vozes dos educadores

Grau geral de rouquidão	Educadores (n=93)	
	N	%
0	31	33
1	39	42
2	17	18
3	6	7
Total	93	100



Grau Geral de Disfonia (N = 93)

Gráfico 1: Porcentagem da classificação das vozes dos educadores

Analisando os dados da Tabela 1 e do Gráfico 1, encontra-se que 67% das vozes analisadas tinham sinais de rouquidão em graus que variaram de severo (G_3 com 7%) a discreto (G_0 com 42%). A alta porcentagem de ocorrência de disfonia correlaciona-se aos dados encontrados na literatura, que motivaram estudos direcionados à problemática vocal do professor como os de Garcia, Torres e Shasat (1986), mas está bem abaixo dos índices encontrados por Smith et al. (1997), que encontraram 93% da

A voz na qualidade de vida

amostra de seu estudo, composta de professores do ensino infantil, com rouquidão.

Embora a presente amostra tenha mais da metade das vozes com disfonia, apresenta também um dado positivo: a baixa ocorrência de problemas severos de voz, que poderiam ocasionar dificuldades marcantes no exercício profissional desses educadores, segundo as considerações de Mitchell (1996). A maioria dos problemas vocais dessa amostra encontra-se na faixa de rouquidão discreta, talvez ainda no início de um processo de deterioração vocal. Com orientações sobre cuidados vocais e uso equilibrado da voz profissional do educador, o processo tem chance de ser interrompido, segundo o mesmo autor.

Diversos autores referem que uma alteração de voz pode gerar desconforto a seu usuário no que diz respeito a relações sociais e profissionais (MITCHELL, 1996; SMITH et al., 1997; DRAGONE, 2000). Esse desconforto é mensurável segundo escores calculados pelas respostas a um questionário de qualidade de vida e voz, idealizado por Hogikyan e Sethuraman (1999). Com esse instrumento de pesquisa, foi possível estabelecer os escores de qualidade de vida e voz entre os professores do presente estudo em três dimensões: escore socioemocional, escore físico, e escore total de qualidade de vida e voz. A análise dos escores deve levar em conta que quanto maior for o valor, menor é a interferência ou o desconforto produzido pela voz para os indivíduos em sua rotina pessoal e profissional.

A Tabela 2 e o Gráfico 2 contêm os escores totais de qualidade de vida e voz da amostra, subdivididos em intervalos de 20 pontos.

Tabela 2 – Valores numéricos e percentuais do escore total de QVV entre educadores

Escore QVV	Escore total		Escore sócio-emocional		Escore Físico	
	N	%	N	%	N	%
0 a 20	1	1	1	1	0	0
21 a 40	1	1	0	0	9	9,5
41 a 60	12	13	4	4,5	13	14
61 a 80	19	20,5	15	16	22	23,5
81 a 100	60	64,5	73	78,5	49	53
Total	93	100	93	100	93	100

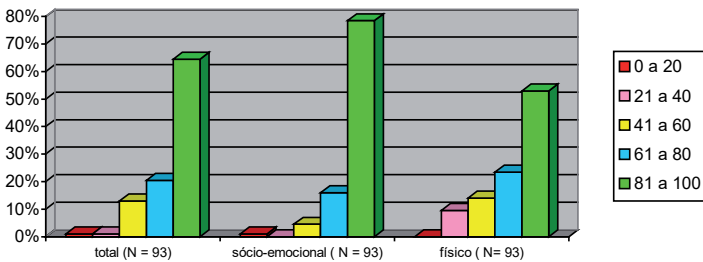


Gráfico 2: Porcentagem de ocorrência do escore total de QVV entre os educadores

Os dados encontrados na Tabela 2 e no Gráfico 2 definem que a maioria dos educadores não percebe incômodo na sua rotina relacionado à voz (64,5% obtiveram escore total de QVV entre 81 e 100); houve 20,5% de escore total entre 61 e 80, e 13% entre 41 e 60 (relacionando incômodo discreto e moderado);

A voz na qualidade de vida

para desconforto severo e extremo houve somente 1% de sujeitos com escores entre 0 e 40. Aparentemente, as relações quanto aos aspectos físicos da voz é o que interfere mais na rotina de nossos educadores, pois houve menor ocorrência de escores entre 81 e 100 (53%) e maior nas demais faixas (23,5% com interferência discreta; 14% com moderada, 9,5% com severa). Esse fato pode ser explicado pelo cansaço gerado com a provável demanda vocal alta nessa profissão e que gera sensações físicas variáveis bastante perceptíveis para os indivíduos. A baixa interferência socioemocional relaciona-se, provavelmente, à baixa atenção que os educadores de nossa amostra prestam a sua produção vocal; com isso, podem deixar de perceber nuances delicadas da interferência da voz no processo de comunicação interpessoal. A análise seguinte, relacionando os escores de QVV com a qualidade vocal encontrada nos educadores desta amostra, fornecerá novos ângulos de análise de como os educadores vêm percebendo suas vozes na rotina diária.

Tabela 3 – Valores numéricos e percentuais do escore total de qualidade de vida e voz comparado ao grau de rouquidão

Grau geral de rouquidão	Escore total de QVV									
	0 a 20		21 a 40		41 a 60		61 a 80		81 a 100	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
0 (N= 31)	0	0	1	3,5	0	0	7	22,5	23	74
1 (N= 39)	0	0	0	0	5	13	11	28	23	59
2 (N=17)	0	0	0	0	4	23,5	1	6	12	70,5
3 (N= 6)	1	16,5	0	0	3	50	0	0	2	33,5

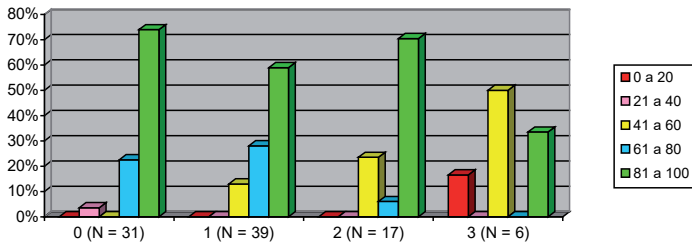


Gráfico 3: Porcentagem de ocorrência do escore total de qualidade de vida e voz comparado ao grau de rouquidão

Analisando a Tabela 3 e o Gráfico 3, pode-se observar que os escores que denotam maior interferência da voz na rotina dos educadores de nossa amostra surgem entre aqueles sujeitos com vozes classificadas com grau geral 3 de disфония, ou seja, entre as vozes mais roucas. Importante apontar que o grau de interferência vai aumentando conforme aumenta a piora da qualidade vocal.

Sapir, Keidar e Mathers-Schmidt (1993) referiram que a presença de sintomas iniciais de uma alteração de voz pode interferir na rotina dos sujeitos. Talvez isso esteja ocorrendo entre os educadores de nossa amostra: houve escores indicativos de interferência discreta, moderada e até severa entre as vozes G0 (normais) e G1 (grau geral de rouquidão discreta).

A literatura aponta uma dúvida com relação à percepção de pequenas alterações de voz entre os professores. Scalco, Pimentel e Pilz (1996) referem certa dificuldade do educador em perceber tais alterações, e Smith et al. (1997) já acreditam que o problema de voz é mais mencionado entre os sujeitos desta classe profissional. Podemos dizer que os sujeitos da presente pesquisa conseguem perceber interferência da voz em sua rotina mesmo na presença de rouquidões discretas e que, possivelmente, percebem também as pequenas alterações vocais.

As Tabelas 4 e 5 e os Gráficos 4 e 5 se referem às especificidades de análise permitidas pelo questionário de qualidade de vida e voz,

A voz na qualidade de vida

subdividindo o tipo de interferência que os educadores percebem: socioemocional ou física.

Tabela 4 – Valores numéricos e percentuais dos escores socioemocional de qualidade de vida e voz comparado ao grau de rouquidão

Grau geral de rouquidão	Escore sócio-emocional de QVV									
	0 a 20		21 a 40		41 a 60		61 a 80		81 a 100	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
0 (N = 31)	0	0	0	0	1	3	3	10	27	87
1 (N = 39)	0	0	0	0	2	5	7	18	30	77
2 (N = 17)	0	0	0	0	0	0	3	17,5	14	82,5
3 (N = 6)	1	16,5	0	0	1	16,5	2	33,5	2	33,5

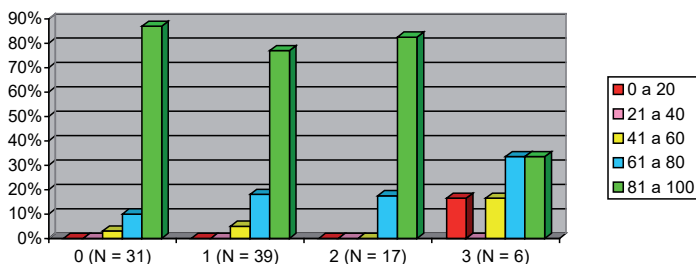


Gráfico 4: Porcentagem de ocorrência do escore socioemocional de qualidade de vida e voz comparado ao grau de rouquidão

A análise da Tabela 3 e do Gráfico 3 permite que se perceba claramente que as vozes com qualidade vocal mais alterada (G_3) apresentam escores indicativos de maior interferência da voz sob aspectos socioemocionais na rotina de vida pessoal e profissional. A maior parte dos educadores dos outros três graus de qualidade vocal (G_0 , G_1 , G_2) parece não perceber grandes efeitos da voz

em sua rotina socioemocional. Esses dados possibilitam que se infira o quanto a presença de uma voz saudável pode beneficiar os educadores quanto a seu equilíbrio emocional, mas também sugerem uma dificuldade de percepção mais refinada dos efeitos de alterações vocais mais leves na rotina de comunicação. Mitchell (1996) refere, em seu estudo, que vozes alteradas podem gerar estresse e prejuízo profissional em professores, o que parece combinar com os dados obtidos no presente estudo entre o grupo de educadores com vozes G₃ (alterações severas).

Tabela 5 – Valores numéricos e percentuais do escore físico de qualidade de vida e voz comparado ao grau de rouquidão

Grau geral de rouquidão	Escore Físico de QVV									
	0 a 20		21 a 40		41 a 60		61 a 80		81 a 100	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
0 (N = 31)	0	0	1	3	1	3	10	32,5	19	61,5
1 (N = 39)	0	0	2	5	10	25,5	9	23	18	46,5
2 (N = 17)	0	0	3	17,5	1	6	2	12	11	64,5
3 (N = 6)	0	0	3	50	1	16,6	1	16,6	1	16,6

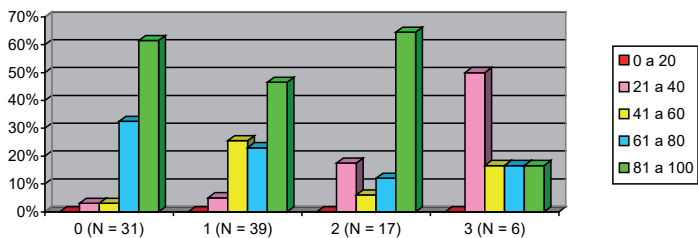


Gráfico 5: Porcentagem do escore físico de qualidade de vida e voz comparado ao grau de rouquidão

A voz na qualidade de vida

Observa-se que os índices de desconforto físico estão presentes de forma mais marcante entre os educadores de nossa amostra; aparecem em todos os tipos de qualidade vocal acentuando-se conforme se acentua o grau de alteração vocal. Entre as vozes com grau geral 3 de disфония, encontramos 50% da amostra com escores na faixa de interferência severa na rotina de nossos educadores. Esses dados podem estar apontando que, entre a maioria dos sujeitos dessa amostra, há um alto grau de percepção de sinais físicos das alterações vocais, o que os deixa aptos a detectar, por sensações de desconforto físico, até alterações discretas de voz para poder preveni-las. Smith et al. (1997) encontraram 90% dos professores de um de seus estudos capazes de perceber alterações vocais em fase inicial. Esse dado pode ser pareado com os do presente estudo, pois 83,2% dos educadores obtiveram escores de interferência física de discretos a severos.

CONCLUSÃO

A maior parte dos educadores desse estudo apresentou vozes alteradas de graus discretos a severos, e houve referência a algum tipo de interferência da voz na qualidade de vida em todos os tipos de qualidade vocal, apontando o quanto a voz é importante nas relações pessoais e profissionais de comunicação. Essa interferência mostrou-se mais presente no que diz respeito aos aspectos físicos da voz do que aos aspectos socioemocionais, talvez porque os educadores coloquem a voz com um papel secundário no processo da comunicação e, assim, não sintam problemas de relacionamento social ou impacto emocional tão facilmente relacionados à produção da voz.

Ao relacionar os escores de qualidade de vida e voz a diferentes qualidades de voz no grupo estudado, foi possível detectar que os sujeitos com vozes mais alteradas (G₃) apresentam escores em faixas de maior interferência da voz na qualidade de vida nas três possibilidades de análise do que as vozes roucas moderadas, discretas ou sem alterações. A interferência analisada sob aspectos

físicos aparece em todos os tipos de qualidade vocal, sendo bastante acentuada nas vozes mais roucas (G_3); entre as vozes normais (G_0) e com rouquidão discreta (G_1) também está presente, denotando maior facilidade dos educadores em perceber desconforto físico. Se essa percepção for valorizada, pode ser forte trunfo na prevenção de problemas vocais; esse incômodo pode estar sinalizando para problemas iniciais na voz.

Os dados obtidos oferecem a possibilidade de compreender a presença da voz como elemento componente da qualidade de vida dos educadores de forma objetiva, e principalmente a metodologia empregada oferece uma possibilidade de reflexão dos sujeitos sobre a voz e seu papel na rotina de vida.

*THE VOICE IN THE QUALITY OF LIFE: PERCEPTION
OF EDUCATORS OF INFANTILE EDUCATION*

ABSTRACT: *The presence of factors that intervene with the welfare human do the definition of the quality of life of the people; the voice is one of these factors. The aim of this paper is to compare vocal quality of educators (public infantile education) and indices of quality of life and voice. It had participated of this study 93 teachers, whose permit that a vocal sample was register to establish vocal quality with a perceptual-auditory analysis by GRBASI scale; to observe the relation of voice and quality of life the teachers responses a questionnaire standardized of quality of life and voice, to establish the vocal impact in the routine of these professionals. Its was possible to observe that the majority of the educators presented voice disorders from discrete to severe grades, and reference of interference of the voice in the quality of life in all the types of voices occurred. Than the voice seams to be an element of quality of life of the educators.*

KEYWORDS: *Educators. Voice. Quality of life.*

REFERÊNCIAS

BEHLAU, M. (Org.). **O livro do especialista**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

DRAGONE, M. L. **Voz do professor: interfaces e valor como instrumento de trabalho**. 2000. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

GARCIA, O. C.; TORRES, R. P.; SHASAT, A. D. D. Disfonias ocupacionais: estudio de 70 casos. **Rev. Cub. Med**, Havana, n. 25, p.998-1009, 1986.

HOGIKYAN, N.; SETHURAMAN, G.. Validation of an instrument to measure voice-related quality of life (V-RQOL). **Journal of voice**, Philadelphia, v. 13, n. 4, p.557-569, 1999.

MITCHELL, S. A. Medical problems of professional voice users. **Comprehensive therapy**, Skokie, v. 22, n. 4, p.231-238, Apr.1996.

MURRY, T.; ROSEN, C. Outcome measurements and quality of life in voice disorders. **Voice disorders and phonosurgery I, Otolaringologic Clinics of North America**, Orlando, v. 33, n. 4, p.905-916, Aug. 2000.

SAPIR, S.; KEIDAR, A.; MATHERS-SCHMIDT, B. Vocal attrition in teachers: survey findings. **European journal of disorders of communication**, London, v. 28, n.2, p.177-185, 1993.

SCALCO, M. A. G.; PIMENTEL, R. M.; PILZ, W. A saúde vocal de professor: levantamento junto a escolas particulares de Porto Alegre. **Revista de atualização científica: Pró-Fono**, Barueri, v. 8, n. 2, p.25-30, 1996.

SMITH, E. et al. Frequency and effects of teachers' voice problems. **Journal of voice**, Saint Louis, v. 11, n. 1, p.81-87, 1997.

ANEXO A

**PROTOCOLO QVV – MENSURAÇÃO DE QUALIDADE
DE VIDA E VOZ**

Hogikyan & Sethutaman, 1999 (tradução e adaptação por
BEHLAU, 2000, p123)

Nome: _____ Data: ___/___/___

Sexo: _____ Idade: _____ Profissão: _____

Estamos procurando compreender melhor como um problema de voz pode interferir nas atividades de vida diária.

Apresentamos uma lista de possíveis problemas relacionados à voz. Por favor, responda a todas as questões baseadas em como sua voz tem estado nas duas últimas semanas. Não existem respostas certas ou erradas.

Para responder ao questionário, considere tanto a severidade do problema, como sua frequência de aparecimento, avaliando cada item abaixo de acordo com a escala apresentada. A escala que você irá utilizar é a seguinte:

- 1 = nunca acontece e não é um problema
- 2 = acontece pouco e raramente é um problema
- 3 = acontece às vezes e é um problema moderado
- 4 = acontece muito e quase sempre é um problema
- 5 = acontece sempre e realmente é um problema ruim

Por causa da minha voz:

**O quanto isto
é um problema?**

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Tenho dificuldades em falar forte (alto) ou ser ouvido em ambientes ruidosos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. O ar acaba rápido e preciso respirar muitas vezes enquanto eu falo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

A voz na qualidade de vida

3. Não sei como a voz vai sair quando começo a falar	1	2	3	4	5
4. Fico ansioso ou frustrado (por causa da minha voz)	1	2	3	4	5
5. Fico deprimido (por causa da minha voz)	1	2	3	4	5
6. Tenho dificuldades ao telefone (por causa da minha voz)	1	2	3	4	5
7. Tenho problemas no meu trabalho ou para desenvolver minha profissão (por causa da minha voz)	1	2	3	4	5
8. Evito sair socialmente (por causa da minha voz)	1	2	3	4	5
9. Tenho que repetir o que falo para ser compreendido	1	2	3	4	5
10. Tenho me tornado menos expansivo (por causa da minha voz)	1	2	3	4	5

Ao responder este questionário consinto voluntariamente em participar da presente pesquisa ciente de que não terei gastos, nem serei remunerado e nem terei qualquer dano físico ou moral. Permito também que esses dados sejam divulgados em meio científico sem minha identificação.

CÁLCULO DO ESCORE DE QVV

- 1) Escore total de QVV: considerar todas as questões.
- 2) Escore dos aspectos sócio-emocionais de QVV: considerar questões 4 5 8 10.
- 3) Escore dos aspectos físicos de QVV: considerar questões 1 2 3 6 7 9.

Formula : $100 - \frac{(\text{escore bruto}) - (\text{número de questões consideradas})}{(\text{maior escore bruto possível}) - (\text{número de questões consideradas})} \times 100$

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE 1^a A 4^a SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: O OLHAR DO PROFESSOR

Sônia Aparecida Belletti CRUZ¹

Maria Cristina Bergonzoni STEFANINI²

RESUMO: Baseados nos princípios teóricos de Piaget e Vygotsky, buscamos conhecer, por meio de entrevista semi-estruturada, o que dizem os professores sobre as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e as causas destas dificuldades. Os resultados mostram que os professores apresentam três concepções distintas de dificuldade de aprendizagem: dificuldade em assimilar o conteúdo, dificuldade na leitura e na escrita e dificuldade no raciocínio. Porém, dizem acreditar que as dificuldades das crianças são reversíveis. As causas das dificuldades são atribuídas à família, à criança e à escola.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Dificuldade de aprendizagem. Fracasso escolar.

¹ Mestre em Educação Escolar. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara – SP – Brasil. 14800-90 – soniabelletti@bol.com.br

² UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Psicologia da Educação. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – cristina@fclar.unesp.br

INTRODUÇÃO

Uma questão que sempre nos causou preocupação é a dificuldade na aprendizagem que certos alunos apresentam em sala de aula.

As situações de alunos que não querem realizar suas atividades, que atrapalham os que querem, os que, por motivos corriqueiros, xingam e batem nos colegas, e os que vão ficando atrasados ao longo das primeiras séries do ensino fundamental são questões que necessitam esclarecimentos.

Do ponto de vista do aluno podemos perguntar: como o aluno vê seus fracassos? A quem ele atribui a culpa por não aprender? Tem ele consciência de suas dificuldades? Do ponto de vista do conhecimento docente, os professores compreendem o processo de aprendizagem da criança e realmente conhecem os problemas de seus alunos? O que fazem para ajudá-los?

O presente estudo é um recorte de uma dissertação de mestrado cujo objeto foi a investigação do que pensam os professores acerca das dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Os depoimentos colhidos foram estudados à luz das teorias da aprendizagem de Piaget e Vygotsky.

Acreditamos poder trazer, com este trabalho, informações que colaborem para a compreensão do estado atual da prática educativa em tempos de inclusão escolar.

OPROCESSODAAPRENDIZAGEMEACONCEPÇÃO DEDIFICULDADEDEAPRENDIZAGEMSEGUNDO A LITERATURA

A compreensão das dificuldades de aprendizagem parece corresponder à visão do que é a aprendizagem em si. A visão da aprendizagem como produto conduz a ação pedagógica de uma maneira diferente da visão da aprendizagem como processo. Além disso, os meandros da aprendizagem, isto é, o que ocorre na criança para que se possa dizer que aprendeu, depende de muitos fatores

Dificuldades de aprendizagem de alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental

que se interligam. Embora o objetivo desta investigação não seja dicotomizar os depoimentos dos professores entre os que pensam a aprendizagem como processo e os que a pensam como produto, pode-se notar que essas idéias estão presentes. Optamos por considerar a aprendizagem como processo e recorreremos a duas teorias para fundamentar essa compreensão.

A teoria piagetiana considera que as formas de pensamento constroem-se na interação da criança com os objetos, através da ação. O sujeito conhece o objeto assimilando-o a seus esquemas. No decorrer de seu desenvolvimento, a criança passa a reorganizar e reconstruir esses esquemas, diversificando-os, diferenciando-os e combinando-os.

Piaget (1998) introduz três conceitos fundamentais no estudo do desenvolvimento intelectual e que estão estreitamente relacionados: assimilação, acomodação e equilíbrio.

A assimilação é definida como um mecanismo de incorporação das particularidades, qualidades dos objetos aos esquemas ou estruturas intelectuais de que o sujeito dispõe em certo momento. A acomodação se refere ao mecanismo complementar em que os esquemas ou estruturas do sujeito devem se ajustar às propriedades e particularidades do objeto. A equilíbrio é o processo geral em que o indivíduo deve compensar ativamente as perturbações que o meio oferece, ou seja, obstáculos, dificuldades encontradas, resistências do objeto a ser assimilado.

Sobre o desenvolvimento intelectual da criança, Piaget (1998, p. 13) afirma que este provém de “[...] uma equilíbrio progressiva, uma passagem contínua de um estado de menos equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.” Cada estágio de desenvolvimento constitui, portanto, uma forma particular de equilíbrio e a seqüência da evolução mental caracteriza uma equilíbrio sempre completa.

Piaget e Grécco (1974) apresentam uma distinção entre aprendizagem no sentido estrito e aprendizagem no sentido amplo: no sentido estrito, aprendizagem compreende o conhecimento adquirido através da experiência, podendo ser do tipo físico ou lógico-matemático, ou mesmo os dois. No sentido amplo, a aprendizagem

é um processo adaptativo que vai se desenvolvendo no tempo e que se confunde com o próprio desenvolvimento. Ocorre pela ação da experiência do sujeito e do processo de equilíbrio.

Nesta concepção, a aprendizagem não parte do zero, mas de esquemas anteriores. Assim, o conhecimento adquirido por aprendizagem no sentido estrito é o resultado de uma organização dos esquemas que o sujeito

Uma outra abordagem a respeito da aprendizagem é liderada pelos estudos de Vygotsky (1991) e chamada de sócio-histórica ou sociocultural.

Nesta abordagem, aprendizagem é o resultado da interação dinâmica da criança com o meio social na constituição de sua capacidade cognitiva e é produto do entrelaçamento do pensamento e da linguagem, que se constitui no nível mais alto de funcionamento cognitivo, pois envolve a reflexão, o planejamento e a organização, propiciados pelo pensamento verbal que é construído pela mediação simbólica ou social. Esta abordagem desenvolve os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e aprendizagem mediada.

A respeito do conceito de zona de desenvolvimento proximal, são considerados dois níveis de desenvolvimento: o real, que exprime o desempenho da criança ao realizar suas tarefas sem ajuda de ninguém, e o potencial, aquele alcançado quando a criança recebe ajuda do outro.

Portanto, o nível de desenvolvimento real relaciona-se ao desenvolvimento do intelecto, às funções já amadurecidas da criança, e o desenvolvimento potencial, às suas realizações assistidas, ou seja, o que está delineado para o futuro, o que está em processo de maturação.

Dentro desta abordagem vygotskyana, Linhares (1998b) dedicou-se em seus estudos aos conceitos de aprendizagem mediada, na qual a aprendizagem depende de uma pessoa mais capaz para promover o desenvolvimento do indivíduo.

Os estudos mostram que o fornecimento de suporte temporário e de assistência regulada ao desempenho da criança apresenta

Dificuldades de aprendizagem de alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental

melhores condições para resolução de problemas e tarefas. O resultado alcançado é o desempenho potencial, aquele que vai além do desempenho real.

O fato de existirem crianças que não conseguem alcançar sucesso na aprendizagem escolar sempre incomodou os estudiosos. Muitos deles, segundo Campos (1997), analisando os problemas de aprendizagem, chegaram a variados termos e definições, sem, contudo, formular um conceito sobre eles.

Para esta autora, os termos mais utilizados na escola são dificuldade ou problema de aprendizagem. A dificuldade de aprendizagem refere-se a alguma desordem na aprendizagem geral da criança e provém de fatores reversíveis que normalmente não têm causas orgânicas.

Pelegrini e Golfeto (1998) também mostram, em seus estudos, preocupação com as dificuldades de aprendizagem das crianças e salientam que, dentro da estrutura escolar, as crianças, de acordo com a sua idade e seu nível de desenvolvimento intelectual, têm várias realizações a apresentar e que nem todas conseguem obter sucesso nesta empreitada, não demonstrando assim desempenho satisfatório.

Segundo Jacob e Loureiro (1996), a dificuldade escolar tem repercussão nos processos intra-psíquicos ligados à formação da identidade, provocando dificuldades afetivas, também. A forma como a criança lida com essas dificuldades está relacionada à qualidade de seus recursos internos.

Weiss (1997, p.16) considera o fracasso escolar como “[...] uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola.” Esta insuficiência escolar pode estar ligada à ausência de estrutura cognoscitiva, que permite a organização dos estímulos e favorece a aquisição dos conhecimentos. Mas a dificuldade em aprender pode estar relacionada a determinantes sociais, da escola e do próprio aluno, ou seja, ligada a fatores internos (cognitivos e emocionais) e a fatores externos (culturais, sociais e políticos) (JACOB; LOUREIRO, 1996; WEISS, 1997).

Já na perspectiva do fracasso escolar estar relacionado ao aluno, às suas condições internas de aprendizagem, Weiss (1997) enfoca o histórico pessoal e familiar da criança. Essa perspectiva é, normalmente, considerada pela escola como a causa da maioria dos casos de baixo desempenho escolar, pois muitas crianças vêm de lares desestruturados, com pais que não acompanham os estudos dos filhos e os próprios alunos não têm interesse em aprender. Entretanto, há casos de crianças das classes populares que são bem-sucedidas no desempenho escolar.

Segundo Chakur e Ravagnani (2001), a própria criança atribui a si a responsabilidade pelo seu fracasso escolar. As autoras apresentam pesquisas de Chakur (1984, 1992 e 1997) mostrando que, ao ser interrogada a respeito da sua não aprendizagem na escola, a criança julga-se pouco esforçada nos estudos.

Mas, na visão das autoras, o fracasso é do sistema escolar e educacional e do contexto escolar.

Jacob e Loureiro (1996) salientam que o fato da criança apresentar dificuldade de aprendizagem não pode ser considerado um problema isolado, de pouca preocupação, já que o fracasso escolar interfere no desenvolvimento afetivo e compromete processos intra-psíquicos relacionados à formação da personalidade da criança, acarretando problemas afetivos, também. Por isso, a necessidade de proporcionar cuidados especiais a essa criança.

Del Prette e Del Prette (1998), no enfoque das habilidades sociais, dentro do aspecto interpessoal, entendem as dificuldades de aprendizagem como uma “síndrome psicossocial” que sofre interferência de fatores tanto de ordem interna quanto externa, no que diz respeito ao meio familiar, pedagógico e social.

Em seus estudos, os autores observam que essas crianças demonstram, dentre outros déficits, problemas na interação com colegas e na personalidade e apresentam maior agressividade e imaturidade. Em relação às tarefas escolares, são mais passivas, dependentes e menos assertivas em suas opiniões. Essas crianças são reconhecidas pelos seus professores como inquietas,

Dificuldades de aprendizagem de alunos de 1^a a 4^a série do ensino fundamental

brigentas, inibidas e sem iniciativa. E se avaliam, também, de forma negativa.

Estudos apontam que a problemática na área afetivo-social e desempenho acadêmico se correlacionam, ou seja, que crianças com dificuldade de aprendizagem também apresentam problemas socioemocionais e comportamentais (JACOB; LOUREIRO, 1996; MACHADO et al., 1994).

Em termos comportamentais, esses estudos observam crianças imaturas, ansiosas, sem auto-confiança, inseguras, introvertidas e depressivas, algumas podendo manifestar-se, contrariamente, extrovertidas, agressivas, hiperativas e até delinqüentes.

Em trabalhos dessas autoras, a porcentagem de valores indicativos de comportamentos problemáticos de crianças com dificuldade de aprendizagem, na avaliação das mães, indica alta incidência nos itens de nervosismo, queixa de dor de cabeça, agarrada à mãe, dificuldade de sono, impaciência, insegurança, timidez, medo, irritabilidade, agitação, preocupação, desobediência. Já na avaliação dos professores, dos valores indicativos de comportamento problemático sobressaíram altas porcentagens nos itens relativos à tarefa, no que diz respeito a não persistência, lentidão, apatia, desinteresse, desatenção, confusão e retraimento.

Portanto, os estudos mostram que crianças com dificuldade de aprendizagem parecem demonstrar pouca capacidade adaptativa, tanto em casa, como na escola, isto é, a criança apresenta dificuldade em adaptar-se aos dados da realidade que a cerca, comprometendo as possibilidades de seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

MÉTODOS

O trabalho em questão é um **estudo descritivo**, de caráter qualitativo. Consta da descrição e interpretação dos resultados obtidos por meio de entrevista semi-estruturada, com questões abertas, realizada com os professores.

A pesquisa foi realizada numa escola pública estadual, de séries iniciais do ensino fundamental, situada no centro da cidade de Araraquara, SP.

De acordo com o Plano de Gestão, a escola atendeu, no ano de 2002, cerca de 700 crianças de 1ª a 4ª séries.

Os sujeitos do referido estudo são oito professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental (um de cada série, nos dois períodos – manhã e tarde), de 23 que lecionavam nesta escola.

Para atingirmos respostas satisfatórias às questões levantadas em nossa pesquisa, utilizamos a entrevista semi-estruturada, individualizada, de registro oral, com gravação direta e com transcrição fiel como procedimento de coleta de dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os depoimentos dos professores foram organizados em classes e categorias para que fizéssemos a análise qualitativa.

Para a discussão, incluímos junto à citação do sujeito a série em que atua, para que possamos melhor situá-lo e compreendê-lo, ou seja, conhecendo a série em que atua o professor, poderemos verificar se ocorre alguma relação entre as respostas e as características próprias de cada série.

O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE:

a) o conceito de dificuldade de aprendizagem

As respostas dos professores mostram que eles pensam a dificuldade de aprendizagem de três modos diferentes: **dificuldade em assimilar o conteúdo, dificuldade na leitura e escrita e dificuldade em relação ao raciocínio**. Estas três concepções não são exclusivas; podem aparecer duas delas ou mesmo as três juntas na fala de um mesmo professor.

Dificuldades de aprendizagem de alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM COMO DIFICULDADE EM ASSIMILAR O CONTEÚDO

Na opinião dos entrevistados, de modo geral, dificuldade de aprendizagem é algo que atrapalha o aprendizado das crianças ou mesmo impede que ela avance na aquisição dos conhecimentos e está relacionada à não assimilação dos conteúdos.

As afirmações dos sujeitos que mostram esta concepção:

“Eles não têm condições, né? Não assimila, não!” (prof. A-1ª s.)

“[...] é alguma coisa que está atrapalhando o aprendizado da criança”.

“As outras crianças vão aprendendo e ela vai ficando no mesmo estágio, ou até regredindo em certos casos. E não consegue assimilar um conhecimento novo que está passando.”. (prof. B-1ª s.)

“[...] tem criança mesmo que aprende, né? E tem uma fase dela que ela decai um pouco.” (prof. D-2ª s.)

“[...] E a criança que não domina isso em casa... que não... que não tem esse conhecimento prévio, vai ficar mais difícil pra escola trabalhar... São aquelas que não dominaram previamente e que vêm pra escola sem conhecimento.”

“[...] então ela vai ficar defasada em relação aos outros.” (prof. G-4ª s.)

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM COMO DIFICULDADE NA LEITURA E NA ESCRITA

Outras respostas que obtivemos referem-se às dificuldades específicas que as crianças apresentam, isto é: em ortografia e pontuação ao escrever palavras e textos e também na leitura.

Eis as falas dos sujeitos:

“É... ela não consegue escrever, assim, totalmente, né? Copia. Mas não lê, nem as sílabas simples... O ‘ba’ ela não sabe.”

“[...] também os problemas de troca de fonemas.” (prof. A-1^a s.)

“É o problema mais grave, ela esquece as sílabas complexas, as intercaladas.”

“[...] essa menina que tem esse problema de escrita e de leitura também, ela lê de soquinho, é... devagar...” (prof. C-2^a s.)

“[...] que têm muita dificuldade... no passar pro papel tudo... o que sabe.”

“Na fala. É troca. Ele come letras, troca letras. Isso... de como ele fala, ele escreve!”

“Ele não... não consegue falar muita coisa. Então... oh: flor é ‘for’, né? ...o braço é ‘baço?’”

“[...] no falar... ele engole o ‘r’ e o ‘l’. Mas, no escrever, ele troca o ‘m’ pelo ‘r’. É superincrível! ...bombom, ele vai escrever ‘borbor?’”

“[...] ele é um pouquinho esperto na Matemática. Você lendo pra ele... Agora, se ele não... se você não ler, ele tem mais dificuldade. Por quê? Porque ele... até acabar de ler o problema, ele já esqueceu o que começou a ler.” (prof. D-2^a s.)

“[...] as crianças que têm dificuldade na escrita... elas têm trocas, têm omissões, têm inversões... E isso não impede que ela hã... tenha um bom resultado em outras áreas. Até no entendimento de texto, elas conseguem... a produção de texto e... não interfere também na Matemática... não é que elas tenham... não saibam ler! Elas têm trocas específicas... P e B, F e V... hã... D e T. Então são trocas mesmo...” (prof. E-3^a s.)

“[...] Muita dificuldade ortográfica.”

“[...] ela tem uma dificuldade na escrita, muito grande... em estar colocando... as idéias no papel, sabe? Ela lê bem, mas na hora de escrever, ela tem bastante dificuldade...”

“[...] mais amplamente, na produção de texto, né? Pontuação... são... dificuldades superáveis, tá?” (prof. F-3^a s.)

Dificuldades de aprendizagem de alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental

“[...]na escrita ele fica a dever. Ele não tem coordenação motora... ele não consegue acompanhar o pensamento dele na escrita... ele é superlimitado.” (prof. G-4ª s.)

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM COMO DIFICULDADE EM RELAÇÃO AO RACIOCÍNIO

Obtivemos, ainda, respostas que relacionam as dificuldades de aprendizagem ao conceito de dificuldade no raciocínio.

Os professores consideram a dificuldade no raciocínio matemático e no entendimento e produção de texto como os problemas que mais dificultam o trabalho docente, porque a criança não consegue compreender uma atividade de desafio ou uma situação problema.

As considerações dos sujeitos sobre essa concepção:

“(No raciocínio) É bastante lenta também, é bastante fraca.” (prof. A-1ª s.)

“[...] tem dificuldade no raciocínio. Principalmente matemático... Mas também aparece dificuldade no entendimento de textos... este de raciocínio é que eu acho assim mais difícil pra gente trabalhar.” (prof. E-3ª s.)

“[...] O raciocínio matemático é... um pouquinho lento...” (prof. F-3ª s.)

“[...] produção de texto e raciocínio, também, matemática e essas coisas, pra problemas e produção de texto e leitura.”

“Na 4ª série, estavam semi-alfabetizados. Produziam bem pouquinho. Matemática também... nem as 4 operações eles sabiam direito. Resolução dos problemas... Não interpretavam, também, não. Sozinhos, eles não interpretavam, não.” (prof. H-4ª s.)

Os dados nos mostram que, embora as compreensões pareçam ser muito heterogêneas e alguns professores apresentem em sua fala certas definições e classificações a respeito de dificuldade de aprendizagem, esse problema transparece para eles como algo meio indefinido, difícil de apreender e explicar e que, por algumas

vezes, têm uma definição que se sobrepõe às outras. Referem-se a ritmo lento, falta de rendimento, baixo desempenho quando tentam identificar as dificuldades da criança que não consegue sair-se bem em sua aprendizagem. Também usam de forma não muito distinta, termos como problemas de aprendizagem, troca de letras e problemas fonéticos como sendo a mesma coisa.

Na fala dos professores, uma mesma criança pode apresentar dificuldade em mais de uma área do conhecimento, ou seja, em Língua Portuguesa, ao ler, escrever e interpretar um texto e, também, em Matemática, ao resolver operações. Essas dificuldades, ainda, podem aparecer relacionadas, ao mesmo tempo, a duas ou às três concepções mencionadas pelos professores, quer dizer, dificuldades relativas à assimilação do conteúdo, à leitura e escrita e ao raciocínio. Porém, para algumas crianças, o problema concentra-se apenas em uma área, como no caso apresentado por um professor: se seu aluno fizer, sozinho, a leitura de um problema matemático, não terá como resolvê-lo, pelo fato de sua difícil leitura não permitir o entendimento do problema. Já se for lido pela professora, o aluno terá condições de solucioná-lo.

Um fato observado no relato dos professores é que eles dizem ter maior preocupação com a dificuldade de raciocínio matemático e interpretativo das crianças, considerando-os problemas graves. Porém, demonstram sentirem-se bastante incomodados com as trocas, inversões, omissões e, até, com a feitura das letras das crianças no momento da escrita.

Um ponto por nós considerado importante no relato de alguns professores é que, embora eles enumerem uma série de “problemas” da criança e até os classifiquem como “graves”, em seguida consideram que são “superáveis”, que não são “tão graves” e que a criança “tem como progredir”. Também afirmam existir certa dificuldade da criança que não a impede de ter bom resultado em outra área do conhecimento. Tais dados correspondem à afirmação de Campos (1997) sobre a reversibilidade da dificuldade de aprendizagem de certas crianças e à de Ross (1979) sobre a possível reversão da situação de “problema” da criança quando

Dificuldades de aprendizagem de alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental

a escola utiliza métodos de ensino adequados e de acordo com o nível de desenvolvimento da criança.

Interessante o relato do professor a respeito de aluno seu que, segundo ele, chegou à 4ª série sem dominar a leitura e a escrita. O professor atribui esse problema a causas familiares, ou seja, à ausência de conhecimento prévio que a criança deveria trazer de casa ao iniciar sua escolarização. Porém, não aparece na fala do professor o fato de essa criança ter passado pelas três séries sem que a escola tivesse proporcionado a ela condições mínimas de alfabetização. Para Carraher, Carraher, e Schliemann (1995), o fracasso do aluno está localizado na escola, que desconhece o processo pelo qual a criança adquire o conhecimento, qual é a sua real capacidade de aprendizagem e como transmitir o conhecimento à criança partindo daquele que ela já dispõe.

Chakur e Ravagnini (2001) também apontam a escola como causadora do insucesso escolar da criança no que diz respeito à carência do espaço físico escolar, à falta de vagas ou a classes numerosas na escola. Também em relação à atuação dos professores que se encontram mal preparados e desmotivados para o trabalho docente e ainda à utilização de práticas pedagógicas em descompasso com as necessidades e interesses do alunado.

O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE:

b) as causas da dificuldade de aprendizagem

Nesta categoria, os professores discorreram sobre as causas das dificuldades dos alunos. E, de forma geral, os professores dizem que as dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam na escola provêm de três fatores: **familiar, da própria criança e da escola.**

Também nesta categoria, a opinião dos professores é que, uma mesma criança pode apresentar dificuldades de aprendizagem cujas causas estão relacionadas a um dos fatores, a dois deles ou, então, a todos os três.

CAUSAS PROVENIENTES DE PROBLEMAS FAMILIARES

Em relação aos fatores familiares, houve no relato dos professores a citação de situações de separação dos pais, de criança que é abandonada pela mãe e vive apenas com o pai e a madrasta, dentre outras.

Vejam as afirmações dos sujeitos com esta concepção:

“[...] Porque hoje, há a necessidade de mãe trabalhar... o filho está ficando... fora, né?”

“[...] A separação, hoje... Dizem que não traz problema, mas eu acho que traz muito problema, problema sério. A L., os pais separaram, né? Não é todo dia, tem dia que ela vem com esse problema, não quer entrar, chora... Falta do pai e da mãe.” (prof. A-1ª s.)

“[...] problema de desestruturação familiar... não tem apoio em casa, na realidade.”

“Aí, no caso dela, específico... é a mãe que foi embora. Abandonou. E... essa criança parece que tem um bloqueio, assim...”

“[...] ele vem de pais separados, está vendo? A mãe já é uma senhora... Então, o O., a impressão que eu tive, nasceu temporão e o pai se separou da mãe... o jeito que ele quer, as coisas acontecem... Ficou mimado.” (prof. C-2ª s.)

“Inclusive é em casa, problema com pai e mãe, problema com a família, com... com o financeiro. E essa criança decai.”

“[...] fica com a avó, que é bem idosa. E... a mãe... acho que... pelo problema de ser separada... pra agradar, como ela não tem outra forma de suprir a falta que faz, ela dá tudo o que a menina quer. Então, ela manipula.” (prof. D-2ª s.)

“[...] eu acho que às vezes também falta... estimulação... em casa... e principalmente um acompanhamento maior em casa, um treino maior, algumas atividades...” (prof. E-3ª s.)

“Ela é uma criança bem dizer, órfã... de pai e mãe. Porque os pais são separados, ela foi criada pela avó. A avó é uma fanática

Dificuldades de aprendizagem de alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental

hã... religiosa. Então, a criança quer vir no reforço, e... a avó não traz porque acha que é bobagem, que só vai atrapalhar... que ela tem que ir para a igreja.” (prof. F-3ª s.)

“[...] a criança não é colocada em contato com... material escrito que possibilite a leitura... talvez a própria família não se interesse.”

“[...] pais que não lêem, as crianças, conseqüentemente, vão ter dificuldades.” (prof. G-4ª s.)

“[...] Todos os pais querendo saber como ia ser, como eu ia trabalhar com os filhos... aquele pai já, não. Ele foi empurrando. ‘Vai sentando!’ Eu já percebi que o pai estava até com cheiro de álcool... depois, eu mandei chamar a mãe... Ela falou, também, que não parava em casa, que ela trabalhava muito...” (prof. H-4ª s.)

CAUSAS PROVENIENTES DE PROBLEMAS DA PRÓPRIA CRIANÇA

Neste aspecto, alguns entrevistados atribuem à própria criança as causas de suas dificuldades com a aprendizagem. Dizem ser problemas inerentes a algumas crianças que, além de apresentarem carência emocional, manifestam problemas neurológicos, distúrbios como atraso mental em relação à idade cronológica, dislexia, falta de concentração, hiperatividade e desinteresse em executar as atividades escolares.

As citações dos sujeitos sobre esta concepção:

“[...] problema próprio da criança, mesmo. Algum problema emocional, físico, né?”

“[...] Então, a gente pede... pros pais levarem num especialista, porque a gente vai até um determinado ponto, né?” (prof. B-1ª s.)

“[...] problema de atraso mental, mesmo, né? Quer dizer, é normal, né? Ter uma patologia...” (prof. C-2ª s.)

“[...] Tanto como a dislexia... Tanto o psicológico da criança.”

“Ela (a mãe) levou, né? No especialista, que observou... e falou pra essa mãe que ele tem uma idade... mental atrasada da idade

cronológica. Então, essa criança, que hoje é minha, ela está, na realidade, com uns... 5, 6 aninhos.”

“Se ela tivesse a concentração... ela aprenderia muito mais do que ela sabe. Só que ela não se concentra... Não pára... não tem nada que a prenda.”

“É uma criança... superinteligente. Lê muito bem. Tem uma imaginação fora do comum... Para produzir, escreve corretamente. Só que ela não escreve...” (prof. D-2ª s.)

“Hã... Na parte de... dessas trocas na escrita, pelo que eu tenho lido e até pesquisado, conversado com fono, tem crianças que apresentam dislexia. Que é uma... uma disfunção do cérebro, né? Neurológica, cerebral, não sei. E... agora a parte de raciocínio... eu... eu não sei qual seria a causa, não... uma dificuldade, acho que inerente da criança.” (prof. E-3ª s.)

“[...] pode ser algum problema também, né? Um distúrbio. Quem que sabe? Pra gente saber, só... encaminhando pra um especialista, né?”

“A família... já faz tratamento, têm neuro acompanhando, tem fono... é uma criança hiperativa.” (prof. F-3ª s.)

“[...] fica com vergonha. Na hora em que você manda ler, ela fala: ‘Não, não quero ler’... mas é coisa íntima dela.”

“[...] problemas graves, psiquiátricos mesmo, sabe? Ele toma medicamentos fortes.” (prof. G-4ª s.)

“Acho que vem já um pouco da criança.”

“Eu tinha um no ano passado que precisava de fono...” (prof. H- 4ª s.)

CAUSAS PROVENIENTES DE PROBLEMAS DA ESCOLA

Nesta categoria, estão os problemas referentes à escola, onde, segundo os entrevistados, as dificuldades de aprendizagem da criança são consequência da forma como o professor trabalha com

Dificuldades de aprendizagem de alunos de 1^a a 4^a série do ensino fundamental

ela, e, que, muitas vezes, a criança chega à 4^a série com deficiências que se instalaram desde a 1^a série.

As afirmações dos sujeitos:

“[...] de relacionamento com os colegas, até mesmo comigo, né?”

“[...] na minha avaliação diagnóstica do início do ano, eu percebi que faltou... base vinda do pré. As crianças não foram trabalhadas... como o de costume. Eles vieram bem defasados para mim.”

“[...] não tem assim,... conceito de lateralidade... coordenação motora fina... Sabe, são várias dificuldades que a criança hã... vai tirando isso no pré, né? Colorir dentro de um espaço limitado. Eles... saem tudo... tudo do espaço, não têm... a habilidade com a tesoura, com cola. Então, são coisas que são trabalhadas no pré e que facilitam bem o trabalho da gente, né?” **(prof. B-1^a s.)**

“[...] essa aluna que eu tenho, o pai... já no início do ano, na primeira reunião, ele já falou pra mim que... a menina... não havia sido alfabetizada. Que ela ia apresentar muitas dificuldades, porque ela não havia sido alfabetizada na outra escola. Então, quer dizer, já é um problema que está vindo desde... a 1^a série.” **(prof. F-3^a s.)**

“[...] a criança que tem dificuldade, quando ela é exposta, piora ainda mais a situação. Porque os colegas vão... vai, vai surgir aquele que... Sabe como que é criança, né? Um vai falar do outro, e aí a criança se fecha.” **(prof. G-4^a s.)**

“Ah, o jeito de trabalhar, também, depende... mesmo a professora, às vezes, hã... No comecinho, a criança se sente assim, não sei... vem com aquele medo na escola...” **(prof. H-4^a s.)**

O que podemos reter da fala dos professores é que aos seus olhos não existe só uma causa das dificuldades de aprendizagem dos alunos. A opinião deles corresponde ao que é apresentado por Jacob e Loureiro (1996) e Weiss (1997) como fatores que influenciam na aprendizagem escolar das crianças, ou seja, eles apresentam os problemas familiares, os problemas da própria criança e os problemas relativos à escola como causadores do insucesso da criança na escola.

Quando o professor afirma que a criança que apresenta dificuldade de aprendizagem é aquela cuja família não lhe oferece material de leitura e de escrita e que não se interessa pelos seus estudos, sua fala corresponde às observações de Marturano (1998) e Marturano, Alves e Santa Maria (1998). Segundo Marturano, crianças expostas a ambientes familiares com recursos facilitadores de aprendizagem vão desenvolver estratégias metacognitivas que facilitarão seu sucesso escolar. Para Marturano, Alves e Santa Maria (1998), dentre outros aspectos, a orientação e o suporte para o trabalho escolar e as aspirações e expectativas acadêmicas dos pais em relação aos filhos são fatores relevantes para o desempenho da criança.

A separação dos pais também é apontada pelos professores, de forma acusatória e indignada, como a grande vilã e a causadora de sérios problemas acadêmicos das crianças. Partindo de tal generalização, como podemos explicar o caso de alunos, filhos de pais separados, que demonstram interesse em aprender, participam das aulas, executam suas atividades com atenção e capricho, mantêm ótimo relacionamento com o professor e com os colegas na sala de aula, enfim, apresentam sucesso no processo ensino-aprendizagem?

Houve a afirmação, também, de que, pelo fato da mãe sair para trabalhar fora de casa, as crianças são deixadas de lado e isso as levaria a não querer entrar na escola, a chorar na sala de aula e a não querer realizar suas atividades. Essa visão mostra uma concepção ultrapassada a respeito do trabalho feminino e ignora os benefícios que ele pode trazer à família. Senão, como explicar o fato de, cada vez mais, crescer o número de mulheres que participam da responsabilidade do sustento da família, junto com o marido, e de muitas delas já assumirem, sozinhas, esse encargo financeiro? Com o aumento do desemprego, os homens estão precisando trabalhar no setor informal da economia, o que proporciona a eles baixa remuneração, necessitando ainda mais da ajuda do trabalho feminino. E há casos de alguns homens que ficam em casa, enquanto a mulher sai para trabalhar, já que o emprego feminino,

Dificuldades de aprendizagem de alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental

por ser, muitas vezes, de pouca qualificação profissional e de menor remuneração, é encontrado com maior facilidade. Isso nos leva a pensar que a proposta da mulher sair de casa para trabalhar tornou-se uma necessidade natural que não deveria causar traumas e nem danos aos filhos. Muito pelo contrário, o trabalho deveria ser uma possibilidade de crescimento e realização pessoal para a mulher, que conseqüentemente, manteria uma relação mais tranqüila e harmoniosa com a família, principalmente com os filhos, além do fator positivo da contribuição financeira, de trazer melhores recursos materiais, também.

Um professor relatou que a mãe de seu aluno de 8 anos consultou um especialista e foi constatado que ele tem atraso mental. Nos parece que esta afirmação assegura o professor sobre a existência do problema na criança.

A respeito de avaliar o conhecimento e as dificuldades na aquisição do conhecimento, Linhares (1998a) mostra que é possível, através da avaliação assistida, conhecer o potencial da criança para aprender. Através desta avaliação, fica-se sabendo o conhecimento já adquirido pelas crianças e os indicadores de seu potencial de aprendizagem. Portanto, pode ser um procedimento que resulte na melhora do desempenho das tarefas escolares da criança que ocorre independentemente do seu nível intelectual.

Foi exposto ainda, por um professor, o caso do aluno que foi maltratado pelo pai na porta da sala de aula, na frente da professora e dos coleguinhas, o que na sua visão corrobora com os problemas de retraimento e desestímulo desta criança. Estudos de Bowlby (1989) sobre a teoria do apego mostram que crianças que sofreram ameaça de abandono desenvolvem ansiedade frente a seus sofrimentos, como também adquirem raiva das pessoas mais velhas, diminuindo a confiança que normalmente têm nos adultos. Muitas vezes, no momento em que se sente ferida, abandonada ou com medo, ela pode apresentar comportamento de desapego em sinal evidente de autodefesa.

Nunes (1990), referindo-se ao problema de maus tratos sofridos pelas crianças, salienta que essas crianças que trazem auto-imagem e

ego fragilizados em consequência de relação traumática com os pais, acabam por sucumbir às pressões e podem apresentar problemas na sua relação com o processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao sentimento de fracasso da criança por não conseguir aprender, Marturano (1997) afirma que, apesar de sua vulnerabilidade frente ao fracasso escolar, que lhe causa muito sofrimento, muitas vezes a criança é capaz de resistir ao stress e à adversidade. Ocorre, portanto, o que a autora denomina “resiliência”. Quando a criança é apoiada por profissionais que a acompanham em seu desenvolvimento e recebe ajuda e suporte adequados para superação das dificuldades, ela pode reverter o processo de fracasso, alcançando melhora em seu desempenho escolar.

Quanto à referência dos problemas de ordem pessoal do aluno causarem dificuldades na aprendizagem, os professores citam os problemas neurológicos, psiquiátricos e psicológicos e dizem encaminhar essas crianças aos especialistas para resolverem seus problemas. Segundo os professores, sua solução exige conhecimentos que vão além de sua formação. É o que Marturano, Linhares e Parreira (1993) e Marturano et al. (1997) consideram atitude de medicalização ou psicologização da dificuldade de aprendizagem. Com esta conduta, os professores buscam solução de um problema que é da escola fora da instituição escolar. Segundo as autoras, existem muitas crianças vítimas desta prática de culpabilização pelo seu fracasso escolar.

Para Nunes (1990), essas crianças criam o sentimento de impotência frente aos eventos externos e demonstram desistir de buscar soluções para os problemas. É o que a autora chama de desamparo adquirido. As crianças sentem-se diminuídas, fracassadas e passam a perceber-se totalmente carentes e abandonadas, apresentando assim, uma auto-imagem negativa, o que as leva a produzir mais fracassos em sua vida.

Ainda, a respeito da “culpa” pelo fato de não aprender ser atribuída à própria criança, nos depoimentos aparecem como justificativas a falta de vontade da criança em escrever, concentrar-se em suas atividades, parar quieta no seu lugar para realizá-las. Parece

Dificuldades de aprendizagem de alunos de 1^a a 4^a série do ensino fundamental

que a aprendizagem depende da “boa vontade” da criança, apenas, e não envolve a atitude do professor em motivá-la a interessar-se em aprender. No entanto, é justamente na escola, que deve ser feita a tentativa de resolução das dificuldades escolares das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Explicados de forma sucinta, os resultados obtidos revelam que os professores têm suas próprias definições sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças, embora essas definições apareçam, algumas vezes, sobrepostas umas às outras e mostrem-se de difícil explicação.

Em suas definições, os professores apresentam três concepções distintas de dificuldade de aprendizagem: dificuldade em assimilar o conteúdo, dificuldade na leitura e escrita e dificuldade em relação ao raciocínio que, segundo eles, podem aparecer conjuntamente, duas delas ou uma somente e impedir que a criança aprenda.

Ao apresentarem a dificuldade na assimilação do conteúdo como “algo” que atrapalha o aprendizado e impede o aluno de avançar na aprendizagem, os professores demonstram que não elaboram esta concepção em profundidade. Explicam-na citando detalhes, personalizando-a em um ou outro aluno da classe. Já em relação à dificuldade na leitura e escrita e no raciocínio, o problema aparece, na fala dos professores, de maneira mais clara, mais definida e como sendo mais fácil de ser detectado e explicado por eles. Portanto, conseguem expor muito mais sua opinião sobre essas duas últimas concepções.

Porém, segundo os professores, essas dificuldades de aprendizagem dos alunos são consideradas reversíveis e suas falas correspondem às afirmações de alguns autores por nós pesquisados, quando abordam o conceito de dificuldade de aprendizagem. Essa consideração nos leva a questionar o motivo de esses professores pensarem dessa forma: o que os leva a ter certeza (ou esperança) de que os alunos passarão a aprender depois de uma fase de desacertos na aprendizagem? Essa certeza dos professores advém da confiança

que têm em sua atuação ou da crença na vontade e capacidade do aluno em alterar seu desempenho? São questões que nos instigam e que poderão ser buscadas e respondidas em outro momento, numa outra situação de pesquisa.

Um fato preocupante por nós observado na fala dos professores, é a queixa de que vem crescendo o número de alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem. Esta queixa incomoda e preocupa-nos por questionar a função da escola, que não está cumprindo o papel de promover a aprendizagem das crianças, e o papel do professor, que não está conseguindo agir como mediador entre o conhecimento e a criança. De fato, se os alunos não aprendem, podem estar ocorrendo falhas nos três elementos que concorrem, igualmente, para a efetivação da aprendizagem: quem ensina, o conteúdo a ser ensinado e o sujeito que aprende, como mostra este estudo.

A respeito dos fatores que influenciam na aprendizagem escolar, aos olhos dos professores não existe só uma causa das dificuldades de aprendizagem: eles apresentam os problemas familiares, os problemas da própria criança e os problemas relativos à escola como causadores do insucesso da criança na escola. Para nós, o fato de a opinião desses professores corresponder ao que é apresentado pelos autores citados neste trabalho indica que eles conhecem seus alunos, seus familiares e têm conhecimento do ambiente em que eles vivem.

Para finalizar, reiteramos que não pretendemos esgotar este tema, haja vista o grande número de crianças que ainda se encontram em situação de descompasso com a aprendizagem. Isso sinaliza a necessidade de continuidade nas investigações sobre o processo ensino-aprendizagem, bem como sobre os fatores que o impedem.

DIFICULTIES OF LEARNING: TEACHER'S VIEW

ABSTRACT: *Based on Piaget and Vygotsky principles, we rummage to know, by semi-structured interview, what the teachers saw about their students*

Dificuldades de aprendizagem de alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental

with difficulty of learning and the cause of this difficulties. The results show that the teachers bring up three conceptions: difficulty on assimilating the content; difficulty on reading and writing and difficulty on reasoning. Nevertheless, they believe that children's difficulties are reversible. The cause of this difficulties are attributed to the family, the own child and the school.

KEYWORDS: *Learning. Difficulty of learning. School failure.*

REFERÊNCIAS

BOWLBY, J. **Uma base segura:** aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CAMPOS, L. M. L. A rotulação de alunos como portadores de “distúrbios ou dificuldades de aprendizagem”: uma questão a ser refletida. **Série Idéias**, São Paulo, n. 28, p.125-139, 1997.

CARRAHER, D. W.; CARRAHER, T. N.; SCHLIEMANN, A. D. **Na vida dez, na escola zero.** São Paulo: Cortez, 1995.

CHAKUR, C. R. S. L.; RAVAGNANI, M. C. R. N. Inteligência e fracasso escolar: problema prático para a educação, questão teórica para a psicologia. In: CHAKUR, C. R. S. L. (Org.). **Problemas da educação sob o olhar da psicologia.** Araraquara: FCL – UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001. p.171-201.

DEL PRETTE, Z. A.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 3, p.205-215, 1998.

JACOB, A. V.; LOUREIRO, S. R. Desenvolvimento afetivo: o processo de aprendizagem e o atraso escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, p. 149-160, fev./ago. 1996.

LINHARES, M. B. M. Avaliação assistida de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem: indicadores de eficiência e transferência de aprendizagem em situação de resolução de problema. In: ZUARDI, A. W. et al. (Org.). **Estudos em saúde mental**. Ribeirão Preto: FMRP-USP, 1998a. p. 121-147.

_____. Avaliação psicológica de aspectos cognitivos em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. In: FUNAYAMA, C. A. R. (Org.). **Problemas de aprendizagem**: enfoque multidisciplinar. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998b. p.41-60.

MACHADO, V.L.S. et al. Crianças com dificuldades na aprendizagem escolar: características de comportamento conforme avaliação de pais e professores. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 46, n. 3/4, p.119-138, 1994.

MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e aprendizagem escolar. In: FUNAYAMA, C. A. R. (Org.). **Problemas de aprendizagem**: enfoque multidisciplinar. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p.73-90.

_____. A criança, o insucesso escolar precoce e a família: condições de resiliência e vulnerabilidade. In: MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R.; ZUARDI, A. W. (Org.). **Estudos em saúde mental**. Ribeirão Preto: FMRP-USP, 1997. p.132-151.

MARTURANO, E. M.; ALVES, M. A. V.; SANTA MARIA, M. R. Recursos do ambiente familiar e desempenho na escola. In: ZUARDI, A. W. et al. (Org.). **Estudos em saúde mental**. Ribeirão Preto: FMRP-USP, 1998. p. 49-77.

MARTURANO, E. M. et al. A avaliação psicológica pode fornecer indicadores de problemas associados a dificuldades escolares. In: MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R.; ZUARDI, A. W. (Org.). **Estudos em saúde mental**. Ribeirão Preto: FMRP-USP, 1997. p.11-48.

Dificuldades de aprendizagem de alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental

MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M.; PARREIRA, V. L. C. Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar. **Medicina Ribeirão Preto**, v. 26, n. 2, p.161-175, abr./jun., 1993.

NUNES, A. N. A. Fracasso escolar e desamparo adquirido. **Psic: Teoria e pesquisa**, Brasília, v. 6, n. 2, p.139-154, 1990.

PELEGRINI, R. M.; GOLFETO, J. H. Problemas de aprendizagem: um enfoque em psiquiatria infantil. In: FUNAYAMA, C. A. (Org). **Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p.25-40.

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

PIAGET, J.; GRÉCCO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1974.

ROSS, A. O. **Aspectos psicológicos dos distúrbios da aprendizagem e dificuldade na leitura**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

VYGOTSKY, L. S. A. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: DP & A, 1997.

ESTUDO DE CASO: NEUROPATIA AUDITIVA/DESSINCRONIA AUDITIVA

Milaine Dominici SANFINS¹

Eliane SCHOCHAT²

RESUMO: Este trabalho teve por objetivo relatar um caso de Neuropatia auditiva/Dessincronia auditiva (NA). A Neuropatia auditiva/Dessincronia auditiva é um transtorno que foi identificado há vinte anos; os pacientes que possuíam este transtorno eram diagnosticados como deficientes auditivos como consequência da ausência dos exames de emissões otoacústicas na bateria de testes de avaliação auditiva. O paciente foi avaliado por meio de testes audiológicos: imitanciometria, audiometria tonal limiar, emissões otoacústicas e potencial evocado auditivo de tronco-encefálico. Os resultados sugerem que o paciente apresenta um quadro sugestivo de NA e alertam para a necessidade de acompanhar longitudinalmente os casos de suspeita do transtorno.

PALAVRAS-CHAVE: Neuropatia auditiva. Potencial evocado auditivo de tronco-encefálico. Emissões otoacústicas.

¹ USP – Universidade de São Paulo. Faculdade de Medicina - Departamento de Fisiopatologia Experimental. São Paulo – SP – Brasil. 01246-903 – msanfins@uol.com.br

² USP – Universidade de São Paulo. Faculdade de Medicina - São Paulo – SP-Brasil. 01246-903 – eschocha@usp.br

A NEUROPATIA AUDITIVA/DESSINCRONIA AUDITIVA

Deltenre et al. (1997), Starr e outros estudiosos, em 1991, nomearam a patologia como disfunção auditiva neural sincrônica, que indicava uma sincronização deficiente dos potenciais de ação do nervo coclear, o que seria mais tarde, em 1995, chamado de Neuropatia Auditiva (NA) por Sininger e colaboradores e seguido, a partir de então, como um padrão diagnóstico.

Revisão feita pelos autores possibilitou verificar que a incidência de Neuropatia Auditiva é de algo em torno de 0,5% na população de crianças com suspeita de perda auditiva.

A NA é um termo utilizado para descrever uma condição encontrada em pacientes de todas as idades, desde bebês a adultos (HOOD, 1998; DOYLE; SININGER; STARR, 1998).

A idade média para o início dos sintomas da NA é de 9 anos, sendo que o surgimento ocorre do nascimento aos 60 anos de idade. A grande maioria dos pacientes apresentou início do transtorno aos 2 anos de idade. Além disso, 75% dos pacientes avaliados estavam com menos de 10 anos de idade quando os sintomas foram primeiramente identificados (SININGER; OBA, 2001).

O paciente apresenta características audiológicas condizentes com função normal das CCE e função neural anormal no nível do 8º nervo (vestíbulo-coclear). Esses pacientes são distinguidos dos com lesões, tais como tumores do 8º nervo ou esclerose múltipla, uma vez que as evoluções radiológicas apresentam resultados normais e mesmo as respostas mais periféricas do 8º nervo estão ausentes (HOOD, 1998).

A autora ainda salienta que muitos pacientes podem apresentar características de problemas de deficiência auditiva, como, por exemplo, desatenção e respostas inconsistentes. A maioria dos casos identificados de NA são bilaterais, embora, freqüentemente, assimétricos.

Para Harrison (1998), a desordem provavelmente decorre de uma condição patológica na qual algumas CCI e/ou gânglio espiral estão inativos e/ou degenerados.

De acordo com Zeng (1999), a Neuropatia Auditiva (NA) afeta a atividade sincrônica normal do nervo auditivo, sem afetar a função amplificadora dentro da orelha. Pacientes com NA, queixam-se, freqüentemente, de que podem ouvir sons, mas não compreender a fala.

Segundo Berlin (1999), a patologia varia de um paciente para outro, algumas vezes cercando neuropatias sistêmicas periféricas, outras vezes com sintomas sugerindo uma perda das células ciliadas internas (CCI) ou a função auditiva neural. O curso natural do problema é diferente quando o diagnóstico é precoce ou mais tardio nas pessoas afetadas.

Kraus et al. (1994) sintetizam que a Neuropatia Auditiva é uma disfunção auditiva na qual a audição periférica parece estar normal, mas o 8º nervo e o tronco-cerebral estão alterados.

ETIOLOGIA

Os fatores de riscos para NA não estão claramente compreendidos. Miyamoto et al.(1999) descrevem que os casos de NA estão sendo cuidadosamente documentados e registrados, com a finalidade de fornecer informações etiológicas corretas.

Deltenre et al. (1997) descreveram que históricos médicos particulares não estão arquivados, porém se sabe que, em alguns casos, anos depois do início da Neuropatia Auditiva, provavelmente uma neuropatia periférica aparecerá. Segundo revisão feita pelo autor, kernicterus, uremia, diabetes e ototoxicidade do componente platino podem induzir tais quadros.

A NA poderia também estar associada com disfunções hereditárias, como a Ataxia de Friederich e outras neuropatias auditivas hereditárias, sensoriais e motoras (HARRISON, 1998). Hood (1998) relatou, por sua vez, que as características refletiriam,

provavelmente, mais do que uma simples etiologia e, desta forma, o transtorno poderia ser mais cuidadosamente descrito como neuropatias auditivas.

O envolvimento de fatores genéticos foi sugerido pela identificação de gêmeos com o transtorno. Além disso, diversas etiologias subjacentes como hiperbilirrubinemia, nascimento prematuro, neuropatia sensorio-motora hereditária e outras neuropatias periféricas foram apresentadas por Hood (1998) como fatores associados a NA.

ACHADOS AUDIOLÓGICOS

Hood (1998) salienta que mesmo existindo várias etiologias para a NA, pacientes de todas as idades apresentam um grupo coeso de sintomas auditivos.

Para Doyle, Sininger e Starr (1998), um grupo de crianças tem sido identificado com perda auditiva e Potencial evocado auditivo de tronco-encefálico (PEATE) ausente ou gravemente alterado, ainda tendo função coclear normal medida pelas Emissões otoacústicas (EOA). Berlin (1999) completa dizendo que a NA é operacionalmente definida quando apresenta EOA normais com eletrococleograma ausente e/ou ABR ausente.

Hood (1998) relatou que indivíduos normais apresentam, consistentemente, algum grau de supressão eferente, enquanto que pacientes com NA geralmente não apresentam supressão eferente. Veuillet, Khalfa e Coller (1999) concordam com os achados de Hood (1998) e descrevem que a ausência ou pobre supressão contralateral das EOA evocadas foram descritas como Neuropatia Primária Periférica.

Em relação ao microfônismo coclear (MC), Hood (1998) descreveu que nas características de um estímulo externo, a direção do microfônismo coclear se alternará com a mudança na polaridade do estímulo. A comparação de respostas obtidas com estímulo de polaridade positiva (condensado) e negativa (rarefeito)

Estudo de caso: neuropatia auditiva/dessincronia auditiva

demonstram uma inversão dos picos das formas de ondas do MC. Outra diferença entre respostas cocleares e neurais é o efeito da intensidade na resposta da latência e diminuição em amplitude com a diminuição da intensidade do estímulo. Em contraste, o MC não aumenta em latência com a diminuição da intensidade do estímulo. Estas comparações de respostas das latências com a variação da intensidade pode ser usada para distinguir respostas cocleares das neurais. Um quadro descrito pela autora foi introduzido para sintetizar os achados sobre o MC.

	Coclear	Neural
Latência	Constante com mudança no estímulo de intensidade.	Aumenta com a mudança no estímulo de intensidade
Amplitude	Diminui com a diminuição da intensidade	Diminui com a diminuição da intensidade
Polaridade do estímulo	Formas de ondas invertem quando a polaridade é invertida	Formas de ondas mostram pequenas mudanças com a polaridade invertida
Efeitos de mascamento	Resistente ao mascamento ipsilateral	Diminuição da amplitude com mascamento ipsilateral

Quadro 1: Distinguindo Microfonismo Coclear e Respostas Neurais
Fonte: Hood (1998)

Para Zeng (1999), testes psicoacústicos indicam que a pobre compreensão de fala ocorre devido ao prejuízo severo em suas habilidades de processamento temporal. Hood (1998) salienta que pacientes com NA apresentam compreensão de fala marcadamente dificultada, particularmente em situações de mensagens competitivas.

Milaine Dominici Sanfins e Eliane Schochat

De acordo com Ptok (2000), os limiares de tom puro, nestes pacientes, variam de uma perda leve a severa. Para Salvi et al. (1999), em alguns casos, a perda auditiva ocorre nas baixas frequências, algumas vezes nas planas e, em outros, predominantemente nas altas frequências. Hood (1998) relata que devido a esta variabilidade nos padrões de tom puro, a utilização deste teste para distinguir a NA fica limitada. Segundo Ptok (2000) esses achados sugerem que a função coclear e, em particular, a função das CCE encontra-se normal, mas que a função das CCI (unidade funcional do 8º nervo) está alterada.

Abaixo, quadro com o resumo dos achados audiológicos feito por Hood (1998), com a finalidade de melhor exemplificar, sumarizar e facilitar a visualização dos dados discutidos pelos diferentes autores.

TESTE	RESULTADO
Limiares de tom-puro	Perda auditiva normal a severa/ profunda qualquer configuração; pode ser assimétrica
Reconhecimento de fala em silêncio	Variável, levemente a gravemente reduzido
Reconhecimento de fala no ruído	Geralmente pobre
Emissões otoacústicas	Normal
Reflexos Acústicos da Orelha Média	
<i>Ipsilateral</i>	Ausente
Contralateral	Ausente
Não-acústico	Presente
Microfonismo coclear	Presente (inverte quando a polaridade do estímulo é invertida)
PEATE	Ausente (ou gravemente alterado)

Supressão eferente das EOA transitentes	Não apresenta supressão
<i>Masking Level Difference (MLD)</i>	Não apresenta MLD (por exemplo, 0 dB)

Quadro 2: Resultados dos testes audiológicos esperados em pacientes com Neuropatia Auditiva

Fonte: Hood (1998)

DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL

Casos de ausência de PEATE na presença de audição normal têm sido identificados há 20 anos. Para Doyle, Slinger e Starr (1998), é possível que alguns indivíduos que foram diagnosticados com perda auditiva neurosensorial (PANS) antes do uso das EOA ter-se tornado comum tivessem, na verdade, neuropatia.

Hood (1998), em seu estudo, verificou que em artigos mais antigos como os de Worthington e Peters (1980) e Kraus et al. (1994), abordava-se a questão de pacientes com resultados de PEATE ausentes que, mais tardiamente, mostraram ter função auditiva. É provável que alguns desses pacientes pudessem ser identificados como casos de NA, caso as EOA estivessem em uso.

Miyamoto et al. (1999) salientam que os achados de PEATE em combinação com EOA evocadas têm uma significância diagnóstica particular.

Para Berlin (1999), depois que o uso do PEATE tornou-se muito difundido, muitas informações superficiais de pacientes cujos PEATE estavam ausentes ou dessincronizados, mas com dados audiométricos normais ou perto do normal, passavam despercebidas. Com a adição das EOA, o diagnóstico foi facilitado. Por esta razão, o uso combinado do PEATE com emissões é preconizado para a descrição da deficiência em crianças e adultos.

TRATAMENTOS

Os tratamentos para os indivíduos portadores de NA ainda não são bem conhecidos devido ao pouco conhecimento da patologia, portanto, com os casos sendo estudados mais profundamente, certamente os tratamentos serão aprimorados e tornados mais eficazes. Todavia, na literatura mundial há alguns relatos de tratamentos que foram realizados e estão sendo desenvolvidos.

Hood (1998) ressalta que pacientes com NA requerem diferentes abordagens de tratamento, em comparação com aqueles com deficiência auditiva periférica usual, a fim de assegurar o desenvolvimento de linguagem para bebês e crianças bem como comunicação bem-sucedida para os adultos. Doyle, Sininger e Starr (1998) acrescentam que a reabilitação de fala e leitura são recomendadas para adultos com a referida patologia; linguagem de sinais e terapia intensiva de fala e de linguagem fornecem o principal instrumento de habilitação para crianças com esta disfunção.

Doyle, Sininger e Starr (1998) concordam com as idéias de Hood (1998) e afirmam que a NA apresenta um desafio terapêutico distinto da PANS usual. Particularmente, a compreensão de fala é muito mais prejudicada. Alguns sujeitos poderiam ter a prótese auditiva contra-indicada em virtude da função das CCE intactas, haja visto que com o uso do aparelho estariam expostos a um ruído induzido, o que acarretaria um prejuízo para as CCE. Por outro lado, alguns destes pacientes se beneficiariam do aparelho auditivo, que forneceria a ampliação dos sons, não prejudicando a discriminação.

Ainda em relação à utilização do aparelho auditivo, Hood (1998) coloca que quando se indica um AASI recomenda-se pouco ganho. O monitoramento freqüente da EOA, para averiguar os efeitos temporários ou permanentes, deveria ser parte de um planejamento do programa de uso do AASI.

Em alguns casos, o AASI parece ser benéfico pois amplificou os sons sem prejudicar a discriminação. Audiologistas recomendaram o uso do AASI em crianças, na fase de escolarização, em apenas uma

orelha, com o monitoramento das EOA, e verificaram um progresso na percepção dos sons, mas não uma melhora na aquisição da fala e da linguagem (BERLIN, 1999).

Conforme Doyle, Sininger e Starr (1998), alguns pacientes com prejuízo auditivo utilizaram equipamentos FM em suas salas de aula, algumas crianças, em outros centros, beneficiaram-se de aparelhos vibrotáteis. Implantes cocleares estão sendo recomendados para pacientes com NA, mas é desconhecido se a estimulação elétrica resincronizará a atividade neural.

Quanto à implantação coclear, se a etiologia da NA é de origem coclear, como CCI e/ou junção das células ciliadas com o nervo e a função neural está intacta, então um IC pode ser benéfico. Em casos que a etiologia envolve a função neural, o resultado com o implante pode ser menos previsível, baseando-se na experiência atual, segundo informações de Hood (1998).

Miyamoto et al.(1999) consegue definir bem o que ocorre no tratamento destes pacientes, relatando que a intervenção nesta população é problemática, como notado em casos reportados na literatura, uma vez que a amplificação convencional é raramente benéfica. Se o AASI é utilizado, inicialmente o ruído induzido danifica as estruturas cocleares. O sistema FM de baixo ganho pode melhorar a comunicação pelo aumento da taxa sinal para ruído. O treinamento com leitura labial e comunicação gestual pode ser benéfico, enquanto que a aplicação do implante coclear é controversa, devido à região anatômica precisa da patologia ser desconhecida.

A respeito do Implante Coclear, os autores relataram que um planejamento deve ser feito para que os sinais elétricos possam acessar os percursos auditivos centrais em uma localização proximal a lesão. Sustentou-se que o local da estimulação elétrica em uma implantação são as células do gânglio espiral. Se uma neuropatia das fibras dos nervos cocleares (seja a desmielinização ou nos axônios) for suficientemente grave, o sinal pode não ser propagado centralmente. Apesar disso, têm-se recomendado o uso do IC, tendo sido notada alguma melhora.

CASO CLÍNICO

Os pais do paciente que participou do estudo tiveram acesso às informações por escrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sob protocolo de n. 533/01, aprovado pela Comissão de Ética do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

Paciente do sexo masculino, L.S.S., 6 anos, compareceu ao setor de Audiologia Clínica no Centro de Docência e Pesquisa em Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo no ano de 1999, para realização de Audiometria Tonal.

Na avaliação, a criança não foi capaz de associar o ato motor ao estímulo acústico para obtenção dos limiares de audibilidade. Desta forma, optou-se pela realização da avaliação comportamental; a criança apresentou somente a resposta reflexa para a estimulação cócleo-palpebral. A Imitanciometria também foi realizada, apresentando curvas timpanométricas normais e presença de reflexos acústicos em ambas as orelhas.

Diante da dificuldade na realização dos exames acima citados, o Potencial evocado auditivo de tronco-encefálico (PEATE) foi realizado, observando-se presença de ondas I, III e V em ambas as orelhas, com latências e amplitudes normais para a intensidade de 80 dB. Em 60 dB verificou-se presença de onda V em ambas as orelhas, com latência um pouco atrasada; em 40 dB, identificou-se presença de onda V somente na orelha direita, um pouco atrasada, não sendo possível obter reprodutibilidade para a intensidade de 40 dB na orelha esquerda. Com a realização objetiva da audição, sugeriu-se perda leve à esquerda ou atraso na maturação. Foi sugerido também retorno em seis meses para reavaliação (anexo 1).

No retorno do paciente, não foi possível realizar novamente o PEATE, uma vez que o paciente estava com o comportamento bastante alterado e retirava os eletrodos a todo momento. Portanto, optou-se por realizar as Emissões otoacústicas produto de distorção

(EOAPD) por ser um procedimento mais rápido. Obteve-se como resultado presença das emissões em ambas as orelhas. A avaliação descartou a possibilidade de perda moderadamente severa, severa e/ou profunda em ambas as orelhas. Nova reavaliação foi marcada para dali a seis meses (anexo 2).

Nesta nova avaliação, o paciente foi submetido aos exames de EOA e PEATE. Nas EOA, verificou-se que o resultado obtido foi o mesmo da última avaliação, ou seja, presença de EOAPD em ambas as orelhas. Em relação ao PEATE, verificou-se algumas alterações importantes: houve um decréscimo nos valores apresentados anteriormente, apresentando na orelha esquerda apenas a onda V, nas intensidades de 80dB e 100dB, com latências aumentadas. Na orelha direita foi identificada a onda V apenas na intensidade de 100dB, também com latência aumentada (anexo 3).

Com toda esta bateria de exames realizada, pode-se sugerir que o paciente apresenta uma Neuropatia Auditiva/Dessincronia Auditiva. Nas anamneses realizadas, verificou-se uma recusa no uso do Aparelho de Amplificação Sonora Individual. Diante dessas circunstâncias e do conhecimento acerca dos benefícios na indicação da cirurgia de implante coclear, L.S.S., 6 anos, foi encaminhado para o serviço de Implantação Coclear e o caso será acompanhado criteriosamente.

AUDITORY NEUROPATHY: A CASE STUDY

ABSTRACT: *The aim of this study was to report a case of Auditory Neuropathy/Dys-synchrony (AN). Auditory Neuropathy/Dys-synchrony is a disorder identified only twenty years ago due to diagnosis failure, patients with this disorder were diagnosed as hearing impaired. AN diagnosis was made possible upon the appearance of otoacoustic emissions (OAE) recordings and its presence in hearing evaluation battery. The individual was evaluated in audiological tests: imitanciometry, audiometer evaluation, otoacoustic emissions and Auditory Brainstem Response. The results suggest that individual to show*

an suggestive case of AN and alert the need of long term follow up in the cases of suspected disorder.

KEYWORDS: *Auditory Neuropathy. Auditory Brainstem Response. Otoacoustic emissions.*

REFERÊNCIAS

BERLIN, C. I. Auditory neuropathy - using OAEs and ABRs from screening to management. **Semin. Hear**, San Diego, v. 20, p.307-315, 1999. Suppl. 4.

DELTENRE, P. et. al. Auditory neuropathy: a report on three cases with early onsets and major neonatal illnesses. **Electroencephalogr Clin. Neurophysiol**, Limerick, v.104, p.17-22, 1997.

DOYLE, K. J.; SININGER, Y.; STARR, A. Auditory neuropathy in childhood. **Laryngoscope**, Saint Louis, v.108, p.374-377, 1998.

HARRISON, R. V. An animal model of auditory neuropathy. **Ear Hear**, Baltimore, v. 19, p.355-361, 1998. Suppl. 5.

HOOD, L. J. Auditory neuropathy: what is it and what can we do about it? **The Hearing Journal**, New York, v.51, p.10-18, 1998.

KRAUS, N. et al. Absent auditory brain stem response: Peripheral hearing loss or brain stem dysfunction. **Laryngoscope**, Saint Louis, v.94, p.400-406, 1994.

MIYAMOTO, R. T. et al. Cochlear implantation in auditory neuropathy. **Laryngoscope**, Saint Louis, v.109, p.181-185, 1999.

PTOK, M. Otoacoustic emissions, auditory evoked „potentials, pure tone thresholds and speech intelligibility in cases of auditory neuropathy. **HNO**, Berlin, v. 48, p.28-32, 2000.

Estudo de caso: neuropatia auditiva/dessincronia auditiva

SALVI, R. J. et al. Auditory deprivation of the central auditory system resulting from selective inner hair cell loss: animal model of auditory neuropathy. **Scand. Audiol.**, Oslo, v. 8, p.1-12, 1999.

SININGER, Y.; OBA, S. Patients with auditory neuropathy: who are they and what can they hear? In: SININGER, Y.; STARR, A. **Auditory neuropathy: a new perspective on hearing disorders.** Canada: Singular, 2001. p.15-35.

VEUILLET, E.; KHALFA, S.; COLLIER, L. Clinical relevance of medial efferent auditory pathways. **Scandinavian Audiology**, Oslo, v. 28, p.56-62, 1999. Suppl. 51.

WORTHINGTON, D.; PETERS, J. Quantifiable hearing and no ABR: Paradox or error? **Ear Hear**, Baltimore, v.5, p.281-285, 1980.

ZENG, F. G. Temporal and speech procesing deficits in auditory neuropathy. **Neuroreport**, London, v.10, p.3429-3435, 1999.

O DIÁLOGO NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM

Sonia Maria Villela BUENO¹

Cássia Tiemi Nagasawa EBISUI²

Joseane de SOUZA³

Marciana Gonçalves FARINHA⁴

RESUMO: Neste trabalho analisamos entrevistas de professores sobre o diálogo na relação professor-aluno. Utilizamos entrevistas semi-estruturadas, sustentadas na pesquisa-ação. Usamos método participativo fundamentado em Paulo Freire. Pesquisamos onze professores do ensino médio com proximidade e identificação com esse educador. As falas foram classificadas, destacando o significado do pensamento de Freire, categorizando definição sobre esse educador; suas contribuições sociais educacionais. Para as

¹ USP – Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas. Ribeirão Preto – SP – Brasil. 14040-902 – smvbueno@eerp.usp.br

² Mestranda do Programa de Enfermagem Psiquiátrica. USP – Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – Programa de Enfermagem Psiquiátrica. Ribeirão Preto – SP – Brasil. 14040-902. CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Araraquara – SP – Brasil. 14801-180 – cassia.tne@zipmail.com.br

³ Mestranda do Programa de Enfermagem Psiquiátrica. USP – Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – Programa de Enfermagem Psiquiátrica. Ribeirão Preto – SP – Brasil. 14040-902.

⁴ Doutoranda do Programa de Enfermagem Psiquiátrica. USP – Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – Programa de Enfermagem Psiquiátrica. Ribeirão Preto – SP – Brasil. 14040-902.

significações do diálogo na relação professor-aluno, o categorizamos como sendo recurso didático e tendo papel humanizador. Portanto, concluímos que o diálogo tem um papel humanizador na educação, sendo o educador agente humanizador na utilização deste, recurso.

PALAVRA-CHAVE: Diálogo. Paulo Freire. Educação.

INTRODUÇÃO

Na disciplina Pedagogia em Enfermagem do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica da EERP-USP, discutimos e analisamos a importância da aplicação de estratégias de ensino-aprendizagem e de recursos didáticos alternativos, inovadores e mais humanizados em sala de aula, trabalhando a pedagogia crítica, procurando, assim, ampliar a reflexão sobre a relevância da dialogicidade, bem como do espaço coletivo na construção individual e grupal. Dessa forma, o referencial teórico-metodológico de Paulo Freire, juntamente com outros que contemplam proximidades e identificações com suas idéias, enfoca, sobremaneira, a significância da relação professor-aluno nesse processo.

Freire (2001), ao defender a educação como prática da liberdade tendo como pressuposto a conscientização, revela ser a liberdade importante na participação livre e crítica dos educandos. Dessa forma, o processo pedagógico, inserido na realidade, valoriza a autonomia dos educandos, favorecendo o diálogo, a horizontalidade da relação, promovendo a construção de conhecimentos e habilidades, estabelecendo verdadeiro sentido de troca.

O professor, dentro de uma visão tradicional e autoritária de ensino, leva o aluno a tornar-se robotizado, alienado e discriminado, ao contrário das concepções contemporâneas. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria construção (FREIRE, 2001; BUENO, 2003a). Isso nos leva a depreender que não se deve confundir autoridade do professor com autoritarismo, pois que ela deve ser conquistada para aquisição

do respeito de ambas as partes. Conforme nos evidenciam Freire (2001), Gadotti (1989) e Jorge (1981), sobre o sentido dialógico da relação educador-educando, o significado e o valor da comunhão educativa no processo da libertação são fundamentais, pois o diálogo é uma exigência existencial, e que é inviável fora da comunhão.

Portanto, os componentes essenciais para que o diálogo libertador se concretize, na concepção freireana, são: o amor, a humildade, a fé e confiança nos homens e a esperança.

Freire (2001) revela que o **Amor** é uma necessidade fundamental de todo ser humano. Por isso, coloca-o em primeiro lugar, como componente dialógico imprescindível. Todavia, o que muitas vezes impede existencializar-se o amor autêntico é o egocentrismo que impera na severa autovalorização egoísta. Esquece-se de que valemos na medida em que sabemos ser para o outro. Sem amor não se tem encontro e, por conseguinte, inexitem a comunicação e o diálogo. Através do amor, os homens serão livres. A liberdade é a capacidade de agir isenta de coação, imposição, manipulação e opressão. O homem realmente livre é aquele que não é objeto, mas sujeito que se determina, fazendo e criando a sua própria história. A patologia do amor é o sadismo de quem domina e o masoquismo dos dominados. Então, não deve haver a relação de dominação entre educador e educando. A interação nesse processo é saudável e positiva, favorecendo, em ambas as partes, o crescimento e desenvolvimento do indivíduo numa sociedade mais justa e igualitária, no exercício pleno da cidadania.

Quanto à **Humildade**, Gadotti (1989), fundamentado em Freire, afirma que, para pôr em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber. Deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem perdido, fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber. Diante disso, a arrogância contribui para o distanciamento educador-educando. Não existe o mais nobre ou o menos nobre; existe o ponto de encontro entre os homens, comunhão em que

buscam saber mais para a transformação de uma realidade.

Em relação à **Fé** e à **Confiança**, Freire analisa a crença nas potencialidades do ser humano, afirmando não existir diálogo sem a fé. Para caracterizar a confiança, é preciso fazer o que se diz. É necessária a congruência, legitimando a transparência através da seriedade dos atos e atitudes da pessoa e a defesa de suas próprias convicções. Esses referenciais também convergem para a nossa práxis pedagógica (JORGE, 1981).

Quanto ao sentido de **Esperança**, Freire (2001) destaca que a desumanização não deve ser causa de desespero, mas de esperança; esperança que dinamiza para uma busca incessante da humanidade roubada pelo homem injusto. Adverte que a esperança conduz os homens à busca para serem mais humanos num mundo também mais humanizado. E afirma que todas essas virtudes humanas se fundem numa dialogicidade horizontal entre educador e educando, estabelecendo um clima de cumplicidade, em que ambos crescem e a construção se faz junto. Para tanto, não prescindimos da esperança na luta. É importante acreditar que podemos transformar a nossa realidade.

Na verdade, as estratégias e os recursos didático-pedagógicos dentro de uma abordagem de ensino mais humanizada nos fazem reportar a uma concepção de homem e de mundo, na educação, de forma circular, mais crítica e mais contextualizada, considerando os aspectos históricos, políticos e socioculturais, atrelando-se ao processo, a articulação da teoria com a prática.

Vale destacarmos que, no processo educativo de outrora, o modelo que predominava era o tradicional, da transmissão e de condicionamento, no qual vigorava uma visão de homem como um ser passivo. O educando era considerado como alguém vazio, sem repertório, sem experiência, à espera do conhecimento que deveria ser transmitido ou passado pelo professor, de forma pronta. Diante dessa visão bancária, segundo Freire (2001), o professor se coloca como o dono do saber, cabendo a ele o dever de direcionar a formação do indivíduo, depositando-lhe a informação. Aqui, reforça-se a idéia de antialogicidade e de produto acabado

(FREIRE, 2001; BUENO, 1997/8; BORDENAVE, 1983).

Em contraposição ao ensino tradicional, Rogers, Saviani, Brandão, Rubem Alves, Luckesi, De Sordi, Bueno, Boff, Frei Beto e, fundamentalmente, o próprio Paulo Freire, que deu brilho especial a esta questão, vislumbram a busca de novas idéias para uma visão progressista e mais crítica do processo de ensinar e aprender, de avaliar, bem como da postura do professor e do aluno, dentro de uma perspectiva mais ampla desse processo, procurando contemplar os novos paradigmas que direcionam para uma prática pedagógica mais condizente com a realidade dos tempos da pós-modernidade, devendo a mesma fazer parte do projeto político-pedagógico da instituição escolar, desde a pré-escola até a academia.

Sendo assim, podemos depreender que, na visão contemporânea da educação, o educador tem um papel mais humanista, cuja ação se centraliza na realidade, visando à transformação mediatizada com os homens. Então, a partir da compreensão da realidade, constrói-se o conhecimento onde o educando é o sujeito da transformação, modificando sua ação e reflexão em um processo dialógico (BUENO, 1997/8).

Dessa maneira, a educação libertadora, contrária à bancária, defende que o ser humano é sujeito do seu pensar, discute o seu próprio pensar, sua própria visão de mundo, manifesta implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus pares.

Assim, o pensamento de Paulo Freire hoje é uma ferramenta que nos auxilia a resgatar o sentido mobilizador, camuflado pela pós-modernidade reacionária. Se passamos por uma década sem resposta efetiva ao neoliberalismo, sem uma teoria explicativa, que pudesse dar sentido preciso à conjuntura histórica, por outra, as experiências oficiais frustrantes, sobretudo no campo educacional, serviram para demonstrar a clarividência e a atualidade contida nas categorias e conceitos da epistemologia freireana. Mais do que qualquer educador, opondo-se ao pragmatismo fatalista do consenso neoliberal, Paulo Freire nos alerta para o fato de que é necessário reinstalar o caráter utópico dos acontecimentos, uma utopia que vai além do sonho, constituindo-se no ponto de partida para o nosso

ponto de partida. Daí, como afirma Neves (2004), o educador advoga postura do indivíduo progressista “criticamente esperançoso” e atribui a fatos da modernidade, como a globalização, uma forma que ele chama de “desproblematização do futuro”, já que reduz a compreensão histórica através do discurso fatalista neoliberal como posto, que procura convencer as pessoas de que a realidade é natural. Condena, portanto, a naturalização da globalização da economia, advertindo que se trata de mais uma construção humana que, muito embora venha de uma “[...] orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder [...]” (NEVES, 2004), classifica-a como reedição da medonha invalidez “própria do capitalismo.”

Rodrigues (2003) destaca a relevância da qualidade de ensino para o aprimoramento da aprendizagem, afirmando que esse processo educativo não ocorre somente em sala de aula. Em situação escolar, faz-se mister que os alunos participem também de atividades extracurriculares, tornando-se importante não só as práticas extensionistas e na iniciação científica, assim como nas ações integrativas propiciadas pelo lazer, pela recreação e pela cultura. Isto estimula o aluno e, de forma real e prazerosa, o gosto pelo estudo, propiciando-lhe a oportunidade do desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo necessário à sua formação, preparando-o para ser um agente de mudança e de transformação. Assim sendo, isso nos leva a repensar a nossa realidade escolar. É tempo de romper com os velhos paradigmas e de procurar alternativas.

Analisando esses pressupostos, podemos verificar a significância do papel do educador-educando, nesse processo. Para Alves (1989), educador e professor são papéis distintos. Professor é uma profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador não é profissão; é uma vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança. Aponta, ainda, que os educadores possuem um nome, uma estória a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma entidade *sui generis*, portador de um nome, também de uma estória, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer nesse espaço invisível e denso, que

O diálogo no processo ensino-aprendizagem

se estabelece a dois. E professores são habitantes de um mundo onde o educador pouco importa, pois o que interessa é o crédito cultural que o aluno adquire numa disciplina, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministre.

Com o aparecimento do capitalismo, o processo de educação passou a ser visto como um bem de consumo. Professor e aluno passaram a ser definidos pela sua produção; a identidade foi engolida pela função. O professor, então, é um funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas, alguém que recebe um salário, tem CIC, RG e outros números; adquire direitos, soma quinquênios, escreve relatórios, assina listas de presença e quantifica os alunos. Nesse contexto, o educador é um ausente. E a educação tem a ver com instituições e com grandes unidades estruturais, que funcionam como se fossem coisas, regidas por leis e totalmente independentes dos sujeitos envolvidos. A vida teve de ser valorizada somente no seu aspecto racional, e o conhecimento do mundo humano não se move por intenções, desejos, tristezas e esperanças.

Não obstante, percebemos que o educador passa a habitar um mundo em que a interioridade faz diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos. Porém, ele encontra-se em um estado de dormência e acreditamos que se faz necessário uma experiência de amor para acordá-lo. A paixão é o segredo do sentido da vida. Então, pergunta Rubem Alves, que ato de feitiço fez o educador adormecer e esquecer os seus sonhos? Foram os donos do poder que os castraram. Eles aprenderam a assepsia do desejo, a repressão do amor, a vergonha de revelar os desejos e as esperanças. O discurso da escola ficou algo que não se liga pelo desejo, nem aos que fazem de conta que ensinam ou que aprendem, conforme adverte Werneck (1995). Bons professores, nessa concepção, são especialistas no ensino de técnicas onde se extingue a criatividade e despreza a relação educador-aluno.

Partindo do pressuposto de que o educador valoriza a relação, a interioridade (tristezas, desejos, sonhos, esperanças, paixão e história

de vida de seu aluno), seu principal instrumento de trabalho é a palavra. O educador deve saber estabelecer o diálogo. Ele acredita que a palavra tem um poder criador e transformador (BUENO, 2001).

Sabemos que existe diálogo quando o falar e o ouvir estão presentes. A relação não é de poder e a hierarquia não existe. O respeito, o comprometimento, a responsabilidade, o crescimento e a confiança são sentimentos importantes que o verdadeiro diálogo desperta nas pessoas (BUENO, 2002).

Na sala de aula, o método tradicional prioriza o ensinar ao ouvir e a ler. A oralidade é negada. A alfabetização se torna um processo mecânico quando se ensina a ler e escrever sem exercitar a compreensão do que se fala e ouve (BUENO, 2003a).

Gadotti (1995) analisa essa questão e ressalta ser fundamental o papel do educador de ensinar a falar, expressar-se, opinar, fazer a sua própria diferença. Acrescenta que se a fala foi tirada do currículo é porque falar, numa sociedade silenciosa como é a sociedade opressiva, é um ato de subversão. Ler e escrever implicam o exercício do ouvir e do falar, como formas de expressão, ou seja, quando o educador estabelece diálogo com seu aprendiz, além de alfabetizá-lo, ele está proporcionando momentos para que o aluno possa adquirir habilidades que despertarão o prazer para o aprendizado e que também facilitarão e melhorarão seus relacionamentos.

O educador necessita ser um agente humanizador, o qual valoriza a interioridade e as relações que o aluno estabelece. Quando utiliza o diálogo, ele transforma a educação em um processo de humanização (BUENO, 2003b).

Da mesma forma, o educador é um mediador de esperanças, é fundador de mundos, pastor de projetos (ALVES, 1989).

Disso depreendemos ser o diálogo a luz do relacionamento, sobretudo entre educador e educando. E, mais do que isso, é o farol que ilumina a humanidade em evolução, nos tempos de um novo milênio que começa a despertar.

Mediante o exposto e, inquietas com essas questões, estamos

O diálogo no processo ensino-aprendizagem

desenvolvendo um estudo (pesquisa-ação) sobre a temática central, visando ao levantamento e análise desses problemas, o que posteriormente nos permitirá o desenvolvimento de um programa educativo junto a uma escola de ensino técnico de saúde, com o intuito de encontrar caminhos para a resolução dos problemas levantados neste estudo.

OBJETIVOS

Pensando, pois, nesses pressupostos, procuramos traçar os seguintes objetivos:

- Levantar e analisar a opinião de professores sobre o seu pensamento em relação ao diálogo no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista a relação professor e aluno.
- Propor aos professores uma ação/intervenção educativa sobre a temática levantada, propiciando um encontro pedagógico-científico voltado para o ensino médio em enfermagem (educação profissional).

METODOLOGIA

Pesquisa: Optamos, neste estudo, pela pesquisa qualitativa, sustentada na pesquisa-ação, tendo como pressuposto teórico-metodológico o método participativo e dialogal, fundamentado em Paulo Freire. Usamos entrevista semi-estruturada, com questões norteadoras, que constou de duas partes: a primeira referindo dados de identificação do sujeito; a segunda destacando questões propriamente ditas sobre a temática central. As questões elaboradas foram as seguintes:

A - O que pensa sobre Paulo Freire na Educação?

B - O que significa, para você, o diálogo na relação professor-aluno, tendo em vista o processo ensino-aprendizagem?

A técnica da entrevista semi-estruturada se dividiu em três partes: **evocação**, em que o participante tem alguns minutos para pensar

sobre a questão; **enunciação**, isto é, o participante escreve o que pensou; **verificação**, quando entrevistador e entrevistado lêem o que foi escrito e o participante reflete e confirma o que escreveu.

Local: Esta pesquisa foi desenvolvida na EERP-USP, durante a realização de uma disciplina pedagógica.

População amostral: Fizeram parte deste estudo, onze professores do ensino médio, sendo três do sexo masculino e oito do sexo feminino. Trabalhamos, pois, com sujeitos professores que têm proximidade de identificação com o pensamento pedagógico de Paulo Freire, atentando aos critérios de seleção. Com relação à experiência profissional, os professores possuem entre 2 e 25 anos de profissão, e faixa etária de 22 a 54 anos.

Fases: Na primeira fase fizemos o levantamento do universo temático que se refere à descrição e à interpretação da compreensão dos professores pesquisados em relação ao pensamento de Paulo Freire. Na perspectiva de Bueno (1997/8), a organização da análise do universo temático tem como fases: levantamento dos temas geradores; organização do material da coleta de dados; seleção e codificação de palavras e frases registradas/emitidas; síntese das palavras e frases selecionadas; ordem dos temas geradores.

Trabalharemos a segunda fase do estudo, ou seja, o desenvolvimento das ações e as intervenções educativas, atendendo às necessidades levantadas com os sujeitos na Semana Paulo Freire, que ocorrerá no primeiro semestre de 2004, em uma escola técnica de uma cidade do interior paulista. Segundo Bueno (1997/8), desenvolveremos as atividades educativas da seguinte forma: planos de ensino relativos aos temas geradores; desenvolvimento da Educação Conscientizadora; avaliação do processo.

Os planos de ensino serão trabalhados em oficinas pedagógicas sobre o pensamento de Paulo Freire, sua postura e sua concepção de educação, mostrando, assim, a importância de uma pedagogia aberta

O diálogo no processo ensino-aprendizagem

e crítica baseada na horizontalidade da relação professor-aluno, destacando o valor do diálogo no processo ensino-aprendizagem.

ANÁLISE DOS DADOS

Na análise dos dados procedemos atendendo aos preceitos éticos e ao rigor científico. Os dados foram classificados por assunto e dispostos em categorias, as quais nos possibilitaram evidenciar melhor as convergências e as divergências dos pensamentos emitidas pelos sujeitos pesquisados, permitindo melhor compreensão e interpretação das falas (discursos) pesquisadas. Posteriormente, discutimos os pensamentos dos sujeitos, correlacionando-os com os referenciais teóricos fundamentados na pesquisa, para chegarmos a uma conclusão através dos dados.

RESULTADOS

Os resultados serão apresentados nos quadros 1 e 2, a seguir, sobre as questões levantadas frente à temática central.

1.Pergunta O que você pensa sobre Paulo Freire na educação ?	Categorização
“Ele foi um dos maiores pensadores do século com um pensamento aberto e progressista” (S.1)*	Pensador aberto e progressista
“Paulo Freire um revolucionário com propostas democráticas visando uma sociedade justa e igualitária, com perspectiva de um mundo melhor enquadrando a política com a educação, em contradição com as propostas neoliberais ditadas pelos aristocratas”. (S.2)	Proposta neoliberal. Revolucionário . Idéias democráticas, de sociedade justa e igualitária, contrapôs a proposta neoliberal

*Denominamos de S seguido de um número de 1 a 11 os sujeitos desta pesquisa, com o intuito de preservar as identidades.

**Sonia Maria Villela Bueno, Cássia Tiemi Nagasawa Ebisui,
Joseane de Souza e Marciana Gonçalves Farinha**

<p>“Paulo Freire foi um importante educador que se reportou sobre o respeito da autonomia e a dignidade de cada um, onde o saber é muito importante para o desenvolvimento do aluno”. (S.3)</p>	<p>Importante educador que defendeu a idéia da autonomia e dignidade do individuo</p>
<p>“Para mim a abordagem de Paulo Freire na educação é muito boa, quando relacionada à educação de jovens e adultos, pois estes já possuem uma certa experiência, e a partir dela pode ser aprimorada e seguir a aprendizagem, inclusive a alfabetização”. (S.4)</p>	<p>Abordagem positiva resgata a experiência do educando de forma contextualizada na construção do conhecimento. Educação de jovens e adultos.</p>
<p>“O método Paulo Freire é um método revolucionário de educação, voltado mais para adultos, devido a sua vivencia mais elevada, no sentido de experiência de vida, tornando-se assim mais fácil sua alfabetização, porque já parte do seu conhecimento como principal pré-requisito para alfabetizar e educar”. (S.5)</p>	<p>Método revolucionário de educação. Método voltado para adultos. Educação popular alfabetização</p>
<p>“Para que haja uma relação ensino-aprendizagem realmente, o professor deve contextualizar o conteúdo de sua disciplina à realidade do aluno, a partir daí o diálogo professor-aluno se torna coerente. O professor sendo o mediador da aprendizagem do aluno deve promover um diálogo amigável e que desperte o interesse no mesmo”. (S.6)</p>	<p>Contextualização no processo de ensinar e aprender. Conteúdo da disciplina contextualizado com a realidade do aluno. Professor mediador da aprendizagem através do diálogo formal</p>
<p>“A contribuição de Paulo Freire para os professores alfabetizadores é essencial, pois a partir de sua abordagem utilizou-se como estímulo para alfabetização idéias contextualizadas com os interesses da realidade dos alunos de forma crítica”. (S.7)</p>	<p>Abordagem que estimula alfabetização Idéias contextualizadas. Realidade dos alunos de forma crítica</p>

O diálogo no processo ensino-aprendizagem

<p>“É a teoria da pedagogia da libertação, que busca tornar o indivíduo um ser crítico, politizado e incluído socialmente, e não excluído de uma participação mais ativa na sociedade. Para isso, todos os indivíduos devem ter direito ao ensino, e de boa qualidade. E será o ensino (educação) que será o agente transformador não somente do indivíduo como ser humano, mas de toda uma população. Para isso, o professor não será alguém possuidor e transmissor de conhecimentos e sim alguém criador de uma nova realidade para o educando, levando em consideração suas vivências, trazidas de seu meio social. Assim, se construirá o cidadão de verdade, esclarecido, participante e transformador. Podemos dizer que Paulo Freire era contra o neoliberalismo e a privatização do ensino público. Enfim, era a favor de uma Educação para todos, sem distinção. Uma Educação boa, inclusiva e democrática”. (S.8)</p>	<p>Pedagogia da libertação. Formação de indivíduo crítico, politizado e inclusão social. Participação social ativa. Direito do indivíduo ao ensino de qualidade. Direito à educação como agente transformador. Humanização do indivíduo e da sociedade. Professor não transmissor de conhecimento, mas criador de uma nova realidade. Valorização das vivências do indivíduo. Cidadão de verdade- esclarecido, participante e transformador. Paulo Freire contra o Neoliberalismo e privatização do ensino. Favorável a educação para todos sem distinção. Educação boa, inclusiva e democrática</p>
<p>“Acredito que ele se tornou um mestre na arte de ensinar/ aprender, pois conseguiu atribuir novos significados não só às palavras, mas à vida das pessoas, sua visão de mundo e delas mesmas”. (S.9)</p>	<p>Freire foi mestre na arte de ensinar/aprender. Deu novos significados às palavras e a vida. Ampliação da visão de mundo do indivíduo.</p>

<p>“Alguém que acreditou nos saberes de cada pessoa, inclusive daqueles que não foram à escola, mas que são capazes de desenvolver o saber nas atividades do seu dia-a-dia. Os atos cotidianos são valorizados, aproveitando esse saber de quem frequentou ou não a escola, Paulo Freire nos mostrou como poderíamos, respeitando cada pessoa – sua cultura, seu meio – estarmos contribuindo para uma escola de qualidade, mais consciente, mais verdadeira e simultaneamente construirmos um mundo mais democrático”. (S.10)</p>	<p>Crença e valorização dos conhecimentos que o indivíduo possui aplicados no seu cotidiano. Escola de qualidade mais consciente, crítica e verdadeira na construção de um mundo mais democrático.</p>
<p>“Acredito que Paulo Freire é um dos intelectuais, da nossa época, que mais articulou o grande desafio entre teoria e prática. Para além de uma proposição metodológica, Freire contribuiu muitíssimo para instaurar um novo modelo de pesquisa. Seus trabalhos na área da educação popular marcaram a história da pesquisa em educação que foram se manifestar em muitos países da América Latina e também na América do Norte. Uma opção teórica declarada pelo ser humano na complexa relação social e política que o contornam. Infelizmente, no Brasil, a academia não o reconheceu de maneira significativa em função de um discurso da ortodoxia da ciência. Externamente porém é considerado o marco das teorias críticas em Educação (Giroux e Mc Laren fazem de Paulo Freire verdadeira âncora!)”. (S.11)</p>	<p>Paulo Freire grande intelectual da nossa época. Desafiador da teoria e prática. Proposição metodológica. Contribuiu para um novo modelo de pesquisa. Articulador entre teoria e prática. Modelo de pesquisa na América Latina e do Norte. Opção teórica. Marco fora do país das teorias críticas em Educação.</p>

Quadro 1: Representação qualitativa das respostas dos professores pesquisados sobre a questão: O que você pensa sobre Paulo Freire na educação?

O diálogo no processo ensino-aprendizagem

<p>2. Pergunta: O que significa, para você, o diálogo na relação professor-aluno tendo em vista o processo ensino-aprendizagem?</p>	<p>Categorização</p>
<p>“Essa relação é de extrema importância, pois é dessa maneira que o professor poderá descobrir como iniciar seus trabalhos e estabelecer uma relação de confiança”. (S.1)</p>	<p>Descoberta da construção de uma relação de confiança. Extrema importância.</p>
<p>“É essencial ao desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, pois através deste poderemos resgatar a cultura, o cotidiano, vivenciando o contexto do aluno perante a realidade e adaptando as nossas propostas, pois assim como cita Paulo Freire. A leitura do mundo antecede a leitura escrita”. (S.2)</p>	<p>O processo ensino-aprendizagem possibilita. Resgate da cultura e do cotidiano. Contextualização do aluno. Valorização do resgate da realidade. Adaptação porque a leitura do mundo antecede a leitura da escrita.</p>
<p>“O diálogo é muito importante no processo ensino, pois é a partir dele que poderemos conhecer a realidade do aluno e assim verificar como proceder”. (S.3)</p>	<p>Diálogo possibilita conhecer a realidade do aluno. Diálogo muito importante. Facilita o procedimento de professor e aluno</p>
<p>“O diálogo professor-aluno é fundamental para o processo ensino-aprendizagem, pois e a partir desse diálogo é que o professor poderá saber sobre seus alunos, e ativar sua curiosidade epistemológica, aproveitando, nesse sistema de ensino-aprendizagem”. (S.4)</p>	<p>Diálogo professor-aluno ativador da curiosidade. Fundamental para a relação professor-aluno.</p>
<p>“O diálogo na relação professor aluno no processo ensino-aprendizagem é de fundamental importância, pois é a forma do professor conhecer o aluno e vice-versa, ficando mais fácil a exploração de suas habilidades, assim como a alta confiança por parte do aprendiz com relação ao professor”. (S. 5)</p>	<p>Diálogo fundamental para professor conhecer as habilidades do aluno</p>

**Sonia Maria Villela Bueno, Cássia Tiemi Nagasawa Ebisui,
Joseane de Souza e Marciana Gonçalves Farinha**

<p>“Para que haja uma relação ensino-aprendizagem realmente, o professor deve contextualizar o conteúdo de sua disciplina à realidade do aluno, a partir daí o diálogo professor-aluno se torna coerente”.O professor sendo o mediador da aprendizagem do aluno deve promover um diálogo amigável e que desperte o interesse no mesmo” . (S.6)</p>	<p>Contextualização do conteúdo com a realidade do aluno. Professor mediador da aprendizagem. Coerência.</p>
<p>“O diálogo é fundamental para identificar a realidade sócio-cultural do aluno e para diagnosticar se os procedimentos de ensino estão adequados para a aprendizagem”. (S.7)</p>	<p>Diálogo como identificador da realidade do aluno e avaliar os procedimentos da aprendizagem. Identificação com a realidade sócio-cultural do aluno. Diagnóstico adequação, ajuste e avaliação. Diálogo é fundamental</p>
<p>“O professor é essencial no processo de ensino-aprendizagem. É com ele que o educando formará parte de sua identidade como indivíduo. Ele será o mediador entre o educando e o conhecimento, que o transformará em alguém mais crítico e cidadão, podendo se inserir na sociedade com maior participação, como agente criador e transformador da realidade de seu meio social. O educador poderá aguçar seu interesse e estimulá-lo na busca do novo, sendo ele um agente passivo e ativo do conhecimento. A relação educador e educando no processo ensino-aprendizagem será enriquecedora quanto mais abertura o primeiro der para o segundo para se questionar e discutir, quanto mais democrática for a relação”. (S. 8)</p>	<p>Professor essencial para o processo ensino aprendizagem. Mediador entre educando e conhecimento. Educador propicia estímulo à aprendizagem de novos conhecimentos. Papel do professor. Interação do professor em sala. Professor facilitador e mediador. Formação e identificação do aluno com agente crítico. Construção de cidadania. Relação de educador educando enriquecedora, aberta e democrática.</p>
<p>“Para mim, diálogo significa o mesmo que possibilidade, pois no momento em que ele ocorre se estabelece a ponte necessária entre ambos para a existência do processo de ensino –aprendizagem. A palavra só gera o que se origina do diálogo entre professor e aluno, ou seja, ele representa a condição essencial para a pedagogia libertadora”. (S9)</p>	<p>Diálogo como estabelecimento de pontes para o processo educativo. Condição essencial para a pedagogia libertadora.</p>

O diálogo no processo ensino-aprendizagem

<p>“O básico, o essencial, que deve ocorrer na sala de aula para preparar os alunos à vida em sociedade onde todos terão que falar, ler e escrever. Através do diálogo ensinamos, estimulamos, desenvolvemos a curiosidade dos alunos e os avaliamos. Só o diálogo conduz e nos responde o que estamos conseguindo atingir no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Ele é a mola mestra para estimular o que a escola nunca deverá perder de vista: a motivação dos alunos e o despertar da curiosidade. Ele é condição Sine Quanon para convenceremos os alunos. Em toda a sua obra ele perseguiu o diálogo como ferramenta de todo o seu trabalho extremamente humano e singular”. (S10)</p>	<p>Diálogo como meio de aprender e estimular a aprendizagem. Diálogo como mola mestra da motivação e despertar da curiosidade dos alunos. Diálogo como ferramenta para o ensino. Diálogo básico e essencial em sala de aula. Preparação do aluno em sala de aula. Diálogo ensina, estimula, desenvolve, avalia e desperta curiosidades, conduz e instiga, motiva, convence os alunos e provoca trocas.</p>
<p>“O que penso tem a ver com a proposta da teoria problematizadora de Freire que não concebe as relações educando-educador na perspectiva vertical. Educador e educando aprendem juntos, no diálogo, para interpretar o mundo. Um diálogo que respeita o ser, suas características mas também o provoca e desafia para a tomada de decisões e transformações. Um diálogo que converge a práxis, entendida como um processo de reflexão, anterior a ação e ação comprometida com mudanças. Acredita que não existe outro caminho para fundar mundos e visões que não se embasam na troca dialógica educador-educando”. (S11)</p>	<p>Diálogo como facilitador da aprendizagem conjunta educador-educando. Diálogo respeita o indivíduo que possibilita transformação converge a práxis. Proposta da teoria problematizadora. Horizontalidade. Facilita a aprendizagem. Facilita a interpretação do mundo. Respeita e provoca o ser. Desafia a tomada de decisão transformação. Converge a práxis (reflexão x ação).</p>

Quadro 2: Representação qualitativa das respostas dos professores pesquisados sobre a questão: O que significa, para você, o diálogo na relação professor-aluno, tendo em vista o processo ensino-aprendizagem?

DISCUSSÃO DE DADOS

Após a categorização das falas dos sujeitos pesquisados, obtivemos os seguintes resultados, conforme os quadros 1 e 2:

O que você pensa sobre Paulo Freire? (quadro 1)

Os sujeitos investigados depreendem que Paulo Freire é um:

Pensador revolucionário com idéias democráticas, propondo a pedagogia da libertação, educação democrática para um mundo mais democrático. (S: 1, 2)

Importante educador, grande intelectual, desafiador e articulador da teoria com a prática, mestre na arte de ensinar e aprender. (S: 3, 9, 11)

Defensor da idéia da autonomia e da dignidade do indivíduo. (S: 3)

• Educador que propõe método revolucionário voltado para adultos e jovens e apresenta abordagem que estimula a alfabetização (S: 2, 5, 7); valoriza a contextualização da realidade do aluno, a crença e os conhecimentos do indivíduo aplicados no seu cotidiano (S: 6, 7, 8, 10); contribui para o pensamento da construção do conhecimento; professor não transmissor do conhecimento, mas criador de uma realidade (S: 4, 8); entende o professor (educador) como mediador da aprendizagem através do diálogo (S: 6); evidencia a realidade do aluno de forma crítica e politizada e valoriza a inclusão social, ampliação da visão de mundo dos alunos, resgatando a Escola como espaço mais consciente e crítico (S: 7, 8, 9); enfatiza a participação social de forma ativa, favorecendo a educação para todos, sem distinção (S: 5, 8); destaca o direito do indivíduo ao ensino de qualidade, a educação como agente transformador (S: 8, 10); resgata a humanização do indivíduo e da sociedade, valorizando as vivências do indivíduo (S: 8); dá novos significados às palavras e à vida (S: 9); contribui para novo modelo de pesquisa (pesquisa-ação) e para um marco fora do país, diante das teorias críticas da educação (S: 11).

Portanto, dessas falas, chegamos às seguintes categorizações:

1.a. – Definição de Paulo Freire: esta categoria refere-se às respostas que apontaram Paulo Freire como:

• Pensador revolucionário com idéias democráticas, propondo a pedagogia da libertação, educação democrática para um mundo

O diálogo no processo ensino-aprendizagem

mais democrático (S: 1, 2);

- Importante educador, grande intelectual, desafiador e articulador da teoria com a prática, mestre na arte de ensinar e aprender (S: 3, 9, 11);

1.b. – Contribuições de Paulo Freire para a educação: são aquelas respostas em que os sujeitos citaram as mudanças na educação provocadas pela teoria de Paulo Freire, tais como:

- Propõe método revolucionário voltado para adultos e jovens; apresenta abordagem que estimula a alfabetização (S: 2, 5, 7);

- Valoriza a contextualização da realidade do aluno, a crença e os conhecimentos do indivíduo aplicados no seu cotidiano (S: 6, 7, 8, 10);

- Contribui para o pensamento da construção do conhecimento; professor não transmissor do conhecimento, mas criador de uma realidade (S: 4, 8);

- Entende o professor (educador) como mediador da aprendizagem através do diálogo (S: 6);

- Valoriza a realidade do aluno de forma crítica e politizada e valoriza a inclusão social, ampliação da visão do mundo dos alunos, resgatando a Escola como espaço mais consciente e crítico (S: 7, 8, 9);

- Valoriza as vivências do indivíduo (S: 8);

- Deu novos significados às palavras e à vida (S: 9);

- Contribui para um marco fora do país, diante das teorias críticas da educação (S: 11).

1.c. – Contribuições sociais das idéias de Paulo Freire: referem-se às respostas em que os sujeitos afirmaram que a teoria de Paulo Freire passou a ser considerada como um marco social, observadas nas falas abaixo:

- Defende a idéia da autonomia e da dignidade do indivíduo (S: 3);

- Enfatiza a participação social de forma ativa, favorecendo a educação para todos, sem distinção (S: 5, 8);

- Resgata a humanização do indivíduo e da sociedade (S: 8);

Contribui para novo modelo de pesquisa (pesquisa-ação) (S: 11);

• Contribui para um marco fora do país, diante das teorias críticas da educação (S: 11).

2 – Qual o significado do diálogo, para você, na relação professor-aluno, tendo em vista o processo ensino-aprendizagem? (quadro 2)

Com relação à questão 2, os entrevistados apontaram:

• Descoberta da construção de uma relação de confiança (S: 1);

• Extrema importância; essencial em sala de aula (S: 1, 3, 4, 7, 10);

• Descoberta metodológica do professor com o aluno, estabelecimento de pontes para o processo educativo (S: 1, 2, 3, 7, 10, 11);

• Professor facilitador e mediador propicia estímulo à aprendizagem de novos conhecimentos e à formação do aluno como agente crítico (S: 6, 8);

• Relação educador-educando enriquecedora, aberta e democrática, estimula a motivação e desperta a curiosidade do aluno, respeito ao aluno, significa possibilidade, relação de horizontalidade (S: 4, 8, 9, 10, 11);

• Valorização da cultura e da realidade do aluno (S: 2, 3, 6, 7);

• Fundamental para o professor conhecer as habilidades do aluno (S: 5);

• Promove uma prática coerente (S: 6);

• Professor essencial para o processo ensino-aprendizagem (S: 8);

• Condição essencial para a pedagogia libertadora (S: 9, 11);

• Possibilita transformação, converge à práxis (S: 11);

• Facilita a interpretação do mundo (S: 2, 11);

• Desafia a tomada de decisão (S: 11).

2.a. – Diálogo como recurso didático: nesta categoria identificamos as respostas dos sujeitos que apontaram o diálogo como sendo um instrumento facilitador do processo ensino-aprendizagem, como, por exemplo:

O diálogo no processo ensino-aprendizagem

- Extrema importância; essencial em sala de aula (S: 1, 3, 4, 7, 10);
- Descoberta metodológica do professor com o aluno, estabelecimento de pontes para o processo educativo (S: 1, 2, 3, 7, 10, 11);
- Fundamental para o professor conhecer as habilidades do aluno (S: 5);
- Promove uma prática coerente (S: 6);
- Condição essencial para a pedagogia libertadora (S: 9, 11).

2.b. – Diálogo como papel humanizador: refere-se àquelas respostas nas quais os sujeitos citaram que o diálogo desperta alguns sentimentos (respeito e confiança) e promove o aprendizado de algumas habilidades que facilitam as relações interpessoais. Podemos observar as seguintes falas:

- Descoberta da construção de uma relação de confiança (S: 1);
- Extrema importância; essencial em sala de aula (S: 1, 3, 4, 7, 10);
- Relação de educador-educando enriquecedora, aberta e democrática, que estimula e desperta a curiosidade do aluno, respeito ao aluno, significa possibilidade, relação de horizontalidade (S: 4, 8, 9, 10, 11);
- Valorização da cultura e da realidade do aluno (S: 2, 3, 6, 7);
- Fundamental para o professor conhecer as habilidades do aluno (S: 5);
- Promove uma prática coerente (S: 6);
- Condição essencial para a pedagogia libertadora (S: 9, 11);
- Facilita a interpretação do mundo (S: 2, 11);
- Desafia a tomada de decisão (S: 11);

2.c. – O papel do professor na prática dialogada: referimo-nos às questões onde os sujeitos apontaram mudança na forma do professor se relacionar com o aluno. Foram observadas as seguintes respostas:

- Professor essencial para o processo ensino-aprendizagem (S: 8);

- Professor facilitador e mediador propicia estímulo à aprendizagem de novos conhecimentos e à formação do aluno como agente crítico (S: 6, 8);

- Relação de educador-educando enriquecedora, aberta e democrática, mola mestra da motivação e despertar da curiosidade do aluno, respeito ao aluno, significa possibilidade, relação de horizontalidade (S: 4, 8, 9, 10, 11).

As intervenções educativas serão trabalhadas por ocasião do oferecimento da Semana Paulo Freire, onde participarão os sujeitos deste estudo.

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Através da pesquisa realizada, podemos concluir que os professores entrevistados reconhecem as contribuições que a teoria de Paulo Freire trouxe para a educação e a sociedade, citando-o como um grande educador, que propôs um método de ensino revolucionário, valorizando o contexto sociocultural do aluno.

- A grande inovação apontada pelos sujeitos nas estratégias metodológicas é o diálogo, valorizando a palavra que transforma.

- Ampliaram a reflexão crítica da dialogicidade na relação professor-aluno, valorizando a autonomia dos educandos, buscando construção de conhecimentos e habilidades de forma horizontal, no sentido de troca, e não confundindo autoridade com autoritarismo, destacando uma relação de reciprocidade entre professor e aluno.

- Os sujeitos convergem seus pensamentos em dados da literatura, aceitando o diálogo na relação professor-aluno como algo essencial e fundamental no processo ensino-aprendizagem e na promoção de algumas mudanças, tais como: desenvolvimento do senso crítico do educando, auxílio na expressão de sentimentos e pensamentos; enfim, meio facilitador da aprendizagem e mudança na relação professor-aluno para um amplo sentido de horizontalidade – um ao lado ou próximo do outro.

O diálogo no processo ensino-aprendizagem

• Portanto, consideram o pensamento de Freire (2001), isto é, que não há outro caminho para a humanização senão a dialogicidade, lembrando que os componentes essenciais do diálogo libertador são: amor, humildade, fé, confiança e esperança. E que estes componentes estão presentes em nós, seres humanos. Por isso, justifica-se que o diálogo promove a humanização. O diálogo é amoroso, simples, humilde e confiante. Dialogar é libertar-se.

• A metodologia de Paulo Freire dá um grande salto e tem relevante valor para o diálogo no processo educativo, sendo fundamental o educador realizar atividades que ensinem o aluno a falar, a se expressar e a opinar. Quando o professor estabelece diálogo com seu aluno, além de alfabetizá-lo, ele está ensinando o educando a construir relacionamento (GADOTTI, 1995).

• Refletimos sobre o papel do professor, que, nesta metodologia, é diferenciado. Como afirma Bueno (2001), o educador valoriza a relação, a interioridade (tristezas, desejos, sonhos, esperanças, paixões e história de vida de seu aluno), sendo a palavra seu principal instrumento de trabalho. O educador deve saber estabelecer o diálogo. Os sujeitos entrevistados confirmam essas idéias presentes na categoria do papel do professor na prática dialogada.

• Portanto, esses sujeitos depreendem que o educador é um agente humanizador quando utiliza o diálogo como recurso didático, no processo ensino-aprendizagem.

• Salientamos, por fim, que é de suma importância que esses professores sejam trabalhados na Semana Paulo Freire, resgatando os aspectos pedagógicos da dialogicidade no cotidiano escolar.

A relação dialógica rompe as práticas educacionais e culturais domesticadoras, substituindo-as por um trabalho cultural humanizado. A prática educativa desenvolve-se não pela subordinação, mas por meio do diálogo, da comunicação e solidariedade autêntica entre educador e educando. (FREIRE, 2001, p. 135).

Sonia Maria Villela Bueno, Cássia Tiemi Nagasawa Ebisui,
Joseane de Souza e Marciana Gonçalves Farinha

DIALOGUE IN THE TEACHED LEARNED PROCESS

ABSTRACT: *The present work aimed to assess teacher's view about the dialogue in the relationship between teacher and student. We used the theory of Paulo Freire. One semi structured interview were administrered to eleven teachers and they may know this educador, Paulo Freire. The speeks of the individuals were classifised such as; the meaining of the Freire's thought. It was categoried: definition of Paulo Freire, your contributions to Education and Society. The categories of the secound question were: dialogue as **didatic** recourse and it has humane role. We conclusion that the dialogue has humane role in the education.*

KEYWORDS: *Dialogue. Paulo Freire. Education.*

REFERÊNCIAS

ALVES, R. A. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1989.

BORDENAVE, J. E. D. La transferencia de tecnologia apropiada ao pequeno agricultor. **Revista interamericana de educação de adultos**, Brasília, v.3, n.1-2, p. 12-16, 1983.

BUENO, S. M. V. Pedagogia e saúde da esperança. **Rev. Expressão-Feedback**, Ribeirão Preto, ano 6, n.70, p.6-10, jun. 2003a.

_____. Visitando Paulo Freire. **Enfermagem**, Ponta Grossa, v.3, n. 3, p. 101-110,

2003b.

_____. Tributos a Paulo Freire. **Rev. Expressão-Feedback**, Ribeirão Preto, ano 5, n. 63, p.5-8, dez. 2002.

_____. **Educação preventiva em sexualidade, DST, AIDS e drogas nas escolas.** 2001. 263 f. Tese (Livre-docência) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2001.

_____. **Educação preventiva em DST-AIDS e drogas para crianças, adolescentes e adultos jovens do Brasil.** Brasília: Ministério da Saúde, 1997/8.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1989. (Pensamento e Ação no Magistério).

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

JORGE, J. S. **Sem ódio nem violência:** a perspectiva da libertação segundo Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1981.

NEVES, J. G. **Paulo Freire e as questões do nosso tempo.** Disponível em <<http://www.paulofreire.org/joselina.htm>>. Acesso em: 27 abr. 2004.

RODRIGUES, G. M. A qualidade de ensino para aprimoramento da aprendizagem. **Revista ensino superior**, São Paulo, ano 5, n.56, p.12-13, maio 2003.

WERNECK, H. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SESSÃO DE COMUNICAÇÕES

UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO GRUPO DE ORIENTAÇÃO A PAIS: AMPLIANDO A FORMAÇÃO DE ALUNA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Simone Catarina de OLIVEIRA¹

Táisa Borges de SOUZA²

Mari Elaine Leonel TEIXEIRA³

Sandra Fernandes de FREITAS⁴

Morgana Múrcia ORTEGA⁵

Josefa Emília Lopes RUIZ⁶

A equipe de profissionais do Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite” (CENPE)⁷ realiza atendimentos com crianças que apresentam dificuldades escolares. Neste trabalho verificou-se a necessidade de desenvolver um programa de orientação a pais, como um espaço de ajuda para o

¹ Graduanda do curso de Pedagogia, 3º ano, estagiária do CENPE.

² Psicóloga da equipe de profissionais do CENPE.

³ Assistente social da equipe de profissionais do CENPE.

⁴ Psicopedagoga da equipe de profissionais do CENPE.

⁵ Fonoaudióloga da equipe de profissionais do CENPE.

⁶ Psicóloga da equipe de profissionais do CENPE.

⁷ CENPE. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – São Paulo – Brasil. 14.800-901 – cenpe@fclar.unesp.br

alívio de angústias desses pais, que muitas vezes não entendiam como lidar com as dificuldades escolares dos seus filhos.

A dificuldade de aprendizagem sempre foi um assunto de preocupação entre educadores. Visando aprimorar a formação de alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) e diante do convite feito pela equipe do CENPE, houve motivação por parte da estagiária para participar do grupo de orientação a pais. Sua expectativa era ampliar o entendimento das dificuldades escolares, uma vez que os pais podem trazer detalhes importantes sobre o cotidiano e o relacionamento com os filhos, possibilitando assim conhecê-los melhor e, por extensão, colaborar no atendimento que vem sendo realizado com essas crianças.

Foram convidados trinta pais de crianças inscritas e em atendimento no CENPE, com participação efetiva de quinze pais até o momento, pois os encontros acontecerão até o mês de dezembro de 2004. As atividades são coordenadas por uma psicóloga e uma assistente social do CENPE, com eventual participação de uma psicopedagoga e uma fonoaudióloga. As sessões acontecem semanalmente, com duração de 1 h e 30 min. O programa envolve temas como: desenvolvimento infantil; ritmos diferentes no desenvolvimento; autonomia, autoridade e limites; causas das dificuldades escolares, entre outros. Os temas são trabalhados por meio de dinâmicas de grupo seguidos de discussão e reflexão das experiências pessoais de cada pai. A participação da estagiária envolve leitura dos temas, registro das sessões seguidas de supervisão com duração de 1 h, onde os depoimentos dos pais são discutidos considerando a teoria estudada para que no final do trabalho seja possível analisar a evolução dos mesmos.

Até o momento a participação do grupo de pais tem contribuído para enriquecer a formação acadêmica, pois tem possibilitado uma maior compreensão das dificuldades que as crianças encontram na escola. Tem contribuído também para valorizar o espaço de escuta e acolhimento dos pais como fator de mudança na relação pais-filhos, favorecendo uma reflexão do papel do educador nesse contexto.

GRUPO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISA: IDENTIDADE E INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Leandro Osni ZANIOLO¹

A proposta de criação do Grupo Interdisciplinar de Estudos, Extensão e Pesquisa com temática relativa à construção da identidade e ao processo de inclusão social da pessoa com deficiência, foi derivada de projeto de pesquisa, ora em andamento, que tem por título “Sobre o significado do processo de inclusão social: concepções e representações de pessoas com deficiência e de profissionais das áreas de saúde e de educação”². O grupo de estudos, a exemplo do que ocorre com o projeto de pesquisa referido, tem em vista constituir nova linha de pesquisa no Departamento de Psicologia da Educação da FCL/UNESP/CAR, sob o tema “Identidade e Inclusão Social da Pessoa com Deficiência”, embora considerando que, pontualmente, possa também indicar relações com outros temas de pesquisa.

¹ UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Psicologia da Educação – CENPE. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – zaniolo@fclar.unesp.br

² O mencionado projeto de pesquisa compõe parte do plano global de atividades referente ao triênio 2001-2004, proposto pelo autor, ao Departamento de Psicologia da Educação da FCL/UNESP/CAR. Na Unidade Auxiliar, está inserido no Núcleo de “Educação para a Diversidade”, do Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite”, e-mail: cenpe@fclar.unesp.br

O PROJETO DE PESQUISA:

Trata-se de pesquisa que pretende contribuir para o debate interdisciplinar sobre as questões da construção da identidade e da inclusão social da pessoa com deficiência, derivadas e emergentes das relações estabelecidas em uma sociedade que, embora compreendida como globalizada, em certos aspectos parece demonstrar, histórica e efetivamente, articulação ainda insuficiente entre as políticas e as ações sociais no que diz respeito à convivência com a diversidade.

A contribuição acadêmica pode vir a representar parcela relevante no diagnóstico do atual estado da arte, especialmente pela sistematização de procedimentos e de dados derivados da pesquisa.

A opção pelo trabalho com as concepções e representações sociais de profissionais das áreas de saúde e de educação – os quais, tradicionalmente têm sido os principais envolvidos com essa temática – parece fundamental, uma vez que figuram potencialmente como importantes agentes multiplicadores de conhecimento no conjunto da sociedade, especialmente no trabalho de suporte e orientação adequados às famílias de pessoas com deficiência.

São, também, na maioria das vezes, responsáveis pela identificação, construção, facilitação e/ou manutenção de condições primordiais e determinantes para o processo inclusivo, quais sejam, proporcionar ou garantir a melhor qualidade possível de vida autônoma e o acesso ao conhecimento da pessoa com deficiência. Nesse sentido, podem contribuir para a definição de importante panorama acerca do processo de assistência e educação da pessoa com deficiência em determinado contexto social.

Quanto às concepções e representações sobre o significado do processo de inclusão social de pessoas com deficiência referidas por pessoas com deficiência, o projeto de pesquisa parece indicar, sobretudo, a possibilidade de dar a conhecer o imaginário de pessoas que vivenciam concretamente o fenômeno da inclusão social na condição de pessoa com deficiência, o que pode representar, também, oportunidade para “dar voz” a significativa parcela da

população, com vistas à reflexão e análise sobre as formas de construção da identidade da pessoa com deficiência frente às práticas sociais vigentes nos diversos ambientes da sociedade.

O GRUPO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISA:

O Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa visa desenvolver atividades relacionadas à seguinte temática: “Identidade e Inclusão Social da Pessoa com Deficiência”, vinculando-se à Unidade Auxiliar da FCL/UNESP/CAR. Pretende viabilizar, oportunamente, seu cadastramento como Grupo Temático de Pesquisa no Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Os objetivos do grupo, apresentados sem obedecer quaisquer parâmetros de prioridade entre si, são os seguintes:

- Favorecer o conhecimento, a reflexão e o debate sobre temas relacionados à linha de pesquisa em questão, visando contribuir para a formação e o aperfeiçoamento de alunos de graduação, alunos de pós-graduação e profissionais de áreas afins;
- Debater, assessorar e ou desenvolver projetos de pesquisa e propostas de intervenção pertinentes aos temas investigados no grupo, privilegiando seu caráter interdisciplinar;
- Favorecer a disponibilização de literatura ampla, diversificada e atual sobre a temática, contando também com outras fontes de referência, especialmente entre as que integram o acervo de *sites na internet*;
- Estimular a ocorrência de trocas de experiências e de atividades que possam propiciar adequada sensibilização frente às questões decorrentes das discussões do grupo;
- Constituir um centro de referência e de orientação bibliográfica especializado nos temas de estudo;
- Promover e/ou apoiar o intercâmbio dos integrantes do grupo com profissionais e demais agentes envolvidos com os temas de estudo;

– Favorecer a socialização do conhecimento por meio da apresentação de trabalhos, participação em eventos científicos e pela publicação sistematizada;

O grupo tem implementado projeto de extensão junto a instituições de assistência e educação de crianças e jovens com deficiência, com a finalidade de propiciar a que seus integrantes identifiquem questões de pesquisa que deverão ser estudadas sob a supervisão do coordenador do grupo ou de orientadores convidados.

AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: FORMAÇÃO E INSTRUMENTAÇÃO DO PEDAGOGO

Maria Cristina Bergonzoni STEFANINI¹

Este grupo de trabalho junto ao CENPE foi criado em 1990 como projeto denominado: “Avaliação Psicopedagógica: formação e instrumentação do pedagogo”. Surgiu da necessidade de atender à demanda das escolas públicas quanto às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos seus alunos e capacitar os futuros pedagogos para essa ação pedagógica mais específica. Participam técnicos do Centro de Estudos, Assessoria e Orientação Educativa “Dante Moreira Leite” –CEAO - (CENPE) e alunos da graduação.

Seus objetivos principais podem ser assim expressos:

- Valorizar a atuação psicopedagógica no espaço escolar, quer dizer, enquanto uma ação exercida na própria escola;
- Reconstruir processos, definir papéis, encontrar novas formas de avaliar processos, produtos e objetivos a partir da interação com a escola;
- Colaborar com a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino.

Até 1999, cinco crianças foram atendidas individualmente nas

¹ UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Psicologia da Educação. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – cristina@fclar.unesp.br

dependências do CENPE e realizou-se um projeto de atendimento de 2 anos em uma escola de ensino fundamental do município de Santa Lúcia (vinte crianças). A partir de 2000, foram realizados atendimentos esporádicos e um caso em atendimento de longa duração. O projeto contou com o apoio financeiro da Pró-reitoria de Extensão Universitária (PROEX) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na forma de bolsas para alunos e compra de material pedagógico. Inúmeras comunicações foram realizadas em congressos científicos.

A experiência acumulada possibilitou o oferecimento da Psicopedagogia como disciplina optativa no curso de Pedagogia no ano de 2004. Com o envolvimento de uma aluna da pós-graduação planejou-se uma parceria com uma escola pública de ensino fundamental e está em andamento a avaliação psicopedagógica de um grande número de crianças descritas por seus professores como crianças com dificuldades para aprender. Participam desta ação todos os alunos de pedagogia inscritos na disciplina. O trabalho é realizado na escola, para as famílias mais carentes, e na Unesp, para as famílias que podem conduzir as crianças.

A dificuldade para aprender tem crescido em todos os níveis de ensino. Originalmente um problema atribuído ao sujeito, hoje estende-se aos vários coadjuvantes do processo ensino-aprendizagem: a escola e a família. Quanto mais a sociedade exige conhecimentos, mais a escola fica aquém dessa exigência. Quanto mais as famílias lutam para sobreviver, mais as crianças se tornam abandonadas. O vínculo necessário entre família-criança-escola precisa ser constantemente criado, reforçado, consertado, ajustado e acreditado para que todos aprendam e cresçam.

ACÇÃO INTERDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA À CRIANÇA PORTADORA DE ENCEFALOPATIAS CRÔNICAS NÃO PROGRESSIVAS

Maria Cristina Bergonzoni STEFANINI¹

O grupo foi criado em 2000 como resultado do Curso de Especialização em Paralisia Cerebral, realizado na Faculdade de Ciências e Letras, em 1997/98 financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

As crianças com Dismotria Cerebral Ontogenética (DCO), mais conhecida como Paralisia Cerebral, compõem um grupo com características distintivas dentro do grupo de encefalopatias crônicas não progressivas. A construção de suas identidades pessoais e sociais requer a contribuição de muitos profissionais, o intercâmbio e o contraste de opiniões e práticas de todas as disciplinas envolvidas.

Articular um projeto que atendesse esses princípios e que fizesse ao mesmo tempo avançar uma forma de atuação mais ampla foi a finalidade desse projeto cujos principais objetivos são:

- Promover uma ação interdisciplinar junto a crianças portadoras de encefalopatias crônicas não progressivas;

¹ UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Psicologia da Educação. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – cristina@fclar.unesp.br

- Adquirir, fundir, reciclar e triar conhecimentos relacionados às práticas educativas com essas crianças;
- Construir, através do exercício dessas práticas, um novo perfil do profissional em reabilitação.

Trata-se de oferecer um conjunto de meios que potencializem o desenvolvimento global da criança. A focalização inicial na criança, como objeto da intervenção, foi gradativamente deslocada para uma composição de ações igualmente importantes, cada uma com uma metodologia específica.

Participam especialistas e técnicos da Unidade Auxiliar CENPE e dez alunos de graduação, com bolsas PROEX e CNPq.

Até 2003, 7 crianças foram atendidas, 3 desistiram e três continuam em atendimento em 2004. Quinze resumos foram apresentados em congressos científicos. Uma dissertação de mestrado foi produzida.

A breve experiência acumulada permitiu a criação, no curso de Pedagogia, de uma disciplina optativa, intitulada “Educação da Criança com Dismotria Cerebral Ontogenética”, e a introdução de uma disciplina obrigatória: “Bases Biológicas do Conhecimento”.

Nos resultados da intervenção comprova-se um significativo aumento de investimento da família na criança, a possibilidade de uma construção coletiva de pais, criança, educadores e técnicos, um crescimento vocacional e profissional para os educadores, além da manutenção de um nível de tensão baixo e constante, o qual tende a ser alto quando se trata de trabalhar e conviver com diferenças discriminadas socialmente.

A contribuição deste trabalho é na revisão da formação do profissional em educação em tempos de inclusão. Não se poderá advogar em favor do professor infantil ou do ensino fundamental, na reabilitação, se este não tiver revista sua formação, preparando-se para acolher e oferecer oportunidades de aprendizagem à criança com necessidades educativas especiais desde cedo, e em ambiente regular de educação.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

A **Revista Temas em Educação e Saúde** (ISSN 1517-7947) é uma publicação anual do Centro de Estudos, Assessoria e Orientação Educativa “Dante Moreira Leite” (CENPE). Tem por objetivo incentivar o intercâmbio de idéias e de experiências concernentes às áreas de educação e saúde. Visa divulgar trabalhos originais na forma de artigos como relatos de pesquisas concluídas ou em andamento, relatos de experiência profissional, sobre estudos teóricos, debates, entrevistas, resenhas, traduções e trabalhos de intervenção relativos às diversas áreas de conhecimento no âmbito da educação e da saúde.

Sobre o encaminhamento dos trabalhos

1. A apresentação dos trabalhos deve seguir as normas de publicação da ABNT.
2. Os trabalhos deverão ser inéditos, não sendo permitida sua apresentação simultânea em outra revista.
3. Os trabalhos para apreciação deverão ser encaminhados em três vias impressas (papel A4, margens superior e esquerda: 3 cm; margens inferior e direita: 2 cm), acompanhados de disquete devidamente identificado, gravado em Word for Windows (versão 6.0 ou 7.0).
4. Em duas das cópias impressas, devem ser omitidos o(s) nome(s), filiação do(s) autor(es) e todas as referências que permitam

a sua identificação. Essas duas cópias serão encaminhadas à pareceristas.

Nas folhas de rosto não identificadas, permanecerá apenas o título do trabalho. O(s) autor(res) deverá(ão) responsabilizar-se para que o texto não apresente elementos que o(s) identifique(m).

5. Em uma cópia impressa, o título deve estar em português (em maiúscula e centralizado). Nome(s) completo(s) do(s) autor(es), por extenso, e apenas o sobrenome em maiúscula; a afiliação institucional do autor (departamento, universidade, sigla, cidade, estado, país, endereço completo, CEP e e-mail, em nota de rodapé).

6. As páginas deverão ser numeradas (o numeral deve aparecer no canto superior direito).

7. Em página à parte, resumo de, no máximo, 100 palavras e 3 palavras-chave que identifiquem o conteúdo do trabalho, ambos em inglês e português, inclusive o título do trabalho.

8. Agradecimentos deverão aparecer em nota de rodapé.

9. O(s) autor(es) deverá(ão) anexar uma carta de encaminhamento ao Conselho de Publicação da Revista autorizando a realização do processo editorial em seu(s) trabalho(s). A carta deverá ser assinada pelo(s) autor(es).

10. Serão aceitos trabalhos escritos em português.

11. Os trabalhos apresentados são de inteira responsabilidade do(s) autor(es) que o(s) subscreve(m).

12. Os trabalhos devem ser encaminhados à revista devidamente revisados.

13. Sobre a extensão de laudas:

Artigos: 5 a 20 laudas.

Relatos de pesquisa: até 15 laudas.

Comunicações: 2 laudas.

Resenhas: 2 a 4 laudas.

Entrevistas e reportagens: até 10 laudas.

Traduções: até 20 laudas.

Sobre a avaliação e publicação dos trabalhos

1. A oportunidade da publicação atenderá aos seguintes critérios:

- a) obediência às normas técnicas;
- b) avaliação pelo Conselho Editorial;
- c) adequação ao tema (quando houver).

2. Os pareceres concluirão por:

- a) aprovar para publicação;
- b) aprovar com sugestões e/ou exigências de alterações;
- c) não aprovar para publicação.

3. O resultado da avaliação será informado ao(s) autor(es) o mais rapidamente possível. Em caso de recusa do(s) autor(es) em atender as exigências de alteração do trabalho, o(s) mesmo(s) deverá(ão) comunicar essa decisão ao Conselho de Publicação, mediante carta, podendo posteriormente propor o trabalho a outras revistas.

4. Os trabalhos aprovados para publicação e com sugestões e/ou exigências de alteração, deverão ser reformulados e reencaminhados à revista no prazo estipulado pelo Conselho de Publicação.

5. Os originais e disquetes não serão devolvidos.

6. A revisão final do trabalho ficará a cargo da revista, que se reserva o direito de fazer modificações consideradas imprescindíveis para a publicação.

7. Serão publicados os trabalhos aprovados e recomendados por pareceristas das áreas correspondentes do Conselho Editorial e/ou *ad hoc*.

8. Os trabalhos que não estiverem de acordo com estas normas serão devolvidos aos autores.

9. Os casos não previstos serão resolvidos pelo Conselho de Publicação.

Endereço para encaminhamento:
Conselho de Publicação da
Revista Temas em Educação e Saúde
A/C Maria Lúcia de Oliveira
Centro de Pesquisas da Infância e da
Adolescência “Dante Moreira Leite” (CENPE)
Rodovia Araraquara-Jaú, km 1
14800-901
Caixa postal 174
e-mail: cenpe@fclar.unesp.br