

DAS (IM)POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO NAS PRÁTICAS ESCOLARES: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES E CONDIÇÕES

Heloísa de Oliveira Macedo¹
Ana Luiza Bustamante Smolka²
Débora Dainez³

Introdução

Este texto resulta de um projeto de pesquisa realizado na Rede Municipal de Ensino de Campinas-SP, cujo objetivo é conhecer como professores lidam com problemas de linguagem e aprendizagem no cotidiano escolar. Propõe-se a acompanhar casos de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem visando analisá-los e discuti-los com os professores de modo a contribuir para o desenvolvimento do trabalho na sala de aula. A perspectiva histórico cultural do desenvolvimento humano (Vigotski, 1984, 2000, 2006; Pino, 2000) é o referencial teórico que ancora a proposta. Desse projeto, algumas questões se destacam: O que são as dificuldades de aprendizagem? Como podemos estabelecer, ou não, alguma relação entre as dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento? Qual a repercussão em sala de aula de um maior conhecimento, por parte do professor, sobre linguagem e desenvolvimento? Como minimizar o processo de patologização da escolarização?

Um caso em foco

Quando da apresentação da proposta de investigação e intervenção à equipe escolar, foram indicados, inicialmente pelos professores, quatro alunos tidos com problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, que necessitariam de acompanhamento. Destes, o caso de Cláudio (12 anos) nos chamou atenção pelas características apontadas, assim como por sua história e trajetória de escolarização.

Cláudio chegou transferido de outra escola, com um histórico de problemas de comportamento e de aprendizagem e diagnóstico de DI e TDAH. As aulas já haviam iniciado quando ele ingressou em uma turma do 5º Ano, sem saber ler e escrever.

As queixas apresentadas pela escola em relação ao aluno eram, na maioria, relacionadas ao comportamento: agressividade, fuga da escola, não permanência em sala de aula, problemas de convivência social, baixo desempenho escolar. Segundo a mãe, antes dele nascer ela sofrera um aborto, então, embora tenha apresentado a placenta envelhecida na gestação de Cláudio, seguiu o parto, com acompanhamento médico, até as 38 semanas. Cláudio nasceu bem, segundo a mãe, mas teve hipoglicemia e só dormia na maternidade. Demorou para falar, mas o desenvolvimento motor foi rápido. Não dormia direito até os quatro anos e ainda hoje, à noite, às vezes, deixa escapar urina. Seu sono é agitado, fala dormindo, tem sonambulismo, baba e respira pela boca. Aos sete anos passou por avaliação com fonoaudióloga, psicóloga, psicopedagoga e psiquiatra, por apresentar dificuldades escolares e de comportamento.

¹ Pesquisadora-colaboradora no GPPL: Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem–Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP, Brasil. E-mail: helomacedo06@gmail.com.

² Professora Livre-Docente e coordenadora do GPPL: Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem–Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP, Brasil. E-mail: asmolka@unicamp.br.

³ Pós-doutoranda e membro do GPPL: Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem–Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP, Brasil. E-mail: ddainez@yahoo.com.br.

Como resultado das avaliações no período em torno dos sete anos, recebeu o diagnóstico de desenvolvimento cognitivo abaixo do esperado e deficiência intelectual leve (F-70). Como tratamento, foi medicado com Ritalina, a qual tomou dos sete aos onze anos, além de terapias. Sua frequência às terapias não foi regular o que acabou resultando na suspensão da medicação. Ainda segundo a mãe, com o medicamento estava começando a aprender, mas ficou sem acompanhamento, o que o prejudicou.

Modos de participações do aluno na escola: (re)construindo relações

Os dados a seguir foram construídos a partir dos registros em áudio e videogravação e em diário de campo durante as visitas semanais realizadas pela pesquisadora: uma ou duas vezes na semana, em horários diferentes, com práticas distribuídas entre as observações do Cláudio e de outros alunos. As atividades observadas aconteceram dentro da sala de aula, no pátio, durante os intervalos ou na quadra, em aulas de educação física.

Para fins de análise, selecionamos três situações: uma atividade individual de matemática com a pesquisadora na biblioteca da escola, uma reunião com as equipes da escola e do Posto de Saúde e outra na sala de aula. Tais segmentos nos mostraram, desde o princípio, as possibilidades de participação e de aprendizagem do aluno em contraposição ao que é apresentado pela escola.

“Trinta... quarenta” e “duas vezes seis”

Situação: Após o primeiro encontro de Cláudio com a pesquisadora, em que ele contou a ela que gostaria de ser bombeiro e aceitou a ajuda para aprender matemática, no segundo encontro, novamente a pesquisadora o encontra próximo ao portão de saída da escola, querendo ir para casa. Retomada a proposta de trabalharem juntos, Cláudio aceita acompanhar a pesquisadora à biblioteca da escola (não quer voltar à sala de aula). Lá, tendo como referência o jogo “Nunca Dez”, a pesquisadora propõe que separem e contem quantos palitos de sorvete eles têm no pacote para usarem no jogo. Cláudio diz que não sabe contar muito bem, mas juntos conseguem iniciar e ele percebe que consegue, mas a cada contagem, olha para a pesquisadora e busca a confirmação daquilo que faz e fala. Com os palitos separados em grupos de dez, a pesquisadora solicita a contagem total dos palitos e pergunta como podem fazer isso sem contar cada um novamente. Cláudio consegue identificar a possibilidade de contar as dezenas e inicia essa contagem: “dez, vinte, quarenta...” interrompe imediatamente, olha para pesquisadora, percebe que cometeu um deslize e corrige para “trinta, quarenta...”. Na sequência, a pesquisadora diz a ele estar surpresa de ele saber contar, já que havia dito que não sabia. Cláudio reage dizendo que sabe “conta de mais”, mas não de “vezes”, ao que a pesquisadora diz que não acredita, pois ele parece saber mais... e, usando os palitos propõe o seguinte: separa cinco palitos e pergunta quanto fica se ela colocar mais um – ele responde “seis”. Ela pega outro monte e repete a pergunta. Ele acerta novamente. Então, ela pergunta quanto os dois grupos somam e ele fala “doze”. Ela pergunta quantos grupos de seis eles têm na mesa e, quando ele responde “dois”, ela diz: “então, quanto é que dá duas vezes seis?”. Ele responde, com estampada surpresa no rosto: “doze”. “Ah, então duas vezes seis é doze? Isso é multiplicação? Como você me disse que não sabia? Foi uma mágica aqui?” e os dois riem. (Registro videogravado e registrado em diário de campo em 01/10/2015).

Podemos observar nessa situação a importância da mediação do outro, como *lócus* de apoio para o desenvolvimento da atividade. O modo como o outro significa afeta o modo como convoca o aluno para o trabalho com o conhecimento (Smolka, 2010). O outro convida, sugere, confia, indaga, completa, confirma, indica, incentiva, acredita... E o aluno, na relação, se flagra como sujeito de potencialidades. Inclusive, a percepção do “erro” e a imediata correção, quando Cláudio busca confirmação e a aprovação da interlocutora, mostram a possibilidade de aprendizagem, os conteúdos já aprendidos e que parecem estar marcados pelo fracasso incorporado pelo menino, quando esse mesmo conhecimento não reverbera em outras situações de ensino.

Dizendo de outro modo, o aluno mostra-se capaz de se concentrar, de se envolver e realizar uma tarefa quando empoderado e ancorado pelo outro, que acolhe a hesitação e trabalha na zona de possibilidades (Vigotski, 2006), considerando o que o aluno traz em termos de conhecimento, organizando e apoiando novas elaborações e sistematização; como, por exemplo, quando trabalha a noção de multiplicação a partir da noção de soma, já elaborada por Cláudio.

Modos de participação na ação coletiva

A partir das ações que vão sendo realizadas na escola e protagonizadas por Cláudio, vamos conversando com os professores e com o psicólogo que o acompanha, sobre as possibilidades de ações que possam tirá-lo do lugar de fracassado que vem ocupando, buscando minimizar suas alterações de comportamento.

Em uma reunião da qual participaram a equipe gestora, alguns professores e o grupo do posto de saúde, questionou-se novamente o psicólogo se não seria melhor que Cláudio fosse novamente medicado. O psicólogo não acreditava que isso mudaria a condição de aprendizagem do aluno e ressaltou a importância de uma maior implicação da família no acompanhamento terapêutico do menino. Após o relato do psicólogo, uma professora de segundo ano contou que alguns dias antes encontrara Cláudio fora da sala, andando pela escola, e o chamara para ajudá-la com seus alunos. Eles estavam desenvolvendo uma atividade em grupo, e ela pediu que Cláudio ficasse junto a um dos grupos para ajudar as crianças. A professora contou que a participação de Cláudio foi exemplar e que isso poderia ser uma boa estratégia para ajudá-lo. Discutiui-se então sobre a possibilidade de desenvolvimento de um projeto em que outros alunos de 5º ano pudessem participar de atividades nos 1ºs e 2ºs anos, de modo a viabilizar outros contextos de participação e aprendizagem (Relato registrado em diário de campo, relativo à reunião realizada na escola em 19/04/2016).

Chamamos a atenção sobre o relato que faz outra professora, que não de sua sala de aula, em que Cláudio, dentro da escola, tem a possibilidade de se envolver em uma atividade escolar, com crianças mais novas do que ele, numa posição em que seu saber se evidencia como algo potencial. É a partir de uma ação no coletivo de trabalho da escola que emerge a ideia do desenvolvimento de um projeto que possa ajudar alunos que apresentem defasagem na aprendizagem de conteúdos escolares. A ideia surgiu a partir da problematização do caso de Claudio, mas são os professores em conjunto que imaginam e assumem a proposta. Essa ação compartilhada repercute e mobiliza a escola como um todo. Na proposta apresentada em reunião, que foi batizada de “Projeto de Monitoria”, ainda em estágio de implementação, constata-se a possibilidade de um trabalho coletivo empenhado em desconstruir os preconceitos sobre as impossibilidades dos alunos “deficitários”. Isso acontece pela sensibilidade e pelo novo olhar possível para o aluno, que vai sendo orientado e permite a

emergência de novos modos e possibilidades de participação nas atividades que acontecem no contexto escolar. E, dessa maneira, Cláudio, e outros alunos como ele, podem se envolver, se engajarem em práticas significativas, nos dando indícios de seu potencial.

Desconstruindo o diagnóstico

Um outro episódio também pode ser ilustrativo e, junto com os já relatados, servir de argumento para questionar a deficiência intelectual e nos auxiliar na resposta às seguintes perguntas: nas situações em que de fato pode-se observar Claudio em situações de aprendizagem, o que acontece? Como uma criança com DI/TDAH permanece quase 2 horas sentado, com um adulto, em atividades de matemática e jogo de raciocínio? A dificuldade de aprendizagem é fato, mas qual sua natureza? Por que precisa estar nele a causa (ou a culpa?) do não aprender? O que significa carregar um diagnóstico de deficiente intelectual?

A seguir apresentamos um relato sobre participação de Cláudio em sala de aula e de como isso evidencia as possibilidades de aprendizagem e um saber que podem desconstruir o diagnóstico inicial recebido por ele, e, especialmente, a necessidade de ser medicado com Ritalina (ou algum outro metilfenidato).

Na classe do Cláudio, todos estavam vendo a página do FB da Turma do Porque, criada pelo professor junto com a turma. Aparecem fotos de vários alunos, entre eles do Cláudio. O professor pede que Cláudio digite o nome dele na legenda. Ele fica envergonhado, mas o faz, sem o acento e sem a letra maiúscula. Fica muito bem por um tempo ao lado do professor, mas quando a atenção se volta para outros, mesmo sendo permitido que ele permaneça ao lado do professor mexendo no computador, acaba levantando e saindo e vai para outra sala de quinto ano, ao lado da dele. Vou junto e lá, como ele não quer muito que fique com ele, dou atenção a uma menina com síndrome de Down que me pede para ver suas atividades e demanda bastante minha atenção. Diante disso, Cláudio realiza a atividade que a professora da sala propôs e solicita minha ajuda, me tirando de perto da outra menina, para escrever ATCHIM num desenho (ajudo-o e ele escreve AISIM – comigo dando pistas fonéticas – chamando atenção, marcando os sons) ajudo-o a corrigir, o grupo gosta e aceita e ele fica satisfeito – estavam envolvidos com produção em grupos de material para campanha de prevenção da gripe. Saem para recreio logo em seguida. (Registro em Diário de Campo – 30/03/2016)

No relato acima podemos observar participações efetivas de Cláudio em sala de aula, respondendo a gestos de acolhimento de vários professores. O que mais se evidencia é um menino que mesmo sem um determinado saber exigido pela escola (saber ler e escrever com doze anos de idade e num 5º ano), consegue e quer aprender. Nesses casos, como interpretar o diagnóstico? E que efeitos ele produz no aluno, na escola? (Kassar, 1999).

Não é de hoje que o fracasso escolar tem sido explicado por muitos como um problema localizado no aprendiz: “a medicalização do fracasso escolar e sua explicação sutilmente calcada no preconceito racial e social ainda está em vigor em plena década de oitenta” (Patto, 1988, p. 76). O que diremos, então, ao constataremos que esse tipo de discurso ainda apareça quase 30 anos depois?

Considerações finais

Na análise das relações e das condições de ensino na escola evidencia-se a necessidade de um trabalho orientado: é em uma relação de ensino que coloca o aluno como capaz de

aprender que ele se concentra, se envolve, participa e encontra meios de realizar as tarefas escolares. Esse modo de (medi)ação se mostra eficaz e dispensa, na maioria das vezes, os medicamentos. Nosso estudo, portanto, continua a levantar questões sobre os diagnósticos, a medicalização, a educação inclusiva e as condições efetivas que a instituição escolar tem de trabalhar as relações de ensino.

Referências

KASSAR, M. C. M. **Deficiência Múltipla e Educação no Brasil**: Discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas, SP.: Autores Associados, 1999.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, p. 72-77, maio 1988.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul., 2000.

SMOLKA, Ana Luiza B. Ensinar e significar: as relações ensino em questão. Ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In.: A. L. B. Smolka e A. L. H. Nogueira, (Org.). **Questões de desenvolvimento humano**: práticas e sentidos. Campinas, Mercado de Letras. 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotski, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 10. ed., 2006, p. 103-118.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 71, p. 21-44, 2000.