

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Daniella Sampaio Zorzi

**As dificuldades de aprendizagem sob a perspectiva da escuta
fonoaudiológica e do olhar dos profissionais da Educação: construindo
possibilidades de intervenção**

Mestrado em Fonoaudiologia

SÃO PAULO
2007

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC – SP

Daniella Sampaio Zorzi

**As dificuldades de aprendizagem sob a perspectiva da escuta
fonoaudiológica e do olhar dos profissionais da Educação: construindo
possibilidades de intervenção**

Mestrado em Fonoaudiologia

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Fonoaudiologia sob a orientação da Profa. Dra. Suzana Magalhães Maia.

SÃO PAULO

2007

Banca Examinadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ Local e Data: _____

*Aos meus pais e ao Gagliardi
Pelo apoio e amor incondicionais.*

Agradecimentos

À Suzana Maia, por partilhar comigo todo o percurso deste trabalho por meio das orientações e acreditar no meu potencial.

À Vera Mendes, grande responsável e incentivadora do meu percurso dentro da Fonoaudiologia na Saúde Coletiva, pela parceria ao longo desses anos, fundamental para meu crescimento e amadurecimento profissional e pelas valiosas contribuições no meu exame de qualificação.

À Iza Garcia, quem acompanhou de perto meus primeiros passos enquanto pesquisadora, pela valorosa interlocução, essencial no meu exame de qualificação.

Aos professores do Programa de estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia, que ao longo das aulas ministradas provocaram em mim inquietações, essenciais na minha formação e para minha pesquisa.

Aos professores Suely Rolnik e Marcos Masetto, cujas aulas despertaram em mim a vontade de me aventurar e desbravar outros campos do conhecimento.

Ao grupo do Aprimoramento em Saúde Coletiva da PUC-SP e à Rosalice, pelos encontros únicos que me motivam a seguir adiante e pelo acolhimento de minhas angústias na fase final da minha pesquisa.

À Vera Magnabosco, pela escuta nesses últimos meses e pela leitura atenciosa do meu trabalho.

À Virgínia, sempre disposta a me ajudar.

À Congregação de Santa Cruz, coordenadoras e educadoras dos Nuses, por confiarem em meu trabalho e pelos preciosos momentos de discussão e reflexão.

Às participantes dessa pesquisa, pelo encontro e por aceitarem compartilhar comigo suas impressões, vivências e experiências, fundamentais para essa pesquisa.

À Flávia, Luana, Mariana e Sílvia; parceiras e grandes amigas, pela escuta constante, por dividirem comigo experiências e desassossegos que me motivaram a seguir em frente e enfrentar os obstáculos encontrados.

Ao grupo “psico-fônico”, pelos encontros singulares e por fazerem parte da minha vida.

À minha turma do Mestrado, cuja heterogeneidade contribuiu de modo significativo nos primeiros passos dessa pesquisa.

À minha família, essencial na minha formação, por sempre estarem presentes, me incentivando a lutar pelos meus sonhos, além de serem indispensáveis na minha vida.

Ao Gagliardi, meu grande amor, por ser muito mais que um companheiro, pela escuta e motivação constantes fundamentais.

Ao Cnpq e à Capes por financiar essa pesquisa, tornando-a possível.

Introdução: Nos últimos anos, a grande demanda de crianças e adolescentes que apresentam algum tipo de problema em seus processos de aprendizagem tem se configurado como uma questão para a saúde pública. No entanto, nas avaliações fonoaudiológicas evidenciou-se que a maior parte das dificuldades enfrentadas nesses casos não estava atrelada a um distúrbio específico de linguagem. Isto implica dizer que o desempenho pedagógico abaixo do esperado pode ter mais relação com uma restrição referente aos usos e funções sociais da leitura e da escrita, ou seja, com um baixo grau de letramento. Trata-se de uma problemática multifacetada que perpassa os diferentes setores da sociedade, em especial a saúde e a educação. Visto isso, para que o enfrentamento de tal problemática seja mais efetivo, torna-se necessária uma aproximação maior dos profissionais da saúde com o universo escolar para que possamos caminhar em direção à promoção de estratégias de intervenção intersetoriais. **Objetivo:** Identificar e analisar como as educadoras dos Nuses e os professores do Ensino Fundamental I de uma escola da rede pública de ensino da região do Jaguaré, lidam com as dificuldades de aprendizagem em suas salas de aula. **Método:** Para levantamento dos dados foi utilizada a técnica do grupo focal. Foram desenvolvidos dois grupos focais, sendo um com as quatro educadoras dos Nuses (duas do Nuse Santa Cruz e duas do Nuse Bom Jesus) e outro com sete professoras de uma mesma escola da região, a qual possui um número significativo de alunos que também freqüentam os Nuses. O fluxo de debate foi semi-estruturado e o encontro teve duração aproximada de duas horas e gravado em fita cassete para posterior transcrição e análise. **Resultados:** De modo geral, ambos os grupos relacionam as dificuldades de aprendizagem com causas orgânicas e percebem sua existência por meio de mudanças de comportamento de seus alunos. A família e o atual sistema de ensino das escolas públicas foram citados como fatores que influenciam diretamente nessa problemática e foi alvo de críticas das participantes. Apesar de mencionar e considerar como dado relevante as condições de vida de seus alunos e a falta de acesso a meios culturais que muitos apresentam, nos dois grupos não relacionou-se tais questões às dificuldades de aprendizagem. Outro aspecto relevante levantado foi a falta de devolutiva por parte dos diferentes profissionais da área da saúde sobre os encaminhamentos realizados por elas, considerada como determinante para orientar suas práticas em sala de aula. Notou-se ainda a influência da assessoria fonoaudiológica desenvolvida nos Nuses nas respostas das educadoras e na forma de se posicionarem frente às dificuldades de aprendizagem. **Conclusão:** Os diferentes setores ainda funcionam de forma desarticulada, o que restringe o alcance de suas ações. É essencial a construção de parcerias entre os diferentes setores, tecendo redes de cuidado e de proteção na tentativa de se transversalizar as ações de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, aumentando seu alcance e sua potencialidade.

Descritores: Fonoaudiologia, Saúde Coletiva, Educação, Dificuldades de aprendizagem, Letramento.

Introduction: In recent years, the enormous demand of children and adolescents who present some type of problem in their learning process has configured as a public health issue. However, in the speech language pathology evaluations it was proven that most of the difficulties faced in these cases was not connected to a specific language disturb. It implies to say that the pedagogical performance, below the expected, it is more related to a restriction to the social uses of reading and the writing. In other words, related to a low degree of literacy. We talk about a multifaceted problematic that crosses the different sectors of the society, in special the health and the education. Having said that, a better approach of the health professionals with the school universe is necessary in order to lead us towards the promotion of intersector intervention strategies and have the problematic confrontation more effective. **Objective:** to identify and to analyze how the educators of the Nuses and the professors of Elementary school of the public net in Jaguaré deal with the difficulties of learning in their classrooms. **Method:** For data survey the focal group technique was used. Two focal groups were developed, being one formed by four Nuse's educators (two from Nuse Santa Cruz and two from Nuse Bom Jesus) and another one formed by seven teachers of the same school, which possesss a significant number of pupils who also go to the Nuses. The discussion flow was semi-structured and the meeting had a two hour duration and was recorded in cassette for posterior transcription and analysis. **Results:** In general way, both groups relate the difficulties of learning with organic causes and perceive its existence through changes in the pupils' behavior. The family and the current system of education in public schools have been cited as factors that influence directly in this problematic and were the main point of critical by the participants. In spite of mentioning and considering the condition of life of their pupils and the lack of access to cultural information they present, both groups did not relate such questions to the learning difficulties. Another relevant aspect taking into consideration was the lack of feedback on the part of the different professionals of the health area on the referrals carried through them, considered as determinant to guide their practical in classroom. It was also noticed the influence of speech language pathology assessorship developed in the Nuses by the educators' answers and the way they faced the learning difficulties. **Conclusion:** The different sectors still function in disarticulated way, what restricts the reaching power of its action. The construction of partnerships between the different sectors is essential, in order to weave care and protection nets in the attempt of crossing the actions of learning difficulties confrontation, increasing their reach and potentiality.

Key words: Speech therapy, Collective health care, Education, Difficulties of learning, Literacy.

Introdução	9
Capítulo 1- Em cena: as dificuldades de aprendizagem	15
Capítulo 2 - O projeto Jaguaré como possibilidade de trabalho intersetorial	33
Capítulo 3 - Percurso metodológico: o grupo focal	42
Capítulo 4 - As dificuldades de aprendizagem sob o olhar da Educação	46
1. Como percebem a existência das dificuldades de aprendizagem	46
2. Conceitos sobre dificuldade de aprendizagem	48
3. Fatores que influenciam nas dificuldades de aprendizagem	54
4. Condutas mais utilizadas no manejo dessa problemática	57
5. Momento do encaminhamento e expectativas	59
6. Críticas à escola e ao governo	62
7. Percalços encontrados para lidar com a problemática em sala de aula	68
8. Desafios no enfrentamento da questão	72
Considerações Finais	74
Referências Bibliográficas	78
Anexos	81

Introdução

Durante estágios vivenciados por mim na Atenção Básica¹, em Unidades Básicas de Saúde (UBSs) do Programa de Saúde da Família (PSF)² da Zona Norte de São Paulo e, atualmente em um dos Núcleos Sócio-Educativos (Nuses) da região do Jaguaré na Zona Oeste, a demanda de crianças e adolescentes encaminhadas com queixa de dificuldades de aprendizagem³ é um fato que chama a atenção e, muito embora não tenha sido realizado nenhum estudo específico de prevalência ou incidência deste tipo de problema na população, tais encaminhamentos ocupavam cerca de 60% da demanda atendida pelo setor de Fonoaudiologia.

Confirmando estes dados, Mendes (2004), em sua tese de doutorado, nos mostra um levantamento realizado nos últimos seis anos nas UBSs da Zona Norte de São Paulo, onde as chamadas “dificuldades de aprendizagem” figuram como a principal causa de encaminhamentos para avaliação e tratamento fonoaudiológico. Neste mesmo estudo, ela nos mostra outro fato ainda mais relevante: apenas 15% destes encaminhamentos, após realização de avaliação diagnóstica, apresentaram alguma alteração específica de linguagem que pudessem estar interferindo no processo de aprendizagem, enquanto que em 85% dos casos, não foram

¹ A partir da aprovação do SUS, a rede pública de atenção à saúde passou a ser organizada em níveis de atenção. A atenção básica, por conter os serviços de saúde que estão mais próximos à população (UBS, Centros de Convivência, Pronto Socorros), passa a ser a porta de entrada do sistema, devendo dar conta de cerca de 90% dos problemas de saúde da população. (HENRIQUES, 1997)

² O PSF, um dos principais investimentos do Ministério da Saúde desde 2000, deve ser entendido como estratégia de qualificação da atenção básica, à medida que favorece que o cuidado à saúde seja realizado a partir dos conceitos de acolhimento, vínculo e responsabilização. Alguns autores defendem a tese de que o PSF é o responsável pelos principais avanços em direção à efetivação de um dos mais importantes princípios do SUS: a integralidade.

³ Não nos preocupamos aqui em definir o que são as dificuldades de aprendizagem. Isso porque estamos nos referindo à demanda que é encaminhada para o Setor de Fonoaudiologia, a qual abarca

identificados comprometimentos ou inabilidades que justificassem o mau desempenho escolar dessas crianças e adolescentes.

Trata-se de um número bastante significativo, que motivou a realização de pesquisas a fim de tentar compreender tal fenômeno. Uma das primeiras hipóteses, observadas pelo levantamento de hábitos e sentidos no uso da escrita pela população moradora da região, era a de que estávamos lidando com grupos de baixo grau de letramento e, nesta direção, foi realizada uma primeira pesquisa (ZORZI et al., 2003) para confirmar, ou não, tal hipótese. A partir dos resultados apresentados, pôde-se verificar que de fato, a população estudada apresentava um baixo grau de letramento, sendo que o uso da leitura e da escrita se destinava, quase exclusivamente e ainda assim de modo restrito, a textos religiosos.

O conceito de letramento é um termo relativamente novo na área das ciências humanas e, para Scribner e Cole (1981, *apud* Kleiman, 1995: 19), diz respeito a um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. De fato, pesquisas (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004) atentam para o fato de que, atualmente, não basta um sujeito saber ler e escrever, é imprescindível que ele saiba fazer uso de tais habilidades para poder estar inserido plenamente em nossa sociedade e exercer sua cidadania. Por essa razão, podemos dizer que a introdução da escrita gera efeitos no sujeito e no grupo ao qual pertence.

Segundo Rojo (1998, p. 125), o grau de letramento é classificado a partir dos diferentes usos de escrita no contexto social: empráticos (usos mnemônicos, cotidianos), homílicos (entretenimento), transmissão de conhecimentos e

uma série de queixas, tais como: “só copia”, “está atrasado em relação à classe”, “lê, mas não

institucionais. Ou seja, em um baixo grau de letramento, como foi encontrado na pesquisa realizada na região da Zona Norte de São Paulo, o ambiente pode não propiciar um contato com a escrita, ou esta é utilizada em funções restritas, principalmente empráticas e de transmissão de conhecimento efêmero. Com isso, as demais funções vão se dar através de ações e da oralidade.

Ao contrário do que se pensa, o grau de letramento não está relacionado com as classes sociais, mas sim com os diferentes tipos de usos da escrita que se fazem presentes no cotidiano. Apesar disso, nota-se que em classes sociais menos favorecidas as oportunidades de letramento são limitadas devido a vários fatores, como, por exemplo, a baixa escolaridade dos familiares, difícil acesso às bibliotecas, dentre outros.

Outro fator importante que contribui para o grau de letramento, como aponta Rojo (ibidem), é a interação social, uma vez que ela exerce um papel determinante na construção da linguagem e, conseqüentemente, nos usos e conhecimentos do objeto escrito que são construídos pela criança.

Ora, se o grau de letramento depende de uma complexidade de variáveis e experiências com a leitura e a escrita, como apontam as autoras anteriormente citadas, podemos inferir, pelos dados da pesquisa e pela experiência terapêutica no trato com essas crianças e adolescentes, que a maioria delas tem na escola, uma das únicas agências de letramento. Significa dizer que, o desempenho pedagógico abaixo do esperado tem mais haver com a pouca experiência dos alunos com a

escrita e, portanto, com o sub-letramento⁴, do que com problemáticas específicas de linguagem, que comprometam habilidades cognitivas, sensoriais e motoras, tais como são entendidos e definidos os “distúrbios de linguagem”.

Também pudemos observar que tal problemática é agravada quando a escola se atém às práticas tradicionais de ensino, já que nelas, privilegia-se a transmissão mecânica no processo de aquisição da escrita. Ou seja, o aprendizado da escrita é feito de maneira fragmentada e descontextualizada e como tais crianças não tem na escrita um uso social importante, a tarefa da alfabetização fica ainda mais sem sentido. Por essa razão, é fundamental que a escola considere as experiências prévias de seus alunos, suas particularidades e a importância das relações sociais para o processo de aprendizagem. Só assim, a escola poderá compreender sua importância enquanto abertura a novos modos de existir e circular no mundo.

Mas se a escola tem tarefa importante no enfrentamento desta problemática, no que se refere ao sistema de saúde, de nada adiante ficar na posição de crítica e responsabilização das instituições educacionais. Ao contrário disso, é preciso assumir, mesmo que se trate de problema de fundo sócio-cultural, a responsabilidade no cuidado dessas crianças e, neste sentido, o Setor de Fonoaudiologia das UBSs do antigo Qualis Zona Norte criou as oficinas de linguagem. O intuito era o de inventar um dispositivo clínico para “problematizar as relações com a escrita e, ao mesmo tempo, fomentar o contato e a circulação pela variadas práticas discursivas (orais e escritas)” (MENDES, 2004, p. 83).

⁴ Esse conceito foi descrito pela primeira vez em um artigo de GARCIA (1994) para nomear e marcar mais fortemente a condição de letramento rarefeito, o qual muitas crianças em condições sócio-culturais menos favorecidas estão submetidas.

Ao longo do tempo, fomos percebendo que além de realizar as oficinas, era preciso ampliar a interlocução com a escola, na tentativa de criar uma rede efetiva de cuidado à saúde, promovendo uma reflexão mais aprofundada e comprometida com a história de vida dessas crianças e adolescentes. Na verdade, estávamos buscando parceiros para que aquilo que tentávamos fazer nas oficinas: que o uso da linguagem pudesse contagiar os vários espaços de circulação social: a escola, a rua, a família.

A oficina de linguagem pode ser uma das estratégias de trabalho que podem funcionar de maneira integrada com a educação. Mas além delas, é fundamental que a equipe de saúde busque promover outras estratégias de trabalho integradas, não só à educação, que foi eleita por essa pesquisa como fundamental, mas também a outros setores como esportes, cultura, moradia, para que assim seja possível se pensar em um cuidado integral à saúde da população através da intersetorialidade.

O que podemos observar na prática é um funcionamento isolado entre os diferentes setores, os quais desenvolvem ações restritas que poderiam ter uma efetividade e alcance maior se abarcassem outras esferas de circulação do sujeito.

O presente estudo tem o intuito de levantar as principais problemáticas e desafios nos modos pelos quais a saúde e a educação têm lidado com as dificuldades de aprendizagem. A pretensão é a de contribuir para o desenvolvimento de estratégias de intervenção intersetoriais que contribuam para o enfrentamento de tais dificuldades, uma vez que, pela natureza sócio-cultural, tal problemática terá maiores chances de ser trabalhada por ações articuladas em vários níveis de assistência (saúde, educação, cultura, etc.).

Entretanto, para podermos caminhar em direção à promoção de estratégias de intervenção intersetoriais é fundamental uma aproximação maior com o universo escolar, na tentativa de se conhecer o modo como trabalham e compreendem as dificuldades de aprendizagem.

A presente pesquisa tem como objetivo identificar e analisar o que as educadoras dos Nuses e os professores do Ensino Fundamental I ⁵ de uma escola da rede pública de ensino da região do Jaguaré, lidam com as dificuldades de aprendizagem em suas salas de aula, visando uma aproximação da saúde com a visão do universo escolar sobre essa questão. A partir disso, serão levantados os principais problemas e desafios da para a construção de ações intersetoriais.

Esse trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo visitamos as diferentes concepções sobre a escrita para que possamos entender como as dificuldades de aprendizagem são compreendidas em cada uma delas. Além disso, mostramos que estamos tratando, na verdade, de uma questão com origens sócio-culturais importantes que não devem ser ignoradas ao tentarmos enfrentá-las. No segundo capítulo apresentamos o projeto desenvolvido na região do Jaguaré como uma possibilidade de trabalho conjunto entre a saúde e a educação. No terceiro capítulo, descrevemos o percurso metodológico adotado. Por fim, no quarto capítulo, a partir da escuta fonoaudiológica sob a visão que os profissionais da Educação têm das dificuldades de aprendizagem e como lidam com ela no cotidiano, nos aproximando desse universo e dos percalços encontrados. A partir

⁵O recorte do Ensino Fundamental I foi feito por acreditarmos que é nesse período em que as dificuldades de aprendizagem se tornam mais evidente e também pelo fato de ser nessa fase que se dá o processo de alfabetização. a fim de se apontar

desses dados abre-se uma reflexão sobre como o trabalho da saúde junto à educação pode contribuir no enfrentamento dessa problemática.

CAPÍTULO 1 – Em cena: as dificuldades de aprendizagem

Nos últimos anos pudemos observar uma crescente demanda de crianças e adolescentes que enfrentam problemas em seu processo de aprendizagem. As escolas, muitas vezes sem saber como proceder diante dessa questão, tendem a buscar ajuda para enfrentar essa problemática por meio de encaminhamentos para a saúde e suas especialidades, tais como a Fonoaudiologia e a Psicologia.

A evasão escolar e os baixos níveis de escolaridade configuram-se como grupos de risco, por estarem em uma situação de alta vulnerabilidade. Diante da frustração de não conseguir aprender, algumas dessas crianças e adolescentes acabam desistindo de estudar e, por vezes, acabam entrando no mundo do crime, por enxergá-lo como um dos poucos caminhos possíveis para se obter sucesso, reconhecimento e poder. Por essas e outras razões que as dificuldades de aprendizagem têm se configurado como uma questão de saúde pública.

Dados extraídos do DATASUS⁶, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), demonstram que apesar das taxas de analfabetismo terem sofrido reduções nos últimos anos, ainda há um número significativo da população adulta analfabeta. Tais taxas variam conforme a região do país e situação do domicílio (zona rural ou urbana), porém a média nacional em 2005 era de 11,1%.

Em relação ao nível de escolaridade da população, também houve decréscimo do número de brasileiros com quinze anos ou mais com escolaridade inferior a quatro anos de estudo, porém ainda é um número bastante elevado: 23,5%

em 2005. Tais taxas, assim como a do analfabetismo também sofrem variações nas diferentes regiões do Brasil e da situação do domicílio.

Para ampliar a discussão, torna-se necessário abordar as principais concepções de aquisição da linguagem escrita e, a partir delas, fazer aproximações entre as concepções de sujeito, de língua e de aprendizagem para que possamos entender como as dificuldades no processo de ensino/aprendizagem estão sendo compreendidas em cada uma dessas concepções e, assim, pensar em estratégias de enfrentamento de tal questão.

A concepção mais antiga e tradicional é de origem empirista e é justamente tal concepção que subsidiou a origem da Fonoaudiologia e grande parte dos procedimentos técnicos vigentes até os dias de hoje.

A linguagem nessa visão é entendida como um comportamento a ser aprendido, tendo como base o modelo de língua já constituído pelo adulto, com um padrão fixo e imutável. Ou seja, a criança é vista como uma "tábula-rasa" que precisa ser moldada e por meio da imitação do padrão do adulto vai aprendendo de forma passiva, sendo que o adulto vai servir como modelo e irá fornecer reforços (positivos ou negativos) para garantir a aprendizagem. Para isso ocorrer perfeitamente, é imprescindível que a criança tenha condições adequadas de maturação, perfeição biológica, desenvolvimento psicológico e de estimulação ambiental (PALLADINO, 2004). Conseqüentemente, as singularidades cognitivas, sociais, lingüísticas e afetivas do sujeito são desconsideradas (PAN, 2006).

Smolka (2001, p.62), ao criticar o associacionismo aponta que "essa concepção de língua, em geral, está associada a uma concepção de aprendizagem

⁶ Dados extraídos do site <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/idb2006/matriz.htm>>

da escrita que se baseia na repetição, no treino, na memorização". Isso ocorre normalmente por meio de atividades descontextualizadas e sem sentido para o aluno. As funções da escrita se restringem, portanto, a representar e transmitir conhecimentos.

A escrita é restringida apenas como uma forma de transcrição da fala, ou seja, é entendida como um sistema de codificação na qual há correspondências entre as unidades sonoras (fonemas) que são convertidas em unidades gráficas (grafemas). Para que essa codificação seja realizada de modo satisfatório é essencial que haja integridade dos sistemas de discriminação perceptiva envolvidos nesse processo: o visual e o auditivo. Caso haja falhas relacionadas à discriminação, aumentam as chances das crianças desenvolverem problemas em seus processos de aprendizagem.

Os erros nessa perspectiva são encarados como desvios da gramática normativa, oriundos de problemas intrínsecos de quem aprende. Ou seja, há uma patologização da criança, na medida em que se acredita que as dificuldades no aprendizado estão relacionadas à faltas e/ou falhas nos sistemas envolvidos (auditivo, perceptivo, visual, motor). Em outras palavras, depositam apenas na criança a "culpa" pelos seus desvios, atrasos e dificuldades.

A tendência da escola é se isentar de sua responsabilidade, uma vez que o projeto político-pedagógico e os métodos de ensino não são questionados ou avaliados quanto à sua eficácia e seu papel restringe-se a identificar as "crianças-problema" e encaminhá-las para as especialidades, tais como o fonoaudiólogo, psicólogo e médico com a esperança de que esses profissionais eliminem os

comportamentos indesejados, permitindo assim a retomada do processo educacional.

Outra importante concepção importante foi a teoria construtivista, idealizada por Piaget. A linguagem é concebida como realidade em si mesma e "pressupõe uma cognição prévia e universal como condição para o conhecimento do mundo" (PAN, *ibidem*, p. 76).

Ferreiro (2000) é a principal representante dessa teoria e apoiada na psicogênese do desenvolvimento de Piaget buscou explicar o processo de construção da linguagem escrita. A escrita, nesse contexto, é entendida como um sistema de representação da realidade e, como aponta Ferreiro (*ibidem*, p. 10) "sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual".

A escrita é entendida nessa visão como um objeto cultural, cumprindo diferentes papéis e funções sociais. Trata-se de um objeto concreto que se faz presente nos mais variados espaços e contextos sociais nos quais circulamos. Partindo desse pressuposto, Ferreiro (*ibidem*, p.44) por meio de pesquisas com crianças que moravam em cidades, mas eram advindas de contextos sócio-culturais dos mais diversificados, pôde nos mostrar que a aquisição da linguagem escrita inicia-se muito antes da entrada da criança nas instituições escolares e que aprendizagem sofre interferência direta do meio no qual está inserida.

A aprendizagem, então, ocorre por meio da permanente interação entre a criança e o mundo físico em que está inserida, portanto a criança é considerada ativa nesse processo, ao contrário do que foi observado na teoria associacionista. Por essa razão é imprescindível que o ambiente seja estimulante e rico, pois isso

favorece esse processo. Vale ressaltar que nessa teoria, a criança só poderá assimilar o que estiver condizente com sua maturação cognitiva, o que implica dizer que o desenvolvimento precede e interfere na aprendizagem.

Baseado nesse pressuposto, Ferreiro (ibidem) caracteriza quatro níveis de desenvolvimento da linguagem escrita, que correspondem às hipóteses que a criança vai construindo ao longo desse processo, isso implica dizer que se trata de uma elaboração interna. Os quatros níveis são: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e, por fim, o alfabético.

No nível pré-silábico ocorre a diferenciação entre os modos de representação icônico e não icônico, ou seja, a criança já começa a distinguir figuras/desenhos de sinais gráficos (letras).

Os três níveis subseqüentes (silábico, silábico-alfabético e alfabético) derivam da fonetização da escrita, o que significa dizer que a criança começa a perceber a relação existente entre a oralidade e a escrita. No nível silábico, atribui-se a cada sílaba uma letra. Além disso, surgem critérios de diferenciação para que seja possível a interpretação do texto: a variação e quantidade mínima das letras em uma palavra. A partir de então há um refinamento nesses critérios de diferenciação que vai culminar nos próximos níveis. O nível silábico-alfabético é o período de transição, no qual a criança passa a acrescentar mais letras na palavra até chegar ao nível alfabético, no qual para cada som da palavra é atribuída uma letra, atingindo o princípio que rege nosso sistema de escrita. Porém esse não é o fim do processo de alfabetização, ao passo que a criança ainda deverá aprender as regras ortográficas.

Nessa concepção há também um novo olhar para os erros, que passam a ser compreendidos como construtivos no processo de aprendizagem e não mais como desvios de uma língua normativa.

O modelo sociointeracionista de tradição dialética nos traz outra forma de conceber o processo de aprendizagem e de aquisição da escrita e tem como principal representante Vygotsky (1987). A principal diferenciação em relação às demais teorias expostas anteriormente é que o contexto social e histórico no qual a criança está inserida é de extrema valia. Nesse sentido o homem passa a ser entendido não mais como um ser biológico, mas sim como sócio-histórico. A cultura, portanto, é considerada essencial na constituição humana. Isso implica dizer que a linguagem nesse modelo é entendida não mais como um objeto em si, mas na sua dimensão de "atividade humana, aproximando a linguagem da realidade vivida" (PAN, *ibidem*, p. 81). Ou seja, a relação entre o homem e o mundo necessariamente é mediada por sistemas simbólicos.

A criança passa a ser vista como sujeito da cultura e não mais como sujeito do conhecimento, podendo transformar e ser transformada por ela. Dessa forma, a presença do outro se torna constitutiva e determinante para o sujeito, ao passo que é na interação entre a criança e o outro que ocorrem os processos de construção do conhecimento. Por essas razões, atribui-se à linguagem um papel fundamental, uma vez que é considerada impulsionadora e transformadora dos processos psicológicos humano, tornando suas estruturas e funcionamento mais elaborados.

Nesse sentido, Smolka (*ibidem*, p.61) descreve:

A construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais da linguagem e de interação verbal.

Na concepção vygotskyniana, é por meio do aprendizado que é possível ativar os processos internos de desenvolvimento, ou seja, o aprendizado impulsiona o desenvolvimento e isso só é viável pelo contato do sujeito com o ambiente cultural

em que se insere (Oliveira, 1997). Vygotsky (ibidem) descreve dois níveis de desenvolvimento que ocorrem concomitantemente: o real e o potencial. O desenvolvimento real corresponde a etapas já alcançadas pela criança, que já foram consolidadas. Refere-se à atividades/tarefas as quais a criança é capaz de realizar sozinha, sem a ajuda do outro, portanto, é o conhecimento que já foi internalizado. Já o nível de desenvolvimento potencial é o conhecimento que ainda está em construção e por essa razão a criança necessita do outro para lhe orientar e instruir e, assim, conseguir concretizar a atividade/tarefa.

A distância entre esses dois níveis é denominada zona de desenvolvimento proximal (ZPD). A ZPD não é algo rígido, pelo contrário, é uma função móvel que está em constante transformação e amadurecimento. Gradativamente as funções que dependiam da presença do outro para concretizarem-se, passam a ser realizadas pela criança, sem qualquer ajuda. Defende-se a idéia de que as intervenções pedagógicas, ou de outra natureza, para serem mais eficientes devem ser realizadas um passo a frente da ZPD, a fim de impulsionar o processo de desenvolvimento.

Nessa teoria o meio sócio-cultural é considerado determinante no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral. Isso significa dizer, por exemplo, que uma criança que tem mais acesso e possibilidades de experimentar diferentes materiais escritos (livros infantis, jornais, receitas, etc.) enfrentará com mais tranqüilidade o processo de alfabetização, pois a escrita já circulava nos espaços em que vive.

Cada espaço de circulação social exerce um papel e função diferentes, proporcionando à criança aprendizados de diferentes naturezas. Na escola

desenvolve-se um aprendizado formal que é diferente daquele que ocorre dentro do núcleo familiar, por exemplo.

Ainda segundo essa teoria, a linguagem escrita e seu domínio alteram e influem no desenvolvimento cognitivo do ser humano, isso porque um sujeito possui tal domínio, usa a escrita de forma peculiar em seu cotidiano, age no mundo tanto físico quanto social diferentemente daquele sujeito analfabeto. Não se trata de uma qualificação dessa forma de agir e solucionar problemas cotidianos, apenas de apontar diferenças.

Há ainda a concepção enunciativo-discursiva da linguagem, cujo principal percussor é Bakhtin (1997). Tal concepção nos é muito cara na reflexão sobre o processo de aquisição da escrita. Acredita-se que é pela linguagem, seja ela oral ou escrita, que as relações sociais são constituídas, o que indica uma valorização da interação social e sua influência na aquisição e desenvolvimento da linguagem.

A linguagem tem nessa concepção um caráter dialógico, isso significa dizer que toda enunciação é um diálogo que pertence a um processo ininterrupto de comunicação, formando verdadeiras cadeias de enunciados que só podem ser compreendidos dentro desse contexto, pois ele exprime uma relação de sentido.

Souza (1996) aponta em sua obra que Bakhtin ao fazer uma reflexão sobre a autoria contribuiu na elucidação a respeito do papel do outro e sua relação com a linguagem. Por meio do conceito de autoria podemos compreender que um discurso nunca é inédito, isso porque traz marcas de outras vozes que ressoam sobre ele, atravessando o sujeito ao mesmo que presentifica o outro. Isso quer dizer que não há um discurso original, único, mas sim um mundo que já foi falado por alguém.

Visto isso, podemos considerar que a linguagem está em constante construção, formando redes complexas de sentido.

O contexto histórico e ideológico, a função que pretende desempenhar e a quem se destina são aspectos determinantes do discurso (oral ou escrito) e vão lhe definir algumas características específicas, as quais Bakhtin (ibidem) denominou como gêneros discursivos. Os gêneros podem ser entendidos como um conjunto de enunciados de tipo relativamente estável (por não ser fixo), mas com uma formatação flexível e está intimamente ligado à sua situação de produção e a quem se destina.

Os gêneros são construídos historicamente e são compostos por três elementos: tema (assunto), forma composicional (estrutura do texto) e estilo (escolha lexical e modo de dizer). Ao contrário do que se pensa, são as características comuns, referentes aos elementos descritos acima, que agrupam certos textos em gêneros e não o modo como esses textos se apresentam (oralmente ou por escrito). São justamente as variações dessas características que vão diferenciar um gênero de outro, definindo uma situação, um objetivo, uma relação com o interlocutor e conteúdos específicos que seguem modelos de estruturação e elementos lingüísticos também distintos. O bilhete, o discurso político, um caderno de receitas, artigos científicos são alguns exemplos de gêneros discursivos.

Podemos classificar os gêneros em primários e secundários, sejam eles orais ou escritos. Isso implica dizer que tanto a linguagem oral como a escrita devem ser entendidas a partir de seu caráter discursivo e não por sua materialidade (sons ou letras, respectivamente). Por essa razão, existem textos que apesar de serem

grafados apresentam características da oralidade (chats de bate-papo da internet) e textos orais que possuem marcas da linguagem escrita (apresentação de seminário).

É a partir desse conceito e do tipo de circulação social que se diferencia o gênero primário do secundário, sendo que o gênero primário refere-se à esfera de circulação mais privada e cotidiana, portanto, mais intimista, na qual os interlocutores envolvidos compartilham um alto grau de conhecimento, havendo uma maior simetria entre eles. Esses aspectos podem ser observados em um bilhete, em relatos de experiência, em conversa entre amigos, por exemplo.

Por outro lado, o gênero secundário diz respeito às esferas de circulação social mais complexas e organizadas, geralmente públicas. Possuem uma característica mais monológica. Nesse contexto, os dizeres (orais e/ou escritos) se apresentam de um modo mais complexo e são mais comumente (e não exclusivamente) mediados pela escrita. Pode até haver certa simetria entre os interlocutores, ocorre, porém uma variação de conhecimento entre eles sobre um determinado assunto. É o caso de apresentações orais em congressos, um discurso político, artigo científico, uma obra literária, dentre outros.

A escola, partindo dessa concepção de linguagem, deveria privilegiar como objeto de ensino justamente os gêneros discursivos, uma vez que desse modo a escrita jamais ficará desvinculada de seu papel e função social, rompendo com a visão da escrita como uma mera técnica e sem contexto de produção, como ocorre na visão tradicional de ensino.

Quando pensamos a linguagem escrita para além de sua materialidade estamos, na verdade, ampliando nosso olhar sobre ela, entendendo-a não apenas

como uma técnica ou como simplesmente codificação de nossa língua, mas como uma nova forma de estar e agir no mundo.

Torna-se necessário, nesse momento, colocarmos em cena um conceito caro nessa perspectiva: o letramento. O termo letramento advém da palavra em inglês, *literacy*, e surge a partir da necessidade de se fazer uma diferenciação do conceito de alfabetização, o qual se restringe ao ensino formal dos códigos escritos e sua decodificação. O letramento, por sua vez vai além, pois diz respeito aos usos e funções sociais da leitura e da escrita exigidos por nossa sociedade, permitindo um maior acesso a outros mundos públicos e institucionais e a possibilidade de acesso ao poder (SOARES, 2001; PAN, 2006).

Subentende-se, portanto, que a escrita e sua aquisição produzem efeitos em diferentes esferas (sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas) do sujeito que aprende a usá-la, bem como no grupo em que ela se insere (SOARES, *ibidem*). O que está em jogo aqui é a dimensão social da escrita, sobrepondo-se à competência individual.

Pesquisas como a de Kleiman (1995) e Rojo (1998) nos mostram que os eventos de letramento permeiam diferentes contextos e não se restringem apenas à escola, onde, muitas vezes, o que se prioriza é a alfabetização. As práticas letradas ocorrem em diferentes instituições onde o sujeito circula, como por exemplo, na família, na igreja, no trabalho, na mídia em geral, etc.

Os resultados de tais pesquisas evidenciaram que é por meio das práticas discursivas orais que a escrita é recortada e significada. Isso possibilita que desde cedo, antes mesmo de ser alfabetizada, a criança possa conviver com a escrita através da fala letrada. Podemos perceber isso em uma criança cuja mãe tem como

hábito lhe contar histórias para dormir. Se pedirmos para essa criança nos contar uma história ela provavelmente a iniciará com a frase “era uma vez” e a irá terminar com a típica frase “e foram felizes para sempre”, pois são frases que funcionam como marca dos contos infantis que a criança reconhece, mesmo não sendo alfabetizada, pela leitura que sua mãe faz.

Dito isso, podemos considerar a família como uma importante agência de letramento, desde que a interação entre os pais e seus filhos seja permeada por objetos portadores de texto e que eles os compartilhem com a criança. Assim, tais objetos poderão integrar as atividades lúdicas da criança aumentando as chances de a escrita se tornar algo significativo e prazeroso e, conseqüentemente, estarão melhor preparadas para o processo de alfabetização na escola.

Existem dois modelos de letramento que foram propostos por Street (1984, apud KLEIMAN, 1995): autônomo e ideológico.

No modelo autônomo a escrita é concebida como um produto completo em si mesmo, ou seja, a funcionalidade da escrita deve-se à sua lógica interna. Portanto, o contexto em que ela se insere e os seus efeitos nos interlocutores são desconsiderados. Esse modelo tem como principais características a correlação entre o processo de aquisição de escrita e o desenvolvimento cognitivo, uma radical dicotomização entre a oralidade e escrita e, por fim, a atribuição de poderes à escrita e aos grupos que a dominam. Associam-se a esse modelo a visão de causalidade com o progresso, a civilização e a mobilidade social.

A escola, considerada como uma das principais agências de letramento está extremamente afinada ao modelo autônomo de letramento, pois geralmente restringe sua ação à apenas uma prática de letramento: a alfabetização. O que está

em foco é a competência individual do aluno em aprender a codificar e decodificar as letras e números, indispensável para garantir o sucesso do aluno na escola. Quando isso ocorre, há apenas uma preocupação dos educadores com a língua-padrão e seu pleno domínio, sendo que aqueles que não atingem esse domínio ficam à margem. O aluno, nesse contexto, não é autorizado a usar seu conhecimento sobre a língua ao tentar escrever. Os textos que apresentam marcas da oralidade são corrigidos, uma vez que não são aceitos por considerá-los desvios do padrão.

Em contraposição ao modelo autônomo está o modelo ideológico. É assim denominado, pois se busca destacar que as práticas de letramento, aqui no plural, são partes da cultura e das estruturas do poder de uma sociedade e, por essa razão, são determinadas pelo contexto social e histórico em que se inserem e foram adquiridas, o que dá um novo significado para a escrita.

Ao contrário do modelo anteriormente citado, no modelo ideológico não há uma dicotomização entre a oralidade e a escrita, mas sim há uma tentativa de aproximá-las, ao passo que se procura estabelecer entre elas uma relação de continuidade.

Baseada nessa forma de entender o letramento e suas práticas é possível afirmar que uma criança, mesmo que ainda não esteja alfabetizada, pode ser considerada letrada. Isso porque ao manusear livros, ao ver algum familiar lendo jornal, ou quando a mãe lhe conta histórias, por exemplo, a escrita passa a fazer parte do universo dessa criança, o que favorece sua descoberta acerca dos usos e funções sociais da escrita e o reconhecimento de determinadas características de um gênero discursivo. Um exemplo disso, como já foi citado anteriormente é a

criança que ao ser exposta ao gênero “histórias infantis” sabe que para se iniciar uma história, deve falar a frase "Era uma vez". Isso mostra que quanto mais a escrita se fizer presente no universo da criança em seus mais variados espaços de circulação social, aumentam suas chances de obter sucesso em seu processo de alfabetização, pois a escrita passa a ser algo familiar e que possui sentido para ela.

Entretanto, não podemos negar que o acesso aos portadores de texto e às práticas letradas são muito escassas e restritas nas classes sociais mais baixas, gerando uma condição de sub-letramento dessa camada da população. Esses dados foram comprovados nas pesquisas de Zorzi et. al. (2003), bem como na de Alves e Cunha (2004).

O INAF⁷ (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) é um importante indicador que revela os níveis de alfabetismo funcional⁸ da população adulta brasileira. Essa é uma iniciativa de duas organizações não governamentais do Brasil: o Instituto Paulo Montenegro e a Ação Educativa. O primeiro INAF ocorreu em 2001 e media a habilidade de leitura e de escrita de uma grande amostragem da população. No ano seguinte, na sua segunda edição, o foco era contemplar as habilidades matemáticas. O intuito, ao intercalar esses dois tipos de pesquisa, é analisar a evolução desses índices a cada dois anos.

A edição mais recente foi divulgada em setembro de 2005 e, seguindo a ordem, avaliou novamente as habilidades de leitura e escrita. De acordo com o documento, o objetivo do INAF é:

⁷ A pesquisa, na íntegra, referente ao ano de 2005 encontra-se disponível no site: <<http://www.ipm.org.br>>.

⁸ O conceito de alfabetismo funcional foi sugerido pela UNESCO, fruto de revisões feitas nos últimos vinte anos sobre a definição do que seria uma pessoa alfabetizada. A partir de então julgou-se necessário criar as categorias analfabetismo e alfabetismo funcional, sendo que esta última refere-se a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

oferecer informação qualificada para que a sociedade e os governos possam avaliar a situação da população quanto a um dos principais resultados da educação escolar: a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas, para informar-se e seguir aprendendo ao longo da vida. (p. 3)

A pesquisa foi realizada pelo IBOPE com uma amostra nacional de 2002 pessoas (representativas da população) de 15 a 64 anos. Foram realizadas entrevistas domiciliares nas quais foram aplicados um teste, com tarefas de leitura e escrita relacionadas a contextos e objetivos práticos e um questionário que levantou informações sobre o background familiar e educacional dos respondentes e sobre suas práticas de leitura e escrita.

A partir da classificação da população estudada em quatro níveis, foram encontrados os seguintes resultados: 7% são analfabetos (não conseguem realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases), 30% são alfabetizados de nível rudimentar (estão preparados para ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita), 38% são alfabetizados em nível básico (consegue ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência) e 26% são alfabetizados em nível pleno (são capazes de ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos, identificar fontes). Não houve uma evolução significativa comparando com os dados de 2001.

Quanto à escolaridade, o INAF revelou que apenas 47% chegaram a completar a 8ª série do ensino fundamental. Em outras palavras, 53% não têm o nível escolar mínimo que todos os cidadãos têm como direito garantido pela nossa Constituição. Com isso, torna-se baixa a probabilidade de se alcançar um nível pelo menos básico de alfabetização. O nível pleno é maioria (57%) na população que tem pelo menos o ensino médio (mais de 11 anos de estudo).

Outro dado interessante é que no período entre 2001 e 2005, apesar do nível educacional ter aumentado (de 57% para 67%) os resultados em relação à aprendizagem ainda são limitados. Somente entre as pessoas com menos de três anos de estudo houve melhora nos índices de acerto nos testes. Nos demais grupos as médias pioraram.

Em concordância com o que foi exposto anteriormente, verificamos na pesquisa que o ambiente familiar (escolaridade e capacidade de leitura dos pais, presença de materiais de leitura no ambiente) demonstrou ser fundamental para as pessoas de todos os níveis e apresentam correlação com o desempenho no teste. A influência dos pais (principalmente da mãe) nos hábitos de leitura aparece nas respostas dos entrevistados sobre quais foram as duas pessoas que mais influenciaram seu gosto pela leitura (mãe 41%, professor (a) 33% e pai 31%).

Além disso, a variedade de gêneros também demonstrou ter um efeito positivo na habilidade de leitura, porém somente entre as pessoas de nível pleno há uma maioria de leitores que varia seus interesses (dois gêneros 33% e três ou mais gêneros 33%).

Diante desse contexto, podemos inferir que os chamados distúrbios de aprendizagem, extrapolam a dimensão patologizante do sujeito o qual não se enquadra na forma e no processo de fala, considerados como "normais". Isso porque é expressivo o número de brasileiros que não se enquadram nesse perfil. Podemos inferir, portanto, que estamos diante de uma problemática de caráter social, na qual "são constituídas as condições materiais e subjetivas que têm historicamente limitado as possibilidades de sujeitos de diferentes idades, sexos, níveis de escolaridade e regiões fazerem uso efetivo da linguagem escrita" (BERBERIAN, MORI-DE ANGELIS, MASSI, 2006, p. 16).

Podemos notar, principalmente nas classes menos favorecidas, que há uma expectativa alta em relação à escola, depositando sobre ela a esperança de que dê condições para que a criança tenha uma ascendência social, tendo oportunidades melhores na vida. Por outro lado, a escola espera que as crianças, ao chegarem, já tenham domínio do que ela teria que ensinar, gerando um paradoxo, no qual as maiores vítimas são as crianças. Elas acabam sendo marginalizadas e discriminadas por não apresentarem o domínio lingüístico almejado. Recebem o rótulo de “problemáticas” e consideram-nas incapazes cognitivamente e linguisticamente para aprender.

Os efeitos gerados a partir do rótulo criado pela escola e pelas práticas clínicas predominantes são devastadores, pois causam fragilização, insegurança, sentimento de incompetência e ignorância diante das situações que envolvem a leitura e a escrita. Isso se deve ao fato de não se permitir e não se considerar a diferença, a singularidade nesse espaço.

Por isso não é incomum encontrarmos nas salas de aula crianças que se negam a escrever ou que se auto-nomeiam "burras", afirmando que não sabem ler e/ou escrever sem ao menos se permitir a tentar. Isso evidencia o sofrimento e traumas na experiência com a linguagem escrita, frutos de uma verdadeira *violência simbólica*. (op. cit.).

Partindo dessa nova forma de compreender as dificuldades de aprendizagem, não é nenhum absurdo transferirmos a responsabilização do fracasso escolar ou das dificuldades de leitura e escrita da criança para a própria sociedade. Sendo que é papel das instituições sociais, dentre as quais a escola e a família são as principais, inserirem as crianças em um mundo letrado, porém esse papel não está sendo bem desempenhado.

Torna-se indispensável, portanto,

dar visibilidade aos fenômenos psíquicos a partir da história das interações sociais configuradas pelos discursos que permeiam a vida social da criança na escola, compreendendo-a como instituição constitutiva de subjetividades. Como consequência, faz-se necessária uma discussão que revele outras dimensões de análise dos problemas que surgem na escola, assim como de suas relações com o processo de exclusão escolar. (PAN, ibidem, p.88)

Vale ressaltar que esse desafio não se restringe às práticas escolares, pois implica os diversos profissionais envolvidos nessa problemática (fonoaudiólogos, médicos, psicólogos, etc). É essencial que as práticas escolares e terapêuticas sejam revistas a fim de tentarmos reverter esse quadro de exclusão e evasão escolar.

Considerando as dificuldades de aprendizagem como uma problemática multifacetada que perpassa por diferentes setores, torna-se necessário criar uma rede de cuidados por meio de ações conjuntas entre a saúde e a educação com o objetivo de buscar estratégias mais efetivas para o enfrentamento dessa questão.

CAPÍTULO 2 - O projeto Jaguaré como possibilidade de trabalho intersetorial

O presente estudo foi desenvolvido no bairro do Jaguaré, Zona Oeste da cidade de São Paulo, uma vez que nessa região desenvolvia-se o projeto de pesquisa em serviço do Aprimoramento em Saúde Coletiva da PUC-SP - do qual faço parte - em parceria com a Congregação Santa Cruz durante o ano de 2006. Estavam implicadas nesse projeto as seguintes instituições: três Centros de Educação Infantil (CEIs)⁹ - Santa Luzia, Nossa Senhora Aparecida e Vila Nova Jaguaré - e dois Núcleos Sócio-Educativos (Nuses)¹⁰ - Santa Cruz e Bom Jesus.

Todo o trabalho desenvolvido foi centrado na lógica da pesquisa em serviço, seguindo pelo menos dois eixos de intervenção: a implantação de programas clínico-terapêuticos às crianças e adolescentes juntamente com assessoria aos projetos pedagógicos e implantação de programas de orientação e educação em saúde. Estes trabalhos foram realizados de modo articulado e com um foco nas ações intersetoriais entre saúde/educação.

O plano de trabalho do Setor de Fonoaudiologia previa: a inserção no Núcleo de Saúde, no qual eram realizadas atividades de promoção, proteção e recuperação à saúde; a inserção nos CEIs e nos Nuses, com o intuito de promover o acompanhamento e a discussão dos casos atendidos no Núcleo de Saúde, bem como assessoria aos profissionais dessas Instituições e orientações às famílias; e ações de gerenciamento e análise dos dados, com o intuito de produzir e avaliar constantemente os indicadores de saúde dos grupos populacionais trabalhados.

⁹ Os CEIs correspondem às séries iniciais da Educação Infantil que abrange crianças de até cinco anos e ficam lá em período integral.

¹⁰ O Nuse é uma nova nomenclatura para o antigo CJ (Centro da Juventude). Atende crianças de 6 a 15 anos que estão matriculadas regularmente nas escolas. Ou seja, elas freqüentam o Nuse no período alternado da escola.

A equipe inicial era composta por sete fonoaudiólogas, mas ao fim do ano éramos cinco. Em cada uma das instituições havia uma fonoaudióloga responsável, possibilitando a articulação entre o Setor de Fonoaudiologia da PUC-SP com essas instituições, bem como a circulação de informações necessárias para o bom funcionamento das ações realizadas. As ações desenvolvidas pelo Setor de Fonoaudiologia ao longo de 2006 foram: avaliação, atendimento clínico-terapêutico em grupo, grupos sócio-educativos e de orientações aos familiares, oficinas de linguagem, assessoria às instituições supracitadas e a criação de “redes de conversação” com escolas de ensino fundamental da região.

A avaliação é o primeiro atendimento aos pacientes que supostamente necessitam de uma intervenção fonoaudiológica. Os casos podem vir por meio das discussões entre a fonoaudióloga responsável por determinada instituição com a equipe que nela atua ou pelas mães voluntárias¹¹ do Núcleo de Fonoaudiologia do SAN, o qual realizava triagens de todas as crianças e adolescentes dessas instituições. A partir desses encaminhamentos os pacientes são agendados para a avaliação fonoaudiológica que é feita em grupo, seguindo o critério de faixa etária. A avaliação era feita no Núcleo de Saúde, que também faz parte da Congregação de Santa Cruz. Sempre que necessário, os pacientes eram direcionados para os seguintes procedimentos terapêuticos: grupos terapêuticos, oficina de linguagem, grupos sócio-educativos e orientações aos familiares.

A opção pelos grupos terapêuticos deve-se à aposta na potencialidade de cada um por meio do coletivo e do que se produz nesse encontro, visando a superação dos problemas e sofrimentos que são particulares de cada membro. Nessa perspectiva todos os membros do grupo ao interagirem entre si, dividindo

suas experiências e expectativas, tornam-se co-participantes ativos no processo de produção de sua saúde. Cabe ao terapeuta coordenar esse processo e fazer com que esse grupo se constitua como tal. É justamente a atitude, a escuta do terapeuta e a forma de manejo do sofrimento do outro que vai garantir o elemento terapêutico desses grupos. Os critérios utilizados na formação dos grupos utilizados pela equipe não é a patologia, mas sim a faixa etária - em uma tentativa de garantir um interesse comum pela fase do desenvolvimento que o paciente se encontra - e pelo dado clínico obtido na avaliação. Leva-se em consideração a necessidade do paciente para se definir o espaço mais adequado para essa questão poder ser mais bem trabalhada.

Os grupos sócio-educativos e as orientações realizadas pelo Setor de Fonoaudiologia podem ser direcionados aos pacientes, às famílias e/ou à instituição a qual o paciente pertence. O intuito era trabalhar com aspectos vinculados à promoção à saúde, garantindo maior autonomia no cuidado à saúde. O foco é trabalhar questões que contribuam para que o sujeito tenha uma vida mais saudável e não o enfrentamento dos processos de adoecimentos já instaurados.

As oficinas de linguagem, nesse projeto, são entendidas como ações programáticas que focam a promoção à saúde, mas sem colocar à margem seu caráter terapêutico. Têm se constituído como uma forma de lidar com demandas não necessariamente patológicas de linguagem, cujo objetivo principal é ampliar os repertórios, as habilidades e as experiências vinculadas à linguagem oral e escrita e o acesso à informação dos participantes. Para isso, é fundamental que as atividades nela desenvolvidas tenham um caráter lúdico, pois acreditamos que é dessa forma que a criança é capaz de (re)inventar e (re)elaborar suas experiências de vida.

¹¹ As voluntárias são pessoas as quais possuem filhos que estudam no Colégio Santa Cruz (pertencente à

Trata-se de um dispositivo que é inantecipável, onde não é possível medir os efeitos produzidos nesse espaço. Podemos considerá-la um espaço de construção coletiva, permeado pelas singularidades e desejos de cada indivíduo. Por essa razão, não deve ser construída/ definida previamente. Seu funcionamento ocorre por meio de temas propostos que vão sendo desenvolvidos através de projetos e subprojetos definidos conjuntamente.

A assessoria tem como objetivo o aprimoramento do projeto político-pedagógico das instituições. A proposta é a de criar um espaço de discussão sobre as demandas trazidas pelas educadoras, no que se refere às suas práticas na sala de aula e às dificuldades que identificam nas crianças e adolescentes dos CEIs e Nuses através de discussão de casos, experiências institucionais e planejamento estratégico de novas atividades para responder aos problemas identificados. Além disso, este espaço tem o objetivo de ser um exercício de fortalecimento e potencialização das relações interprofissionais, do trabalho de equipe e de construção coletiva de projetos de intervenção, buscando construir redes intensivas de cuidado à população assistida.

A construção de uma “rede de conversação” com as escolas de Ensino Fundamental da região do Jaguaré também foi fruto das discussões na assessoria e restringiram-se ao Nuse Bom Jesus. Nessas discussões, evidenciou-se o surgimento de uma preocupação e sensibilização das educadoras e da diretora em relação às dificuldades de aprendizagem e com o mau comportamento das crianças e dos adolescentes, principalmente aquelas que faziam parte do grupo de risco (envolvimento com o tráfico, sérios problemas familiares, agressividade exacerbada, evasão escolar). A partir disso pensou-se em criar parcerias entre o Nuse e as

escolas que essas crianças freqüentam. Iniciamos com o levantamento dessas escolas e, posteriormente, foram marcadas reuniões com as coordenadoras e/ou diretoras. Esse trabalho durou aproximadamente seis meses e foi bem recebido pelas escolas. A intenção era estabelecer uma rede de conversação com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento escolar das crianças e adolescentes; gerar um espaço de identificação e discussão dos problemas existentes e principalmente, contribuir com a geração de propostas intervenção que, preferencialmente, sejam capazes de ampliar a participação dos vários atores sociais que compõem essa rede: educadores, profissionais de saúde, estudantes, pais e comunidade local. Dessa forma ampliam-se as redes de cuidado dessas crianças e adolescentes.

No gerenciamento e gestão do processo de trabalho realizamos por meio de vários registros e protocolos, o controle das informações e Mapeamento Cartográfico. Os registros foram feitos por meio de: Relatório de Diagnóstico Institucional; Registros dos dispositivos terapêuticos; Fichas de presença/falta, separadas por terapeuta e Instituição; Fichas de evolução de Caso (cópia nas CEIs, Nuses e UBS); Estatísticas; Gráficos; Mapas Cartográficos e de Fluxo; Relatórios de Avaliação das Parcerias.

Iremos agora nos deter mais especificamente ao Nuse pelo fato de ser a instituição em que desenvolvi meu estágio do Aprimoramento e também por estar relacionada mais diretamente com o objeto dessa pesquisa.

O Nuse tem como meta de trabalho:

enfrentar um problema crucial do ensino público brasileiro: o fracasso escolar de números elevados de alunos, o que poderá restringir sua futura participação na vida social, econômica e política do país, seu acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade atual, excluindo-os assim do pleno exercício da cidadania¹².

¹² Fragmento de texto retirado do projeto do Nuse Bom Jesus.

As crianças e adolescentes são divididos em dois grupos por faixa etária, sendo que um é composto por crianças de seis a dez anos e o outro por adolescentes de onze a quinze anos. Cada grupo tem sua educadora responsável, contratada pela Congregação.

O trabalho é desenvolvido através de oficinas variadas que são conduzidas por voluntários vindos da Congregação de Santa Cruz. Por essa razão as oficinas variam de um Nuse para o outro e também de sala e de um período para o outro. São exemplos de oficinas: trabalhos manuais, artes, educação física, inglês, etc. Normalmente, os voluntários desenvolvem suas oficinas com metade da sala, ou seja, com cerca de quinze alunos enquanto a educadora realiza outra atividade com os demais.

Em relação à assessoria desenvolvida ao longo do ano de 2006, buscamos trabalhar junto às educadoras a mudança de olhar frente às dificuldades de aprendizagem. A tendência observada no início do projeto era a culpabilização da criança ou adolescente por seu fracasso e assim, rotulá-los como sujeitos difíceis de lidar em sala de aula, quer por não demonstrarem interesse em aprender, ou por serem indisciplinados.

A impressão que tínhamos inicialmente na discussão dos casos (quando eram feitos os encaminhamentos para a avaliação fonoaudiológica) é que falavam sempre da mesma criança, não apontavam diferenças entre elas e suas particularidades. A queixa sempre era “não sabe ler e escrever nada, só o nome”. O olhar se restringia ao problema apresentado e não para o sujeito por trás desse problema. Esse foi um dos assuntos principais trabalhados ao longo das assessorias. A intenção era fazer com que percebessem as possibilidades do sujeito

para além de sua dificuldade, levando em consideração suas histórias de vida, o contexto sócio-histórico no qual está inserido.

Outro assunto abordado na assessoria dos Nuses foi repensar e construir um projeto que direcionasse as práticas das educadoras. Frequentemente queixavam-se que tinham dúvidas sobre qual era o objetivo do Nuse. Sabiam que era um projeto que não tinha a intenção de reproduzir as práticas escolares ou funcionar como um reforço, porém sentiam-se incomodadas quando as crianças/ adolescentes se referiam ao Nuse como um espaço de recreação. A sensação é que se sentiam diminuídas com isso, ao passo que não se sentiam valorizadas ou reconhecidas.

Nesse sentido, iniciaram-se reuniões maiores envolvendo ambos os Nuses, nas quais participavam: as educadoras, as cozinheiras, as auxiliares de limpeza, as coordenadoras dos Nuses, os voluntários que desenvolviam as mais variadas oficinas (dança, fotografia, língua portuguesa, arte e valores, educação física, dentre outras), o Setor de Fonoaudiologia da PUC e os coordenadores do projeto do Jaguaré pertencentes à Congregação de Santa Cruz. O objetivo dessas reuniões era redigir o Projeto Educacional para a comunidade Vila Nova Jaguaré¹³ a partir do levantamento do diagnóstico territorial e da realidade sócio-histórica dessa comunidade, bem como do marco referencial de crenças e valores da Congregação de Santa Cruz e da Secretaria de Ação Social da Prefeitura da cidade de São Paulo.

Tais referenciais preconizam:

1. O resgate dos princípios e valores, não só morais, mas também aqueles que as crianças e adolescentes já possuem;

¹³ Projeto Educacional da Congregação de Santa Cruz na Comunidade Vila Nova Jaguaré, segunda versão, março de 2007.

2. Acreditar na educação como instrumento criador de novas possibilidades de ser e estar no mundo, implicando também a família no processo educacional;
3. Aceitação plena da criança e acolhimento;
4. Nuses como espaço de acolhimento onde as crianças sintam-se felizes. A qualidade do relacionamento deve possibilitar a construção e interiorização de valores.

Nesses encontros de discussão e construção do projeto, tomando como base os referenciais citados anteriormente, foram levantados alguns pontos considerados essenciais e fundantes no estabelecimento de metas a serem alcançadas. Dentre eles destacamos: a) a intenção de estreitar os laços com as escolas da região, construindo parcerias, sem assumir o papel que lhe cabe, considerando fundamental o trabalho intersetorial; b) estimular as crianças e jovens a se tornarem autônomos e protagonistas de seu processo; c) valorizar a escuta e legitimar a diferença; d) aprendizado como construção coletiva, sendo o professor mediador do saber e a criança/ adolescente sujeitos desse processo e não objeto; e) valorização da relação e respeito às diferenças; f) promover uma formação humanista, visando o desenvolvimento de cidadãos; g) trabalhar a responsabilidade e a autonomia, tendo a ética como um dos pilares.

Nota-se nesse projeto, construído coletivamente, uma preocupação em reaver seu olhar e postura perante a realidade que estão inseridas as crianças e adolescentes que freqüentam os Nuses. A tendência é romper com a visão tradicional de ensino, na medida em que passam a ser valorizados os aspectos sócio-históricos dos sujeitos.

No que se refere especificamente à ação clínica, foi realizado durante o ano de 2006 um levantamento dos dados da produção do Setor de Fonoaudiologia no projeto do Jaguaré. A partir desses dados pudemos notar que as dificuldades de aprendizagem ocupam o terceiro lugar das hipóteses diagnósticas dos pacientes atendidos por todo setor, o que corresponde 22% do total. Porém, ao analisarmos somente a população dos Nuses as dificuldades passam a ocupar o primeiro lugar nesse *ranking*, correspondendo a 42% das hipóteses diagnósticas dos pacientes em grupo terapêutico e 93% dos pacientes avaliados e encaminhados para as oficinas de linguagem.

Não podemos negar que estamos diante de um dado alarmante. Tal dado motivou essa pesquisa que pode ser considerada como um instrumento para analisar e intervir nessa problemática.

CAPÍTULO 3 – Percurso metodológico: o grupo focal

Devido à complexidade do objeto desse estudo, o método escolhido foi o qualitativo, uma vez que tal método permite pensar no contexto social do objeto estudado, suas diversidades e diferentes facetas. Vale dizer que em pesquisas qualitativas o pesquisador não é neutro, uma vez que ele vai estar implicado com o fenômeno e os resultados vão ser analisados a partir de suas interpretações que estão permeadas por sua visão de mundo. Segundo Bruscatin “é impossível separar o pesquisador de seu objeto porque a pesquisa é (co)-construída” (2004, p. 99).

O grupo focal é uma técnica para levantamento de dados e foi selecionado como a opção metodológica mais indicada para esse estudo, pois através dele torna-se possível uma aproximação mais eficiente em relação às experiências e perspectivas dos participantes. Ou seja, como a intenção é conhecer o que os professores participantes entendem por dificuldades de aprendizagem e como lidam com essa situação é imprescindível que haja uma aproximação desse fenômeno de forma que o pesquisador não fique sujeito a teorias ou pré-conceitos e, deste modo, seja possível capturar o fenômeno tal como aparece na fala dos participantes, o que acreditamos ser controlado de modo bastante satisfatório pelo grupo focal.

De acordo com Roso (1997, p.157) o grupo focal funciona como “um tipo de entrevista profunda coletiva e têm como propósito descobrir o que cada membro do grupo pensa sobre o tópico em discussão (...)”. Pode-se perceber que nesse tipo de método o entrevistador passa a ter um controle menor sobre o que é dito quando

comparado com as entrevistas individuais, o que é interessante para esse estudo, uma vez que tal método auxilia na busca da compreensão deste contexto por meio da discussão sobre experiências pessoais, relatos de fatos e da interação entre os participantes.

Em outras palavras, a proposta do grupo focal é “valorizar as experiências pessoais relatadas no grupo, mas ao mesmo tempo construir um único discurso a partir do relato e da interação dos participantes, valorizando o contexto” (Castro 2003, p. 66).

Foram desenvolvidos dois grupos focais, sendo um com as quatro educadoras dos Nuses (duas do Nuse Santa Cruz e duas do Nuse Bom Jesus) e outro com sete professoras de uma mesma escola da região, a qual possui um número significativo de alunos que também freqüentam os Nuses. Tal escolha deve-se ao fato de acreditarmos que as respostas e a forma de olhar para as dificuldades de aprendizagem das educadoras dos Nuses se diferenciariam das professoras da escola, uma vez que o primeiro grupo pode ter sido influenciado pelas ações desenvolvidas pelo Setor de Fonoaudiologia, em especial pela assessoria, conforme mencionada no capítulo anterior.

No caso dos Nuses, todas as educadoras foram convidadas a participar do grupo focal por meio da assessoria. Já na escola da rede pública de ensino, houve um contato prévio com a direção da escola durante uma das visitas que fazia conjuntamente com a diretora do Nuse Bom Jesus no nosso projeto de construção de redes de conversação com escolas de Ensino Fundamental I da região do Jaguaré. Nessa visita o projeto da presente pesquisa foi apresentado e foram entregues à diretora as cartas-convite para as professoras que apresentavam o perfil

desejado para esse estudo (anexo 2). Agendamos ainda a data e horário possíveis para a realização do grupo focal, que ocorreu na própria escola e contou com a presença espontânea das professoras.

Tanto nos Nuses como na escola, os grupos focais foram desenvolvidos mediante a assinatura do termo de consentimento (anexo 3).

Existem três estilos de condução do grupo focal: entrevistador (roteiro altamente fixo e estruturado), moderador (roteiro semi-estruturado) e facilitador (utilizado para exploração de temas). Foi utilizado aqui o estilo moderador, com o fluxo do debate semi-estruturado, o que implicou em uma lista de temas preparados previamente, partindo de uma questão mais abrangente, até chegar a questões mais específicas, visando assegurar que os assuntos discutidos fossem pertinentes aos objetivos da pesquisa, porém com uma maior flexibilidade. Os temas utilizados foram:

- Como vocês percebem que um aluno está com dificuldade de aprendizagem?
- O que vocês entendem por dificuldade de aprendizagem?
- Qual é a conduta mais utilizada para lidar com essa situação?
- No caso de um encaminhamento, em que momento isso ocorre? Para qual profissional?
- Qual a expectativa em relação a esse encaminhamento?
- Como se trabalha em sala de aula com essas crianças?
- Que tipo de dificuldades vocês encontram para lidar com essas crianças?

Os grupos tiveram aproximadamente duas horas de duração e contou com uma moderadora, no caso a própria pesquisadora, e uma observadora em cada grupo focal, pertencentes ao Aprimoramento em Saúde Coletiva. Os encontros foram gravados em fita cassete e transcritos na íntegra de modo a registrar tanto os discursos verbais, quanto as anotações da observadora em relação aos gestos, hesitações, momentos de silêncio, entre outros sinais que pudessem trazer informações significativas da posição dos participantes do grupo em relação aos temas tratados.

A análise dos dados buscou dar significado ao entendimento que os professores tinham sobre as dificuldades de aprendizagem, como lidam com essa situação e como trabalham com elas em sala de aula. Para isso foram utilizadas como base e fundamentação teorias sobre aprendizagem, letramento e linguagem, buscando considerar os sujeitos em suas histórias. Após analisados os dados dos grupos focais com os professores, buscamos apontar os principais problemas e desafios encontrados na busca de se construir uma rede de cuidados intersetoriais envolvendo, no caso da presente pesquisa, os setores da saúde e da educação.

CAPÍTULO 4 – As dificuldades de aprendizagem sob o olhar da Educação

Apresentaremos agora a análise dos dados referentes ao grupo focal desenvolvido com as educadoras dos Nuses e também com as professoras do Ensino Fundamental I¹⁴ de uma escola da rede pública de ensino da região do Jaguaré, na qual está matriculado um número significativo de crianças dos Nuses. Visando seguir os preceitos éticos, cada educadora/professora¹⁵ será tratada por sua inicial. As educadoras do Nuse são: C, V, R e S e as professoras da escola são: AS, AI, L, M, N, Su e Z.

Em termos gerais, em ambos os grupos foram discutidos temas centrais que permeiam as dificuldades de aprendizagem, que serão descritos e analisados no decorrer deste capítulo. São eles: como as educadoras/professoras percebem a existência das dificuldades de aprendizagem, qual o conceito que têm a respeito desse problema, influência de outros fatores (família/ contexto social), condutas mais utilizadas no manejo com essa situação, momento e expectativas sobre o encaminhamento para as especialidades, críticas à escola e ao governo, percalços encontrados por elas para lidar com essa problemática em sala de aula, e desafios encontrados no cotidiano para lidar com crianças que apresentam dificuldades em seu processo de aprendizagem.

1. Como percebem a existência das dificuldades de aprendizagem

¹⁴ Participaram do grupo focal na escola sete professoras, no entanto, apenas cinco ficaram do início ao fim, uma delas saiu antes do grupo terminar (AI) e outra não se colocou em nenhum momento (Su).

¹⁵ Foram adotados os termos: educadoras e professoras para diferenciar os papéis em cada uma das instituições, Nuse e escola respectivamente.

Nos últimos anos houve um aumento considerável da demanda de crianças e adolescentes que apresentam algum tipo de problema relacionado ao seu processo de aprendizagem. É comum observamos atualmente, crianças chegarem até a 4ª série sem estarem alfabetizadas efetivamente e, freqüentemente, casos como esses são encaminhados para a saúde, na expectativa de que os especialistas consigam solucioná-los. Em outras palavras, as dificuldades de aprendizagem extravasaram o campo da educação e tornaram-se também um problema de saúde pública.

Nesse sentido, é notória a preocupação dos professores com tais casos, como pôde ser observado logo no início do grupo focal na escola, no qual uma das participantes anunciou já em sua apresentação sua preocupação com as dificuldades de aprendizagem:

Eu acho que é um desafio para nós com os problemas que estamos enfrentando (...) porque é um problema que está cada vez mais grave (sic A1).

Em relação à percepção e aos primeiros sinais notados pelas participantes a respeito das dificuldades de aprendizagem, em ambas as instituições foi apontado de forma unânime as mudanças de comportamento como principal indício. As principais mudanças de comportamento citadas foram: indisciplina, dispersão, fuga diante das atividades propostas, distanciamento dos amigos, pouca participação, apatia ou agressividade e a insegurança.

Somente uma educadora do Nuse apontou as atividades como forma de auxiliar na identificação do problema, como podemos observar no seguinte trecho:

Dentro das próprias atividades e também pelo comportamento da criança, porque o comportamento fala muito da criança. Bagunça demais, porque geralmente os mais bagunceiros, aqueles que realmente dão muito trabalho, são os que menos sabem. E também os muito quietos demais, ali naquele canto acuado. É nas atividades que você tira a dúvida. (sic V)

Um aspecto relevante apareceu na fala de S, que referiu a influência do contato com as fonoaudiólogas no Nuse na sua percepção a respeito das dificuldades de aprendizagem. Segundo ela, somente após esse contato começou a perceber que a escrita e a leitura da criança também podiam servir como ferramenta para auxiliá-la na identificação do problema.

Apenas R demonstrou possuir um olhar mais abrangente sobre essa questão, ao levar em consideração aspectos extra-Nuse. Disse que procura traçar um histórico da criança, informando-se a respeito da idade, série e possíveis problemas familiares. A partir desses dados e do trabalho que desenvolve vai balizar sua observação para verificar se há alguma dificuldade da criança.

2. Conceitos sobre dificuldade de aprendizagem

Já em relação ao conceito de dificuldade de aprendizagem propriamente dito, foi possível observar nos relatos das professoras o predomínio da visão empirista, a qual considera a dificuldade como um padrão desviante do que é esperado para determinado grupo de uma mesma faixa etária. Isso fica evidenciado nos seguintes fragmentos:

É quando não acompanha o ritmo do grupo, do coletivo. (...) Nós levantamos um objetivo e eles não atendem (sic N)

Nós temos uma meta a seguir, que é um padrão, um conteúdo determinado a seguir. Se essa criança não se enquadra, não está dentro, é uma dificuldade que ela apresenta. (sic AI)

A mesma concepção também se fez presente nos relatos das educadoras, quando verificamos que três educadoras estabelecem, de alguma forma, uma relação entre a dificuldade de aprendizagem com aspectos orgânicos ou possíveis

"falhas" de discriminação auditiva ou visual do aprendiz. Trata-se de uma concepção mais tradicional de ensino, a qual é de origem empirista. Nessa concepção acredita-se que para a aprendizagem ocorrer com sucesso, é imprescindível que haja condições favoráveis de maturação, integridade biológica, bom desenvolvimento psicológico e ambiente estimulador, conforme descrevemos no primeiro capítulo. Esses aspectos podem ser observados no trecho a seguir:

Quando eu percebo uma dificuldade em uma criança, que eu acho que percebo a dificuldade da criança eu vejo que talvez a criança não esteja escrevendo porque ela não consegue enxergar, ou não consegue ouvir direito, ou muitas vezes ela não entende a maneira como o professor está passando aquele conteúdo pra ela. (sic C)

Contudo, podemos observar no trecho citado que, simultaneamente a esse conceito "patologizante", aparece também na fala dessa educadora uma preocupação com o que é singular no sujeito, quando menciona que pode haver interferência das relações entre professor e aluno no processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que refere a importância da integridade dos sistemas envolvido na aprendizagem (visão, audição, motor), que nos faz pensar em uma lógica tradicional, ela não minimiza a importância do professor e seu papel no processo educacional quando considera que a criança pode não estar aprendendo, pois não compreendeu o conteúdo transmitido. Nesse caso, o método de ensino e a aula também passam a ser alvo de reflexão do professor ao pensar nas dificuldades de aprendizagem.

Ainda nesse sentido, R também mencionou a influência da relação professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem, ao dizer que é importante haver uma relação de confiança para que a criança consiga mostrar onde está sua dificuldade. Segundo ela, *dependendo daquele professor, do modo dele, dele ser um professor mais aberto, você também acaba se abrindo mais e consegue se*

desenvolver, trabalhar. Entretanto, não são colocadas em pauta as práticas educacionais utilizadas pelo educador e se estas são eficientes ou não.

Ambos os trechos demonstram uma ampliação no modo de olhar sobre a dificuldade de aprendizagem, ao passo que a criança deixa de ser considerada a única responsável pelo seu fracasso escolar. Tais falas podem ser consideradas como uma mudança de comportamento importante dessas educadoras, uma vez que antes do início das assessorias observava-se uma postura de isentar-se da responsabilidade perante essas crianças e o encaminhamento para a especialidade, no caso para a Fonoaudiologia, era visto como única possibilidade de lidar e contornar esse problema.

Um aspecto interessante observado no Nuse é que ao mesmo tempo em que há um discurso que patologiza a criança que não atende aos critérios do que se considera normal, por outro lado aparece em alguns trechos a preocupação com a singularidade do sujeito. Há, aparentemente, uma relação paradoxal entre o padrão de normalidade e a singularidade de cada sujeito no processo de aquisição da linguagem escrita, principalmente quando as educadoras são questionadas se fazem comparação entre uma criança e o restante do grupo.

Achamos que pelo fato da criança ter sete anos ela é obrigada a ler e escrever. Nós não podemos julgar a criança assim, cada uma tem seu tempo de aprendizagem. Não é porque eu aprendi a ler com seis anos que o outro também tem a obrigação de aprender, porque cada ser é único. (sic C)

No meu ponto de vista, eu hoje não vejo mais, por exemplo, que série a criança está. Eu não vejo por esse lado porque eu tenho crianças que estão na 5ª série e não sabem escrever nada (...) eu não vejo mais pela série, porque isso não resolve nada. Eu vejo realmente a criança. (sic V)

Tal fato pode ser justificado pela presença de uma faixa etária diversa que compõe a sala de aula dessas educadoras nos Nuses, o que dificulta de certo modo

uma homogeneização desses alunos. Podemos dizer que essa diversidade as leva a olhar e a se deparar com o que é particular de cada sujeito, mesmo sem saber ao certo o que fazer com isso. Além disso, podemos pensar na influência do trabalho desenvolvido ao longo da assessoria e das reuniões ampliadas em que discutíamos o Projeto Educacional sobre esse aspecto. Isso porque as discussões centravam-se justamente na mudança da postura perante as crianças e adolescentes, considerando exatamente suas diferenças, o que lhe é peculiar. Ao mesmo tempo em que se valoriza um novo olhar, ainda aparece dificuldades em lidar com isso nas práticas em sala de aula.

Esse aspecto fica evidenciado quando todas as educadoras falam que sentem dificuldades em trabalhar com uma faixa etária mais abrangente, uma vez que em uma mesma sala de aula estão crianças de seis a dez anos e na outra, adolescentes de onze a quinze anos. Em outras palavras, percebem que existem aspectos que são únicos em cada sujeito, porém as práticas educacionais e os métodos de ensino que dominam não dão conta de forma efetiva dessa singularidade. Diante dessa situação entram em um conflito e colocam em dúvida a eficácia do trabalho que desenvolvem nos Nuses.

Isso porque, na metodologia de trabalho descrita no projeto dos Nuses, descrita anteriormente no presente estudo, fica evidente que não se pretende atuar da mesma forma que as escolas, replicando suas práticas e tão pouco servir como uma espécie de reforço escolar. A intenção é oferecer oficinas de atividades que sejam prazerosas e eficazes, ou seja, é justamente mostrar para essas crianças e adolescentes que a escrita pode sim ter uma utilidade além da escolar. Pode ser um objeto lúdico, de prazer e de acesso à cultura. Pelo fato da maioria das educadoras já ter atuado em escolas anteriormente, podemos supor que isso interfere na

mudança de postura e de olhar implícita no projeto do Nuse, gerando esse conflito.

Seguem alguns trechos que ilustram isso.

Para nós é muito difícil, principalmente, trabalhar com a criança de onze e também ter que trabalhar com aquela de seis. Nós temos que trabalhar a mesma coisa e, muitas vezes, elas não aceitam. Só que pelo fato dela já estar com onze anos, ela acha que tem que fazer coisas para a idade dela, sendo que ela está precisando de coisas que a criança de seis anos também está. (...) Se alguém disser “eu faço um trabalho com essas crianças, separo um grupo e trabalho com a sala de trinta”, eu discordo e digo que é mentira, porque não faz. você não consegue dar atenção para criança. (sic C)

Eu como educadora também passei por esse problema aqui. Quando entrei aqui eu senti isso, a mistura, tanto na idade, quanto na série. E eu pensei: “como que vai ser o trabalho dentro de uma sala de aula com crianças da 1ª à 5ª série?”. (...) Eu falei: “como é que o professor vai ficar? Uma parte agora e outra metade vocês da 1ª e 2ª. Agora vou trabalhar com 3ª e 4ª”. Não tem como, porque um acaba atrapalhando o outro. Então eu resolvi montar um trabalho na área de linguagem para abranger a sala toda. (sic R)

Por outro lado, ao contrário do que foi visto nos Nuses, as participantes do grupo da escola demonstraram uma tendência em isentar-se da responsabilidade nos casos de dificuldade de aprendizagem. Algumas utilizaram como argumento que exigem apenas o que está dentro do planejamento escolar e dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs) e estes devem ser seguidos. Há ainda um movimento de culpar o próprio aluno por seu fracasso ou suas famílias, quer por considerá-las ausentes ou por não se implicarem como desejavam no processo educacional.

Seguem os trechos:

Pois é, tem os PCNs que são os Parâmetros Curriculares Nacional. Eles dizem o que deve ser trabalhado, é o mínimo que devemos exigir das crianças para elas conseguirem agir ativamente na sociedade. (sic L)

Chegam à escola sem nunca terem pegado um lápis na mão, nunca trabalharam com massinha. Então chegam com um desenvolvimento muscular e motor todo comprometido. Nós já pegamos essas crianças com muitas dificuldades e essa dificuldade vai crescer mais ainda. (sic N)

Porque quando você ensina, você está ensinando por igual. Quantos se saem super bem! Meu Deus! Se fosse falha minha ninguém estaria aprendendo, não é?! Porque estes aí (referindo-se aos alunos com dificuldades de aprendizagem) realmente não aprendem? Porque existe a maior dificuldade, que é deles. (sic Al)

Você percebe que têm alguns que têm uma tia ou um tio que aprendeu e então têm para quem perguntar, mas a maior parte não tem. A maioria ninguém ajuda, nem tem alguém para ajudar. (...) É alguém que não está cobrando nada. (sic Z)

Surgiram ainda, outras definições sobre a dificuldade de aprendizagem no grupo dos Nuses, que não foram observadas no grupo da escola, tais como:

É a criança não conseguir se expressar (...) (sic, R.)

Eu vejo que ela tem dificuldade se tem uma deficiência em alguma coisa. Para mim é quando ela, ao ler, ao escrever, troca as letras ou, ao falar (...) ela troca. (sic C)

Eu entendia que crianças que tinham dificuldades, que eu falava “ah, essa criança precisa de uma fonoaudióloga”, era pelo que ela falava, se ela falava errado. (...) Depois que comecei a ter contato com as fonoaudiólogas é que eu vim a saber que também podia ser através da escrita. Crianças que “comiam” letras ou que deixavam de escrever. (sic S)

Podemos notar nesse último trecho da fala de S. a inferência epistemológica do discurso de alguns especialistas que tendem a fazer uma medicalização escolar, ressaltando apenas desvios que fogem do padrão de normalidade pré-estabelecido e capacitando o professor a identificá-los desde o início do processo de escolarização. Por outro lado, não podemos negar que houve um aumento do repertório da educadora que antes se atinha apenas às questões relacionadas à fala, mas tal aumento está pautado na mesma base epistemológica, ou seja, ampliou-se o olhar apenas em relação às formas de manifestação do sintoma: fala ou escrita. Como se pode notar, esse olhar permanece pautado sob uma base biologizante, ao passo que o que foge da gramática normativa é considerado um desvio que precisa ser tratado.

Pelos trechos ilustrados evidencia-se, novamente, resquícios e a predominância no discurso dessas educadoras da concepção de dificuldade de aprendizagem como um problema intrínseco de quem aprende, quer seja por não ter adquirido a língua considerada padrão por uma inabilidade, falta de repertório ou

porque apresenta alguma deficiência nos aspectos cognitivos, motor, ou físicos. Nessa concepção, como já foi mencionado, todos esses fatores interferem diretamente no sucesso do processo de aquisição da escrita.

Em suma, podemos inferir que em ambos os grupos, a concepção de escrita presente nas entrelinhas é o de que ela é apenas um sistema de codificação da fala (correspondência entre fonemas e grafemas), um comportamento a ser aprendido. Por essa razão, é essencial que não haja problemas e/ou imperfeições na consciência fonológica e/ou em seu processamento, pois acredita-se que isso interfere na aquisição da linguagem escrita e conseqüentemente pode gerar problemas na aprendizagem (AVILA, 2004).

Outro fator decorrente dessa visão encontrado no discurso das educadoras dos Nuses é que três delas não se sentem capazes de definirem ao certo o que são essas dificuldades de aprendizagem ou suas causas. A maioria delas acredita ser um problema *muito abrangente* (sic R) e com *várias ramificações* (sic. C). Devido a isso, consideram que cabe ao especialista descobrir as dificuldades e não ao educador, como podemos verificar na fala de S:

(...) nós sabemos, escutamos a criança falar. Percebemos que ela tem dificuldade, mas passamos para o profissional para ele definir.

3. Fatores que influenciam nas dificuldades de aprendizagem

Ao mesmo tempo em que o conceito de dificuldade de aprendizagem é atrelado às causas orgânicas, apareceu em ambos os grupos a interferência da estrutura familiar e das condições sociais em que essas crianças e adolescentes estão submetidos, que em muitos casos, são bastante adversas. Contudo, mesmo percebendo a influência dos aspectos familiares e das condições sócio-econômicas

e culturais dessas famílias, nenhuma das educadoras mencionou possibilidades de enfrentar ou tentar intervir nesses casos. Em nenhum momento levantaram-se possibilidades de tentar aumentar o vínculo com essas famílias, para que assim elas tenham condições de se implicarem no processo de aprendizagem de seus filhos.

Você percebe a diferença! A mãe vem, está presente, a mãe cobra, a mãe vem perguntar: "Professora, não teve a lição por quê?" (...) Agora têm outras que não querem nem saber! Não estão nem aí! (sic N)

A criança ficou com vergonha da mãe, porque ela bebia e a psicóloga ficou sabendo. (sic S)

Eu acho que as mães não acompanham as crianças, na realidade nem em reunião muitas mães não vão. Não acompanha a criança, não quer saber de acompanhar, umas porque não tem tempo e umas porque não querem. (sic C)

Muitos são catadores de lixo e de papelão na rua. (...) Nossa área atinge as famílias que vêm do Norte dessa favela aqui da Marginal (Pinheiros). Nós estamos falando do povo que não têm lugar para viver. (sic N)

Agora muitos eu desconfio de deficiência mental, mas não posso afirmar porque o social, como elas falaram, é muito grande! (sic AS).

Quando nós conhecemos pai, mãe, alguém da família e vamos conversar, aí é que você passa a entender o porquê da criança estar assim. (sic AI)

O fato de muitos pais serem analfabetos é entendido como um agravante pelo grupo das professoras nos casos de dificuldade de aprendizagem. De fato, como vimos no primeiro capítulo, é de extrema valia o contato com os diferentes usos e funções sociais da escrita como forma de potencializar o processo de aquisição da escrita. Observamos que no caso dessas famílias em que os pais são analfabetos há uma situação de sub-letramento, na qual muitas dessas crianças vão ter seu primeiro contato com a escrita na escola, o que pode interferir no seu desempenho escolar, uma vez que a escola espera que a criança ingresse na escola com algum repertório.

Apesar de não podermos estabelecer uma relação causal entre condição sócio-econômica e grau de letramento, por outro lado não podemos negar que nessas famílias o acesso aos diferentes portadores de texto, materiais escritos e à cultura é bastante escasso, sem contar a baixa escolaridade dos familiares. Por essa razão, podemos dizer que tais fatores favorecem a condição de baixo grau de letramento ou até mesmo de sub-letramento dessa população.

De fato pesquisas como a do INAF, apresentada no primeiro capítulo, reafirmam a importância do ambiente familiar no que diz respeito ao nível de escolaridade e à capacidade de leitura dos pais, bem como a presença de materiais de leitura no ambiente familiar. Isso porque, observou-se nessa pesquisa uma correlação entre esses aspectos com o desempenho nos testes realizados.

N referiu que para garantir a sobrevivência dos filhos, hoje em dia pai e mãe têm que trabalhar e passam o dia fora e por essa razão não conseguem acompanhar seus filhos, o que aumenta as chances deles apresentarem alguma dificuldade. Atribui ao governo a responsabilidade por essa situação, pois segundo ela, antigamente as mães não precisavam auxiliar na renda familiar e podiam dedicar mais tempo aos filhos. Em decorrência da ausência da família, devido ao fato de terem que trabalhar o dia todo, Z comenta que muitas crianças freqüentam outras instituições no período alternado ao da escola. Um exemplo desse tipo de instituição é o próprio Nuse.

Ainda nesse sentido, foi possível encontrar no discurso de S. uma atribuição de poder à escrita quando ela supõe *que os adolescentes não pensam no futuro* (sic). Ela relata que tenta alertar seus alunos sobre o futuro, que *vão ter que ter emprego* (sic) e que não sabem como vão fazer, pois acredita que *não estão muito*

dispostos, não prestam atenção, não estão nem aí, é tudo oba-oba (sic). Essa fala aproxima-se muito do modelo autônomo de letramento, descrito no primeiro capítulo, no qual se estabelece uma relação de causalidade entre o domínio da escrita com o progresso e mobilidade social.

4. Condutas mais utilizadas no manejo dessa problemática

Quando questionadas sobre as condutas mais utilizadas no trato com as dificuldades de aprendizagem, duas professoras mencionaram que procuram dar mais carinho e atenção, pois acreditam que essas crianças são *diferentes dos outros* (sic N). Nesse sentido, N e AS afirmaram que procuram trabalhar com a auto-estima dessas crianças. O mesmo foi observado na fala de três educadoras que referiram dar mais atenção a essas crianças e adolescentes, ajudando-as a desempenhar as atividades propostas.

Ainda sobre esse aspecto, a realização de uma atividade paralela também foi citada por uma professora, como forma de lidar com esse problema. Além disso, uma professora e duas educadoras apontaram a mudança de estratégias de trabalho como conduta utilizada, visando estimular essas crianças e aumentar o interesse em aprender. Cinco professoras (M, N, Z, L e AS) disseram que na escola procuram incentivar as práticas de leitura, uma vez que estimulam os alunos a pegarem livros na biblioteca. Referiram que até as crianças com dificuldades de aprendizagem costumam pegar livros e *acompanham do jeito deles* (sic N). M contou que os alunos que já sabem ler chamam aqueles que não sabem para acompanhar a história junto, lendo para eles. Tal atitude é interessante, porque

acabam inserindo a criança que não lê em uma prática letrada como ocorre com a mãe que conta histórias para o filho pequeno.

No caso dos Nuses a subdivisão da sala em grupos (com e sem dificuldade de aprendizagem), também apareceu como outro recurso utilizado nesse contexto, por duas educadoras.

Outro caminho tomado na escola para intervir sobre essa questão, explicitado somente por Z, é o reforço escolar que ocorre dentro da própria escola. Segundo ela, são direcionados para o reforço os alunos que percebe que *não têm condições de ir para a 3ª e 4ª séries* (sic Z). Isso porque, referiram que são crianças que ainda não conseguem escrever o próprio nome, mas pela lei não podem ser reprovadas. Com isso, vão para as séries subseqüentes sem o repertório indicado e suas dificuldades vão aumentando, uma vez que não conseguem acompanhar o restante da sala.

No grupo da escola, o encaminhamento para outros profissionais também foi levantado como estratégia de intervenção nesses casos por uma professora. No Nuse, ao contrário do esperado, essa conduta não foi mencionada a priori por nenhuma das educadoras. Elas só falaram sobre o encaminhamento para a especialidade quando foram questionadas sobre o assunto. Esse pode ser considerado o indício mais evidente da assessoria. Isso porque, um dos focos do trabalho era combater a desresponsabilização das educadoras frente a esses casos, pois esperavam do encaminhamento uma resolução para o caso. Ao contrário disso, a intenção era implicá-las no enfrentamento dessa problemática, apropriando-as das dificuldades de seus alunos e lidando com elas na sala de aula.

5. Momento do encaminhamento e expectativas

No caso da necessidade de um encaminhamento, no grupo dos Nuses o fonoaudiólogo foi apontado por duas educadoras como principal profissional para quem dirigem tais encaminhamentos. As outras duas pareceram concordar e não apontaram outra possibilidade. Podemos pensar que tal fato se deve pela forte atuação desse setor nessas instituições, o que fica evidenciado no seguinte trecho:

Agora nós estamos encaminhando para as fonoaudiólogas. Porque elas estão aí. (sic C)

É o que tem (risada). (sic V)

Disseram que outra possibilidade é encaminhar para o Instituto da Família, que também possui uma parceria com a Congregação de Santa Cruz, porém referiram não conhecer ao certo o tipo de trabalho desenvolvido e para qual especialista estão direcionando o encaminhamento. A única informação que possuem é que lá há uma equipe composta por vários especialistas, tais como: *fonoaudiólogo, psicólogo, terapeutas e médicos (sic S)*. Referem que quando uma criança é encaminhada para essa instituição ela passa por avaliação com cada um desses especialistas para chegar a um diagnóstico. Após definido o diagnóstico, encaminham para o profissional mais indicado para o caso.

No caso da escola, todos os encaminhamentos são feitos para a Unidade Básica de Saúde (UBS) Vila Nova Jaguaré, referência para esse território. Todas as

professoras apontaram o psicólogo como o profissional mais indicado para atender os casos de dificuldades de aprendizagem, apesar de ter fonoaudiólogo nessa unidade de saúde. De acordo com os relatos, quando um encaminhamento se faz necessário, elas pegam um modelo com a coordenação e preenchem com os dados e motivo do encaminhamento.

Os motivos do encaminhamento, levantados pelas quatro educadoras, estão atrelados ao comportamento das crianças e adolescentes observado em sala de aula. São eles: criança muito dispersa (sic C), quando *não fazem nada e não têm vontade* (sic V), *criança muito agressiva* (sic R). Somente nos casos em que há agressividade, é que o psicólogo é apontado como o profissional mais adequado para lidar com essa situação (sic S). Já na escola, uma professora contou que o encaminhamento só é feito *quando a situação é muito grave* (sic M). Para ela isso ocorre:

Quando não acompanha, não assimila, não consegue. Você está ensinando hoje a ler o “b”, você vai mostrar que o “b” com o “a” é uma sílaba que chama “ba”. Então você treina com eles a escrita, a leitura. Alguns conseguem escrever, outros conseguem ler e outros nada!

Outras duas professoras disseram que a dificuldade já vem com a criança (Z, L), dando a entender que não é algo que se dá na escola, mas sim em outros espaços, como por exemplo, o contexto familiar. L. disse que por meio das dificuldades que são mais gritantes é que são feitos os encaminhamentos.

O encaminhamento, tanto no Nuse quanto na escola, ainda é encarado como uma possibilidade de solução do problema detectado, seguindo uma concepção mais tradicional de educação e de saúde, pautada em padrões rígidos de normalidade, na qual os comportamentos indesejados devem ser eliminados para

que seja possível a retomada do processo de aprendizagem. Segue um trecho do diálogo no grupo da escola:

Coord: Vocês estavam falando sobre a questão do encaminhamento e eu gostaria de saber o que vocês esperam dele? Qual é a expectativa que vocês têm?

N: Que tenha uma resolução, não é?! (ri)

M: Que traga uma solução.

Z faz um contraponto a essa fala, ao passo que afirmou que o esperado não é uma solução, *mas é ajudar essas crianças para que elas possam melhorar.*

Com relação à queixa sobre a devolutiva desses encaminhamentos há uma unanimidade em ambos os grupos. Todas mencionaram que na maioria das vezes não recebem uma devolutiva do caso que encaminharam para os profissionais da saúde. Isso, segundo elas, interfere diretamente em suas práticas, uma vez que sem a devolutiva não é possível ter um *feedback* em relação às suas observações e as dúvidas sobre as crianças e suas dificuldades permanecem. Ou seja, crêem que a devolutiva auxilia o professor a direcionar seu olhar em relação ao aluno com dificuldades, orientando sua ação.

No grupo das professoras, ficou mais explícita a falta que sentem do contato com os profissionais de saúde. Duas delas (M e Z) citaram a necessidade de uma assessoria para orientá-las no trato com as crianças com dificuldades, como podemos observar nesse trecho:

Alguém que desse uma assessoria para nós. Uma pessoa interessada em como é que está, como está indo. “Você está fazendo isso? Vamos tentar de um outro jeito?”. É isso que nós precisamos. (sic Z)

Podemos inferir que Z faz uma aposta na parceria entre saúde e educação, ao passo que considera que o olhar e os conhecimentos dos especialistas podem

contribuir no manejo dessas crianças em sala de aula, ampliando as possibilidades de resolutividade frente a essa questão.

Diante do fato de não obterem resposta dos casos encaminhados, duas professoras (N, L) referiram que somente continuam a realizar tais encaminhamentos, para cumprirem seu papel e não se sentirem culpadas.

Outra queixa levantada pelas professoras a respeito do encaminhamento é a demora para se conseguir uma consulta na unidade de saúde, cerca de cinco/seis meses e, com isso os problemas vão se agravando. Além disso, citaram que quando conseguem a vaga, algumas mães acabam não levando seus filhos, pois não podem faltar no emprego ou são pouco implicadas. Para esses problemas Z e N apontaram como solução a presença de um especialista na escola para realizarem os atendimentos. Com isso, as mães não perderiam mais consultas, quer por falta de interesse ou por alguma impossibilidade de acompanhar seus filhos, não precisariam faltar ao trabalho e, conseqüentemente seu emprego não estaria em risco. A presença do especialista na escola também contribuiria para otimizar a espera pelo atendimento e também para melhorar a contra-referência dos casos encaminhados. Vale dizer que o psicólogo foi o profissional mencionado para integrar a escola.

Observou-se que as professoras não vêem as dificuldades de aprendizagem como casos para a Fonoaudiologia, talvez por desconhecerem o campo de atuação da área.

6. Críticas à escola e ao governo

Ao longo de todo encontro e em diversos momentos a escola pública e as políticas voltadas para a educação foram alvos de críticas de todas as educadoras. Elas acreditam que grande parte dos percalços que enfrentam com seus alunos, como a indisciplina e a não alfabetização, deve-se aos problemas do atual sistema educacional. Ao se referirem à escola e a certos profissionais que nela atuam, observou-se que algumas participantes do grupo focal imitavam o modo como falavam, ironizando-os. Trata-se de um mau juízo e uma crítica moral à escola sobre vários pontos que vão desde os aspectos estruturais do ensino, até a relação entre professores e alunos, conforme será descrito a seguir.

Dentre as críticas realizadas estão: a não-repetência, sendo que o único motivo passível de reprovação são as faltas excessivas e não a aptidão dos alunos para passarem para a série seguinte; a não adequação do ensino com a realidade vivida por essas crianças e adolescentes, fazendo com que ela não seja atrativa; a superlotação das salas de aula; a desvalorização do professor que recebe baixos salários, ocasionando desmotivação; o desrespeito mútuo entre professores e alunos; a violência e o preconceito existentes na escola; a falta de limite e regras nessa instituição; a restrição do professor ao cumprir apenas o planejamento e o conteúdo programado, sem se preocupar se os alunos estão conseguindo acompanhar o que está sendo dado e se estão aprendendo de fato; a falta de flexibilidade desses planejamentos e, por fim, a prova como única forma de avaliação, pois afirmam que ela não garante que houve um aprendizado real.

Podemos inferir que esse olhar mais amplo por parte das educadoras sobre a situação em que se encontra a escola também é fruto do trabalho desenvolvido ao longo das assessorias, nas quais discutíamos a influência de tais aspectos no processo de aprendizagem.

A escola também foi alvo de críticas das próprias professoras. Elas levantaram questões semelhantes às do grupo dos Nuses, tais como: faltas excessivas que prejudicam o acompanhamento do conteúdo que está sendo trabalhado; relacionam as faltas com a pouca atratividade da escola que funciona como um mundo à parte pelo fato de não se integrar com a realidade das crianças e não acompanhar os avanços da tecnologia (computador, internet, MSN, Orkut) restringindo-se ao uso da lousa e do giz; a não repetência como uma forma de evitar a evasão escolar; a desvalorização do professor e os baixos salários que recebem.

Podemos notar nessas críticas que há uma preocupação em tornar a escola mais atrativa para as crianças, principalmente quando mencionam os recursos limitados com que contam no trabalho cotidiano (giz e lousa) e depositam nos recursos tecnológicos uma expectativa de gerar mais interesse nos alunos. Disseram que na escola possui uma sala de computação que está fechada e sem uso, mas que não têm acesso a ela. Segundo elas, essa sala não pode ser utilizada porque pertence a um projeto do governo e ainda não há um responsável para acompanhar as professoras nas possíveis atividades que seriam desenvolvidas nesse local.

Vale dizer que o uso de recursos tecnológicos podem sim aumentar o interesse dos alunos em aprender, mas não de forma isolada. Em outras palavras, é essencial que os professores se aproximem da realidade vivida fora da escola por meio de atividades que levem em consideração os usos e funções sociais da leitura e da escrita, trabalhando, por exemplo, com os gêneros discursivos. Desse modo, a escrita pode ser vista como algo importante e funcional na vida dessas crianças, rompendo com a visão tradicional que possuem: considerando-a como apenas mais um instrumento de avaliação da escola, devido ao fato de seu uso estar restringido

no cumprimento de tarefas escolares e da alfabetização, conforme observamos no modelo autônomo de letramento. Não estamos negando a importância desses aspectos, mas sim apontando a necessidade da escola ampliar as práticas de letramento, como parte da cultura e das estruturas de poder da sociedade, onde o contexto social e histórico é determinante.

Foi observada no grupo da escola uma postura defensiva por parte das professoras, uma vez que quatro delas procuraram ressaltar de alguma forma o comprometimento com a educação e que são profissionais capacitados e implicados em suas atividades e com seus papéis sociais. Segue um fragmento emblemático:

Z: E eu falo uma coisa para você (se referindo a mim), os professores que trabalham nessa escola são professores que gostam do que fazem. Porque não tem professor que dá aula por dar, então ele gosta do que faz. Nós estamos para nos aposentar: eu, N, a L. Estamos aqui porque gostamos do que fazemos e achamos que esse mundo ainda vai melhorar. Os professores daqui, se você for ver e assistir uma aula vai dizer: “Puxa vida, esses professores são dedicados!”. Não tem um professor aqui que não seja dedicado. Todos são. Qualquer um que você entrar na sala você vai assistir uma aula e falar: “Poxa vida, ele dá aula porque gosta! Porque ele quer ver melhorar esse mundo!”

N: É comprometimento!

M: Olha, eu parablenizo essa escola! Eu estou aqui há vinte e dois anos, é a melhor escola que tem!

Tal postura pode ser justificada pelo fato da sociedade em geral tecer inúmeras críticas a respeito da escola e também questionar as professoras e depositar sobre elas toda a responsabilidade pelos problemas de aprendizagem enfrentados pelos alunos no sistema público de ensino. Observamos esse comportamento inclusive no grupo dos Nuses, conforme mencionado anteriormente quando foi relatado que algumas educadoras imitavam o modo de falar de algumas professoras com quem teve contato, ironizando-as. Novamente deve ser reafirmado que pelo fato da dificuldade de aprendizagem ser uma problemática multifacetada,

não se pode atribuir a responsabilidade apenas a um determinado setor da sociedade, no caso às escolas e às professoras que nela atuam.

Outro alvo de crítica no grupo dos Nuses foi levantado por C, que questionou a imposição do método construtivista no trabalho em sala de aula, uma vez que refere não saber trabalhar de acordo com esse método e questiona sua aplicação em uma sala com grande número de alunos, como podemos observar nesse trecho:

Agora, eu não vou trabalhar com construtivismo, eu não sei trabalhar com construtivismo, não sei. E outra coisa, o construtivismo eu acho que não trabalha com sala de trinta, trinta e cinco crianças.

O construtivismo era um modelo elitizado, adotado apenas em algumas escolas particulares, mas com a democratização da educação pôde chegar à rede pública de ensino. No entanto, não podemos desconsiderar que há um perfil diferente dessa clientela, a qual na maioria das vezes possui um acesso restrito ou quase nulo com o universo da escrita. Ou seja, muitas dessas crianças e adolescentes encontram-se em situação de baixo grau de letramento ou até mesmo de sub-letramento, o que de acordo com a concepção construtivista pode interferir no processo de aquisição da escrita, já que o ambiente físico deve ser provedor. Quando isso ocorre, o ambiente dá condições para que a criança, ao entrar em contato com ele, possa se desenvolver.

C intui que tal modelo não se adéqua à realidade em que as crianças e adolescentes que pertencem aos Nuses estão submetidas. Além do grande número de alunos por sala (trinta) que não condiz com a proposta do método, considera que não há disposição suficiente dos pais para auxiliarem seus filhos. Segue o trecho:

São pais despreparados, porque para trabalhar com o construtivismo, a pessoa tem que saber que os pais têm que ser aqueles que sentam, que têm tempo para a família. Já está com a família construída. (...) São pessoas que não têm tempo para sentarem e lerem para

essas crianças, tempo para conversarem, dialogarem com essas crianças. E aí: “estamos trabalhando com o construtivismo!”.

Nota-se também que C faz uma analogia de certa forma equivocada entre a concepção do modelo construtivista com família construída. Isso porque não é uma família estruturada/construída sozinha que vai garantir o sucesso do construtivismo, por outro lado, é inegável que de acordo com essa teoria fatores como o ambiente provedor e a maturação cognitiva da criança são essenciais. Além disso, é necessário ressaltar que não há uma relação causal entre boa estrutura familiar e a situação econômica ou social.

C afirma ainda que os professores, de modo geral, não estão preparados para trabalhar com o modelo construtivista por não o conhecerem suficientemente. Disse ainda que tal teoria está muito mais presente no discurso dos professores do que em suas práticas na sala de aula.

O modo como está sendo processada a inclusão nas escolas também foi foco de críticas de todas as participantes em ambos os grupos. Mencionam que não há preparo tanto do corpo docente em geral para lidar com crianças que demandam um trabalho diferenciado, como é o caso dos deficientes mentais, crianças com síndromes, dentre outras.

No grupo dos Nuses foi citada a falta de preparo inclusive da coordenação e direção da escola, dos pais e até da própria criança. Sem contar que não consideram a estrutura física da escola adequada. Por essas razões acreditam que a inclusão não passa de "politicagem", pois não inclui de fato, pelo contrário, pode gerar exclusão. Segundo C, na prática, o modo em que estão fazendo a inclusão faz com que essas crianças representem apenas *mais um número para a escola* (sic C).

As professoras também alegaram que o Estado não demonstra preocupação no processo de inclusão e não oferecem um respaldo para elas. Apenas exige que os alunos com necessidades especiais sejam matriculados, porém não se preocupam em capacitar os professores para trabalharem com essas crianças em sala de aula. AS fez uma comparação entre os recursos que possuem na escola com os recursos que são encontrados na APAE, onde trabalhou por um tempo. Referiu que na APAE há um número menor de alunos por sala e conta com um suporte de psicólogas para assessorarem os profissionais. Além disso, ressaltou que todos os profissionais são especializados/ capacitados no trato com essas crianças.

Z questionou ainda o papel da escola nesses casos e mostrou-se inconformada quando a coordenação lhe disse que em casos como esse é importante trabalhar somente com a socialização do sujeito.

E como é que ele vai para a 2ª série com o social, para a 3ª série só com o social? (sic Z)

Por trás desse discurso, podemos inferir que há uma visão restrita do papel da escola, a qual é vista apenas como responsável por transmitir conteúdos e garantir que estes sejam assimilados. Tal posicionamento pode ser justificado pelo fato das professoras não serem instruídas e capacitadas para lidar com crianças com necessidades especiais e também pela concepção teórica tradicional em que estão balizadas as práticas de sala de aula.

Outra crítica tecida ao Estado por uma professora é que ele faz propagandas anunciando que nas escolas há campanhas para avaliação da acuidade visual e auditiva e, no entanto, segundo ela já faz algum tempo que tais campanhas não

ocorrem mais. Disse ainda que nem os óculos para as crianças que precisavam foram entregues.

7. Percalços encontrados para lidar com a problemática em sala de aula

Os problemas encontrados no trato com as crianças com dificuldades de aprendizagem foram divergentes nos dois grupos. Tal fato pode ser justificado pela diferença no projeto pedagógico e de objetivo de ambas as instituições.

No que se refere aos percalços que as educadoras encontram para lidar com as crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem foram levantados alguns aspectos. O primeiro, citado por R, diz respeito à dificuldade em se conhecer a história de vida dos alunos e a pouca participação e envolvimento da família no processo educacional. Ela acredita que isso é fundamental para tentar compreender a influência da família nessa dificuldade, quer seja pelo fato dos pais serem analfabetos ou pelo fato das educadoras acreditarem que a estrutura pouco convencional de algumas dessas famílias interfere diretamente nessas dificuldades. Entretanto, nota-se uma contradição, ao passo que R menciona, em outro momento, que não podemos estabelecer uma relação de causalidade, como demonstra o fragmento:

“ah, aquela criança não aprende porque a mãe é analfabeta, porque a mãe tem problemas psicológicos”. Não é porque eu tive um filho e eu sou paranóica que ele também vai ser (sic).

Um aspecto preocupante levantado por uma das participantes é a não adesão ao tratamento. A isso atribui a não implicação da família devido à falta de tempo, pois muitas trabalham, ou à falta de interesse. Outro fator que acreditam interferir nesse aspecto é que muitas crianças são rotuladas pela escola, pela família

e pelos próprios colegas. Essas crianças muitas vezes são vistas como incapazes, burras, ocasionando um sofrimento na relação com a escrita. Como resultado elas acabam se afastando e evitando situações em que suas fragilidades são expostas. Podemos supor que elas não aderem ao tratamento justamente por acreditarem que no espaço da terapia tais fragilidades serão novamente expostas e que lá será reafirmada sua condição de "incapaz".

Porém essa não adesão é vista também como falta de interesse de alguns alunos, como podemos verificar nesse trecho de V:

(...) porque tem uns que não tem interesse nenhum. Vão para bagunçar mesmo. Então, nós buscamos ajuda, arrumamos essa ajuda, só que, por outro lado, o aluno não quer. Paciência, não é?!

Três educadoras mostraram preocupação com a falta de continuidade dos trabalhos que são propostos e executados pelos profissionais que fazem parte da parceria com os Nuses. Referem que quando não há essa continuidade todo trabalho desenvolvido se perde e prejudica também o processo terapêutico daqueles que estão em atendimento. Pôde-se perceber uma preocupação em especial com o atendimento fonoaudiológico, uma vez que de 2005 para 2006 houve uma mudança radical na estruturação e atuação do setor com a entrada do Aprimoramento em Saúde Coletiva nessa parceria.

Evidenciou-se na fala de três educadoras a importância de se desenvolver um trabalho pautado em um projeto, pois ele garante sua continuidade, como podemos observar nos trechos subseqüentes:

Tem que ser assim: "olha a gente parou com essas crianças aqui, agora você vai continuar daqui, desse ponto". Mas, se não é assim, começa tudo de novo. (sic S)

A não ser que você tenha um projeto, desse jeito dá pra seguir, então tudo bem, vai ter uma continuidade. Caso contrário, falam que não sabia o que a outra fazia e começam a fazer cada uma do seu jeito. Depois quem sofre com isso é a criança. (sic C)

A ausência de um planejamento que as direcionem no trabalho tendo como base o projeto dos Nuses foi apontada como outro percalço na prática de C. Duas educadoras explicitaram não terem clareza do que é de fato esse projeto, como fica evidente na fala de C:

Porque se não é escola, afinal é o quê? Eu tenho essa dúvida e tenho dificuldade em relação à seriação, porque trabalhar com uma criança de 1ª série é uma coisa e com a de 5ª série é outra. Como é que você faz? Fica difícil!

Outro ponto chave descrito por R e V foi a falta de contato com a escola e de informações sobre o desenvolvimento dos alunos nesse espaço. Começa a ser valorizada a possibilidade de um diálogo com as escolas em que essas crianças estudam, visando compreender melhor seu funcionamento nesses diferentes espaços que freqüentam. Podemos inferir que essa preocupação em construir redes de cuidado também é produto da assessoria desenvolvida nessas instituições, uma vez que esse foi um tema discutido de modo recorrente nesse espaço e também em reuniões entre profissionais, voluntários e coordenação dos Nuses. De fato, se houvesse uma interlocução efetiva entre as diferentes instituições envolvidas no cuidado dessas crianças, o trabalho poderia ser mais integral e efetivo.

Na escola, duas professoras (M, AS) citaram como dificuldade no trato com crianças com problemas em seu processo de aprendizagem fazer com que elas se concentrem nas atividades e tenham motivação para o que foi proposto. Três delas (L, AS e Z) apontaram a falta de vontade e de motivação desses alunos, exceto em atividades como a educação física e artes. Podemos pensar que o interesse por tais atividades se deve ao fato de se sentirem capazes e por suas dificuldades não ficarem em evidência. Z afirmou que acredita que o problema é que, na realidade, os professores não sabem lidar com essas crianças.

Já N, referiu ter dificuldade em *trazer a criança para a realidade para que ela consiga aprender* (sic). Podemos supor que a realidade mencionada por N, diz respeito àquela em que é atribuída à escrita e ao conhecimento passado na escola uma possibilidade de ascensão social pelo fato de se vincular à escrita com o poder, conforme vimos na descrição do modelo autônomo de letramento.

Z apontou ainda como dificuldade o sumiço de alguns materiais, pois as crianças acabam levando-os para casa sem conhecimento do professor. M e L também levantaram a relação com as famílias como outra barreira no trabalho com essas crianças, quer por não corresponderem às expectativas das professoras em relação à participação e envolvimento na vida escolar de seus filhos, ou por não aceitarem *a deficiência dos filhos. Que não querem, não ajudam, não fazem nada. Eu acho que até se acham culpados.* (sic M)

N também pontuou a falta de instrução e de preparo para lidar com crianças de inclusão, conforme já foi descrito anteriormente. Todas concordaram que essa é uma grande barreira em suas práticas, apesar desse aspecto não estar diretamente associado com as dificuldades de aprendizagem.

8. Desafios no enfrentamento da questão

Sugeriu-se que cada educadora, ao final do encontro, dissesse qual é o maior desafio da educação na opinião delas. Foram levantados os seguintes desafios: melhor preparo dos profissionais da educação; motivar os alunos; mostrar a importância dos estudos; lutar contra situações de risco, como, por exemplo, o envolvimento das crianças e adolescentes com a criminalidade; governos e políticas que priorizem a educação; saber trabalhar com as diferenças; estabelecer regras e

limites; romper com preconceitos e dar voz às crianças e adolescentes, implicando-os no processo de aprendizagem.

C pontua que o projeto dos Nuses deveria ser mais flexível, oferecendo oficinas nas quais a criança poderia se inscrever de acordo com seus interesses. Com isso, demonstra uma preocupação em garantir a autonomia das crianças e adolescentes e motivá-las a aprender. Isso também ajudaria a marcar as diferenças relacionadas ao objetivo do projeto político-pedagógico do Nuse e das instituições escolares, como fica explicitado nesse fragmento de C:

Só que nós dos Nuses não somos escola. Nem aqui (Santa Cruz) e nem lá (Bom Jesus). Nós temos que acabar com esse negócio. Temos que criar, mas como? (...) Eu comentei com a D que se nós tivéssemos como trabalhar assim com eles, com oficinas. Criar oficinas e deixar a criança se inscrever na qual quiser.

No grupo das escolas não foi proposto explicitamente levantar os desafios da educação, porém podemos inferir pelo que foi discutido ao longo do grupo que tais desafios estão diretamente associados com as dificuldades que encontraram para lidar com essas crianças em sala de aula. Ou seja, o grande desafio é motivar os alunos e despertá-los para a aprendizagem.

Considerações Finais

A partir dos dados obtidos nos grupos focais desenvolvidos, passaremos a refletir nesse capítulo a respeito da problemática central do presente estudo - as dificuldades de aprendizagem – para que possamos pensar formas de enfrentamento dessa questão.

Ao compararmos o grupo de educadoras com o das professoras, podemos perceber que há algumas diferenças, principalmente no que diz respeito ao modo de olhar para as dificuldades de aprendizagem, conforme era previsto. Ao contrário do grupo das professoras, no grupo dos Nuses há uma visão um pouco mais abrangente acerca dessa questão, ao passo que se evidenciou em alguns momentos a preocupação com o que é singular de cada sujeito e a implicação dessas particularidades no processo educacional. Ou seja, em contraposição à postura que se fixa em padrões de normalidade pré-estabelecidos, o contexto familiar e sócio-cultural em que essas crianças estão inseridas não são desconsiderados por essas educadoras ao pensarem no processo de aprendizagem e no desempenho dessas crianças. Além disso, demonstraram uma preocupação em colocar em análise a prática do professor e o método de ensino utilizado por ele em sala de aula, uma vez que acreditam que esses aspectos também podem estar envolvidos nas dificuldades de aprendizagem. Tal fato evidencia uma preocupação em comprometer o professor, fazendo com que ele avalie e repense suas condutas e práticas, uma vez que ele é um ator importante no processo de ensino-aprendizagem e tem responsabilidade sobre ele.

No grupo da escola também foi levantada a importância da família e sua implicação no processo educacional, porém a tendência observada era de responsabilizar as famílias pelos problemas de aprendizagem de seus alunos.

Não podemos atribuir a culpa pelo fracasso escolar exclusivamente ao aprendiz, pelo fato de se tratar de um problema de cunho social, no qual diferentes aspectos estão intimamente ligados: o contato e a circulação pelos diferentes gêneros discursivos, o nível de escolaridade dos familiares, o contexto social e cultural no qual o sujeito se insere, o papel que a escola desempenha e o que prioriza em sua prática. Isso nos faz pensar que muitas vezes a escola não dá conta dessa diversidade, ao passo que não considera as experiências prévias de seus alunos, suas particularidades e a importância das relações sociais para o processo de aprendizagem.

Podemos supor que a diferença encontrada entre os grupos está relacionada com o trabalho desenvolvido nos Nuses ao longo do ano de 2006 pelo Setor de Fonoaudiologia do Aprimoramento em Saúde Coletiva da PUC-SP, principalmente no que diz respeito à assessoria aos educadores. Cabe salientar que o fonoaudiólogo, na assessoria, não deve desenvolver o papel de especialista ou transmissor de uma tecnologia no intuito de capacitar à equipe escolar para identificar precocemente os problemas relacionados à aprendizagem, de acordo com os padrões esperados para cada faixa etária. Ao contrário disso, acreditamos que o papel desse profissional na assessoria é escutar e acolher as demandas trazidas pelas educadoras, sem apagá-las do seu papel e de suas práticas.

O foco era centra-se na relação com as educadoras, entendendo-as como agentes potencializadoras do desenvolvimento infantil. Dessa forma, torna-se possível implicá-las no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, pois um

aspecto importante do trabalho era justamente fazer com que essas educadoras desenvolvessem um modo diferente de habitar e de se apropriar dos problemas vivenciados nas práticas diárias com seus alunos.

Podemos dizer então, que a assessoria funcionou nos Nuses como uma ação disparadora de transformação, ao passo que buscou (re)significar as práticas letradas em sala de aula. Além disso, a partir desse trabalho as próprias educadoras sentiram a necessidade de buscar construir espaços de interlocução e articulação com as escolas da região, as quais são freqüentadas por seus alunos.

No que diz respeito à relação entre a saúde e a educação, ficou evidente, principalmente no grupo das escolas, que tais setores ainda funcionam de forma desarticulada e independente, o que restringe o alcance de suas ações.

Pelo fato de considerarmos as dificuldades de aprendizagem uma problemática que perpassa pelos diferentes setores, é essencial que haja uma transversalidade das ações, aumentando dessa forma a potência de enfrentamento sob essa questão. Isso porque as ações intersetoriais, no caso dessa pesquisa envolvendo a saúde e a educação, forçam um processo de mudança no modo de ver e lidar com os problemas relativos ao processo de aprendizagem, auxiliando na transformação tanto dos profissionais da educação quanto os da saúde, potencializando uma visão integral do sujeito. Esse foi o foco preconizado no trabalho desenvolvido durante as assessorias nos Nuses.

Um obstáculo importante que deve ser enfrentado para caminharmos em direção às ações transversais é romper com a lógica das ações especializadas que permeia a concepção da clínica tradicional e muitas ações em saúde. De acordo com essa lógica, os comportamentos desviantes são levantados para ser possível definir um diagnóstico para o caso. Feito isso, ocorre o encaminhamento para a

especialidade a qual tem como foco eliminar os sintomas/ transtornos apresentados. Esse aspecto apareceu de maneira recorrente em especial no grupo das escolas, na qual se evidenciou uma expectativa em torno dos encaminhamentos de resolatividade e eliminação dos problemas.

Somente por meio de uma mudança de paradigma é que será possível a construção de uma parceria efetiva entre os diferentes setores, tecendo redes de cuidado e de proteção a essas crianças e adolescentes caminhando, assim, em direção à intersectorialidade. Ao se transversalizar as ações, aumentamos seu alcance e potencializamos seus efeitos não só no sujeito foco da ação, mas também em todos os atores envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, a pesquisa evidenciou uma faceta importante de como a Fonoaudiologia em sua interface com a Saúde Coletiva pode auxiliar no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem não se restringindo às ações de reabilitação ou curativas, mas expandindo seu olhar e sua escuta no trabalho junto aos profissionais da educação para além do seu papel de especialista, apostando na atuação em equipe e favorecendo a construção de redes de cuidado.

No entanto, por ser uma perspectiva de atuação dentro da Fonoaudiologia que está gradativamente se ampliando, outros estudos se fazem necessários, no sentido de promover uma reflexão sobre a área no campo da Saúde Coletiva, principalmente no que diz respeito às ações intersectoriais e ampliar as possibilidades de atuação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M.C.F.; CUNHA, P.F. **Letramento e atuação fonoaudiológica em unidades básicas de saúde**. São Paulo, 2004. 40 p. Iniciação Científica. Conselho de Ensino e Pesquisa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

AVILA, C.R.B. de. Consciência Fonológica. In: FERREIRA, L.P.; BEFI-LOPES, D.; LIMONGI, S.C.O. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2004. p. 815-824

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.

BERBERIAN, A.P. **Fonoaudiologia e Educação: um encontro histórico**. São Paulo: Summus, 2000, 2ª ed.

BERBERIAN, A.P.; MASSI, G. Repensando a vinculação entre a fonoaudiologia e a educação. **Revista Distúrbios da Comunicação**. São Paulo, v.10, n.1, p. 39-44, jun. 1998.

BERBERIAN, A. P.; MORI-DE ANGELIS, C.C.; MASSI, G. Violência Simbólica nas práticas de letramento. In: _____ **Letramento: referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006. pg. 15-32.

BRUSCAGIN, C.B. **Sob a proteção de Deus**: famílias cristãs na fase adolescente. São Paulo, 2004. P 98 – 114. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CASTRO, K.R.P. **Visitando a família ao longo das fases do ciclo vital**: o olhar dos filhos. São Paulo, 2003. p 62 – 75. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FERREIRO, E., **Reflexões sobre Alfabetização**, São Paulo: Cortez, 24ª edição, 2000.

GARCIA, A.L.M., Fonoaudiologia e letramento. In: DAUDEN, A.T.B.C; MORI-DE ANGELIS, C.C (orgs.). **Linguagem escrita: tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico**. São Paulo: Pancast Editora, 2004.

HENRIQUES, C.M.P. SUS: Qual a novidade? In CAMPOS, F.C.B. & HENRIQUES, C.M.P. **Contra a maré à beira mar**: a experiência do SUS em Santos. São Paulo: Hucitec, 1997, p. 25 – 41.

Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação (Avaliação de leitura e escrita). São Paulo: set. 2005. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em 21 ago. 2006.

Indicadores e Dados Básicos (IDB – 2006). Brasil: 2006. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/ibd2006/matriz.htm>>. Acesso em 22 mai. 2007.

KLEIMAN, A.B. (org.) **Os significados do Letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MENDES, Vera Lúcia Ferreira. Fonoaudiologia e Saúde Coletiva: perspectivas de atuação nos serviços públicos de saúde. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 213-224, jun. 1999.

_____. **Uma Clínica no Coletivo:** experimentações no programa de saúde da família. São Paulo, 2004. 175 p. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Programa de Estudos Pós Graduação em Psicologia Clínica – Núcleo de Subjetividades Contemporâneas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento:** um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PALLADINO, R.R.R. Desenvolvimento de linguagem. In: FERREIRA, L.P.; BEFILOPES, D.; LIMONGI, S.C.O. **Tratado de Fonoaudiologia.** São Paulo: Roca, 2004. p.763-771

PAN, M.A.G.S. Letramento escolar e processos subjetivos. In: BERBERIAN, A. P.; MORI-DE ANGELIS, C.C.; MASSI, G. (orgs.) **Letramento: referências em saúde e educação.** São Paulo: Plexus, 2006.

PENTEADO, R.Z.; GONÇALVES, C.G.O.; SILVÉRIO, K.C.A.; ROSSI, D.; LIBARDI, A.; VIEIRA, T.P.G. Grupos focais: possibilidades e aplicações para as pesquisas e práticas fonoaudiológicas. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, vol. 11, n. 2, p. 124-128, abr./jun. 2006.

PINHEIRO, R. As práticas do cotidiano na relação oferta e demanda dos serviços de saúde: um campo de estudo e construção da integralidade. In PINHEIRO, R.; MATTOS, R.A. (org). **Os sentidos da Integralidade na atenção e no cuidado à saúde.** Rio de Janeiro, 2001, p. 65 - 112.

_____. Projeto Educacional da Congregação de Santa Cruz na Comunidade Vila Nova Jaguaré. Segunda versão. (mimeo) Março de 2007.

_____. Projeto político-pedagógico do Núcleo Sócio-Educativo Bom Jesus (mimeo)

ROJO, R.H.R. O Letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: _____. **Alfabetização e Letramento:** perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercados das Letras, 1998, p. 121 – 171.

ROSO, A. Grupos focais em Psicologia Social: da teoria à prática. **Psico**, Porto Alegre, n. 2, p. 155-169, jul/dez 1997.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

SOUZA, S.J. Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da linguagem. In: _____. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987 [1934].

ZORZI, D.S.; GUADAGNOLI, C.F.; NOVALO, E.S. **O processo de letramento: investigação e proposta de trabalho em instituições públicas**. São Paulo, 2003. 41 p. Iniciação Científica. Conselho de Ensino e Pesquisa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,

ANEXOS

ANEXO 1



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia

Comitê de Ética em Pesquisa – PUC-SP

Pós Graduação de Fonoaudiologia da PUC/SP
Orientadora: Profa. Dra. Suzana Magalhães Maia
Pesquisadora: Daniella Sampaio Zorzi
Protocolo nº: 031/2006

Parecer sobre o Projeto de Pesquisa intitulado "*As dificuldades de aprendizagem sob a perspectiva da escuta fonoaudiológica e do olhar dos profissionais da educação: construindo possibilidades de intervenção*"

Em conformidade com os critérios da Resolução nº 196/96 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, a relevância social, a relação custo/benefício e a autonomia dos sujeitos pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

O projeto é pertinente, tem valor científico e a metodologia atende nos objetivos propostos.

No nosso entendimento, o projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

Assim, o parecer do comitê é favorável à aprovação do projeto.

São Paulo, 11 de setembro de 2007.

Profa. Dra. Teresa Maria Momensohn dos Santos
Comissão de Ética
PEPG em Fonoaudiologia

ANEXO 2

Carta convite aos professores

Olá!

Meu nome é Daniella Sampaio Zorzi, sou fonoaudióloga e estou desenvolvendo uma pesquisa que é requisito para a obtenção do título de Mestre em Fonoaudiologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com o tema

Em minha prática em unidades de saúde pude perceber a grande demanda de crianças e adolescentes que são encaminhadas para o Setor de Fonoaudiologia com a queixa de dificuldades de aprendizagem. Busco compreender como essas dificuldades de aprendizagem são vistas e trabalhadas pelos profissionais das áreas da saúde e da educação na região do jaguaré, zona oeste da cidade de São Paulo.

Uma das melhores maneiras que encontrei para essa compreensão foi reunir grupos de professores para conversarem a respeito desse assunto.

O grupo se reunirá apenas uma vez, com duração aproximada de duas horas. Do grupo farão parte professores que lecionam no Fundamental I. É importante deixar claro que os debates têm a finalidade de permitir a compreensão do tema estudado e não haverá qualquer conotação de orientação ou assessoria fonoaudiológica. Por questões éticas, a identidade de todos os participantes será mantida no anonimato.

Gostaria de convidar você a participar de minha pesquisa.

O grupo será realizado no dia de às horas, no Para confirmar sua presença, por favor entre em contato nos telefones:

Sua presença é fundamental para a realização dessa pesquisa!

Atenciosamente,

Daniella Sampaio Zorzi
CRFa 13.886

ANEXO 3

Termo de consentimento aos professores

O Sr(a). está sendo convidado(a) a participar da pesquisa que se intitula: *“Dificuldades de aprendizagem: uma questão intersetorial”*.

O objetivo deste estudo é analisar como a dificuldade de aprendizagem é vista e trabalhada pelos profissionais das áreas da saúde e da educação na região do Jaguaré na zona oeste da cidade de São Paulo.

Caso aceite participar como sujeito desta pesquisa, o (a) Sr. (a) participará de um grupo composto de professores que lecionam no Fundamental I. Esse grupo terá duração aproximada de duas horas e a conversa será gravada em fita cassete para posterior transcrição.

Não existem benefícios diretos para o sujeito deste estudo. Entretanto os resultados deste estudo podem ajudar as pesquisadoras a entender melhor sobre as chamadas “dificuldades de aprendizagem”.

Não existem desconfortos ou riscos associados com este projeto.

Fica claro que sua participação é voluntária, não sendo obrigado a participar do grupo se não quiser, mesmo que já tenha assinado o consentimento de participação. Se desejar, poderá retirar seu consentimento a qualquer momento.

As pesquisadoras ou a escola não pagarão nenhum valor em dinheiro ou qualquer outro bem pela sua participação, assim como o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo.

Os seus dados serão mantidos em sigilo. Serão analisados em conjunto com os de outros participantes e não serão divulgados dados de nenhum participante isoladamente. O (a) Sr. (a) poderá esclarecer suas dúvidas durante toda a pesquisa com a fonoaudióloga Daniella Sampaio Zorzi pelo telefone: 8375.7178.

Eu, como pesquisadora responsável, comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para esta pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas por mim, descrevendo o estudo *“Dificuldades de aprendizagem: uma questão intersetorial”*.

Eu discuti com a fonoaudióloga Daniella sobre a minha decisão em participar do estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou

prejuízo, ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

Nome do sujeito

Assinatura do sujeito

Data

Assinatura da testemunha

Data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste paciente para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pelo estudo

Data

ANEXO 4

Guia de entrevista para o grupo focal

1. Introdução

a) Apresentação da moderadora e da equipe

Meu nome é Daniella, sou fonoaudióloga. Essa é a que faz parte da equipe de pesquisa, ela também é fonoaudióloga e vai participar do nosso debate e tomar algumas notas. Essa é a, também fonoaudióloga, que vai nos ajudar com o equipamento de gravação e irá fazer algumas anotações do que vai estar acontecendo aqui.

b) Apresentação da pesquisa

Estou realizando essa pesquisa sobre as chamadas “dificuldades de aprendizagem” e estamos aqui reunidos para conversarmos a respeito da experiência de vocês em relação a esse tema. Acredito que reunindo pessoas com vivências semelhantes seria a melhor forma para uma discussão sobre essa temática. Essa técnica é chamada de *grupo focal*, no qual eleger-se um assunto, o foco a ser debatido pelo grupo e a pesquisa é a discussão gerada pelo grupo. Gostaria de pedir a permissão de vocês para a gravação da discussão que, posteriormente, será utilizada para a análise dos dados. É importante salientar que a identidade de vocês será mantida em sigilo. Só terão acesso a esse material eu, a equipe de pesquisa aqui presente e a orientadora desse trabalho.

Nosso objetivo aqui é realmente conversar, por isso, não há certo ou errado. Não será feita nenhuma interpretação e não precisa falar quando não quiser. Estamos aqui para uma troca de experiências e eu gostaria que vocês se sentissem o mais à vontade possível.

Vamos conversar sobre a experiência e sentimento de vocês como professores que lidam ou podem vir a lidar com crianças com dificuldades de aprendizagem. Gostaria que falassem o que desejarem dentro do tema. Sintam-se livres para expressarem suas opiniões, para discordarem ou para perguntarem o que não ficou claro.

Nossa conversa terá uma duração aproximada de duas horas e gostaria de pedir para que não falassem ao mesmo tempo e que dessem oportunidade para todos se colocarem. Tenho um roteiro de seis questões aproximadamente.

É importante esclarecer que meu papel no grupo é de ouvi-los, por isso, não farei parte do debate, estarei apenas ajudando para que a conversa possa fluir da melhor maneira e se mantenha dentro do assunto. Estaremos fazendo algumas anotações para compreendermos melhor o modo como vocês entendem as dificuldades de aprendizagem.

2. Apresentação

Começando pela minha direita e dando a volta na mesa, pediria para cada um que se apresentasse ao grupo.

Por favor, digam o primeiro nome, série que lecionam e há quanto tempo trabalham como professores do Fundamental I.

3. Roteiro de questões:

- Como vocês percebem que um aluno está com dificuldade de aprendizagem?
- O que vocês entendem por dificuldade de aprendizagem?
- Qual é a conduta mais utilizada para lidar com essa situação?
- No caso de um encaminhamento, em que momento isso ocorre? Para qual profissional?
- Qual a expectativa em relação a esse encaminhamento?
- Como se trabalha em sala de aula com essas crianças?
- Que tipo de dificuldades vocês encontram para lidar com essas crianças?