



# TEMAS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE

Centro de Estudos, Acessoria e Orientação Educativa  
"Dante Moreira Leite" - CEAO  
FCL/UNESP/Araraquara  
V. 3 - 2000/2001

**UNESP - Universidade Estadual Paulista**  
**Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara**

Diretor: José Antonio Segatto

Vice: José Murari Bovo

Supervisora do CEAO: Maria Beatriz Loureiro de Oliveira

Vice-Supervisor do CEAO: Paulo Rennes Marçal Ribeiro

**Conselho Diretor do CEAO**

Titular: Luci Regina Muzzeti

Suplente: Roseli Ap. Parizzi

Titular: Maria Lúcia de Oliveira

Suplente: Maria Cristina B. Stefanini

Titular: Morgana Múrcia Ortega

Suplente: Sandra Fernandes de Freitas

**Conselho de Publicação**

Luci Pastor Manzoli

Maria Lúcia de Oliveira

Morgana Múrcia Ortega

Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

**Coordenação Geral**

Maria Lúcia de Oliveira

**Revisão**

Sidney Barbosa (FCL/CAR-UNESP)

Eguimar Simões Vogado (FCL/CAR-UNESP)

**Digitação**

James R. R. da Motta

## Conselho Editorial

Ana Maria Pimenta de Carvalho (USPRP)

Antônio Alvaro Soares Zuim (UFSCAR)

Antônio dos Santos Andrade (USPRP)

Audrey L. Seton (FEUSP)

Cecília Guarnieri (UNICAMP)

Cilene Chakur (UNESP-CAR)

Cleonice Bosa (UFRGS)

Gisele Ganadi (UNICAMP)

Jaime L. Zorzi (PUCSP e CEFAC-SP)

Leila Stein (UNESP-CAR)

Maria de Lurdes Ramos da Silva (FEUSP)

Mário Sérgio Vasconcelos (UNESP-Assis)

Paula Ramos de Oliveira (UNESP-CAR)

Silvia Torres Alamilla (Universidad Nacional Autonoma de Mexico)

Sônia Regina Fiorim Enumo (UFES-Vitória)

Stela Gronsberg (Instituto Sedes Sapientiae)

Susan Dunhan Smolinsky (USA)

Vera da Rocha Rezende (UNESP-Bauru)

Projeto gráfico, editoração eletrônica e  
montagem da capa:

Antônio Parreira Neto

TEMAS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE. Revista do Centro de Estudos,  
Assessoria e Orientação Educativa “Dante Moreira Leite” (CEAO)  
Laboratório Editorial da FCL Araraquara, SP - Brasil, 1996/2001 -

1996, 1

Publicação interrompida em 1997 e 1998

1999, 2

2000/2001, 3

ISSN 1517-7947



## ÍNDICE

APRESENTAÇÃO .....	07
1. A PEDAGOGIA E AS FADAS	
Glória RADINO .....	11
2. A NARRATIVA DE FICÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE ELABORAÇÃO DE ANGÚSTIAS EM CRIANÇAS	
Alessandra Fernandes CARREIRA	
Juliana Augusta SOARES .....	37
3. SER E DEIXAR SER	
Maria Inês AUBERT .....	57
4. SOB O SIGNO DA INCLUSÃO: AS FACES DO PRECONCEITO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA SIGNIFICADAS PELO DEFICIENTE MENTAL	
Jorge Luís Ferreira ABRÃO	
Fabiana Gatti FERNANDES .....	69

5. ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM QUEIXAS ASSOCIADAS: DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO ATRAVÉS DO PSICODRAMA MORENIANO Antônio dos Santos ANDRADE Josefa Emília Lopes RUIZ Sandra Fernandes de FREITAS .....	85
6. PROPOSTAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS Maria Cristina da Cunha PEREIRA Wanderley José Pereira dos SANTOS .....	99
7. ESTUDO DE ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES Lúcia Pereira LEITE Maria Salete Fábio ARANHA .....	115
8. OS PROJETOS DE TRABALHO NA ESCOLA: UMA FORMA DIFERENTE DE ENSINAR E DE APRENDER Iraíde Marques de Freitas BARREIRO .....	131
9. SESSÃO DE COMUNICAÇÕES .....	143
- A AQUISIÇÃO DA ESCRITA E DA ORTOGRAFIA: SIGNOS E REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS Sílvia Dinucci FERNANDES .....	145
- PROJETO DE ATENÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO EDUCADOR Maria Lúcia de OLIVEIRA .....	149
- PROGRAMA DE APOIO ÀS CLASSES ESPECIAIS DE DEFICIENTES AUDITIVOS: UMA PROPOSTA DE ATUAÇÃO INTERDISCIPLINAR Luci Pastor MANZOLI .....	153
- FAVORECENDO O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: ÊNFASE NAS TROCAS INTERATIVAS DENTRO DO CONTEXTO FAMILIAR Sílvia Regina Ricco Lucato SIGOLO .....	155
- PROGRAMA DE ESTÁGIO INTERDISCIPLINAR AOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA Equipe do "CEAO" FCL Araraquara e supervisores .....	159

## APRESENTAÇÃO

É com satisfação que o Centro de Estudos, Assessoria e Orientação Educativa “Dante Moreira Leite” (CEAO) apresenta o terceiro volume da **Revista Temas em Educação e Saúde**.

Desde sua última publicação, este Centro tem se dedicado a melhorar a qualidade da revista. Ao lado do incentivo ao intercâmbio de idéias e de experiências concernentes as áreas de educação e saúde, e do registro no ISSN N° 1517-7947, a revista conta hoje com a constituição de um Conselho Editorial de pesquisadores renomados nacional e internacionalmente, como iniciativas que sem dúvida representam um aprimoramento significativo do periódico.

A presente edição trata de temas que sob diferentes enfoques teórico-metodológicos se impõem como desafios a educação na atualidade. A formação do professor e as diferentes reflexões sobre a experiência educacional, o valor educativo do fantástico nos contos e no contar histórias literárias e a preocupação com os preconceitos no âmbito da educação especial, são alguns dos assuntos abordados por pesquisadores e especialistas que concebem a educação como promoção de saúde.

Nesse sentido, em “A pedagogia e as fadas”, Glória Radino aborda o valor educativo do fantástico sob uma perspectiva criativa e não restritiva.

Para a autora, contar histórias deve ser valorizado no sentido de fecundar a fantasia e sua expressividade e não como atividade pedagógica com objetivos previamente definidos. Ressalta que, contrariamente ao que vem ocorrendo no cotidiano educacional, essa perspectiva pode colocar o professor como um agente de saúde mental.

Em “A narrativa de ficção como possibilidade de elaboração de angústias em crianças”, Alessandra Fernandez Carreira e Juliana Augusta Soares discutem o valor de narrativas de ficção produzidas por crianças de cinco e seis anos, como uma via de expressividade e de elaboração de suas angústias. Apoiando-se na noção de compulsão à repetição de Sigmund Freud, as autoras se utilizam da proposição lacaniana sobre os três tempos lógicos para a análise das narrativas, e concluem que a ficção é uma forma de ressignificação de experiências, uma via para deixar surgir o mesmo e se falar dele de forma diferente.

Maria Inês Aubert no artigo “Ser e deixar ser” mostra o encontro do bebê e sua mãe, recuperando a noção winnicottiana de mãe devotada comum, a fim de propiciar o desenvolvimento amplo das potencialidades da criança. A autora observa que acolher, aguardar, deixar ser, são os componentes maternos decisivos nas etapas iniciais do processo maturacional.

No artigo “Sob o signo da inclusão: as faces do preconceito na sociedade contemporânea significadas pelo deficiente mental”, os autores Jorge Luís Ferreira Abrão e Fabiana Gatti Fernandes, discutem a rejeição e o preconceito vivenciados por adolescentes com deficiência mental em situações do convívio social, a possibilidade de uma experiência com grupos terapêuticos como recurso para a compreensão e elaboração desta vivência e finalmente, abordam as propostas de inclusão enquanto desenvolvimento da tolerância às diferenças.

Os autores Antônio dos Santos Andrade, Josefa Emília Lopes Ruiz e Sandra Fernandes de Freitas no artigo “Atendimento de crianças com queixas associadas: dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento através do psicodrama moreniano”, descrevem um modelo de intervenção em grupo com crianças que apresentam queixas associadas visando contemplar a espontaneidade e criatividade da criança através da atividade lúdica.

No trabalho intitulado “Propostas educacionais para surdos”, Maria Cristina da Cunha Pereira e Wanderley José Pereira dos Santos nararam o desenvolvimento de um projeto que surgiu a partir de experiências vividas em uma instituição que educa surdos desde o programa de educação infantil até o ensino fundamental – 8ª série e que está ligado à uma Universidade. São levantados pontos importantes a respeito de propostas educacionais para surdos, perpassando por diferentes abordagens e posições filosóficas provocando reflexões a respeito da especificidade lingüística resultante da surdez.

O projeto consolidou-se como pesquisa no ano de 1998 com a contratação de um instrutor surdo de Língua de Sinais Brasileira. Traz portanto, importantes contribuições mostrando-se comprometido com a democracia social, com os debates lingüísticos do surdo e com a interdisciplinaridade envolvendo a tríade: aluno, professor e organização curricular.

Lúcia Pereira Leite e Maria Salete Fábio Aranha apresentam o artigo “Estudo de estratégias para a formação continuada de professores”, que objetiva acompanhar o processo de reflexão docente mediado pela discussão sobre a prática pedagógica fundamentada na perspectiva sócio-histórica. A partir de recursos metodológicos facilitadores do processo reflexivo foi possível atingir resultados positivos na compreensão mais ampliada das multideterminações da dinâmica ensino-aprendizagem e na busca de estratégias mais apropriadas para o desenvolvimento do trabalho docente.

Iraíde Marques de Freitas Barreiro no artigo “Os projetos de trabalho na escola: uma forma diferente de ensinar e de aprender”, apresenta uma pesquisa de caráter interventivo realizada em duas

escolas de ensino fundamental envolvendo os pesquisadores e professores, com o objetivo de desenvolver estratégias para se trabalhar com os temas transversais, onde pudessem refletir sobre a prática dentro dessas escolas.

A presente edição integra também trabalhos de intervenção que vem sendo desenvolvidos junto ao Centro de Estudos, Assessoria e Orientação Educativa “Dante Moreira Leite” (CEAO) – FCL. Esses trabalhos tem se caracterizado por programas de educação de pais, orientação profissional, atividades dirigidas ao desenvolvimento do educador e a promoção de qualidade de vida a crianças especiais e buscam integrar pesquisa e intervenção.

O conselho de publicação

# A PEDAGOGIA E AS FADAS

Glória RADINO<sup>1</sup>

---

## RESUMO

Os contos de fadas sempre tiveram uma importante função pedagógica e terapêutica. Com a finalidade de instruir e distrair, suas narrativas continuam vivas, transmitindo fenômenos psíquicos universais.

Este artigo discute a forma como os contos de fadas são utilizados numa instituição escolar. Preocupadas em moldar a infância cientificamente, a escola acaba desconsiderando a fantasia da criança, reduzindo os contos de fadas a subsídios pedagógicos, nivelando o universo infantil.

**PALAVRAS-CHAVES:** Contos de fadas, atividade pedagógica, fantasia.

---

[...] – mas que significa isso?

– perguntou o moço insatisfeito –  
não entendi nada.

nem eu – respondeu a moça –

mas os contos devem ser contados, e não entendidos;  
exatamente como a vida (ANDRADE, 1998, p.111).

As reflexões presentes neste artigo nasceram de inquietações decorrentes de um trabalho desenvolvido em duas escolas municí-

---

<sup>1</sup> Psicóloga; Mestre em Psicologia pela UNESP de Assis e professora assistente do PEC-Assis. Assis-SP, CP. 805, CEP. 19814-970, e-mail: gradino@uol.com.br

país de uma cidade do interior paulista. Com a finalidade de estudar a utilização dos contos de fadas no cotidiano da pré-escola, propus um trabalho voluntário em uma escola localizada na periferia e outra, em uma região central da cidade de Assis-SP. Durante dois anos coordenei, semanalmente, atividades com contos de fadas em turmas do jardim I à 2ª série. Esse trabalho possuía, inicialmente, como objetivo, a coleta de dados e um maior envolvimento com as pessoas envolvidas em minha pesquisa de mestrado (RADINO, 2001).

A proposta inicial desse trabalho acabou extrapolando seus objetivos. Fui percebendo que o fato de eu freqüentar aquelas escolas semanalmente, contar histórias para as crianças e realizar algumas atividades em que elas pudessem expressar seus sentimentos, tinha um significado importante e, de alguma forma, contribuía para o seu desenvolvimento. Angústias e inquietações brotaram desse trabalho e fizeram com que eu refletisse sobre a forma como a infância e suas necessidades fundamentais de fantasiar são acolhidas em uma instituição escolar.

Durante o período relatado, chamou muita atenção a escola da periferia que freqüentei, que atendia à população mais carente da cidade. As dificuldades enfrentadas por seus professores eram intensas e seus alunos eram estigmatizados como agressivos e indisciplinados. Havia uma classe de Jardim II, que era considerada a *pior* da escola porque nenhum professor conseguia permanecer muito tempo com as crianças e, por isso, sua troca era constante.

O que sempre me chamava a atenção é que, quando eu sentava-me para contar uma história, essas crianças pareciam apenas crianças, iguais a todas as que eu já havia conhecido. Alegravam-se com a minha chegada, ouviam atentas e gostavam de desenhar ou dramatizar as histórias ouvidas. Tanto que, após uma primeira dramatização que realizamos nessa turma, a professora disse que gostava muito desse tipo de atividade, mas achava que nunca conseguiria realizá-la com *essas crianças*. Ela nunca havia tentado e já as concebia como incapazes nesse sentido, não valendo à pena investir em algo diferente.

## A pedagogia e as fadas

Essa professora freqüentemente queixava-se da frustração que essa classe de alunos provocava-lhe. Por mais que se esforçasse, seus alunos não aprendiam e, por vezes, sua agressividade chocava seus princípios morais. Aos poucos fui percebendo que havia uma dificuldade nesse relacionamento e que, o que professora procurava ensinar, não correspondia às reais necessidades dos alunos.

Gostaria de descrever uma situação que eu vivi nessa classe e que, apesar de parecer banal, fez com que eu compreendesse meu trabalho sob um outro ponto de vista. Acho que eu começava a perceber como os contos de fadas poderiam ser úteis para o desenvolvimento infantil e que sua utilização seria totalmente compatível com a escola. No entanto, para isso, precisaria ocorrer algumas mudanças também nessas escolas e no que elas concebiam como educação e infância.

Em uma segunda-feira qualquer, quando entrei na classe, encontrei uma situação habitual. O barulho era intenso e a professora tentava arrumar os alunos em suas mesinhas, porém, assim que eram colocados em ordem, abandonavam seus lugares e começavam a correr. Uma criança tentava pegar o objeto da outra. Uma caía, a outra chorava. De uma briga saía um soco. A professora tentava conter uma criança ou outra, dentro de seu limite físico. Afinal, eram trinta crianças. Em meio à algazarra, a professora tentou realizar uma atividade com números, a partir do calendário, que fora colocado na lousa. Pelo que pude perceber, as crianças não demonstraram muito interesse pela atividade.

Chamou atenção especial um menino que sempre fora muito ativo e agressivo e que se encontrava chorando muito. A professora tentou de tudo para acalmá-lo: conversou, ofereceu atividades mas ele continuou chorando e pedindo sua mãe. Até que a professora chamou a diretora que o levou para sua sala mas ele retornou depois de algum tempo e continuou chorando. Finalmente, sentou-se ao lado da professora, abaixou a cabeça e permaneceu chorando baixinho.

Comecei a contar uma história. Tratava-se de *A Bela Adormecida*. As crianças rapidamente formaram uma roda ao meu redor, exceto o menino que chorava que continuou ao lado da professora. Durante toda a história, enquanto as crianças estavam muito atentas, esse menino pareceu-me alheio ao ambiente.

Instalou-se um profundo silêncio na sala, só sendo quebrado com a minha voz. Incrivelmente, não se pareciam às crianças que tinha encontrado no início. Quando um falava, o outro pedia silêncio. Quando terminei a história, propus que as crianças fizessem um desenho livre. Imediatamente elas pegaram suas cadeiras e sentaram-se diante de suas mesinhas, iniciando a atividade. Dirigi-me para o menino que chorava e que continuava com a cabeça abaixada, ao lado da professora e perguntei se ele não queria desenhar. Para espanto de todos, inclusive o meu, ele se levantou, pegou papel e lápis e desenhou um castelo, que se transformou em um prédio, que se transformou em sua casa. Surpreendi-me, achando que ele estava alheio à história mas o castelo desenhado, era justamente o da *A Bela Adormecida*. Todos os desenhos anteriores dessa criança não tinham formas e dificilmente eram nomeados. Tratavam-se de garatujas e seus temas sempre se referiam à morte, a explosões e ao fogo. Seu mundo interno representava um verdadeiro caos.

Finalmente, essa criança conseguiu desenhar uma forma, embora rudimentar, de um castelo. Além disso, pôde projetar no desenho e verbalizar um pouco sua angústia, relacionada ao abandono de sua mãe. Posteriormente, conversando com a professora, soube que o menino havia sido abandonado por sua mãe, que saiu de casa para viver com um outro homem em outra cidade. Naquele dia, ela havia ido visitá-lo em sua casa antes que ele fosse para a escola.

Ouvir aquele conto, *A Bela Adormecida* não provocou milagres nessa criança mas, antes de ouvi-la, ela só conseguia chorar. Finalmente, utilizou-se do simbolismo do conto e, através do desenho, expressou sua angústia. Quando finalizou o desenho, essa criança integrou-se ao grupo e realizou suas atividades com maior tranquilidade.

## A pedagogia e as fadas

E foi através dessa e de outras situações que vivenciei, que eu comecei a compreender que os contos de fadas atingem o inconsciente da criança, podendo constituir-se num importante instrumento para auxiliá-la a elaborar e projetar conflitos. Comecei a questionar, então, de que forma os contos de fadas poderiam auxiliar não só as crianças, mas o professor em sua tarefa diária de ensinar seus alunos. A partir desse pequeno exemplo, gostaria de levantar algumas questões sobre a possibilidade de utilizar os contos de fadas na educação. Procurei mostrar que eles podem ter uma importante função tanto terapêutica como pedagógica.

### A FANTASIA QUE ALIMENTA A ALMA

Em uma província africana chamada Sulawesi-Selatan ou Sélèbes-Sul, vive um grupo étnico com mais de quinhentos mil habitantes. São os Toradjas, cuja cultura caracteriza-se pela celebração de rituais e pela intensa transmissão através da literatura oral.<sup>2</sup> Cercados de rituais que perpetuam uma tradição oral, as histórias são transmitidas a pequenos grupos através de contadores profissionais escolhidos entre os membros da comunidade. Realizam, dessa forma, a aprendizagem, “[...] transformando os seres humanos, instruindo-os, guiando-os e distraíndo-os [...]” (TRAÇA, 1998, p.41).

Os contos são transmitidos durante a *estação da fome* em que a comida torna-se escassa e o povo vigia o crescimento do arroz. Na falta do alimento, os contos servem de alimento à alma. As histórias fazem com que esqueçam da escassez e da fome, sendo alimentados pelos conhecimentos e fantasias que advêm das narrativas. Os contos têm por objetivo instruir e distrair. Da mesma maneira, em um ritual sagrado, exercem sua ação sobre a fertilidade do solo e do crescimento da vida. Se ditos no momento certo, o arroz cresce; caso contrário, crescem as ervas.

Entre os Toradjas as crianças não adormecem sem o embalo das histórias e recusam-se a dormir enquanto houver um narrador acordado. Os grupos escutam atentamente as histórias contadas e, se

---

<sup>2</sup> A história dos Toradjas foi extraída de Traça (KOUBI, 1982 apud TRAÇA, 1998).

alguns ouvintes forem vencidos pelo sono, o narrador pode abreviar sua narrativa, mas nunca interromper. Existe a crença de que a interrupção de uma história pelo narrador pode trazer-lhe má sorte e até conseqüências desastrosas, até mesmo a própria morte (TRAÇA, 1998).

Como afirma Traça (1998, p.29), o que a Psicanálise descobriu sobre a função terapêutica e educativa dos contos de fadas, as sociedades tradicionais já o sabiam há séculos. Em sociedades como essas, os contos sempre ocuparam um lugar fundamental na vida da comunidade.

Procurando responder aos mistérios que cercam nossa existência, movidos por buscas interiores, criamos coletivamente mitos, fábulas e contos de fadas. A necessidade de contar e ouvir histórias é tão antiga, que deve ter nascido com o próprio homem. Diante da impossibilidade de compreendermos nossa existência e nossa morte, rodeamo-nos de mistérios e procuramos respostas, mesmo que por metáforas para essa nossa incompreensão. Muitos mistérios que cercaram o conhecimento humano, puderam ser explicados pela ciência. Mas os grandes enigmas que cercam nossa existência, como a vida e a morte, nunca puderam ser concebidos cientificamente. Essas respostas era procuradas através dos mitos e dos contos (PUÉRTOLAS, 1999).

O que se revela nos mitos é o que existe de comum a todos os homens de uma dada sociedade. Os componentes universais presentes nos mitos, guiou Freud em muitas de suas descobertas sobre a dinâmica do ser humano. Em “La interpretación de los sueños”, Freud (1981, v.1) descobriu componentes universais no mecanismo psíquico. Dessa forma foi construindo a Psicanálise. Vários mitos serviram de base para a compreensão de fenômenos psíquicos universais, como Narciso, Édipo e outros. Ao falar de sonhos típicos, Freud (1981, v.1) faz referência ao mito de Édipo. Acredita que se o destino de Édipo nos comove é porque poderia ser o nosso e que seu fim trágico refere-se à nossa realização de desejos infantis. Nossos desejos, mesmo que assustadores, ao serem projetados em uma história, tornam-se mais tranquilizadores, ou menos preocupantes.

## A pedagogia e as fadas

Fadas, bruxas, ogros, anões, duendes ou gigantes são seres que podem assumir as mais diversas formas e diferentes qualidades fazendo parte de um mundo fantástico, criado pelo que chamamos de contos de fadas. Seres que apaixonam ou amedrontam, fazem-nos rir ou chorar, divertem-nos ou irritam-nos. Uma coisa, porém, é certa: sempre que são nomeados ou lidos, despertam intensas emoções.

Representantes das capacidades mágicas de nossa imaginação, as princesas, as fadas ou as bruxas são capazes de satisfazer ou decepcionar nossos desejos mais intensos, concretizando, na fantasia, projetos que não pudemos e talvez nunca possamos realizar.

Apesar de as transformações ocorridas desde suas narrativas originais, os contos de fadas continuam influenciando nossas vidas e encontramos referências a seus personagens constantemente em nosso cotidiano, seja em um filme, em um livro, na dança ou na propaganda de televisão.

Metamorfoses continuam revelando-se não só nos personagens das histórias mas também naqueles que lêem ou escutam um conto, assim como naqueles que as narram. Percebe-se que essas histórias trazem respostas, mesmo que incompreensíveis racionalmente, a questões humanas inconscientes e universais.

### *OS CONTOS DE FADAS E SUA FUNÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL*

Segundo Coelho (1987), contos de fadas são narrativas desenvolvidas dentro de uma magia feérica (reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, ogros, gigantes, metamorfoses, objetos mágicos, etc.), com ou sem a presença de fadas e que apresentam, como eixo central, uma problemática existencial. Tratam de heróis ou heroínas que devem superar obstáculos ou provas, até atingir a realização essencial, desembocando em uma união feliz homem-mulher.

Originalmente, os contos de fadas tiveram uma importante função como forma de expressão. Tratando-se de narrativas orais, relatadas pelo povo, de geração a geração, sem autoria determinada,

constituíram um importante meio de veiculação de idéias, sentimentos e opiniões. As histórias eram tradicionalmente contadas por mulheres mais velhas, como forma de transmitir suas experiências para as mais novas, durante o trabalho de costura e tear. Em uma época em que as mulheres não tinham direito à livre expressão de idéias, podiam transmitir, através dos contos de fadas, valores e funções sociais (WARNER, 1999). Propp (1984),<sup>3</sup> um estudioso estruturalista russo, analisou cem contos e encontrou trinta e uma funções que se articulavam de forma lógica e rígida na maioria dos contos. Em narrações que aparentemente não tinham nenhuma relação entre si, Propp encontrou estruturas idênticas, opostas ou complementares. Foi então que concluiu que os contos possuem uma origem comum, relacionada a práticas comunitárias dos povos primitivos. Essas práticas referem-se aos rituais de iniciação e às representações da vida após a morte.

Ao mesmo tempo que os contos foram expandindo-se, foram sendo modificados. No final do século XVII, a tradição oral dos contos de fadas foi sendo abandonada e substituída por um novo gênero da literatura escrita. Embora muitos contos tenham sido escritos na França, no século XVII, grande parte tem origem mais antiga. Hoje os contos mais conhecidos são os escritos por Charles Perrault (1628-1703), na França e coletados pelos irmãos Grimm (Jakob, 1785-1863; Wilhelm, 1786-1859), na Alemanha.

Quando os contos de fadas começaram a ser escritos, não havia uma consolidação do conceito de infância e, portanto, ainda não se podia tampouco pensar em literatura infantil. Nas escolas era permitida apenas a entrada dos clássicos, dos livros religiosos e de ensinamentos morais e políticos. Em contrapartida, as crianças de classes populares liam ou ouviam histórias de cavalaria, aventuras e contos folclóricos. Estes últimos eram acessíveis à classe rural, durante o século XVIII, através de edições conhecidas como **Bibliothèque Bleue**, ou contos azuis (por serem impressos em papel azul) (ARIÈS, 1981).

---

<sup>3</sup> Seu original russo foi publicado em 1928.

## A pedagogia e as fadas

Embora os contos de fadas não tenham sido originalmente escritos para crianças, acabaram sendo por elas apropriados. A partir de Perrault, passando pelos irmãos Grimm, conforme os contos de fadas vão aproximando-se das crianças, vão sofrendo transformações. Temas mais violentos, como a sexualidade pública, o canibalismo, rituais pagãos e outras cenas condizentes com o mundo medieval, vão sendo substituídas por gestos mais refinados e valores cristãos dominantes.

Os contos de fadas tornaram-se literatura infantil justamente pelo seu relato breve, ágil e uma linguagem simples, acessível também às crianças. Além de sua estrutura corresponder às necessidades infantis. Identificando-se com o herói dos contos, a criança depara-se com situações equivalentes às da sua realidade interna.

Em seu artigo “Sueños com temas de cuentos”, Freud (1981, v.2, p.1729-1733) fala da importância dos contos populares na vida psíquica infantil. Refere que em algumas pessoas, os contos favoritos substituem as recordações da própria infância, convertendo-se em recordações encobridoras. Nos contos de fadas, a realidade é substituída por fatos fantásticos, figuras maravilhosas, em que as fronteiras do espaço e do tempo podem ser ultrapassadas. O mundo real é desestruturado para dar lugar ao mundo fantástico. Com que finalidade?

Segundo Freud (1981, v.2, p.1851-1867), toda a história da civilização encontrada nos mitos e fábulas é uma exposição dos caminhos percorridos pelo homem para dominar seus desejos insatisfeitos, perante as exigências da realidade. Através da imaginação processa-se o domínio sobre o mundo exterior.

Para alguns autores (BETTELHEIM, 1980; JEAN, 1990), através dos contos de fadas a criança encontra elementos para alimentar sua imaginação, assegurada de um final feliz. Tal como acontece com as personagens que têm de enfrentar uma série de obstáculos e de passar por situações difíceis e sentimentos intensos, a criança identifica-se com os heróis e consegue superar suas dificuldades e amadurecer. Esse é o grande desafio infantil: lidar com suas intensas

emoções relativas à morte, ao medo do abandono, a rivalidades fraternas, conflitos edípicos e com seus impulsos inconscientes. Os contos de fadas representam projeções universais de acontecimentos psíquicos, tratando de realizações de desejos e relacionando-se com angústias inerentes ao processo de desenvolvimento. Os contos de fadas colocam a criança em confronto direto com sentimentos humanos como a inveja, o ciúme, o medo, apresentando soluções e dando a segurança de que, apesar de terríveis, ela terá condições de superar e dominar seus impulsos mais assustadores. Poderá brincar e jogar com os personagens de sua história preferida a fim de conhecer melhor seus próprios sentimentos (KLEIN, 1982a, 1982b).

Os contos de fadas podem ser considerados terapêuticos na medida em que colocam a criança diretamente em contato com seus sentimentos e ajudam-na a controlá-los e a compreendê-los, facilitando o seu amadurecimento. Além disso, tratando-se de obras de arte, os contos de fadas introduzem a criança no universo cultural e estético. Assim como as canções e os poemas, os contos de fadas enriquecem o mundo simbólico infantil, afinando sua sensibilidade, que é inseparável de sua inteligência (TRAÇA, 1998).

De maneira que poderíamos nos perguntar: de que forma os contos podem ajudar na tarefa pedagógica?

O que move o aprendizado é a perda de uma ilusão e a busca de uma completude jamais alcançada; é uma morte narcísica. A partir do momento em que o bebê percebe-se incompleto, sofre pela perda de uma mãe idealizada, que possa suprir todas as suas necessidades. Percebendo-se incompleta, frustrada, a criança passa a procurar objetos substitutos e inicia seu processo de simbolização. Movida por um impulso epistemofílico ou para o conhecimento, começa a interessar-se pela realidade que a cerca. A partir de uma primeira pergunta sobre a diferença sexual anatômica, a criança irá construindo hipóteses e deduções, realizando, dessa forma, suas descobertas (KLEIN, 1991).

## A pedagogia e as fadas

Percebemos que o desejo de conhecer nasce a partir de questões existenciais, tais como: *Como nasci?, Para que nasci? e Você vai me abandonar?* A partir de uma insatisfação, de uma falta, a criança dá início a uma atividade de pensar, movida pelo desejo de conhecer.

Através da brincadeira e da fantasia, a criança irá construindo uma linguagem pré-verbal e simbólica, fazendo uma ponte entre sua fantasia e realidade, entre seu mundo interno e externo (KLEIN, 1982b).

Dentro do modelo educacional que estamos acostumados, os professores, no lugar da transmissão de uma verdade, muitas vezes fornecem respostas para as crianças provenientes de seu mundo racional, fugindo completamente à compreensão infantil. Explicações científicas exigem um pensamento objetivo (BETTELHEIM, 1980). As crianças, até oito ou dez anos de idade, não têm condições de compreender conceitos abstratos, só podendo desenvolver conceitos personalizados, através da experimentação. Todo seu conhecimento só será obtido se for vivido como pessoal e subjetivo. Qualquer resposta para a criança deve estar de acordo com sua capacidade intelectual e emocional. Como aponta Bettelheim (1980), é mais fácil para a criança entender que a terra repousa sobre uma enorme tartaruga do que compreender o complexo conceito de gravidade.

As crianças em idade pré-escolar e nos primeiros anos de escolaridade, conseguem expressar seu pensamento, através do jogo simbólico. Poderá, dessa forma, interiorizar, progressivamente, os elementos da realidade evocando, “[...] na ausência de objetos reais, as suas propriedades pertinentes para a ação [...]” (TRAÇA, 1998, p.115). Esses mecanismos vão introduzindo as crianças no pensamento conceitual. Através do jogo imaginário, da simulação simbólica do real, a criança irá superando etapas e atingindo um amadurecimento tanto emocional como cognitivo.

O conto de fadas pode contribuir para esse amadurecimento justamente porque sua estrutura é análoga ao pensamento infantil. Grande parte dos mecanismos simbólicos podem ser encontrados

nos contos, auxiliando a criança na aquisição de seu pensamento conceitual e na compreensão e assimilação da realidade.

A linguagem dos contos de fadas é mediadora entre a criança e o mundo, proporcionando um alargamento de seu domínio lingüístico e preenchendo a função do conhecimento.

Sua atuação dá-se dentro de uma faixa de conhecimento, não porque transmite informações e ensinamentos morais, mas porque pode conceder ao leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987, p.14).

Introduzindo as crianças em um mundo rico de simbolizações, os contos de fadas podem auxiliar a criança no seu processo de alfabetização. Ao ouvir uma história, a criança aprende a imaginar o que evoca a palavra e, aos poucos, aprende a memorizar o conto (JEAN, 1990). Ouvir um conto de fadas é diferente de uma história dita realista. Nesta última, pode-se até extrair algum conhecimento, mas este não contribuirá para o processo de integração do ego e simbolização. Além disso, o conto de fadas põe as crianças em contato com diferentes culturas e o momento da história é de união coletiva. As crianças concentram-se, aprendem a respeitar-se e, acima de tudo, passam momentos de grande prazer.

Através dos contos de fadas é possível introduzir a criança em um mundo letrado, de forma agradável, incentivando seu prazer pela leitura. Mesmo que a transmissão dos contos seja feita oralmente, criará na criança o hábito e o prazer de ouvir histórias. Certamente, uma criança que escuta muitas histórias terá mais facilmente interesse em ler sua histórias preferidas mais tarde.

Como afirma Jean (apud TRAÇA, 1998, p.121): “É preferível ser um ser-de-desejo do que um ser-de-conhecimento, mas não há desejo sem conhecimento.”

## *LITERATURA INFANTIL E ESCOLA*

Nada melhor pode defender-nos do que a própria natureza, a qual deixou crescer estas flores e rochas com tal variedade de cores e de

## A pedagogia e as fadas

formas. Se para alguém não são de utilidade por suas determinadas necessidades, nem por isso pode exigir que devam ser coloridas e cortadas de outra maneira (GRIMM, J.; GRIMM, W. apud HERMANOS GRIMM, 1999, p.43, tradução nossa).

Se considerarmos a literatura infantil do ponto de vista da intenção do autor em atingir o público infantil, teremos, desde o seu início, uma estreita vinculação dessa intenção com a pedagogia. O caráter pedagógico das obras infantis muitas vezes nasce de uma visão ideal de infância, a partir de uma concepção adulta. Em muitos textos destinados à criança, fica claro o desejo de moldá-la a um padrão, desconsiderando suas necessidades intelectuais e afetivas.

Dentro de um caráter pedagógico, a literatura infantil prioriza uma função social, educativa e formativa, em detrimento à sua função artística e estética. Perpassa uma visão ideológica, de utilidade pedagógica, que usa como estratégia uma linguagem supostamente infantil. Buscando uma simplicidade, utiliza-se de uma linguagem pueril que menospreza a capacidade intelectual da criança.

Organizados em lições ou unidades centradas em temas previamente selecionados, há os livros didáticos direcionados ao público escolar (CARVALHO, 1991). Além desses textos estarem a serviço de uma ideologia veiculada pela escola, priorizando sua função social, educativa e formativa, desprezam qualquer possibilidade lúdica e estética. Conseqüentemente, há um empobrecimento no desenvolvimento profissional do professor, que se limita à utilização do livro didático, na maioria das vezes, vinculada à aquisição de um conhecimento e à realização de uma tarefa escolar (HOLLY, 1995).

No final da década de 1970 houve uma transformação na literatura infantil, com o aparecimento de textos mais lúdicos, satíricos e transgressores dos conceitos tradicionais. Não mais como matéria curricular, houve uma ampliação da literatura infantil como agente formador da personalidade integral. Foi a partir desse período, que se iniciou um questionamento sobre a forma como a literatura estava sendo inserida no espaço escolar. Concomitante, surgiram novas

técnicas que estimulassem a criatividade e a consciência dos alunos, condenando o professor a ser apenas um repetidor de programas.

Contudo, a introdução dos contos de fadas na escola, bem como outros textos lúdicos, ainda é uma questão a ser considerada. Toda a produção cultural destinada à criança ainda permanece sob o olhar do adulto, que determina o que lhe é adequado ou prejudicial. A partir de critérios de um mundo adulto, inseridos em uma sociedade que dita normas e padrões a serem seguidos, colocamo-nos diante de determinadas obras que as crianças apreciam com muitos preconceitos, desconsiderando as reais necessidades e preferências infantis (HELD, 1980).

Textos lúdicos, que fogem ao padrão convencionalizado pela instituição escolar, como os quadrinhos ou os contos de fadas, são considerados marginais e incompatíveis com a seriedade e com o universo *adultocêntrico*. Esses textos são representantes de uma cultura de massa, provenientes de classes populares, ao passo que a escola representa uma cultura acadêmica, que despreza a cultura popular.

A partir dessas colocações, gostaria de apresentar, sucintamente, o resultado da pesquisa que realizei, em que investiguei de que forma os contos de fadas vêm sendo utilizados na educação infantil. Tendo como referencial teórico a Psicanálise, foram realizadas cinco entrevistas abertas com professoras de educação infantil de escolas municipais de uma cidade do interior paulista. Selecionei alguns temas comuns que surgiram durante as entrevistas e que considero importantes para analisar como os contos de fadas têm sido inseridos na educação.

É importante colocar que essa pesquisa refere-se a uma situação específica mas pode trazer reflexões importantes sobre a educação e sobre a forma como a escola acolhe e trabalha o imaginário infantil. A partir da análise dos dados obtidos, fui percebendo que mais importante do que o uso ou não dos contos de fadas na educação é a forma como essa atividade é realizada. Percebe-se que o que está em jogo é uma concepção de infância que permeia o discurso pedagógico. A infância institucionalizada deve moldar-se a um padrão

## A pedagogia e as fadas

cientificamente determinado e a emoção, a fantasia e a criatividade tanto dos alunos como dos professores devem ser normatizadas e *encaixadas* em um modelo idealizado do que se determinou como cultura e sociedade.

### **COMO OS CONTOS DE FADAS SÃO UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO**

#### ***O desconhecimento dos contos de fadas***

A partir da primeira entrevista que realizei, percebi que havia um desconhecimento sobre os contos de fadas. Quando perguntei, na primeira entrevista, sobre a forma como os contos de fadas eram trabalhados, a resposta referia-se a *histórias em geral*, sem estar falando especificamente deste gênero. Considerei importante perguntar nas outras entrevistas qual o conhecimento que essas professoras tinham sobre os contos de fadas. As respostas foram vagas, mostrando um desconhecimento tanto em seu aspecto formal como nos aspectos psicológicos que o conto engloba.

#### ***Uma formação que prioriza a técnica***

Dentro de sua formação, as professoras entrevistadas, nunca tiveram um curso que tratasse do uso dos contos de fadas na educação ou sobre sua importância no desenvolvimento infantil. Estando vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, essas professoras frequentemente realizam cursos de reciclagem. Os cursos que têm sido ministrados enfocam questões relativas à aprendizagem, ao desenvolvimento cognitivo, a projetos, e outros. Atividades mais expressivas, literatura infantil ou contos de fadas, estão longe de aparecerem entre esses temas, bem como os aspectos emocionais da criança. A formação profissional dos professores têm priorizado atividades e temas referentes à técnica pedagógica, em que prevalecem os aspectos cognitivos da criança.

### *A história faz parte de uma atividade pré-determinada*

Como todas as atividades que essas professoras administram para as crianças, contar histórias faz parte de uma programação curricular. Relatam que não contam histórias por contar, pelo simples prazer que esta atividade pode provocar na criança. Existe um horário programado e o contar histórias é vinculado a uma atividade pedagógica.

Além de o professor escolher a história a ser contada, planejando sua atividade anteriormente, ela nunca é contada em um momento que não tenha sido previamente determinado, a pedido da criança. A realização do desejo de ouvir uma história está presente só no professor e nunca na criança.

### *As dificuldades no uso dos contos de fadas*

Os contos de fadas são considerados complexos, seja pelo texto difícil, pela ilustração mais elaborada ou pela narrativa longa. As professoras acabam escolhendo textos mais simples e realistas, em que o aprendizado possa ser mais imediato. Para utilização pedagógica, parece que é mais difícil trabalhar com o fantástico.

Os livros escolhidos para leitura geralmente são buscados nas bibliotecas escolares. Pelo que temos visto, essas bibliotecas são pobres no que se refere à literatura infantil e lúdica e não existe nenhum trabalho que capacite o professor e os responsáveis pelo acervo. Pelo que pude perceber nas entrevistas, não há uma avaliação crítica, por parte dos professores, em escolher uma boa história, *elas contam qualquer coisa*, baseados no critério da facilidade de texto, da existência de ilustração e de menor conteúdo.

### *Como o conto de fadas é percebido*

Para as professoras entrevistadas, existe uma diferença na reação das crianças quando é contado um conto de fadas. Elas identificam uma magia na história de fadas e que esta aguça a imaginação e a fantasia das crianças. Percebem uma identificação das crianças com

## A pedagogia e as fadas

os personagens dos contos de fadas e que esses vão de encontro de algum de seus desejos, como ilustram alguns relatos das professoras:

Eles se entregam ao personagem, eles acham que são aquele personagem, eles são mesmo aquele personagem [...] nos contos de fadas é mais lúdico. Agora, nas outras histórias que eu tenho lá, é muito mais regra.

[...] eles viajam, no lúdico, na poesia, nos contos de fadas. Eles viajam muito, imaginam muito, criam muito [...]

É muito imaginário, muito mágico, tudo acontece, tudo pode.

Toda criança sonha em ser princesa, ser fadas, os meninos, príncipe.

A história de fadas sempre chama mais atenção, na fantasia [...]

Percebemos que há uma percepção de que os contos de fadas prendem mais a atenção e que há uma identificação das crianças com os heróis e a realização de desejos. Através dos contos, as professoras percebem que as crianças conseguem realizar sonhos impossíveis, como tornar-se uma princesa, casar-se com um príncipe e outras possibilidades. O que essas histórias têm de diferente? A magia e a fantasia. Através dos contos, as crianças aguçam a imaginação e a criatividade. Há um contraste com histórias realistas, em que há uma relação direta com a realidade, com algo concreto e palpável. Dessa forma, a aprendizagem imediata é reconhecida mais facilmente. Ao passo que os contos de fadas tratam de sonhos, fantasias, imaginação, irrealidade e criatividade. Como as professoras acolhem esse lado lúdico e imaginário?

### *Fantasia não rima com pedagogia*

O conhecimento e amadurecimento que as crianças podem obter através dos contos de fadas não é palpável na prática pedagógica.

Deixar que a criança envolva-se com uma história fantástica e que sua fantasia flua livremente, significa, para o professor, o mesmo que tirá-la da realidade. Isso gera um conflito e o professor perde o seu papel de educador e transmissor de conhecimentos. Colocando-se no lugar da verdade, o professor responde para a criança que aquele conto de fadas é *mentira* e não existe de verdade.

Chamou a atenção o fato de que todas as professoras entrevistadas dizem para os alunos que os contos de fadas são histórias de mentira e que seus elementos fantásticos correspondem à criação de um autor.

Pelo que pude perceber nas entrevistas, as crianças, dentro da sala de aula, não têm a oportunidade de vivenciar sua fantasia. Priorizando uma visão realista, o conto de fadas, dentro desse modelo educacional, é visto como um obstáculo ao conhecimento.

Quando os contos de fadas despertam uma emoção intensa, como o medo, essa situação torna-se mais evidente. Imediatamente, as professoras procuram soluções que façam desaparecer as emoções que os contos despertam, na maioria das vezes, nem é permitido que elas apareçam.

### *O conto com uma finalidade pedagógica*

Se os contos de fadas aguçam a imaginação, o sonho e a fantasia, a única forma possível de sua utilização nesse modelo educacional é como atividade pedagógica. Dessa forma, pode-se nivelar a emoção da criança e transformar sua fantasia em realidade concreta, racional. Todos têm que perceber os contos da mesma maneira, de acordo com a verdade única transmitida pelo professor. E a forma de transmitir os contos no mesmo nível é estudando números, cores, vestimentas, ou mesmo copiando o desenho de um príncipe que a professora coloca na lousa ou, pior, pintar algo previamente mimeografado. Além de perder qualquer possibilidade criativa, ocorre uma massificação do que poderia ser a imaginação infantil. A imaginação e a fantasia tornam-se objetos concretos, palpável em letras, nomes, formas e cores.

## A pedagogia e as fadas

A gente lê história, conta história, trabalha com desenho na lousa, trabalha os personagens. Dentro da história, a gente explora tudo [...] eu trabalho com eles quantidade, todos os conceitos de matemática, língua portuguesa, tudo... desenho... formas, cores, ... [...]

Sempre o conto, a poesia, a gente trabalha, não por contar [...] você vai tirar dali, palavras que você vai trabalhar [...] Você tem uma finalidade, o português, a matemática [...]

Sempre tem uma finalidade, porque trabalhar por trabalhar, ler por ler, eu acho que não.

Sempre tem uma atividade pedagógica, cores, números, inverno, verão, corpo humano, sempre vai ter alguma coisa para eu pegar nessa história. Sempre tem um elemento pedagógico. Nunca é contar por contar, senão não tem valor contar a história.

Esses são alguns relatos das professoras entrevistadas que mostram como os contos de fadas são inseridos em uma atividade planejada e transformados em subsídios pedagógicos. Dessa forma, o professor assegura sua função, o que lhe confere uma identidade. Contar uma história pelo simples prazer, destitui o professor dessa função de transmitir e ensinar alguma coisa bem definida.

Como afirma Bettelheim (1980), antes de qualquer coisa, o conto de fadas é uma obra de arte. No entanto, ao ser transformado em atividade pedagógica, amenizando todos os elementos fantásticos, lúdicos e estéticos, os contos de fadas acabam em nada diferindo de outros textos realistas ou de cartilhas didáticas. Utilizar o conto de fadas com uma finalidade pedagógica é transformá-lo em um conto admonitório, em uma fábula, que atingirá a mente consciente da criança, ao passo que seu objetivo maior é atingir o inconsciente (BETTELHEIM, 1980).

[...] o valor educativo do fantástico é mal percebido, muitas vezes negado, porque é um valor indireto, porque age subterraneamente, a longo prazo, no quadro de educação global da personalidade integral.

Quem quiser dar à criança conhecimentos prontos e acabados, imediatamente mensuráveis, irá espontaneamente ao livro documentário e realista. Esse livro documentário e realista é mais facilmente, mais evidentemente, didático. Numa perspectiva de instrução a curto prazo, ele satisfaz porque 'edifica' e porque informa (HELD, 1980, p.234).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Os contos, e a literatura oral em geral, tem a vantagem de que quem os conserva não os julga, senão que os aprecia por sua história, por respeito ou curiosidade a uns costumes, que se remontam a tempos primitivos ou por ternura sobre a ingenuidade que os personagens e argumentos resumem (HERMANOS GRIMM, 1999, p.43, tradução nossa).

Desde suas origens os contos foram se transformando, assim como as sociedades. Não vivemos mais em comunidades agrárias, nem nos reunimos à volta do fogo para ouvirmos contos de fadas e aprendermos com eles. Porém, mesmo distantes das narrativas originais, percebemos que os contos de fadas continuam tendo uma função importante e podem auxiliar no desenvolvimento e aprendizado da criança. Poucos avós, pais e mães, têm tempo e disponibilidade atualmente para contarem histórias. Resta à escola e aos professores perpetuarem a tradição oral dos contos de fadas, mesmo que já utilizemos formas mais modernas de comunicação.

Mas o que aproxima esses contos antigos de nosso mundo atual? Como eles conseguiram sobreviver a tantas mudanças? Justamente por possuírem conteúdos inconscientes e universais, que são atemporais. É esse inconsciente que poderá unir aluno e professor. Através dos contos de fadas, professores e alunos poderão compartilhar da função mítica dessas histórias, integrados no que há de comum entre eles: seu inconsciente que sempre buscará a realização de um desejo infantil.

Diante dessas afirmações, percebemos que os contos de fadas não pertencem só às crianças. Nunca pertenceram. Se hoje dizemos

## A pedagogia e as fadas

que os contos são infantis é porque tomamos como exemplo reedições simplificadas, deturpadas de seus originais. Se tomarmos em consideração uma boa tradução ou uma boa edição de um conto de fadas, encontraremos suas qualidades literárias e seus conteúdos preservados. Esses sim, podem ser compartilhados entre professores e alunos, em que ambos possam interagir nessa aprendizagem recíproca.

Mesmo que distante, guardamos na memória algum conto preferido ou uma história inventada. Essa história não é só importante pelo seu conteúdo mas faz-nos recordar uma infância, o carinho de uma mãe, de um pai ou de um parente. Pelo que pude perceber nas entrevistas e no contato que venho realizando com professores, são as histórias da infância que são as mais significativas. Essas são as preferidas na hora de contar para as crianças e o mais importante: são contadas com mais prazer e tornam-se as preferidas das crianças.

Para Bettelheim (1980), quando um adulto começa a contar histórias para a criança, aos poucos ela começa a escolher a sua história preferida. Se houver um entrosamento e uma cumplicidade, o prazer da criança em ouvir uma história fará o adulto partilhar essa experiência.

O propósito de contar a estória deveria ser [...] uma experiência compartilhada de fruir o conto, embora o que contribua para isto possa ser completamente diferente para a criança e para o adulto. Enquanto a criança frui a fantasia, o adulto pode derivar seu prazer da satisfação da criança: enquanto a criança pode sentir-se exultante porque entende melhor alguma coisa sobre si mesma, o prazer do adulto ao contar a estória pode derivar do fato da criança experimentar um súbito choque de reconhecimento (BETTELHEIM, 1980, p.188-189).

Porém, para isso, estamos falando de um novo outro modelo educacional em que aluno e professor são considerados em sua totalidade e seus desejos e impulsos inconscientes são partes determinantes desse processo.

Diante de novos paradigmas, que foram sendo criados a partir do século XX, percebemos que o modelo educacional antigo, que valorizava o racional e a erudição, em que o professor era um simples técnico, que só transmitia conhecimentos, não serve mais. Estamos diante de uma nova concepção de homem e de realidade.

Segundo Sousa Santos (1988, p.47-71), todo conhecimento deve se traduzir em autoconhecimento e o paradigma emergente da ciência deve ser também um paradigma social, em que o desenvolvimento tecnológico possa servir como sabedoria de vida.

O conhecimento é algo morto, ao passo que a escola deve servir aos vivos (EINSTEIN, 1994). Segundo Einstein (1994), a escola deve servir para desenvolver nos indivíduos as capacidades e qualidades que lhes serão valiosas para o bem-estar da comunidade. Não uma comunidade padronizada, como formigas e abelhas, mas pessoas capazes de ação e com pensamentos independentes.

[...] O essencial é desenvolver a inclinação infantil pelo brincar e o desejo infantil de reconhecimento, e guiar a criança por campos importantes para a sociedade [...] Uma escola como essa exige que o professor seja uma espécie de artista em seu campo [...] (EINSTEIN, 1994, p.39).

Qual seria o objetivo da educação? Não seria a própria vida? E quais os métodos que seriam específicos para a educação das crianças? Não seriam aqueles que têm a ver com a sua própria especificidade, como a fantasia e o lúdico, em todas as suas dimensões (REDIN, 1994)?

## PEDAGOGY AND THE FAIRIES

---

### ABSTRACT

Fairy tales always had an important pedagogic and therapeutic function. With the objective of educating and distracting, their stories continue alive and transmitting universal psychic phenomena.

This article discusses the form by which fairy tales are used in an educational institution. Preoccupied in forming childhood scientifically, the school often disconsiders the child fantasy reducing the fairy tales to pedagogic support, levelling the child's universe.

**KEYWORDS:** Fairy Tales, Pedagogic activity, fantasy.

---

### *BIBLIOGRAFIA*

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ANDRADE, C. D. de. **Contos plausíveis.** 4.ed. São Paulo: Record, 1998.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas.** 3.ed. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CADEMARTORI, L. M. Em defesa dos quadrinhos. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **A produção cultural para a criança.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p.81-92.

CARVALHO, N. O livro didático e o professor. **Jornal da Alfabetizadora,** Porto Alegre, n.14, p.6-8, 1991.

COELHO, N. N. **O conto de fadas.** São Paulo: Ática, 1987.

EINSTEIN, A. Sobre a educação. In: \_\_\_\_\_. **Escritos da maturidade.** Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994. p.35-42.

FREUD, S. La interpretación de los sueños. In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas**. 4.ed. Tradução de Luis Lopez-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. v.1, p.343-720.

\_\_\_\_\_. Teorias sexuales infantiles. In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas**. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. v.2, p.1262-1271.

\_\_\_\_\_. El poeta y los sueños diurnos. In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas**. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. v.2, p.1343-1348.

\_\_\_\_\_. Multiple interes del psicoanálisis. In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas**. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. v.2, p.1851-1867.

\_\_\_\_\_. Sueños com temas de cuentos infantiles. In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas**. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. v.2, p.1729-1733.

HELD, J. **O imaginário no poder**. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

HERMANOS Grimm. **Babar**, Madrid, n.24, p.41-52, 1999.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p.79-110.

JEAN, G. **Los senderos de la imaginación infantil, los cuentos, los poemas; la realidad**. Tradução de Juan J. Utrilla. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

KLEIN, M. Notas sobre alguns mecanismos esquizóides. In: HERMANN, F. A.; ALVES LIMA, A. (Org.). **Psicologia**. São Paulo: Ática, 1982. p.68-91.

\_\_\_\_\_. A importância da formação de símbolos no desenvolvimento do ego. In: HERMANN, F. A.; ALVES LIMA, A. (Org.). **Psicologia**. São Paulo: Ática, 1982. p.92-106.

\_\_\_\_\_. Algumas conclusões teóricas relativas à vida emocional do bebê. In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas de Melanie Klein**. Tradução de Belinda H. Mandelbaum et. al. Rio de Janeiro: Imago, 1991. v.3, p.85-118.

KOUBI, J. Parole de Toradja, mal dire, invoquer ou conter. **Cahiers de Littérature Orale**, n.11, p.11-35, 1982.

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

PUÉRTOLAS, S. La vida contada. El valor de los cuentos III. **Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil**, Barcelona, n.117, p.24-31, jun. 1999.

## A pedagogia e as fadas

RADINO, G. **Branca de Neve educadora**: o imaginário em jogo. 2001. 343f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis.

REDIN, E. Atendimento à criança pequena no Brasil. In: **A PRÉ-ESCOLA e a criança hoje**. 2.ed. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1994. p.27-32.

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

SILVA, E. T. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In: ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998. p.134-138.

SOUSA SANTOS, B. de. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.2, p.46-71, maio/ago. 1998.

TRAÇA, M. E. **O fio da memória, do conto popular ao conto para crianças**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1998.

WARNER, M. **Da fera à loira**: sobre contos de fadas e seus narradores. Tradução de Thelma M. Nóbrega. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ZILBERMANN, R. **A literatura infantil na escola**. 7.ed. São Paulo: Global, 1987.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1987.



# A NARRATIVA DE FICÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE ELABORAÇÃO DE ANGÚSTIAS EM CRIANÇAS<sup>1</sup>

Alessandra Fernandes CARREIRA<sup>2</sup>

Juliana Augusta SOARES<sup>3</sup>

---

## RESUMO

Investiga-se a hipótese de que narrativas de ficção, produzidas por crianças (5-6 anos), permitam um disfarce e um distanciamento para falar de angústias, elaborando-as. Uma análise, guiada pela psicanálise lacaniana, de marcas lingüísticas presentes nestas narrativas comprovou esta hipótese e mostrou que a elaboração é indiciada sobretudo pela passagem do narrador por três tempos lógicos (ver, compreender e concluir). Isto é possível porque a narrativa de ficção permite falar o mesmo e também sair desta repetição compulsiva. Porém, é necessária uma escuta apoiada na transferência, que marque para as crianças o que emerge em suas narrativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Narrativa de ficção, angústia, elaboração.

---

<sup>1</sup> Uma versão reduzida deste trabalho foi apresentada sob a forma de pôster no VIIIth European Congress of Psychology, realizado em Londres em julho de 2001.

<sup>2</sup> Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia pela FFCLRP-USP. Professora Titular BD do curso de Psicologia da Universidade de Ribeirão Preto-UNAERP. Avenida Antonio Machado Sant'Anna, n.385, City Ribeirão, Ribeirão Preto-SP, CEP. 14021-220, e-mail: afcarreira@online.unaerp.br

<sup>3</sup> Aluna do curso de graduação em Psicologia da Universidade de Ribeirão Preto-

## INTRODUÇÃO

O contar histórias pode possibilitar a uma criança elaborar suas angústias? Este trabalho é uma tentativa de responder, ainda que introdutória e parcialmente, a essa questão. Para tanto, nossa investigação partirá da noção de discurso narrativo, em particular o de ficção, advinda da psicolinguística, e de um dos conceitos fundamentais em psicanálise: a repetição.

## A NARRATIVA DE FICÇÃO

Nos estudos sobre a narrativa, um dos conceitos mais utilizados em Linguística é o de Labov e Waletzky (1967): “We have defined narrative informally as one method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which actually occurred” (p.20-21). Para estes autores, a narrativa deve apresentar um compromisso com a realidade, ou seja, com os fatos que realmente ocorreram. Assim, a narrativa é vista apenas sob uma dimensão – a da *verdade* contida em relatos de experiência pessoal.

A esta noção de discurso narrativo, Perroni (1992), adotando a perspectiva sociointeracionista de aquisição da linguagem, propõe a inclusão da narrativa de ficção, tradicionalmente abolida dos estudos sobre narrativa, ao apresentar a seguinte tipologia: a) *histórias ou narrativas de ficção*: enredo fixo, personificação de seres não humanos, narrador onisciente, maior possibilidade de jogar com os sentidos, de criar; b) *relatos ou narrativas de experiência pessoal*: o narrador tenta dar uma seqüência para suas experiências, numa tentativa de organizar suas lembranças. Há um compromisso com a verdade; c) *casos*: mescla dos relatos e das narrativas de ficção, sem enredo determinado, e não há compromisso com a verdade. Possibilidade de criação de uma realidade fictícia em que o narrador pode ser também um personagem.

Em outra perspectiva teórica passível de dialogar com a de Perroni (1992), Orlandi (1987), filiada à análise do discurso de *linha* francesa, propõe uma tipologia discursiva que diferencia entre discurso lúdico, polêmico e autoritário. O discurso lúdico relaciona-se ao uso da linguagem pelo prazer (o lúdico é o que *vaza*, é ruptura) e os discursos polêmico (disputa pelo objeto entre os interlocutores) e autoritário (predomínio da paráfrase, do sentido único) estão voltados para fins imediatos e práticos. É esta tipologia que nos permite classificar a narrativa de ficção, tal qual postulada por Perroni (1992), enquanto um discurso predominantemente lúdico.

Com a inclusão do caráter de ficcionalidade na tipologia da narrativa, amplia-se a noção desta, antes reduzida aos relatos de experiências pessoais, decorrendo a partir daí importantes implicações. Aqui algumas questões se impõem, embora suas respostas exijam reflexões para além deste trabalho: O que é ficção? E verdade? Podemos separar a verdade da ficção? A verdade pode ser toda dita?

Lacan (1972), em “L’etourdit”, ao tratar de questões parecidas com estas, nos diz que a ficção é uma verdade mascarada, sendo que a verdade tem a estrutura de uma *fixação*, pois está sempre lá, é fixa (embora isto seja inconsciente e se relacione com a compulsão à repetição).<sup>4</sup> Nesse sentido, podemos entender com Carreira (1997) que todas as histórias contadas são, em certa medida, *casos*, não havendo como separar a verdade da mentira (fantasia e ficção), pois nesta já se aponta algo da verdade do sujeito. Para esta autora, é a narrativa de ficção que, por excelência, permite que se fale de conflitos e angústias muitas vezes inconscientes de uma forma distanciada/disfarçada do *aqui-agora*, ocasionando menos sofrimento.

Assim, é ao pensar que não fala de si que o sujeito pode falar de si, numa tentativa ao mesmo tempo de camuflar a verdade e de se enganar. Para Lacan (1990), a relação de um sujeito com outro, no qual se supõe um saber, situa-se na dimensão do *se enganar*, pois a mentira se encontra, ela própria, na dimensão da verdade, a qual se

---

<sup>4</sup> Discorreremos sobre a repetição no próximo item.

pretende, insistentemente, camuflar e da qual o *eu* do sujeito não quer e/ou não pode saber.

Ainda com relação à ficcionalidade, devemos entender, de acordo com Reis e Lopes (1988), que seu fator primeiro é a colocação ilocutória do autor e o seu intuito de construir um texto (ou de narrar) na base de uma atitude de  *fingimento*.<sup>5</sup> Trata-se de um fingir não fazer parte daquilo que narra, estando totalmente distanciado, em uma posição *meta*. Esta atitude é  *aceita pelo leitor* ou  *ouvinte* como num acordo ou contrato tácito, no qual entra em cena o jogo da ficção. É este jogo que permitirá a construção do que se costuma chamar  *mundo possível*.

E o que é este  *mundo possível* se não uma construção do sujeito de algo verossímil, ou seja, de algo semelhante à verdade (já que a verdade só pode ser dita pela metade), numa tentativa de lidar com o  *impossível*, com o que não se pode suportar, com as angústias, os desejos?

Dessa forma, tomaremos a ficção neste trabalho como uma metáfora, como uma forma de falar de si de maneira disfarçada, proporcionando às crianças, na linguagem e no jogo da ficção, que construam seus  *mundos possíveis*, (re)elaborando e (re)significando suas experiências.

Ainda nos resta mais uma questão: o que nos permitirá localizar nas narrativas infantis essas tentativas de elaborações? A nosso ver, isso está relacionado com a repetição.

## A REPETIÇÃO

Em “Recordar, repetir e elaborar”, Freud (1996, v.12) utiliza pela primeira vez os conceitos de  *compulsão à repetição* e de  *elaboração*. Destaca, então, o mecanismo da compulsão à repetição com o preciso termo em alemão:  *Wiederholungszwang* que, tomado em seus desdo-

---

<sup>5</sup> A esse respeito, oportunas são as palavras do poeta português Fernando Pessoa (1989, p.39): “O poeta é um fingidor, finge tão completamente que chega a fingir que é dor, a dor que deveras sente”. Com certeza não é só o poeta que é um fingidor...

bramentos, quer dizer uma compulsão, algo que empurra e coage devido a uma necessidade. *Holen*, por sua vez, remete a re-procurar e re-tomar. Já *zwingen* remete a comprimir para fazer sair à força, empurrando a dizer, fazer ou pensar alguma coisa. Assim, pensamentos se impõem ao sujeito de forma inteiramente involuntária, sem que ele possa impedi-los, caracterizando-o como governado por algo que escapa a seu controle consciente.

Para Freud (1996, v.12), a compulsão à repetição é a forma como o sujeito se recorda, ou seja, o sujeito age (atua) ao invés de rememorar, de colocar em palavras. Ele repete sem saber que está repetindo. Daí a noção de que os homens são governados, seguem um destino. Temos, portanto, em Freud, uma concepção que toma a repetição como uma forma inconsciente de recordar e, ao mesmo tempo, de resistir. E o que se repete segundo Freud (1989)? Repete-se aquilo que mais nos faz sofrer, sendo que este retorno ao mesmo lugar nada mais é do que um retorno à morte e que está além do princípio do prazer. Ainda em Freud, a elaboração viria enquanto uma superação da repetição, havendo como resultado a recordação, como substituta da repetição.

Lacan (1990), ao retomar a obra de Freud (1996, v.12), denomina a compulsão à repetição como *a insistência da cadeia significante*, tomando a repetição como alguma coisa que, em sua própria natureza, está sempre velada, disfarçada, encoberta. Em suma, a repetição, para Lacan (1996), é o retorno do recalado, do que não pára de não se escrever e que responde a um mecanismo fundamental, uma alienação, qual seja, reencontrar o objeto perdido. Lacan (1990) enuncia, ainda, dois níveis de repetição: *autômaton* – colhida na rede dos significantes – e *tiquê* – o retorno do recalado e que marca o fracasso do reencontro com o real,<sup>6</sup> essencialmente faltoso e que o sujeito está condenado a encontrar só pelos tropeços, atos ditos falhos, sonhos, sintomas.

---

<sup>6</sup> Lacan refere-se a esse reencontro inevitável e, ao mesmo tempo, insuportável para o sujeito utilizando o termo real – “[...] o impossível, o impossível de simbolizar, o impossível de ser enfrentado por um sujeito” (CHEMAMA, 1995, p. 192).

Ainda com relação à repetição, Carreira (1997) comenta que:

Embora nos esforcemos em evitar o retorno do mesmo (a repetição) e tentemos inovar, sempre retornamos a ele (repetimos). A demanda pelo novo faz com que consigamos apenas um *deslizamento* que mascara a repetição (p.65, grifo nosso).

Retomando o que foi dito até aqui, podemos fazer uma relação entre repetir, recordar e elaborar (profundamente articulados) e os tempos lógicos postulados por Lacan (1998), já que a repetição é a forma de o sujeito recordar e resistir e também, podemos dizer, uma tentativa de elaboração. Quando o sujeito pode, então, reconhecer a repetição a que está submetido (instante de ver) abre-se a possibilidade, não a garantia, de elaborações (momentos de compreender e concluir).

Dissemos até agora que o contar histórias, atrelado ao reconhecimento pela criança do que ela repete, pode possibilitar a esta a elaboração de suas angústias. Trata-se, para fazer um trocadilho, de se dar conta do que conta. Mas de que angústias estamos falando? Trataremos disso no próximo item.

## A ANGÚSTIA

Duba (1998), ao relatar um caso clínico, cita a menção que Melanie Klein faz à queda, na cultura contemporânea, do mito do paraíso infantil, questão que nos pareceu interessante como ponto de partida para falarmos da angústia. De fato, trata-se de um paraíso perdido, já que sabemos bem, conforme veremos mais adiante com Freud (1996, v.20) e Lacan (1995), como a angústia se impõe às crianças desde cedo em seu confronto com a cultura, com o Outro, em seu esforço de civilizar-se. Em outras palavras, a relação do sujeito com o mundo, com o Outro é sempre angustiante, não temos como escapar disso.

Em “Inibições, sintomas e ansiedade”, Freud (1996, v.20) nos diz que a angústia<sup>7</sup> surgiu originalmente como uma reação frente a situações de perigo, sendo reproduzida sempre que um estado dessa

espécie se repete. Para ele, essas situações de perigo representam uma experiência de desamparo por parte do *eu* em face de um acúmulo de excitação (de origem interna ou externa) com o qual não consegue lidar. Embora essas situações de perigo se modifiquem no transcorrer da vida de um sujeito, possuem uma característica comum, a saber, envolvem a separação ou perda de um objeto amado, ou uma perda de seu amor, o que talvez dê na mesma.

Ainda neste texto, retomando a questão da fobia no caso do Pequeno Hans (FREUD, 1996, v.10), Freud descobrirá que a angústia não é uma consequência do recalque, mas sua causa, sendo que o que está na origem da angústia é o temor à castração. Portanto, foi o aparecimento da angústia, sinalizando para Hans o *impossível* de suportar, que fez com que o sintoma fóbico emergisse. Afinal, a fobia<sup>8</sup> tem um objeto determinado (no caso de Hans, os cavalos) o que funciona como um apaziguamento da angústia que é indefinida e, portanto, não nomeada.

Para entendermos um pouco melhor o que está na origem da angústia, ou seja, o temor à castração, será necessário remetermos, embora brevemente, ao Complexo de Édipo tal como concebido por Lacan (1995). Ele nos diz que, num primeiro momento,<sup>9</sup> a criança se identifica com o desejo da mãe, ou seja, com o que falta a esta última para completá-la. Assim, a criança se esforça para *ser o falo* da mãe e fica à mercê de seu desejo (*a boca do jacaré*).

Num segundo momento, surge o pai (*a estaca* que segura a *boca do jacaré*, impedindo a devoração), que priva (separa) a criança da posse exclusiva da mãe, engendrando a lei de proibição do incesto e, ao

---

<sup>7</sup> O termo alemão *Angst* encontra-se traduzido nas edições brasileiras das obras de Freud (1996, 24v.), tanto como angústia, quanto como ansiedade. Adotaremos, neste trabalho, o termo angústia, a fim de enfatizar a ausência de objeto que a caracteriza, segundo a concepção freudiana, e que a diferencia da ansiedade *por* algo.

<sup>8</sup> É importante frisar que a fobia é apenas um dos desfechos possíveis para a angústia.

<sup>9</sup> Deve-se ressaltar que esses momentos que Lacan propõe são lógicos e não cronológicos.

mesmo tempo, evidenciando para a criança que a mãe não se basta (castração/incompletude materna) e, mais ainda, que ela não basta à mãe. Enquanto aquele que, na fantasia da criança, tem o falo que a mãe deseja, o pai passa a ser um *ideal do eu* para a criança. Esta entra, então, em um movimento de tentar *ter o falo* para, assim, ter a mãe.

Segundo Carreira (2000), o desvanecimento da relação dual ou especular entre a mãe e o bebê, devido à entrada de um terceiro elemento (pai) nesta relação narcísica, é o cerne do surgimento da angústia, a qual a princípio se materializa como um *medo do desamparo* (FREUD, 1996, v.23). Para Lacan (1987), esta angústia traz a marca de uma perda e implica em uma transformação do *eu*, que deixa de ser fundamentalmente especular e se torna gradativamente social, identificado a outros ideais que não somente os advindo da relação especular com a mãe.

É preciso levar em conta, ainda, que a angústia irrompe pois o próprio sujeito passa a temer que, tal como a mãe, ele próprio venha a ser castrado, o que o força a dar uma resposta, a reagir. No caso do Pequeno Hans (FREUD, 1996, v.10) essa resposta foi a fobia, depois a neurose. Quanto a essa resposta, ela deve ser constante, pois como Duba (1988) nos lembra: “[...] o jacaré está sempre lá, de boca aberta, demandando algo para preencher sua falta, se não houver sustentação paterna, na forma do famoso rolo que impeça sua boca de fechar-se” (p.38).

O terceiro momento do Complexo de Édipo é aquele em que o sujeito pode admitir-se castrado, bem como admitir a falta materna (CHEMAMA, 1995). Há a constatação de que ninguém possui efetivamente o falo, pois este *circula*, está ora cá, ora lá. Há, então, uma espécie de amenização da angústia. Este momento, no entanto, é um ideal do qual, talvez, só nos aproximemos em análise.

Por essa breve passagem pelas considerações teóricas sobre o Complexo de Édipo, podemos perceber que a angústia emerge no ponto em que o sujeito se dá conta da falta materna, de sua incompletude, sendo que a angústia retornará sempre que ele for chamado a responder por isso, caracterizando uma repetição. Quan-

to a esta resposta, ela poderá organizar-se como um sintoma neurótico ou ser colocada em palavras e elaborada. Se não há palavras, há sintoma, pois este é uma palavra amordaçada (LACAN, 1996). Assim, considerando que a narrativa põe em palavras ao invés de construir sintomas, talvez seja possível buscar elaborações para a angústia no *contar histórias*. É o que procuramos fazer em nosso trabalho com as crianças.

## AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS ANALISADAS

As narrativas que analisamos neste trabalho foram obtidas em doze sessões de cinquenta minutos de duração cada, as quais foram gravadas e transcritas literalmente. De todas estas sessões participaram quatro crianças, duas meninas e dois meninos, pertencentes à faixa etária dos cinco a seis) anos de idade. Todas eram alunas de uma pré-escola municipal de Ribeirão Preto-SP.

É importante ressaltar que essas histórias foram produzidas de forma espontânea, surgidas no contexto de interação com uma das autoras, a qual manteve predominantemente uma posição de escuta, realizando apenas algumas pontuações que visavam incitar as crianças a narrarem e a realizarem algumas relações. Tais pontuações visavam, sobretudo, a constatação por parte das crianças de repetições presentes nas narrativas que produziam. Esta escuta, como tem mostrado a psicanálise, por si só já instala uma oferta, que cria uma demanda nas crianças e abre espaço para a instalação das transferências. Todavia, embora presente nas sessões, a transferência não foi almejada, nem mesmo utilizada deliberadamente na realização de interpretações do significado das narrativas.

Com estas crianças foi firmado um pacto de sigilo sobre tudo o que fosse dito durante as sessões e sobre os seus nomes, que jamais seriam revelados. As crianças autorizaram, ainda, a gravação destas sessões.

Como material, foram utilizadas doze fitas cassetes, um gravador à pilha, uma caixa de giz de cera, tesouras, envelopes, colas, revistas, folhas sulfite e crachás.

Quanto à análise interpretativa das narrativas, que será apresentada a seguir, esta baseou-se nos referenciais teóricos já citados, levando-se em conta principalmente os relatos e as narrativas de ficção produzidas pelas crianças, privilegiando-se o estilo próprio de cada uma ao narrar, as marcas lingüísticas, parapraxias e a repetição. Para ilustrar tal análise, apresentaremos sobretudo *recortes* de narrativas produzidas por um dos meninos: **R**, de cinco anos.

### ANÁLISE DE ALGUNS RECORTES DE NARRATIVAS

Em uma das primeiras sessões, **R** desenha um palhaço fazendo cocô. A partir disto, ele e as demais crianças iniciam a repetição dos significantes mais recorrentes neste grupo, quais sejam, *peidos* e *cocô*.

A primeira repetição surge quando, após fazer um desenho, uma das crianças o nomeia assim: “Olha o palhaço do **R**!”, ao que ele responde: “*Oh, o palhaço fazendo cocô!*”. A partir desta pequena narrativa de ficção, que fala apenas sobre a existência de um palhaço que faz cocô, as crianças começam a falar sobre *peidos*, sobre quem peida e quando se peida.

Uma das meninas diz que ela *só peida quando faz cocô*, colocando estes significantes em cadeia metonímica (*peidar faz parte de fazer cocô*). Em seguida, iniciam uma discussão sobre a saída dos excrementos, ou seja, sobre por onde saem o cocô e o xixi. É isso que lhes permite, por uma espécie de deslizamento, começarem a falar sobre a distinção anatômica entre os sexos. Aqui constatamos uma cadeia metafórica, pois é provável que peidar e fazer cocô fossem falados, até então, *no lugar* de tal distinção que, geralmente, e como a clínica psicanalítica com crianças nos mostra, é um assunto interdito.

Para **R**, a diferença entre os sexos (ou entre o feminino e o masculino) é *biscoito*, o que pode ser verificado no *recorte* abaixo:

**R:** Cadê a A?

JAS:<sup>10</sup> Foi ao banheiro.

**R:** Ao banheiro ou à banheira?

JAS: O que você acha?

**R:** À banheira.

JAS: Qual é a diferença entre banheiro e banheira?

**R:** É biscoito.

Sobre o deslizamento podemos dizer que este não se deu ao acaso, afinal estas crianças estão iniciando as suas investigações na tentativa de solucionar o primeiro grande problema de suas vidas: *de onde vêm os bebês?* De acordo com Freud (1996, v.9), as crianças fazem isso através da criação de teorias sexuais. Uma delas consiste em acreditar, devido à ignorância a respeito do órgão genital feminino, que o bebê ao nascer deverá sair pela passagem anal, ou seja, precisará ser expelido como excremento, numa evacuação. Daí a relação entre saída de excrementos e ter bebês.

Ainda na mesma sessão, **R** produz outra narrativa relatando que foi pescar e ganhou um peixinho. Mas, este morreu e ele, então, foi embora chorando. Podemos perceber aqui que **R** assume uma posição passiva, pois é vítima desta perda de um objeto que, por causa do choro, supomos ser amado. Podemos traçar aqui uma relação entre a angústia e a perda do objeto amado, o que já discutimos nas considerações teóricas. Esta angústia, a nosso ver, ganha nomeação, ainda que parcialmente, nesta narrativa sobre o peixinho.

**R** também narra nesta sessão a conhecida história *A cigarra e a formiga*, mostrando uma confusão (ou com-fusão!) entre as duas, pois pergunta: “Qual é a cigarra?”. Termina a história dizendo que a cigarra pega a folha da formiga, a qual fica muito brava, tomando, então, a folha da cigarra e a rasgando. No entanto, a cigarra ainda pega outra folha, mas esta *cai* no *chão*. Estes significantes (*cai* e *chão*, ou *caixão*!), conforme o leitor constatará, se repetirão nas próximas narrativas produzidas por **R**. Por enquanto, destacamos apenas a

---

<sup>10</sup> Uma das autoras deste artigo.

existência de dois personagens, um bom (formiga) e um mau (cigarra), os quais lutam pela posse de algo (a folha).

Mais adiante, **R** anuncia que trará a história dos *Três Porquinhos*. É interessante observar aqui que os excrementos, e tudo que lhes diz respeito, são muitas vezes qualificados pelas pessoas em geral como *porcaria*, ou seja, aquilo que é feito *por porcos* e, porque não, *por porquinhos*, já que, segundo a sabedoria popular, “Tal pai, tal filho”. Verifica-se, então, um novo deslizamento, de *peidos* para porquinho; afinal, metaforicamente quem peida é porco.

Outro deslizamento, este ainda mais interessante, ocorreu de porco para pai, o que pode ser verificado no seguinte *recorte* em que as crianças (o próprio **R**, **F** e **A**) se entregam, a princípio, a um jogo significativo (sonoro, poético) que Lacan (1996) chamou de *lalangue* ou *língua materna*:<sup>11</sup>

**R**: “Pára de imitá *os otro*”.

**F**: “*Os oto*”.

**A**: “*Os outro*. Não é *sotro*”.

**R**: “*O potó*”.

**A**: “*O porco*”.

**R**: “*Porco* é meu pai que come coisa no *cháõ*”.

Ao final da mesma sessão, **R** diz que o pai está largando de sua mãe. Seria por isso um porco, aquele que *faz porcaria*? Mais do que a possível representação desta conjuntura familiar, vislumbramos aqui o surgimento de um triângulo: **R**, seu pai e sua mãe, os dois primeiros disputando um mesmo objeto (mãe, assim como a cigarra e a formiga). Há um pai, isto é evidente, mas ele está prestes a sair de cena, pelo menos na fantasia de **R**, o qual ficará à mercê da boca do jacaré. Destacamos, também, a repetição do significante *cháõ*, que já

<sup>11</sup> Lacan (1996) forja esta expressão para remeter a uma língua que não é compatível a nenhuma outra, pois é apreendida pelo *infans* em sua faceta significativa (simbólica) e não pela via do significado (imaginário), consagrando todas as demais línguas ao equívoco. Está relacionada com a mãe em sua função primordial para o sujeito: aquela que fala o bebê antes mesmo de este poder falar por si, o que o marca como subjetivamente constituído por uma exterioridade que lhe é muito enigmática (CARREIRA, 2000).

havia aparecido na história da cigarra e da formiga, o que coloca estas duas narrativas em cadeia associativa.

Também em cadeia, mas a partir do significante *cai*, na sessão seguinte, **R** diz que assistiu a fita do *Tarzan* e narra a história em que este personagem *cai*, o que pode ser verificado no *recorte* transcrito a seguir:

**R:** Ó foi assim: tem um pau enrolado, ele tá com uma moça no colo, aí ele vai no pau enrolado, ele vai lá e depois ele *cai*, ele pega a moça assim [...]

Conclui a história, então, introduzindo um novo personagem: o moço malvado, que queria matar a moça que Tarzan carregava no colo:

**R:** Aí um moço malvado *porque* a moça conhece, *ele* queria matá a moça com uma arma. Aí *ele matou* um tigre, *sabe?*

Neste *recorte*, não fica claro se o segundo pronome pessoal *ele*, empregado com função anafórica,<sup>12</sup> é o moço malvado ou o Tarzan, estabelecendo-se outra com-fusão entre personagens, tal qual aquela apontada entre a cigarra e a formiga em uma das narrativas anteriormente apresentadas. Trata-se, a nosso ver, de uma mistura (fusão) entre o bem (formiga, Tarzan) e o mal (cigarra, moço malvado) que aponta para personagens mais ambivalentes do que homogêneos, personagens estes que, assim como as pessoas, são bons e maus ao mesmo tempo. Para uma criança, sobretudo os pais são assim: tanto bela, quanto fera.

---

<sup>12</sup> Pronomes que se referem a um sintagma nominal da frase que lhe é anterior ou posterior. Podemos notar um emprego de pronome com função anafórica no enunciado “A vizinha chegou. Ela tinha ido à feira”, sendo que sabemos quem é *ela* porque este pronome faz referência à *vizinha*. Na falta de um sintagma nominal que funcione como referente, ou na confusão entre vários referentes, estabelece-se a dispersão como, por exemplo, no seguinte enunciado: “A mãe foi ao cinema com sua filha. Ela estava precisando se distrair.”, onde *ela* pode estar se referindo à mãe ou à filha.

É intrigante, ainda, o emprego do *porque* em “[...] um moço malvado porque a moça conhece [...]”. Vale interrogar: o moço é malvado porque a moça conhece? O que a moça conhece? Este enigma talvez seja a melhor parte da narrativa, no sentido de que talvez remeta à questão mais angustiante que nela emergiu. Tão angustiante que instala uma dispersão discursiva<sup>13</sup> (CARREIRA, 2000) e leva **R** a dizer: “Mas, eu não lembro *direito*”. Mas lembra, para jogar com as palavras, ainda que *esquerdo*, e pode recordar na ficção.

Por fim, a narrativa do Tarzan também traz uma referência a um triângulo: Tarzan, a moça e o moço malvado. Eis uma repetição que remete a outro trio (**R**, sua mãe e seu pai; a formiga, a folha e a cigarra) e aponta, como já discorrido nas seções anteriores, para a busca de elaboração para a angústia edípica aí implicada.

O impasse entre o bem e o mal é aparentemente resolvido quando **R** decide ser o lobo mau da história *Chapeuzinho Vermelho*, história que é narrada e encenada por todos do grupo. Sendo mau nesta ficção, ele pode não ser vítima, como nas ocasiões em que seu peixinho morreu ou que seu pai resolveu largar de sua mãe, mas sim ativo no desencadeamento do mal. Trata-se, como apontado por Freud (1989), da busca de uma elaboração através da repetição do que está *além do princípio do prazer*.

Como aquilo que emerge do inconsciente deve ser compreendido pelo que vem depois (FREUD, 1996), é interessante observar que, após *ser o mal*, em uma outra sessão, **R** anuncia que não fará mais o palhacinho fazendo cocô e que vai pintar outra coisa. Aqui, temos talvez um início de elaboração, pois **R**, depois de falar muito do mesmo, já pode falar de outras coisas.

Ele começa a falar, então, que vai *mudar* de casa e que, se não se mudar, o pai será *preso no quartel* (como na cantiga infantil *Marcha Soldado*):

---

<sup>13</sup> Pontos da narrativa em que o sentido fica à deriva, dificultando a interpretação do interlocutor e exigindo que ele ponha ainda mais de si na interpretação.

**R:** Porque eu vou mudá, eu vo ficá com a minha vó porque ela vai ficá comigo, eu vo mudá pra lá porque se o meu pai não mudá vai tê que, meu pai vai preso, pro quartel [...]

É muito interessante perceber a possibilidade de, a partir do mesmo, poder dizer o diferente, se materializar neste verbo *mudar* empregado no *recorte* acima. **R** precisa mudar para que seu pai não vá preso, mas, para mudar, é preciso sair de uma posição e ir para outra. Talvez seja isso mesmo que ele esteja tentando fazer, apoiado na narrativa de ficção.

Ainda nesta mesma sessão, ao encenarem a história dos *Três Porquinhos*, **R** se denomina *porquinho bolachinha* efetuando um novo deslizamento: do *palhacinho que faz cocô* (ele próprio) de seus desenhos, para *porquinho bolachinha*. Verifica-se, aqui, inclusive, a identificação de **R** com o pai=porco, já que em um *recorte* anterior **R** havia chamado seu pai de porco e agora, o próprio **R** é também um porco (“Tal pai, tal filho”).

Em uma das últimas sessões, **R** dá um desfecho para a história do pai, dizendo que mudou de casa (“Eu mudei da minha casa”) e que, por isso, seu pai não foi preso. Retoma, então, a história do *Tarzan* pra dizer que a namorada dele é *de Ribeirão* (quem mais é de Ribeirão?) e que gosta dela. Aqui, temos o que Perroni (1992) denomina de combinação livre, ou seja, uma mistura de elementos da vida pessoal com a ficção e que tem sido considerado por nós um forte indício para o falar de si. Logo em seguida, **R** diz uma frase solta: “Ele [...] fez cocô muito [...]” e depois diz, através de um ato falho, que estava chorando (**R** também chorou quando o peixinho morreu), conforme se verifica a seguir:

**R:** A tia da escola tava chorando, é depois [...], é *eu* tava sentado na, tava chorando, aí ela falou assim: – Por que cê tá chorando?”

A repetição do tema *peidos/cocô*, bem como o retorno deste sempre que uma angústia muito grande é mobilizada aponta justamente para um disfarce, um alibi no qual **R** se refugia. No entanto, foi a partir deste tema que **R** começou a falar, advindo daí a escolha de

histórias, cantigas, contos e fábulas infantis que lhe serviram como um *script* para continuar falando disfarçadamente e inconscientemente de si. Segundo Bettelheim (1980) histórias como a dos três porquinhos e a fábula *A cigarra e a formiga* (histórias escolhidas por **R**) colocam em questão justamente a escolha entre seguir o princípio do prazer ou o princípio da realidade na vida (o caminho do mal ou do bem), sendo, ainda, que na fábula ganha uma conotação manifestamente moralista do tipo *ou/ou*, onde tendo feito uma escolha uma vez, estabelecem-se as coisas para sempre. Pode ser que essa seja uma das razões para a com-fusão de **R** da qual falamos entre ele e os personagens.

Quanto ao *Tarzan*, este parece ser a escolha que **R** fez de um herói para representá-lo nos seus embates infantis. Afinal é preciso ser um herói para conquistar a admiração de uma mulher...

Mas o que apontam essas histórias contadas por **R**, bem como os deslizamentos ocorridos? Apontam para uma tentativa de elaboração de algo que o angustia, que o faz sofrer e que remetem a um problema crucial que começa na infância: a triangulação edípica (pai-criança-mãe), mais precisamente, a entrada de um terceiro, que colocará fim na ilusão de completude em que o par mãe-filho se funda.

Aqui não importa se, de fato, o pai de **R** está largando de sua mãe, ou se este será preso ou não, mas sim que essa é a forma como **R** lida com a angústia trazida pelo conflito edípiano. Deseja a mãe, mas há um pai que interdita esse desejo e que, além disso, ainda o ameaça de castrá-lo. O que fazer diante disso? Parece que **R** está tentando responder a essa questão com as construções que pode fazer. Há um peixe que morre, uma folha que cai, ele cai (ainda um pouco titubeante), afinal algo precisa cair para dar lugar para outras coisas... Embora isso seja extremamente angustiante (**R** chora!).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos constatar, através da análise das narrativas de **R**, que há a presença de elementos tanto ficcionais quanto de sua realidade

(logo *casos*), o que lhe permitiu falar de si de forma disfarçada através dos personagens e acontecimentos presentes em suas narrativas.

Com relação às histórias escolhidas por **R** para serem contadas, também pudemos perceber que tal escolha não se deu ao acaso. Embora essas escolhas tenham sido inconscientes, foi através delas que **R** pôde falar camufladamente de suas angústias numa tentativa de elaborá-las, assim como de seus conflitos e enigmas. Dentre estes, destacam-se: o aparecimento do que não existia (xixi, cocô e nascimento de bebês), a diferença entre os sexos e o desejo pela mãe, que é o primeiro objeto de amor de todo sujeito, mas interdito pela introdução do Nome-do-Pai.

O que pôde, no entanto, permitir-nos dizer que houve ao menos um início de elaboração foram as repetições trazidas nos desenhos e narrativas de **R**. Tais repetições marcam a passagem deste menino pelos três tempos lógicos propostos por Lacan (1998) como necessários à elaboração de algum núcleo traumático (Freud, 1996, v.12), cessando a repetição. São eles: o instante de ver, o tempo para compreender e momento de concluir.

Consideramos que o instante de ver se localiza, mais ou menos, no início das sessões, em que o palhaço fazendo cocô é desenhado. A exclamação de **R**, “Oh, o palhaço fazendo cocô!”, marca bem este momento em que ele dá de encontro com o que desenhou.

Já o tempo para compreender se desenrola durante várias sessões, em que **R** fala repetidamente sobre peidos e cocô e, por deslizamento, sobre a diferença entre os sexos. **R** traz, ainda, a questão da morte (do peixe, no significante *cai-chão*) e do Complexo de Édipo.

O momento para concluir mostra-se em uma espécie de fechamento que, paradoxalmente, anuncia uma abertura: **R** diz que não vai mais desenhar o palhacinho fazendo cocô, mas *sim outra coisa*. Fecha-se uma questão, abre-se outra. Uma elaboração permite ver esta outra questão, reiniciando o percurso da busca por (r)elaboração.

Vale ressaltar, mais uma vez, que na repetição há uma insistência, algo que se diz ou que se faz e que se impõe como aparentando um

único sentido. Mas, conforme Carreira (1997), os sentidos deslizam todo o tempo e são passíveis de se tornarem outros, o que faz da repetição uma tentativa de elaboração, ou em outras palavras, uma maneira de o sujeito tentar se libertar do sentido único que o aprisiona e que o faz repetir compulsivamente.

Conclui-se, por fim, que a narrativa de ficção auxilia na elaboração porque permite falar o mesmo e também sair gradativamente desta repetição compulsiva o que possibilitará à criança ganhos terapêuticos, pois poderá colocar em palavras o que a aflige. Todavia, para isso, é preciso uma escuta apoiada na transferência (o que implica em aceitar o jogo da ficção) e que marque para a criança o que emerge em suas narrativas, sobretudo as repetições.

## THE FICTION NARRATIVE AS A POSSIBILITY TO ELABORATE ANGUISH IN CHILDREN

---

### ABSTRACT

We investigate the hypothesis that fiction narratives, produced by children (5-6 years old), permit a disguising and a distancing in order to speak of anguish. An analysis, guided by Lacanian psychoanalysis, of linguistic marks present in these narratives proved this hypothesis and showed that the elaboration is especially indicated by the narrator passage through three logical times (to see, to understand and to conclude). It's possible because fiction narrative permits to say the same as well as to leave such compulsive repetition. However, it's necessary a listening with support on transference that marks for the children what emerges in their narratives. (FAPESP).

**KEYWORDS:** Fiction narrative, anguish, elaboration.

---

## **BIBLIOGRAFIA**

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Traduzido por Arlete Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CARREIRA, A. F. **Era uma vez três sereias**: análise de narrativas de crianças de rua. 1997. 142f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Pós-Graduação em Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-FFCLRP-USP, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade e autoria**: o sujeito como vacilo do “eu”? 2000. 175f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Pós-Graduação em Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-FFCLRP-USP, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

CHEMAMA, R. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

DUBA, C. O pai e a angústia na criança. **Fort-Da**, Rio de Janeiro, n.4/5, p.37-46,1998.

FREUD, S. **Obras Psicológicas Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. 24v.

\_\_\_\_\_. Além do princípio do prazer. In: \_\_\_\_\_. **Obras Psicológicas Completas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Imago, 1989. v.18, p.17-90.

\_\_\_\_\_. Três ensaios sobre sexualidade. In: \_\_\_\_\_. **Obras Psicológicas Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.7, p.119-229.

\_\_\_\_\_. Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. In: \_\_\_\_\_. **Obras Psicológicas Completas**. Rio de Janeiro: Imago,1996. v.10, p.15-154.

\_\_\_\_\_. Recordar, repetir e elaborar. In: \_\_\_\_\_. **Obras Psicológicas Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.12, p.193-203.

\_\_\_\_\_. Inibições, sintomas e ansiedade. In: \_\_\_\_\_. **Obras Psicológicas Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.20, p.81-167.

\_\_\_\_\_. Esboço de psicanálise. In: \_\_\_\_\_. **Obras Psicológicas Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.23, p.163-237.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle:

University of Washington Press, 1967. p.12-44. Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society.

LACAN, J. O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada. In: \_\_\_\_\_. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p.197-213.

\_\_\_\_\_. O mito individual do neurótico. In: CUNHA, T. C. (Org.). **O mito individual do neurótico**. Traduzido por Brigitte Cardoso e Cunha et al. 2.ed. Lisboa: Assírio & Alvim, 1987. p.43-76.

\_\_\_\_\_. **As relações de objeto**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Traduzido por Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. (Seminário de Jacques Lacan, livro 4).

\_\_\_\_\_. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Traduzido por M. D. Magno. 4.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. (Seminário de Jacques Lacan, livro 11).

\_\_\_\_\_. **Mais, ainda**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Traduzido por M. D. Magno. 2.ed. rev. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. (Seminário de Jacques Lacan, livro 20).

\_\_\_\_\_. L'etourdit. **Scilicet**, Paris, n.4, p.5-52, 1972.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PESSOA, F. **Antologia poética de Fernando Pessoa**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1989.

REIS, C.; LOPES, A. C. M. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

TFOUNI, L. V.; CARREIRA, A. F. Narrativas de crianças de rua brasileiras: uma forma de falar de si mesmo. **Cadernos de Pesquisa-NEP**, Campinas, ano 2, n.2, p.1-12, 1996.

# SER E DEIXAR SER<sup>1</sup>

Maria Inês AUBERT<sup>2</sup>

---

## RESUMO

O texto marca a necessidade da mãe devotada comum ser ela mesma, no encontro com o bebê, propiciando que este possa desenvolver suas potencialidades e seu jeito de ser, a seu modo, e no devido tempo possa experimentar a religiosidade, indo em busca do Sagrado e da idéia do Divino. Aponta, também, a necessidade do encontro terapeuta-paciente estar fundado em *ser e deixar ser* para que este possa constituir-se como pessoa, buscando a potência de ser. Faço referência a uma caso clínico e teço algumas considerações para esclarecer melhor a abordagem adotada.

PALAVRAS-CHAVE: Ser, *self*, encontro.

---

Diz o poeta:

    Não! Não cabe a ti abrir os botões e fazê-los desabrochar! Podes balançar o botão e até bater nele [...] Está além do teu poder fazê-lo florescer! O teu toque apenas mancha e rasga as suas pétalas, fazendo-as cair em pedaços no chão. E então nenhuma cor se revela, e nenhum perfume se faz sentir.

---

<sup>1</sup> Esse texto faz parte da Tese de Doutorado que está sendo desenvolvida em Psicologia Clínica na PUC-São Paulo, sob a orientação do Prof.Dr. Gilberto Safra, com o apoio da FAPESP.

<sup>2</sup> Doutoranda em Psicologia Clínica na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC. Rua Apinagés, n.902, Apto.32, CEP. 05017-000, São Paulo-SP, e-mail: aubertmi@ig.com.br

Sim, não cabe a ti abrir o botão e fazê-lo desabrochar [...]

Aquele que pode abrir o botão realiza a sua tarefa de modo tão simples! Ele olha-o de relance, e a seiva da vida corre-lhe nas veias; ao seu sopro a flor abre as suas asas e esvoaça ao sabor do vento; e então as cores despontam na flor como anseios do coração, e o seu perfume trai um suave segredo.

Aquele que pode abrir o botão realiza a sua tarefa de modo tão simples! (TAGORE, 1991, p.18).

O poeta nos diz, num primeiro nível, que é somente a maneira simples e espontânea – o olhar, o sopro – que pode fazer abrir o botão, sendo este modo baseado no respeito pelo processo de desabrochamento, sem o qual, as cores e o perfume da flor jamais despontariam e as pétalas se rasgariam. Num segundo nível, desperta reflexões sobre o desabrochar da vida e o mistério que isso implica, levando-me a meditar sobre a atitude que se deve ter frente ao desenvolvimento e o amadurecimento do ser, pois na natureza humana ocorre algo semelhante ao que se passa com as flores: para que a pessoa *desabroche* como um ser humano e todas suas potencialidades possam se realizar, vários cuidados devem ser tomados. A pessoa que acompanha com o olhar, com o sopro, cuidando para que o botão possa abrir é, a princípio (nos primórdios do processo maturacional) a mãe, e o botão, o bebê. Há um desenvolvimento e um acontecimento em cada etapa da vida que pedem acolhimento, presença humana, olhar de devoção diante da beleza e do colorido que irão despontar para que *a cor*, isto é, um estilo de vida, um jeito singular de ser se revele – e então o *perfume*, isto é, o segredo, o mistério da vida de cada um se faça sentir. Para que o botão se abra é preciso ser e deixar ser.

Em termos de constituição do ser humano sabemos que o processo maturacional e a evolução do *self* são grandiosos e importantes, mas ainda assim, permanece a idéia de que tudo deve se conduzir de modo bem simples (como diz o poeta) e como Winnicott afirma:

De minha parte, dou-me por satisfeito em usar o verbo *segurar*<sup>3</sup> e ampliar o seu significado para que possa abranger tudo aquilo que, nesta ocasião, uma mãe *é e faz* [...] É nesse ponto que ela não pode aprender nada nos livros [...] nesse momento em que sente se o bebê precisa ser tomado nos braços ou colocado sobre uma superfície qualquer, se deixado a sós ou mudado de posição, ou em que sabe que **o essencial constitui a mais simples de todas as experiências**, a que se baseia no contato sem atividade e que cria as condições necessárias para que se manifeste o sentimento de unidade entre duas pessoas, que de fato são duas, e não apenas uma (WINNICOTT, 1996, p.4-5, grifo nosso)

Há nessa citação, duas falas: “[...] tudo aquilo que, nessa ocasião, uma mãe *é e faz* [...]” e “[...] de fato são duas, e não apenas uma [...]”, que nos remetem ao sentido de *ser e deixar ser*.

Ser e deixar ser marcam um encontro do bebê e sua mãe – o bebê *criando* os objetos que lhe são necessários para que possa desenvolver suas características singulares, na experiência intersubjetiva com sua mãe, a mãe devotada comum (WINNICOTT, 1988b). Diz Safra:

É o estado devotado da mãe frente ao seu bebê que possibilita este acontecimento. Neste estado psíquico, a mãe olha o seu bebê como *ser*, como a pessoa que ele é e será ao longo do tempo. Observa-se que ela se organiza segundo as características de sua criança, principalmente, através de sua adaptação ao ritmo biológico do bebê. O gesto do bebê nasce de suas tensões instintivas e cria a mãe que ele necessita encontrar. Este primeiro momento do encontro do bebê com sua mãe devotada comum inscreve na vida psíquica da criança uma experiência estética de encanto, surgindo a vivência de ilusão. A mãe se fez à imagem e semelhança de seu bebê (SAFRA, 1998, p.5, grifo do autor).

É importante salientar que *devotada* (ou *devoção*), palavra frequentemente usada por Winnicott (1988a, 1988b), assinala de acordo com Safra, “[...] o sentido de sacralidade que a mãe dá ao encontro com

---

<sup>3</sup> Tem-se usado, habitualmente, o verbo em inglês, *holding*, ao invés da tradução *segurar*.

seu filho” (SAFRA, 1998, p.4). Vemos, assim, como as primeiras experiências vividas nesse encontro são importantes para a constituição do *self* da criança, fornecendo, “[...] a matriz para a vivência do sagrado” (SAFRA, 1998, p.12).

Acolher, aguardar, deixar ser, são elementos decisivos nas etapas iniciais do processo maturacional para que a criança possa passar para estágios mais avançados, atingindo, no devido tempo, a idéia do Divino. Winnicott aponta:

No que concerne à religião e à idéia de um deus, há claramente os extremos daqueles que ignoram que a criança tem a capacidade de criar um deus e por isso tratam de implantar a idéia o mais cedo possível, e daqueles que aguardam e observam os resultados de seus esforços para satisfazer as necessidades de seu bebê em desenvolvimento. Estes últimos, tornarão conhecidos à criança os deuses da família quando a criança tiver atingido o estágio apropriado para sua aceitação (WINNICOTT, 1990, p.94).

*Aguardar* significa estar de acordo com o tempo maturacional, entendido aqui, como tempo peculiar de cada um, significando ainda, esperar pelo *estágio apropriado* para a criança poder experimentar a religiosidade; no entanto, para que isso aconteça, é necessário ainda, desenvolver a confiabilidade e a *crença em*. Winnicott afirma que se deve propiciar “[...] aquelas condições que possibilitem a coisas como confiança e ‘crença em’, e idéias de certo e errado, se desenvolverem da elaboração dos processos internos da criança” (WINNICOTT, 1990, p.89). Propiciar *aquelas condições* como menciona Winnicott, equivale a dizer que a criança foi suficientemente bem cuidada, que “cresceu a seu modo” (WINNICOTT, 1990, p.92) com gradação contínua do processo maturacional, tendo experienciado adequadamente as vivências dos estágios anteriores, resultando a crença na confiabilidade. “Numa criança que iniciou a vida deste modo, a idéia de bondade e de um pai pessoal e confiável ou Deus, pode se seguir naturalmente” (WINNICOTT, 1990, p.92).

Por outro lado, à criança que não teve experiências suficientemente boas nos estágios iniciais, que não foi bem sucedida em seu

processo maturacional, “[...] não se pode sugerir a idéia de um Deus pessoal como substituto de cuidado do lactente” (WINNICOTT, 1990, p.92). Isso é devido ao fato da criança reagir, percebendo e registrando cada falha na confiabilidade, podendo, cada reação à não confiabilidade, ser um trauma, uma interrupção no *vir-a-ser* que acabará por impedir a criança de evoluir de forma pessoal dentro do processo maturacional, dificultando a integração de sua personalidade. Para aqueles que não tiveram a experiência de seres humanos, pessoas humanizadas, a idéia de um Deus pessoal não é válida. Falha na confiabilidade origina falha na integração e impossibilidade de transformação do *self*. Como este se instaura por ciclos, é possível que muitos elementos desses ciclos (ou alguns ciclos mesmos) fiquem sem evoluir ou sem se simbolizarem. Isso equivale a dizer que não se instaura a maneira singular de cada um e o ser humano fica privado da experiência criativa do viver, não podendo também, realizar de modo singular, a *vivência do sentimento religioso*, que é sua forma pessoal de ligação com Deus e um sentimento de reverência frente ao Outro Absoluto bem como uma tentativa de busca do Sagrado e a própria *vivência do Sagrado* onde “[...] o indivíduo pressente o Ser e vive uma transformação em seu self” (SAFRA, 1998, p.7). Não havendo transformações no *self*, cria-se um abismo entre o indivíduo e o ser. Transpor esse abismo só será possível, se mediado por um encontro com outro ser humano, abrindo possibilidades para a busca do Sagrado que “[...] está saturado de ser” (ELIADE, 1996, p.8). O Sagrado é, então, “[...] o momento onde ocorre um tipo de experiência onde o abismo é superado e o Divino se presentifica”<sup>4</sup> (SAFRA informação verbal).

Essa busca de ser pode ser vista e acompanhada na prática clínica, estando o encontro terapeuta-paciente fundado em *ser e deixar ser*. Do mesmo modo que Winnicott (1988b) se refere à *a mãe devotada comum*, Ella Sharpe se refere ao analista como um ser humano comum: “Dizer que o analista terá ainda complexos, pontos cegos, limitações, é apenas dizer que ele permanece sendo um ser humano

---

<sup>4</sup> De acordo com concepções apresentadas pelo Prof.Dr. Gilberto Safra no curso “O Sagrado”, na PUC-São Paulo, no primeiro semestre de 1996.

e quando deixa de ser um ser humano comum, deixa de ser um bom analista” (KOHON, 1994, p.55).

Isso equivale a dizer que a relação paciente-terapeuta é em primeiro lugar, um encontro entre dois seres humanos. Nossa prática clínica tem mostrado que cada vez mais pessoas chegam à terapia não se sentindo vivas de fato, não se sentindo reais ou *lutando para sobreviver* e devido a isso, não podem estar com o outro. Porém, chegam buscando um encontro que promova alguma abertura para a possibilidade de existir. Um exemplo disso, é o caso de uma garota de dez anos que vem à terapia porque a escola se queixa de seu rendimento escolar. A mãe relata um fato preocupante: há algumas semanas atrás, a empregada viu a menina com a mochila pronta para ir *embora de casa*. Alguns testes são aplicados, indicando atenção concentrada e memória auditiva rebaixadas; o desenho da família é feito, porém ela o emoldura todo, dizendo que é o retrato da família, não a família mesmo. Faz um cenário na areia (com miniaturas) contando a história de um lugar em que não há pessoas, há somente animais que se dão muito bem e são guardiões das pedras preciosas numa ilha (pedras brilhantes que ela enterra na areia, dizendo que vai *deixar aparecer umas*). Nas sessões seguintes, parece não se interessar por mais nada moldando simplesmente a areia e desmanchando. Em outra sessão, faz uma alta montanha, colocando num buraco, no topo, um pequeno passarinho. O cenário todo é desolador – conta que é o castelo dos passarinhos, numa ilha no meio do mar, que nunca foi descoberta pelo homem. Depois conta que viu seu avô materno morto (há mais de um ano atrás), que ela sente muita falta dele, que ele era uma pessoa muito boa e ela pensou que não ia *sobreviver* à morte dele e que até agora pensa se vai resistir pois ele era tudo para ela. Juntos, eles criavam muitas coisas, brincavam muito – diz que não vai conseguir superar isso e que a mãe havia se recuperado, mas ela não sabe como. Digo que sinto muito, e que penso o quanto deve ter sido bom para ela conviver com alguém com quem podia brincar e criar coisas. Na sessão seguinte fala novamente do avô dizendo que o amava muito (pergunta se é amava ou ama), mas que em primeiro lugar ama Jesus, depois as pessoas da família; molda na

areia uma montanha dizendo que ela é muito velha, começa a tremer e racha inteirinha; desenha ainda, um *manequim de cera* onde se expõem jóias. Na outra sessão coloca simplesmente um poste na areia, dizendo que o mundo havia acabado e só restara um poste. Depois disso, passa o resto do tempo e as sessões seguintes escondendo um minúsculo objeto na areia e tentando encontrá-lo, pedindo que eu a acompanhasse e marcasse o tempo que ela demoraria. Desenha também uma ampulheta escrevendo embaixo *aula sobre o tempo*, assinando o nome dela e colocando meu nome ao lado do dela. Em uma das sessões não consegue achar o objeto escondido, ficando por dezesseis minutos à procura dele, agitada e angustiada. Ao encontrá-lo, respira aliviada, dizendo que quando se perde algo, *fica-se agoniada*; pergunta se eu havia percebido que ela passara as últimas sessões *escondendo e procurando*. Digo que sim e que é muito sofrido procurar e não encontrar algo ou não ser encontrada. Ela molda, então, a areia fazendo em toda a dimensão uma elevação, circular, dizendo que era marca da pata do dinossauro. Comento que os animais deixam suas marcas, mas que especialmente as pessoas querem deixar uma marca de sua passagem pela vida. Depois disso, vai à lousa, escreve, apaga, escreve, apaga e eu aponto que assim ela não iria deixar *marca* alguma da passagem dela por ali. Desenha um arco-íris (só com giz branco) e digo que é uma pena não ter giz colorido para lhe oferecer e que mais pena ainda é que o desenho vai ser apagado. Abre um sorriso, pega papel e giz de cera, faz um arco-íris (colorido), dedicando-o a mim. Vai embora alegre. Na sessão seguinte faz o desenho de uma mulher dando-lhe um nome composto (sendo o primeiro nome da avó materna e o segundo, o da mãe) e o desenho de um homem com óculos, com um nome composto também, sendo o primeiro o do pai e o segundo o do avô materno (falecido). Aponta a figura masculina e diz que agora está *misturado*. Depois disso, pede-me que eu brinque com ela, que façamos um jogo juntas – depois disso fizemos muitos jogos – sendo que esse primeiro consistia em ver quem movimentava mais rápido o lápis, usando só o dedo indicador, dando impulsos de modo a conseguir traços mais longos e poder assim, subir mais,

indo em direção ao alto da página. Sua alegria é constante e vejo que ela *sobreviveu* e agora pode *viver* – isso ocorreu porque houve um encontro entre duas pessoas. Além disso, enquanto eu acompanhava a sua busca, fizemos uma parceria no desenho do tempo, foi propiciado que ela *criasse* lugares na sala (três lugares: a lousa num canto, a caixa de areia no outro e a mesa para desenhar e jogar no meio), marquei minha presença e solicitei a dela. Penso que ela havia perdido a pessoa que fazia seu ser reverberar; nossos encontros apontaram esse ser minúsculo (como a pequena peça) que, felizmente, pôde ser encontrada – a partir daí, a menina descobriu o pai (ele viera buscá-la uma vez e parecia surpreso ao vê-la se jogando sobre ele, dando-lhe abraços e beijos, sentando em seu colo), ou melhor, *criou* esse pai e podia agora, pôr-se em marcha, em busca de seu devir. Refletindo sobre esse caso, indaguei como podia a garota ter um bom desempenho escolar, se a questão primordial na qual ela se debruçava era a vida, o sobreviver, era o ser. Em função dessa reflexão, teço algumas considerações sobre nossa prática clínica:

1– tradicionalmente, tem-se trabalhado na clínica com as possibilidades de adaptação a uma realidade (já existente), lidando-se com as realizações ou frustrações advindas daí, com os símbolos, os conflitos e desejos, entre outros aspectos. No entanto, cada vez mais, o paciente aponta a necessidade de condições que lhe permitam *criar* ou *re-criar* a realidade, para que ele possa entrar nela, podendo, ainda, ter um lugar onde guardar seu estilo de ser (suas pedras preciosas, tal como a menina no caso mencionado), tudo isso lhe possibilitando evoluir e viver sua vida de uma maneira criativa, com transformações em seu *self*. Isso revela a necessidade de uma outra abordagem clínica. Na clínica do *self* essas afirmações tornam-se especialmente verdadeiras, porque transformações só podem ocorrer no encontro de um ser humano com outro ser humano. Aliás, transformações só podem ocorrer a partir de uma existência e de um existente, isto é, de um ser vivo e de uma realidade *criada* por ele;

## Ser e deixar ser

2— cabe ao terapeuta, além de propiciar um ambiente facilitador, ser ele mesmo no acompanhamento do paciente, para que este possa *criar a sua realidade*, possa existir e ter um sentimento de existência “[...] não na forma de uma percepção consciente, mas como uma posição básica a partir da qual operar” (WINNICOTT, 1999, p.23), de modo a constituir-se como pessoa que tem um lugar no mundo; levando-se sempre em consideração que nessa abordagem do *self*, a relação está fundada na possibilidade de ser, e não simplesmente no psíquico, sendo ela, portanto, mais ôntica, que psicológica;

3— se o paciente, ao chegar, relatar a vida como *sem movimento, estancada*, é importante ter em mente que o terapeuta possa apontar os movimentos (por menores que sejam) que aquele faz em direção ao si-mesmo, a novas potencialidades. É preciso ter sempre presente que “[...] o Self jamais se constitui de forma definitiva, ele é sempre processual, é sempre devir; ele caminha em direção ao si-mesmo, em direção a novas possibilidades de existir, até a morte”<sup>5</sup> (SAFRA informação verbal);

4— é de extrema importância que a pessoa possa se sentir real, adquirir um senso de *self* e um senso de ser (isso é *saúde*) — para que a partir do *ser* venha o *fazer*, já que este não pode existir antes do *ser* (WINNICOTT, 1999);

5— uma pessoa necessita estar capacitada a poder viver sua própria vida, sendo que uma vida saudável, para Winnicott (1999) significa viver três tipos de vida: a experiência da vida no mundo, a vida da realidade psíquica pessoal e a experiência cultural (as artes, o pensamento filosófico e os mistérios da matemática, da administração de grupos e da religião), isto é, poder desenvolver-se em várias direções,<sup>6</sup> em toda a sua plenitude;

---

<sup>5</sup> De acordo com concepções do Prof.Dr. Gilberto Safra, em curso sobre “Clínica Winnicottiana” ministrado na PUC-São Paulo, no primeiro semestre de 1999.

<sup>6</sup> Winnicott relata que cresceu na prática religiosa que havia em sua família e que ficou contente por verificar que isso lhe permitiu desenvolver-se em outras direções.

6– é necessário também, que o terapeuta possa acolher relatos e experiências do terceiro tipo de vida, nomeado por Winnicott (1990, 1999) como a “área transicional”, especialmente as vivências que falam da religiosidade e da busca que o paciente faz à procura de seu ser e de um Ser Maior a quem ele reverencia, do sentido que Deus tem em sua vida, bem como dos saberes que o paciente desenvolve sobre Deus e sobre a vida (sua teologia), ciente de que esse acolhimento marca a própria busca de ser de uma pessoa;

7– por último, afirmo a importância de *ser e deixar ser*, resumindo-a na frase: “*Meu ofício consiste em ser eu mesmo*” (WINNICOTT, 1999, p.42, grifo nosso), e retomo a analogia com a fala do poeta sobre a flor, citada no início desse trabalho para concluir que só deste modo o botão floresce, a flor pode despontar com toda a beleza de seu colorido e o mistério de seu perfume se faz sentir.

## BEING AND LET BE

---

### ABSTRACT

The text stresses the need of the common devoted mother to be herself, in meeting the child, enabling it to develop its potentialities and way of being, in its way, and in due time it can experience religiosity, in the quest to the Sacred and of the idea of the Divine. The text also states that the need of the encounter therapist-patient is grounded on the “being and let be” so that it can become a person, in search of the potenciality of being. I refer to a clinical case and expose some reasons so as to better explain this adopted approach.

KEY-WORDS: To be, self, encounter.

---

## **BIBLIOGRAFIA**

- ELIADE, M. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- KOHON, G. Contratransferência: uma visão independente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A Escola Britânica de Psicanálise: the middle group – a tradição independente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p.40-55.
- SAFRA, G. **Encanto e devoção**. 1998. Texto apresentado na Reunião Anual da ANPEPP, São Paulo. 1998. Não publicado.
- TAGORE, R. **A colheita**. São Paulo: Paulus, 1991.
- WINNICOTT, D. W. Preocupação materna primária. In: \_\_\_\_\_. **Textos selecionados: da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: F.Alves, 1988a. p.491-498.
- WINNICOTT, D. W. Recordações do nascimento, trauma do nascimento e ansiedade. In: \_\_\_\_\_. **Textos selecionados: da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: F.Alves, 1988b. p.313-339.
- \_\_\_\_\_. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: M.Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Tudo começa em casa**. São Paulo: M.Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



SOB O SIGNO DA INCLUSÃO: AS FACES DO  
PRECONCEITO NA SOCIEDADE  
CONTEMPORÂNEA SIGNIFICADAS  
PELO DEFICIENTE MENTAL

Jorge Luís Ferreira ABRÃO<sup>1</sup>  
Fabiana Gatti FERNANDES<sup>2</sup>

---

RESUMO

O presente artigo discute as manifestações de preconceito com relação aos portadores de deficiência mental na sociedade contemporânea, enfatizando as expressões de preconceito surgidas durante o processo de inclusão social destes indivíduos, no meio educacional e profissional. Destaca na seqüência, por intermédio de uma vinheta clínica oriunda de um grupo terapêutico constituído por adolescentes deficientes mentais, a forma como eles estão compreendendo e assimilando o preconceito do qual são alvo, seja por uma atitude defensiva de negação da deficiência ou por um posicionamento ativo de reivindicação de um tratamento igualitário. Na finalização, são apontadas alternativas para viabilizar as propostas de inclusão e auxiliar os portadores de deficiência mental a elaborarem as manifestações de preconceito de que são vítimas.

PALAVRAS CHAVES: Inclusão, preconceito, deficiência mental.

---

<sup>1</sup> Psicólogo. Docente do Departamento de Psicologia da FCL-UNESP-Assis; dou-

O que não percebeis, negais que exista;  
o que não calculastes é mentira;  
o que vós não pensaste, não tem peso;  
metal que não cunhais, dizeis que é falso (GOETHE).

## INTRODUÇÃO

As formas como a sociedade vem compreendendo o indivíduo considerado excepcional ao longo da história, bem como os meios de tratamento preconizadas pelos agentes normatizadores desta sociedade com o finalidade de promover o ajustamento ou a integração destes indivíduos, têm sofrido inúmeras transformações ao longo dos tempos.

Das práticas medievais de segregação e exclusão, respaldadas em uma compreensão mística da excepcionalidade (TELFORD; SAWREY, 1976); até o advento da educação inclusiva, fundada em um ideário de igualdade que visa a superação do preconceito e a integração da pessoa portadora de deficiência à escola e em última análise à sociedade, podemos identificar um matiz quase infinita de formas como o preconceito contra o indivíduo desviante vem se manifestando até os tempos modernos.

É evidente que a Declaração de Salamanca (AINSCOW, 1998), promulgada, em 1994, sob a coordenação da UNESCO, ao estabelecer as principais diretrizes que devem nortear as políticas públicas na área de Necessidades Educacionais Especiais, constituiu-se em uma rogatória a favor da eliminação do preconceito e das principais barreiras que impedem, ou ao menos impossibilitam, o livre acesso dos indivíduos deficientes à escola e as demais instâncias da sociedade.

---

torando em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da USP. Avenida Nove de Julho, n.71, Apto.4, Assis-SP, CEP. 19800-000, e-mail: abrao@assis.unesp.br

<sup>2</sup> Aluna do quinto ano do Curso de Psicologia da UNOESTE de Presidente Prudente-SP. Rua Aristeu Brasil de Carvalho, n.84, Álvares Machado-SP, CEP. 19160-000, e-mail: fabianagatti@bol.com.br

## Sob o signo da inclusão: as faces do preconceito na sociedade contemporânea significadas pelo deficiente mental

Embora esta iniciativa possa ser entendida como um avanço da cidadania, o que de fato o é, ainda estamos longe da superação, ou da minimização, para sermos mais precisos, do preconceito que acomete diversos seguimentos da sociedade, entre eles os indivíduos excepcionais.

Desta forma, quando o excepcional é defrontado com a possibilidade de ampliar a gama de suas relações educacionais e sociais, saindo dos espaços asilares que tradicionalmente os atendem, defronta-se de forma bastante contundente com a expressão de diversas formas de preconceito, haja vista que a sociedade que ora se abre para a inclusão não preparou seus indivíduos para esta nova realidade.

Partindo destes dados, inferidos com base em depoimentos de adolescentes portadores de deficiência mental leve e moderada, que têm passado nos últimos anos pela experiência da inclusão na esfera educacional e profissional, procuraremos tecer algumas ilações acerca da forma como estes indivíduos têm vivido o preconceito com o qual são defrontados.

Não temos a intenção de discutir, no âmbito deste artigo, as causas que conduzem ao preconceito com relação ao indivíduo excepcional, tampouco procuraremos teorizar sobre as possibilidades de promover a superação deste preconceito, temas estes que têm sido alvo do interesse de diversos pesquisadores (AMARAL, 1992; CROCHIK, 1997).

Assim, após uma breve recensão sobre trabalhos dedicados a compreensão do preconceito, apresentaremos material clínico oriundo de um grupo terapêutico constituído por adolescentes portadores de deficiência mental leve e moderada. Este tipo de atividade tem se mostrado uma alternativa viável para auxiliar adolescentes a conviverem com as manifestações do preconceito, com os quais são defrontados ao passarem pela experiência da inclusão na esfera profissional e escolar.

Assim, esperamos com este artigo, apresentar algumas reflexões concernentes as propostas de inclusão, bem como sugerir alternativas para melhor instrumentaliza-las.

### *ALGUMAS FORMULAÇÕES TEÓRICAS RELATIVAS AO PRECONCEITO*

Embora as práticas discriminatórias contra determinados grupos sociais, através das quais torna-se explícito o preconceito, tenham uma longa tradição na história da humanidade, os estudos voltados para este tema ganharam lugar no pensamento científico somente no século XX, ou mais especificamente a partir da década de 1920, ocasião em que começam a surgir, nos Estados Unidos, pesquisas dedicadas a investigar o preconceito racial. A ausência de pesquisas relativas ao preconceito pode ser explicada não pela ausência de uma atitude preconceituosa, mas sim, por uma concepção vigente na sociedade na qual

[...] as considerações feitas por parte das pessoas de cor branca sobre a inferioridade das pessoas de cor negra eram consideradas não como preconceito, mas como uma percepção adequada da realidade, e as teorias procuravam explicar aquela suposta inferioridade (CROCHIK, 1997, p.53).

Não sem razão o estudo sobre o preconceito toma ímpeto a partir do século XX, uma vez que é neste século que iremos encontrar o surgimento de grupos dedicados a defesa dos direitos civis, de tal forma que após o surgimento das organizações de defesa dos direitos dos negros, iremos acompanhar a implantação de agremiações semelhantes com a função perspicua de defender os direitos de grupos tradicionalmente oprimidos, como: mulheres, homossexuais e excepcionais.

Em trabalho intitulado “Psychology and prejudice: a historical analysis and integrative framework”, publicado em 1992, o psicólogo John Duckitt aponta as principais vertentes científicas que procuram explicar o surgimento do preconceito. Trabalho de natureza

## Sob o signo da inclusão: as faces do preconceito na sociedade contemporânea significadas pelo deficiente mental

eminentemente teórica, cumpre a função de classificar e sistematizar as teorias dedicadas ao estudo dos fatores que levam ao preconceito desenvolvidas até nossos dias. Estas teorias estão assim classificadas: teorias que entendem o preconceito como uma reação defensiva do ego frente as experiências de frustração ou privação, teorias que consideram o preconceito uma patologia decorrente de uma personalidade que ao longo do desenvolvimento torna-se predisposta ao preconceito, teorias que explicam o preconceito como um problema cognitivo, teorias que colocam os conflitos entre grupos sociais na gênese do preconceito e, por fim, teorias voltadas para o estudo do preconceito como problemas de socialização.

Este breve panorama dos estudos teóricos sobre o preconceito permite-nos classificá-los em dois grandes grupos, alguns estudos procuram enfatizar as questões de natureza psíquicas como causa do preconceito, enquanto outros trabalhos dedicam-se a compreender o preconceito a partir da interação entre o indivíduo e o meio social no qual ele está inserido.

Côncios das diversas formas de manifestação do preconceito em nossa sociedade e das formulações teóricas que buscam compreender e explicar de que forma o preconceito é gerado, passaremos a discutir como o preconceito tem se manifestado em um momento histórico pautado nas propostas de inclusão social do portador de deficiência e, mais do que isto, buscaremos compreender como os deficientes mentais assimilam o preconceito e convivem com ele.

### *MATERIAL CLÍNICO*

Passaremos agora, a relatar uma vinheta clínica oriunda de um grupo terapêutico constituído por adolescentes portadores de deficiência mental leve e moderada, no qual o tema do preconceito foi abordado com certa regularidade. Para uma compreensão mais genuína e fidedigna do material que se segue é conveniente salientarmos o contexto no qual o referido atendimento terapêutico encontra-se inserido.

Durante os anos de 1999 e 2000, foi desenvolvido junto à APAE de Presidente Prudente, um projeto de intervenção e pesquisa que traz no bojo de suas atividades um duplo objetivo: proporcionar assistência psicológica a adolescentes portadores de deficiência mental leve e moderada que estão sendo inseridos no mercado de trabalho e/ou no ensino regular, e, paralelamente, constituir um campo de experiência que possibilite criar um arcabouço teórico acerca das propostas de inclusão.

Cumpra ainda esclarecer, que a execução do trabalho terapêutico desenvolvido com estes adolescentes insere-se no plano de assistência oferecido pela instituição, plano este que tradicionalmente tem sido direcionado para atividades de escolarização e profissionalização de seus alunos.

A opção pelo trabalho em grupo impôs-se como uma alternativa viável na medida em que esta é uma

[...] modalidade terapêutica reconhecida por diversos autores (Werster, 1985; Maecelli, 1984; Osório 2a. ed., 1989) como particularmente apropriada e valiosa para esta faixa etária, por corresponder a uma necessidade ou capacidade eletiva dos pacientes desta idade. Luís Carlos Osório (1986 e 1989) a considera inclusive como 'terapia de escolha' na adolescência, por corresponder à natural inclinação de procurar no grupo de iguais a caixa de ressonância ou continente para as suas ansiedades existenciais (ZAVASCHI et al., 1993, p.413).

Seguindo esta tendência foram constituídos seis grupos de adolescentes entre quatorze a vinte e quatro anos, em que cada grupo contava com um número de seis elementos, atendidos na razão de uma sessão semanal.

Quanto a pertinência, ou mesmo a necessidade, de conduzir grupos terapêuticos com esta clientela, devemos colocar em relevo dois aspectos de vital importância: os adolescentes em questão manifestam as angústias típicas da adolescência, de independização dos pais e constituição de uma identidade adulta, que são intensificadas pelas dificuldades inerentes à deficiência; além disso, estes adolescentes estão defrontando-se, pela primeira vez, com a realidade da

## Sob o signo da inclusão: as faces do preconceito na sociedade contemporânea significadas pelo deficiente mental

inclusão na esfera educacional e profissional, saindo de um espaço razoavelmente protegido, no qual as diferenças tendem a ter melhor aceitação, para se defrontarem com o preconceito e a discriminação presentes na sociedade. Estes dois fatores, potencialmente geradores de ansiedade, justificam e tornam legítima a adoção deste procedimento, tendo em vista que os adolescentes em questão passam a dispor de um espaço para a elaboração dos conflitos mais prementes que estão vivenciando.

Apresentaremos, na seqüência, fragmentos de material colhido em um dos grupos a pouco mencionados. Não nos preocuparemos em analisar a dinâmica geral do grupo, uma vez que tal proposta transcende o escopo do presente artigo, apenas destacaremos aqueles trechos nos quais o tema do preconceito foi abordado, para em seguida submetê-los a uma apreciação mais detalhada.

Ao iniciarmos o grupo E. começou a falar que o H. não era mais aluno da APAE, que ele havia se desligado da APAE depois que começou a trabalhar fora, depois ele perdeu o emprego, porque quando se desliga da APAE perde o emprego. Eu perguntei o que eles achavam, porque o H. tinha saído da APAE. O E. disse que ele já estava cansado, fazia 14 anos que ele estudava na APAE e que ele falava mal da APAE, falava que a APAE é escola para criança. Eu perguntei o que eles achavam da APAE. O E. disse que a APAE não é escola para criança e citou vários nomes de pessoas adultas que freqüentavam a APAE, disse ainda que a APAE é muito boa porque arruma emprego para as pessoas e acrescentou: 'A situação já está difícil para as pessoas normais, imagine só prá quem tem problema. Tem que dar valor, porque é difícil conseguir vaga, muitas pessoas estão na fila de espera'. O P. disse que já sabia que o H. sairia, pois desde o ano passado dizia que ia 'pular fora'. O V. começou a dizer que ia no juiz e no julgamento, que seu pai ia processar uma mulher que tinha roubado e que ele ia junto processar um homem que tinha dado um murro nele. Eu perguntei porque o homem tinha dado um murro nele? Ele comentou que tinha brigado porque o homem dizia que ele era bobo da APAE, doido da cabeça, macaco, aí começou a briga. Contou ainda que enquanto eles brigavam a irmã falava: 'Deixa o menino, ele é doente'. Em seguida perguntei o que eles

achavam do homem ter dito que o V. era bobo da APAE. Todos responderam que o homem tinha que respeitar. O P. disse que qualquer um poderia um dia ficar bobo, por isso tinha que respeitar. O V. falou que chega em casa lava a louça, limpa a casa, ajuda o tio, toma café na casa de fulano. Eu disse que o V. estava querendo dizer que mesmo as pessoas falando que ele era bobo da APAE ele tem o seu valor, que as pessoas tem preconceito porque não sabem do que ele é capaz. No final da sessão o V. Perguntou se eu assistia a novela das sete e contou de um personagem que havia sido preso (estava feliz ao relatar este fato). Eu falei que ele estava querendo dizer que o homem que o desrespeitou também poderia ser preso como o personagem da novela. O P. disse que novela é coisa de mulher, que homem assiste mais filme.

### ***ALCANCES E LIMITES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA***

A vinheta clínica ora apresentada, tomada aqui como modelo ilustrativo das experiências emocionais suscitadas nos adolescentes portadores de deficiência mental ao defrontarem-se com manifestações de preconceito, nos servirá de norte para conduzir as discussões sobre o tema.

As propostas de inserção dos indivíduos portadores de deficiência na sociedade, não são recentes, em verdade estas iniciativas remontam aos anos 60. Aquelas primeiras propostas de inserção, promovidas sob a alcunha de *integração*, ao se basearem no modelo médico, tinham como filosofia de trabalho, promover a preparação e adaptação do indivíduo deficiente às normas vigentes, para só então integrá-lo ao convívio social.

Por seu turno, as propostas de *inclusão* aventadas nos anos 80 e consolidadas durante a década de 1990, partem de um novo paradigma, fundado no princípio de que as instituições sociais (escola, empresas, clubes, etc.) é que devem se reestruturar de forma a criar as condições necessárias para receber os portadores de deficiência com suas peculiaridades, diferenças e necessidades, que merecem e devem ser respeitadas.

## Sob o signo da inclusão: as faces do preconceito na sociedade contemporânea significadas pelo deficiente mental

É fato digno de nota as conquistas que foram feitas ao longo das últimas décadas no tocante a inserção social dos portadores de deficiência, o que se consolidou por intermédio da proposta de inclusão. No entanto, os percalços advindos deste processo não são pequenos e, tão pouco, podem ser ocultados pelo entusiasmo decorrente das primeiras experiências, sob pena de perdermos a oportunidade de aprofundar os debates sobre o tema e, conseqüentemente, deixarmos de promover o aperfeiçoamento das propostas de inclusão.

Em verdade, mais que um acontecimento social ou educacional, a inclusão apresenta uma dimensão pessoal, menos evidente, e por esta razão pouco discutida pelos profissionais que trabalham com portadores de deficiência, qual seja: os sentimentos mobilizados nas partes envolvidas neste processo. Afirmam Marsha Forest e Jack Pearpoint, do Centro de Educação e Comunidade Integrada de Toronto:

Acreditamos que a questão da inclusão fere diretamente o núcleo de nossos valores e crenças. Inclusão parece tão simples, tão cheia de bom senso, e, contudo, é complexa. Inclusão explode fogos de artifício nas almas daqueles envolvidos com elas. Inclusão desafia nossas crenças sobre a humanidade e fere profundamente os recessos de nossos corações (FOREST; PEARPOINT, 1997, p.138).

Da citação destacada acima, podemos concluir que as propostas de inclusão mobilizam uma gama variada de experiências emocionais nos diferentes segmentos envolvidos no processo. Desta forma, por um lado, a sociedade que recebe o indivíduo portador de deficiência é defrontada com um forte impacto emocional ao deparar-se com a diferença expressa no indivíduo desviante que em tempos passados era mantido no ostracismo. Esta realidade torna-se bastante evidente com os profissionais que atuam diretamente com portadores de deficiência na educação ou no trabalho, não sendo orientados para tal situação, sentem-se despreparados para o convívio com as vicissitudes da deficiência. Por outro lado, os portadores

de deficiência também sofrem o impacto de uma sociedade preconceituosa e pouco afeita à inclusão.

A vinheta clínica ora destacada, cumpre aqui uma dupla função: apresenta-nos, de forma vívida, um pouco da emoção mobilizada nas pessoas a partir do momento em que a inclusão sai do plano teórico tornando-se uma realidade; constitui-se, também, em uma proposta de intervenção, que visa tornar a inclusão uma realidade mais tangível, na medida em que auxilia o portador de deficiência mental a enfrentar o preconceito social.

Inicialmente cabe destacar que o tema do preconceito vem sendo discutido com certa freqüência neste grupo, ganhando particular destaque na sessão relatada. A recorrência do tema não pode ser entendida como um fato ocasional, mas sim, como expressão de um conteúdo emocional que tem sido constantemente mobilizado por acontecimentos da realidade externa, fazendo com que estes adolescentes busquem significar esta experiência no trabalho terapêutico realizado.

Ao freqüentarem com regularidade os espaços sociais, haja vista que estes adolescentes estão vivendo a experiência da inclusão no mercado de trabalho pela primeira vez, ficam muito mais expostos às manifestações de preconceito que persistem em nosso meio. O convívio com esta realidade provoca nos adolescentes um forte impacto emocional, por vezes de difícil elaboração. Em face à esta situação, surgem mecanismos de defesa como: negação da deficiência e idealização de contextos sociais não identificados com a deficiência.

O primeiro adolescente mencionado no relato, não mais participa do grupo, embora sua presença continue sendo lembrada recorrentemente pelos demais participantes, devido ao forte significado emocional de suas atitudes, representativas das fantasias grupais. O jovem em questão, ao ser alvo de atitudes preconceituosas, que foram destacadas em sessões anteriores, procura negar o estigma a ele imputado, despojando-se de alguns símbolos que poderiam identificá-lo como deficiente, assim, procura afastar-se da APAE,

## Sob o signo da inclusão: as faces do preconceito na sociedade contemporânea significadas pelo deficiente mental

escola para deficientes, ou ainda, escola para crianças, segundo o eufemismo de um membro do grupo.

Esta atitude é vista pelo grupo com um misto de admiração e de indignação. Por um lado, o posicionamento de rechaço do rótulo de deficiente, que traz consigo o preconceito e a discriminação, é entendido como uma postura ativa, rebelde, como a maioria dos adolescentes costuma ser, em busca da constituição de uma identidade que não esteja vinculada à deficiência. Por outro lado, tal posicionamento é percebido como um retrocesso, na medida em que sem a salvaguarda da instituição torna-se mais difícil vencer os obstáculos impostos pela sociedade.

A seqüência do relato é bastante expressiva, ao ser abordado o tema do preconceito, um dos componentes do grupo destaca que seu pai havia procurado a justiça por ter sido roubado e que ele faria o mesmo com um homem que lhe deu um murro e chamou-o de *bobo* da APAE. Este posicionamento, ao invés de negar a condição de deficiente para não se tornar alvo de atitudes preconceituosas, indica uma conscientização dos direitos de um tratamento justo pela sociedade, e mais do que isto, aponta o caminho para a transformação desta condição, ao perceber que pode reivindicar reparação pelos sofrimentos morais a que foi submetido, por meio de gestões junto às instituições sociais reguladoras da conduta humana, no caso, a justiça.

Ao terem possibilidade de refletirem sobre as formas como o preconceito manifesta-se e os atinge, função esta exercida pelo grupo de forma privilegiada, os adolescentes em questão passam a desenvolver alguns recursos internos que lhes auxiliam a conviver com esta condição e reivindicar da sociedade uma atenção igualitária, pautada no respeito e na tolerância às diferenças.

Outro aspecto suscitado pelo material clínico apresentado, que merece ser aventado, refere-se às conseqüências da inclusão junto aos indivíduos dos segmentos sociais que estão abrindo espaço para a inclusão. Se, por um lado, as propostas de inclusão constituem um avanço da cidadania, na medida em que promove a eliminação das

barreiras de segregação de grupos minoritários, como os excepcionais, desencadeia também forte sentimento de repulsa em segmentos da sociedade pouco familiarizados no convívio com os deficientes.

Ao que parece, o paradoxo contido na afirmação acima pode ser explicado nos seguintes termos: a curto prazo a proposta de inclusão, insere portadores de deficiência no meio educacional e profissional, sem contudo preparar a sociedade para esta nova realidade. Desta forma, as manifestações de preconceito são intensificadas, tornando-se mais evidentes.

Devemos, neste momento, abrir um parêntese com o intuito de compreender, ainda que parcialmente, as causas da intensificação, ou maior explicitação, do preconceito deflagrado por um maior contato com portadores de deficiência, conforme pudemos evidenciar no relato clínico apresentado acima.

Uma explicação possível para tal fato, pode ser encontrada na intolerância a diferença, presente de forma acentuada em nossa cultura. De tal forma, que o contato com as diferenças colocam em xeque o ideal narcísico presente nos indivíduos, na medida em que as diferenças do outro apontam para nossa própria incompletude. Segundo Mader (1997):

Fomos acostumados durante séculos que igual combina com igual. Ordem é definida como igualdade. Buscamos essa igualdade em todos os padrões de nossa vida, desde a arquitetura até os uniformes (p.47).

Mais à frente a autora acrescenta:

Esse processo não é fácil de ser invertido. Mesmo que desejamos a integração das minorias rejeitadas (portadores de deficiência, aidéticos, prostitutas, índios, negros, etc.), nossos próprios valores adquiridos durante toda a vida nos fazem desacreditar na viabilidade da integração (p.48).

Com base nestas constatações, podemos concluir que na medida em que as pessoas ditas *normais* passam a conviver mais proxi-

## Sob o signo da inclusão: as faces do preconceito na sociedade contemporânea significadas pelo deficiente mental

mamente com a proposta da inclusão, o preconceito contra o deficiente tende a ser aflorado, migrando de um estado latente, no qual sua expressão apresentava-se de forma velada, para ganhar uma forma manifesta com contornos mais áridos, mediante franca oposição e intolerância a diferença. Desta forma, ao mesmo tempo que se constitui em um avanço da cidadania, a inclusão defronta-se com obstáculos bastante resistentes como o preconceito, que não são transpostos com facilidade, uma vez que o preconceito não se elimina simplesmente com uma alteração na legislação, sendo necessário, sobretudo, uma mudança de mentalidade.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da inclusão, seja no meio educacional ou nas demais esferas da vida social, como o ambiente profissional, por exemplo, constitui-se como um benefício em favor da superação do preconceito contra grupos minoritários, como os deficientes. O convívio com a diferença, desde a mais tenra idade, é, seguramente, uma alternativa para a superação do preconceito contra os deficientes, uma vez que o contato regular entre indivíduos *desviantes e normais* antes que o sentimento do preconceito esteja cristalizado na subjetividade de cada pessoa, favorece, ao menos em tese, o desenvolvimento de atitudes mais tolerantes com relação as diferenças e, conseqüentemente, a formação de uma sociedade igualitária.

No entanto, a implantação das propostas de inclusão sem uma preparação prévia, em uma sociedade na qual o preconceito está largamente disseminado, gera grande desconforto que traz à tona manifestações de preconceito, que antes encontravam-se em estado latente.

Com o objetivo de viabilizar e otimizar a proposta de inclusão, devemos criar condições favoráveis para que as instituições e os profissionais diretamente envolvidos com esta nova realidade, possam fazer da inclusão uma inovação benéfica, tanto para as pessoas com necessidades educacionais especiais, quanto para os demais indivíduos considerados normais.

As medidas a serem adotadas com vistas a uma profícua execução das propostas de inclusão, devem contemplar medidas efetivas para eliminar os obstáculos existentes tanto em âmbito social, junto a instituições e profissionais que são defrontados com a proposta da inclusão, quanto com os portadores de deficiência, que necessitam de atendimento especializado que os auxiliem na elaboração das conteúdos emocionais mobilizados a partir da experiência de inclusão.

No tocante ao primeiro aspecto, Ainscow tem enfatizado a importância de uma “[...] mudança de pensamento que transfere as explicações sobre os insucessos educativos das características das crianças e respectivas famílias para o processo de escolarização” (AINSCOW, 1998, p.20). Na medida em que as responsabilidades pelo insucesso são deslocadas da criança para a escola, estamos dando um grande passo para a superação do preconceito contra o deficiente mental. Evidentemente esta é uma das etapas a serem percorridas para a superação do preconceito e da discriminação.

Com relação ao segundo aspecto, do qual nos ocupamos com maior detalhe no âmbito deste artigo, acreditamos ser de vital importância para o sucesso de qualquer iniciativa que vise eliminar as barreiras de segregação de grupos minoritários, como os excepcionais, que se canaliza particular atenção para as experiências emocionais destes indivíduos. Esta preocupação justifica-se na medida em que tradicionalmente os atendimentos oferecidos aos excepcionais enfatizam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, negligenciando, ou ao menos atribuindo importância secundária, aos aspectos emocionais. Neste sentido, os grupos terapêuticos voltados ao atendimento das necessidades emocionais de adolescentes deficientes mentais, constitui-se em uma iniciativa pioneira com vistas a viabilização das propostas de inclusão.

Melhor do que ocultar o preconceito é torná-lo explícito, para que possa ser compreendido e superado.

UNDER THE SIGN OF THE INCLUSION:  
THE FACES OF THE PRECONCEPTION IN  
THE CONTEMPORARY SOCIETYSIGNIFIED  
BY THE MENTAL DEFICIENT

---

ABSTRACT

This article discusses the manifestation of the preconception against the feeble minded people on the contemporary society, sticking out the expression of preconception emerged during the process of social inclusion with these people, in educational and professional place. Following the sequence when using a clinic experience from a thetapeutc clinic group constituted of a feeble minded teenagers, emphasizing the way that they are understanding and assimilating the preconception that they suffer having a negation defensive attitude of the deficiency or for an active behavior of revindication for a equal treatment. At last, alternatives are pointed out to facilitate the purpose of inclusion and to help the feeble minded people to work out the manifestation of preconception wich they are victimins.

KEYWORDS: Inclusion, preconception, mental deficiency.

---

*BIBLIOGRAFIA*

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998. p.13-31.

AMARAL, L. **Espelho convexo**: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura infanto-juvenil. 1992. 339f. São Paulo: Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CROCHIK, J. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe, 1997.

DUCKITT, J. Psychology and prejudice: a historical analysis and integrative framework. **American Psychologist**, Washington, n.47, v.10, p.1182-1193, 1992.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. E. **A integração da pessoa com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997. p.137-141.

MADER, G. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, M. T. E. **A integração da pessoa com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997. p.44-50.

TELFORD, C.; SAWREY, J. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ZAVASCHI, M. et. al. Psicoterapia na adolescência. In: CORDIOLI, A. (Org.). **Psicoterapias: abordagens atuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.400-419.

ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM  
QUEIXAS ASSOCIADAS: DIFICULDADE DE  
APRENDIZAGEM E PROBLEMAS DE  
COMPORTAMENTO ATRAVÉS DO  
PSICODRAMA MORENIANO

Antônio dos Santos ANDRADE<sup>1</sup>

Josefa Emília Lopes RUIZ<sup>2</sup>

Sandra Fernandes de FREITAS<sup>3</sup>

---

RESUMO

Este trabalho apresenta um modelo de intervenção em grupo com crianças que apresentam queixas associadas: dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento. Esta modalidade de atendimento vem sendo desenvolvida no Centro de Estudos, As-

---

<sup>1</sup> Psicólogo; Docente do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade de São Paulo-USP de Ribeirão Preto. Av. Bandeirantes, n.3900, Ribeirão Preto-SP, CEP. 14040-030, e-mail: antandra@ffclrp.usp.br

<sup>2</sup> Psicóloga do Centro de Estudos, Assessoria e Orientação Educativa "Dante Moreira Leite" (CEAO), Unidade Auxiliar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP-Araraquara-SP. Rodovia Araraquara/Jaú – Km 1, CEP. 14800-901, e-mail: jruiz@fclar.unesp.br

<sup>3</sup> Psicopedagoga do Centro de Estudos, Assessoria e Orientação Educativa "Dante Moreira Leite" (CEAO), Unidade Auxiliar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP-Araraquara-SP. Rodovia Araraquara/Jaú – Km 1, CEP. 14800-901, e-mail: sff@fclar.unesp.br

essoria e Orientação Educativa “Dante Moreira Leite” (CEAO) desde 1996 e tem como referência a abordagem moreniana.

O objetivo deste trabalho é promover a liberação da espontaneidade e criatividade da criança através do brinquedo, jogos, representações e atividades de livre escolha, a fim de favorecer as relações que as crianças estabelecem entre elas e com os terapeutas, fortalecendo assim, as relações do meio em que vivem, bem como o reconhecimento do próprio potencial. Participaram deste trabalho quatro crianças do sexo masculino, na faixa etária de nove a onze anos e escolaridade entre 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. Pelos resultados encontrados, concluímos que este modelo de intervenção mostra-se eficaz, oferecendo caminhos criativos de atuação no contexto institucional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Intervenção psicodramática; dificuldades de aprendizagem e comportamento e socialização.

---

## **INTRODUÇÃO**

As contribuições de Jean Piaget e seus colaboradores, sobre os aspectos cognitivos do desenvolvimento infantil,<sup>4</sup> e as contribuições da Psicanálise,<sup>5</sup> sobre os aspectos afetivo e emocional, têm sido os referenciais teóricos da maioria dos autores que tratam das dificuldades de aprendizagem das crianças nas séries iniciais da escolaridade. Isso ocorreu tanto na pesquisa das causas destas dificuldades, como no desenvolvimento de estratégias e métodos de intervenção.

No presente artigo é apresentada uma abordagem das dificuldades de aprendizagem escolar a partir de um outro referencial teóri-

---

<sup>4</sup> Da vertente piagetiana são exemplos: Elkind (1972, 1978), Brasil (1977), Wedell (1980), Lovell (1980), Collis (1980), Biggs (1980), Peel (1980), Chazan e Cox (1980), Furth (1982), Wadsworth (1984), Paín (1986), Kamii e Devries (1986), Ferreiro (1986, 1987), Ferreiro e Palácio (1987), Grossi (1987), Moro (1987), Teberosky (1991), Teberosky e Cardoso (1991), Elias (1992), Cória-Sabini (1993), Gluck (1993) e Macedo (1992, 1994).

<sup>5</sup> Ilustram os estudos de abordagem psicanalítica: Bettelheim e Zelan (1984), Paín (1986), Lajonquière (1993) e Silva (1994).

co, aquele do psicodrama, desenvolvido por Moreno (1972, 1974, 1983, 1984, 1987). Em trabalho anterior, Miyahara e Guedes (1991) apresentaram as atividades desenvolvidas pelo Grupo de Apoio às Dificuldades Escolares (GADES) através do psicodrama. Todavia, não desenvolveram a abordagem teórica que subsidiaria as atuações.

Este trabalho apresenta um modelo de intervenção em grupo com crianças que apresentam queixas associadas: dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento. Esta modalidade de atendimento que vem sendo desenvolvida no CEAO, desde 1996 e foi organizada em parceria por uma psicóloga e por uma psicopedagogia (as duas primeiras autoras deste artigo) e foram resultantes de estudos e supervisões desenvolvidos com o terceiro autor. Tais inovações fazem parte de uma busca na atuação dos profissionais que compõem a equipe do CEAO que vem se modificando e pesquisando novos procedimentos e estratégias de atendimento, procurando apresentar-se como um serviço diferenciado à comunidade, com foco de atenção voltado à Saúde Mental e Educação.

### ***O PSICODRAMA MORENIANO COM CRIANÇAS***

A abordagem utilizada no atendimento que este artigo pretende descrever já foi anteriormente apresentada em publicações do terceiro autor (ANDRADE, 1996, 1997, 1999a, 1999b; ANDRADE et al., 1996). Nesta abordagem, diferentemente do psicodrama tradicional, as dramatizações emergem como uma brincadeira livremente escolhida pelas crianças ou como resultado do esforço de resolução de um conflito em curso, no interior do grupo. Esta estratégia é um desenvolvimento de uma abordagem proposta por Narvaez (1976-77), na qual a liberdade de escolha das brincadeiras ou jogos é muito importante a fim de se promover um vínculo melhor com as crianças e entre elas.

Kaufman e Gonçalves (1988) propõem a denominação de Psicodrama Moreniano àquele no qual se busca propiciar as condições para a emergência de novos papéis e a consolidação dos papéis pouco desenvolvidos ou mal-estruturados, fundamentados na con-

cepção moreniana de espontaneidade e criatividade dramática. Esta abordagem utiliza poucos brinquedos e o terapeuta diz à criança para representar, *como se estivesse em um teatro*. Os autores a diferenciaram do psicodrama analítico que tem como propósito: permitir às crianças reconhecerem, na fala do terapeuta, o sentido latente e inconsciente de suas brincadeiras espontâneas; permitir às crianças reconhecerem, na fala dos terapeutas, o processo que habita dentro de seu próprio inconsciente; realizar, na ação verbal do terapeuta, uma graduação do jogo ao comentário, ao assinalamento, à interpretação. No texto citado são apresentados dois exemplos de psicodramas morenianos com crianças (KAUFMAN; GONÇALVES, 1988; GONÇALVES, 1988). Dois outros trabalhos (FERRARI, 1985; FERRARI; LEÃO, 1984), em nosso entendimento, poderiam também ser classificados nesta mesma categoria.

Nossa abordagem de condução dos grupos de alunos também pode ser classificada como Psicodrama Moreniano, por termos como propósito: promover a liberação da espontaneidade da criança, através do brinquedo, jogos, representações e outras atividades escolhidas livremente por elas; facilitar a estruturação sociométrica do grupo e promover o desenvolvimento da *tele* entre as crianças.

Originalmente, esta abordagem foi desenvolvida para crianças pequenas (de três a cinco anos de idade) por Narvaez (1976-77), mas os resultados obtidos em estudos anteriores mostraram-nos que ela é eficiente também com crianças mais velhas, quando suas habilidades de relacionamento interpessoal mostram-se deficientes.

Como disse Narvaez (1976-77, p.185-186), durante o curso do primeiro estágio da terapia não há uma visível diferenciação entre os contextos. O contexto dramático e o contexto grupal estão juntos e indistintos. Pode-se distinguir apenas o contexto social. Este contexto indiferenciado não é dramático porque não tem uma diferenciação visível entre o *si-mesmo* e o *como se*. E também não é um contexto grupal porque não há uma consciência do grupo, como tal. Narvaez (1976-77) denominou-o de *contexto terapêutico*, que adquire algumas características, que permite às crianças manifestarem-se no *aqui e*

*agora*, de um modo diferente daquele que poderiam fazê-lo fora do grupo.

A despeito desta indiferenciação de contextos, há algumas regras neste espaço terapêutico, que o diferencia do exterior. Assim, no início, as crianças jogam, não dramatizam. A dramatização (assunção de papéis, troca de papéis, diferenciação entre o *si-mesmo* e o *como se*) surge, em geral, como fruto da resolução de um conflito.

Durante o decorrer das primeiras sessões, o terapeuta faz concretamente aquilo que as crianças solicitam, de forma verbal ou não-verbal, através de atitudes ou comportamentos assumidos por ele.

No início e final de cada sessão, os terapeutas saúdam a criança com um beijo. Este é um procedimento importante para demonstrar a segurança do vínculo, a despeito do que possa ocorrer durante a sessão.

Na primeira sessão, os terapeutas dizem à criança: *estamos aqui para brincarmos juntos*. Nenhum brinquedo é levado para dentro da sala. Mais tarde, quando as crianças solicitam, alguns poucos lhes são fornecidos. Este princípio revela-se muito importante para conduzir as crianças a resgatarem sua espontaneidade, o que geralmente fazem através de jogos motores, físicos e corporais, livremente escolhidos. Segundo Soares (1992), o uso de brinquedos e outros *objetos intermediários* poderiam obscurecer as dificuldades de relacionamento das crianças. No lugar deles, utilizam-se almofadas, de vários tamanhos, que permitem uma interação livre e projetiva, em relação as dificuldades citadas.

Em síntese, a abordagem procura dar às crianças o máximo de liberdade possível na escolha de brincadeiras, jogos e atividades, supondo que esta estratégia lhe propicie o desenvolvimento de vínculos no interior de grupo. A dramatização como jogo só ocorrerá no momento em que as crianças o preferirem.

Neste sentido, o objetivo desta proposta é promover a liberação da espontaneidade e criatividade da criança através do brinquedo, jogos, representações e das atividades de livre escolha, a fim de

favorecer as relações que as crianças estabelecem entre elas e com os terapeutas, fortalecendo assim as relações do meio em que vivem, bem como o reconhecimento do próprio potencial e da capacidade que possuem para aprender, descobrir, criar e brincar.

### **CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS ATENDIDAS**

Participaram deste trabalho quatro crianças do sexo masculino, na faixa etária de nove a onze anos e escolaridade entre 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. Para a seleção dessas crianças, foi feita uma triagem nas áreas de psicologia e psicopedagogia. Foram feitas entrevistas de anamnese com os pais em grupo e as crianças passaram por uma avaliação também em grupo.

A avaliação específica nas áreas de psicologia e psicopedagogia foi realizada em oito sessões, com o objetivo de conhecer as dificuldades destas crianças nos diferentes aspectos: afetivos-sociais, pedagógicos e cognitivos, assim como estabelecer vínculos entre os integrantes do grupo e as terapeutas. Utilizamos os seguintes instrumentos: Observação grupal (jogos, brincadeiras e interação), Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA) (VISCA, 1987), produção de textos, Teste Matrizes Progressivas Coloridas (RAVEN, 1987), Bateria Gráfica-HTP.

A seguir apresentaremos um quadro de identificação das crianças que foram atendidas em grupo.

<b>Crianças</b>	<b>Data Nasc. / Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Escolaridade</b>
C <sub>1</sub>	02.02.89 9a 8m	M	3ª série
C <sub>2</sub>	22.05.87 11a 5m	M	4ª série
C <sub>3</sub>	06.02.89 9a 8m	M	3ª série
C <sub>4</sub>	16.01.89 9a 9m	M	3ª série

Figura 1 - Identificação das crianças atendidas

No quadro abaixo descreveremos as queixas relatadas pelas mães e os resultados da avaliação:

## Atendimento de crianças com queixas associadas: dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento através do psicodrama moreniano

Criança	Queixa relatada pela mãe	Resultado da Avaliação
C <sub>1</sub>	Escolar: *Não realiza atividades em sala de aula - Desliga-se com facilidade  Comportamento: *Quieto - Ansioso - Inseguro - Dificuldade em fazer amigos	Nível cognitivo: Produção acima da média Afetivo/social: Tímido e desconfiado em participar das brincadeiras, medo de se expor, irritação quando contrariado, gagueira inicial Pedagógicos: Indeciso e inseguro diante a realização de atividades de escrita. Solicitava atenção e ajuda. Muita exigência e medo de errar, contribuindo para um ritmo mais lento ou desistência.
C <sub>2</sub>	Escolar: *Dificuldades gerais na escola (Português e Matemática) - Não entende o que escreve - Relaxado com o material escolar  Comportamento: *Não pára sentado - Joga papel nos outros *Imaturo para a idade	Nível cognitivo: Produção abaixo da média Afetivo/social: Preocupação com questões familiares. Apresenta-se como a pessoa que cuida da família, necessidade de controlar situações e brincadeiras. Pedagógicos: Dificuldades gerais na escrita, defasagem de conteúdos em relação a série frequentada. Realiza e finaliza as atividades. Não apresenta críticas em relação a sua produção.
C <sub>3</sub>	Escolar: *Desatento - Dificuldade na matemática - Desinteresse  Comportamento: *Não aceita limites - Revoltado - Agressivo  Relação Familiar: *Conflitos entre os familiares: mãe/criança; avô/criança; tio/criança	Nível cognitivo: Produção média Afetivo/Social: Carência afetiva, necessidade de ser valorizado, de se sentir protegido e amado, e ser reconhecido com boas qualidades. Comportamentos infantilizadas, agressividade como resposta a falta afetiva. Pedagógicos: Pouco envolvimento e interesse com a sua produção escrita, faz o mínimo necessário, quer acabar logo para ir brincar.
C <sub>4</sub>	Escolar: *Inteligente, lê muito, mas não faz as atividades na classe - Desatento  Comportamento: *Ansioso - Dificuldade em aceitar mudanças - Desliga-se com facilidade - Comportamento estereotipado - Fica sentado balançando o corpo, não responde ao ser chamado  Relação Familiar: *Muitos conflitos - desajustes	Nível cognitivo: Produção acima da média Afetivo/Social: Agitação e ansiedade ao se expressar, carência afetiva, solicitava atenção, retribuía com carinho. Pedagógicos: Interesse e entusiasmo pelas atividades, com dificuldades em se organizar para iniciar e finalizar as atividades, queria fazer tudo ao mesmo tempo, dificuldade em se concentrar nas atividades.

Figura 2 - Queixas relatadas pelas mães e resultados

## RESULTADOS

No trabalho de intervenção com as crianças foram realizadas sessões semanais, com uma hora de duração, totalizando 41 sessões. Os atendimentos eram realizados em uma sala com tapete, contendo várias almofadas. Na primeira fase deste atendimento ocorreram mais brincadeiras corporais. É a fase que chamamos de reconhecimento e disputa pelo espaço, descoberta de limites e de dificuldades de relacionamento. É uma fase onde os terapeutas necessitam muito envolvimento, pois muitas vezes é necessário intervir, mediar lutas corporais e manifestações de agressividade. Superada esta fase importante após as crianças possuírem recursos para superação de suas dificuldades, os brinquedos são pedidos pelas crianças ou oferecidos pelos terapeutas. O contato corporal é substituído pelo diá-

logo. Posterior a esse segundo estágio aparecem as dramatizações, as crianças trazem temas e, naturalmente, assumem papéis. Assim as sessões seguem a forma operacional possibilitando a utilização dos recursos e técnicas psicodramáticas.

Procedimentos	Fases da Intervenção
Sessões semanais com <i>uma hora</i> de duração em uma sala com tapete e várias almofadas	<b>1ª Fase = Brincadeiras corporais</b> - Lutas - Pega-pega (cobra venenosa) - Xerife - Guerra - Mergulho nas almofadas - Ninho - Monstros
	<b>2ª Fase = Jogos, atividades expressivas e diálogos</b> - Pula Macaco - Cara a Cara - Força - Passa ou repassa - Massa de modelar - Dobradura - Carimbo - Pintura - Desenho
	<b>3ª Fase = Dramatização</b> - Escolinha - Criação e apresentação de personagens e estórias - Teatro de fantoches

Figura 3 - Procedimentos

Apesar de termos dividido o trabalho em duas etapas, avaliação e intervenção, é importante salientar que estas ocorreram sem fragmentação. Mesmo propondo atividades mais estruturadas para a avaliação, a necessidade das brincadeiras corporais estava presente durante esta etapa que chamamos de 1ª Fase. Nesta fase ficou claro a necessidade que as crianças possuem de utilizar o corpo como o recurso que possuem para se apresentarem, estabelecer relações, testar limites, reconhecer espaços e ao mesmo tempo se reconhecerem como participante e integrante do grupo. É uma fase caótica, onde as crianças se apresentam através dos papéis que estão vivenciando, revelam papéis que aprenderam, porém estão gerando conflitos e outros papéis que gostariam de possuir mas não encontram espaço para desenvolvê-lo.

Na avaliação geral do trabalho, segundo o relato das mães, do acompanhamento escolar e da nossa análise do desenvolvimento das sessões, os resultados obtidos foram considerados bastante satisfatórios.

As crianças apresentavam-se de maneiras diferentes. As que eram inicialmente agressivas, com dificuldades em aceitar regras e limites,

## Atendimento de crianças com queixas associadas: dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento através do psicodrama moreniano

onde o faz de conta era impossível, e o jogar, o brincar, o relacionar-se muito difícil, no final do trabalho, conseguiram criar brincadeiras, jogar, inverter e criar papéis psicodramáticos. Estavam mais soltos e alegres. Na escola aparecem mudanças e progressos significativos, estão mais motivados, confiantes, conseguindo realizar e finalizar as atividades. O quadro abaixo nos mostra a evolução de cada criança.

Criança	Avaliação final
C1	<ul style="list-style-type: none"><li>*Realiza as atividades em sala de aula e nas provas</li><li>*Melhora no relacionamento com os colegas</li><li>*Demonstra maior segurança e iniciativa em situações novas</li><li>*Melhora na alimentação</li><li>*Mudanças positivas no relacionamento mãe-criança</li></ul>
C2	<ul style="list-style-type: none"><li>*Mãe desistiu do atendimento, alegou dificuldade financeira em pagar o transporte</li><li>*Quando deixou o grupo após seis meses de atendimento, já apresentava:<ul style="list-style-type: none"><li>- melhora no comportamento</li><li>- mais cuidado com o material escolar</li></ul></li></ul>
C3	<ul style="list-style-type: none"><li>*Melhora significativa em seu comportamento e diminuição da agressividade</li><li>*Mais interesse nas atividades escolares</li><li>*Mudanças positivas no relacionamento mãe-criança</li><li>*Alteração no comportamento diante das oscilações no ambiente familiar</li></ul>
C4	<ul style="list-style-type: none"><li>*Realiza as atividades em sala de aula</li><li>*Melhora no relacionamento com os colegas</li><li>*Ausência de comportamentos estereotipados</li><li>*Diminuição da ansiedade</li><li>*Expectativa quanto às mudanças futuras no seu ambiente familiar</li></ul>

Figura 4 - Evolução das crianças

Pelos resultados descritos, concluímos que este modelo de intervenção mostra-se eficaz oferecendo resultados positivos e caminhos criativos de atuação no contexto institucional.

ATTENDANCE OF CHILDREN WITH  
ASSOCIATED COMPLAINTS: SCHOOL  
LEARNING DIFFICULTIES AND  
BEHAVIORAL PROBLEMS THROUGH THE  
MORENIANO PSYCHODRAMA

---

ABSTRACT

This work presents a working team intervention model with children that present associated complaints: learning difficulties and behavioral problems. This attendance modality has been put into practice at CEAO since 1996 and is based on the MORENIANO approach. The goal of this work is to promote the children's liberation of their spontaneity and creativity through toys, games, acting and free choice activities, in order to favor the relationships that they establish with each other and with the therapists, strengthening like this, the relationships of the environment they live in, as well as the recognition of their own potential. Four boys aged from 09 to 11 and attending the 3rd and 4th year of the primary school took part in this work. Based on the found results, we concluded that this intervention model has proved to be effective, offering creative ways of performance in the institutional context.

KEYWORDS: Psychodramatic intervention, learning difficulties and behavioral and socialization.

---

## **BIBLIOGRAFIA**

ANDRADE, A. S. Psicodrama moreniano com alunos portadores de deficiência mental. In: GOYOS, A. C., ALMEIDA, M. A.; SOUZA, D. (Orgs.). **Temas em Educação Especial III**, São Carlos: Ed. da UFSCAR, 1996. p.568-574.

ANDRADE, A. S. Uma abordagem psicodramática moreniana para o atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais da escolaridade. **Revista Brasileira de Psicodrama**, São Paulo, v.5, n.2, p.93-106, 1997.

ANDRADE, A. S. Psicodrama aplicado a grupos de crianças com dificuldades de aprendizagem. In: ALMEIDA, W. C. de (Org.). **Grupos: a proposta do psicodrama**. São Paulo: Ágora, 1999a. p.141-155.

ANDRADE, A. S. Deficiência mental, jogos e psicodrama: a importância dos jogos corporais no desenvolvimento do vínculo em grupos de crianças. **PSICODRAMA: Revista da Sociedade Portuguesa de Psicodrama**, Lisboa, n.6, 1999b. No prelo.

ANDRADE, A. S.; TOSITTO, A. M. L.; LAUANO, G. B. A.; VIEIRA, M. C. S.; ORTEGA, M. M.; FREITAS, S. F. Grupos de socialização numa abordagem psicodramática para o atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v.1, p.33-42, 1996.

BRASIL, L. A. **Aplicações da Teoria de Piaget ao ensino da matemática**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

BETTELHEIM, B.; ZELAN, K. **Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BIGGS, J. B. A educação e o desenvolvimento moral. In: VARMA, V. P.; WILLIAMS, P. (Org.). **Piaget, psicologia e educação**. São Paulo: Cultrix, 1980. p.209-232.

CHAZAN, M.; COX, T. Programas de linguagem para crianças carentes. In: VARMA, V. P.; WILLIAMS, P. (Org.). **Piaget, psicologia e educação**. São Paulo: Cultrix, 1980. p.246-270.

CÓRIA-SABINI, M. A teoria de Jean Piaget e a praxis pedagógica. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v.12, n.27, p.23-26, 1993.

COLLIS, K. F. O raciocínio matemático nas crianças. In: VARMA, V. P.; WILLIAMS, P. (Org.). **Piaget, psicologia e educação**. São Paulo: Cultrix, 1980. p.195-208.

ELIAS, M. D. C. As idéias construtivistas mudam os caminhos da prática da alfabetização. **Ande**, São Paulo, v.11, n.18, p.49-56, 1992.

ELKIND, D. **Crianças e adolescentes: ensaios interpretativos de Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento e educação da criança: aplicação de Piaget na sala de aula**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FERRARI, D. C. de A.; LEÃO, H. M. G. Psicodrama infantil: teoria e prática. **Revista da FEBRAP**, São Paulo, v.6, n.2, p.50-64, 1984.

FERRARI, D. C. de A. A postura do psicodramatista no psicodrama de criança. **Revista da FEBRAP**, São Paulo, v.7, n.2, p.55-60, 1985.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1986.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1987.

FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FURTH, H. G. **Piaget na sala de aula**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1982.

GROSSI, E. P. Alfabetização de crianças de classes populares. In: SCOZ, B. J. L. e col. (Org.). **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p.313-320.

GLUCK, M. I. R. Um trabalho interdisciplinar com base na teoria de Jean Piaget. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v.12, n.27, p.19-22, 1993.

GONÇALVES, C. S. **Psicodrama com crianças: uma psicoterapia possível**. São Paulo: Ágora, 1988.

KAMII, C.; DEVRIES, B. **Conhecimento físico na educação pré-escolar: implicações da Teoria de Piaget**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

KAUFMAN, A.; GONÇALVES, C. S. Psicodrama com crianças. In: GONÇALVES, C. S. **Psicodrama com crianças: uma psicoterapia possível**. São Paulo: Ágora, 1988. p.65-75.

LAJOUNQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber**. Petrópolis: Vozes, 1993.

**Atendimento de crianças com queixas associadas: dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento através do psicodrama moreniano**

LOVELL, K. Compreendendo conceitos científicos. In: VARMA, V. P.; WILLIAMS, P. (Org.). **Piaget, psicologia e educação**. São Paulo: Cultrix, 1980. p.179-194.

MACEDO, L. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, E. S. (Org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992. p.119-140.

\_\_\_\_\_. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MIYAHARA, R. P.; GUEDES, M. L. C. Grupos de crianças e adolescentes com dificuldades escolares. In: RJCOTTA, L. A. (Org.). **Cadernos de psicodrama: educação e desenvolvimento**. São Paulo: Ágora, 1991. p.31-43.

MORENO, J. L. **Fundamentos de la sóciometria**. Tradução de J. Garcia Souza e Saúl Karsz. Buenos Aires: Paidós, 1972.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia de grupo e psicodrama**. Tradução de Antônio D. M. Cezarino Filho. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de psicodrama**. Tradução de Maria S. Mourão Neto. São Paulo: Summus, 1983.

\_\_\_\_\_. **O teatro da espontaneidade**. Tradução de Maria S. Mourão Neto. São Paulo: Summus, 1984.

\_\_\_\_\_. **Psicodrama**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1987.

MORO, M. L. F. **Aprendizagem operatória: a interação social da criança**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1987.

NARVAEZ, M. C. Sicodrama en niños de 3 a 5 años. **Cuadernos de Sicoterapia**, Buenos Aires: Genitor, v.11/12, n.1/2, p.183-198, jun.1976– mayo 1977.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

PEEL, E. A. O pensamento e a educação do adolescente. In: VARMA, V. P.; WILLIAMS, P. (Org.). **Piaget, psicologia e educação**. São Paulo: Cultrix, 1980. p.233-245.

SILVA, M. C. P. **A paixão de formar: da psicanálise à educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SOARES, F. C. **Psicodrama com crianças**. 1992. Curso ministrado durante o 8º Congresso Brasileiro de Psicodrama, São Paulo.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Campinas: Ed. Unicamp; São Paulo: Trajetória, 1991.

TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. (Org.). **Reflexões sobre o ensino da leitura e escrita**. Campinas: Ed. Unicamp; São Paulo: Trajetória, 1991.

VISCA, J. **Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

WEDELL, R. Programas para o crescimento cognitivo. In: VARMA, V. P.; WILLIAMS, P. (Org.). **Piaget, psicologia e educação**. São Paulo: Cultrix, 1980. p.167-178.

WADSWORTH, B. J. **Piaget para o professor de pré-escola e 1º grau**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1984.

# PROPOSTAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS

Maria Cristina da Cunha PEREIRA<sup>1</sup>  
Wanderley José Pereira dos SANTOS<sup>2</sup>

---

## RESUMO

Com base na experiência profissional em uma escola especial para alunos surdos, os autores deste trabalho têm como objetivo discutir algumas questões que devem ser consideradas na elaboração de propostas educacionais para surdos, tais como a importância da Língua de Sinais, o ensino do português, a formação dos professores, entre outras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação para surdos; linguagem e educação para surdos; educação e surdez.

---

Este trabalho tem como objetivo discutir algumas questões relacionadas a propostas educacionais para alunos surdos, a partir de nossa experiência desenvolvida em uma escola especial. Não é do escopo deste trabalho discutir as diferenças entre escola especial e regular, porém entendemos que há momentos em que ambas se aproximam ou se diferenciam no que se refere ao processo ensino/aprendizagem de seus alunos, daí a necessidade de propostas edu-

---

<sup>1</sup> Docente do Instituto Educacional de São Paulo - IESP-DERD/C/PUCSP e CEPRE-FCM-UNICAMP. Rua Tatui, n.195, Chácara Cantagalo, Cotia-SP, CEP. 06700-000, e-mail: mccphy@uol.com.br

<sup>2</sup> Docente do Instituto Educacional de São Paulo - IESP-DERD/C/PUCSP. Rua Dr<sup>a</sup> Neyde Aparecida Sollitto, n.435, São Paulo-SP, CEP. 04022-040, e-mail: mbettacs@uol.com.br

cacionais que perpassem questões discursivas e avancem na abrangência do papel da escola como suporte de inserção social do aluno.

Fazemos parte de uma instituição, o IESP/DERDIC-PUCSP,<sup>3</sup> que há quarenta e seis anos educa alunos surdos, desde a pré-escola, hoje Programa de Educação Infantil, até o final do Ensino Fundamental (8ª série). A DERDIC também oferece cursos de capacitação profissional, cadastramento e colocação de surdos no mercado de trabalho e, através de sua clínica, faz atendimento a portadores de distúrbios da audição, voz e linguagem, priorizando sempre as famílias economicamente desfavorecidas.

Sendo o IESP uma instituição ligada à PUCSP, ocorre, necessariamente, uma permanente integração entre o trabalho de ensinar e a produção de conhecimento, através de teses, dissertações, projetos de pesquisa e análise da experiência, vários deles publicados como livros, capítulos em livros ou artigos em periódicos. Entre os objetivos específicos da escola encontra-se, além de oferecer escolaridade para crianças e jovens surdos, a formação e aperfeiçoamento a profissionais na área dos distúrbios da comunicação e a elaboração de projetos de pesquisa sobre atendimento escolar.

Em relação ao atendimento escolar, nosso projeto educacional está em fase de discussão e neste momento, em que passamos por uma reforma educacional ampla, muitas são as questões que se colocam.

Um dos norteadores da nossa reformulação tem sido a leitura sistemática e a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (BRASIL, 1997). Outro norteador têm sido as próprias reivindicações dos alunos. Neste sentido estamos discutindo a viabilidade de implantação na DERDIC do ensino médio para surdos, hoje, sem dúvida, escolaridade mínima necessária para atender às crescentes exigências do mercado de trabalho.

---

<sup>3</sup> O Instituto Educacional São Paulo-IESP foi fundado em 1954, para educação e integração de crianças surdas. Em 1969 passou a integrar a Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação-DERDIC da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

## Propostas educacionais para surdos

Nestes anos foram muitas as mudanças que ocorreram no processo educacional, tanto de filosofia, como de abordagem de exposição à língua, entre outras que poderíamos estar expondo aqui. Tais mudanças foram provocadas por reflexões constantes acerca do trabalho que realizamos, sempre em sintonia com estudos e pesquisas sobre a educação de surdos.

Embora universalmente o conceito de escola envolva o jogo de aprender e ensinar, isto é, o processo de ensino-aprendizagem, existe uma singularidade que diz respeito ao perfil da comunidade que a escola atende e quem são os seus clientes. Certamente muito há de comum entre as necessidades e os interesses de alunos surdos e ouvintes, no entanto existem especificidades decorrentes da própria condição (diferença) que a surdez impõe, e daí resultam algumas características específicas de uma escola que se proponha a atender somente a alunos surdos.

As crianças surdas, diferentemente das ouvintes, chegam à escola, na grande maioria das vezes sem uma língua que lhes possibilite interagir com os outros e, portanto, construir o seu aprendizado. Apresentam, geralmente, gestos de apontar, de mostrar, vocalizações e outros comportamentos comunicativos desenvolvidos na família, não partilhados com os professores e com os colegas.

Fundamentados em uma visão interacionista de aquisição da linguagem, consideramos que é na interação com interlocutores que usem uma língua que as crianças surdas, como as ouvintes, vão sendo postas no funcionamento desta língua, uma vez que, como propõe De Lemos (1995, 1998), a interpretação da criança por parte do adulto tem o efeito de inseri-la no funcionamento da língua.

No caso das crianças surdas, filhas de pais ouvintes, a língua usada pela mãe, que se instancia através da modalidade oral e dos gestos, tem efeito de significação da criança para si mesma, dos objetos e dos outros. Tal efeito se manifesta através da incorporação, pela criança, tanto dos gestos como da fala.

No entanto, por terem impedimento orgânico para receber e, conseqüentemente, produzir linguagem oral, na maioria das vezes

as crianças surdas adquirem fragmentos da língua através da via auditiva.

Considerando a surdez uma diferença e considerando, também, o direito dos surdos a terem acesso a uma língua visual/gestual, a língua de sinais vem sendo adotada por um número cada vez maior de profissionais que trabalha com surdos. Segundo autores, como Svartholm (1997); Skliar (1998), entre outros, é a língua de sinais que vai preencher para os surdos as mesmas funções que o português tem para os seus usuários.

Como ocorre com as crianças ouvintes, espera-se que a língua de sinais seja adquirida na interação com usuários fluentes da mesma, os quais, envolvendo as crianças surdas em práticas discursivas e interpretando os enunciados produzidos por elas, as insiram no funcionamento desta língua.

Adquirida a língua de sinais, esta terá papel fundamental na aquisição da segunda língua, o português. É ela que vai possibilitar, como refere Svartholm (1997), a constituição de conhecimento de mundo, tornando possível aos alunos surdos entenderem o significado do que lêem, deixando de ser meros decodificadores da escrita. Por ser totalmente acessível à visão, a escrita é considerada uma fonte necessária a partir da qual o surdo pode constituir suas habilidades de língua. Ainda para a mesma autora (SVARTHOLM, 1997), com base na escrita, os alunos surdos poderão desenvolver a fala.

Estas idéias têm motivado inúmeras reflexões e discussões entre os profissionais que trabalham em educação na DERDIC.

Por muito tempo defendemos, como quase a totalidade das instituições que atendem surdos no Brasil e em outros países, o uso da linguagem oral como a única a ser utilizada no processo ensino/aprendizagem. Os resultados, no entanto, mostraram que, ainda que com exceções, a maior parte dos alunos, através da linguagem oral/aural, não parecia atingir um conhecimento do português suficiente para desenvolver a leitura e a escrita.

Tal constatação nos levou a desenvolver pesquisa e posteriormente assumir a Filosofia da Comunicação Total na escola, inicial-

## Propostas educacionais para surdos

mente na forma de Português Sinalizado e mais tarde como Português com Sinais (CRUZ et al., 1993). Esta prática é conhecida comumente como Bimodal, na medida em que propõe o uso de duas modalidades de uma mesma língua, visando facilitar o acesso à mesma (SCHLENSINGER, 1978).

Ainda que os resultados tenham apontado para uma mudança significativa na comunicação, persistia a questão da língua. Era a língua portuguesa que os alunos continuavam sendo expostos.

Motivados por estudos lingüísticos que conferiam um estatuto lingüístico às línguas de sinais, acreditando na importância de as crianças surdas terem acesso a esta língua, acreditando, também, que é a língua de sinais que vai poder inseri-las, de forma mais eficaz, no simbólico, e acreditando, finalmente, que tal inserção na Língua de Sinais vai se dar na interação com um interlocutor fluente na mesma, iniciamos, em 1995, exposição sistemática dos alunos à Língua de Sinais Brasileira (PEREIRA; NAKASATO, 1996a), realizada por um instrutor surdo adulto.

O trabalho, que começou como pesquisa, foi oficializado em 1998 com a contratação deste surdo, fluente em Língua de Sinais, como funcionário da PUCSP. Por se tratar de um caso inédito na Universidade, houve a necessidade de se criar um cargo novo nos quadros da PUCSP, o de Instrutor de Língua de Sinais Brasileira.

O instrutor de Língua de Sinais Brasileira responde pela exposição dos alunos à língua, pelo ensino da mesma aos professores e demais profissionais da DERDIC, além dos pais de alunos e familiares interessados; realiza pesquisa de sinais junto à comunidade de surdos; participa da elaboração de pesquisas sobre a Língua de Sinais; é responsável pela revisão de todo o material produzido a respeito da Língua de Sinais Brasileira na DERDIC.

A interação com um adulto surdo, motivado para a função, envolvido com a comunidade surda e, sobretudo, usuário fluente da Língua de Sinais Brasileira, interferiu positivamente na imagem que os alunos tinham de surdo e contribuiu para o estabelecimento de uma identidade positiva nos alunos.

Em relação à Língua de Sinais, embora não se possa ainda generalizar, a grande parte dos alunos a usa em níveis diferentes de complexidade. Quando falamos em aquisição da Língua de Sinais Brasileira, nos referimos ao uso dos aspectos manuais e não-manuais da mesma, ou seja, sinais, organização dos mesmos em frases e textos, expressão facial, corporal, uso do espaço.

Quanto aos professores, embora muitos já façam uso de uma linguagem que se aproxima, em muitos momentos da Língua de Sinais Brasileira na interação com o Instrutor Surdo, os mesmos continuam a usar a comunicação bimodal, caracterizada como o uso dos sinais concomitantemente ao uso da linguagem oral, na forma de português com sinais.

O resultado do trabalho conjunto dos professores e do instrutor tem sido objeto de vários estudos, apresentados em eventos científicos, sendo que alguns já foram ou serão publicados.

Ao analisar os efeitos da atividade de contar histórias para crianças surdas pequenas, através da Língua de Sinais Brasileira, observamos (PEREIRA; NAKASATO, 1996b; ALMEIDA et al., 1998; PEREIRA; PEREIRA, 1998) que:

- a Língua de Sinais possibilitou às crianças surdas usufruírem da atividade de ter histórias contadas;
- a Língua de Sinais contribuiu para a aquisição e ampliação do discurso narrativo;
- as primeiras tentativas de relato de histórias pelas crianças resultaram da incorporação de fragmentos dos enunciados imediatamente precedentes do adulto;
- fragmentos da história contada tanto pela professora como pelo instrutor de sinais vão retornando nos relatos das crianças;
- fragmentos da história contada pelos adultos vão se cruzando com fragmentos de outros textos, resultando em relatos mais longos;
- além de fazer uso de sinais, as crianças apresentam expressão facial e corporal variada, bem como fazem uso do espaço;

## Propostas educacionais para surdos

– o adulto tem um papel fundamental no processo de construção do relato pelas crianças, ajudando-as, através de perguntas, a organizar as lembranças, interpretando e inserindo os significantes das crianças em um texto.

Em um outro trabalho, que teve como objetivo analisar os efeitos da Língua de Sinais Brasileira e do português na escrita de adolescentes surdos com acentuada defasagem na relação idade-série escolar, observamos (MENDONÇA et al., 1998) que, como ocorre na narrativa através de sinais/português com sinais, fragmentos das histórias contadas tanto pela professora como pelo instrutor de sinais vão retornando e se cruzando, resultando em produções escritas onde se pode notar a influência da Língua de Sinais e do Português.

As marcas do português foram observadas no uso dos elementos de ligação, como preposições e conjunções, de verbos flexionados, da flexão dos verbos no passado, entre outros aspectos. Por outro lado, a ordem dos vocábulos em alguns enunciados revela a influência da Língua de Sinais na escrita dos alunos.

Todos estes trabalhos reforçam a importância da Língua de Sinais Brasileira, mas apontam também para uma concepção de linguagem diferente da que tem sido assumida no trabalho educacional com alunos surdos.

Concebida como um código, a língua tem sido apresentada ao aluno com uma lista de vocábulos que o mesmo tem que apreender e posteriormente combinar com outros, obedecendo às regras de formação do português, tanto nos níveis fonológico, como morfológico, sintático, semântico e grafêmico. Esta concepção de linguagem está ligada, como aponta Geraldi (1993), à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem.

De acordo com tal concepção de língua, para que os alunos venham a elaborar um texto têm que dominar as regras de formação de sílabas, de vocábulos e frases e depois de combinação das frases,

compondo um texto. No trabalho com alunos surdos, tal concepção de linguagem resultou em frases estereotipadas, sintaticamente mal estruturadas, com substituições, omissões e mau uso dos vocábulos.

Uma outra concepção de linguagem, fundamentada em uma visão interacionista da linguagem, postula que, mais do que possibilitar a transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana (GERALDI, 1993).

Tendo como unidade básica o diálogo, o trabalho com a linguagem tem como objetivo inserir os alunos na língua em funcionamento, sendo os efeitos imprevisíveis e singulares. O professor, de acordo com esta concepção, não é transmissor e nem facilitador do processo de aquisição da linguagem, seja oral ou escrita, pelo aluno. Ele é intérprete. No entanto, como aponta De Lemos (1998), esta interpretação não tem origem no adulto, mas no discurso em que ele próprio, submetido ao funcionamento lingüístico-discursivo, foi significados.

A proposta de que a escola possibilite aos alunos situações lingüístico-discursivas, nas quais, através do uso da língua, os mesmos passem a refletir sobre o seu funcionamento e, então, analisá-la consta dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (BRASIL, 1997).

Ainda que a linguagem seja uma das grandes preocupações dos profissionais que trabalham na educação de surdos, há que se considerar que esta não deve ser a única preocupação de uma escola especial. O conceito de escola – independentemente de quem se serve dela – estende-se para além do espaço da sala de aula e projeta-se na permanente reflexão sobre os anseios, necessidades e princípios da comunidade na qual se insere. Disso decorre um princípio determinante que identifica a postura escolar: a adequação da escola à sua comunidade. A partir disso fica direcionado, a nosso ver, como deverá ser o efetivo papel de uma instituição escolar.

Um primeiro pressuposto para determinar a finalidade precípua da instituição será a necessidade de convergência entre a demanda

## Propostas educacionais para surdos

de interesse do aluno e o tipo de educação escolar que está sendo ministrada.

Neste aspecto, algumas indagações podem ser levantadas:

1— *a proposta educacional e a pedagógica da escola estão adequadas ao seu aluno e vice-versa?* Caberá saber se a escola está alinhada com as mudanças que estão ocorrendo na sociedade e quais são suas convicções sobre os temas. Por exemplo: se a formação pré-profissionalizante que a escola oferece é condizente com a realidade do aluno, do mercado ou quais os tipos de informações e pesquisas sobre mercado de trabalho que são discutidas com os alunos. O fato de que, em nosso país, o acesso ao mercado de trabalho ainda apresenta dificuldades a portadores de deficiência aumenta a responsabilidade da escola em preparar de maneira adequada seu aluno para enfrentar este desafio. Nossa idéia é a de não misturar o benefício do emprego com o emprego beneficente. O mercado demanda necessidades e exigências específicas que devem ser captadas pela escola com a finalidade de determinar um projeto de formação do aluno mais bem adequado ao momento.

2— *qual o perfil da comunidade do aluno?* Entenda-se comunidade como o lugar social em que o aluno vive; sua família, seus amigos, sua história. Neste estudo interessa à escola conhecer qual é o nível sócio econômico dessa comunidade para perceber quais são as suas verdadeiras necessidades. Essas deverão nortear a escolha de temas adequados para serem propostos aos alunos. A educação escolar transcende a sala de aula e tem na comunidade que cerca o aluno um permanente interlocutor com suas dúvidas e afirmações.

3— *Qual a dimensão de elementos culturais que o aluno já tem incorporado?* Aí, temos um fator importante para qualquer proposta educacional: falamos dos conceitos de educação e cultura.

Como aponta Moura (2000), a construção da identidade do surdo se dá propriamente no seu contato com a comunidade de surdos, porém, deverá haver, na formação escolar do aluno, uma primeira preocupação, por parte dos educadores, de organizar um currículo que possibilite o ordenamento dos fragmentos culturais já

adquiridos – anteriormente à escola, na família, na comunidade – de forma a inseri-los como ponto de referência para a aprendizagem.

Também a aquisição de uma língua como base, uma primeira língua, possibilitará, não apenas a sua integração e participação social, como o desenvolvimento de seu conhecimento, bem como a melhor compreensão das normas sociais vigentes.

Um projeto educativo comprometido com a democracia social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício pleno da cidadania, direito inalienável e constitucional de todos.<sup>4</sup>

Portanto, quanto menor for o grau de letramento da comunidade em que vivem os alunos, maior será a responsabilidade da escola na ação de educar. Letramento, aqui, é entendido, a nosso ver, como produto das participações em práticas sociais. São práticas discursivas que se manifestam, por vezes, sem as atividades específicas de ler ou escrever (TFOUNI, 1995).

Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. Os educadores devem atentar para a necessidade de propostas educacionais que estabeleçam vínculos entre os objetivos do aluno e as metas da escola. As transformações educacionais significativas – que raramente acontecem – ocorrem via de regra:

- 1– *quando a escola responde positivamente às novas exigências da sociedade;*
- 2– *quando ocorre a transformação do perfil cultural e social dos alunos.*

A inserção de uma proposta pedagógica realista na instituição escolar determina, a partir da participação integral de todos os responsáveis, diretrizes para os fundamentos didáticos e pedagógicos que nortearão os projetos e planos educacionais que deverão atender às necessidades da comunidade assistida.

<sup>4</sup> Princípio expresso no art.5º e demais parágrafos, da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988).

## Propostas educacionais para surdos

Tais projetos devem estar relacionados com os anseios e com as necessidades do aluno, de sua família, bem como os da comunidade em que está inserido. Também devem estar sintonizados com o modelo de educação previsto em lei e privilegiar temas presentes na realidade pois a escola não pode ficar isolada da temática político-social.

O que acontece no dia-a-dia do indivíduo, isto é, o que acontece na vida do aluno, na sua família, na cidade, no país e também o que está acontecendo no mundo globalizado são temas presentes no cotidiano e que devem ser discutidos no próprio currículo escolar.

A escola tem o compromisso de proporcionar à clientela que se serve dela condições de efetiva participação na sociedade e buscar condições para uma significativa ampliação da presença, na escola, e com aproveitamento, dos que dela necessitam.<sup>5</sup>

Esse conceito de cidadania nos leva a repensar os componentes que devem compor o currículo escolar. A atual Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) ampliou a capacidade da escola interferir na composição do seu currículo. Cada escola deve perceber quais são seus interesses e conseqüentemente qual sua motivação curricular. Entendemos que os currículos e as metodologias devem ser direcionados a um objetivo principal. Como descobri-lo?

Para isto o procedimento é claro: deve-se consultar os agentes interessados para juntos construir projetos que possibilitem atingir de forma organizada e plena os interesses comuns. Contrariamente aos discursos políticos que demonstram estatisticamente os discutíveis avanços da educação no país, a escola deve estender sua preocupação para seus problemas internos, sua pedagogia e seus compromissos.

Não há respostas prontas na ação de educar. Há objetivos e metas a serem alcançados. Há projetos e planejamentos a serem realizados.

---

<sup>5</sup> O surdo, ao lado de outros indivíduos historicamente excluídos da escola, tem na escola especial uma única alternativa de acessar a cidadania.

Como exemplo: poderemos eleger um tema relativo à discussão da cultura surda e em torno dele trabalharemos seus múltiplos aspectos e suas repercussões.

Um projeto comum a alunos e professores deverá privilegiar a interdisciplinaridade que é a palavra chave para a organização escolar, pretendendo-se com isso o estabelecimento de uma intercomunicação efetiva entre as disciplinas, através da fixação de um objeto comum diante do qual objetos particulares de cada uma delas constituem sub-objetos.

Os interesses pessoais devem diluir-se em função de um propósito maior que objective consolidar ideais e permitir integrações.

Em educação o fazer e o aprender dependem fundamentalmente da ação integrada de uma equipe que participe da construção de grandes projetos. A nosso ver, as ações de uma equipe educacional coesa precedem as iniciativas isoladas de ensinar. As ações na escola não podem ser solitárias ou pouco transparentes e sim, ao contrário, devem objetivar noticiar seus efeitos como fator de propaganda positiva.

Concluindo, entendemos que a equipe de professores de uma escola especial poderá ter uma formação inicial diversificada, complementada, porém, com formação em educação especial. O conhecimento da Língua de Sinais deve ser um requisito a ser considerado.

Quanto à indagação que freqüentemente nos é colocada sobre se professores de uma escola especializada em educação de alunos surdos deverão ser majoritariamente surdos, usuários da Língua de Sinais Brasileira, parece-nos propício afirmar que, em educação todos ensinam e todos aprendem e nesta relação, professores surdos ou ouvintes deverão ser, prioritariamente, educadores.

## EDUCATION PROPOSALS FOR THE DEAF

---

### ABSTRACT

Based on their professional experience in a special school for deaf students, the authors of this article aim at discussing a few issues that should be taken into account regarding the preparation of educational proposals for the deaf, such as the importance of Sign Language, the importance of teaching Portuguese and preparing teachers, among others.

**KEYWORDS:** Education for the Deaf; language and education for the deaf; education and deafness.

---

### **BIBLIOGRAFIA**

ALMEIDA, C. E.; XIMENES, F. ; VIEIRA, M. I. S.; NAKASATO, R.; MÔNACO, S.; FONTES, S.; MANZINI, V.; ROSA, A; PEREIRA, M. C. C. **Relatos de histórias para/por crianças surdas**. 1998. Trabalho apresentado no I Congresso Ibero-americano de educação bilingüe para surdos. Lisboa, 1998. Não publicado.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394)**, de 23 de dezembro de 1996, Brasília, DF: 1996.

CRUZ, M. C.; PEREIRA, M. C. C.; ROSÁRIO, M. E. V.; CHACUR, N. H. Comunicação total na DERDIC-PUC-SP. **Distúrbios da comunicação**, São Paulo, v.6, n.1, p.63-69, 1993.

DE LEMOS, C. T. G. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, n.30, v.4, p.9-28, 1995.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.13-31.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MENDONÇA; M. J. A.; PEREIRA, M. C. C.; CHACUR, N. H.; NAKASATO, R. **O efeito dos contos de fadas no processo de construção de linguagem por adolescentes surdos, com acentuada defasagem na relação idade-série escolar**. 1998. Trabalho apresentado no Simpósio sobre Comunicação DERDIC – Pensando a Surdez. Promovido pela DERDIC/PUCSP, São Paulo. 1998. Não publicado.

MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PEREIRA, M. C. C. Conversação entre mães ouvintes e crianças surdas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n.33, p.67-73, 1997.

PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. O uso da língua de sinais na educação de crianças surdas. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 48., 1996a, São Paulo. **Anais...**, São Paulo: SBPC, 1996. p.290.

PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. **Aquisição da Língua Brasileira de Sinais por crianças surdas**. 1996. Trabalho apresentado no XI Encontro Nacional da ANPOLL, João Pessoa, 1996b. Não publicado.

PEREIRA, M. C. C.; SOUZA, R. M. The importance of Sign Language for Deaf Students' Literacy. In: PINTO, M. G.; VELOSO, J.; MAIA, B. **Proceedings of the 5.th International Congresso fo the International Society of Applied Psycholinguistics**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1999. p.495-497.

PEREIRA, M. C. C.; PEREIRA, P. H. P. M. **A construção de narrativas por crianças surdas**. 1998. Trabalho apresentado no I Congresso Ibero-Americano de Educação Bilíngüe para Surdos. Lisboa, 1998. Não publicado.

## **Propostas educacionais para surdos**

SCHLENSINGER, H. S. The acquisition of bimodal language. In: SCHLESINGER, M. I.; NAMIR, L. (Eds.). **Sign language of the deaf**. New York: Academic Press, 1978. p.57-93.

SKLIAR, C. B. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SVARTHOLM, K. La educación bilingüe de los sordos: principios básicos. In: INSTITUTO NACIONAL PARA SORDOS. **El bilingüismo de los sordos**, dez.1997, p.29-36.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.



# ESTUDO DE ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Lúcia Pereira LEITE<sup>1</sup>

Maria Salete Fábio ARANHA<sup>2</sup>

---

## RESUMO

O objetivo do estudo foi verificar se a reflexão sobre a prática cotidiana de uma professora, mediada por questões provocativas de uma compreensão mais ampla da situação ensino-aprendizagem, afeta o seu pensar e o relato de suas ações. Partindo da análise dos episódios interativos entre pesquisadora e sujeito sobre a temática de atividade em grupo, foi possível identificar estratégias metodológicas que se mostraram úteis para uma proposta de formação continuada. Os resultados apontam que a intervenção reflexiva adotada foi eficaz, atuando como direcionadora da reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre a relação professor-aluno, identificando o que é ensinar pesquisando.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada; relação professor-aluno.

---

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências-UNESP-Marília. Av. Hygino Muzzi Filho, n.737, Marília-SP, CEP. 17525-900, e-mail: luclite@marilia.unesp.br

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências-UNESP-Marília. Rua Martinho Bueno, n.2-47, Jardim Paulista, Bauru-SP, CEP. 17045-160, e-mail: saranha@travernet.com.br

A escola tem como função primordial tornar acessível à toda população os conhecimentos historicamente sistematizados e acumulados pela humanidade, com o fim de favorecer às pessoas a compreensão dialética da realidade, a instrumentalização para uma melhor qualidade de vida e o envolvimento não alienado com a transformação constante da sociedade.

Este papel, em seu contexto molecular, efetivar-se-á (ou não) na sala de aula, local em que se manifesta a síntese de múltiplas determinações sócio-culturais envolvidas no processo de construção de conhecimento sobre a realidade, sendo o professor a figura que, fundamentalmente, desempenhará o papel de mediador desse processo, seu articulador.

Para que a escola cumpra seu papel junto a todos os cidadãos, ela conta fundamentalmente com o professor a quem cabe o domínio do conhecimento em questão e dos meios metodológicos necessários para o ensino de diferentes pessoas.

Fundamentado na leitura sócio-histórica sobre o desenvolvimento do pensamento e da construção do conhecimento, este estudo assume que ensinar implica em uma série de fatores, o que exige esforços na direção de se compreender os personagens que dão vida a esse processo: de um lado, o professor, a quem cabe a organização e a promoção de condições para que a aprendizagem ocorra; de outro, o aluno, participante interativo no processo de construção do conhecimento que ele fará seu; ambos interpostos e mutuamente influentes.

Necessita-se que o professor conheça como se dá o processo de construção do conhecimento de seus alunos, para que no planejamento de suas ações ele possa contar com pré-requisitos e condições desveladas para cada aluno.

A abordagem teórica adotada no estudo, sugere que o professor, ao ensinar, deva trabalhar no espaço representado pela *zona de desenvolvimento proximal* de seus alunos, ou seja, no *espaço* onde efetivamente ocorre a aprendizagem.

Este conceito é definido por Vygotsky (1994) como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou companheiros mais capazes (p.112).

É importante o pensar do professor sobre: a escola; o aluno; o processo ensino-aprendizagem; o ensinar; o aprender e a relação professor-aluno, pois tais conteúdos e significados serão essenciais no planejamento e efetivação de sua prática profissional, ou seja, na sua determinação de escolha, na sua tomada de decisões e na adoção das práticas de ensino. Assim, enfatizar-se-á neste estudo tal pensar do professor, dada a sua essencialidade para o processo ensino-aprendizagem.

Este estudo privilegiou estudar o pensar do professor da Educação Especial, por esta ser uma área do sistema educacional brasileiro que tem recebido constantes críticas. Embora todo processo educacional deva ser especial, pois que atento às peculiaridades individuais de cada aluno, o rótulo acima mencionado se deve a denominação de uma área do ensino que necessita de instrumental, aparelhagem e equipamentos especiais para a sua efetivação.

Como acontece com qualquer outro professor, o pensar do educador especial a respeito da escola, da classe ou da escola especial, de sua função e papel, do processo ensino-aprendizagem, da relação professor-aluno e da deficiência é determinante para a sua prática pedagógica (ARANHA, 1991). Como ele vê a deficiência e a pessoa com deficiência direcionam suas ações como articulador dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem de seus alunos.

O Ensino Especial deveria empenhar-se em não subestimar as possibilidades do aluno, e sim, em procurar desenvolver ao máximo as suas potencialidades. O professor, portanto, ao estabelecer um processo mediacional com seus alunos, deve trabalhar os conceitos apresentados em sala de aula, na zona de desenvolvimento proximal

de cada um, possibilitando a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, a fim de que não ocorra, dentro da classe, uma limitação desta, e sim, uma motivação para se superar os limites pré-estabelecidos.

E, para que isto ocorra, faz-se necessário um projeto que possibilite ao professor o questionamento de suas atividades, do seu modo de pensar, bem como de sua busca de alternativas para enfrentar os problemas encontrados em sala de aula. Em outras palavras, é preciso dar oportunidade ao professor para repensar a prática pedagógica e o processo educativo dela resultante.

Fundamentados nesta análise, este trabalho teve por objetivo verificar se a reflexão que o professor fez sobre a sua prática cotidiana em sala de aula, mediada por questões provocativas por parte da pesquisadora, afeta o pensar e o relato de ações da professora.

## *MÉTODO*

### *Sujeito*

Professora, trinta anos, formada no magistério há dez anos. Iniciou curso de graduação em História, não chegando a concluí-lo. Fez curso de extensão em Reabilitação Profissional, não tendo frequentado, entretanto, curso de formação especializada para o ensino de pessoas com deficiência. É professora da Rede Municipal de Ensino de Bauru, desde que se formou, tendo iniciado sua carreira de Magistério na Educação de Jovens e Adultos. Há três anos assumiu classe de Educação de Jovens e Adultos em uma instituição filantrópica que atende pessoas com deficiência.

### *Local*

Os dados foram coletados nesta instituição, entidade filantrópica, que tem por finalidade promover a integração social da pessoa com deficiência e é sede da Divisão de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino. Foi fundada em 1976, com o objetivo de promover a integração globalizada das pessoas com de-

## **Estudo de estratégias para a formação continuada de professores**

Localiza-se na cidade de Bauru, interior do Estado de São Paulo. Atualmente a população atendida é composta de usuários que apresentam deficiência física, auditiva, mental e visual. Seu atendimento também se estende aos portadores de hanseníase e a seus familiares.

Esta instituição oferece vários programas aos usuários, dentre eles detalharemos o programa em que o sujeito deste estudo está inserido:

*Programa de Educação Básica (PEB)* – conta com duas classes que abrangem os conteúdos de 1ª à 4ª série do ensino fundamental regular. O programa de escolaridade oferecido está voltado para o atendimento de jovens e adultos deficientes, na faixa etária de quinze a quarenta e cinco anos, visando suprir lacunas possíveis em sua escolaridade. O objetivo do programa é favorecer a integração social, através do desenvolvimento pessoal e social, levando o usuário ao auto-conhecimento.

A sala de aula em que realizou-se a coleta de dados tem as seguintes características:

1. 04 por 06 metros, com bom nível de iluminação e de arejamento;
2. 05 mesas; 15 cadeiras; 01 armário; 01 lousa; mesa e cadeira do professor;
3. atende a cinco alunos que se encontram na faixa etária de quinze a trinta anos, de ambos os sexos; quatro portadores de deficiência mental, um portador de deficiência mental e auditiva;
4. o horário de aula é das 08h 10min às 09h 30min, de segunda à sexta-feira;
5. o conteúdo programático é o estabelecido para 3ª série do ensino fundamental.

## *Procedimento de coleta*

### *a. Instrumentos de coleta*

*a.1 Filmagem em Vídeo Tape (VT)* – Foram realizadas filmagens focais, com tomadas contínuas da professora em suas interações com seus alunos em sala de aula. A filmagem foi feita uma vez por semana, em dias alternados, com a duração de vinte minutos, perfazendo um total de doze filmagens no decorrer do semestre letivo. Estas filmagens serviram de instrumento provocativo da reflexão sobre a prática pedagógica da professora. Os filmes foram utilizados somente para fundamentar a discussão da prática e não foram utilizados no tratamento dos dados.

*a.2 Roteiro de questões* – Após cada sessão de filmagem foram realizados encontros entre pesquisador e sujeito, momento em que os VT's foram assistidos e discutidos. Para auxiliar neste processo recorreu-se ao Roteiro Norteador da Reflexão Interativa. Elaborado por Aranha (1996) para utilização em seus estudos, em adaptação e ampliação do roteiro para registro elaborado por Almeida (1994), serviu para nortear a interação reflexiva sobre a prática pedagógica do sujeito. Continha as seguintes questões:

1. O que está acontecendo nessa cena?
2. Que conceitos estão sendo ensinados?
3. Por que estão sendo ensinados estes conceitos?
4. Quais são as ações do professor?
5. Quais são as ações dos alunos?
6. Quais são as dificuldades encontradas pelos alunos, sejam elas de natureza acadêmica ou de relacionamento pessoal?
7. Que dificuldades estão ocorrendo na condução do ensino?
8. Que estratégias tem adotado ou pensado para tentar resolver estas dificuldades, sejam elas do aluno ou sejam suas próprias?
9. Quais os efeitos de sua ação tal como ela tem sido exercida?
10. A que atribui tais efeitos?

## Estudo de estratégias para a formação continuada de professores

11. Que outras variáveis poderiam ser consideradas?
12. Que sabe a respeito delas?
13. Quer saber mais informação? (Retomada a análise, incentivando e dando ajuda ao professor a pensar em novas alternativas, fundamentadas teoricamente)

*a.3 Textos complementares* – À medida que as discussões se encaminhavam fez-se necessário, por vezes, favorecer o acesso da professora a textos teóricos, da linha sócio-histórica, ou relatos de estudos, que contribuíssem com a ampliação de sua reflexão. Tais textos foram escolhidos em função da solicitação da professora de maiores informações sobre um determinado assunto, cuja adequação foi para elucidar questões surgidas na discussão, bem como para provocar reflexões acerca da temática apresentada.

*a.4 Encontros* – Os encontros ocorreram uma vez por semana, em dias alternados, no período da tarde, perfizeram um total de doze sessões no decorrer do semestre; o tempo de duração foi de cerca de noventa minutos para cada sessão.

Durante alguns encontros (na maioria das vezes, a cada duas sessões) foram discutidos textos ou relatos de estudos (GÓES, 1993, p.17-24; LARANJEIRA, 1995, p.56-67; FONTANA, 1993, p.121-149; NOGUEIRA, 1993, p.15-33; SMOLKA, 1993, p.25-61; VYGOTSKY, 1994, p.103-120), escolhidos em função da solicitação da professora de maiores informações sobre um determinado assunto, cuja adequação foi para elucidar questões surgidas na discussão, bem como para provocar reflexões acerca da temática apresentada.

Terminada a discussão do texto, reproduzia-se o momento em que pesquisadora e sujeito assistiam as cenas juntas, pelo VT gravado durante a semana.

Logo após, iniciava-se a discussão acerca do que tinha sido visto. Em todos os encontros foi utilizado o Roteiro Norteador.

As discussões entre pesquisadora e sujeito foram gravadas em fita cassete e posteriormente transcritas.

### *Procedimento de análise*

Após conclusão da coleta de dados, foi realizada a transcrição das gravações das fitas cassete que continham os registros de todas as discussões ocorridas entre pesquisador e sujeito, durante os doze encontros.

Decidiu-se, então, por ensaio e erro, organizar as falas *por tema* abordado nas discussões entre pesquisadora e sujeito, obedecendo, entretanto, a sua seqüência temporal de ocorrência. O tema *atividade em grupo* mostrou-se não somente o mais freqüente, todavia o que provocou maior número de perguntas, solicitações de informação, e verbalizações de interesse da parte do sujeito. Além disto, foi nesta área que se pode constatar, assistematicamente, mudanças mais conspícuas na fala da professora. Assim, optou-se por ignorar as demais falas, e recortar somente as seqüências de episódios que a este tema estivessem relacionadas.

Foram, portanto, recortadas das transcrições, todas as seqüências em que pesquisadora e sujeito se referiam a atividades coletivas (duplas ou grupos), em sua ordem temporal de ocorrência, o que constituiu um novo conjunto de dados. O tema foi abordado nas sessões 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 12. Não foi mencionado nas sessões 3, 10 e 11.

Definiu-se como unidade de análise, um *episódio* – a seqüência de *fala da pesquisadora seguida de fala do sujeito*, considerando que em todas as sessões a pesquisadora foi quem iniciou a interação verbal. Isto permitiu acompanhar quais e como as ações dos dois membros da díade se afetavam mutuamente, e que mudanças houve no pensar e na ação da professora, a partir de seu relato.

Após ter recomposto a seqüência dos dados, continuou-se buscando uma forma de sistematizar as informações neles contidas. Cada episódio foi lido e categorizado quanto à *estrutura* e ao *conteúdo* das falas nele contidas.

Chamou-se *estrutura*, o tipo de categoria comunicativa utilizado pelos membros da díade. Utilizou-se um número bastante limitado de categorias, considerando que esta informação teria a função única para este estudo, de desvelar os padrões básicos da comunicação entre sujeito e pesquisador, nesse contexto de reflexão da prática profissional do sujeito. Para tanto, foram definidas as seguintes categorias estruturais:

- *questionar* – solicitar informação objetiva ou manifestação subjetiva do parceiro, acerca de pessoas, situações e eventos;
- *responder* – prestar informação objetiva, solicitada pelo parceiro;
- *dissertar* – expor significados subjetivos, opiniões pessoais referentes a: conteúdos teóricos, fatos, situações, eventos, pessoas e procedimentos;
- *reiterar* – reafirmar conteúdo anteriormente exposto.

Foi considerado sempre, nesta análise, a parte da estrutura da frase à qual o parceiro respondeu em sua fala seguinte.

Chamou-se *conteúdo* o conjunto de significados expostos pelos membros da díade durante a reflexão sobre a prática da professora em sala de aula. A análise do conteúdo foi de natureza qualitativa, caracterizando-se do seguinte procedimento:

1. primeiramente, leu-se cada episódio inúmeras vezes, separada e seqüencialmente, buscando-se a apreensão do significado de cada fala.
2. em seguida, as falas foram reescritas, sendo substituídas pelo conjunto de significados entendidos como representativos das falas de **P** (pesquisador) e **S** (sujeito): o que os membros da díade estão transmitindo em suas falas?
3. descreveu-se, então, o conteúdo das discussões, no tocante as mensagens que estavam sendo transmitidas nas diferentes falas.
4. por último, discutiu-se o significado dos dados descritos, tendo como parâmetro os objetivos postos para este estudo.

## RESULTADOS

Passar-se-á agora, à apresentação dos resultados obtidos.

Tabela 1 - Frequência absoluta e relativa das ocorrências das categorias

Encontro	Número de episódios	Q-R		Q-D		D-Q		D-D		R-D		Re-D		Q-Q	
		Fa	%	Fa	%	Fa	%								
1	14	3	21.5			1	7.1	7	50	2	14.3			1	7.1
2	14	7	50	4	28.5			3	21.5						
4	02					1	50			1	50				
5	03	2	66.7	1	33.3										
6	21	8	36.4	3	13.6	2	9	9	41						
7	11	5	45.4	4	36.6			1	9.1					1	9.1
8	03					1	33.3			1	33.3	1	33.3		
9	12	7	58.3	2	16.7			3	25						
12	09	8	89	1	11										
09*	89	40	40.8	15	15.5	5	11	23	16.3	4	10.98	1	3.7	2	1.8

\* Somatória dos números representados

legenda das categorias

**q-r**: questiona-responde      **q-d**: questiona-disserta      **d-q**: disserta-questiona

**d-d**: disserta-disserta      **r-d**: responde-disserta      **re-d**: reitera-disserta

**q-q**: questiona-questiona

A partir da análise da tabela pode-se constatar que das sete categorias, a mais utilizada foi a *questiona-responde*, aparecendo em 40 episódios, em segundo lugar aparece a categoria *disserta-disserta*, em 23 episódios, seguida da *questiona-disserta*, em 15 episódios. Já as categorias *disserta-questiona* e *responde-disserta*, aconteceram em 5 e 4 episódios, respectivamente. As categorias que apareceram com a menor frequência foram *questiona-questiona* e *reitera-disserta*, em 2 e 1 episódios. Durante a realização dos nove encontros, ocorreu a manifestação de 89 episódios interativos entre pesquisadora e professora.

Na análise das categorias percebeu-se que categoria *estrutura* não foi muito usada, mas a partir de sua análise pode-se constatar que a pesquisadora direcionou grande parte dos episódios. Estas deter-

minaram a direção do olhar da professora na análise das cenas gravadas e na discussão dos textos teóricos  $\{(Q-R = 40,8\%) + (Q-D = 15,5\%) = 56,3\%\}$ . Tal direcionamento não foi impeditivo da exposição do pensar da professora, que dissertou em 37,2% das vezes (Q-D, D-D, R-D, Re-D).

### DISCUSSÃO

A pesquisadora, ao introduzir gradativamente questionamentos sobre atividade de grupo, interação, mediação, papel de parceiro mais capaz, entre outros, favoreceu a possibilidade de mudanças na ação pedagógica da professora.

No que se refere à atividade de grupo, constatou-se que, anteriormente, era realizada poucas vezes, somente em aulas direcionadas à realização de atividades artísticas. A partir das discussões entre pesquisadora e professora, esta passou a utilizar dessa estratégia pedagógica em outras atividades e contextos.

Outro fator importante a ser abordado ainda, no que se refere ao processo interativo, é a constatação de que as discussões favoreceram à professora, perceber seu papel de parceira dos alunos no processo ensino-aprendizagem, e do conseqüente papel de organizadora das condições de aprendizagem. Tal compreensão diferia da anteriormente assumida, de que era ela exclusiva ministradora de conteúdos programáticos, numa posição tradicional e autoritária de ensino. As reflexões, portanto, possibilitaram uma revisão dos papéis e de posicionamentos reproduzidos na relação professor e aluno, propiciando que este último se expusesse e participasse mais em sala de aula, diminuindo a distância entre professor e aluno e favorecendo a maior ocorrência de trocas interativas pedagogicamente produtivas.

É necessário relatar a contribuição da leitura sócio-construtivista sobre o processo de construção de conhecimento, pois durante o desenrolar deste estudo, a professora começou a entrar em contato com discussões teóricas e práticas, que lhe estimularam a busca de

um novo posicionamento a ser adotado durante a sua prática pedagógica: o de *mediadora da construção do conhecimento*.

A professora começou a relatar sua avaliação sobre a diminuição de ocorrência de comportamentos de insegurança – descritos como momentos em que ela solicitava algo e os alunos esperavam que ela corrigisse, ou desse *pistas* para iniciar a resolução dos exercícios. A partir da inserção da atividade conjunta as trocas interativas aumentaram, favorecendo, de um modo geral, o desempenho dos alunos, num processo em que começa a trabalhar com o outro, a buscar informações com o parceiro, a participar do exercício dele e finalmente, a apresentar maior segurança ao ir à lousa para fazer a correção dos exercícios.

À medida que foi se familiarizando com os conceitos teóricos abordados nos encontros, começou-se a tentar trabalhar, em sala de aula, a partir do desenvolvimento real de cada aluno. Dessa forma, ela buscava identificar que conhecimentos o aluno já possuía e qual o próximo espaço cognitivo a ser trabalhado, de forma a favorecer a aprendizagem, respeitando-se a peculiaridade de sua individualidade.

Além destas contribuições, faz-se necessário demonstrar que o estudo aponta para algumas direções interessantes referentes ao método de trabalho:

1. vem confirmar estudos anteriores (ALMEIDA, 1994; ANDRÉ, 1995), mostrando que é possível promover a mudança do pensar do professor.

2. dá indicações de estratégias de instigação que se mostram bem sucedidas no favorecimento de condições para a construção de conhecimento:

- realização da filmagem em VT – Esta estratégia de coleta favorece além da recuperação sequencial dos dados, arranja condições para que o professor *reviva* a situação de ensino-aprendizagem, analisando-a, afastado da complexidade do momento real;

- estabelecimento de relação entre o conteúdo estudado nos textos e a prática cotidiana de sala de aula, foi de grande valia por-

## Estudo de estratégias para a formação continuada de professores

que possibilitou um resgate do contato da professora com produções científicas, que abordavam, muitas vezes, conteúdos teóricos relacionados à prática vivenciada por ela em sala de aula, ou vinham de encontro a alguns dos seus questionamentos;

- compartilhar a análise das cenas gravadas, acrescentando gradual e constantemente uma nova variável, um novo espaço perceptual para ampliação da análise é uma estratégia que parece realmente favorecer o andar um *passo além*, essencial para a intervenção na zona do desenvolvimento proximal;

- viabilizar a aplicação de um roteiro norteador de perguntas, em pesquisas de investigação de percepção e compreensão.

### CONCLUSÃO

Este estudo apresentou indicações de estratégias de instigação bem sucedidas no favorecimento de condições para a construção de conhecimento. Instigou o experimentar de novas estratégias: olhar para o aluno, analisá-lo no contexto de ensino e da aprendizagem, levantar hipóteses a respeito de que condições favoreceriam sua aprendizagem, planejar estratégias alternativas, implementá-las com o espírito de investigação, observando-se o efeito da nova estratégia adotada e reiniciando os reajustes, quando necessário.

Os dados demonstraram que os questionamentos e as opiniões apresentadas pela pesquisadora produziram sempre uma resposta da professora, em geral de concordância, através de respostas, dissertações e em alguns momentos, de questionamentos firmes, explicitando a relação complementar cooperativa. Isto mostra a eficácia do roteiro norteador enquanto instrumento que auxilia o favorecimento da busca de informações, de tornar explícito o pensar do sujeito e de propiciar a troca de conhecimentos e experiências entre os personagens do processo reflexivo.

A adoção de novas estratégias em sala de aula parece ter produzido maior ocorrência de comportamentos participativos e a apreensão de conteúdos já ministrados anteriormente, por parte dos alunos. Fica ainda, portanto, o grande desafio de se testar tal

procedimento com um número maior de sujeitos, na busca da viabilidade e de economia na atenção a um problema de tão grande monta em nossa realidade educacional.

## THE STUDY OF STRATEGIES FOR THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS

---

### ABSTRACT

The goal of the study was verify whether daily practice of a teacher in classroom, mediated by provocative questions with a broader understanding of the teaching-learning situation, affects the thinking and the reporting of the teacher's actions. Based on the analysis of the interactive episodes between researcher and subject, and concerning the topic of group activity, it was possible to identify methodological strategies that proved themselves useful in proposal for continuing education. The results indicate that the adopted reflective intervention was effective, acting as a guide for reflection on the teaching-learning process and about teacher-student relation, identifying what teaching-researching is.

KEYWORDS: Continuing education; teacher-student relation

---

### *BIBLIOGRAFIA*

ALMEIDA, N. V. F. **Os modos de pensar do professor**: buscando compreendê-los a partir de contextos interativos. 1994. 177f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

## Estudo de estratégias para a formação continuada de professores

ANDRÉ, M. I. do N. **Como os professores de educação especial concebem suas ações em sala de aula: um estudo comparativo entre novatos e experientes.** 1995. 68f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ARANHA, M. S. F. **Interação social e estabelecimento de relações sociais.** 1991. 145f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ARANHA, M. S. F. **Roteiro norteador da reflexão interativa.** Bauru, 1996. Mimeografado.

FONTANA, R.A .C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar.** Campinas: Editora Papirus, 1993. p.121-149.

GÓES, M. C. R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos Cedes**, São Paulo: Editora Papirus, n.24, p.17-24, 1993.

LARANJEIRA, M. I. **Da arte de ensinar ao ofício de aprender: relato, em reflexão, de uma trajetória.** 1995. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

NOGUEIRA, A. L. H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar.** Campinas: Editora Papirus, 1993. p.15-33.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar.** Campinas: Editora Papirus, 1993. p.25-61.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.



# OS PROJETOS DE TRABALHO NA ESCOLA: UMA FORMA DIFERENTE DE ENSINAR E DE APRENDER

Iraide Marques de Freitas BARREIRO<sup>1</sup>

---

## RESUMO

Este trabalho relata a experiência vivida, em duas escolas do Ensino Fundamental, entre os pesquisadores e o grupo de professores das escolas, no desenvolvimento de Projetos de Trabalho. O relato recupera não só a trajetória da pesquisa, mas, também, os impasses e avanços vivenciados pelo grupo diante de uma proposta participativa e reflexiva com vistas ao desenvolvimento da autonomia docente e de uma prática pedagógica redimensionada, para a construção do conhecimento de forma relacional. O acompanhamento dos trabalhos ocorreu, semanalmente, durante as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo na escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Projeto de Trabalho, prática docente, conhecimento relacional.

---

Este relato tem a finalidade de mostrar a trajetória percorrida no desenvolvimento desta pesquisa, apontando ainda que, quando trabalhamos com instituições, estes percursos tomam, na maioria das vezes, rumos inusitados. Demonstra-se ainda que os resultados nem

---

<sup>1</sup> Psicóloga; Docente junto ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras-UNESP-Assis. Av. Dom Antônio, n.2100, Assis-SP, CEP. 19800-000, e-mail: iraide@assis.unesp.br

sempre aparecem dentro do tempo previsto ou desejado, principalmente quando envolvem mudanças de concepções, atitudes e prática pedagógica.

O desenvolvimento desta pesquisa na escola foi uma tentativa realizada para contrapor-se às condições rígidas do ensino, à forma estanque e desinteressante como os conteúdos tem sido transmitidos aos alunos, levados somente a cumprir obrigações, tentativa essa, associada ao desejo de se verificar, na prática cotidiana da escola, como percorrer outros caminhos mais interativos e estimulantes tanto para os alunos como para os professores. Tais aspirações tiveram maior repercussão com o lançamento em 1997 dos *Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs* (BRASIL, 1997) e dos *temas transversais*, em especial. Estávamos convictos que o trabalho com tais temas poderia propiciar a rediscussão da prática pedagógica dos professores e a mudança de postura na transmissão e elaboração dos conhecimentos, além de aproximar e envolver mais a escola com as questões sociais.

Iniciada em 1998, com o apoio de um bolsista do PIBIC/UNESP/CNPq, a pesquisa objetivou envolver os professores de 5ª a 8ª séries da Escola Estadual Carlos Alberto de Oliveira, em Assis-SP, no trabalho com os PCNs e os temas transversais.

Por meio de um trabalho conjunto, que envolveu professores e pesquisadores, nosso objetivo era o de desenvolver estratégias para se trabalhar com os temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo, saúde e orientação sexual) envolvendo alunos e professores com a nova proposta educativa. Era fundamental que identificássemos junto aos professores os aspectos que dificultavam o trabalho com os temas transversais e que construíssemos, conjuntamente, alternativas adequadas. Escolhemos trabalhar por meio da pesquisa-ação, porque esta propicia condições para se refletir sobre a prática dentro da escola, levando os professores a se posicionarem como sujeitos de suas ações e não como objetos da pesquisa (THIOLLENT, 1994, p.74-76).

## A CONSTRUÇÃO DA NOSSA TRAJETÓRIA E OS RESULTADOS

Apostando no trabalho conjunto, realizamos reuniões entre a direção da escola, o coordenador pedagógico e os professores, no sentido de conhecermos os trabalhos desenvolvidos pela escola, os avanços, as dificuldades, o que gostariam de mudar e quais as suas expectativas em relação a nosso trabalho. Nesse encontro procuramos introduzir algumas questões no sentido de familiarizar o grupo com a prática de refletir sobre as próprias ações, para redefini-las e conseqüentemente perceber, com isso, que a mudança é um processo e produto das consciências, levada pelo desejo de construir novos caminhos. Julgamos tais colocações necessárias para que o grupo se assumisse como partícipe do processo e não apenas como espectador e receptor de orientações, conseguindo assim elaborar rupturas produzidas no contexto, para que mudanças pudessem ocorrer.

Nesta reunião foram apresentados os trabalhos desenvolvidos pela escola em 1998, dentre eles os projetos *Eu sou da paz*, *Copa do Mundo* e *Educação para o trânsito*, nos quais tentou-se trabalhar com os temas transversais, constatar as dificuldades para se relacionar os conteúdos das disciplinas, os temas transversais e os temas dos projetos. Com isso, na avaliação dos professores, as temáticas dos projetos tornaram-se repetitivas e desvinculadas, pois ora tratavam dos conteúdos das disciplinas, ora dos temas dos projetos. Após essa avaliação, os professores se prontificaram a trabalhar novamente com os temas transversais, em estreita colaboração conosco.

Iniciamos 1999 participando do Planejamento Escolar e semanalmente, das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), com a finalidade de se construir as estratégias de intervenção. Elaboramos um roteiro de leituras e discussões sobre os PCNs e os temas transversais, para que o mesmo fosse trabalhado nas reuniões de HTPC, considerando que os professores não conheciam ainda tais conteúdos. Apesar de reconhecerem a importância dessa atividade, as objeções apresentadas por eles indicavam que se sugeríssemos atividades pontuais, eles poderiam iniciar os trabalhos com os temas

transversais, porém revelando ainda, uma posição de receptadores de conteúdos e ações.

Nestas discussões procurávamos sempre engajar os professores na tarefa de refletirem sobre suas próprias ações em sala de aula, e paralelamente na reflexão sobre como trabalhar o conhecimento sem fronteiras rígidas entre áreas e disciplinas, como quesitos para os temas transversais. Pudemos constatar, então que os professores pareciam ter dificuldades para perceber a importância desse estudo e das reflexões, freqüentemente atribuindo a fatores externos os problemas relativos à educação por eles vivenciados, colocando-se numa posição defensiva, e dificultando, com isso o redimensionamento da prática pedagógica e suas ações. Por outro lado, acreditamos que tais discussões possibilitaram a identificação dos entraves e a perspectiva para avançar em direção aos objetivos propostos pela pesquisa.

Nessa fase discutíamos como trabalhar com os temas transversais, se por disciplina ou se por Projetos de Trabalho.<sup>2</sup> Tais projetos são reconhecidos como prática educativa desde 1960. Ao longo do tempo as concepções que os embasam sofreram modificações e receberam contribuições adequadas aos contextos social, político e econômico, porém tendo sempre como principal propósito aproximar a Escola da vida cotidiana dos alunos. Na década de 1960 produziu-se um segundo fluxo de interesse pelos projetos, com o nome de *trabalho por temas*. Na década de 1980 ganhou maior destaque a visão construtivista, que proporcionou grandes contribuições sobre a aprendizagem e o processo de aquisição de novos conhecimentos (HERNÁNDEZ, 1998a, p.67-72). Havia entre os professores uma tendência maior em trabalhar os temas transversais por disciplina porque, segundo eles, o trabalho por projeto dificulta o estabeleci-

<sup>2</sup> O termo *projeto*, significa um procedimento que dá forma a uma idéia que no decorrer do processo admite modificações, diálogo com o contexto e com os indivíduos. O complemento *de trabalho* é uma reação ao sentido da aprendizagem derivada da Escola Nova e do ensino ativo, baseada no *deixar fazer*. Como “[...] oposição ao espontaneísmo, a noção *de trabalho* coloca-se a favor da idéia de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e a compreender com o outro” (HERNÁNDEZ, 1998a, p.22, grifo do autor).

mento de relações entre o tema e os conteúdos das disciplinas. No entanto, Hernández, ao tratar dos Projetos de Trabalho, defende um currículo integrado, de base transdisciplinar, que se contrapõem ao currículo organizado por disciplinas, orientando os conhecimentos escolares a partir de grandes temas-problemas que permitem não só explorar campos tradicionais de saber que transcendam a Escola, mas também proporcionar aos alunos uma série de estratégias de busca, ordenação, análises, interpretação e representação da informação que lhes permitirá explorar outros temas e questões de forma mais autônoma (HERNÁNDEZ, 1998a, p.52; COLL, 1998, p.108-117). O processo de interpretação tem uma significação especial num currículo transdisciplinar, por constituir-se no motor que vai dinamizar e dar vida ao projeto, possibilitar a construção de novos conhecimentos, motivados pelas diferentes versões acerca dos fenômenos e dos fatos. Significa conceber a aprendizagem como um processo global e complexo, segundo o qual conhecer a realidade e intervir nela não são atitudes dissociadas (HERNÁNDEZ, 1998a, p.34).

Em meados de abril de 1999, a idéia mais acolhida entre os professores era a de se trabalhar por disciplina, enquanto que nós estávamos apostando nos Projetos de Trabalho, visto que permitem aos alunos o acesso às formas de construção do conhecimento, não se limitando apenas a recebê-los passivamente (LEITE, 1998, p.26). Detalhamos as diferenças entre as formas de trabalho por disciplina e por projetos, fundamentando-nos em Busquets (1998) e Hernández (1998a), com o intuito de diferenciar esta prática daquela adotada pelos professores em 1998, no desenvolvimento de projetos, no sentido de desvincular o conteúdo curricular do tema do projeto.

Após muitas discussões, os professores optaram por trabalhar com os temas transversais por disciplina e cada um selecionou os temas transversais que mais se relacionavam com os conteúdos de suas disciplinas. Acreditamos que o grupo, como um todo, amadureceu: os professores, por assumirem uma escolha, e nós, pela experiência de que o caminho a ser percorrido é moroso e que o trabalho conjunto requer a convivência com tempos diferentes.

A partir de então (meados de maio de 1999), no horário de HTPC, os professores reuniram-se em termos de disciplinas afins, para discutirem e programarem a transversalização dos conteúdos. De nossa parte, sentíamos o trabalho amarrado, pré-determinado, uma vez que o estabelecimento de relações entre os diferentes campos do conhecimento e os temas transversais eram realizados pelos professores e levados posteriormente aos alunos. Sentíamos, também, a falta de um tema aglutinador e ao mesmo tempo desencadeador de idéias, de aprendizagens, em torno do qual pudesse haver uma problematização conjunta, em sala de aula. O tempo mostrou que esta constatação não era exclusividade nossa, mas do grupo, já que os professores, ao avaliarem essa etapa do trabalho, fizeram observações semelhantes as nossas. Consideramos tal reconhecimento como um avanço, pois é a partir da reflexão sobre nossas ações que conseguimos propor novas práticas.

Continuamos apostando no trabalho por projeto, porque ele evidencia melhor qual é o papel do professor e o do aluno no processo de construção do conhecimento. Ao trabalhar por projeto, o professor já estaria dando conta do conteúdo e dos diferentes temas transversais de uma forma natural, sem rigidez, à medida em que os alunos apresentem seus interesses e necessidades, sem ficar previamente estabelecendo as suas relações, para levá-las aos alunos.

No Planejamento Escolar no início do segundo semestre de 1999 ao se avaliar o desenvolvimento da pesquisa, os participantes do grupo concluíram que os resultados para a coletividade da escola poderiam ser melhores se passássemos a trabalhar com as professoras de 1ª a 4ª séries. Previa-se, com isso, a formação das bases para os Projetos de Trabalho desde as séries iniciais e a mudança de postura da escola em relação à organização curricular, que facilita, por sua vez, os trabalhos com os professores de 5ª a 8ª séries. A partir daí, passamos a trabalhar com as seis professoras de 1ª a 4ª séries com base nas leituras teóricas e atividades que nos ensinavam como trabalhar os conteúdos orientados para os Projetos de Trabalho. Não queríamos apenas substituir um modelo de trabalho por outro, ao contrário, buscávamos uma reflexão conjunta sobre o tra-

balho do professor, as atividades em sala de aula e o que vem a ser ensinar e aprender por meio de uma aprendizagem interpretativa e não repetitiva.

Tal redimensionamento implicava na compreensão de como se trabalhar o conhecimento segundo uma perspectiva globalizadora da realidade. O conceito de *globalização* é essencial para a consecução dos Projetos de Trabalho que, conforme Hernández (1998a, 1998b), ultrapassa a idéia de se trabalhar com pontos de vistas diferentes. Refere-se a busca de relações entre as diversas disciplinas curriculares no momento de estudar os temas propostos, visando sempre o estabelecimento de conexões com assuntos que ajudam os alunos a compreenderem melhor o mundo em que vivem, devido ao sentido que atribuem ao conhecimento. Por conseguinte, o conhecimento escolar baseado na interpretação da realidade, orienta-se para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos, a dos professores e o conhecimento disciplinar que vão gradativamente elaborando, o que nem sempre coincide com a forma estanque de organização das matérias escolares.

Ao final de 1999, quando as professoras estavam preparadas para iniciar as atividades fundamentadas nos Projetos de Trabalho, o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries foi municipalizado, vinculando estas professoras e suas respectivas classes à EMEIF Firmino Leandro, onde passamos a desenvolver nossa pesquisa, em março de 2000. Nossa transferência trouxe-nos, inicialmente, uma sensação de fracasso, uma vez que as professoras da Escola Estadual Carlos Alberto de Oliveira estavam preparadas para iniciar o desenvolvimento de projetos e tínhamos que recomeçar os trabalhos junto a outra escola.

Porém, aquilo que à primeira vista nos pareceu um transtorno revelou-se como o caminho a ser trilhado para a nossa pesquisa. A forma como fomos recebidos pela escola fez com que fôssemos nos abrindo para esta nova etapa da pesquisa. Apresentamos nossa proposta de trabalhar com base no Projeto de Trabalho, rediscutimos os objetivos da pesquisa e coletivamente nos propusemos a melho-

rar a formação das professoras, com o objetivo de incorporarem novas abordagens, metodologias e conteúdos.

A partir da experiência adquirida na Escola Estadual Carlos Alberto de Oliveira, montamos um cronograma de leituras e atividades concentrado e dinâmico, a ser desenvolvido nas HTPCs da EMEIF Firmino Leandro. O objetivo dos trabalhos nesta fase era o de estimular as professoras a interpretar o sentido da sua prática e a forma como se constrói o conhecimento de forma relacional, para que compreendessem os fundamentos dos Projetos de Trabalho. Para tanto, procuramos trabalhar sem dicotomizar a teoria da prática, mantendo um vínculo condutor entre as duas, de tal modo que as professoras conseguissem ver sua prática se explicar a partir da teoria e assim, refazer a primeira. Com isso, em face das dificuldades ou em função da fase de trabalho, elas próprias retomavam a leitura dos textos teóricos, dando-lhes maior sentido, levando-as a novas ações para a consecução dos projetos.

Para definir os projetos é necessário seguir-se uma seqüência de ações, que pode ser assim resumida. Para a definição do tema é importante que o professor estimule discussões entre os alunos, propiciando ricas trocas de informações e contribuindo dessa maneira para o desenvolvimento da capacidade de argumentar e defender pontos de vista. A linha de raciocínio dos alunos, mediado pelo professor, serve de base para a definição do tema de estudo, que reflete o interesse geral da classe e indica qual será o fio condutor do projeto. O fio condutor é a problemática que irá nortear o estudo dentro do tema escolhido por uma ação conjunta e interativa entre professor e alunos. Posteriormente, também por meio de questionamentos, o professor faz um levantamento do conhecimento prévio que os alunos possuem sobre o tema escolhido e o que poderiam aprender adicionalmente. A partir do interesse despertado os professores trabalham os conteúdos das disciplinas dentro de um contexto que lhes dê sentido. Após o levantamento do conhecimento prévio (conhecimento base), organizam-se estratégias visando a busca de informações pertinentes para a ampliação e construção do conhecimento acerca do tema. Concomitantemente ao desenvolvi-

mento do projeto avalia-se o desempenho de todos e a pertinência dos resultados obtidos.

No decorrer de 2000 as professoras da EMEIF Firmino Leandro desenvolveram vários projetos<sup>3</sup> bem sucedidos. Em todos estes trabalhos o importante a ser destacado é que para se chegar aos temas, cada classe percorreu caminhos diferentes. Por exemplo, o projeto *Bicho da Seda* surgiu quando os alunos conheceram o casulo e passaram a fazer indagações à professora; *Adolescência*, para a 4ª série, quando as crianças começaram a observar e a constatar mudanças físicas no próprio corpo. *O Jornal*, no momento em que os alunos da 4ª série se interessaram por saber como um jornal é produzido.

Tanto na oportunidade de se definirem o tema e o fio condutor, bem como no decorrer dos trabalhos, o professor assume um papel fundamental como mediador do processo, incentivando e propiciando discussões que confrontem pontos de vista diferentes, desenvolvendo novas habilidades, atitudes, assegurando a capacidade argumentativa e a defesa de idéias dos alunos que certamente se estenderão à vida.

No desenvolvimento dos projetos estratégias para se buscarem as respostas formuladas pelos alunos deverão ser criadas, não se perdendo de vista o fio condutor já estabelecido. Mais importante do que as estratégias e as informações colhidas, é o tratamento que o professor vai dispensar a estas informações, para transformá-las em conhecimentos. Nesse processo o professor assume função importante: ele precisará ser o agente privilegiado e facilitador que estimula os alunos a estabelecerem conexões diferentes no âmbito da pesquisa realizada, processo esse que resultará em conhecimentos, dará sentido e evidenciará a relação da pesquisa com a vida do aluno e do professor, que se coloca também na condição de eterno aprendiz. Nos projetos desenvolvidos junto à escola, foram realiza-

---

<sup>3</sup> Foram desenvolvidos os seguintes projetos: 1ª séries: Fazendo arte na escola e Conhecendo o corpo humano; 2ª séries: Bicho da seda, Os animais e Folclore; 3ª séries: Dinossauros, Folclore, Preservação do meio ambiente e Meios de comunicação; 4ª séries: O bicho, Plantas, Adolescência, Jogos Olímpicos, Eleições – cidadania política, O jornal, Folclore e Profissões.

das várias atividades para atender às especificidades dos mesmos como, por exemplo, pesquisas em livros, trabalho de campo, consulta à *internet*, realização de entrevistas, exposição de fotos, exibição de filmes, visita ao laboratório da UNESP para aquisição de mais conhecimentos sobre o corpo humano, visita à redação de um jornal da cidade, culminando com a *I Exposição Pedagógica*, onde se apresentaram os resultados dos projetos.

O que define a terminalidade de um projeto é a resposta à problemática colocada no início. Durante a execução de um projeto, crenças, convicções e conhecimentos vão sendo gradualmente ampliados, dando origem a aprendizagens e conhecimentos novos.

O processo de avaliação concomitante ao desenvolvimento de um projeto diferencia-se da avaliação tradicionalmente usada, fundada na reprodução de fatos pontuais, na memorização e repetição de conteúdos tidos como conhecimentos adquiridos. Nos Projetos de Trabalho, avalia-se como os alunos estabelecem relações de comparação, de interpretação de fatos, tendo as informações trabalhadas em sala de aula como referência.

O envolvimento dos alunos nas atividades dos projetos, é constatado e explicitado pelas professoras em seus relatórios, como ponto positivo do trabalho. O que antes gerava ansiedade por se tratar de algo novo, com o tempo veio a se tornar em entusiasmo e desafio. Para as professoras, gradativamente ficava mais fácil ensinar mediante projetos, pois estavam construindo a idéia de que trabalhar por projetos constitui um desafio que traz recompensas profissionais e gera, na sala de aula, um clima facilitador da aprendizagem acadêmica e social.

Com isso, as professoras foram rompendo com a postura de *transmissoras* de conteúdos prontos, transformando-se em pesquisadoras e aprendizes, passando a ver seus alunos como sujeitos sociais que constróem conhecimentos mediados por elas. O significado da aprendizagem ganhou um sentido mais amplo, indo além do domínio de informações ou conteúdos escolares, levando os alunos a usarem de forma crítica e ativa o que aprenderam dentro e fora da

escola. Na visão das professoras, as mudanças sobre a *arte* de ensinar e a *capacidade* de aprender, foram importantes para a consecução dos trabalhos e para reverem o sentido e a função da prática docente.

## THE DESIGN OF GRADE SCHOOL CROSS – A NEW WAY OF CURRICULAR ACTIVITIES: TEACHING AND LEARNING CONNECTEDLY

---

### ABSTRACT

This paper deals with the experience shared by both UNESP researchers and a group of teachers of two local public grade schools in the process of planning and developing cross-curricular activities. It tells us about the research development itself and the problems faced and the progress made by the research group at issue, in coping with a partaking, interactive and reflexive proposal meant to develop autonomous teaching activities and reformulated pedagogical practices which, by their turn, encourage the acquisition of connected knowledge. Supervision meetings were held every week with researchers and teachers during their Pedagogical Team-work Sessions.

**KEYWORDS:** Planned cross-curricular activities, pedagogical practice, connected knowledge.

---

### ***BIBLIOGRAFIA***

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1997.

BUSQUETS, M. D. **Temas transversais em educação**: bases para uma formação integral. 4.ed. São Paulo: Ática, 1998.

COLL, C. **Os conteúdos na reforma**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998a.

\_\_\_\_\_. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5.ed. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998b.

LEITE, L. H. A. Do formal ao cultural: a experiência da Escola Balão Vermelho com os projetos de trabalho. **Cadernos de Ação Pedagógica**, Belo Horizonte, n.00, p.9-19, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

## SESSÃO DE COMUNICAÇÕES



# A AQUISIÇÃO DA ESCRITA E DA ORTOGRAFIA: SIGNOS E REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS

Sílvia Dinucci FERNANDES<sup>1</sup>

O processo de aquisição da língua escrita não se refere apenas à transcrição de sons da fala, mas sim à tomada de consciência das estruturas fonológicas da linguagem e à compreensão do princípio alfabético. É exatamente este o ponto de discussão do projeto: a natureza da representação escrita da língua, o caráter simbólico dos sinais materiais. A partir de uma abordagem cognitivista e interativa, a intenção é considerar a não-continuidade entre fala/escrita, o papel da consciência fonológica, da segmentação da fala e da manipulação de segmentos no processo de aquisição da escrita e trabalhar com a noção de princípio alfabético. O estudo desse processo possibilita a reflexão sobre suas etapas bem como o esclarecimento de seus mecanismos subjacentes pois, de acordo com esse enfoque, a consciência fonológica e o conhecimento do código alfabético surgem simultaneamente, influenciam-se e reforçam-se mutuamente e juntos possibilitam tal aprendizagem.

O desenvolvimento de habilidades metalingüísticas contribui de maneira efetiva para o sucesso da alfabetização, particularmente em crianças que manifestam dificuldades significativas na alfabetização inicial. A consciência metalingüística refere-se à capacidade de refletir e manipular conscientemente os elementos da língua. Por isso,

---

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Lingüística – FCL/UNESP/Araraquara.

durante a aprendizagem da escrita, deve-se considerar a relação entre a evolução da consciência metalingüística e a situação de interação social criada pelo trabalho de acompanhamento. Dessa maneira, enfatiza-se a diferença entre a utilização espontânea da linguagem e a atividade metalingüística, que se define, fundamentalmente, por ser uma atividade auto-reflexiva e consciente.

As atividades realizadas com as crianças devem contribuir para que elas voltem o olhar para o suporte formal das palavras e compreendam o jogo das unidades mínimas distintivas, ou seja, a montagem e desmontagem de peças, procedimento fundamental da língua escrita. No processo de reeducação, é necessário desenvolver a capacidade metalingüística das crianças, esclarecendo o valor e o papel das marcas gráficas na representação das idéias. Quando as crianças apreendem tal princípio, elas entendem que a fala é segmentável e que as palavras são construídas a partir de arranjos específicos de sons. Não basta que as crianças pronunciem as palavras, elas deverão aprender a analisá-las nos sons que as compõem.

Para que esse processo aconteça, as crianças precisam transferir sua atenção do significado das palavras para a forma estrutural, tornando-se metalingüísticamente conscientes. Por meio das tentativas das crianças é possível observar como se desenvolvem essas habilidades e como isso interfere na aquisição da escrita. Todo esse processo exige uma evolução cognitiva muito mais geral e que se refere à percepção de mecanismos funcionais.

Vários estudos têm apontado a emergência de condutas nitidamente funcionais no processo de aquisição da escrita, valorizando as etapas intermediárias, fases transitórias, em que a criança utiliza parte de letras não funcionais e parte de letras funcionais quando redige uma palavra. Trata-se da noção de competência alfabética, que consiste em associar elementos fônicos e elementos gráficos. Esse conhecimento engloba formas gráficas impregnadas de funções, uma vez que a grafia da criança constitui uma preciosa fonte para o conhecimento da dinâmica do processo de aquisição da escrita. O produto visível constitui apenas um traço parcial de saberes complexos e implícitos.

O mais importante é observar e analisar a evolução das competências alfabéticas, ou seja, o reconhecimento das propriedades formais das palavras. A maior dificuldade das crianças com déficits de aprendizagem (alfabetização inicial) reside exatamente na diferenciação e na articulação das unidades estritamente funcionais. A escrita, de certa forma, explicita concretamente a natureza semiótica da linguagem humana.

A noção de consciência metalingüística é fundamental para um melhor entendimento da construção da escrita pela criança. Em uma etapa posterior, o desenvolvimento dessa capacidade pode contribuir para o bom desempenho em atividades de ortografia e redação.



# PROJETO DE ATENÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO EDUCADOR

Maria Lúcia de OLIVEIRA<sup>1</sup>

Conhecer o funcionamento e o desenvolvimento do ser humano e de suas relações é essencial para o desenvolvimento de um projeto educacional que contemple os desafios da atualidade, ainda mais quando se espera que a educação desempenhe função socializadora, assegurando qualificação para o trabalho.

Partindo-se de uma abordagem psicanalítica dos mecanismos psíquicos que fundamentam os processos educacionais, temos trabalhado com educadores visando ao desenvolvimento de sua identidade profissional.

A proposta focaliza, sob outra perspectiva, os termos do questionamento sobre o fracasso escolar que comumente incide sobre o aluno. Visa ao desenvolvimento do educador abordando o aspecto intersubjetivo da educação – seja pela informação teórica ou pela atividade de supervisão – e ressalta a importância do professor e o valor de sua formação.

---

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Psicologia da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – FCL/UNESP/Araraquara; Coordenadora do Projeto de Atenção ao Desenvolvimento da Identidade Profissional do Educador junto ao CEAO - FCL Araraquara.

A referida proposta decorre de pesquisa teórica sobre as relações estabelecidas entre psicanálise e educação e da redescoberta de possibilidades metodológicas extensivas ao âmbito educacional.

O trabalho foi iniciado em 1997 junto à UNESP de Araraquara atendendo professores das redes públicas e particulares, sob a forma de um curso teórico.

Atualmente, ao lado de aulas teóricas, a atividade de supervisão constituiu-se ponto central do trabalho. Inspirada na *escuta transferencial* ela visa ampliar a compreensão dos educadores sobre a experiência educacional, a natureza dos vínculos estabelecidos com o conhecimento e com o processo de ensinar-aprender, ampliando, por consequência, os recursos de sua prática.

Em 2001, o Projeto contou com duzentos participantes em sua maioria professores e pedagogos. O trabalho de supervisão contou com a participação de psicanalistas da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo e de Ribeirão Preto, e da USP de São Paulo, e nas atividades de organização e planejamento, com a equipe técnica do Centro de Estudos, Assessoria e Orientação Educativa “Dante Moreira Leite” (CEAO)-FCL e dois bolsistas. Em 2002 o Projeto já conta com um grupo de estudos para graduandos e pós-graduandos e um grupo para professores.

Considera-se que a identidade profissional se constrói, sobretudo, por intermédio de identificações e é moldada nos papéis sociais; por isso modifica-se a partir do conhecimento e do auto-conhecimento. Considera-se também que o conhecimento refere-se a um entendimento *gerado com sendo*, dessa maneira, um processo construído a partir de experiências intersubjetivas. O professor, nesse sentido, é o intermediário das relações que o aluno estabelece com o conhecimento.

Fundamentando-nos nas contribuições da Psicanálise sobre o funcionamento humano e sobre os aspectos intersubjetivos do processo educacional, vimos tratando dos seguintes temas: constituição do sujeito psiquismo; intersubjetividade no processo ensino-aprendizagem; inibição intelectual; significação de formar; conhecimento

e desejo; criatividade e desenvolvimento humano; emoção e pensamento.

As avaliações dessas experiências, realizadas pelos participantes, indicam que a possibilidade de ampliação do conhecimento sobre si e sobre as relações que desenvolvem com o alunos, colegas e pais de alunos, tem provocado uma reconsideração sobre o lugar tão comumente ocupado pelos educadores entre os extremos da culpa e da onipotência.

A ampliação da experiência sobre seus limites e possibilidades, tem permitido ao educador reconhecer-se implicado no processo educativo e, por conseqüência, ressignificar sua identidade profissional.



# PROGRAMA DE APOIO ÀS CLASSES ESPECIAIS DE DEFICIENTES AUDITIVOS: UMA PROPOSTA DE ATUAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Luci Pastor MANZOLI<sup>1</sup>

O trabalho desenvolveu-se em uma escola da rede pública estadual e teve por objetivo estimular a comunicação e despertar o desejo de aprender e o gosto pela leitura e escrita de três crianças de classes especiais de deficientes auditivos, que estavam apresentando dificuldades de socialização.

Foi desenvolvido e aplicado um programa alternativo com as crianças, oferecendo orientação aos pais e professores com bons resultados. Nesse sentido, o projeto ampliou-se para as classes do período da manhã e tarde, dando origem aos sub-projetos: 1) “Estratégias de Ensino de Leitura e Escrita ao Portador de Surdez”, que se propôs a desenvolver as seguintes linhas de ação: a) Escola e família; orientação e apoio às professoras e pais, aproximando escola/família num trabalho conjunto oferecendo cursos e palestras sobre educação e saúde, prevenção de doenças e outros temas de interesse da escola e família; b) Atendimento à criança, que consistiu em desenvolver e aplicar programas alternativos individualizados ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades apre-

---

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Didática – FCL/UNESP/Araraquara; Coordenadora do Programa de Apoio às Classes Especiais de Deficientes Auditivos junto a FCL/UNESP/Araraquara.

sentadas; 2) “O efeito do ensino da musicalização na socialização e comunicação da criança portadora de surdez”. Este trabalho visou a formação da criança no que se refere aos aspectos cognitivos, motor, afetivo e social. Foram feitas semanalmente aulas com diversos instrumentos musicais, as quais as crianças tinham a oportunidade de manusear e escolhê-los para acompanhar ritmos e músicas. Foram desenvolvidas atividades de expressão corporal e o ensino da flauta doce; 3) “A Integração do Portador de Surdez no Ensino Regular”. Esse projeto visou encaminhar as crianças já com posse de algumas habilidades básicas para o ensino regular, oferecendo orientação aos pais, professora e atendimentos de reforço escolar; 4) “Iniciação Profissional: Sondagem de Aptidões”. Este trabalho foi desenvolvido por um grupo de mães de crianças deficientes auditivas e voluntárias que ofereceram cursos de artesanato como pintura em tecido, bordado, crochê e atividades de trabalhos manuais às crianças e adolescentes interessados em aprender essas atividades.

Esse trabalho encontra-se em andamento e apresenta resultados bastante positivos.

# FAVORECENDO O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: ÊNFASE NAS TROCAS INTERATIVAS DENTRO DO CONTEXTO FAMILIAR

Silvia Regina Ricco Lucato SIGOLO<sup>1</sup>

A abordagem bioecológica de desenvolvimento humano apresenta exigências conceituais que sucintamente poderiam ser definidas como: a consideração da multiplicidade de determinantes que recaem sobre o indivíduo ao longo da sua vida; a atribuição de mútua influência à interação indivíduo – ambiente, sem negar as relações de assimetria entre as partes e o reconhecimento de realidades não imediatamente presentes, mas que se revelam como determinantes do processo de desenvolvimento. Desta forma, os efeitos diretos do ambiente imediato (*físico e social*) são considerados muito importantes e não podem ser entendidos sem levar em conta o processo mais distante – *histórico, cultural, social e ambiental* – que afeta o desenvolvimento infantil indiretamente.

Essa abordagem permite enfocar a pessoa, suas particularidades e o ambiente na qual está inserida, numa relação dinâmica de interdependências entre si. O indivíduo vivencia, de maneira particular, o presente de acordo com sua história pessoal e familiar de socialização. Não se pode conceber o passado como determinante

---

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Psicologia da Educação – FCL/UNESP/Araraquara; Coordenadora do Programa de Educação de Pais e de estimulação junto à criança com atraso de desenvolvimento junto a FCL/UNESP/Araraquara.

único e exclusivo, mas é necessário considerá-lo para a compreensão das experiências humanas. A criança tem a família como mediadora na sua relação com a sociedade, e é nesse contexto que padrões de comportamentos, hábitos, atitudes e linguagens, usos, valores, costumes são transmitidos. Desse modo, constitui-se o indivíduo que será capaz de expressar, se sentir, de agir e reagir de acordo com suas experiências cotidianas na família. Dessa forma, as crianças são socializadas principalmente através da participação na interação dentro de relações estreitas construídas ao longo do tempo. As relações em cada estágio da vida envolvem co-regulação e os indivíduos nunca chegam a ser livres de exigências reguladoras de pares íntimos, a menos que se tornem isolados socialmente e, portanto, as relações dos pais são co-construídas e continuamente reconstruídas com suas crianças.

Nas interações sociais diárias, as crianças são direcionadas por membros mais competentes do seu grupo cultural para compreender o mundo de significados que as cercam. Nas atividades realizadas em conjunto, estes últimos ajudam suas crianças a conhecerem os significados das práticas valorizadas pela cultura. No entanto, a criança é altamente ativa e pode aprender através da observação, da tentativa de participar das atividades em curso, da iniciativa de realizá-las de forma independente ou em conjunto. Seu modo de fazer varia de acordo com os objetivos próprios, habilidades, temperamento e experiência passada com aqueles que estão a sua volta. Por outro lado, a extensão da participação infantil depende dos valores partilhados pelo grupo, mais especificamente pelos pais.

No contexto das necessidades educacionais especiais, estudos na área indicam que estilos de interação de cuidadores com suas crianças de risco são influenciados por variáveis oriundas dos diversos níveis do ambiente ecológico, dentre elas destacam-se: o diagnóstico da criança e seu *status* de desenvolvimento, idade e temperamento infantil, nível educacional materno, *status* sócio-econômico, *status* parental e suporte social. Dessa perspectiva, desenvolvimento resulta de interações entre fatores genéticos, psicológicos e sociais em um contexto de suporte ambiental, que podem atuar como meca-

## Favorecendo o desenvolvimento de competências: ênfase nas trocas interativas dentro do contexto familiar

nismos de risco ou proteção em função da história de interações entre as variáveis influentes direta ou indiretamente na vida de cada criança.

Desta forma, o presente trabalho tem como principal foco de interesse estruturar uma proposta de intervenção que vise o favorecimento do desenvolvimento infantil. Para isto, é de extrema relevância estabelecer diretrizes para um programa de estimulação do desenvolvimento infantil e educação de pais fundamentadas na identificação de recursos da criança a partir da avaliação do desenvolvimento infantil nas diversas áreas; dos recursos do ambiente a partir da análise dos estilos interativos entre cuidador e criança e do seu suporte social; das percepções parentais sobre o processo diagnóstico do filho, dificuldades enfrentadas e expectativas; para em seguida, implementar os programas propriamente ditos.

Este projeto de intervenção atende aos três objetivos primeiros da atividade desenvolvida na Universidade, o de *ensino* quando visa a formação de graduandos em Pedagogia na área de estimulação do desenvolvimento no âmbito da Educação Especial; o de *pesquisa* quando ao responder a questões de investigação possibilita o avanço do conhecimento na área e o de *extensão* quando ao tratar as indagações do universo acadêmico propõe uma atuação em um pequeno recorte da nossa realidade social, o de famílias de crianças com atraso de desenvolvimento.



PROGRAMA DE ESTÁGIO  
INTERDISCIPLINAR AOS ALUNOS DO  
CURSO DE PEDAGOGIA

Josefa Emília Lopes RUIZ<sup>1</sup>

Mari Elaine Leonel TEIXEIRA<sup>2</sup>

Morgana Múrcia ORTEGA<sup>3</sup>

Sandra Fernandes de FREITAS<sup>4</sup>

Táisa Borges de SOUZA<sup>5</sup>

Maria Beatriz Loureiro de OLIVEIRA<sup>6</sup>

Paulo Rennes Marçal RIBEIRO<sup>7</sup>

O programa de estágio interdisciplinar tem por objetivo oferecer aos alunos do curso de pedagogia a oportunidade para ampliar a formação acadêmica, através de experiências teórico-práticas, na área de dificuldades escolares, sob a supervisão da equipe de profissionais do Centro de Estudos, Assessoria e Orientação Educativa “Dante Moreira Leite” (CEAO) da Faculdade de Ciências e Letras – FCL/UNESP/Araraquara.

---

<sup>1</sup> Psicóloga da Equipe de Profissionais do CEAO.

<sup>2</sup> Assistente Social da Equipe de Profissionais do CEAO.

<sup>3</sup> Fonoaudióloga da Equipe de Profissionais do CEAO.

<sup>4</sup> Psicopedagoga da Equipe de Profissionais do CEAO.

<sup>5</sup> Psicóloga da Equipe de Profissionais do CEAO.

<sup>6</sup> Supervisora do CEAO.

<sup>7</sup> Vice-Supervisor do CEAO.

Esta proposta tem a finalidade de atender as metas de ensino, pesquisa e extensão da Universidade e do CEAO, tendo em vista a formação dos alunos, com atendimento extensivo à comunidade. Este trabalho também possibilita o desenvolvimento de novas pesquisas neste Centro, gerando novos conhecimentos e aperfeiçoamento da prática.

Outro aspecto que justifica o trabalho é a grande procura e interesse na realização de estágio neste Centro, pelos alunos do curso de pedagogia desta faculdade.

O programa de estágio é desenvolvido em várias etapas:

A primeira delas consiste na seleção de estagiários, onde são oferecidas quinze vagas anualmente aos alunos de 2º, 3º e 4º anos do curso de Pedagogia. Em seguida ocorre a preparação dos estagiários no grupo de estudos, onde são discutidos temas referentes ao desenvolvimento infantil, aprendizagem e atividades de avaliação e intervenção com a criança.

Na segunda etapa ocorre a organização dos grupos formados por crianças que apresentam dificuldades escolares e queixas associadas nas áreas de linguagem e comportamento. Essas crianças são encaminhadas ao CEAO por profissionais da comunidade de Araraquara, sejam eles professores, médicos e demais especialistas, bem como por pais que procuram o Centro por orientação da escola onde seus filhos estudam. Geralmente são oriundos da rede oficial de ensino fundamental e pertencem a famílias das classes menos favorecidas da sociedade. Os responsáveis pela criança, são submetidos a uma entrevista de triagem com a assistente social, durante a qual são investigados e registrados os seguintes aspectos: a queixa principal, atendimentos anteriores e atuais e os relacionados ao desenvolvimento da criança. A partir dessas informações e considerando a idade e o período escolar, formam-se os grupos para dar início à avaliação.

Assim, na etapa seguinte, a equipe multiprofissional deste Centro realiza atendimento às famílias, faz a anamnese e, posteriormente, avaliação das crianças. A equipe prepara a avaliação, apresenta e

discute com os estagiários, momento este que representa o trato com a especificidade do problema apresentado como queixa principal da demanda. A avaliação está composta dos seguintes itens: questões relativas à comunicação oral, às habilidades fonológicas, à leitura e escrita e os aspectos gerais do desenvolvimento e do comportamento infantil. Esta etapa é desenvolvida de forma que cada dupla de profissionais da equipe responsável pelo trabalho coordena o trabalho com o auxílio de duas estagiárias que, neste momento tem o papel de observador participante. A metodologia e as técnicas utilizadas permitem aos estagiários integrarem-se ao projeto, de forma que, na próxima etapa possam desenvolver a intervenção, com a supervisão da equipe.

Nesta etapa as atividades são preparadas e avaliadas em grupo, o que possibilita maior integração teoria/prática, bem como possibilita às atendentes lidar com ansiedades e dúvidas que porventura possam estar permeando a relação com as crianças.

O período de acompanhamento dos casos tem a duração de um ano e, ao final avalia-se o desempenho da criança submetida à intervenção, definindo o seu prognóstico. Os relatórios elaborados pelos estagiários são o ponto de partida para a análise deste desempenho.

Concomitantemente a equipe faz atendimentos às famílias, visando identificar as necessidades sociais, os problemas de saúde, os aspectos habitacionais, as formas de relações, as condições de vida e as atividades profissionais.

Ao final do trabalho cada estagiário passa por avaliação complementada por uma auto-avaliação onde se observa seu crescimento, dificuldades, sugestões visando a melhoria do estágio.

Observe-se que há registro das sessões em ficha especificamente elaborada pelo grupo, o que permite o acompanhamento gradual da criança.

Paralelamente, funciona o atendimento aos pais, cuja orientação em grupo é coordenada por uma dupla de profissionais e acompanhada por uma dupla de estagiários. Esta atividade dá suporte ao atendimento acima descrito e tem por objetivo o trabalho de pre-

venção das dificuldades escolares. Participam do grupo pais cujos filhos recebem atendimento no Centro, bem como, os que aguardam atendimento para as crianças. Neste grupo são discutidos temas referentes ao desenvolvimento infantil, relacionamento entre pais e entre seus filhos. Estas atividades permitem aos pais desenvolverem habilidades para ajudar as crianças no processo ensino-aprendizagem. É oportunizada a participação dos pais através de discussões, reflexões em grupo e troca de experiências.

Numa primeira análise qualitativa do programa, as estagiárias relataram a importância deste espaço institucional para sua formação profissional e pessoal, pois, a atuação direta com as crianças com dificuldades de aprendizagem, proporcionam uma maior vinculação teórica com a prática efetiva. Além disso, enfatizaram a troca de experiências entre os estagiários e com a equipe de profissionais que atuam no CEAO.

A equipe avaliou o programa satisfatoriamente, assim como seus objetivos e a contribuição para a formação acadêmica dos alunos do Curso de Pedagogia com conhecimentos específicos das áreas de psicologia, fonoaudiologia, psicopedagogia e serviço social, aplicáveis à atuação do pedagogo.

Este Programa também possibilitou uma nova modalidade de trabalho à equipe do CEAO e uma maior integração acadêmica dos profissionais que atuam nos vários projetos existentes, dos quais este é um exemplo típico de relação com a comunidade.

# 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” (CEAO). 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 artigo sobre: relatos de pesquisas concluídas ou em andamento, estudos teóricos, debates, entrevistas, resenhas, traduções, relatos de experiência profissional, trabalhos de intervenção relativos às diversas áreas de conhecimento no âmbito da educação e da saúde.

## *I 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: 3cm; margens inferior e direita: 2cm), 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 permi-

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

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

5. Em uma cópia impressa, o título deve estar em português (em maiúscula e centralizado). Nome completo do(s) autor(es) por extenso e apenas o sobrenome em maiúscula; a filiação institucional do autor (Departamento, Universidade, sigla, cidade, estado, país, endereço completo, e-mail, CEP, 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, cem palavras e três 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 o processo editorial de 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.

## *II 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 Estudos, Assessoria e Orientação  
Educativa “Dante Moreira Leite” (CEAO)  
Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1  
CEP 14800-901  
Caixa Postal 174  
e-mail: ceao@fclar.unesp.br

gráfica  
**unesp**   

---

araraquara

