

MARIA DE LOURDES ALVES DE LIMA

**O SONO NA ADOLESCÊNCIA: como o professor, o aluno e sua
família lidam com ele?**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia da Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Claudia Leme Ferreira Davis

**PUC -SP
2006**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Banca Examinadora

MARIA DE LOURDES ALVES DE LIMA

**O SONO NA ADOLESCÊNCIA: como o professor, o aluno e sua
família lidam com ele?**

**PUC -SP
2006**

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Claudia Davis, que com grande competência ajudou-me a superar minhas dificuldades e me enxergou não apenas como orientanda, mas como mulher que tenta compatibilizar várias funções.

Às minhas amigas Edna, Mariselma e Jane, que em nossas conversas informais muito contribuíram para que eu fizesse este curso.

Ao Martiniano e ao Juvenal, cujo coleguismo durante o acompanhamento de todas as etapas deste trabalho se converteu em preciosa contribuição.

Aos profissionais da escola selecionada, em especial aos participantes da pesquisa, que com prontidão aceitaram minhas dúvidas, ajudando-me a encontrar respostas e a construir caminhos.

Às professoras da banca de qualificação, pelas relevantes considerações, em especial à Prof^a Mitsuko Makino Antunes, cujas sugestões colaboraram para estruturar os rumos deste trabalho.

A todos os meus professores, desde a época de minha alfabetização até a época presente de minha vida. Sem eles, não estaria vivendo a experiência que ora desfruto.

Ao meu marido, pelo carinho e pelo desprendimento em “dividir-me” com os incontáveis momentos de dedicação aos estudos e ao computador, sempre me apoiando.

Ao meu filho, que apesar dos protestos por minha ausência, sempre me estimulou a lutar por um mundo melhor em que ele possa viver.

À minha irmã Ângela, que teve importância fundamental dando conselhos sobre o trabalho e disponibilizando seu precioso tempo para a concretização desta pesquisa.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pelo apoio financeiro.

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais, Antonio (com saudades) e Maria que me mostraram a importância de estudar e conhecer o mundo ao meu redor.

**"SÓ SEI QUE NADA SEI."
Sócrates**

RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar como professores de Ensino Médio lidam com o sono de alunos adolescentes, em sala de aula. Para tanto, a revisão da literatura centrou-se em autores que pesquisam o sono e, também, naqueles que analisam o desenvolvimento humano com base tanto na perspectiva sócio-histórica como na inatista em Psicologia: Gesell, Wallon e Vygotski. Os dois últimos acreditam, como a pesquisadora, que o homem, ao nascer, faz tão somente parte da espécie humana; para torna-se 'humano', é preciso apropriar-se da cultura acumulada pela espécie, algo que só acontece na e pela interação com o meio físico, social e cultural. Do ponto de vista do método, foram feitas, no período da manhã, entrevistas com duas professoras e uma aluna de uma escola pública estadual da Zona leste de São Paulo, bem como com a mãe da estudante. Foram também realizadas observações durante as primeiras e as últimas aulas do dia da aluna, as quais eram ministradas pelas professoras que foram entrevistadas. O objetivo, aqui, era o de apreender tanto a dinâmica da sala de aula como a forma por meio da qual lidavam com o sono da aluna selecionada. Os resultados mostraram que há permissividade em relação a esse aspecto e, ainda, que as docentes fazem poucas articulações entre o ambiente escolar e a aprendizagem que nele tem lugar. Concluiu-se apontando a necessidade de haver, nos horários coletivos de trabalho dos docentes, mais discussões sobre o sono em sala de aula. Sugeriu-se, igualmente, que o ritmo biológico sono/vigília seja incorporado ao currículo dos cursos de formação inicial docente, uma vez que o primeiro interfere, sem que os professores se dêem conta, na aprendizagem dos alunos, durante as aulas ministradas.

PALAVRAS CHAVES: ADOLESCENTES, RITMO DE SONO E VIGÍLIA, TEORIA SOCIO-HISTÓRICA EM PSICOLOGIA.

ABSTRACT

This research aimed to analyze how secondary teachers deal with the sleepiness of their adolescents students, when it occurs in classroom. In order to do so, the review of the literature focused on authors who studied sleepiness at school and, also, those who adopted, in studying human development, either a social-historical theoretical framework or an inatista one: Wallon, Vygotski and Gesell. The first two authors believed, as the researcher do, that man is, at birth, only a candidate to humanity, needing 'to become human' through interactions with its social and physics environment. The method employed interviews (during the morning period) with two teachers of a public school situated at east side of São Paulo, one of their students and her mother. Observations of the dynamic of the classroom and of the way teachers deal with pupil's sleepiness were also done. The results showed that there is permissiveness in treating this aspect and, also, that the teachers did not articulate school environment and the learning that takes place in it. The conclusions pointed out that it is necessary to discuss sleepiness at classroom, either during the time reserved for teachers' collective work or during initial teachers' formation, since sleep/vigil rhythm, without being noticed, interferes in students' learning, during classes.

SUMÁRIO

Introdução	01
I - Ritmos Biológicos	10
1.1 – Os comportamentos do sono segundo Gesell	20
II - Puberdade e adolescência	23
III – A Adolescência Brasileira	44
IV – O Método	51
4.1 – Seleção da escola e dos participantes.....	54
4.2 – A escola selecionada.....	55
4.3 – Instrumento de Coleta de Dados.....	58
V – Analisando os dados	60
5.1- Entrevista com as professoras.....	60
5.1.1- Vida profissional.....	61
5.1.2- Relacionamento professoras/aluna.....	62
5.1.3- Relação do sono com a sala de aula.....	64
5.1.4- Os sentimentos despertados pelo sono dos alunos.....	68
5.1.5- Concepção de sono.....	70
5.2 – Entrevista com a aluna Jane.....	71
5.2.1- Rotina diária e rotina escolar.....	72
5.2.2 – Relação aluna/professoras	74
5.2.3 – Concepção de sono	76
5.2.4 – Relação sono/entorno	77
5.3 – Entrevista com a Sra.Sonia (mãe de Jane).....	78
5.3.1 – Vida profissional/Rotina diária.....	79
5.3.2 – Relação família/aluna	80
5.3.3 – Relação sono/escola	84
VI – Considerações finais	89
VII – Bibliografia	95
VIII – Anexos	100

INTRODUÇÃO

A escolha deste tema de pesquisa, sono/vigília na adolescência está ancorada na prática docente de um grupo de cinco profissionais do curso de Mestrado na PUC-SP¹. Estávamos, inicialmente, preocupadas em compreender como os educadores da Educação Infantil até o Ensino Médio lidam com os diferentes ritmos de sono e vigília em sala de aula. Observando e discutindo os fatos ocorridos em nossa trajetória profissional, pudemos verificar que a maioria dos educadores e pais desconhece - ou ignora - essa circunstância que, com frequência, prejudica o desempenho escolar de seus alunos e filhos.

Atrasos e sonolência durante as aulas são as manifestações mais comuns da falta de sintonia entre os ritmos de sono e vigília dos alunos e os horários escolares. Suas conseqüências mais comuns são os rebaixamentos do rendimento escolar, o aumento nos conflitos familiares causados pela briga diária dos pais com o filho para que este consiga chegar em tempo à escola e dela tirar proveito. O nível de formação dos profissionais é, também, um aspecto relevante, uma vez que, muitas vezes, por não saber como trabalhar com as diferenças individuais, procuram em muitos casos escondê-las ou ignorá-las. Já nas instituições de atendimento a crianças de 0 a 3 anos, em período integral, o cochilo é obrigatório para todas as crianças após o almoço, sem levar em conta, muitas vezes, as reais necessidades de sono de cada criança.

Situações como as acima descritas foram identificadas por meio dos seguintes comentários, colhidos entre educadores que atuam em creches: "a criança necessita dormir após o almoço", "a criança precisa se enquadrar na rotina da creche", ou ainda, "precisamos de um descanso: ninguém merece...". Presenciamos, também, uma

¹ Fazem parte do grupo as seguintes professoras: Maria das Dores da Cruz, Maria Goreti dos Santos, Maria de Lourdes Alves de Lima e Maria Regina Pereira.

conversa entre a educadora da sala e uma criança do maternal (2 anos e 9 meses), cuja resposta dada pelo adulto à pergunta que lhe fora formulada força-a a aceitar o argumento da autoridade:

Criança: "Tia, por que eu tenho que dormir?".

Educador: "Porque sim".

Haddad (2002:47) preocupou-se com esse assunto em sua dissertação de mestrado. Ao analisar uma creche na periferia de São Paulo, descreveu:

"O repouso era obrigatório para todas as crianças, ocorrendo após o almoço, num período de duas horas (12:00 horas às 14:00 horas). As que acordavam antes deveriam permanecer no lugar, sem fazer nada. As pajens aproveitavam esse horário para tricotar, fazer unha, conversar. Muitas vezes, esse horário era utilizado para reuniões de emergência."

No entanto, professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio relatam situações em que alguns alunos dormem durante suas aulas. Essas situações, algumas vezes, são ignoradas pelo professor; em outros casos, o problema incomoda alguns educadores que admitem não saber como lidar com essa circunstância. Presenciamos uma situação em que a professora afirma: *"Se ele for indisciplinado, eu prefiro que ele durma, principalmente quando as salas têm mais de 45 alunos. Mas se for um bom aluno, eu busco saber por que ele está com sono."*

Nesse momento, percebemos que seria necessário pesquisar melhor - e de maneira mais aprofundada - o assunto. Contudo, as tentativas de encontrar subsídios na literatura mostraram-se infrutíferas, uma vez que dificilmente se encontram artigos e trabalhos voltados ao tema. Demo-nos conta de que o assunto praticamente não é tratado. Se isso constituía, inegavelmente, um fator que dificultava a pesquisa, por outro lado já existia entre nós a preocupação e, sem dúvida, o interesse em saber como os

professores vinculados a diferentes níveis de ensino lidam com os variados ritmos de sono e de vigília, dentro da sala de aula.

É notório que a organização do tempo das instituições escolares busca seguir um mesmo padrão e um mesmo ritmo para todos os alunos, não levando em conta as peculiaridades de cada um. Segundo Perrenoud (1996), a escola não pode ser indiferente às diferenças: não se deve esperar que todas as crianças apresentem o mesmo comportamento, sob o risco de se homogeneizar o que é distinto em essência. Vermeil (1999) afirma que:

"Homogeneizar os horários da jornada, os programas da semana, ou do ano, unicamente em função da vontade da equipe escolar e das necessidades do sistema de ensino não é, portanto, uma situação aceitável. É preciso, ao contrário, lembrar, com insistência, que as exigências de sono não são as mesmas para todos, variando, consideravelmente, no próprio indivíduo, em função de sua saúde ou de suas preocupações".

Mas o que é sono? Stampi (1996), Louzada e Menna-Barreto (2004) afirmam que a criança, ao nascer, apresenta sono polifásico, ou seja, vários períodos de sono e vigília durante o período circadiano (ciclo de 24 horas), dormindo aproximadamente 18 horas diárias. Este sono polifásico caminha, com o passar dos anos, na direção do sono monofásico. Mas há de se levar em conta os diferentes ritmos biológicos. Berlucchi (1996, p. 1) mostra que:

"(...) a atividade cerebral, cuja função é manter a alternância entre sono e vigília, depende de processos endógenos relacionados à atividade cíclica neuronal ou de circuitos neuronais, que constituíram os relógios biológicos. Estes grupos neuronais/redes encontram-se submetidos a retroalimentações neuronais ou bioquímicas. Tanto a atividade neuronal, como o acúmulo ou esgotamento de neurotransmissores, podem desequilibrar o sistema para a vigília ou para o sono."

Para entendermos o comportamento do sono, devemos entender primeiro como se dá o desenvolvimento humano. Para isso buscamos as teorias de desenvolvimento de Gesell, Wallon e Vygotsky. Por que usar três autores? Sentimos a necessidade recorrer a eles como suporte de nossa pesquisa, pois ao dialogarmos preliminarmente com a Direção da escola, sua coordenação, alunos e respectivos pais, percebemos em suas falas uma concepção naturalizante do comportamento de nosso adolescente: “é típico da adolescência, a rebeldia”; “ele dorme porque trabalha demais e está cansado”; “o período da manhã é melhor, porque os alunos vêm dormindo”; “de manhã, é melhor para aprender”; “não consigo fazer ele acordar mais cedo”.

Ao mesmo tempo em que existem estes argumentos de cunho naturalizante, percebemos a presença de outros argumentos, nos quais estes mesmos sujeitos apontam para a importância da condição biológica e social em situação de sono-horário-ambiente: “estuda de manhã, porque tem o resto do dia para trabalhar ou fazer outras coisas”; “gosto do período da manhã, porque fico o resto do dia livre”; “o período da manhã é melhor para os maiores, porque têm o resto do dia livre”; “na Educação Física não sinto sono, porque não dá para ficar parada na aula”; ele sente sono de manhã, mas tem que estudar de manhã porque eu trabalho e se eu o deixar em casa, ele não acorda”.

O primeiro autor - Gesell - concebe o desenvolvimento da criança como um processo contínuo. Embora admita as diferenças individuais, sua teoria apresenta certa linearidade quando afirma que a psicologia da criança de cinco anos é o produto de tudo que aconteceu nos quatro anos após seu nascimento e durante as quarenta semanas que antecederam o nascimento. Esse “produto”, por sua vez, é determinado pela maturação do sistema nervoso, isto é, pelos fatores orgânicos. Não há, para esse teórico, grande

influência no desenvolvimento da criança por parte do meio social ou da cultura.

Em contraposição a essa concepção - que vê o desenvolvimento de maneira linear - a teoria psicogenética walloniana entende que o desenvolvimento se faz pelas determinações recíprocas entre os fatores orgânicos e os meios social e cultural da criança. A passagem de um a outro estágio do desenvolvimento não é uma simples ampliação das habilidades adquiridas no estágio anterior, mas uma ampla reformulação, no bojo da qual se instalam conflitos que podem influenciar a conduta da criança.

Para Wallon, embora os fatores orgânicos sejam mais determinantes no início da vida, progressivamente tais fatores vão cedendo espaço aos de natureza social. Presente desde as aquisições básicas (como a preensão, a marcha, etc.), a influência do meio social torna-se mais decisiva para a aquisição das condutas psicológicas superiores. Isso quer dizer que, o simples amadurecimento do sistema nervoso não é suficiente para explicar o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas, como a representação simbólica, a linguagem, a imitação e o desenho.

Desse modo, Wallon propõe-se a abordar a criança de forma contextualizada, pois entre seus recursos biológicos e seu meio físico e social instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas. Assim, as pessoas próximas, a linguagem, o ambiente em que se vive em cada cultura constituem o contexto de desenvolvimento da criança.

Assim como Wallon, Vygotsky aponta que a condição biológica é base material para o desenvolvimento humano, mas destaca, entretanto, que as condições sociais e culturais de cada indivíduo também aí se articulam. Na verdade, o homem não é mero produto das condições biológicas; ao contrário, as condições sociais fazem dele um ser "*ativo, social e histórico*" (Bock, 1999, p.30), de modo que se há uma base biológica no ser humano, ela, por si só, não é

suficiente. O homem, ao nascer é, antes de tudo, candidato à humanidade, condições que só alcança se embebido em condições sociais e culturais que o humanizam. Pino (2002) discutindo Vygotsky, confirma essa idéia:

"(...) o que define o homem como ser humano (sua essência) não é algo previamente dado, como é a natureza biológica que herda dos seus antepassados, mas algo que se constitui na história social dos homens".

Nesse sentido, Bock (1999, p.28) afirma também: *"na idéia de condição humana, nada no homem está aprioristicamente concebido".*

Partindo dessa concepção, entendemos que os ritmos de sono e de vigília não são determinados somente pelo fator biológico, mas dependem muito das circunstâncias sociais e culturais em que esse indivíduo está inserido.

Analisaremos como é tratado o ritmo de sono e vigília dos alunos por parte dos profissionais do ensino através de questionários e, também, de observações em sala de aula. Nossa meta é que os resultados aqui alcançados possam auxiliar os educadores a trabalharem mais e melhor com a diversidade dos educandos que se encontram sob sua guarda, garantindo a cada um deles as melhores condições para explorar seu ambiente físico e social, segundo seus próprios ritmos e tempos, de modo a tirar melhor proveito da experiência escolar.

De fato, a passagem pela escola é de suma importância para Wallon e Vygotsky. Considerando que nosso problema de pesquisa está relacionado ao modo como os professores lidam com o sono em sala de aula, julgamos importante registrar alguns estudos sobre a formação de professores. Não temos, claro, a pretensão de nos aprofundar no assunto, mas apenas a de contextualizar a relação professor/aluno/escola, no sentido de situar melhor nosso problema de pesquisa.

A formação de professores é um aspecto relevante, já que muitas vezes, por não saber como trabalhar as diferenças individuais, esses profissionais procuram, com frequência, escondê-las ou ignorá-las. Encontram-se disponíveis, na literatura, várias abordagens que apontam para a precariedade da formação docente inicial e a necessidade do docente ser permanentemente atualizado, para fazer frente aos novos desafios postos à escola. Segundo Martins, um dos poucos pesquisadores que se detém na formação inicial dos professores:

"...a tradicional opção pela formação exclusivamente literária fragiliza a competência docente, porque compromete os elementos críticos-reflexivos com uma espécie de pressupostos que resultam da teoria" (1999, p.8).

O professor, ao adotar uma teoria sem uma reflexão mais aprofundada sobre seus pressupostos e implicações, acaba por entrar em conflito ao deparar-se com uma realidade pouco compatível com a que lhe foi delineada durante seu curso de formação. Neste sentido, concordamos com a autora, quando ela alega que ter apenas a teoria como base no curso de Pedagogia resulta na *"ausência de perspectiva para a intervenção"*. Além disso, ela nos mostra o quanto a teoria da universidade está descolada da realidade da escola, apontando para o fato de que a Pedagogia *"é uma ciência voltada para si mesma de tanto que se distancia da prática"*.

A mesma autora não nega a importância dessa teoria para os docentes. Ao contrário, acredita que ela deve atuar como uma ponte, para que o professor avance no seu fazer pedagógico. De fato, as questões teóricas apresentam um grau elevado de generalidade e, portanto, de abstração, ao passo que as questões práticas revelam, hoje, a enorme complexidade dos processos reais. Para que o professor não se transforme num mero transmissor de conhecimento e reproduzidor da sociedade em que vive, Imbernon menciona que um

dos grandes desafios dos cursos de formação docente é o de transformar o professor em um *“facilitador de aprendizagem, em um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos”* (2002, p. 38).

O mesmo autor tece, ainda, críticas ao modelo adotado de cursos de formação permanente, alegando que o professor é neles visto como sendo apenas replicador do que foi programado, visão que produz a alienação e a desprofissionalização da atividade docente. Aponta, dessa forma, a necessidade urgente de mudança, sem se esquecer de que há um contexto social a ser considerado. Para dar-nos suporte quanto a esse contexto, Arroyo nos reporta à historicidade desse professor e nos alerta para o fato de que *“as lembranças dos mestres que tivemos pode ter sido nosso primeiro aprendizado como professores”* (2000, p. 124). E, acrescenta:

“em outras instâncias e experiências de nossas vidas outras imagens se acrescentam, e com todos esses aprendizados, por vezes resistindo a eles, fomos construindo nossa identidade pessoal e profissional”.

Para entendermos melhor esse professor, Arroyo convida-nos a conhecer um pouco da origem do curso do Magistério, *“uma produção histórica que traz as marcas de nossa formação social e cultural”* (2002, p. 125). O autor aponta que a criança e o jovem da classe média baixa e das camadas populares terminam por internalizar e socializar a profissão docente como sendo uma que lhes é possível seguir, posto ser uma das mais próximas de seu dia-a-dia. Além disso, lembra-nos que *“cada um de nós sabe que o que somos tem muito a ver com nossa origem familiar e de classe social”* (2000, p. 127).

Como pode ser visto, o autor acredita que escolhemos nossa profissão porque ela está próxima do cotidiano de nossa classe social, ainda que *“com outras condições materiais e outro universo cultural”.*

Deixa claro que, ao viver nesse meio, o sujeito se apropria das atividades nele realizadas, dentre elas a do magistério. Um outro marco deste profissional é o fato de, na maioria das vezes, ter trabalhado e estudado ao mesmo tempo, fato que, conseqüentemente, limita seu tempo de contato com a cultura acadêmica. Isso termina por acarretar uma formação deficiente e mais literária do que prático-reflexiva, conforme sugere Imbernon. Ao que tudo indica, falta ao profissional da Educação uma maior articulação entre teoria e prática, algo que lhe permitiria ter a praxis desejada.

I - RITMOS BIOLÓGICOS²

Este capítulo tem por objetivo discorrer sobre o sono, hoje considerado um ritmo biológico que, por sua incidência em salas de aulas, tem chamado a atenção de alguns pesquisadores nas áreas de Educação e Psicologia. Segundo Menna-Barreto e Louzada (2004) relógios biológicos “*são variações recorrentes, periódicas e previsíveis de comportamento, na maioria dos casos, sincronizados aos ciclos ambientais*”. Muitos comportamentos são cíclicos por natureza, por exemplo: o cio, o ciclo menstrual, o ciclo de 24 horas, o ciclo de variação do humor masculino. Em todos esses ciclos há “*alterações orgânicas e muitas vezes psicológicas*” (Coren, 1996). Todas as variações observadas dentro de um ciclo são chamadas de ritmo circadiano; no ciclo sono/vigília - ou do dia para a noite - variam a pulsação, a pressão sanguínea e a temperatura corporal.

O ritmo circadiano corresponde à organização temporal, cujas flutuações se completam a cada 24 horas, aproximadamente. E o que é vigília? Segundo Coren (1996), vigília é o momento em que estamos processando informações por meio de nossos sentidos e monitorando o mundo a nossa volta. O oposto da vigília é o sono. Para os psicólogos, segundo o mesmo autor, tanto o sono quanto a vigília representam estados de consciência, só que em níveis diferentes. Chamamos consciência ao fato de percebermos o que ocorre a nossa volta, mesmo quando isso não chama a nossa atenção. Ainda que não percebamos, nosso cérebro registra o que ocorre no ambiente que nos envolve.

Até metade do século passado, acreditava-se que o sono era um processo passivo, algo semelhante a um “desligamento” temporário do cérebro. Atualmente, sabemos que, no sono, a frequência de descargas dos neurônios chega a ser maior do que durante a vigília,

² Este capítulo foi escrito coletivamente pela professoras: Maria das Dores da Cruz, Maria Goreti dos Santos, Maria de Lourdes Alves de Lima e Maria Regina Pereira.

de forma que podemos considerá-lo como um processo ativo. Assim, a maioria dos seres vivos parece possuir “relógios internos” que controlam o comportamento: referem-se ao sistema de temporização, que regula o ciclo sono/vigília, fome, sede, movimento, controle de esfíncter, crescimento etc. Tudo leva a crer que a luminosidade parece ser um dos fatores que “monitora” (termo usado por Coren) o sono.

Se, num final de semana, não colocarmos o relógio para despertar, provavelmente acordaremos no mesmo horário de costume; mas, ao lembrarmos que é final de semana, voltamos a dormir. Se fizermos o mesmo teste na noite seguinte, tendo o cuidado de fechar todas as cortinas, impedindo a entrada da luminosidade, dormiremos várias horas mais do que o normal. Essas pequenas observações nos indicam que, mesmo dormindo, nosso organismo está alerta aos fatos que ocorrem ao nosso redor.

O ramo da ciência que estuda os ritmos biológicos é a Cronobiologia. É uma disciplina em ascensão em vários campos: a área Molecular, a Fisiologia, a Saúde Pública, a Medicina e, inclusive, a Psicologia, com a identificação da importância da ritmicidade biológica para as funções cognitivas, principalmente para o processo de aprendizagem e memória. Apesar disso, a área da Educação, desconhece e/ou ignora os ritmos biológicos. Só mais recentemente pesquisadores têm se voltado para a relação entre organização espaço/tempo da escola e níveis de aprendizagem dos alunos.

Neste estudo, entre os diversos ritmos biológicos, focaremos o sono e a vigília, buscando verificar e compreender como professores lidam com esse fato em sala de aula. Partimos do pressuposto de que somos uma sociedade em que se valoriza quem dorme pouco, quem trabalha mais horas do que o previsto, e quem está alerta a maior parte do tempo. Ora, dormir pouco, como é de muito sabido, é um costume que, além de ser prejudicial à saúde, altera a atenção, a

concentração, a aprendizagem, podendo, inclusive, provocar acidentes. No entanto, Thomas Alva Edison, ao inventar a lâmpada, colaborou para que o homem dormisse menos. Para ele, que não dormia mais do que 4 ou 5 horas por dia, o sono era um desperdício. Seu invento transformou a sociedade, alongando o período de vigília. Sabe-se, hoje, que, mesmo na ausência de luminosidade, o ser humano continua apresentando um ritmo circadiano. Menna-Barreto e Louzada (2004) relatam que:

"Em um desses experimentos, pesquisadores, curiosos em saber o que ocorria com o ciclo sono/vigília na ausência dos ciclos ambientais, isolaram-se em cavernas, longe de qualquer pista que denotasse a passagem do tempo. Nessa situação, observaram que o ciclo sono/vigília, bem como outros ritmos biológicos - como, por exemplo, o ritmo da temperatura corporal - persistem, mas, sua expressão se modifica. O período do ciclo, ao contrário de apresentar 24 horas, passa a se expressar em um período maior, em alguns casos de 25 horas, ou seja nossos dias tornam-se mais longos".

Isso significa que pessoas submetidas a essa situação de experimentação dormem um menor número de "noites", o que vai causando uma defasagem em relação ao mundo externo (fora da caverna). Mas como conciliar essa defasagem do ritmo circadiano humano com as exigências da sociedade contemporânea? Os pesquisadores acreditam haver um mecanismo que sincroniza o relógio interno com o horário local. Um dos fatores que colaboram para esse ajuste é a luz, chamada pelos estudiosos do sono como "zeitgeber" – palavra alemã que significa "indicador do tempo".

Mas se a luz é um fator tão importante no ciclo de sono e vigília, como isso ocorre com pessoas cegas? Cerca de 76% dos cegos apresentam dificuldade para dormir no horário habitual. Também costumam acordar várias vezes durante a noite e ter sonolência durante o dia. Nesse caso, o cego está sempre informando

seu corpo de que é hora de dormir, enquanto seu relógio interno diz ser hora de atividade (Coren,1996).

E onde se localiza o relógio biológico do sono e da vigília? Estudos mostraram que se localiza no hipotálamo, em uma minúscula região chamada núcleo supraquiasmático, acima da região do percurso óptico (Coren, 1996, p.74), que conduz informações dos olhos para o cérebro, denominada quiasma óptico. Portanto, é o quiasma óptico que mantém o núcleo supraquiasmático informado da luminosidade ambiental (Coren, 1996, p.74).

Há também a glândula pineal, cujas funções são monitorar o nível de luminosidade no ambiente e controlar diversas secreções hormonais. No ser humano, por exemplo, quando a noite chega, ou seja, quando diminui a luminosidade, a glândula pineal libera o hormônio melatonina, que nos torna sonolentos. Pesquisas indicam que *"a melatonina atua sobre o núcleo supraquiasmático, mantendo o ciclo sincronizado com o dia de 24 horas"* (Coren, 1996, p.75). Não podemos esquecer, porém, que esse mecanismo natural, o relógio biológico, pode sofrer alterações se ocorrerem mudanças fisiológicas, como por exemplo o aumento de temperatura, que torna o ritmo do organismo mais rápido.

Além disso, as pessoas diferem psicologicamente e, segundo o autor, *"não é de surpreender que nossos relógios biológicos não trabalhem na mesma velocidade. Apesar de todas as pessoas iniciarem seu dia quando a luz reajusta o relógio circadiano, nem todas seguem o mesmo ritmo"* (Coren, 1996, p.76). Há pessoas que gostam de acordar cedo e realizam todas as suas atividades a rigor durante o dia, diminuindo o ritmo ao anoitecer. Esta rotina seria o que os pesquisadores chamam de cotovias ou "tipos solares". Ao contrário dessas pessoas, existem aquelas que gostam de acordar tarde e realizam suas atividades até altas horas da noite, sem demonstrar cansaço ou sonolência. São os chamados "tipos lunares" ou corujas.

A maior luminosidade poderia prolongar o dia. Em função disso, a indústria criou diferentes turnos de trabalho e as fábricas passaram a funcionar 24 horas. Hoje, com o advento da Internet e toda a facilidade da era da informação, já é comum ouvirmos a seguinte frase "O dia com 24 horas é pouco para tudo que tenho para fazer". Percebe-se que qualquer atividade adicional em nossas vidas diminui nossas horas de sono, confirmando nosso apreço pela vigília. Sabe-se, no entanto, que é recomendável dormir mais ou menos oito horas por dia, para não nos sentirmos sonolentos nem cansados, conseguindo maior concentração no trabalho ou nos estudos.

Em 1953, Nataniel Kleitman identificou dois momentos durante o sono. O primeiro em que não há ocorrência de movimentos oculares, e o segundo, no qual estes se fazem presentes. Denominou este último de REM (*Rapid Eye Movement*). A partir desse trabalho, identificaram-se dois estágios muito distintos de sono: a) o sono de ondas lentas, ortodoxo ou não-REM; b) o sono REM, ativado ou paradoxal. Esses momentos alternam-se durante a noite, formando ciclos com duração aproximada de 90 minutos. Após experimentos, Coren (1996) concluiu que o sono é constituído pelos seguintes estágios: sonolência, sono leve, sono moderadamente profundo e sono muito profundo. Esses estágios possuem as seguintes características: na sonolência, estamos num processo de semiconsciência, num momento de transição entre a consciência do ambiente e o sono propriamente dito. A seguir, vem o sono leve que, conforme o próprio nome sugere, é aquele do qual a pessoa acorda com facilidade e, às vezes, confunde-se com o cochilo. Já o sono moderadamente profundo e muito profundo, medido por meio de aparelhos de EEG (eletroencefalograma) – são marcados por ondas lentas havendo dificuldade em acordar. Quando isso ocorre, a pessoa parece estar desorientada e leva algum tempo para se dar conta do ambiente ao seu redor.

Ao final de uma noite, passamos por 4 a 6 ciclos de sono. Sendo assim, uma noite de 7 horas e meia de repouso configurar-se-á, segundo reportagem da revista Super Interessante (Nov.1999), da seguinte forma:

“As fases do sono são as seguintes:

- 1º ciclo: 1h30min – fases 1, 2, 3, 4 e 5;
- 2º ciclo: 1h30min – fases 3, 4, e 5;
- 3º ciclo: 1h30min - fases 3, 4, e 5;
- 4º ciclo: 1h30min - fases 3, 4, e 5;
- 5º ciclo: 1h30min - fases 3, 4, e 5.

Fase 1: *A criança está quase acordada. Essa primeira fase dura apenas 1 ou 2 minutos. A mente ainda não se desligou por inteiro do ambiente e é possível perceber alguns estímulos vindos de fora, como sons. Esta fase só existe no início do sono e desaparece no decorrer da noite. Ela volta a ocorrer, no entanto, quando alguém tenta acordar o que dorme.*

Fase 2: *É o que conhecemos como uma “leve soneca”. A fase 2 também é rápida, com 5 minutos de duração. O sono é leve e dele se acorda com facilidade. Muitas vezes, o cochilo rápido marca esse estágio, que funciona como um momento de transição para o repouso mais intenso.*

Fase 3: *Pode-se dizer que há, aqui, um desligamento geral. Na terceira fase começa o sono profundo. Dura cerca de 40 minutos no primeiro ciclo e vai diminuindo nos demais. Aí, o cérebro trabalha com vigor: o que foi aprendido durante o dia, e está arquivado no hipocampo, começa a ser transferido para o córtex cerebral. Lá, é armazenado na forma de memória de longa duração.*

Fase 4: *Esse sono é tão profundo que se pode dizer que o mundo pode cair sem que a pessoa o perceba. Essa penúltima fase também dura 40 minutos no início e vai ficando mais curta à medida que os ciclos transcorrem ao longo da noite. As atividades cerebrais mantêm-se iguais à fase anterior, com acumulação intensa de informações na memória. Outras funções orgânicas também estão ativas, como a cicatrização de ferimentos.*

Fase 5: *É a fase marcada pela troca de informações, a fase REM. No primeiro ciclo, ela dura apenas três minutos, ampliando-se nos demais. A conversa do hipocampo com o córtex continua, só que voltada, agora, para o aprendizado de habilidades. As informações do dia passam a ser gravadas, relacionando-se a dados antigos. Essa associação ajuda na solução de problemas.*

A neurociência do sono é uma área nova. Muitos conhecimentos só agora começam a ser incorporados à prática médica, com o surgimento de especialistas em sono. Já sabemos que a parte mais profunda do sono de ondas lentas - o chamado sono delta - é um sono reparador. A privação do sono tem se mostrado prejudicial à saúde, de sorte que quanto maior ela for, mais os sintomas acentuam-se, indo desde a dificuldade em resolver simples testes até a presença de alucinações, distorções de visão, delírios, paranóias, mudanças negativas de humor, alterações na coordenação motora ou nas capacidades sensoriais, dificuldade de concentração etc.

Vale observar, porém, que ainda que privado de sono, "em condições de grande motivação e interesse do indivíduo" (Coren, 1996, p. 47), ele pode se apresentar lúcido por curtos períodos de tempo. Os pesquisadores acreditam que o sono é uma forma de proteger o organismo: em seu decorrer, o sistema imunológico está alerta a qualquer ataque de microorganismos, de modo que a diminuição do

tempo normal de sono aumenta o risco de infecções. Talvez seja esse um dos fatores pelos quais uma pessoa doente durma mais do que uma pessoa com saúde (Coren, 1996).

A maior parte das experiências de privação de sono realizadas até hoje foi com pessoas comuns e com determinado objetivo: permanecer "X" horas sem dormir. Tomou-se o cuidado de envolver apenas pessoas jovens e saudáveis que, após a privação do sono, pudessem se recuperar rapidamente. Mas, o que aconteceria se essas pessoas não fossem jovens e persistissem na experiência? Estudos com animais mostraram que a persistência da privação do sono pode levar à morte.

Houzel (2002) descreve o experimento de Alan Rechtschaffen sobre privação do sono. Nesse experimento, dois ratos foram criados em condições idênticas, no entanto somente a um seria permitido dormir. Após a quarta semana de experimento, o ratinho privado de sono morreu com falência generalizada do equilíbrio energético do corpo. Nesse sentido, Houzel acredita que o sono tem função reparadora para o corpo e para o cérebro. Todavia, a despeito de a literatura deixar claro que o sono é necessário para a saúde, as conseqüências físicas decorrentes de sua ausência são ainda bastantes desconhecidas.

O sono muda ao longo da vida, ainda que seja um fenômeno constante: o recém nascido, por exemplo, dorme em média 18 horas. Já o pré-adolescente e o adolescente dormem menos: cerca de 8 horas por dia. Essa redução de horas dormidas deve-se a vários fatores: à escola, às atividades de lazer, às de cunho social e outras. O ideal seria que os jovens dormissem mais ou menos 10 horas por dia, o que normalmente não ocorre, já que eles tendem a imitar os adultos.

Acrescente-se a isso o fato de que a semana escolar não acompanha o ciclo de sono/vigília, de modo que, ao final, o jovem

terá acumulado um enorme déficit de sono. Isso faz com que reclame de sonolência durante o dia, além de apresentar *“redução no período de concentração, redução do desempenho de tarefas que exigem: atenção, movimentos precisos, memória, capacidade de decisão e outras habilidades cognitivas”* (Coren, 1996, p.98). Já o idoso dorme cerca de 6 horas diárias. Sabe-se, também, que o ser humano com privação de sono dorme mais rápido, algo que pode ser comprovado pelo teste Múltiplo de Latência de Sono que, conforme Coren (1996, p.80 e 81), é um teste no qual:

“Os padrões do EEG indicam o momento exato em que o cérebro entra no primeiro estágio de sono. De duas em duas horas, um voluntário deita numa cama confortável para relaxar e adormecer. O tempo entre o apagar das luzes e o momento exato em que surge o primeiro sinal de sono no EEG corresponde à latência de sono.”

Há que se acrescentar ainda que o ritmo circadiano tem altos e baixos. Um dos picos na agilidade de pensamento acontece pela manhã. Após o almoço, ocorre uma pequena queda nas atividades cognitivas, que se recuperam entre o final da tarde e o início da noite. A partir de então, começam a decair novamente, mantendo-se assim até por volta das 4 horas da manhã. Em alguns países de clima quente, é comum, no período da tarde, praticar-se a sesta, justamente para fugir desses períodos em que se está mais sonolento.

Em relação à escola, a preocupação com o sono do aluno deveria, portanto, estar presente nas propostas pedagógicas. No entanto, ela ainda não faz parte da cultura escolar, como bem explicam Menna-Barreto e Louzada (pág.50 e 51):

“Momentos que merecem atenção são aqueles que se referem a períodos de transições, principalmente aqueles que se dão da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental e da 8ª série do Ensino Fundamental para a 1ª série do Ensino Médio. Além do desafio de

enfrentar novas disciplinas e professores, há, muitas vezes, um aumento das exigências acadêmicas, com a necessidade de enfrentar desafios de natureza temporal [...] Se a puberdade atrasa a expressão da ritmicidade biológica, nessas situações os alunos têm que acelerar seus ritmos, como se estivessem andando na contramão, contrariando a tendência característica dessa etapa do desenvolvimento [...] Estudos realizados em escolas norte-americanas mostraram que um adiantamento de 45 minutos no horário de início das aulas já é o suficiente para acentuar a privação de sono nos adolescentes e para afetar o desempenho escolar dos alunos” (Menna-Barreto e Louzada, pág.50 e 51).

Curiosamente, a maioria das escolas brasileiras reserva o período da tarde para as crianças pequenas (até a 4ª série do Ensino Fundamental) e o período da manhã para os alunos de 5ª série em diante, alunos que já entraram ou entrarão brevemente na adolescência. A entrada na puberdade desencadeia inúmeras mudanças no organismo e no comportamento dos adolescentes. Uma delas é o atraso no dormir e no acordar. Os horários escolares, no entanto, não acompanham esse atraso, caminhando, pois, na contramão das modificações biológicas das crianças, pré-adolescentes e jovens, nos aponta Menna-Barreto.

Mesmo com as aulas começando logo pela manhã, (em geral, entre 07:00 horas e 07:30 horas), eles não são capazes de dormir mais cedo, principalmente se há televisão, *Internet* ou amigos por perto. Sendo assim, a sonolência em sala de aula diminui a atenção e o interesse, podendo comprometer o desempenho escolar. Uma outra consequência também está relacionada com o aprendizado: é o prejuízo que a falta de sono traz para a memória. Além disso, a privação do sono tem efeitos negativos sobre o controle do humor e do comportamento: irritabilidade; agressividade e baixa tolerância à frustração; aumento da impulsividade e da sensação de tristeza.

A privação do sono pode ser compensada de duas formas: primeiro, fazendo com que a sociedade não admire tanto aquele que se esforça a ponto de passar noites em claro para estudar ou executar tarefas tidas como importantes. Segundo, não se valorizando tanto quando bons resultados são alcançados nessas tarefas. Nas disciplinas escolares, resultados favoráveis à custa de falta de sono são mais fáceis de ocorrerem em disciplinas que envolvem a memorização de fatos, dados ou fórmulas, material que fica retido na memória até o momento das avaliações. Tudo será, posteriormente, esquecido, uma vez que tais informações não foram armazenadas na memória de longa duração. Já em disciplinas que exigem raciocínio, os mesmos resultados não são obtidos, pois a falta de sono implica falha estrutural e de organização lógica. Assim, deve ficar claro que o sono serve tanto para facilitar a aprendizagem como para reforçar o que foi aprendido.

1.1 - Os comportamentos do sono segundo Gesell

Consideramos interessante, aqui, registrar os comportamentos do sono estudados por Gesell, uma vez que, curiosamente, dos autores que nos fundamentam, é ele o único que dá grande atenção ao sono da criança e do adolescente. Conforme mencionamos anteriormente, a pesquisa de Gesell foi dividida em etapas, sendo que em cada uma delas varia o fator idade e conseqüentemente, os padrões de conduta. O autor trata desde a alimentação até o sono, foco deste trabalho. Para Gesell, ao avançar na idade, a criança aumenta as horas de vigília de uma forma bem regular e previsível, que pode ser observada na descrição que faremos abaixo, caracterizando o sono a partir dos onze anos de idade, pois para nossos autores é nesta idade que se inicia a adolescência.

- onze anos – normalmente dormem por volta das 09:30 horas da noite e gostam de fazê-lo por muito tempo. Nessa idade já

existe uma certa elasticidade nos finais de semana e, também, durante as férias, o que faz com que se sintam “gente grande”. Seu horário de dormir varia de acordo com suas tarefas. Começam a questionar o que acham seu, de direito. Quando dormem, seu sono é profundo e nada os faz acordar. Quando são despertadas, podem mostrar-se irritadas ou querer ficar um pouco mais de tempo na cama;

- doze anos – diferentemente da idade anterior, não oferecem resistência para dormir ou acordar e têm maior espírito de colaboração. Há uma elasticidade no horário de acordar e de dormir. Não mencionam medo do escuro, mas gostam de dormir sempre com alguma luminosidade presente. Seu sono não é tão profundo quanto o da idade anterior e seus sonhos configuram-se, em geral, como situações futuras. Têm poucos pesadelos e, quando os têm, normalmente envolvem seus familiares;
- treze anos – já não precisam de muitas horas de sono, levando os pais a controlar seus horários. Não oferecem resistência, vão para a cama, mas não dormem imediatamente: ficam pensando, lendo ou escutando rádio. Quando pegam no sono, dormem profundamente. Seus sonhos são confusos e, por vezes, podem ter pesadelos repetidos;
- quatorze anos – normalmente esses jovens dormem entre 09:00 e 11:00 horas da noite. São “donos” do sono, ou seja, dormem apenas quando querem. Ao deitar, gostam de ler e ouvir música. Normalmente, não se recordam de seus sonhos e pesadelos; quando o fazem, costumam contá-los na hora do café. Para acordar, já se percebem diferenças individuais: uns acordam sozinhos, outros precisam de despertador, alguns obedecem a uma determinada rotina, outros acordam, mas permanecem na cama, seja por alguns minutos seja por longos

períodos, havendo a necessidade de serem chamados por diversas vezes;

- quinze anos – para esses jovens, a hora de acordar varia de acordo com as necessidades. Normalmente dormem entre 10:00 e 10:30 horas da noite. Porém, se for preciso, podem ir dormir já na madrugada. Para dormir, têm que sentir fadiga e, se não dormirem direito, apresentam irritação. Devido à elasticidade de seus padrões de horário, podem recuperar esse sono no final de semana. Têm facilidade de dormir. Se forem acordados, podem voltar a dormir facilmente. Gostam de acordar entre 09:00 e 10:00 horas da manhã; se forem obrigados, acordam mais cedo;
- dezesseis anos – os jovens têm a consciência de que dormir depende de sua vontade, por isso pode-se deixar tal escolha sobre sua responsabilidade. As meninas costumam deitar-se mais tarde que os meninos. Os jovens têm consciência de que se dormirem pouco terão que repor o sono perdido. Nessa idade, o sono é tranqüilo e costumam sonhar com coisas relacionadas à sua realidade. Para acordar, gostam de estabelecer seu próprio relógio biológico. Gostam também de que seus pais os despertem. Normalmente acordam entre 07:00 e 07:30 horas da manhã mas, se não houver necessidade, podem acordar entre 09:00 e 10:00 horas de manhã.

Para Gesell, o sono na infância apresenta uma certa regularidade em termos de horas dormidas e padrão. Já na adolescência, percebe-se uma certa individualização, pois a pessoa já controla seu tempo de sono, segundo suas tarefas e seu lazer.

II - PUBERDADE E ADOLESCÊNCIA

Este capítulo tem como objetivo descrever o desenvolvimento da criança e do adolescente, sujeitos que constituem o foco da nossa pesquisa. Para isso fomos buscar na literatura o conceito de puberdade e de adolescência. Sobre puberdade, Der & Ferrari (2003) se apropriam do conceito de Wallon, que menciona: *"nessa fase ocorrem modificações fisiológicas impostas pelo amadurecimento sexual, provocando na criança profundas transformações corporais acompanhadas por uma transformação psíquica"*.

Os autores da concepção sócio-histórica discordam da visão naturalizante que boa parte dos autores possui (Bock, 2002). De fato, tudo indica que há, entre eles, a visão de que a adolescência advém com a puberdade, como segue:

"Como fase do desenvolvimento, as características são universais e inevitáveis. Tomadas como fruto do desenvolvimento são também naturalizadas. É da natureza do homem e de seu desenvolvimento passar por uma fase, como a adolescência. As características desta fase, tanto biológicas, quanto psicológicas são naturais. Rebelia, desenvolvimento do corpo, instabilidade emocional, tendência à bagunça, hormônios, tendência à oposição, crescimento, desenvolvimento do raciocínio lógico, busca de identidade, busca da independência, enfim todas as características são equiparadas e tratadas da mesma forma, porque são da natureza humana."

Partindo-se das definições acima, pode-se inferir que a adolescência é um período de mudanças e de transformações, durante o qual o jovem se torna adulto. Essa é, portanto, uma fase marcada por mudanças biológicas, que se articula com aspectos psicológicos e sociais presentes no ambiente em que o indivíduo se encontra inserido. Como o jovem é um ser histórico e social, as crises e conflitos que ele vive serão mais (ou menos) intensos, de acordo com as relações que esse jovem estabelece com seu entorno.

Observamos que há nas escolas, em geral, um certo número de jovens que se depara com dificuldades durante o período que chamamos de adolescência. Em especial, no que diz respeito à auto-regulação da conduta, os jovens alunos sentem dificuldade em coadunar os períodos de vigília com aqueles prescritos pela instituição escolar.

Assim, acreditamos ser importante que o professor compreenda como ocorre o desenvolvimento humano nessa fase da vida. Conhecendo a agonia e o êxtase que os alunos experimentam ao se perceberem donos de sua própria existência, o docente poderá ajudá-los a controlar melhor seu comportamento em relação aos horários de dormir e acordar. Evita-se, assim, que os alunos sejam acometidos pelo sono durante as aulas, que nelas durmam, deixando de tirar delas o proveito esperado em termos de aprendizagem.

Ao atuar no sentido de auxiliar seus alunos a controlarem o sono, acreditamos que os professores estarão, também, contribuindo para que melhores relações sejam alcançadas entre eles e seus alunos. Para tanto, discutiremos, brevemente, como ocorre o desenvolvimento desse jovem. Sendo assim, apoiar-nos-emos em três teorias do desenvolvimento conforme justificamos anteriormente: a de Henri Wallon (1879-1962), notadamente no que concerne ao especial estágio da puberdade e da adolescência que se inicia dos 11 anos em diante; a de Gesell (1880 - 1961), em que a adolescência vai dos 10 aos 16 anos; a de Vygotsky (1896 - 1934), que não definiu idades na sua teoria.

Iniciaremos nossa discussão por Gesell, pois este se diferencia em vários aspectos de Wallon e Vygotsky. Para Gesell, o desenvolvimento é previsível, pois a cada faixa etária espera-se que a criança apresente um determinado comportamento, a partir das potencialidades dadas. Nesse sentido, para esse autor, a maturação biológica tem grande destaque no desenvolvimento humano.

"O estudo de milhares de bebês e crianças pequenas e saudáveis nos facultou determinar as tendências médias de seu desenvolvimento comportamental. Verificamos que, (a) as seqüências de desenvolvimento, isto é, a ordem em que aparecem os padrões comportamentais, e (b) a idade cronológica em que cada padrão aparece são significativamente uniformes" (Gesell, s.d., p. 6).

Como vimos, Gesell periodizou o desenvolvimento infantil com etapas cronológicas rígidas, nas quais a cultura apresenta contribuição, mas nunca irá superar o processo de maturação biológica. O desenvolvimento, para ele, segue um ritmo previsível e esse ritmo é a sùmula da evolução da espécie humana, ou seja, para esse autor, a ontogênese reproduz a filogênese, ainda que de forma condensada Gesell (2002, p. 27). Isso pode ser verificado na citação a seguir:

"O homem não se fez num dia. Foram necessários milênios para que atingissem a forma atual as suas capacidades de locomoção, de linguagem, de manipulação, de funcionamento cerebral, de percepção matizada, de previsão profundamente imaginativa. A criança tem de reatruvessar, de forma sumária, todos esses milênios. Isso também leva tempo. O seu organismo tem de apanhar os fios essenciais dessa ancestralidade e tornar a tecê-los. As vastas complexidades do seu sistema nervoso correspondem à vastidão do seu passado ancestral" [...]. "...todo desenvolvimento sempre é produto de tudo o que lhe já aconteceu", [...], "todo crescimento assenta-se num crescimento anterior." Gesell (2002, p. 27)

Adotando uma visão determinista, percebe-se que as características humanas mais elevadas, como o pensamento abstrato, a imaginação e o autocontrole aparecem tarde no desenvolvimento do indivíduo, porque foram adquiridas tarde na história da espécie. O autor admite que o ambiente pode exercer uma influência mais

poderosa durante a adolescência do que nas fases anteriores, contudo afirma que as condições ambientais não alteram o padrão básico do desenvolvimento de nenhuma maneira fundamental.

A idade que corresponde à adolescência e à puberdade não é consenso entre os pesquisadores, todavia vamos considerar neste trabalho as idades sugeridas por Wallon e Gesell, que são autores que nos dão suporte teórico. Portanto, segundo os referidos autores, a adolescência começa aos 11 anos e perdura até os 20 anos. O período dos 10 aos 16 anos é considerado, por Gesell, como de transição para a vida adulta.

As pesquisas de Gesell foram realizadas de forma que o desenvolvimento dos jovens se efetivasse em condições particularmente favoráveis. Observou crianças consideradas de classe média, com um tipo de comportamento considerado excelente para sua faixa etária. Para esse autor, o desenvolvimento é um processo que se efetiva de modo contínuo, ao longo da idade evolutiva, com variantes típicas de cada idade. Talvez seja esse o motivo de sua pesquisa se ater à análise do perfil de cada idade, desde a criança até o adolescente. Além disso, tem como base os fatores de crescimento relacionados ao surgimento e desenvolvimento das características de conduta, chave da maturidade, definida como uma sucessão ordenada das etapas do crescimento e da organização da conduta.

Para comparar as características da conduta com as sucessivas etapas da maturidade, criou-se o "gradiente de crescimento" que, na verdade, é a codificação da série de etapas da maturidade por meio da qual o indivíduo avança para um nível superior de funcionamento. O crescimento é um processo de formação de padrões pelo qual se leva a cabo progressivamente a mútua adequação entre organismo e meio. Os potenciais de crescimento acham-se primordialmente determinados e delimitados pelos genes; em conseqüência, os potenciais do meio também, pois dependem do organismo.

A Psicologia evolutiva da adolescência, que estuda o crescimento e o desenvolvimento, apresenta padrões concretos de conduta, que são adquiridos numa cultura dada. Por isso, o interesse de Gesell em estudar um grupo de adolescentes normais, dentro de um marco concreto de seu lugar, escola e comunidade urbana. O indivíduo se desenvolve como um ser unitário, pois a mente faz parte de um organismo indivisível, um sistema de padrões formados e em formação, ou seja, um sistema em atividade.

O desenvolvimento é um conceito integrativo que ajuda a resolver os dualismos: organismo-meio, herança-hábito, estrutura-função, mente-corpo. Tal conceito nos permite ver o adolescente em função de suas características, de suas potencialidades evolutivas individuais; conduz-nos a um adequado reconhecimento da influência dos fatores constituintes sobre o caminho evolutivo e a destacar a importância da herança. É importante ressaltar que, segundo Gesell, mesmo o processo de individualidade apresentado pelo indivíduo durante seu desenvolvimento faz parte de um plano bioquímico, metabólico e fisiológico hereditário, posto que determinado pelos genes. Na infância, as diferenças individuais são sutis e fáceis de serem confundidas; na adolescência, são muitas e evidentes, de forma que desafiam uma descrição. No entanto, tais diferenças são um caminho que nos ajuda a observar o desenvolvimento da individualidade.

No desenvolvimento, o adolescente tende a aproximar-se de um padrão sucessivo. Por outro lado, também tende a dele se afastar, ressaltando suas características individuais de ritmos e estilos de desenvolvimento, incluindo as características mais típicas da conduta de sua faixa etária. Os ciclos de desenvolvimento aplicam-se por igual aos aspectos físicos e mentais de um organismo. O jovem desenvolve sua mente da mesma maneira que o corpo, mediante processos organizadores de crescimento. Nessa análise,

deve-se levar em consideração sua estrutura física, sua constituição corporal, suas células nervosas, seu cérebro e seus músculos, bem como sua conduta. Mente e corpo, meio e experiência encontram-se combinados e interligados de algum modo, por meio de forças evolutivas profundas que sempre produzem um indivíduo único.

O crescimento combina integração e diferenciação, pois é um processo de formação de padrões, que envolve toda uma diversidade de alternativas, no qual preponderam diferentes fatores. Percebe-se uma repetida aparição de uma seqüência similar de crescimento durante a infância, na qual os ciclos se completam com maior velocidade. Durante seu crescimento, o indivíduo atravessa sucessivas fases, caracterizadas por diversas tendências de conduta: extroversão em uma, introversão em outra, equilíbrio relativo em todas e, assim, o desenvolvimento vai se consolidando. Deve ficar claro que as etapas de maior equilíbrio são sucedidas por etapas de desequilíbrio, nas quais o organismo realiza novos movimentos - para dentro ou para fora - voltando-se sempre para o desconhecido. Esse é o método básico do desenvolvimento e de sua superação.

Para se analisar a conduta, há que se levar em consideração o tempo cronológico do relógio ou do calendário. No entanto, essas unidades padrões não coincidem com o tempo evolutivo ou com as etapas interiores de crescimento que, na criança, podem ser dias ou meses; no pré-escolar podem ser trimestres ou semestres; e no adolescente pode ser anual. O desenvolvimento e o tempo cronológico também apresentam diferenças pois, às vezes, um adolescente que, por lei, está apto a dirigir, ainda não está, falando em termos maturacionais, preparado para isso.

A sociedade usa a unidade anual como critério de crescimento. Basta observarmos quando se manda a criança para a escola, quando se determina que alguém pode dirigir, os rituais de passagem para a maioridade, quando uma pessoa é considerada apta para se casar,

etc. Conforme mencionado anteriormente, Gesell usa o perfil de idade em sua pesquisa e menciona o tempo cronológico físico para falar das “unidades” evolutivas, pois acredita que cada ano do adolescente implica uma diferença evolutiva distinta, que exige formulação mais precisa. A adolescência ocorre ao longo de vários anos, observando as características dos sucessivos períodos. Por praticidade, relaciona-se a idade evolutiva à cronológica.

O indivíduo recebe seu patrimônio genético da espécie e da família, por meio de uma quantidade de processos inatos de crescimento, que conhecemos como maturação; os genes são os agentes mediadores dessa maturação. Mediante a aprendizagem e a experiência, o indivíduo adapta-se ao seu meio cultural, por intermédio de um processo de aculturação, condição fundamental para a maturação. E, apesar de a cultura ter um impacto significativo na conduta humana, o indivíduo preserva certo grau de peculiaridade, geneticamente prescrito.

Pelo que foi exposto, a noção de desenvolvimento adotada por Gesell afasta-o consideravelmente de Wallon e Vygotsky, como veremos a seguir. Para estes autores, a cultura é fator indispensável para o desenvolvimento. Wallon e Vygotsky são dois teóricos que se aproximam em suas respectivas teorias, tendo em vista que se fundamentam no materialismo histórico e dialético. Existem, contudo, diferenças marcantes entre eles, que fogem do escopo do presente estudo.

Wallon e Vygotsky são contemporâneos. Vygotsky cita, em sua obra, os trabalhos de Wallon entre os anos de 32 e 34. Wallon esteve em contato com a obra de Vygotsky em meados de 1954, quando Leontiev apresentou alguns de seus trabalhos. A dialética marxista contribuiu para que a Psicologia substituísse seu foco de investigação, passando da análise do produto para a análise do processo. Nesse

sentido, a Psicologia vista por Wallon e Vygotsky está voltada para a análise de como o fenômeno é produzido.

Os estudos de ambos os autores apontam que o homem difere dos outros animais porque transpôs os limites impostos pelas *"eternas leis da natureza, e assumiu o curso da própria evolução que constituiu a História"* (Pino 2003, p. 41). Portanto, o homem, ao nascer, é candidato à humanidade, mas é somente na interação social e por seu intermédio que irá se constituir como tal. Nesse sentido, tudo aquilo que o homem tem de humano advém da vida em sociedade, postura muito diferente da adotada por Gesell, segundo o qual a influência do meio não é determinante.

Charlot (1979, p. 268) discute essa questão, quando afirma: *"O homem é inteiramente, ao mesmo tempo biológico e social. Porque são satisfeitas graças a condutas sociais, e não graças a instintos, as necessidades biológicas do homem, como já vimos, adquirem uma significação social."* Esse mesmo autor (1979, p. 272) é, ainda, categórico, ao mencionar que existe uma condição humana e não uma natureza humana, uma vez que a criança, ao nascer, necessita de um "Outro" para suprir suas necessidades e que *"os modelos sociais suprem a ausência de instintos predeterminados"*. Nesse sentido, Bock (1999, p. 28) afirma:

"A idéia/conceito da condição humana é fundamental para darmos o salto da concepção naturalista do homem para uma concepção sócio-histórica (...). Na idéia de condição humana, nada no homem está aprioristicamente concebido. Não há nada em termos de habilidade, faculdade, valores, aptidões ou tendências que nasçam com o ser humano. As condições biológicas hereditárias do homem são a sustentação de um desenvolvimento sócio-histórico, que lhe imprimirá possibilidades, habilidades, aptidões, valores e tendências historicamente conquistadas pela humanidade e que se encontram condensados nas formas culturais desenvolvidas pelos homens em sociedade."

Discorreremos, a seguir, as principais idéias de Vygotsky. Segundo Oliveira (1997), o referido autor se dedicou a estudar como o homem transforma as funções psicológicas elementares (reflexos, reações automáticas) em funções psicológicas superiores (ações planejadas e intencionais), que são tipicamente humanas e nos diferenciam das outras espécies. Discutiremos, inicialmente, o momento histórico em que Vygotsky estava inserido e seu método. Esse autor entendia que a crise na Psicologia estava centrada em um problema metodológico. Acreditava que a psicanálise, o "behaviorismo" e a psicologia subjetiva trabalhavam com objetos e fatos diferentes. Nesse sentido, sentia a necessidade de uma ruptura com a dicotomia, através da dialética:

"Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos que encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica" (Vygotsky, 1998, p.80).

Vygotsky (1998) acreditava que os processos de investigação científica na análise dos problemas metodológicos estavam centrados no trabalho molecular da palavra. Ele *"une a idéia da sistematização da ciência, que permite descobrir as particularidades de sua estrutura, com o princípio de seu condicionamento social."* Por isso era necessário chegar à origem dos processos, indo além da aparência, em uma relação dinâmica, em constante movimento. Era preciso descobrir a essência de cada fenômeno que está inserido no momento histórico, num processo dialético. Aguiar (2002, p.129) destaca que Vygotsky:

"apontava a necessidade de a Psicologia ter um método que desse conta da complexidade no seu objeto de estudo. Já afirmava que a tarefa da psicologia era substituir a análise de um objeto pela análise do processo, da sua constituição, da sua gênese. Afirmava a necessidade de apreender os processos internos, e que, para isso era preciso exteriorizá-lo, era preciso observar o não observável, o lado escuro da lua."

Vygotsky buscou na corrente filosófica marxista as bases para a sua teoria. Acreditava que o homem, ao se apropriar do curso da sua própria evolução, transforma seu modo de atuar sobre a natureza, criando condições de sobrevivência. Pino (2000, p. 51) afirma: *"A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem cultural."*

Em contraposição a Gesell, Vygotsky acreditava que o desenvolvimento é um processo histórico e cultural de cada indivíduo, mas que esse desenvolvimento é articulado tanto na ontogênese, quanto na filogênese. Vygotsky não desprezava a base biológica, mas o cultural era fator primordial para o desenvolvimento. É o acesso à cultura que irá permitir que a criança se humanize, é pela interação social e através dela que esse processo irá ocorrer.

O desenvolvimento não é uniforme, e muito menos previsível, mas depende das riquezas das interações sociais de cada indivíduo no momento histórico e cultural em que esse ser está inserido. Segundo Oliveira (1997), a teoria de Vygotsky está centrada em três idéias:

- A estrutura biológica da nossa espécie possui a base para as funções psicológicas, ou seja, o homem possui a possibilidade de fazer parte da espécie humana, pois apresenta uma estrutura biológica (cérebro) que lhe permitirá utilizar as funções psicológicas superiores, que são tipicamente humanas;

- O biológico transforma-se em sócio-histórico, uma vez que, pela e na interação social, o homem se transforma em ser social. Como já afirmamos, tudo quanto o homem tem de humano vem da vida em sociedade num determinado momento histórico;
- A relação do homem com seu mundo é mediada, indireta, mediada por signos e instrumentos.

Vygotsky considerava os instrumentos e os signos como elementos mediadores. O instrumento é um elemento de mediação entre o indivíduo e o objeto; é algo externo ao indivíduo. Por exemplo: a faca é um instrumento que serve para cortar o pão. Já o signo é um elemento de atividade psicológica, que se volta para o controle das ações psicológicas. Por exemplo: a palavra 'pão' representa um alimento feito à base de farinha, o pão real.

O uso de instrumentos e de signos permitiram ao homem avançar da atividade direta (imediatismo - Funções Psicológicas Elementares) para a atividade mediada (Funções Psicológicas Superiores - FPS) e, assim, distinguir-se das outras espécies. Da mesma maneira, a criança, ao fazer uso de signos e instrumentos disponíveis já elaborados (cultura), avança do imediatismo para a atividade mediada, fazendo assim uso das Funções Psicológicas Superiores.

Vygotsky concebe o desenvolvimento humano como um processo dinâmico que se passa em um determinado grupo cultural. Tal processo ocorre do social para o individual e do individual para o social, ou seja, o que está posto no social é apropriado ativamente pelo indivíduo, o qual, sofre um processo de transformação que, por sua vez, transforma também o real e assim sucessivamente. É na interação social que o indivíduo irá incorporar e modificar a cultura da sua época. Portanto, para Vygotsky, o desenvolvimento humano não depende tanto da maturação biológica, como das formas de contato

social “já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social” (Rego, 1995, p. 61).

O movimento do social para o individual e do individual para o social ocorre por meio do processo de internalização, entendido como “(...) a reconstrução interna de uma operação externa” (Vygotsky, 1998, p. 74), ou seja, “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo base nas operações com signos” (idem, p. 74). A linguagem, tanto para Vygotsky como para Wallon, ocupa um papel muito importante nesse processo, pois permite que a criança alcance, paulatinamente, sua independência. Nesse sentido, o primeiro autor (1998, p. 38) afirma:

“(...) a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas” (Vygotsky, 1998, p. 38).

Vygotsky não menciona faixas etárias, em sua teoria do desenvolvimento. Para poder entender melhor o jovem, foi preciso buscar “informações” em outros autores que, na mesma vertente de pensamento, analisaram a adolescência. Partindo do pressuposto de que “para a sócio-histórica só é possível compreender qualquer fato a partir de sua inserção na totalidade onde este fato foi produzido” (Aguilar, Bock & Ozella, 2001, p.169), o adolescente de Vygotsky só poderá ser entendido se conhecermos sua história e o meio em que está inserido.

Segundo Gonçalves “a forma como a sociedade organiza o trabalho para a produção da existência humana, dentro das relações sociais humanas, define a atividade de cada indivíduo” (2003, p. 41). A atividade é uma categoria que se relaciona com a consciência que, por sua vez,

representa a realidade em que o sujeito está inserido, vivendo-a e modificando-a constantemente, de onde decorre a noção de historicidade. Tentando apreender quem é o adolescente com que lidamos, podemos dizer que ele é um ser histórico, singular, cuja consciência vai sendo construída de acordo com sua inserção no meio social, ou seja, de acordo com as atividades que exerce. Nelas, a interação social gera sentidos e significados, que são constantemente apropriados e devolvidos ao social, constituindo sua consciência. A partir disso, Gonçalves supõe que a consciência é produto e produtora das determinações de conduta do adolescente. Por isso, conhecer as concepções de adolescência, considerando o meio no qual esse jovem está inserido, é importante para se entender suas representações e emoções, sua subjetividade, seus sentidos e significados.

Ainda de acordo com o mesmo autor, cabe notar que em nossa sociedade os meios de comunicação, em especial a TV, descrevem a adolescência como algo natural e a-histórico. Considera, assim, que o desenvolvimento da consciência juvenil apresenta maior possibilidade de reproduzir as concepções dominantes do que de construir uma visão crítica e integrada de si e do real. Essa consciência, por sua vez, será alcançada quando a concepção de adolescência for *“construída na história da humanidade e não como uma fase natural do desenvolvimento humano”* (Kahhale, 2003, p. 92).

A sociedade destaca e cria marcas para identificar a adolescência. Essas marcas podem ser corporais ou cognitivas. Dependendo dos grupos, há rituais de passagem, por meio dos quais meninos e meninas são inseridos no mundo adulto. São essas condições sociais que vão construindo uma determinada adolescência, ou seja, segundo Kahhale *“a totalidade social é constitutiva da adolescência”* e ela só *“acontecerá quando as condições sociais para o seu surgimento forem dadas”*.

No Brasil, a concepção de adolescência muda de acordo com as classes sociais. Segundo a mesma autora, *"nas camadas mais altas, ela é entendida como um período para experimentação sem maiores conseqüências emocionais, econômicas e sociais; nas classes populares não há possibilidade de se ter este caráter em função do ingresso precoce no mercado de trabalho"*. Além disso, a classe burguesa termina por determinar o padrão de conduta que será seguido pelas outras classes sociais.

A concepção de adolescência articulada à sua subjetividade aponta-nos para o jovem que aí está. Sua subjetividade se constitui nas e pelas relações que estabelece em seu meio social (família, escola, trabalho, amizades...) e é através dessas relações que ele se identifica e se constitui enquanto sujeito. Calil (2003, p.137) lembra-nos que Vygotsky chama nossa atenção para o fato de que *"todas as falas possuem um pensamento oculto por trás, um subtexto que, ao ser revelado, permite a compreensão do significado subjacente às palavras"*. De fato, conforme menciona Bock e Liebesny (2003, p. 210) *"a adolescência é uma fase de desenvolvimento na sociedade moderna ocidental, não é universal e não é natural dos seres humano. É histórica"*.

Seguindo a base filosófica marxista, Wallon, tal como Vygotsky, desenvolveu sua teoria centrando-a no estudo da consciência, ou seja, em como o "indivíduo" constitui-se em "pessoa". Para Wallon, a criança, ao nascer, encontra-se em um estado nebuloso, no qual aquilo que é dela, assim como o que é do "Outro" ou do meio físico, não podem ser separados. Esse estado fusional (sincrético) irá, com o passar do tempo, diminuir na proporção em que a criança conseguir dele se diferenciar, conquistando sua individualização. Para esse autor, o desenvolvimento é contínuo, mas marcado por diversos conflitos, cujas soluções geram uma nova forma de agir, isto é, uma reformulação do pensar, do sentir e do agir.

Para Wallon, os fatores orgânicos não são privilegiados em detrimento dos fatores culturais, uma vez que o desenvolvimento dos

primeiros não garante o desenvolvimento cultural do homem. Afirma Galvão (1995, p. 41) que:

“Assim, não é possível definir um limite terminal para o desenvolvimento da inteligência, nem tão pouco da pessoa, pois dependem das condições oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito fizer delas. As funções psíquicas podem prosseguir num permanente processo de especialização e sofisticação, mesmo que do ponto de vista estritamente orgânico já tenham atingindo a maturação.”

Segundo Mahoney (2003), a análise de Wallon consistia em fazer comparações entre crianças normais e crianças patológicas, entre crianças e adultos. Denominou esse método de análise genética comparativa multidimensional, ou seja, análise social, orgânica, neurofisiológica, etc. Sua teoria está centrada nas dimensões motoras cognitivas e afetivas, alternando a predominância de cada uma delas em determinados estágios de desenvolvimento. Tais dimensões são regidas por três leis:

- *Alternância Funcional: o foco de atenção da criança está ora está voltado para si (direção centrípeta), ora voltado para o conhecimento do mundo exterior (direção centrífuga);*
- *Predominância Funcional: ora predomina o aspecto motor (notadamente no início da vida), ora o afetivo, ora o cognitivo;*
- *Integração Funcional: a passagem de um estágio ao outro implica novas estruturas, que se integram às anteriores.*

Wallon elaborou uma seqüência de estágios do desenvolvimento, a saber:

- *Impulsivo Emocional: 0 a 1 ano;*
- *Sensório-Motor e Projetivo: 1 a 3 anos;*

- *Personalismo: 3 a 6 anos;*
- *Categorial: 6 a 11anos;*
- *Puberdade e Adolescência: 11 anos em diante;*

Mahoney (2003) alerta-nos para o fato de que as idades propostas por Wallon estavam voltadas para a realidade daquela época e sua cultura. Segundo a autora (2003, p. 12), os fatores orgânicos e sociais estão integrados de forma que diferem “*as possibilidades e os limites dessas características*”. Discutiremos, aqui, o estágio da Puberdade e da Adolescência, que diz respeito à faixa etária abordada em nossa pesquisa.

A teoria de Wallon dá-nos uma visão do indivíduo em sua totalidade, ou seja, destaca os aspectos relevantes para o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo do indivíduo. Além disso, esse autor tem grande interesse pela educação, observa que a escola é um local onde o adolescente passa muitas horas de sua vida e na qual estabelece uma rede de relações com seus pares.

Wallon, como Vygotsky, acredita que o indivíduo se constitui a partir de suas relações com o meio histórico em que vive. Além disso, seu desenvolvimento ocorre com base em dois fatores: os orgânicos e os sociais que, ao interagirem, ocasionam mudanças nos indivíduos. Dessa forma, ao descrever o estágio da puberdade e da adolescência, afirma que é nele que começam a ocorrer os questionamentos e a auto-afirmação, a valorização dos grupos contrapondo-se aos valores dos adultos com quem os adolescentes convivem, principalmente a família.

Sabendo que a formação do indivíduo ou da pessoa ocorre por integração dos conjuntos motor, cognitivo e afetivo, pode-se dizer que o processo de interação desses três conjuntos resulta, a cada momento, em que a pessoa seja, ao mesmo tempo, produto desse processo de interação e elemento atuante para a integração dos

referidos conjuntos. Isso nos dá uma idéia do movimento que se encontra presente em cada estágio de desenvolvimento humano. Um conjunto sobressai-se a cada estágio, mas, no estágio em questão, predomina o afetivo.

As transformações fisiológicas - impostas pelo amadurecimento sexual masculino e feminino - terminam por externar mudanças corporais e psíquicas. É comum os jovens brincarem constantemente, elevarem o tom de voz e dar risadas e olharem-se no espelho com freqüência, pois não conseguem lidar com as múltiplas transformações que estão sofrendo. Isso os leva, às vezes, a parecer inibidos ou desvalorizados; o fato é que parecem enfrentar dificuldades para lidar com essas transformações sucessivas, que os obrigam, todo o tempo, a tentar se reconhecer.

A ambivalência de sentimentos, atitudes e comportamentos são predominantes nesse estágio; alternam-se os desejos de oposição e conformismo, posse e sacrifício, renúncia e aventura. O jovem tem um poder de imaginação muito intenso, de tal forma que a fronteira entre o real e o imaginário apresenta-se muito frágil. Talvez este seja o motivo pelo qual tanto aprecia as novidades e o desconhecido: esse gosto atende às necessidades que a realidade não contempla. Esse movimento é importante "*pois possibilita no jovem maior conhecimento de si próprio, dos outros, da vida e do universo*" (Mahoney, 2003, p. 62). Toda essa ambivalência de atitudes, sentimentos e comportamentos; as confidências; os registros em diários e os muitos e sofridos amores expressam a subjetividade do jovem. Cabe a seus professores explorarem as necessidades do novo, esse gosto pelo desconhecido, para levá-lo a fazer escolhas de valores, tais como solidariedade, cidadania, justiça entre outros.

Sabemos que o desenvolvimento varia, entre outros aspectos, em função da classe social: alguns jovens assumem responsabilidades mais cedo do que outros; alguns conseguem lidar

com essas responsabilidades e outros não. Vale ressaltar que, nessa faixa etária, o jovem dá grande importância ao grupo e instala-se uma oposição ao "Outro", normalmente representado por sua família, pelos adultos que o circundam. Tal oposição manifesta-se como reação ao que o "Outro" representa: controle, costumes familiares etc.

Essa reação constitui um paradoxo pois, ao mesmo tempo em que se opõe ao adulto, o jovem precisa dele para sua orientação e, inclusive, para a própria construção de sua identidade. Nessa fase, o adulto deve buscar estabelecer diálogos francos e abertos com o adolescente, para que este possa se sentir valorizado, ouvido, respeitado. Ao mesmo tempo, essa é uma forma de o jovem aprender a ouvir e a respeitar, enquanto continua em busca de sua própria identidade. Ao ouvir e ser ouvido, deve ficar claro para o jovem quais são as eventuais limitações e sanções para que o diálogo não se desvirtue. É importante que o adolescente participe desses acordos, a fim de que se sinta também responsável por esse processo e possa passar, com tranquilidade, para o estágio seguinte, para a vida adulta.

O estágio da adolescência e da puberdade é um período rico na vida dos jovens, levando-os a momentos de auto-reflexão, de participação nas discussões sobre a origem das coisas, de convivência intensa com seus colegas, professores e familiares. O movimento de ir e vir no tempo, de transitar entre o passado e o presente, possibilita ao jovem construir seu futuro, induzindo-o, segundo Wallon, a uma tomada de consciência temporal. Esse movimento direciona o jovem para o mundo dos adultos, ao mesmo tempo em que o faz tomar consciência de suas limitações pessoais e externas e considerar o presente e o ambiente onde está inserido. Nesse momento, o jovem torna-se apto a sair do mundo concreto das coisas

para entrar no mundo abstrato das leis, podendo analisar uma situação mentalmente, ou seja, no plano das idéias.

Wallon, como já mencionado, enfatiza fatores orgânicos e sociais no desenvolvimento do indivíduo, remetendo-nos para a questão do aluno que dorme em sala de aula. Assim, leva-nos a atentar para o fato de que o relógio biológico pode indicar um horário de dormir e acordar que difira das reais necessidades do estudante, submetendo-o a pressões por questões sociais. Nós, educadores, devemos desvelar caminhos para que a escola perceba a importância desse fator que, querendo ou não, tem significativa influência na aprendizagem do aluno.

Desse modo, Wallon propõe-se a abordar uma criança contextualizada, comprovando que entre seus recursos biológicos e seu meio físico e social instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas. Assim, as pessoas próximas, a linguagem, o ambiente vivido em cada cultura, constituem o contexto de desenvolvimento da criança. Se entendermos que a criança se desenvolve por meio de seus recursos orgânicos e em interação com o seu meio sócio-cultural, também compreenderemos que os mecanismos do comportamento do sono são influenciados por fatores culturais. Dessa maneira, há a necessidade de se estudar os problemas do sono no jovem, suas implicações quanto ao horário escolar, considerando a cultura na qual ele está inserido.

Analisando o adolescente na visão sócio-histórica, Schaff defende que o homem, além de biológico, é histórico, isto é, produto mutável da evolução das sociedades (Bock, 1999, p. 24). Sendo assim, ao considerarmos a questão do sono nos adolescentes do Ciclo II do Ensino Fundamental e de Ensino Médio, temos que levar em conta os aspectos sociais que estão envolvidos nessa situação. Recordando as transformações que ocorreram na sociedade a partir da revolução industrial e, atualmente, todas as mudanças

tecnológicas da era pós-moderna (a *Internet*, a TV, as casas de jogos para jovens - *Lan Houses* - entre outros), podemos entender com maior profundidade as mudanças significativas no ciclo de sono e vigília de nossos jovens. Dessa forma, é possível dizer que, em consequência de todas as transformações observadas na sociedade contemporânea, encontram-se comprometidas as horas de sono necessárias para que o organismo descanse e relaxe. Todo esse quadro pode impedir o aluno de tirar melhor proveito do ensino.

Um estudo comparativo dos horários de dormir e acordar de alunos que vivem e estudam em cidades urbanas e rurais mostrou que o contexto sócio-cultural interfere no sono dos adolescentes. Além desse dado, ficou confirmado que, durante a adolescência, ocorre um atraso no ciclo de vigília e sono (CSV), em virtude da influência de fatores biológicos e sociais: "*o atraso é conflitante com os horários escolares matutinos do Ensino Fundamental e Médio, podendo resultar num aumento da sonolência diurna durante os dias letivos e a extensão da duração do sono nos fins de semana*", explica Fernando Louzada, autor da pesquisa.

Ao descrever essas teorias do desenvolvimento, procuramos deixar claro que enquanto Gesell dá grande importância à herança genética – considerada como determinante de como o indivíduo vai crescer, desenvolver-se e adaptar-se ao meio – para Wallon, o jovem, durante a adolescência, enfrenta um período de conflitos e de crises, causados pelas relações que mantém com seu entorno. Assim, Gesell postula a existência de um determinismo biológico no desenvolvimento humano, que segue uma seqüência de fatos previsíveis, nos quais o indivíduo, em sua interação com o meio, pouco ou nada se altera. O desenvolvimento de cada um depende da herança genética e da maturação, inclusive no que diz respeito ao que se passa no ambiente escolar.

Por outro lado, Wallon e Vygotsky afirmam que é na interação e pela interação com o meio físico e social que o jovem se constituirá, adotando uma noção em que desenvolvimento é tido como movimento e mudança. Desse modo, tais autores opõem-se radicalmente à idéia de estaticidade e determinismo, defendida por Gesell. Além disso, o ambiente escolar é, segundo Wallon, muito importante para o jovem, porque é nele que se abrem novas relações sociais.

Partindo desse pressuposto, pesquisaremos neste trabalho como o adolescente e a escola lidam com a questão do sono, procurando desvelar caminhos para lidar com essa questão que, para muitos, é uma novidade na educação.

III - A ADOLESCÊNCIA BRASILEIRA

Neste capítulo, situaremos a adolescência brasileira em seu contexto social. Cabe salientar, já de início, que houve um aumento demográfico dessa faixa etária nos últimos anos, além de uma ampliação da faixa etária que a compreendia. Esses fatos despertaram o interesse de especialistas brasileiros que atuam na área de ciências humanas.

Para que se compreenda o adolescente como um ser histórico e social, é preciso que se situe e contextualize o tempo e o ambiente físico e social em que vive. Segundo Ozella (2002, p. 22):

"É importante perceber que a totalidade social é constitutiva da adolescência, ou seja, sem as condições sociais, a adolescência não existiria ou não seria essa da qual falamos. Não estamos nos referindo, portanto, às condições sociais que facilitam, contribuem ou dificultam o desenvolvimento de determinadas características do jovem. Estamos falando de condições sociais que constroem uma determinada adolescência."

Contrapondo-se à concepção sócio-histórica de Ozella, Osório (1992, p. 18) aponta-nos uma concepção naturalizante, que cabe ser mencionada aqui, uma vez que ainda é muito difundida no meio educacional:

"A adolescência caracteriza-se basicamente por uma série complementar de perdas e aquisições: perda da bissexualidade infantil e a correspondente aquisição da sexualidade adulta, perda do pressuposto de dependência infantil e aquisição da autonomia adulta e, também, perda da comunicação ou linguagem infantil para adquirir uma comunicação ou linguagem adulta."

Normalmente, segundo essa última concepção, acredita-se que há, na vida social, uma igualdade de oportunidades, ignorando-se as desigualdades presentes nas relações humanas. Com isso, tendemos a responsabilizar o adolescente por suas próprias ações. Bock (1999,

p. 39) denuncia esse fato ao apontar a visão liberal de homem, segundo a qual o indivíduo:

"... escolhe, dedica-se e responsabiliza-se pelo desenvolvimento desses atributos, que são, na verdade, seu potencial, potencial este que deve encontrar condições ideais para o seu desenvolvimento. Dadas as condições sociais adequadas, o indivíduo torna-se o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso."

Para se conhecer melhor este nosso jovem, faremos uma breve explanação de sua realidade. Rocha (2002, p. 25) leva-nos para esse contexto, quando menciona fatores de diferentes ordens:

"a instantaneidade temporal provocada pela velocidade tecnológica que acarreta uma certa superficialidade na aquisição de conhecimentos, a cultura do consumo geradora de múltiplas necessidades rapidamente descartáveis, o quadro recessivo que amplia a exclusão social, associada à pulverização das relações coletivas, levando à individualização e ao desinteresse na esfera pública e política."

Para dar suporte a essas constatações, recorreremos à pesquisa da Fundação SEADE, que mapeou especificamente o adolescente paulista. No entanto, entendemos que suas informações podem, em certa medida, estender-se aos adolescentes brasileiros em geral. Esse relatório indica que a década de 90 foi marcada por uma "onda jovem" que, na verdade, constituiu o alongamento de uma determinada faixa etária, acarretando desdobramentos sociais. Em sua maioria, os jovens estudados eram oriundos de famílias de baixa renda, com diferentes graus de escolaridade, que enfrentavam dificuldades de acesso ao mercado de trabalho e residiam em locais com grande carência de equipamentos sociais. Adicionalmente, o país vem enfrentando uma acentuada crise de empregos, o que dificulta, em muito, a inserção desses jovens no mercado de trabalho e na vida adulta de forma produtiva.

Ao mesmo tempo em que houve um enxugamento de postos de trabalho, o número de jovens buscando empregos ampliou-se. Outro fator que colaborou para esse quadro foi a ampliação das oportunidades de acesso à escolaridade. Em sua maioria estudantes ou recém-formados, sem a experiência que as empresas demandam, esses jovens aceitam subempregos, pois vêem neles a possibilidade de conseguirem realizar seus "sonhos de consumo" (tênis de marcas renomadas, compras em "shoppings", roupas de "griffes" famosas, freqüentar casas de badalações, etc.), podendo "assim, viver os marcos da juventude de seu tempo" (Fundação SEADE, 1998, p.07).

Vale lembrar, segundo esse mesmo relatório, que houve uma diferenciação entre a mão de obra feminina e a mão de obra masculina: enquanto o mercado decresceu em termos de oferta para os adolescentes homens, o voltado para as mulheres jovens sofreu uma ascensão. Isso decorreu do crescimento do emprego de serviços, mais tipicamente feminino, em detrimento do emprego industrial, que é tradicionalmente masculino. As jovens, para fugir da típica atividade de empregada doméstica, têm preferido permanecer mais tempo na escola, pois apostam em um futuro mais promissor. Por outro lado, ainda é muito comum um casamento precoce por falta de expectativas positivas quanto ao que fazer da vida.

A gravidez na adolescência é um outro fator que tem afetado os estudantes, uma vez que o nascimento de um bebê e as futuras responsabilidades que tal fato implica levam os jovens a fazer escolhas que não priorizam a escola. Barker & Castro (2002, p. 80) apontam-nos várias causas para a gravidez precoce:

"Para alguns grupos, a gravidez na adolescência faz parte de seu modo de vida, de sua trajetória de vida para formar uma família. Para outros grupos, a gravidez adolescente é vista e vivida como uma saída, mesmo que falsa, em muitas ocasiões, para problemas de violência familiar e abuso, ou mesmo como uma

forma de adquirir valor social, 'ter um lugar ao sol', ou um papel a desempenhar nesta sociedade."

Nem sempre a pobreza é o fator principal envolvido nesse tipo de gravidez, idéia que parece estar naturalizada contemporaneamente. Além disso, é importante identificar, com clareza, qual a importância que a sociedade dá para a maternidade e/ou paternidade, pois:

"As condições sociais e culturais em que ela tende a ocorrer têm mais peso que a idade e os fatores, biológicos e psicológicos relacionados a ela..." (Barker & Castro 2002, p.81).

Atualmente, os jovens - seja por falta de opções, seja como consequência das políticas públicas que têm sido implementadas - têm permanecido na escola por mais tempo e, como já mencionamos, eles são oriundos das mais diversas camadas sociais. Cabe à escola revelar maneiras mais adequadas para atender à suas demandas, uma vez que por questões de sobrevivência, os adolescentes são, com frequência, sujeitos às imposições sociais e culturais diversas, precisando compatibilizar estudo e trabalho. Se houver necessidade de escolher entre escola e trabalho, pesquisas mostram que escolherão o trabalho, como bem mencionam Aguiar e Ozella (2003, p. 269) em pesquisa realizada com adolescentes de camadas populares, no ensino médio: os jovens "não apontam o estudo como uma das determinações importantes da escolha profissional."

No âmbito familiar, sem dúvida, percebe-se que a democratização do acesso ao ensino tem favorecido a diferenciação do grau de escolaridade entre os seus diversos membros. O grau de escolaridade dos pais desse jovem vai influenciar na permanência ou não de seus filhos na escola. A família, por sua vez, é o primeiro núcleo de socialização do adolescente. Ela estabelece relações que vão lhe permitir a possibilidade de construir sua autonomia, mas não são relações fáceis de serem estabelecidas, uma vez que o próprio

jovem vive uma fase de contradições. Os padrões de relações estabelecidos dentro dessa família, que podem ser ou não de abuso e poder, refletir-se-ão nas relações sociais mais amplas e vice-versa, como bem apontam Antoni & Koller (2002).

Nesse cenário, os jovens tornam-se atores sociais dos mais sensíveis e vulneráveis, já que interagem com uma sociedade, por vezes, muito dura. O fato de se encontrarem pressionados por padrões de consumo, de viverem em um tempo de escassez de empregos e da escola não lhes ser favorável (pois, muitas vezes, está longe de cumprir suas aspirações, seja como espaço de pertencimento, seja como via de acesso a melhores posições no mercado de trabalho) irão afetar sua auto-estima e, sobretudo, a esperança em um futuro melhor. Esse panorama colabora para fazer entrar em cena a violência, induzindo o jovem a atender aos apelos consumistas da mídia, ou mesmo ao uso e ao tráfico de drogas ilícitas.

Esta é uma outra face que permeia a adolescência: a violência, principalmente a criminalidade juvenil. A sociedade moderna tem sofrido rápidas transformações com o avanço das tecnologias e, apesar de estarmos na era da informação, percebe-se um individualismo e um descaso do poder governamental, que negligencia políticas públicas direcionadas para essa faixa etária, como nos asseguram Antoni & Koller (2002, p. 85):

"O individualismo desta sociedade moderna provoca transformações culturais e econômicas, gerando conflitos, exacerbados pela própria banalização das situações de violência, pela desigualdade social, econômica e cultural, pela prática de atividades ilícitas e pela cultura do consumo."

Acrescenta-se a esse fato a violência em família e o desrespeito ao ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) por parte das instituições. Há que se mencionar, ainda, as várias discriminações

que sofre, seja por causa da idade, da etnia, da religião, da cor, da orientação sexual, etc, tudo isso levando o adolescente a sofrer a violência de ver seus direitos desrespeitados. As conseqüências fazem-se sentir no processo de ensino e aprendizagem, levando os jovens, muitas vezes, a abandonar a escola. Configura-se, dessa maneira, um processo de exclusão escolar, que pode ser um caminho em direção à inclusão em formas não desejáveis de participação social: à delinqüência, à mendicância, à entrada no mundo das drogas. Mas existem outros fatores, além da exclusão escolar, que violentam o existir dos jovens, conforme mencionam Noto & Silva (2002, p. 94): *"pobreza, abandono, isolamento social, solidão, desemprego."*

O uso de drogas por adolescentes tem aumentado nos últimos anos: *"Estudo realizado no ano de 1997, em seis capitais, mostra que 88,1% dos entrevistados declararam já ter ao menos experimentado alguma droga e que 48,3% fazia delas uso diário"* (Noto e Silva, 2002, p.93). O uso freqüente de tais substâncias pode ter como conseqüência a possibilidade de acidentes, a violência ou até mesmo a morte. Nesse sentido, muito pouco se tem feito em termos de políticas públicas que busquem reverter tal situação.

Ainda nesse contexto, transitam as informações da mídia - um importante veículo para gerar aspirações de consumo - que sempre teve um papel de destaque na formação de opiniões, principalmente as da TV. Ozella (2002, p. 21) lembra-nos que a:

"adolescência é criada historicamente pelo homem, enquanto representação e enquanto fator social e psicológico. É constituída como significado na cultura, na linguagem que permeia as relações sociais."

Portanto, ao receber as mensagens da TV e de outros meios de comunicação, o jovem faz uma leitura subjetiva de tal mensagem, ou seja, não a recebe passivamente. Não se pode negar, ainda, que o

jovem tem dificuldades para fazer leituras críticas de seu meio (Ozella, 2002). Hoje, a TV está em todos os lares, incentivando um consumo desenfreado, que muitas vezes não pode ser atendido pela família. Com isso, outros caminhos, não legítimos, como o do tráfico e o das drogas, podem vir a se tornar atraentes para o jovem.

Gonçalves (2003), ao desenvolver pesquisa sobre programas televisivos direcionados para jovens, mais especificamente sobre a TV Globo, TV Cultura e MTV, aponta para um padrão de jovens de classe média, com matérias que abordam muito rapidamente assuntos e temas de interesse dos adolescentes. Esses programas dão aos jovens a falsa ilusão de participação: as discussões são sempre mediadas por um apresentador ou convidado, adulto ou jovem, mas nem sempre especialistas no assunto sendo tratado. Dessa forma, prevalecem as opiniões pessoais, sem fundamentação científica. Apesar de passarem uma imagem de preocupação com o jovem, este sempre fica em segundo plano no cenário do programa (platéia, cadeiras, chão), ao passo que mediador e convidado ocupam, sempre, o plano central. As discussões demonstram posições desde o politicamente correto até posturas polêmicas, de maneira que o assunto, normalmente, não é concluído. Exceção à regra, a TV Cultura - em seu programa "Turma da Cultura" - abre espaço para o jovem posicionar-se e, em geral, conclui os temas debatidos durante o programa (Gonçalves, 2003). Essa autora conclui que não há contextualização e historicidade nas situações vividas pelos jovens, o que acaba por naturalizar as concepções veiculadas pela TV.

Considerando que a adolescência é socialmente construída e que o Brasil possui, segundo a Fundação SEADE, a maior população juvenil de sua história, cabe aos nossos governantes começarem a pensar em políticas públicas efetivas que contemplem o adolescente brasileiro.

IV - MÉTODO

Para se desenvolver a pesquisa neste trabalho, optou-se por realizar um estudo qualitativo, para que pudéssemos investigar, em maior profundidade, os aspectos envolvidos na forma como professores e alunos lidavam, em sala de aula, com os padrões do ritmo sono e vigília, durante a adolescência. Pode-se perguntar: por que um estudo qualitativo? Nossa opção por essa modalidade de pesquisa decorreu do fato de nossa pergunta exigir "*um contato direto entre o sujeito e o pesquisador, com o objetivo de obter dados descritivos para que se possa prosseguir na investigação e na análise dos dados coletados*" (Ludke & André, 1986). Claro fica que esse tipo de estudo exige do pesquisador um contato prolongado com todos os envolvidos no problema e com o próprio ambiente de pesquisa. Com isso, acaba-se por desenvolver uma rotina de observações, entrevistas e outras modalidades de coleta de dados sobre o fenômeno em análise.

Assim, "*citações são freqüentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista*" (idem, p. 12) e se tem, na descrição fiel de dados da realidade, a forma mais importante de se desvelar o problema em estudo. Há, pois, uma constante preocupação com o processo de pesquisar, algo que vai ao encontro das preocupações da concepção sócio-histórica em Psicologia: busca-se apreender mais o processo do que o produto, ou seja, averiguar como o fenômeno se constitui e não obter apenas uma fotografia estanque de um de seus momentos.

Inegavelmente, o cotidiano tece interações complexas no seio da comunidade escolar, que para serem entendidas precisam ser bem descritas. Ao descrever nossos dados, nosso objetivo era apreender "*a perspectiva dos participantes*", ou seja, "*a maneira como os informantes encaravam as questões que estavam sendo estudadas*" (idem, p. 12), desvelando o movimento que se dava na situação em estudo. Daí a importância do pesquisador respeitar os diversos pontos de vista dos

sujeitos: Segundo as autoras já mencionadas, seguimos “um processo indutivo”, sem nos “preocuparmos em comprovar hipóteses definidas antes do início dos estudos”, ainda que respaldadas por um sólido embasamento teórico.

A pesquisa qualitativa pode assumir várias formas e fazer uso de várias técnicas de coleta de dados, entre elas a da observação e a da entrevista. Trata-se, pois, de uma modalidade flexível de pesquisa, podendo, inclusive, haver mudança no foco do problema ou das hipóteses, conforme o pesquisador vai contrapondo teoria e realidade observada/sujeito entrevistado. Há que ressaltar, ainda, que a subjetividade ou a singularidade do pesquisador e de seus sujeitos se encontram sempre presentes na forma como concebem e descrevem o problema a ser desvendado. Na verdade, elas facilitam a compreensão da interpretação que dele se faz.

A observação e a entrevista são dois métodos centrais, como já ditos, na coleta de dados. A observação, para ter credibilidade, deve ser, segundo Ludke e André (1986, p. 25), “antes de tudo controlada e sistemática”, deve seguir um planejamento antecipado. Esse método de investigação, no qual o observador é um participante, é, por isso mesmo, chamado de observação participante. Ele facilita ao pesquisador um contato direto com o fenômeno estudado, o que lhe traz grandes vantagens, como: a) recorrer a sua vivência e conhecimento para compreender/interpretar o fenômeno estudado; b) apreender com maior facilidade o significado que o sujeito dá a suas ações ou a sua realidade; c) direcionar-nos para “aspectos novos de um problema”, e, por último, d) coletar dados em locais ou junto a sujeitos com os quais sejam impossíveis outras formas de comunicação, como, por exemplo, quando o sujeito é um bebê, um analfabeto, a dinâmica de uma sala de aula.

Outra dimensão da observação participante é o grau de participação do pesquisador, que pode ser: a) participante total – o observador passa a fazer parte do grupo, com o objetivo de ficar

mais próximo do ambiente ou sujeito estudado; b) participante como observador – aqui o pesquisador não revela com clareza, propositalmente, qual é sua intenção em relação à situação estudada; c) observador total – aqui o pesquisador não interage com o ambiente ou sujeito, embora se encontre nele presente, caso desta pesquisa.

Outro método de coleta de dados é a entrevista, instrumento em que o pesquisador interage com o(s) sujeito(s) envolvidos no fenômeno estudado. O sucesso da entrevista depende da construção de um clima de aceitação e estímulo, que se instala na conversa mantida. A vantagem deste instrumento de coleta de dados é permitir adaptações, correções e esclarecimentos, de imediato ou numa outra entrevista, estabelecendo um diálogo entre pesquisador e sujeito.

A entrevista pode ser: a) estruturada (aproximando-se muito do questionário), que pode ser alterada no momento da coleta de dados ou mesmo depois; b) semi-estruturada, que segue um esquema básico sem muita rigidez, com adaptações sendo feitas, caso se façam necessárias. Optamos, como pode ser visto em anexo, por essa modalidade); c) não-estruturada, na qual o sujeito fala livremente sobre o tema em questão. Em todos os casos, para maior fluidez da entrevista, deve haver empatia entre entrevistado e entrevistador.

O respeito ao(s) sujeito(s), o sigilo e anonimato das informações obtidas são fundamentais para a credibilidade de toda e qualquer pesquisa. Saber ouvir com atenção e interesse é uma habilidade a ser desenvolvida, pois estimula os informantes a darem mais informações e a se expressarem de maneira mais livre.

A entrevista pode ser gravada ou registrada por escrito, de acordo com o combinado anteriormente. A gravação registra as informações orais, perdendo-se, entretanto, os gestos e expressões faciais dos participantes, que podem ser captadas mediante o recurso

do registro escrito. A gravação tem como desvantagem a sua transcrição que, para ser fidedigna requer muito trabalho e tempo. É também importante que a transcrição seja feita logo após a entrevista, uma vez que os fatos, por estarem ainda recentes, auxiliam na execução dessa tarefa. Foi exatamente isso que fizemos.

Nesta pesquisa é nosso objetivo verificar como professores e alunos lidam com diferentes padrões de sono e vigília da adolescência, em salas de aula do Ensino Médio.

4.1 - SELEÇÃO DA ESCOLA E DOS PARTICIPANTES

O critério eleito para a seleção da unidade escolar na qual a pesquisa ocorreu foi o fato dela desfrutar de um bom conceito na região (periferia da zona leste), sendo considerada pela comunidade uma escola de boa qualidade. Ela é, também, o local de trabalho desta pesquisadora, fato que lhe facilita o acesso às informações necessárias. Após a anuência da coordenadora e da diretora da escola, ficou acordado que a seleção dos professores envolvidos ficaria a critério da pesquisadora, a qual fez uma consulta prévia entre os educadores para saber se tinham alunos que dormiam em sala de aula de forma freqüente ou esporádica. Dessa consulta preliminar, que ocorreu durante um horário de trabalho pedagógico coletivo na escola, duas professoras se dispuseram a participar da pesquisa e indicar os alunos que também seriam envolvidos nesse estudo. Ficou combinado com a coordenadora e com as professoras que entrevistas e observações seriam realizadas para se buscar saber, além de dados pessoais, a forma como elas e os estudantes lidavam com a questão do sono em sala de aula.

Para tal fim fez-se necessário a elaboração de um termo de autorização de todos os participantes envolvidos no presente projeto de pesquisa. Por intermédio das professoras participantes da pesquisa, entramos em contato com a aluna indicada e seu

responsável; explicamos os propósitos deste trabalho e iniciamos as atividades somente após obter autorização expressa de todos.

A pesquisa foi desenvolvida com duas professoras do período matutino, sendo que uma lecionava a disciplina de Português e a outra lecionava Matemática. Coincidentemente o horário dessas aulas, nesta sala, era tanto as primeiras como as últimas, assim distribuídas: a maioria das aulas da professora de Matemática estava nas primeiras aulas e as da professora de Português nas últimas. A professora de Matemática indicou uma aluna que lhe chamou a atenção, por dormir com frequência em suas aulas. O fato de escolhermos também a professora de português deu-se devido a quantidade de aulas que ministrava, o que poderia auxiliar na observação do comportamento da aluna e da professora. Durante os HTPCs (hora de trabalho pedagógico coletivo), ao se conversar com professores homens que ministravam aulas nessa sala, chamou-nos a atenção o fato de que a maioria deles alegava que ainda não tinha percebido se havia alunos que dormiam durante suas aulas.

4.2 - A ESCOLA SELECIONADA

Fez-se necessário, primeiramente, caracterizar a escola selecionada e seu entorno, uma vez que, conforme mencionamos anteriormente, para os autores que se apóiam nas bases filosóficas do materialismo dialético, tanto a cultura como a instituição escola são fatores indispensáveis para o desenvolvimento, uma vez que é neles - e por eles - que se articulam várias redes de relações. A escola na qual a pesquisa foi conduzida pertence à Rede Estadual de Ensino e funciona em três turnos, com um total aproximado de 2500 alunos, distribuídos em vinte salas de aula para cada período. A unidade escolar contava, ainda, com sala de vídeo, uma biblioteca ambulante coordenada pelos professores de Língua Portuguesa, uma sala de jogos, uma quadra coberta e uma sala de informática (que,

no momento da coleta de dados, estava desativada, devido a problemas nos computadores).

A população escolar variava em cada um dos três períodos: no da manhã, os alunos gostavam de participar das atividades escolares e, segundo a vice-diretora, apresentavam poucos problemas disciplinares. A clientela era composta de alunos de sexta série do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio, com bom nível de aprendizagem, ocorrendo pouca reprovação e evasão. No período da tarde, os alunos eram mais resistentes em participar das atividades propostas. Fazia-se necessário um maior empenho do professor para levar o aluno a um envolvimento mais efetivo na proposta pedagógica. Segundo a vice-diretora, havia, ainda, um alto grau de problemas disciplinares, o que levava a direção e os professores a estarem sempre discutindo saídas para essa situação. A clientela era constituída de alunos de quinta série do ensino fundamental a segunda série do ensino médio. Um número considerável de estudantes apresentava aprendizagem insatisfatória e muitas faltas. A baixa assiduidade era um fato que normalmente os pais não conseguiam justificar, quando chamados a comparecer à escola.

No período noturno, a maioria dos alunos já trabalhava e a questão da indisciplina praticamente inexistia. O maior problema do período noturno era o grande índice de faltas, assunto discutido com a família desses alunos durante reuniões com a coordenadora da escola, sempre que houvesse necessidade ou durante as reuniões bimestrais com os pais e professores. A clientela era formada de alunos de oitava série do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. Os alunos de oitava série e os do primeiro ano do ensino médio apresentavam sérios problemas de aprendizagem; havia um número considerável de repetência e evasão, algo que não se passava com os alunos do segundo e terceiro anos do ensino

médio. A direção tinha como hábito informar aos pais (em reuniões), e aos alunos (durante as aulas), todas as sugestões ou decisões tomadas pelo Conselho de Escola, pela Associação de Pais e Mestres, pelo Grêmio Estudantil e pelo Conselho de Classe.

A escola está localizada na região leste da cidade de São Paulo, atendendo uma clientela de baixa renda e de classe média baixa. O bairro não tinha espaços de lazer e, por isso, nos finais de semana, com o programa Escola da Família, a unidade escolar estava sempre cheia. Percebia-se que a comunidade tinha respeito pelo espaço da escola: não havia pichações em suas paredes e roubos e depredações eram raros. Havia, também, boa participação nas atividades nela realizadas.

Após caracterizarmos a escola, achamos necessário conhecer sua proposta pedagógica. Segundo informou a coordenadora, essa proposta datava de 2003 e estava inserida no Plano de Gestão, documento que especifica a organização da escola, desde o quadro de horários dos professores e demais funcionários, as atividades a serem desenvolvidas, a grade curricular, a própria proposta pedagógica, etc. Ao conversarmos com a vice-diretora da escola, fomos informadas de que este plano teria validade por quatro anos, sendo revisto a cada início de ano letivo, durante o planejamento. As revisões eventualmente feitas, após apreciação do Conselho de Escola, eram anexadas.

A proposta tinha como meta a Melhoria de Qualidade de Ensino, pois incomodavam aos professores e à direção os baixos índices de aproveitamento que se tinha obtido nas sétimas e oitavas séries do ensino fundamental II e na primeira série do ensino médio. Após algumas discussões, chegou-se à conclusão de que um dos caminhos para minimizar esta situação seria a utilização dos horários de HTPC para a troca de experiências entre docentes e Coordenação, cujos objetivos eram:

1º - construir um projeto pedagógico escolar coletivo, visando à melhoria da qualidade de ensino;

2º - articular e integrar as ações pedagógicas da unidade escolar, objetivando aprimorar o processo ensino-aprendizagem;

3º - planejar, acompanhar e avaliar os projetos de reforço e recuperação da aprendizagem e a conseqüente diminuição dos índices de evasão e repetência;

4º - coordenar as reuniões coletivas dos docentes, favorecendo momentos de reflexão pedagógica voltados para o aperfeiçoamento ou atualização do trabalho desenvolvido na unidade escolar;

5º - articular o trabalho entre a unidade escolar, o sistema de supervisão e a oficina pedagógica.

Ao lermos a proposta pedagógica, percebemos uma riqueza de atividades no HTPC e nos projetos de trabalhos extra-classe (laboratório de redação, música, dança, horta, jogos escolares, rádio, cantinho da leitura, passeios, informática, química no cotidiano etc.) Ao acenar com a meta de melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem, ao descrever todo o capital humano e recursos pedagógicos, bem como a estrutura física da escola, pareceu-nos lícito supor que o aluno que dormia na classe, em função de uma rotina de aula tradicional, teria a possibilidade de mudança de ambiente, podendo participar de atividades mais dinâmicas e motivadoras. Esse aluno, ao se deslocar de seu lugar, ao manusear outros objetos, poderia sentir-se estimulado a reorganizar seus hábitos de estudo, evitando, assim, possíveis cochilos.

4.3 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Durante os encontros, ficou combinado que o instrumento utilizado nesta pesquisa seria:

- a) Entrevistas com as professoras responsáveis pelas aulas de Matemática e Língua Portuguesa e com a aluna selecionada, as quais seriam gravadas e, posteriormente, transcritas para fins de análise. Conforme já foi mencionado, solicitou-se, para tal, a autorização das professoras e do responsável pela aluna. Essa última foi entrevistada na escola, após o horário de aulas; as professoras foram entrevistadas durante o HTPC;
- b) Observações em sala de aula, feitas em horários previamente indicados pelas professoras, para melhor entender as razões do sono da aluna, as circunstâncias em que ocorria e a forma como as professoras lidavam com essa questão.

Em relação ao referencial de análise, a partir dos dados coletados, foram construídas categorias de respostas "*a posteriori*", as quais, em articulação com o referencial teórico adotado, serviram para fornecer respostas ao problema de nossa pesquisa.

V - ANALISANDO OS DADOS

5.1 – ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

O presente capítulo tem por objetivo descrever os dados encontrados no decorrer das entrevistas e observações feitas em sala de aula. A partir desses dados, iniciamos uma análise, à luz de nossos referenciais teóricos, buscando auxiliar o professor a lidar com o sono do adolescente em sala de aula. Para tanto, foram entrevistadas duas professoras. A primeira delas, que lecionava Matemática, chamava-se Larissa³, tinha 37 anos de idade, era negra, casada e sem filhos. A segunda, que lecionava Língua Portuguesa, era Adriana, de 33 anos de idade, branca, casada, com dois filhos pequenos (4 e 8 anos de idade). Larissa explicou que já trabalhara tanto na rede municipal como na rede privada de educação e que, atualmente, permanecia apenas na estadual, por opção. Prestou concurso para a docência e foi aprovada. Recentemente, fez um outro concurso para ser professora, agora no outro turno, ainda que na mesma escola. Salientou que entrou na área da educação por considerá-la mais democrática em relação ao preconceito racial.

Já Adriana cursou magistério em nível de 2ª grau e formou-se em Letras. Tal como Larissa, ela prestou concurso para docência e escolheu essa mesma escola para trabalhar. Começou dando aulas para o ensino médio e, posteriormente, optou por lecionar para a 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, por considerar que os alunos, sendo menores, seriam mais fáceis de se lidar, fato que não se comprovou. Assim, decidiu retomar suas aulas no ensino médio, onde a encontramos na época desta pesquisa. Aparentemente, estava satisfeita com as classes que tinha, considerava os alunos mais independentes por aprenderem com maior facilidade.

³ Todos os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios, para assegurar o anonimato daqueles que dela participaram.

5.1.1 - Vida profissional

Em relação ao trabalho prévio, Larissa recordou-se de que trabalhara apenas em empresas, área na qual, segundo ela, o preconceito contra negros era explícito: sempre que precisavam de alguém para executar determinadas funções ela era chamada; porém, no momento das promoções de cargo ou aumento de salários, seu nome não era lembrado. Supôs, assim, que era discriminada por ser negra e sentiu-se excluída. A solução para esse sentimento de não pertencimento veio quando passou em diversos vestibulares na área de Exatas e um de Licenciatura em Ciências, com habilitação para Matemática. Além disso, apreciava Ciências e, por esse motivo, decidiu investir nessa carreira, mesmo se questionando sobre seu eventual sucesso. Enquanto não se formava, continuou trabalhando como digitadora. Mas por motivos de saúde, abandonou essa função e passou a dar aulas, permanecendo na área até o presente momento. Larissa ensinava Matemática na classe em que nossa aluna observada estudava e suas aulas, em sua maioria, eram as primeiras do período da manhã, com início às 07:00horas. Mostrou boa disposição para participar da pesquisa quando apresentamos o tema em um HTPC, aparentemente por acreditar que dormia mal. De fato, chegou a perguntar, em tom de brincadeira, se poderia ser nossa "cobaia", pois sentia muito sono. Disse acreditar não dormir direito, a despeito de seu marido afirmar que isso não acontecia.

A professora Adriana, por sua vez, era uma moça calada, de pouca conversa. Diferentemente de Larissa, que se prontificou a fazer parte da entrevista, Adriana foi selecionada, como já mencionado, em função dos critérios estipulados na pesquisa. A entrevista foi realizada com relativa dificuldade: a conversa não fluía, e a participante mostrava-se pouco à vontade na situação. Mesmo assim, foi possível saber que ela, quando prestou o vestibular, trabalhava numa agência do Correio. Uma vez aprovada no magistério, abandonou o posto que

tinha e se dedicou, desde então, a dar aulas. Trabalhava nessa escola há seis anos. Suas aulas, na sala da aluna Jane, eram, em geral, as últimas.

As professoras apresentavam uma trajetória no magistério semelhante à mencionada por Arroyo, ou seja, a de alunos de escola pública que, por estarem em contato com os profissionais do magistério em seu cotidiano, consideram essa profissão viável ou possível; em sua maioria, esses alunos já trabalham durante sua formação, o que implica diminuição do tempo dedicado aos estudos.

5.1.2 - Relacionamento professoras/aluna

No decorrer da entrevista, a professora Larissa deixou transparecer a importância que dava ao relacionamento com seus alunos. Disse fazer questão de chamá-los pelo nome, após memorizá-los a partir da chamada. Isso se confirmou em nossas observações, pois a professora fazia sempre a chamada, no início de suas aulas. Talvez esse tenha sido um dos motivos pelo qual ela foi uma das poucas professoras que percebeu que a aluna Jane dormia em sala de aula:

"Eu reparei (que a aluna dormia em sala) por causa da chamada e não das notas (baixas). Por causa dos alunos faltosos. Quando um aluno falta, eu fico perguntando: será que está com algum problema? Está doente? Então, isso me chama a atenção. Acho que sou muito humana: eu tenho que tocar o meu aluno, eu tenho que conversar com ele. Se eu olho e vejo que ele não 'tá' bem, eu tenho que parar (a aula)! Nem que eu tenha que parar a minha aula, para conversar com ele. Eu tenho que conversar, senão eu não sossego!"

Convém lembrar que a professora dava as primeiras aulas da manhã e, segundo Menna-Barreto e Coren, este é um horário em que normalmente o adolescente sente sono.

Adriana iniciou sua entrevista alegando ter um vínculo afetivo mais forte com os alunos menores (5ª e 6ª série) e disse ver os alunos do ensino médio como mais independentes. Em nenhum momento mencionou a importância de manter também com os estudantes adolescentes o mesmo relacionamento que tentava estabelecer com os mais novos. Atesta isso o fato de que a professora ficou surpresa ao saber que a aluna dormia em sala de aula! O comportamento de Jane, para a professora Adriana, era considerado como distração, à semelhança de outros casos que existiam na sala de aula.

"Como eu tenho outros alunos distraídos na sala, para mim, o caso dela era de distração mesmo, não era o caso assim... parecia que ela 'tava' em outro mundo, mas não..., não assim, de estar dormindo".

Como pode ser visto, para as duas professoras o mesmo comportamento tinha significados diferentes: no caso da professora Larissa, o sono era detectado como problema que concerne à professora, que chegava, inclusive, a parar a aula para se inteirar do que estava acontecendo. Já a professora Adriana parecia não conhecer seus alunos de perto, visto não se deter para verificar o que fazia a aluna quando aparentava estar "distraída" - um comportamento que, ao que tudo indica, tomava como típico. Reportando-nos a Wallon, percebemos como é importante uma relação professor-aluno adequada e cuidadosa: ela permite conhecer a forma como vive a clientela escolar, buscar entender e/ou explicar seus comportamentos e criar, em especial, estratégias para facilitar a aprendizagem de cada um e de todos.

Nas observações das aulas de Adriana verificou-se que, em momento algum, ela chamava a atenção dos alunos para o que estava explicando ou lendo: cada um envolvia-se com a aula e prestava atenção à sua maneira. Ainda que a professora acreditasse que os alunos já eram independentes e que cada um devia saber de suas responsabilidades, seria preciso, antes, verificar se essa hipótese era mesmo verdadeira. Como ela não se sustentou no decorrer da observação feita, a impressão que ficou foi a de que a professora segue um ritmo e os alunos outro, obedecendo a uma "rotina combinada".

"Eu gostei, acho que eles são bem mais (ficou pensando), deixa ver... assim. Bem mais... menos dependentes (parece achar a palavra ideal) do que os outros, das quintas e sextas séries. Porque eu pego sempre quinta e sexta série, eu sempre pego quinta série, então é o oposto [...] Mas, eu gostei deles. De trabalhar com o Ensino Médio. Eu acho bem mais fácil pra você ensinar e trabalhar com eles".

5.1.3 - Relação do sono com a sala de aula

Nas falas das duas professoras, ficou clara uma forte preocupação com a rotina: fazer chamada (sendo a presença dos alunos considerada obrigatória) e não cobrar se eles estão com insuficiência de notas ou se a sua quietude não atrapalha o bom andamento da aula. Percebeu-se isso tanto na declaração de Adriana como na de Larissa:

"E ela também não é uma aluna participativa, eu tenho aquele conceito de dar nota por participação em sala, ela nunca consegue tirar minha nota de participação" (Profª Adriana).

"...eu reparei por causa da chamada; não por causa da nota" (Profª Larissa).

Outro aspecto que ficou evidente na fala dos sujeitos foi a presença de "comportamentos fossilizados". A professora Adriana

achava que a aluna era distraída e, por isso, nunca estava com as atividades em dia. Esta distração se devia ao fato de que ela “parecia” estar o tempo todo conversando com as colegas, de modo que terminava por não participar das aulas no momento em que lhe era solicitado esse envolvimento. Ao verificar o caderno da aluna, no entanto, a professora percebia que a matéria estava em ordem. É interessante notar que não houve um questionamento da professora acerca de por que - e como - alguém que não participava das aulas tinha o caderno em dia. Tal como vemos, isto se deveu ao fato de a professora não se dar conta do sono da aluna em sala de aula, associando-o à distração e à falta de motivação para participar das aulas. Esta situação foi confirmada nas observações feitas em sala de aula: Jane, quando não estava cochilando (observamos que nas últimas aulas ela cochilava bem menos que nas primeiras), conversava o tempo todo com a colega de trás, como se estivesse perguntando-lhe algo ou esclarecendo suas dúvidas: estava sempre com o caderno ou o livro em mãos.

Já a prof^a Larissa, que tinha conhecimento do sono da aluna, em momento algum questionou sua participação em sala de aula, associando o sono a um problema de fundo biológico:

“... às vezes eu acho mesmo que é fisiológico que dá esse sono. Ou é a pressão dela! Quer dizer, eu acho que é alguma coisa do organismo dela que causa esse sono...”

Segundo essa professora, a dinâmica da sala de aula não tinha influência nesse comportamento. Entretanto, ao observarmos suas aulas, percebemos que a aluna cochilava em explicações ou em correções que tomavam um tempo considerável, que eram longas e/ou extensas. Esse fato apontou para uma falta de análise crítica em relação ao próprio ofício: o problema do sono era provavelmente de natureza biológica, contornável apenas se a professora falasse o tempo todo:

"eu percebo que se eu calar a boca e a classe ficar em silêncio, ela vai dormir."

Cabe perguntar: no silêncio total, nas primeiras aulas da manhã, não seria desejável delinear uma estratégia de ensino mais ativa, que requeresse de Jane um maior envolvimento? Será que as aulas expositivas, com longas explanações, não contribuíam para acentuar o sono da aluna? Entretanto, em nenhum momento a professora pareceu se dar conta dessa possibilidade ou de perceber que o sono, ainda que biológico, poderia estar relacionado ao tipo de aula que ministrava. Nesse sentido, a escola tinha alguns espaços que poderiam ser utilizados com aulas diferenciadas (jogos, debates etc.).

Essa relação homem/meio físico e social é explicada por Vygotski: o homem constitui o meio e o meio constitui o homem, mas em se tratando do humano, o social prevalece sobre o biológico. Na verdade, as professoras, por ignorar as condições sociais em que seus alunos estão inseridos, confirmaram a teoria de Gesell, na qual demasiada ênfase é dada às questões maturacionais. Para elas, é como se o sono ou a distração não deixassem a aluna participar das aulas e não que a natureza das aulas pudesse interferir na participação da aluna; suas notas eram insuficientes em decorrência da monotonia que marcava a interação professor/alunos. Nessa ótica, o clima social das aulas não era sequer considerado, como se não tivesse papel no comportamento distraído e, conseqüentemente, nas notas insuficientes. Também há que se considerar que por desconhecer o ciclo sono/vigília as professoras não associavam o sono incontrolável à dinâmica das aulas.

Como já mencionamos acima, dormir em sala de aula e obter desempenhos tidos como insuficientes na disciplina não era considerado motivo de preocupação por parte do professor: não se tratava, afinal, de indisciplina e, sim, de algo contra o qual pouco se

podia fazer: o ritmo biológico dos alunos no que tange ao sono. Essa situação era considerada “natural”, ou seja, o comportamento cristalizou-se no que Vygotsky chamava de “comportamento fossilizado”: a aluna dormia durante as aulas e, portanto, tinha notas insuficientes; ela se distraía conversando e, por isso, não atingia os objetivos escolares. Mas como não se tratava de indisciplina, não havia motivos para discutir a questão com a coordenação ou com outros professores. A professora Adriana endossava essa posição, apreendida à distância, sem requerer qualquer proximidade. Novamente, ainda que de maneira mais sutil, a culpa recaía sobre os alunos, cuja natureza era tida, por assim dizer, como passiva. A passividade, a apatia, a falta de empenho, o ritmo lento faziam parte do modo de ser desses estudantes:

“...mas o grupo dela mesma é sossegado, eles não são ativos dentro da sala de aula [...] ela faz parte da facção mais sossegada, que demora para entregar trabalhos, que nunca estão com as coisas em ordem, é o grupo dela.”

Realmente esse era um grupo que conversava pouco e as alunas quase não se levantavam durante as aulas; uma delas também dormia e, ao contrário de Jane, parecia não se incomodar com os professores, pois só acordava quando chamada pelas colegas. Jane, em sua entrevista, informou-nos que ela trabalhava com os pais e por isso sempre estava muito cansada.

Essa percepção inatista ficou mais clara quando se levaram em conta as respostas dadas acerca das conseqüências do sono em sala de aula. A professora de Língua Portuguesa reafirmou a relação que estabelecia entre distração e rendimento escolar: maior um, pior o outro, mesmo ou a despeito de se manter as lições sempre em dia. Já a professora de Matemática apontou que o fato de dormir e perder as explicações prejudicava o raciocínio, com impacto no rendimento escolar. Por outro lado, as duas professoras indicaram que a aluna

estava mais ativa nas últimas aulas, algo que efetivamente foi confirmado por meio das observações em sala de aula. Além disso, a própria aluna mostrou-se ciente dessa situação. Assim, quando lhe perguntamos sobre as razões de seu sono, disse, em um primeiro momento, que a culpa era sua, ainda que acreditasse que uma mudança de lugar na sala - ou uma atenção maior por parte dos professores - poderia auxiliar a não dormir durante as aulas.

Nossos dados confirmaram os obtidos em outros estudos: as professoras culpavam a própria aluna por seu rendimento escolar insuficiente. Não conseguiam ver que uma outra aula, mais dinâmica, poderia evitar o sono e provocar maior envolvimento com os conteúdos escolares. Reafirmaram, assim, uma postura naturalizante acerca da aprendizagem escolar (mais próxima dos postulados de Gesell), ao mesmo tempo em que pareciam desconhecer o ritmo circadiano, seus picos e quedas. Caso soubessem que a sonolência se manifesta no adolescente, sobretudo entre 04:00 horas e 10:00 horas da manhã, e que isso provoca uma menor agilidade no pensamento, poderiam tentar elaborar estratégias mais envolventes para suas aulas. Nesse sentido, pode-se dizer que as propostas de Wallon e Vygotsky, que preconizam uma relação dinâmica entre desenvolvimento e aprendizagem, estão em geral, ausentes das concepções que orientam as práticas das duas professoras.

5.1.4 - Os sentimentos despertados pelo sono dos alunos

A questão de como lidar com o sono em sala de aula parecia não se constituir em problema para os professores. A professora Larissa talvez tenha ficado mais sensibilizada - ou se identificado mais com a situação da aluna - porque também sofria de sonolência no decorrer da adolescência. Sono, claramente, não se confunde com indisciplina e, dessa forma, não parecia sinalizar para o professor a necessidade de mudar suas estratégias de ensino.

Dessa forma, o sono despertava, nos professores e colegas, o sentimento de que dormir em sala de aula é algo contra o qual nada se pode fazer, posto que se acredita ser ele peculiar ao organismo de cada pessoa. Do sono do aluno, sente-se, quando muito, dó. Na maioria das vezes, como não perturba a rotina da classe, passa despercebido. Seus efeitos serão vistos mais tarde, no rendimento escolar precário daqueles que perderam as explicações dos professores.

Essa naturalização do sono em sala de aula pode ser melhor compreendida quando as professoras relataram as emoções que o sono da aluna nelas provoca:

"...eu tenho pena [...] e também não tenho como uma ofensa. Eu me ofendo mais se a pessoa estiver acordada e de costas ou conversando, me atrapalhando [...] quando eu vejo 'eles' dormindo, tem hora que dá vontade de ir lá e acordar 'eles', mas eu fico com muita pena [...] mas, normalmente, quando o aluno está com sono, ele não tem um rendimento bom [...]."...Não, eu não tenho informações se a aluna dorme em outras aulas. [...] nunca conversei com outros professores sobre isso [...] É aquele caso: não atrapalha a aula, 'né'? [...] É, eu deixo 'ela' dormir [...]. É melhor ela acordar depois, entender ou, depois, ela vir me perguntar se ela não entendeu [...]. Eu vou explicar novamente [...], porque não quero prejudicar a coitadinha [...]. Eu tenho tanto dó" (Profª Larissa).

"[...] Sempre, eu me ligo mais em um aluno problemático ou naqueles mais ativos. Ela é sempre uma aluna sossegada [...]. A Jane nunca foi uma aluna que chamou a atenção na sala..." (profª Adriana).

Esse sono, como pode ser visto, causava um sentimento de indiferença nas professoras. Em nenhum momento, elas pensaram se teriam ou não alguma influência nesse comportamento. Não havia

qualquer questionamento sobre o tipo de estratégia utilizada. Apenas a professora de Matemática, por dar aulas logo cedo, mostrou-se preocupada com a maior ou menor quietude do aluno, ou com sua falta. Alegou que:

"... Se a classe inteira 'tiver' dormindo quando eu chegar, minimamente eu vou abrir a porta, fazer um barulho, gritar e dançar para eles acordarem..."

Já a professora de Língua Portuguesa disse não ter nenhum sentimento quanto ao fato da aluna dormir em suas aulas, mesmo porque não sabia que esse problema existia em sua classe. Quando, por meio da pesquisa, tomou ciência do fato, sentiu-se culpada por não ter percebido antes que a aluna dormia: achava que ela era tão somente distraída.

Ao que tudo indica, saber ou não que há alunos que dormem enquanto as aulas são dadas parece não fazer nenhuma diferença, nem na dinâmica da aula, nem na qualidade da relação interpessoal. Dormir é tido, afinal, como uma coisa natural, nessa ou em outros alunos. Há aqui uma observação a ser feita: como a professora, o tempo todo, explicava a matéria fazendo perguntas para a classe, alguns alunos se envolviam enquanto outros se entretinham com outros assuntos (revistinhas, celulares, as meninas com espelinhos, etc). Alguns poucos cochilavam. Essas aulas, que em sua maioria eram após o intervalo, seguiam uma dinâmica que podia evitar a sonolência de alguns alunos. Outra observação interessante é que nessas aulas as cortinas ou já estavam abertas ou eram abertas pelos alunos, o que ocasionava uma maior luminosidade na sala.

5.1.5 - Concepção de sono

As professoras consideravam importante dormir e alegavam ter sono leve, acordando por qualquer motivo. A professora Larissa disse que esse constante dormir e acordar a deixava irritada, com o corpo dolorido e sem poder enxergar direito. Segundo Larissa, seu marido

lhe dizia que ela dormia bem. Ela, no entanto, disse que se sentia tão cansada que gostaria de ir dormir na sexta-feira e só acordar na segunda, pela manhã. Rotineiramente, dormia às 22:00 horas e acordava por volta das 05:00 horas da manhã.

Por sua vez, a professora Adriana relatou que dormia sete horas por noite, das 22:00 às 05:00 horas, com raras exceções. Tinha, segundo relatou, um sono leve e só acordava quando seus filhos resmungavam ou a chamavam. Mencionou que precisava dessas horas de sono: sem elas, tornava-se irritada, sentia dor de cabeça e ficava com os olhos inchados. Como pode ser visto, as professoras pareciam ter ciência dos efeitos nocivos que a falta de sono lhes provocava, relação que não era estabelecida no caso dos alunos que dormiam ou cochilavam em suas aulas.

5.2 - ENTREVISTA COM A ALUNA JANE

Jane era uma adolescente de 15 anos, negra, que freqüentava a primeira série do ensino médio; não tinha namorado. Morava a uma distância de aproximadamente três quilômetros da escola, utilizando como transporte a perua escolar. Estudava no período da manhã e não trabalhava, muito embora ajudasse a mãe nos afazeres domésticos, na casa que esta dividia com o novo marido, padrasto de Jane. Realizava as tarefas da escola no período da tarde ou nos finais de semana. Considerava ter poucos amigos, em virtude do local onde morava. Relatou que gostava de dormir à tarde e que, ultimamente, não o tinha feito por estar com notas insuficientes na escola, necessitando estudar mais. Gostava de assistir à televisão, de usar a *Internet* e de telefonar para as poucas amigas que dizia ter. Costumava ir dormir às 23:00 horas. Nos finais de semana, como normalmente não saía, distraía-se vendo televisão e indo dormir mais cedo, por volta das 22:00 horas. Levantava-se, durante a semana, mais ou menos às 06:00 horas. Quem a acordava era sua mãe ou sua irmã, porque não escutava o despertador e, por vezes, perdia a

hora. Foi indicada pela professora Larissa para participar de nossa pesquisa e aceitou prontamente nosso convite. Simpática, não colocou nenhum obstáculo ao prestar as informações demandadas.

5.2.1 - Rotina diária e rotina escolar

Conversando com Jane, percebemos que algumas mudanças ocorreram recentemente em sua rotina diária, em razão das notas baixas que obteve na escola, problema que foi detectado por sua mãe. Ainda que em nenhum momento tenha sido mencionado que as mudanças relatadas decorriam de seu sono em sala de aula, contou que sua mãe optou por sair do emprego para ficar mais em casa. Além disso, sua mãe retirou o "speedy" do computador, pediu que Jane procurasse não dormir no período da tarde, e que, à noite, tentasse se deitar mais cedo. Essa rotina do acordar e do dormir parecia ser alheia à própria Jane: durante a entrevista, ela se contradisse ao informar a que horas ia dormir – ora dizia que era às 22:30horas, ora que era às 23:30horas. Talvez esse equívoco fosse devido ao fato de as mudanças de horário serem ainda recentes.

Wallon menciona que *"a adolescência é uma fase de modificações fisiológicas impostas pelo amadurecimento sexual, provocando na criança profundas transformações psíquicas"*. Nem a aluna, nem suas professoras pareciam se dar conta desse fato, ainda que a mãe de Jane, como veremos posteriormente em sua entrevista, tenha mencionado que percebeu certas modificações em seu comportamento, a partir da menarca, ocorrida há três meses.

A rotina diária de Jane começava e terminava entre 06:00 horas e 23:00 horas. Isso indicava que, durante a semana, Jane dormia cerca de sete horas. Mesmo assim, alegava que sentia sono forte no período da tarde. Nos finais de semana, sabia que poderia acordar mais tarde, por volta das 11:00horas. De acordo com Coren (1996, p.25), o organismo está sempre alerta ao meio ambiente e *"se, em um final de semana, não colocarmos o relógio para despertar,*

provavelmente acordaremos no mesmo horário de costume; mas, ao lembrar que é final de semana, voltamos a dormir”.

Ao entrevistarmos as professoras, educanda e mãe, ficou claro o desconhecimento da relação sono-aprendizagem, ainda que achassem o tema interessante. Nossas pesquisas apontaram que a sonolência em sala de aula diminuía a atenção e o interesse, podendo não só comprometer o desempenho escolar como ocasionar prejuízo no aprendizado. De fato, a falta de sono afeta a memória, acarretando, também, alterações no humor, baixa tolerância à frustração; aumento da impulsividade e da sensação de tristeza. Esses são dados importantes, que todos deveriam conhecer, notadamente os professores. Lamentavelmente, o desconhecimento de um aspecto tão central para a aprendizagem revela a baixa qualidade, tantas vezes apontada, de grande parte dos cursos de formação para o magistério (Martins, 1999; Arroyo, 2000; Imbernon, 2002 e Novoa, 1992).

Jane mencionou que gostava de estudar no período da manhã, mesmo percebendo que só ficava mais desperta após as 10:00h (últimas aulas). Em sua opinião, esse era um período escolar que liberava o restante do dia para a realização de outras atividades. Segundo ela, já estudou no período da tarde, mas continuava preferindo a manhã. Confessou que durante as primeiras aulas sentia um sono incontrolável e que, nas últimas, se encontrava plenamente desperta, acompanhando melhor as aulas. Além disso, as primeiras aulas eram, em sua maioria, as de Matemática, ao passo que as últimas eram mais diversificadas (História, Português, Inglês, Educação Física, etc.). O fato de não cochilar nas últimas aulas era percebido pelas professoras. Isso nos remete a Menna-barreto, que sinaliza o fato de que *“um adiantamento de 45 minutos, no horário das aulas já é o suficiente para acentuar a privação do sono nos adolescentes”*. Jane, bem como sua mãe, achavam que estudar durante as manhãs permitia aos alunos a liberdade para fazer outras coisas no decorrer

da tarde, sem estarem atentas ao prejuízo que a falta de sono traz à aprendizagem.

Vale lembrar, aqui, como são complexas as demandas que a escola tem que atender. De um lado, o sono acentua-se no decorrer da adolescência, em função tanto de fatores hormonais como da maior autonomia que é dada aos jovens, de acordo com sua classe social. De outro, há a questão de estágios ou cursos necessários para o ingresso no mercado de trabalho. A escola, desse modo, muitas vezes por solicitação da própria comunidade ou por sugestão da Secretaria da Educação, procura colocar o Ensino Médio no período da manhã, na tentativa de liberar as tardes para a procura de empregos, realização de estágios ou outros cursos, etc. Ao contemplar um aspecto, nega-se o outro e, com isso, o processo de ensino-aprendizagem não flui tal como deveria. Por vezes, parece quase impossível conciliar tantas necessidades e desejos.

5.2.2 - Relação aluna/professoras

Jane preocupava-se pelo fato de não controlar seu sono, em especial por temer o que os professores podiam pensar sobre ela: que não era interessada, era negligente, que tinha uma vida desorganizada. Insistia em que de nada adianta lutar contra o sono. É mesmo difícil coadunar o ritmo biológico com as demandas postas pela escola:

"Eu fico preocupada. (fica pensativa) É, em tentar não dormir, 'né'? Porque quando me chega o sono, eu durmo em qualquer lugar".

A sensação que se tem é que Jane ficava perdida entre vários fatores: por não controlar ou desconhecer a origem de seu sono, sentia-se muito culpada. Dessa forma, vários sentimentos povoam a questão: desespero, medo, ansiedade, falta de motivação mesclam-

se a cansaço real e são entendidos como preguiça. Nesse sentido, o problema recai totalmente sobre o aluno, passa a ser auto-atribuído. Localizada a fonte dos problemas, não há como não se mortificar. Era, pois, em meio a essa mistura de sentimentos que Jane procura pôr suas atividades em ordem. Contava, para tanto, com o auxílio dos colegas que, afirmava ela, eram solidários:

"[...] a professora passou um trabalho, aí eu fico desesperada. Se ela passou alguma atividade pra entregar, sabe? Porque, assim, eu sou preocupada com as minhas coisas! Quando tem prova, eu passo o maior nervoso, eu fico muito nervosa. Ah! será que eu vou conseguir acertar tudo? Eles (os colegas) me ajudam, 'né'? Ajudam bastante, não posso reclamar disso. [...] Mas, de 2ª feira, quase todo mundo 'tá' cansado [...]. Aí, , porque acordou tarde no final de semana, fica com preguiça e acaba dormindo na sala."

O fato de tentar pôr suas atividades em ordem com o auxílio dos colegas sugere que a aluna é comprometida com suas responsabilidades escolares, prezando e dando importância aos sentimentos que irá provocar no professor, bem como à relação que mantém com seus mestres. Wallon aponta que o jovem, ser histórico e social, vive crises e conflitos que podem ser mais ou menos intensos, de acordo com as relações que estabelece com seu entorno. A aluna expressa preocupação com a freqüente sonolência, com as notas baixas e com o que o professor pensa sobre ela. Entretanto e, paradoxalmente, em razão de tudo isso, Jane raramente se dirigia às professoras para esclarecer suas dúvidas. Preferia ficar conversando constantemente com a colega de trás.

Jane tinha consciência de que dormia em sala de aula e, também, de que não aborrecia os professores, à exceção da que lecionava Matemática. Concordava com os docentes: dormir não constitui falta de disciplina, pois não perturba o andamento da sala. Nesse sentido, indisciplina implica prejuízo à classe como um todo.

Sono, não. Ele só é prejudicial para aqueles que dormem: causa embaraço.

5.2.3 - Concepção de sono

A aluna não sabia por que tinha tanto sono. Acreditava que mesmo se dormisse bem, iria continuar sentindo sono. Chegava, inclusive, a naturalizar essa situação: “*eu acordo cedo [...]; desde pequena, eu entrava no carro, e dormia. E eu venho de perua!*” De acordo com Jane, se ela fosse a pé para a escola, teria maior chance de chegar nela bem acordada. Andar poderia contribuir para que ela despertasse mais. Não sabia direito por que sentia tanto sono: por vezes, acreditava que se deixada só, dormiria infinitamente mais. De certa maneira, acreditava sentir mais sono em ambientes calmos e silenciosos como, por exemplo, o do trajeto de perua até à escola, durante as primeiras aulas antes do intervalo ou quando não havia movimentação e nem barulho:

“Depois do intervalo, eu fico mais ligada porque é aquele barulho; aquela movimentação (Poderia ajudar se os professores colocassem) ‘eu’ lá na frente e ficassem ligados (em mim) [...] Ah! mas não é só isso! Assim, colocar ‘eu’ na frente não vai resolver todo o meu problema e (me fazer) tirar (notas) tudo azul. Não é assim. [...] Então, eu lá no meio (da classe), eu também vou ficar mais ligada. [...] Aluno bom, em qualquer lugar que ele senta, ele é bom, ‘né’? Mas assim, esse negócio de sentar perto da parede já ajuda (a dormir) porque eu já me encosto, já durmo.”

Realmente a aluna não deixa de ter uma certa razão, pois ao observarmos as primeiras aulas, normalmente as cortinas da sala estavam fechadas e havia pouco barulho no corredor ou dentro da própria sala. A professora conversa ou explica a matéria sem alterar muito o tom de sua voz que em geral é calmo.

5.2.4 - Relação sono/entorno

Jane acreditava que alguns fatores podiam contribuir para evitar o imenso sono que sentia: abordar, em sala de aula, temas de seu interesse; mudar a estratégia das aulas e, também, alterar seu lugar na classe. Tudo isso colaboraria muito para que ela não dormisse:

"... a sala está quieta, assim, prestando atenção no professor [...] Mas quando 'que' o professor está explicando, não está explicando para mim: está explicando para a sala inteira! Aí, como eu sei disso, aí, por isso, eu acabo dormindo. [...] Se alguém senta ao meu lado, tem que ficar conversando comigo: - 'Ah! Jane, tem que fazer aquele trabalho' ou 'Eu não vou repetir!' Aí acabo nem dormindo. Nesses dias de prova, eu tenho que me concentrar. Aí, nesse dia de prova, eu estou nervosa. Então, nisso que eu estou nervosa nem penso que eu estou com sono".

Parece haver fundamento nas hipóteses levantadas pela aluna em relação ao que lhe pode ajudar a não ter sono. Coren (1996) menciona que mesmo com sono, em situações de grande motivação e interesse, a tendência é se manter acordado. Jane alegava ainda que, apesar de sentir sono freqüentemente pela manhã, seu sono noturno era pesado e tranqüilo. Durante a noite, ela não acordava, exceto quando as luzes eram ligadas bem em seu rosto ou se o som do rádio estiver muito alto. Quanto às aulas, pode ser percebida, em sua fala, certa queixa pela falta do atendimento individualizado, buscando torná-la mais alerta.

Por outro lado, as professoras, em suas entrevistas, deixam transparecer que consideram alunos de Ensino Médio pessoas independentes, que já não precisam de tanta atenção individual. Nesse sentido, as orientações são mais de cunho coletivo, cabendo aos alunos a iniciativa de buscar assistência individualizada, se e quando necessário. Atendimentos individuais só ocorrem se houver

demonstração de interesse do aluno! Essas noções ficam evidentes também por meio das observações feitas em sala de aula.

Dessa forma, parece ser muito importante que as professoras compreendam como ocorre o desenvolvimento humano nesta fase da vida. Com esse conhecimento poderiam ajudar a aluna a controlar melhor seus horários de sono e vigília, promovendo, assim, um melhor aproveitamento do que foi objeto de ensino. Ao conhecer melhor as teorias do desenvolvimento e a questão do ritmo circadiano sono/vigília, em adolescentes, as professoras (juntamente com o auxílio da coordenadora pedagógica da escola) poderiam, em seus horários coletivos, discutir o assunto com os demais professores do ensino médio. No entanto, como já mencionamos, o sono de Jane foi surpresa para uma delas e, provavelmente, passará despercebido por muitos outros.

5.3 - ENTREVISTA COM A SRA. SÔNIA, MÃE DE JANE.

A senhora Sônia era uma vendedora. Agitada, relatou, no momento da entrevista, (que ocorreu na sala de vídeo da escola) que, não estava trabalhando: saiu do emprego para cuidar melhor de suas filhas (uma de 15 anos e outra de 19) e de seu atual marido, que apresentava problemas de saúde. Separada do pai biológico das filhas, tinha 40 anos e cursou o ensino médio. Dividia com o marido as despesas da casa. Ele atuava como segurança do metrô e trabalhava no esquema de plantão. Sônia considerava-se uma mãe ausente, que desconhecia a rotina das filhas.

“Acabei saindo (do serviço) por problemas de saúde com meu marido, que ficou internado na UTI e também para ‘estar cuidando’ da Jane, que tem problema de Colesterol altíssimo. [...] Ficava mais ausente. [...] Como eu já não estava conseguindo conciliar tudo isso, me tornei uma pessoa também um pouco irritada por causa disso.”

5.3.1 - Vida profissional/ rotina diária

Sempre trabalhou como vendedora em magazine e não tinha muito tempo para cuidar da casa. Seu horário era das 10:00 às 20:00 horas, utilizando as demais horas para os afazeres domésticos e as filhas. Costumava deixar o almoço pronto para Jane comer quando chegasse da escola. Mas isso não ocorria, uma vez que ela preferia guloseimas e refrigerantes. No momento da entrevista, disse que a adolescente fazia tratamento com endócrino devido ao Colesterol alto (estava fora de seu peso) e apresentava problemas no joelho. Tudo isso fazia com que faltasse à escola algumas vezes. Esse fato ficou claro em vários momentos da entrevista.

"... a carga horária (de Sônia) estava sendo muito puxada, para cuidar da casa, para dar essa atenção (a Jane que está com colesterol alto e problemas no joelho), e isso é uma carência. [...] Agora que eu vou conhecer mesmo os costumes da minha filha. O tempo dessas dez horas que eu estava longe (trabalhando)."

"...eu deixava o almoço pronto, só que ela chegava e na maioria das vezes não comia. Agora vamos supor: tudo que é calórico ela ama, nossa!"

"Quando ela estudava à tarde, eu fazia um horário (de trabalho) das 9:00 horas às 18:30 horas. Então também não ficava muito tempo junto (da filha Jane)."

Sônia resolveu sair do serviço, mas achava que necessitava do dinheiro que ganhava. Acreditava, ao mesmo tempo, que precisava estar mais presente na vida de sua filha, tendo em vista que recomeçou a trabalhar um mês após o nascimento da segunda filha. Sua rotina parecia não se alterar muito durante a semana: acordava junto com as filhas, às 06:00 horas da manhã; acompanhava a saída delas, uma para a escola e a outra para a faculdade. Começava, então, a resolver os problemas da casa: fazia uma parte dos serviços

domésticos e saía para comprar algo que faltasse ou para pagar contas. Estava organizando as consultas que Jane precisava fazer (ir ao dentista, à psicóloga e ao endócrino). À tarde, continuava, agora com o auxílio de Jane, a fazer as atividades domésticas. Eventualmente, saía para resolver alguns assuntos pessoais ou familiares. Quando estava em casa, sentava-se no sofá e dormia um pouco, pois ficava muito cansada. Deitava-se por volta de 24:00 horas, quando a filha mais velha, Ana, chega da faculdade. Em suas falas percebe-se que seu ritmo diário é desgastante e gera o conseqüente cansaço.

"Eu estava grávida e trabalhava. A Jane tinha um mês de idade e voltei a trabalhar, não esperei os 40 dias (licença gestante)."

"Na verdade, eu continuo assim... naquele ritmo de antes, acordo cedo, acompanho a Jane ao portão (quando ela vai para a escola) a mais velha que sai para trabalhar. À noite espero 'ela' chegar da faculdade."

"Como eu sou super-agitada em casa, eu encostava (no sofá)... eu não paro, mas quando eu paro, tem um cantinho no sofá... é mágico, eu cochilo, é o sono mais gostoso que eu tenho. Muito bom dormir no cantinho do sofá."

5.3.2 - Relação família/ aluna

A mãe mencionava que Jane sempre se encontrava com seu pai biológico e que os dois se davam muito bem. Quando havia necessidade, ele ia à reunião de pais e mestres. Relatava que, a despeito de não conversar com o ex-marido, ele era um ótimo pai.

"... 'tem' mais ou menos um mês, ele (o pai biológico) arrumou um emprego, ganha pouco, mas está feliz, segundo elas (as filhas) me passam, porque a gente não tem muito diálogo. [...] Elas têm contato com ele (o pai). Inclusive em algumas reuniões, ele veio porque eu não pude."

Sônia demitira-se do serviço havia apenas uma semana, na época da entrevista. Disse desconhecer qual seria a rotina da filha, ainda que tenha mencionado que ela (Jane) ficava muito tempo sozinha. Com a casa vazia e silenciosa, a tendência da filha era, naturalmente, a de dormir ou a de tentar se distrair, assistindo à televisão ou ligando a *Internet*. Tanto achava isso que retirou o "speedy" do computador, de modo a evitar que Jane ficasse muitas horas fechada em seu quarto. Considerava a filha uma garota doce, que fazia amizade com facilidade, porém essas amizades não eram com adolescentes de sua idade. Ressaltou que seus amigos eram, na maioria das vezes, adultos. Da mesma idade, Jane tinha poucos amigos, uma vez que os adolescentes de sua rua eram de difícil convivência.

"... por ela ficar muito sozinha, ter ficado muito sozinha, por aquele silêncio, dentro de casa, sem ter com quem conversar ... Ela não foi procurar más amizades. Então é um encanto de menina! ... Ela tem muita facilidade de fazer amizades. [Mas] ela tem uma convivência maior com adultos, não com crianças da idade dela."

Algumas vezes, nos finais de semana, Jane ia para a Chácara de sua tia, onde se divertia com crianças e adolescentes. Nessas ocasiões, quase não sentia sono. A mãe quase nunca a acompanhava, pois tinha outros afazeres domésticos para terminar. Outras vezes, Jane ia para a casa de uma outra tia, que tinha um filho de um ano e meio, com quem gostava de brincar. Queixava-se da ausência de um grupo de mesma idade e, também, de não poder ir para baladas e shoppings, como os outros adolescentes. De fato, a mãe de Jane não lhe dava autonomia para passear ou viajar sozinha: acreditava que a sociedade em que vivemos é, hoje, muito perigosa. Sua filha só podia participar de passeios da escola, sair acompanhada de sua irmã ou de seu padrasto. A mãe relatava que ela mesma não tinha condições de acompanhar Jane.

"Porque tudo que é coisa (afazeres domésticos) de casa me prende muito. Até lazer eu não sei o que é isso. Não tenho lazer."

"Eu não estava acompanhando 'ela' (Jane) e quando ela dizia que ia para a casa da tia (que tem a chácara), eu dizia: - 'pode ir'. Isso porque eu não estava presente, eu tinha que deixar 'ir, né?'"

Jane e sua irmã dormiam no mesmo quarto, mas só conversavam mais demoradamente à noite ou nos finais de semana. Em geral, as conversas terminavam em brigas: a irmã ia largando tudo em qualquer lugar, e como era Jane quem arrumava a casa, acabava por se irritar. Havia, ainda, pequenas discussões à noite, uma vez que a mais jovem queria dormir com as luzes apagadas e sem nenhum barulho, quando sua irmã precisava fazer os trabalhos de faculdade. Com 19 anos, Ana, a filha mais velha já podia, segundo Sônia, sair com as amigas e ir para baladas, mas nunca queria levar Jane, a irmã mais nova. Percebe-se que, devido aos horários, havia pouca interação entre as duas irmãs:

"... ultimamente elas andam brigando... é ciúmes... uma (Ana, a irmã mais velha) que vai passear e não quer levar a outra (Jane). Uma (Ana) vai fazer trabalho de escola, o carro da amiga está cheio e não cabe a Jane."

"E se referindo ao relacionamento das duas, Ana deixa a casa bagunçada, joga a roupa no chão, tudo! E a Jane briga porque ela gosta de tudo arrumadinho, que nem a mãe (compara-se com Jane neste sentido). Então é briga: - 'e aí, Ana, você é folgada, você não me ajuda, só eu ... só eu!'"

"Aí começa aquela discussão... elas andam discutindo por pouca coisa. Eu percebo muita tensão entre as duas, 'né'? Por que você liga este computador? (pergunta Jane) Não liga agora, eu quero dormir. "

Alguns atritos ocorriam também na relação de Jane com o padrasto. Ele, de acordo com sua escala no trabalho, passava quatro dias diretos em casa. Daí começava, segundo Sônia, a reclamar do excesso de luzes acesas, do uso contínuo da *Internet*, das longas conversas por telefone, na medida em que essas atitudes implicavam em gastos excessivos e tarefas não feitas. A mãe relatava sentir-se um pouco culpada dessa situação, pois sempre deu de tudo às filhas. Elas, portanto, não sabiam como lidar com a crise financeira que viviam no momento. Jane, por exemplo, sempre estudou em colégio particular. Só freqüentou a escola pública nos últimos dois anos.

"Estava 'tendo' muito atrito (entre Jane e o padrasto)."

"Ela procurava muito (conversar com o padrasto), o que muitas vezes deprimiu um pouco a Jane (porque não havia diálogo), e como eu não estava por perto, às vezes ele acabava reclamando de algumas coisas da Jane e quando a Jane reclamava dele (o padrasto) eu ficava dividida, pois como eu posso observar se eu não estou (em casa)? Pra quem eu vou dar razão?"

"Agora é uma coisa que eu vou 'estar observando'. Detalhes ... aquela luz que está acesa. Porque o outro lavou a louça do almoço, o outro não quer lavar (a louça) da janta. Ou se fica muito tempo no telefone. Eu acredito que emocionalmente isso acaba envolvendo (afetando o relacionamento)."

"Então eu sentia que era minha obrigação, eu sempre dei as coisas para as minhas filhas... Na maior parte da separação (com o ex-marido), eu que sustentei minhas filhas, depois fui me endividando e transferi a Jane para esta escola e a Ana parou de fazer a faculdade. Então com tudo isso... acaba abalando (o relacionamento familiar)."

Como qualquer adolescente, a filha mais nova gostava de telefone e de *Internet*. Vivia, tal como todos, uma fase em que ocorrem os questionamentos e se tenta alcançar a auto-afirmação.

Há também a valorização dos grupos de mesma idade, contrapondo-se aos valores dos adultos, em especial àqueles de pessoas mais próximas, como é o caso da família. Wallon, em sua teoria, nos alerta para esses conflitos que são típicos dessa faixa etária.

5.3.3 - Relação sono/escola

Na casa havia um horário previsto para cada um dormir, ainda que não houvesse controle por parte da mãe quanto ao fato de esse horário ser ou não cumprido. Na verdade, Sônia achava que isto iria interferir no emocional da filha, criando uma animosidade entre elas. Como a mãe não sabia, até muito pouco tempo, qual era a rotina de Jane, parecia não querer se indispor com a garota. Uma outra possibilidade, aventada por nós, foi a de que a mãe de Jane não conhecia os efeitos da privação do sono e, em especial, a rotina de sua filha. Assim, não contava com argumentos sólidos para tentar convencê-la de que deve ir mais cedo para a cama. Já para a hora de acordar, havia, sim, um controle: o marido, como entrava cedo no serviço, saía às quatro da manhã; Jane precisava tomar a perua às 06:30 horas, de modo que há que levantar pelo menos às 06:00 horas. Sônia acordava junto com a filha e tinha percebido, ultimamente, que ela estava tendo dificuldade para levantar, que seu sono estava pesado: nem o despertador conseguia acordá-la. Em relação ao humor, Sônia relatava que Jane acordava em geral animada. Podia ocorrer, em uma ou outra situação, que não se sentisse motivada. Salientava, entretanto, que raramente ela despertava irritada.

"Se eu obrigar ela (Jane) a dormir de repente, ela não quer. Vai dormir chorando, causando uma tensão, aí piora o estado emocional dela. Muitas vezes ela acorda sozinha. [...] ultimamente ela está num sono profundo e ela não era assim, ela não tinha dificuldade de levantar de manhã, não tinha e agora eu chamo mais, várias vezes, ela está sonolenta mesmo".

Para a mãe, era importante certificar-se, desde cedo, se as filhas alimentaram-se bem, se organizaram seu material direito, se estavam bem agasalhadas. Jane dormia 7 horas por dia. Mesmo assim, sua mãe estava preocupada: tinha visto a filha dormir no sofá constantemente! Quem sabe não era um problema de saúde? Pensava em mudar de médico, pois Jane, achando-se gordinha, queria se consultar com outro especialista, um endocrinologista.

A mãe acreditava que todos esses problemas estavam relacionados com a menstruação tardia da filha mais nova. Contou-nos que Jane já fez tratamento psicológico quando estava em outra escola, por estar indo muito mal nas matérias (da 5ª e da 6ª séries, na época em que estudava pela manhã no colégio particular).

"Ela anda sonolenta, porque mesmo quando ela estudava à tarde eu chamava, ela acordava cedo. 'Tem' três meses que veio a regra menstrual... [...] Acho que isso acabou afetando também. Acho que (a menstruação) demorou muito, vira uma preocupação do que pode estar ocorrendo, problema de saúde, mais em questão de sono..."

No que diz respeito ao horário em que a filha estudava, Sônia achava que ele era ótimo, na medida em que liberava o restante do dia para outros afazeres. No momento, não sabia explicar o que acontecia com as notas de Jane: considerava que ela era responsável ao fazer suas tarefas escolares e que era, também, bastante participativa nas atividades extra-classe realizadas em grupo. Aqui percebemos uma contradição entre as observações feitas pela mãe e pelas professoras: estas últimas acham que a aluna participa muito pouco das atividades propostas, enquanto a mãe não. Para ela, a participação da filha nas atividades escolares é boa, apesar de perceber que algumas colegas não aceitam que Jane coordene o grupo.

Ressaltava, no entanto, que era preocupação da filha receber bem as colegas com lanches e refrigerantes, algo que fazia por si mesma, com satisfação. Em virtude de compromissos, a mãe e a filha declararam em suas entrevistas que preferiam o horário da manhã para freqüentar a escola, talvez em virtude do desconhecimento do ritmo circadiano sono/vigília, o que é muito comum entre as famílias, e o que levava ambas a privilegiar o fator social em detrimento do biológico.

"Para trabalho (de escola) ela é 'dez', se preocupa demais. Demais, demais... (a mãe reforça a palavra 'demais'), tudo quanto é trabalho, apresentação, ela quer ser perfeita [...]. É melhor estudar de manhã: você tem a tarde livre, quer marcar um médico, alguma coisa, viajar... É um horário mais cômodo".

Sônia acreditava que durante toda a vida escolar da filha, ela nunca mudou seu padrão de sono. Em seu entender, apenas agora começava a ter dificuldades dessa ordem. Lembrava-se de que nunca houve reclamação da escola nesse sentido. A mãe não acreditava que as notas da filha estivessem relacionadas com seu sono e horários. Apostava mais no fato de que além do problema do sono, de cunho biológico, existisse uma questão mal resolvida em relação ao distanciamento das amigas que a ajudavam no ano anterior.

"o problema maior (de sonolência) está sendo agora mesmo. Nunca houve nenhum tipo de reclamação"

Vale ressaltar aqui que, de um lado, a mãe acreditava que a filha é uma pessoa envolvida com os assuntos escolares e comprometida com a escola. No entanto, ao mesmo tempo, alegava que a separação das amigas das séries anteriores, ocorridas em função da troca de escola, estava influenciando em suas notas, puxando-as para baixo. Esse fato tinha se constituído, tal como relatava, um dilema para a filha, que se questionava continuamente por que não aprendia. Nos dois últimos anos, Jane teve bom

rendimento escolar, mas vale comentar, estudava à tarde. Conseqüentemente, não dormia em sala de aula.

Por outro, lado não podemos negar que a troca de experiência entre alunos no ambiente escolar é um fator importante da aprendizagem. Vygotsky e Wallon confirmam isso em suas teorias.

"Eu conheci estas duas meninas (amigas da Jane na série anterior). Elas são muito inteligentes. Então acredito que aquele contato que a Jane estava tendo com estas meninas estava ajudando a Jane muito. Ela sempre liga para uma das colegas perguntando: Sabe isto? Sabe aquilo? Então Jane se preocupa muito porque (ela) não aprende (ela está com conceitos insatisfatórios), ou porque não sabe".

A mãe não tinha conhecimento se a filha dormia em sala de aula. Ninguém lhe comunicou isso, nem mesmo nas reuniões de pais. Discutiu-se, claro, os problemas de notas e de faltas, mas nunca se mencionou o do sono. Realmente, em suas entrevistas, as professoras alegavam que em nenhum momento conversaram com outros professores ou com a Coordenação Pedagógica sobre o sono de Jane, o que também não aconteceu durante as reuniões de pais.

Como já mencionado anteriormente, o sono em sala de aula não atrapalha ninguém, nem os alunos, nem os docentes. Para o professor, fica a impressão de que esse não é um problema seu: é uma responsabilidade que cabe ao próprio aluno. Afinal, a quem compete zelar pelas próprias notas, estando minimamente acordado para prestar atenção ao que se ensina para alcançar bons resultados? Certamente, não aos docentes.

De fato, nas observações em sala de aula, percebia-se que Jane se sentava encostada à parede ao lado da porta, cercada por colegas quietos e pouco falantes, ao contrário do lado oposto da sala de aula. Como apatia produz apatia, as professoras terminavam por dar

atenção aos alunos que as procuravam, aos mais falantes da sala ou aos mais interessados. Todos esses roubavam a cena em aula e o aproveitamento escolar de Jane.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão do sono em sala de aula é algo que chamou a atenção do nosso grupo de pesquisa desde o início. De fato, em determinadas faixas etárias, o sono é obrigatório (como nas creches, espaço que faz parte do cotidiano da criança) e, em outras, passa a não ser permitido (situação encontrada no ensino fundamental I e II). No ensino médio, o sono é, finalmente, praticamente ignorado.

Como professoras, sabemos que o sono é uma constante em muitas salas de aula, em especial durante os períodos da manhã e da noite. Além disso, constatamos, em pesquisa prévia, que grande parte dos professores desconhece a questão do sono, de forma que esse tema não faz parte do conhecimento pedagógico, de modo que não se estabelece relação entre o sono e a aprendizagem do aluno. Se não é costume em HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) ou em reuniões pedagógicas, discutir o sono dos alunos, quando falamos sobre o ciclo sono/vigília na vida do educando, os professores mostram grande interesse pelo tema. Todos se recordaram de algum aluno que dorme ou dormia em suas aulas, mas ninguém mencionou que esse assunto foi tratado na formação profissional que receberam.

De fato, a questão dos ritmos biológicos, mais especificamente sono/vigília, é um assunto recente na área de educação. No entanto, ao fazermos a revisão bibliográfica no que diz respeito ao desenvolvimento do ser humano e aos ritmos biológico sono/vigília notadamente na adolescência, algumas hipóteses foram aventadas:

- o adolescente que estuda no período da manhã acorda cedo e permanece acordado quando há atividades de seu interesse;
- a proposta pedagógica, quando contempla uma extensa gama de atividades, fornece ao professor mais subsídios para diversificar sua aula e, em decorrência, torná-la mais próxima dos interesses particulares do corpo discente, minimizando o sono dos alunos;

- as últimas aulas tendem a ser as mais "agitadas", pois o ciclo sono/vigília altera-se no adolescente, na maioria das vezes, fazendo com que fiquem mais despertos após as 10:00horas;

- o social interfere no biológico e vice-versa: as atividades da vida juvenil da atualidade implicam modificações no padrão de sono e esse, por sua vez, altera a participação e a atenção em sala de aula.

Em virtude do exposto, propusemo-nos a investigar como o professor lida com o sono em sala de aula. Como partimos do princípio de que o sujeito é histórico e social, apoiamo-nos em autores como Wallon e Vygotsky, que fazem claro contraponto àqueles que adotam uma visão inatista sobre a relação sujeito/objeto, a qual tende a ser mais freqüentemente adotada nas salas de aula (Gesell e Coren).

Ao entrevistarmos as professoras envolvidas em nossa pesquisa, conhecemos sua concepção de sono e a relação que estabeleciam entre ele e a aprendizagem dos alunos. Em geral, o sono é associado ao cansaço, a problemas fisiológicos e à distração, mesmo porque, ao desconhecer o ciclo sono/vigília, o professor não tem noção dos horários em que o educando está propenso a cochilos ou dormidas.

Nossa primeira hipótese, a de que o aluno permanece acordado em situações nas quais se vê envolvido, termina por se sustentar. De fato, constatamos que se desconsidera – ainda que se saiba intuitivamente – que situações interessantes tendem a manter os alunos mais alertas. Jane, nossa aluna, deixa isso claro quando se refere aos seus dias de prova: ao ficar nervosa e sob pressão, o sono desaparece.

A segunda hipótese, referente à diversidade de atividades, mostra que muito embora a escola possua em sua proposta pedagógica indicação de emprego de outros espaços (sala de vídeo, laboratório, pátio com rádio, canto de leitura, biblioteca volante...), eles tendem a não são explorados (pelo menos não o foram no período de setembro a novembro de 2005, em que foram feitas as observações em sala de aula). Predominam as aulas expositivas, a leitura de livros, as provas e, no caso

de Português, as atividades em grupo. Mas não houve, por parte das professoras, interesse em mudar o ambiente ou fazer uso de outros espaços. Na disciplina de Português, as atividades em grupo e a dinâmica adotada, com perguntas e respostas explicativas, parecem combater o sono dos alunos: elas ocorrem, de um lado, após as 10:00 horas da manhã e, de outro, obriga os alunos a conversarem entre si, o que pode vir a despertá-los ainda mais.

Nossa terceira hipótese: nesse horário, o adolescente está saindo do pico de sono que vai das 04:00 horas da madrugada às 10:00 horas da manhã. Em nossas observações e entrevistas, essa hipótese terminou por se confirmar: nossa aluna, como bem indica a literatura, prefere acordar após as 10:00 horas da manhã.

Não pretendemos aqui solucionar o problema do sono do adolescente. Mas podemos e devemos deixar algumas sugestões à luz dos dados obtidos. Uma primeira idéia seria levar as autoridades educacionais e, em especial, a comunidade que faz uso da escola a repensarem o horário de entrada e saída das aulas dos alunos do ensino médio. Na verdade, há a crença de que se é importante estudar, também é central que os adolescentes se insiram no mercado de trabalho. A conciliação entre essas duas metas se dá na escolha pelo período da manhã, posto que ele possibilite um e outro. De manhã, os estudos; no resto do dia, a procura por emprego, o trabalho e/ou outros cursos. Como o ciclo sono/vigília é ignorado, nem bem se faz um, nem bem se faz outro, ou melhor dizendo, faz-se um em detrimento do outro. Vence o trabalho.

A quarta hipótese é a de que meio e homem interagem mutuamente, sendo um constitutivo do outro. Observamos que, nas primeiras aulas, as cortinas estavam fechadas e os alunos pouco conversavam. A professora de Matemática explicava a matéria ou resolvia os exercícios, dialogando com alguns alunos (sempre os mesmos); os demais permaneciam quietos, alguns cochilavam e outros davam a impressão de prestar atenção. Nos corredores, o barulho era mínimo. Esse quadro se altera

significativamente nas últimas aulas: os alunos já interagiam bastante entre si e a professora interrompia várias vezes a aula para lhes chamar atenção; as cortinas estavam abertas, de modo que a luminosidade mortíca do início da manhã era substituída pelo brilho intenso do sol. Tudo isso ajudava a dar às últimas aulas um caráter mais ativo, mais intenso, mais dinâmico. Como dormir nesse ambiente?

Mais importante de tudo, o sono em sala de aula tende a não incomodar nem professores nem alunos. Quando uma atividade é proposta pelas professoras, os colegas alertas acordam os sonolentos para que executem e/ou os ajudem nas tarefas a serem feitas. Como os sonolentos, na maioria das vezes, perderam as explicações dadas, terminavam por fazê-las de forma mecânica. Parecem estar envolvidos, mas na verdade não sabem o que fazem, nem por quais motivos o fazem. Surgem, inevitavelmente, as conhecidas dificuldades de aprendizagem, escancaradas apenas nos momentos em que precisam demonstrar individualmente seus conhecimentos (em provas ou em atividades equivalentes).

Percebemos, de acordo com nossos dados, que as professoras, a mãe e a própria aluna têm preocupação com o sono quando ele se dá em momentos inadequados. Mas essa preocupação não as mobiliza para sair da queixa, transformando-a em problema passível de ser resolvido. O sono não é associado à maneira com que se vive e o ritmo circadiano sono/vigília é desconhecido. Com isso, as professoras tendem a naturalizar o comportamento dos adolescentes, atribuindo o dormir em sala de aula a cansaço e fadiga decorrentes de uma vida desregrada.

Porém notamos, nas observações em sala, que um número considerável de alunos recorre muito às professoras ou aos colegas, deixando claro que a sala de aula é um espaço rico para a troca de informações e para estreitar laços de companheirismo. Tudo isso vai ao encontro dos postulados de Wallon e Vygotsky. A própria educanda reforça essa idéia quando diz que, se cochila, as colegas a orientam

quanto ao que fazer ou ao que estudar das matérias/atividades que perdeu.

A mãe da aluna deixa por conta da filha a decisão sobre seu momento de dormir e de acordar. Durante a semana, por causa da escola, ela é obrigada a acordar cedo; porém, nos finais de semana, pode dormir até mais tarde e acordar por volta das 11:00horas da manhã. Tudo isso mostra que a naturalização do sono, posta pelas teorias de Coren e Gesell, escapa das teorias para se fazer presente também no dia a dia dos envolvidos, como bem confirmam as falas relatadas nesse trabalho. Se for difícil para a escola, a curto e médio prazo, interferir em concepções tão arraigadas, ela pode criar mecanismos para discutir a questão do ciclo circadiano sono/vigília com: a) os professores, fazendo uso, por exemplo, dos horários de trabalho coletivo (HTPC); b) com a comunidade, em reuniões de pais e mestres e no Conselho de Escola. Além disso, nada como fazer do desejável algo possível e do possível algo necessário, com bem disse Lino de Macedo⁴. Seguir a proposta pedagógica da escola, que preconiza atividades diversificadas em ambientes variados, seria já um passo considerável, posto constituir exercício de respeito aos ritmos e tempos de cada um, algo central no entender de Perrenoud.

Não podemos esquecer que temos adolescentes “cotovias” e adolescentes “corujas”. No caso de Jane, uma jovem “coruja”, as atividades diversificadas poderiam motivá-la mais a participar das aulas, evitando que perdesse um tempo importante de ensino, de trocas com colegas e professores, cochilando em sala de aula. Mas isso seria, no momento, falar contra o factual e, contra o factual tudo vale. Mas afirmar que a aprendizagem dos alunos é a principal meta da escola é falar da própria razão de ser da instituição escolar. Nesse caso, os cursos de formação inicial para professores precisam e devem abrir, com urgência, um espaço para que esse tema seja discutido, explicitando o quanto a

⁴ Considerações oferecidas pela Prof^a Dr^a Claudia Davis.

visão inatista, que ainda predomina em nossas escolas, trabalha contra as metas escolares.

Mais do que nunca, acreditamos ser preciso contextualizar a escola brasileira, seus alunos e professores, de modo que os docentes entendam melhor seu campo de trabalho, seu próprio ofício e quem são seus alunos. Talvez seja conveniente pensar em quais são os sentidos que professores e alunos dão ao saber escolar, o tipo de relação que mantêm com a escola e como articulam a passagem pela escola com seu projeto de vida. Conhecendo esses sentidos, será que uma escola de melhor qualidade não pode começar a ser gestada? E, para ser bem sucedida essa gestação precisa resultar (ainda que não se restrinja a isso), em professores que dominem bem os conhecimentos de sua disciplina, que tenham um manejo de classe seguro (trabalhando com vários métodos e procedimentos de ensino) e que queiram cumprir bem e respeitosamente sua função social. Essa é a exigência do início do milênio. Em algum momento, essa exigência precisa ser posta em andamento. Afinal, quem quer alunos sonolentos em sala de aula? Não é nossa pretensão solucionar esse problema; mas é nossa intenção problematizá-lo, colocar em discussão e - quem sabe? - encontrar, no e pelo diálogo, soluções para minimizá-lo.

VII - BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, M.J.W. A Pesquisa em Psicologia Sócio-histórica: Contribuições Para o Debate Metodológico. In: BOCK, A M.B; GONÇALVES, M.G.M; FURTADO, O. (org) Psicologia Sócio-histórica (uma Perspectiva Crítica em Psicologia). – 2ª edição revista – São Paulo: Cortez, 2002.
- AGUIAR, M. J. W; OZELLA, S. O Sentido Subjetivo Atribuído à Escolha Profissional: Um Estudo Com Jovens de Camadas Populares. In: OZELLA, S. (org). Adolescências Construídas: A Visão da Psicologia Sócio-Histórica. Editora Cortez. São Paulo, 2003. pp. 253 -276.
- ANTONI, C.; KOLLER, S. H. Violência Doméstica e Comunitária. In: CONTINI, M. L. J.; KOLLER, S. H. & BARROS, M. N. S. (orgs.). Adolescência e Psicologia: Concepções, Práticas e Reflexões Críticas. Brasília. Conselho Federal de Psicologia, 2002, pp. 85-91.
- ARROYO, M.G; Ofício de Mestre Imagens e Auto-Imagens. 5ª edição - Petrópolis, RJ; Vozes, 2000.
- BARKER, S. L.; CASTRO, D. M. F. Gravidez na Adolescência: Dando Sentido ao Acontecimento. In: CONTINI, M. L. J.; KOLLER, S. H. & BARROS, M. N. S. (orgs). Adolescência e Psicologia: Concepções, Práticas e Reflexões Críticas. Brasília. Conselho Federal de Psicologia, 2002, pp. 78-84.
- BERLUCCHI. *Fisiologia do Sono*: in REIMÃO, Rubens. Sono: Estudo Abrangente. São Paulo, Atheneu, 1996.
- BOCK, A. M. B. As Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia. São Paulo, EDUC. 1999.
- _____. Adolescência: Uma Construção Social – Um Olhar Crítico Sobre o Conceito de Livros Destinados a Pais e

Professores. Pesquisa realizada em 2002 com Bolsa Pesquisa Cepe/ PUC – SP – Mimeo, 2002.

- CALIL, M. I.; De menino de rua a adolescente: análise sócio-histórica de um processo de ressignificação do sujeito. In: OZELLA, S. (org). Adolescências Construídas: A Visão da Psicologia Sócio-Histórica. Editora Cortez. São Paulo, 2003. pp 137-166.
- CHARLOT, B. A Mistificação Pedagógica, São Paulo, Zahar Editores, 1979.
- COREN, S. Ladrões do Sono. São Paulo, Cultura, 1996.
- FUNDAÇÃO SEADE. 20 anos no ano 2000: Estudos Sócio-Demográficos Sobre a Juventude Paulista. São Paulo: SEADE, 1998. pp. 01-12 e 185-206
- GALVÃO, I. Henri Wallon: Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil, Petrópolis, Vozes, 2001.
- GESELL, A. A Criança de 5 aos 10 anos. São Paulo, Martins Fontes, 2002.
- _____, Diagnóstico do Desenvolvimento. São Paulo, Atheneu, s.d.
- GONÇALVES, M. G. M. Concepções de Adolescência Veiculadas Pela Mídia Televisiva: Um Estudo das Produções Dirigidas aos Jovens. In: OZELLA, S. (org). Adolescências Construídas: A Visão da Psicologia Sócio-Histórica. São Paulo, Editora Cortez, 2003. pp. 41-62.
- HADDAD, L. A Creche em Busca de Identidade. São Paulo, Editora Loyola, 2002.
- HOUZEL, S. H. O Cérebro Nosso de Cada Dia: Descobertas da Neurociência Sobre a Vida Cotidiana. Rio de Janeiro, Vieira & Lent, 2002.
- IMBERNÓN, F. Formação Docente Profissional. 3ª edição. São Paulo, Editora Cortez, 2002.

- KAHHALE, E.M.S.P. Gravidez na Adolescência: Orientação Maternal no Pré-Natal. In: OZELLA, S. (org). Adolescências Construídas: a Visão da Psicologia Sócio-Histórica. São Paulo, Editora Cortez, 2003. pp. 91-101.
- LOUZADA, F.; Menna-Barreto, L. Relógios Biológicos e Aprendizagem. São Paulo, Editora do Instituto Esplan, 2004.
- LUCÍRIO, I. D. As lições do Sono. In: Revista Super Interessante. São Paulo, Editora Abril, nov. 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A.; Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.
- MADEIRA, F. R.; Violência na Escola: Quando a Vítima é o Processo Pedagógico. In: A Violência Disseminada. São Paulo em Perspectiva. Revista da Fundação SEADE. Vol.13, nº. 4/outubro-novembro. São Paulo. 1999.
- MAHONEY, A. A.; Henri Wallon. São Paulo, Loyola 2000.
- MARTINS, M. A V.; O Teórico e o Prático na Formação de Professores. In: CAPPELLETTI, I.F.; LIMA L.A.N.(orgs.) Formação de Educadores. São Paulo, Editora Olho d'água, 1999.
- MAZET, P. e STOLERU, S.; Manual de Psicopatologia do Recém-Nascido. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- NOTO, A. R.; SILVA. E. A Dependência Química Adolescência e família. In: CONTINI, M. L. J.; KOLLER, S. H. & BARROS, M. N. S. (orgs). Adolescência e Psicologia: Concepções, Práticas e Reflexões Críticas. Brasília. Conselho Federal de Psicologia, 2002, pp. 92-98.
- NOVOA, A.; Formação de Professores e Formação Docente. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). Educação Infantil: Muitos Olhares. São Paulo, Editora Cortez, 2001.

- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-Histórico. São Paulo, Scipione, 1997.
- OSÓRIO, L. C. Adolescente Hoje. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- OZELLA, S. Adolescência: Uma Perspectiva Crítica. In: CONTINI, M. L. J.; KOLLER, S. H. & BARROS, M. N. S. (orgs). Adolescência e Psicologia: Concepções, Práticas e Reflexões Críticas. Brasília, Conselho Federal de Psicologia, 2002, pp. 16-24.
- _____, A Adolescência e os Psicólogos: A Concepção e a Prática dos Profissionais. In: OZELLA, S. (org). Adolescências Construídas: A Visão da Psicologia Sócio-Histórica. São Paulo, Editora Cortez, 2003. pp. 17-40.
- PERRENOUD, P.; A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso. São Paulo, Artmed, 2001.
- PINO, A.; A Psicologia Concreta de Vigotski: Implicações Para a Educação. In: Mahoney, A.A. (org). Psicologia & Educação: Revendo Contribuições. São Paulo, EDUC, 2002.
- _____. O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho, 2000.
- REIMÃO, R. Sono: Estudo Abrangente. São Paulo. Editora Atheneu, 2ª edição, 1996.
- ROCHA, M. L.; Contexto do Adolescente. In: CONTINI, M. L. J.; KOLLER, S. H. & BARROS, M. N. S. (orgs). Adolescência e Psicologia: Concepções, Práticas e Reflexões Críticas. Brasília, Conselho Federal de Psicologia, 2002, pp. 25- 32.
- STAMPI, C.; Fisiologia do Sono: in REIMÃO, Rubens. Sono: Estudo Abrangente. São Paulo, Atheneu, 1996.
- VERMEIL, C.; VERMEIL, G.; Rytmes Biologiques et Aménagement du Temps des Écoliers In: Lièvres et Tortues: Pour Une École Plus Efficace. Paris: Éditions Stock/Laurence Pernoud, 1999.

VIGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. Psicologia e Educação da Criança. Lisboa, Editorial Veiga, 1979.

VIII - ANEXOS

A – ENTREVISTA COM OS EDUCADORES

DADOS PESSOAIS	
Nome completo:	Idade:
Nº de filhos:	Chefe de família
Idade dos filhos:	Estado civil
Experiência profissional:	Formação
Bairro que mora:	
Tempo de trabalho nesta escola:	Nesta turma
Optou por suas turmas () sim	() não

I. QUESTÕES

O QUE QUERO SABER

1 – Por que indicou o(a) aluno(a) para participar da pesquisa	a) Como é seu olhar em relação aos alunos; b) A preocupação do professor com relação a seus alunos; c) Como é a relação professor-aluno.
2 – Ele dorme durante a aula? Responde a chamada? Como? Quando?	a) Se o sono é freqüente; b) Se o aluno(a) está acordado no começo da aula; c) Se dorme em aulas expositivas ou aulas mais dinâmicas, (em que o(a) aluno(a) tem que apresentar alguma atividade no final da aula).
3 – Ele(a) dorme nas aulas de outros professores? Você já procurou conversar com outros professores?	a) O sono é um problema extra-sala ou está relacionado com a dinâmica da aula; b) Que disciplinas estão relacionadas com suas dormidas.
4 – Por que você acha que ele(a) dorme ou dormia?	a) Que concepção este professor tem de seu aluno fora e dentro do ambiente escolar, bem como de sua família; b) Que relação o professor faz entre a aprendizagem deste aluno e sono – quais as conseqüências do sono para a sua aprendizagem; c) Que imagem o professor tem do aluno antes de

	saber realmente por que ele dorme.
5 – O que você faz quando ele(a) dorme?Qual a reação da sala?	<ul style="list-style-type: none"> a) Que sentido o professor dá para o sono deste aluno; b) Como a sala interpreta o sono deste aluno; c) O sono deste aluno interfere na ação do professor em sala de aula; d) Qual a relevância do sono deste aluno para o professor.
6 – Como é este aluno(a) quando ele(a) não dorme?	<ul style="list-style-type: none"> a) Chama a atenção do professor; b) Apenas os alunos tidos como indisciplinados chamam a sua atenção.
7 – Que conseqüências têm para o(a) aluno (a) dormir em sala de aula?	<ul style="list-style-type: none"> a) Que perspectivas o(a) professor(a) tem para este aluno(a); b) Que relação ele(a) faz deste fato com a aprendizagem do aluno(a).
8 – Que sentimentos (sensações) ocasionam em você o sono do aluno (a)?	<ul style="list-style-type: none"> a) Como este fato afeta o professor; b) Que leitura subjetiva o professor faz do aluno(a).
9 – Você já conversou com a família deste (a) aluno(a), ou com a Coordenação?	<ul style="list-style-type: none"> a) A relevância que o professor deu ao fato; b) Como usou as informações para melhorar o desempenho do aluno(a) em sala.
10 – Qual o horário de suas aulas? E os dias da semana?	<ul style="list-style-type: none"> a) Se o período influencia o sono destes alunos.
11 – Como é o seu sono?	<ul style="list-style-type: none"> a) Entender que importância o sono tem na vida deste(a) professor(a); b) Que relação ele(a) faz de seu sono com o sono do(a) aluno(a).

B - ENTREVISTA COM O EDUCANDO

DADOS PESSOAIS	
Nome completo:	Idade:
Série	
Há quantos anos freqüenta este período?	
Quais foram os períodos que você freqüentou desde que entrou na escola?	

I. QUESTÕES

O QUE QUERO SABER

1 – Como é sua rotina diária? E nos finais de semana?	<ul style="list-style-type: none">a) Que tarefas desempenha até a hora de vir para escola;b) Se existe um hábito de horários para dormir, estudar, trabalhar, comer, computador, outros cursos, lazer, TV...c) Se os pais cobram estes horários;d) Como é organizado seu final de semana.
2 – Você sente muito sono durante as aulas? Por que acha que isto ocorre? Se sim, por quê?	<ul style="list-style-type: none">a) Se o sono é generalizado, ou se em disciplinas específicas;b) Sua preferência por aulas dinâmicas ou não;c) Se ele(a) tem consciência dos motivos deste

	sono; d) Se toma o motivo de seu sono para si ou para os outros.
3 – O que você sente quando percebe que dorme, ou dormiu durante as aulas?	a) a) Que sentimentos afloram após o fato ter ocorrido. b) O que pensa dos colegas; c) O que pensa do professor; d) Que importância dá para o seu sono.
4 – O que você acha que o professor sente ou pensa quando você dorme durante suas aulas?	a) Que importância ele(a) dá para o professor, colegas e a própria aula; b) Que sentido ele dá ao acontecido; Qual a relação dele(a) com seus colegas.
5 – Você tenta se manter acordado (a) durante as aulas? Evita dormir? Como?	a) Se existe uma preocupação com o que se passará durante as aulas; b) Se há uma preocupação com a aprendizagem/avaliação; c) Se há uma preocupação com a opinião do professor sobre o(a) aluno(a); d) Se ele(a) socializa esta preocupação com colegas e professores.
6 – Seus colegas sentem sono? Se sim, por que acha que eles sentem sono? Como eles fazem para não dormir em sala de aula?	a) Se há uma preocupação em relação aos colegas; b) Se socializa seu sono; c) Se já tentou resolver seu problema de sono; d) Que sentido ele(a) dá para o sono do outro.
7 – Em quais aulas você sente mais sono? Em quais as aulas que você sente menos sono?	a) relacionar dias e horários com os ritmos biológicos; b) Se as aulas em que dorme são de raciocínio lógico ou são de memorização;

	Se as aulas em que dorme são expositivas ou mais dinâmicas (Ed.física, artes, aulas práticas...)
8 – Já foi reprovado (a) em alguma série? Por que isto aconteceu?	<ul style="list-style-type: none"> a) Quais as relações com a aprendizagem; b) Qual a sua concepção de escola. c) Se tem noção dos prejuízos que as dormidas estão lhe causando; d) Qual a sua concepção de uma aula dinâmica ou prática.
9 – Você trabalha? Em quê? Qual o horário?	<ul style="list-style-type: none"> a) Se gosta do que faz; b) Qual a relação do trabalho com o sono e a escola; c) Pode optar entre trabalhar e estudar; d) Qual a importância que dá para a escola e para o trabalho.
10 – Gosta do período em que estuda? Foi uma opção ou uma imposição?	<ul style="list-style-type: none"> a) Verificar se o aluno gosta daquele horário de aula ou se está ali por imposição da família, do trabalho, da escola, saúde... b) Verificar se tem consciência da influência ou não deste fato em seu sono.
11 – Como você acha que se pode resolver o fato de dormir em sala de aula?	a) Verificar se ele enquanto sujeito se vê como parte do processo.
12 – Como é o seu sono?	<ul style="list-style-type: none"> a) verificar se dá importância ao seu sono b) se seu sono é profundo ou superficial.

C-ENTREVISTA COM OS PAIS

DADOS PESSOAIS	
Nome completo:	Idade:
Escolaridade:	Estado civil
Idade dos filhos:	Chefe de família:
Profissão da mãe:	
Local de trabalho:	
Horário de trabalho:	
Trabalho do pai:	
Local de trabalho:	
Horário de trabalho:	
Nome do adolescente	
Data de nascimento do adolescente	

I. QUESTÕES

O QUE QUERO SABER

1 – Qual a sua rotina diária?	a) Se a mãe tem tempo para a casa e para os filhos;
-------------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> b) Se a rotina tem uma constância ou é sempre alterada; c) Se ela interage com o adolescente, como e quando.
2 – Qual a rotina diária das pessoas da casa?	<ul style="list-style-type: none"> a) Verificar se as pessoas conversam entre si; b) Se há interação com o adolescente, quando e como. c) Verificar os horários de cada um e seus afazeres e como isto interfere na rotina do adolescente. d) Verificar a proximidade dos pais com o adolescente.
3 – Quantas pessoas moram em sua casa? E qual a rotina diária delas?	<ul style="list-style-type: none"> a) Qual a dinâmica da casa; b) Se existem pessoas na casa que ao interagirem com o adolescente, interferem em seu padrão de sono. Em caso positivo como e quando isso ocorre?
4 – Quem cuida do adolescente em casa?	<ul style="list-style-type: none"> a) Se os pais ainda cuidam ou dão autonomia ao adolescente.
5 – Quantas horas o adolescente dorme por dia? A que horas ele vai dormir? A que horas ele acorda?	<ul style="list-style-type: none"> a) Conhecer a rotina de sono do adolescente
6 – Como é a rotina diária do adolescente?	<ul style="list-style-type: none"> a) Quais os horários de sono deste adolescente; b) Se dorme bem; c) Se come bem; d) Se tem outras atividades extra escolar.
7 – Nos finais de semana como é a rotina dele?	<ul style="list-style-type: none"> a) Se tem horário para dormir; b) Se tem horário para outras atividades; c) Os pais têm controle sobre seus horários; d) Se existe uma rotina constante no final de

	semana.
8 – Como ele (adolescente) dorme?	<ul style="list-style-type: none"> a) Se os pais interferem nas horas de dormidas; b) Utiliza-se de Tv, rádio ou outros eletrônicos para dormir; c) Como o sono é encarado, sua importância e respeito pelo sono do adolescente. d) Verificar se os pais têm conhecimento do sono do adolescente, se é profundo ou superficial, se há interrupções à noite.
9 – Pela manhã: acorda sozinho ou precisa ser acordado? Qual é o seu ânimo ao acordar?	<ul style="list-style-type: none"> a) Se tem resistência para acordar; b) Acorda mal humorado e irritado.
10 – Depois que o adolescente começou a estudar ou trabalhar, o sono dele se modificou? Se sim, como?	<ul style="list-style-type: none"> a) Se e como a nova rotina modificou os padrões do sono do adolescente.
11 – Você sabe se o seu filho(a) está com dificuldades para se adaptar aos horários da escola ou do trabalho?	<ul style="list-style-type: none"> a) Se os professores já conversaram com os pais sobre algum tipo de problema do sono que o adolescente apresenta.
12 – No ano anterior o aluno apresentava sonolência na escola? Estudava no mesmo período? Trabalhava?	<ul style="list-style-type: none"> a) Se a mudança de período ou o ingresso no mercado de trabalho modificou os padrões de sono do adolescente ou se é uma dificuldade antiga.
13 – Como é o sono de sua filha?	<ul style="list-style-type: none"> a) verificar a relação entre pais e adolescente quanto ao sono.
14 – O local onde você mora tem muito barulho?	<ul style="list-style-type: none"> a) Verificar a relação entre sono e barulho e sua interferência neste sono.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA CLASSE

1 – **Utilização do espaço**: motivador, disposição do mobiliário e dos materiais e produções dos alunos.

2 – **Utilização do tempo**: como são organizadas as atividades no tempo? Procura utilizar o tempo de forma produtiva? Procura imprimir um ritmo constante de trabalho? Organiza rotinas com a classe?

3 – **Relações**: como é a relação do professor com os alunos? E dos alunos entre si? O professor demonstra conhecer os alunos?

- o professor cria situações de interação? Estimula a autoconfiança?
- Cria um clima de estímulo ao trabalho? De entusiasmo?

4 – **Procedimentos de ensino e aprendizagem**:

- utiliza diferentes formas de organização do trabalho de classe (coletivo/ em grupo/ individual?)
- utiliza trabalho diversificado para atender os alunos em diferentes tempos de aprendizagem?
- propõe situações desafiantes e diversificadas que mobilizem o aluno para a aprendizagem?
- a partir de quê propõe intervenções?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)