

# CONCEPÇÕES E ATITUDES DE SUJEITOS GAGOS SOBRE A GAGUEIRA<sup>1</sup>

Ana Paula Gomes de CARVALHO<sup>2</sup>

Viviane Souza GALVÃO<sup>2</sup>

## RESUMO

A detecção e o tratamento precoce da gagueira, por meio de ações educativas, podem favorecer a prevenção de dificuldades de aprendizagem escolar e integração social de crianças com esse tipo de problema. A grande prevalência de crianças gagas em fase inicial de alfabetização, a complexidade e relevância dessa questão impõem investigar o problema na interface entre a Educação e a Fonoaudiologia. Com este objetivo, por meio de questionários semi-estruturados, identificamos e analisamos concepções e atitudes de 31 indivíduos gagos sobre a gagueira. Os resultados mostraram que os sujeitos concebem o problema como sendo um distúrbio da fala possível de ser minimizado por meio de atitudes de correção da mesma. Esse modo de conceber e enfrentar o problema apresenta implicações para a construção da linguagem/comunicação e aponta a necessidade de currículos diferenciados, assentados numa lógica científico-humanística (trans-disciplinar), de relações entre ciência, tecnologia e sociedade, não mais científico-disciplinar.

**Palavras-chave:** Gagueira; concepções e atitudes; educação científica.

## 1 Introdução

O desencadeamento de um processo de fracasso escolar, de rotular alunos como sendo incompetentes ou como sendo um caso de transtorno de linguagem, pode ocorrer quando os mesmos ainda não desenvolveram suas capacidades de comunicação e lingüísticas ao nível da exigência esperada para enfrentar, manter ou expandir determinadas aprendizagens escolares. A responsabilidade, neste caso, pode recair na criança por razões que são pelo menos duvidosas.

Tal pressuposto ganha força com resultados de pesquisas que apontam 67% dos professores que atuam na educação infantil e no ensino fundamental sem experiência no ensino de crianças com necessidades educativas especiais, 53% com habilitação de magistério em nível médio e 21% em cursos de Pedagogia.

Esta condição de formação e profissionalização, ausente de adaptações curriculares (ajustes e modificações nos objetivos, conteúdos, procedimentos e estratégias de ensino), relacionadas a questões educativas especiais, podem justificar, pelo menos em parte, dificuldades de aprendizagem entre sujeitos com problemas tais como disfluência ou gagueira.

---

<sup>1</sup> Estudo proposto para ser desenvolvido sob cobertura do programa PIBIC.

<sup>2</sup> Carvalho, A. P. G.: aluna do 3º ano do curso de Fonoaudiologia (anpacarvalho@hotmail.com)

Galvão, V. S. Profa orientadora, assistente-doutor no Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP, CEP 17525-900, Marília, São Paulo – Brasil . Email: vsgalvao@flash.com.br

Assim sendo e considerando-se a possível participação dos professores, pais e da criança com o problema neste processo, há necessidade de investigá-lo numa perspectiva sociológica.

A validade de uma perspectiva de investigação desta natureza sustenta-se em estudos que mostraram o que segue: 1. distúrbios como a fluência da fala, apresentam-se relacionados a múltiplos fatores de natureza biológica, psicológica, de certos processos lingüísticos, afetivos, cognitivos, ou ainda, alguns desses fatores combinados (ASHA,1999); 2. apesar de surgirem na primeira infância freqüentemente, geralmente não aparecem quando a criança começa a falar, e sim quando começam os seus contatos com outras pessoas. Para os casos de disfluência já instalada, o distúrbio pode ser acentuado caso o ambiente escolar não seja adequado (DINVILLE,1993); 3. há possibilidade do desempenho escolar de sujeitos gagos ou disfluentes ser levemente abaixo da média em função de dois fatores: podem responder que não sabem para um professor para não correrem o risco de gaguejar, ou por algum problema de linguagem relacionado com gagueira (GUITAR,1998); 4. atitudes relacionadas com exigências do contexto social são dependentes das regras de reconhecimento (que permitem reconhecer a especificidade de cada contexto) e de realização, que regulam a criação e produção de realizações especializadas dentro do contexto, isto é, de regras que permitem não só selecionar os significados necessários à produção do texto (realização passiva) como produzir o texto adequado ao contexto (realização ativa). Quando a produção textual se refere a um determinado contexto de aprendizagem, as regras de reconhecimento e de realização traduzem a orientação específica de codificação para esse contexto”(grifo nosso) (AFONSO; NEVES, 1998, p.108); 5. práticas pedagógicas adequadas, com grau elevado de exigência conceitual, que não revelam classes distintas nem posicionamentos diferenciados entre as crianças, e ainda, que permitem o fluxo livre de informações, a comunicação inter pessoal, favorecem a aprendizagem (CÂMARA; MORAIS,1998).

Parece, portanto, que o contexto exigente de esforços lingüísticos, comunicação oral e escrita, caracterizados pelo fluxo interrompido de informações, reveladores de classes distintas e de posicionamentos diferenciados entre as crianças, sem que as crianças com necessidades educativas especiais produzam textos<sup>3</sup>, podem levá-los a atitudes de exclusão, além de não expressarem sua fala com receio das reações de rejeição por parte do contexto, favorecendo, neste caso, a construção de mecanismos cognitivos que dificultam a aprendizagem significativa, por compreensão, e a sua integração social.

---

<sup>3</sup> Texto: termo empregado no sentido da unidade da linguagem/comunicação.

Em razão disso, mas não só, a educação científica dos professores em torno da questão de aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais é imprescindível tendo em vista a sua influência na organização do contexto de aprendizagem, um pressuposto que se sustenta em resultados de estudos no campo do ensino da ciência, os quais vêm mostrando a influência das concepções de professores na sua prática (HASHWEH, 1986), co-responsabilizando-os, de certa forma, no processo da configuração de aprendizagem e realidades sociais escolares.

Nesse sentido, Porlán e Rivero (1998, p.99), lembraram que são inúmeros os estudos que assinalam a inadequação das idéias dos professores em exercício e em formação inicial sobre a natureza da ciência, uma realidade entendida como decorrente da lógica tradicional da ciência e do seu ensino, que contribui para o afastamento entre ciência e sociedade. Apontaram inúmeras implicações da inadequação da educação tradicional dos professores, entre elas a crença da verdade científica, como externa ao sujeito, além de acreditarem na possibilidade de uma conclusão sempre objetiva e verdadeira.

Segundo os pesquisadores acima citados, essa realidade do conhecimento de professores pode ajudar a manter os chamados ‘mitos científicos’ na sociedade (o mito do progresso científico atrelado ao acúmulo de trocas quantitativas de informações; e o mito das explicações científicas na sala de aula ou fora dela, além do mito da infalibilidade da ciência).

Ao nosso entender, pode manter também atitudes pouco pedagógicas em relação a crianças com necessidades educativas especiais, as quais, ao serem difundidas na comunidade em geral, podem justificar fatos tais como uma criança chinesa de 5 anos amputar parte de sua própria língua ao gaguejar diante de seu pai (VAN RIPER; EMERICK, 1997).

Chiquetto (1992), Barbosa e Chiari (1998), ao estudarem a questão da gagueira e suas possíveis implicações na aprendizagem escolar de crianças com o problema, identificaram concepções alternativas e atitudes pouco pedagógicas entre professores das séries iniciais sobre a gagueira, e as caracterizou como sendo de senso-comum.

Esta realidade de conhecimento dos professores das séries iniciais em relação a crianças que gaguejam foi também confirmada num estudo que realizamos (VILLANI; CURRIEL; OLIVEIRA, 2001), o qual apontou a necessidade da sua melhor investigação, considerando questão da educação científica desses profissionais.

Assim, com esse objetivo estamos realizando estudos voltados para a compreensão da problemática da gagueira de crianças em fase inicial de alfabetização, considerando a possibilidade da participação dos professores das series iniciais neste processo. Para tanto, é

necessário identificar e analisar concepções e atitudes de sujeitos que gaguejam a luz de referenciais teórico-metodológicos na interface entre a Educação e a Fonoaudiologia.

## **2 Metodologia da pesquisa.**

Numa das fases do nosso programa de pesquisa, selecionamos uma amostra de 31 sujeitos adultos gagos, a maioria deles com nível de instrução básico, fundamental-incompleto, sendo 9 do sexo feminino e 22 do sexo masculino.

Para a seleção da amostra de sujeitos, utilizamos informações obtidas junto a pessoas das cidades de Adamantina, Marília, Piracicaba, Rio das Pedras e Tupã (todas no estado de São Paulo) que na ocasião da coleta de dados do nosso estudo possuíam diagnóstico fonoaudiológico de gagueira, estavam realizando terapia fonoaudiológica ou já haviam recebido alta. Para diagnosticar a gagueira e ter como fonte própria da existência de gagueira nos sujeitos investigados utilizamos o protocolo já validado em estudos anteriores por Andrade (1999). Vale ressaltar que a contribuição dos fonoaudiólogos das cidades acima citadas foi fundamental para a realização deste estudo.

O questionário aplicado versou sobre a etiologia, prevenção e tratamento do problema, aspectos da relação humana entre o indivíduo gago e pessoas da comunidade em geral, entre elas o professor, e suas possíveis implicações para a aprendizagem escolar e inclusão social desses indivíduos.

As respostas dos sujeitos foram analisadas e categorizadas à luz de referenciais específicos do campo da Fonoaudiologia (etiologia, sintomatologia e tratamento) e da Educação (ensino, aprendizagem escolar e integração social), levando-se em conta a estrutura semântica das respostas.

As dissonâncias em relação aos pressupostos científicos no campo de estudos da Fonoaudiologia e da Pedagogia construtivista apontaram caminhos para a intervenção na realidade de educação científica básica, fundamental.

## **3. Resultados preliminares**

A análise das respostas dos sujeitos permitiu afirmar o que segue:

a) Quanto às respostas denotativas de concepções sobre a fonte de informação a respeito do problema da gagueira, 15,2% dos sujeitos não responderam ou alegaram nada saber a respeito; 35,4% deles alegaram conhecer a problemática da gagueira a partir do cotidiano, de experiências

vividas junto a outras pessoas e amigos; 29% deles alegaram terem recebido informações na própria família; 6,4% disseram ter recebido informações a respeito disso na escola; 6,4% deles afirmaram ter sido por meio de médicos não especialistas, 3,2% por meio de leitura de livros e 3,2 % por meio de estudantes de Fonoaudiologia.

b) Quanto às respostas denotativas de concepções sobre a valorização do conhecimento sobre a gagueira na escola, em situação de aprendizagem escolar, 93,5% dos sujeitos gagos afirmaram que este tipo de conhecimento é importante e que o professor deve receber orientações específicas de como agir com a criança que gagueja, seja através de cursos de formação seja em cursos ministrados por especialistas no assunto. Entretanto, 90,4% das respostas dos sujeitos gagos denotaram a valorização deste tipo de informações também em postos de saúde, escolas e consultórios fonoaudiológicos.

Esses resultados indicam que a maioria dos sujeitos gagos investigados acredita em orientações referentes ao tema 'gagueira' e na sua importância para a solução do problema. Contudo, como será mostrado a seguir, há necessidade de valorizar a perspectiva epistemológica da educação científica nesse sentido para melhor capacitar os indivíduos para o enfrentamento deste tipo de problema, tendo em vista a natureza das concepções e das atitudes desses sujeitos, semelhantes à de professores que atuam nas séries iniciais (VILLANI; CURRIEL; OLIVEIRA, 2001), além de suas implicações para a aprendizagem e integração social de sujeitos com gagueira, sobretudo em situação escolar.

Tal natureza ficou evidente em respostas solidárias de uma estrutura pensada com base numa lógica de atributos, de predição limitada a fenômenos da vida corrente e de certezas prematuras, não se radicando no possível, no hipotético.

Ilustram o que afirmamos a respeito, respostas denotativas de concepções alternativas sobre a etiologia e encaminhamento do problema conforme será mostrado a seguir:

c) Quanto às respostas denotativas de concepções sobre o aparecimento da gagueira numa fase do desenvolvimento, 52% das respostas dos sujeitos mostraram que os sujeitos acreditam que a gagueira seja normal numa fase do desenvolvimento da criança. Suas justificativas, nesse caso, mostraram-se relacionadas com o período de início da fala e com a dificuldade de falar ('porque a criança está aprendendo a falar'; 'as crianças têm dificuldades para falar as palavras'; 'ela pode gaguejar porque não sabe falar, mas depois ela não gagueja mais'), ou relacionadas com questões emocionais ('porque eu comecei a gaguejar com seis anos, quando estava comendo no sofá e vi uma briga do meu pai com a minha mãe'); 48% das respostas mostraram que os gagos investigados não acreditam que a gagueira seja normal numa fase do desenvolvimento e as justificativas, nesse caso, mostraram-se relacionadas com a idéia de gagueira como sendo um

problema acidental ou como sendo um problema definido *a priori* ('se existisse, todas as crianças passariam por essa fase'; 'porque pelo meu conhecimento, a maioria das crianças nunca teve gagueira').

d) Quanto às respostas denotativas de concepções sobre possíveis relações da gagueira com aspectos sociais tal como a relação inter pessoal, 45,2% das respostas mostraram-se denotativas de crenças sobre a gagueira como sendo um problema relacionado a esta relação, contra 54,8% das respostas que se revelaram denotativas de crença sobre a ausência de relação inter pessoal.

Os sujeitos que mostraram acreditar neste tipo de influência citaram questões tais como constrangimento diante da necessidade de respostas a determinadas pessoas, diante de incertezas, ao telefone e na relação com pessoas desconhecidas ('porque ela [o gago] tem vergonha de falar gaguejando'; 'porque fica inibido de perguntar certas coisas devido a timidez, pois você não sabe qual vai ser a reação da pessoa'). Por outro lado, aqueles que mostraram não acreditar na interferência da relação humana no aparecimento ou agravamento da gagueira, justificaram da seguinte forma: 'porque tenho muitos amigos, sou fácil de fazer amizades, não tenho complexo'; 'porque não tenho dificuldades para me relacionar com outras pessoas').

e) Quanto às respostas denotativas de concepções sobre possíveis relações da gagueira com a aprendizagem escolar, 29% das respostas dos sujeitos gogos mostraram-se indicativas de crenças sobre relação entre a gagueira e dificuldades de aprendizagem escolar contra 71% de crenças contrárias àquelas.

Dentre as justificativas apresentadas pelos sujeitos que acreditam nesta relação citam-se: 'porque tenho dificuldade para aprender as coisas'; 'porque se ela [criança] gagueja, não vai pedir explicações para os professores'; 'porque a pessoa não se solta muito'; 'porque as crianças sentem vergonha'.

Aqueles que mostraram não acreditar na relação da gagueira com dificuldades de aprendizagem argumentaram da seguinte forma: 'o gago lê melhor, tem memória melhor'; 'eu era gago e tinha um bom rendimento escolar'; 'tiro por mim, fiz vários cursos, dou aulas, sou vendedora e participo de várias reuniões'.

f) Quanto às respostas denotativas de concepções sobre a cura, prevenção e encaminhamento do problema, 58 % das respostas mostraram que os sujeitos gogos não acreditam na possibilidade da prevenção do problema contra 39% que denotaram crenças de prevenção e 3% que mostraram dúvida em relação a esta questão.

Com relação à cura 61,2% das respostas são denotativas de crenças sobre a cura da gagueira contra 35,4% que não denotaram tal crença e 3,2% que se mostraram relacionadas com

a possibilidade da cura, entretanto apresentam determinadas condições tal como 'auxílio psicológico'.

Os sujeitos que mostraram acreditar na prevenção da gagueira afirmaram que o problema pode ser resolvido com tratamento e justificaram suas afirmações da seguinte forma: 'dependendo da severidade deste processo, pode-se tratar o indivíduo gago desde muito pequeno, podendo assim diminuir a ocorrência da disfluência'; 'identificando e tratando os problemas emocionais que possam desencadear a gagueira'.

Perguntados sobre atitudes que podem minimizar a gagueira, 35,7% dos sujeitos investigados sugeriram atitudes inadequadas tais como 'pedir para a criança respirar, pensar e/ou falar devagar'; 21,4% sugeriram corrigir a criança após o término da fala e 12,5% sugeriram ignorar a gagueira; 17,3% sugeriram outras formas de minimização da gagueira tais como: levar à benzedeira ou fazer simpatias; não levar bronca de pessoas que ocupam cargos superiores; dar tapas; praticar natação, ioga, ler em voz alta, dar um susto no sujeito gago; 5,3% sugeriram encaminhamento a profissionais tais como fonoaudiólogos e psicólogos e 3,5% sugeriram utilização de medicamentos ou calmantes; 3,5% sugeriram auto-controle.

g) Quanto às respostas denotativas de atitudes em relação à gagueira diante de outras pessoas, 22,5% dos sujeitos não responderam e 25,8% deram respostas denotativas de uma concepção errônea sobre a etiologia da gagueira ('pensando antes para falar depois. Se eu chegar e já falar, não sei nada'; 'eu fico calmo e sem pressa de falar, assim evito gaguejar'; 'falando calmamente'; 'controlando a ansiedade, não tendo medo de expor minhas idéias e não me preocupando com que as pessoas vão pensar das minhas opiniões').

É de realçar que dentre tais respostas, 12,9% denotaram atitudes de não interferência no mecanismo da fala: 'não faço nada'; 'converso normal, mantenho a calma, bato um papo normalmente'; 16,1% das respostas, entretanto, denotaram características de isolamento social: 'falando o menos possível'; 'não falo, falo pouco, respondo sim ou não, sou objetivo'; 'falo o menos possível, respiro antes de falar, substituo palavras que sinto que não vou conseguir falar'; 'é muito difícil para mim, prefiro conversar pouco'; 12,9% das respostas denotaram características cognitivas voltadas para a interação social, para socialização do conhecimento: 'falando com as pessoas'; 'tento conversar, conto'; 'falar bastante. Dar aulas, não atrapalha em nada'; 6,4% das respostas denotaram características cognitivas voltadas para a idéia de que a substituição de palavras pode evitar a gagueira: 'evito sim, principalmente quando percebo que vou gaguejar em determinada palavra, paro, e procuro trocá-la por um sinônimo'; 'substituo palavras que sinto que não vou conseguir falar'; 3,2% das respostas denotaram características

cognitivas voltadas para a idéia de que o aumento da velocidade da fala pode evitar a gagueira: 'sim, porque eu falo rápido, por causa da vergonha, etc'.

Quanto às respostas denotativas de atitudes em relação à gagueira em situação de isolamento, 22,5% dos sujeitos não responderam e 54,8% deles afirmaram que nesta situação, nada fazem para prevenir a gagueira e justificaram da seguinte forma: 'não faço nada, porque não tem como'; 'quando estou sozinha nem me lembro disso'; 'não evito, se acontecer, já foi'; 16,1% dos gogos afirmaram, entretanto, que falam calmamente, devagar e param antes de começar a falar: 'paro um pouco antes de falar e suspiro, se eu não parar, não sei nada'; 'procuro evitar, tento ficar calma'; 'procuro ouvir mais e falar menos e manter a calma, o controle é o principal fator'; 3,2% dos gogos afirmaram ler e cantar em voz alta: 'ler em voz alta e cantar, beber bastante água, principalmente quando terei que conversar com alguém'; 3,2% disseram que evitam falar ao telefone: 'evito conversar muito calmo no telefone'; 'calmo, falo bem devagar mesmo, inclusive ao telefone'.

#### **4 Discussão e conclusão**

Este estudo mostra que a maioria dos sujeitos gogos investigados concebeu a gagueira como sendo distúrbio de fala, um problema que causa constrangimentos em função da dificuldade de pronunciar palavras e manter a fala fluente. Quando perguntado sobre a relação entre o surgimento da gagueira em uma fase do desenvolvimento, 52% deles disseram acreditar nesta relação contra 48% que afirmaram não acreditar.

Os sujeitos que afirmaram não acreditar nesta relação (48%) argumentaram desvinculando o problema do contexto social ('porque a criança tem que falar bem ou não, se existisse essa fase, todas as crianças passariam por ela'; 'quando a criança é gaga mesmo, não tem fase nenhuma'; 'porque a maioria das crianças nunca teve gagueira'). Além disso, grande parte deles não acredita ou têm dúvida quanto à possibilidade de prevenir este tipo de problema (58%), acreditando mais na sua cura (64,4%).

O modo dos sujeitos conceberem e enfrentar o problema da gagueira, de certa forma os exime da co-responsabilidade no processo da sua configuração, o que os leva a um tipo de visão positivista sobre a realidade vivida, contrária a pressupostos científicos que explicam a gagueira como sendo um fenômeno complexo, de natureza biopsicossocial (ASHA, 1999).

Esta realidade de conhecimento sobre o problema da gagueira e os modos de seu enfrentamento podem ajudar a sedimentar preconceitos e atitudes que levam os sujeitos gogos ao

isolamento e à crença da impossibilidade da superação do problema por meio também de mecanismos cognitivos próprios, pessoais, conforme mostram os resultados deste estudo.

A possibilidade da participação ativa do indivíduo na resolução de problemas de saúde, aprendizagem e integração social, encontra sustentação em resultados de estudos que mostram a relação entre atributos cognitivos pessoais, coletivos e inter pessoais, além do papel da socialização de conhecimentos científicos neste mesmo processo.

Assim sendo, ainda que no Brasil estudos numa vertente mais sociológica sejam ainda incipientes, já não é mais possível desconsiderar a questão da influência das concepções e práticas sociais, entre elas as de ensino formal, na configuração de realidades sociais específicas e o papel da educação científica neste mesmo processo.

Nesse sentido, considerando-se o que colocam Hodson e Hodson (1998) sobre a importância da educação científica escolar, assentada numa nova Filosofia de Ciência, como sendo dependente também do seu ensino, é preciso não mais desconsiderar a linguagem/comunicação humana, aprendizagem e integração social como sendo aspectos independentes num mesmo processo sócio-cultural além de promover a educação científica á luz de pressupostos mais integradores da pessoa humana, conforme postularam Cachapuz e colaboradores (2000).

## Referências

AFONSO, M.; NEVES, I. P. Socialização primária e concepções das crianças em ciências. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 7, n. 1, p. 107-119, 1998.

ANDRADE, C. R. F. *Diagnóstico e intervenção precoce no tratamento das gagueiras infantis*. Carapicuíba, SP: Pró-Fono, 1999.

ASHA. Special Interest Division 4: Fluency and Fluency Disorders. Terminology pertaining to fluency and fluency disorders: Guidelines. *Asha*, suppl. 19, p. 29-36, 1999.

BARBOSA, L. M. G.; CHIARI, B. M. *Gagueira: etiologia, prevenção e tratamento*. Carapicuíba, SP: Profono, 1998.

CACHAPUZ, A F. et al. Uma visão sobre o ensino das ciências no pós-mudança conceptual: contributos para a formação de professores. *Inovação*, v. 13, n. 43, p.117-137, 2000.

CÂMARA, M. J.; MORAIS, A. M. O desenvolvimento científico no jardim de infância: influência das práticas pedagógicas. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 7, n. 2, p. 179-199, 1998.

CHIQUETTO, M. M. *Reflexões sobre a gagueira: concepções e atitudes dos professores*. 1992. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1992.

DINVILLE, C. *A gagueira: sintomatologia e tratamento*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1993.;

GUITAR, B. *Stuttering: an integrated approach to its nature and treatment*. Maryland, USA: Willians & Wilkins, 1998.

HASHWEH, M.Z. Toward a explanation of conceptual change. *Eur. Jour Ed*, v. 8, n. 3, p. 229-249, 1986.

HODSON, D.; HODSON, J. From constructivism to social constructivism: a vygtskian perspective on teaching and learning science. *School Science Review*, v. 79, n. 289, p.33-41, jun., 1998.

PORLÁN, R.; RIVERO A. *El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de ciencias*. [S.l.]España: Dada Editora, 1998.

VAN RIPER, C.; EMERICK, L. Gagueira. In: \_\_\_\_\_ *Correção da linguagem*. 8. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

VILLANI, V. G.; CURRIEL, D.T.; OLIVEIRA, C. M. C. O que pensam os professores em formação inicial sobre a 'gagueira'. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 7, p. 53-61, 2001.

---

**ARTIGO RECEBIDO EM 2004**