

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ **Ações integrativas entre família, escola e aluno: A construção do sucesso escolar na atuação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**

 *Francisca Bonfim de Matos Rodrigues Silva**
*Gabrielle Tereza Araújo de Jesus Monteiro***

Resumo: Este artigo parte da prática do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) de uma Escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal para discutir sobre a importância da parceria entre família e escola, e sobre as crenças que circulam nessas instituições quanto ao cotidiano desse serviço. Na escola, as queixas dos professores sobre as dificuldades escolares dos alunos ainda aparecem como um sintoma a ser sanado pela área médica, seja por terapias e medicações, seja por exames médicos. No entanto, aposta-se no potencial interventivo junto às famílias, que, aliado ao trabalho pedagógico realizado no contexto de sala de aula, pode fortalecer a aprendizagem e promover o sucesso educativo. Essa pesquisa de natureza qualitativa baseou-se em um estudo de caso, realizado ao longo do segundo semestre letivo de 2015, cujos participantes foram: um aluno do 3º ano do ensino fundamental, seus responsáveis e a professora regente da turma. Como resultado essencial foi constatado que apesar da escola desenvolver aspectos inerentes à socialização e à construção do conhecimento, ela vem passando por crises para além dos seus limites. Diante dessa constatação, observou-se que a colaboração da família se configura como uma importante alternativa de enfrentamento para superar os desafios perante as dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Família. Escola. Desenvolvimento Humano.

* *Francisca Bonfim de Matos Rodrigues Silva é mestre em Educação (UnB), especialista em psicopedagogia institucional pela Unievangélica, graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade de Brasília. Supervisora Pedagógica da rede pública de ensino do DF.*
** *Gabrielle Tereza Araújo de Jesus Monteiro é psicóloga pela UnB. Atua no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF).*

1. Introdução

As reflexões contidas neste texto emergem da prática das autoras, profissionais de psicologia e pedagogia, e integrantes do SEAA - Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem do Distrito Federal. Esse serviço multiprofissional de atendimento às queixas escolares integra as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, em seu caráter legal e institucional, como apoio psicopedagógico, tendo sido regulamentado no ano de 2010.

As crianças com problemas de aprendizagem, de comportamento, de não acompanhamento do ritmo acadêmico da turma são importantes exemplos das queixas escolares apresentadas ao SEAA. Segundo B. P. Souza (2007), uma das idealizadoras, junto ao Serviço Escolar do Instituto de psicologia da USP (IPUSP), do atendimento psicológico chamado de Orientação à queixa escolar, explica que compreende a queixa como:

Aquela que tem em seu centro o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família. O cenário principal em que surge e é sustentada é o universo escolar (SOUZA, 2007, p.100).

Três grandes eixos pautam a atuação dos profissionais do SEAA, são eles: mapeamento institucional das escolas; assessoria ao trabalho coletivo dos professores; e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Marinho-Araújo & Almeida (2005), o mapeamento institucional é um conjunto de ações voltadas à investigação, análise e reflexão sobre o contexto institucional, que cria subsídios para compreensão dessa realidade e para a intervenção do psicólogo escolar. Utiliza-se de análise documental, entrevistas, observações, grupos de reflexão e outros. Acompanha todo o processo de intervenção, mas tem seus momentos de "pico", como na chegada do psicólogo escolar à instituição. Busca-se, através do mapeamento: investigar e evidenciar convergências, conflitos e contradições entre as práticas educativas e os discursos dos sujeitos; analisar as concepções que orientam as ações dos atores institucionais; discutir o processo de gestão escolar, incluindo relações entre grupos e entre a instituição e a comunidade; contribuir na elaboração da proposta pedagógica da escola (MARINHO-ARAUJO & ALMEIDA, 2005).

Na assessoria ao trabalho coletivo, os profissionais integrantes do SEAA podem contribuir segundo sua especificidade – pedagogia ou psicologia –, com reflexões e conscientização das concepções de desenvolvimento, de aprendizagem e de ensino. Essas ações podem ocorrer subjacentes às práticas pedagógicas que podem ser mediadas em discussões junto aos professores e por meio de reflexões acerca dos métodos de ensino e de

aprendizagem, levando em consideração aspectos particulares do contexto e da comunidade.

No acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem há necessidade de conexão de ações que integrem a escola, a família e o aluno, especialmente por considerar a família coparticipante do processo de aprendizagem. A articulação de ações de parceria, no que tange às questões de sucesso escolar, está crescendo e produzindo resultados satisfatórios, apesar das dificuldades e das concepções cristalizadas sobre aprendizagem e desenvolvimento humano ainda estarem presentes no cotidiano escolar e familiar.

O próprio reconhecimento do SEAA como instância capacitada para apoiar a comunidade educativa pode servir como abertura de novos caminhos, seja para maior qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, seja para melhoria do funcionamento do próprio serviço.

Tanto na escola quanto na família circulam discursos que demandam o apoio da área de saúde no contexto das dificuldades de aprendizagem. Aspecto esse que é validado pelos pais, quando deles se ouve que, "se a Secretaria de Educação tivesse um quantitativo maior de profissionais de saúde seria uma solução para diminuir o número de alunos com problemas escolares". Esse aspecto é confirmado quando se ouve nas salas de reunião docente que "mais exames médicos poderiam ser feitos e mais medicações administradas se fosse ampliada a parceria com a Secretaria de Saúde".

Significa dizer que as queixas escolares a partir dessa interpretação apontam para a necessidade de cura ou de remédio que impeçam os problemas de se manifestarem, para garantir a tranquilidade do cotidiano de sala de aula, dos profissionais e dos responsáveis pelos estudantes.

As crianças encaminhadas ao serviço especializado, por vezes, apresentam notas baixas, estagnação em níveis insuficientes de leitura e escrita, agressividade e indisciplina em sala de aula. Os motivos de encaminhamento de alunos ao SEAA, cuja equipe se mobiliza a atender e agir prontamente, conduzem à tentativa de encontrar novas possibilidades de aprendizagem para esses estudantes, que por algum motivo deixaram de prosseguir academicamente.

Para que o atendimento possa ser iniciado pelo SEAA, há necessidade do cumprimento de protocolos legais, que consistem no reconhecimento da gestão escolar, e da autorização, por escrito, da família do aluno sobre o início do processo avaliativo da criança. Esse aspecto ressalta a importância do reconhecimento desse serviço pela equipe gestora e pela própria família a fim de serem desenvolvidas estratégias de suporte acadêmico.

Ao mesmo tempo em que a família parece validar o apoio médico para a investigação das queixas escolares, recua quando imagina serem reduzidos os suportes pedagógicos que possam advir do processo avaliativo.

Isso ocorre porque o diagnóstico de avaliação pode ter como resultado o pedido de redução de turma, ou atendimento educacional especializado, ou acompanhamento da criança por monitor dentre outros encaminhamentos previstos na proposta de inclusão do sistema público de ensino do Distrito Federal. Contudo, a efetivação desses apoios ainda revela algumas fragilidades.

Nessa discussão, tem-se como questão central caracterizar a atuação do SEAA a partir do desenvolvimento de ações integrativas entre a família, a escola e o aluno na construção do sucesso escolar; quando ao educando são abertas novas possibilidades de aprendizagem, dando-lhe oportunidade de participar de todas as atividades acadêmicas de forma igualitária, respeitando as diferenças e possíveis limitações que ele possa apresentar em seu desenvolvimento.

A pesquisa realizada a partir da Epistemologia qualitativa proposta por González Réy (2005) utilizou a observação, a entrevista e o diário de bordo como instrumentos de investigação e foi embasada nas contribuições teóricas de *Vigotski (1997) para a compreensão do estudo de caso de um aluno do 3º ano do Ensino Fundamental que foi encaminhado ao SEAA* apresentando desenvolvimento atípico.

Para uma apresentação mais didática do trabalho, optou-se por organizar o texto em três sessões, em que na primeira discute-se sobre a importância que Vigotski confere ao desenvolvimento infantil em seu aspecto individual e social, para além das limitações que a criança possa apresentar – trazendo a contextualização do estudo de caso do estudante Lucas (nome fictício). Na segunda sessão, realiza-se uma reflexão sobre a importância da parceria entre família e escola, exemplificando-se como estudo de caso em pauta. E, na terceira sessão, é feita uma descrição mais pormenorizada do desenvolvimento de Lucas a partir dos processos de compensação propostos por Vigotski.

2. O desenvolvimento infantil a partir da ótica qualitativa

Em sua obra *Fundamentos da Defectologia*, Vigotski apresenta o tema do desenvolvimento humano como uma questão essencial de investigação, especialmente, por revelar preocupação quanto ao tratamento padronizado das crianças no curso de seu desenvolvimento.

Silva (2013), a partir da leitura de Vigotski (1997), diz que os estudos desse relevante teórico esclarecem a importância em romper com a concepção que engessa o desenvolvimento infantil a partir de critérios que não permitem, ou excluem, o diferente o atípico; o que define como “defeito”. Entretanto, ainda ecoa no contexto educativo a ênfase na preocupação em medir, em estabelecer um critério observável que possa caracterizar o

defeito, o que muitas vezes, cria um padrão que generaliza a forma como o defeito se apresentará para todas as crianças de maneira indistinta (VIGOTSKI, 1997).

Para Vigotski a criança independentemente de ter ou não algum “defeito” tem um desenvolvimento singular e por isso precisa ter o seu processo de aprendizagem investigado, o que não significa ignorar o “defeito”. É preciso investigar como este se integra no desenvolvimento da personalidade da criança. Nessa perspectiva, compreender as dificuldades de aprendizagem significa não apenas focar nessas dificuldades apresentadas pelos sujeitos, mas considerar como o contexto e as relações sociais vividas impactam esse sujeito.

Os sujeitos que apresentam algum “defeito” utilizam o que ele denomina de compensação, que se constitui como forma de desenvolvimento utilizada em direção à superação ou não desse defeito. No entanto, Vigotski (1997) ressalta que este processo de superação pode ter desfechos extremos, tanto de vitória, quanto de derrota.

Segundo questionamento de Tacca (2008), se o sujeito que possui um defeito orgânico sério – uma deficiência mental, por exemplo –, deve ser educado tendo em vista a superação do defeito, considerando os caminhos isotrópicos do desenvolvimento, por que não repensar outras possibilidades de aprendizagem para a criança que acompanha de forma diferenciada a proposta que lhe foi apresentada? Para esse entendimento, a autora chama a atenção de que

há necessidade de serem estabelecidas relações genuínas entre os alunos e professor de modo que os processos de ensinar possam ser conduzidos na conjunção da diversidade humana, evitando que muitos dos alunos sejam estigmatizados, rotulados, marginalizados por apresentarem uma forma diversa na construção de sua aprendizagem (TACCA, 2006 p. 131).

Diante do exposto, entende-se que, frente às inúmeras dificuldades no campo da aprendizagem escolar, faz-se necessária uma via de trabalho que valorize e perceba o professor como um colaborador do desenvolvimento. Colaborador no sentido de organizar o ambiente de aprendizagem do aluno, apresentando-lhe chances de atuar ativamente na construção de seu conhecimento. Nesse propósito, retira-se o enfoque do defeito apenas para superá-lo, mas para enxergar o aluno como um sujeito de possibilidades. Tacca (2006) posiciona-se a esse respeito, explicando que:

Nada poderá se alterar se elas (as crianças) apenas forem identificadas como aquelas que apresentam as chamadas dificuldades de aprendizagem se nada mais se investigar sobre seu processo de aprender na sua história escolar. Entretanto, ao contrário, consolida-se cada vez mais a ideia da importância de se identificarem transtornos, problemas ou uma dificuldade

de aprendizagem no sujeito, pela qual se passa a considerar que algo a menos ou em excesso lhe impede de seguir ou até mesmo de iniciar um processo de aprendizagem perfazendo uma escolarização contínua (TACCA, 2006, p. 59).

Nesse contexto, trazemos o caso de Lucas, uma criança de nove anos, que cursava em 2015, pela segunda vez, o terceiro ano do Ensino Fundamental. Um aluno que tinha características físicas normais e que, por apresentar um laudo médico de Retardo Mental Moderado - F71 (classificação, conforme CID-10) e índice de maturidade percepto-motora muito abaixo dos parâmetros para a idade, demandava atenção permanente para realizar as atividades.

A partir do que ressalta Vigotski, numa perspectiva quantitativa o diagnóstico se basearia no que faltava a Lucas para ser uma criança “normal”. Porém, a professora, o SEAA, juntamente com a família não fizeram desta forma e, assim, tentaram ressaltar a própria criança, ao buscar conhecê-la a partir de diálogos envolvendo os três campos de apoio do serviço especializado de apoio à aprendizagem: a família, a escola e o aluno.

Os diálogos com os familiares foram baseados no resgate da história de vida da criança e da própria relação que a família, principalmente os pais, estabelecia com ele. Lucas era filho de um casal que, aparentemente, parecia não preocupar-se com o seu desenvolvimento e bem estar. A mãe revelou bastante resistência em autorizar a avaliação psicopedagógica. Ele tinha um irmão de três anos, com o qual brincava e demonstrava um comportamento aquém de sua idade. Os pais relataram uma vida cotidiana com muitos afazeres na propriedade rural em que moravam e trabalhavam. Nesse movimento, Lucas recebia apoio pedagógico apenas na escola, uma vez que a família não possuía escolaridade suficiente para desempenhar tal tarefa.

Houve necessidade, primeiramente, de um trabalho de construção de parceria com a família para que esta pudesse compreender a importância do apoio do SEAA nessa atividade de suporte ao trabalho pedagógico. A principal preocupação expressa pela família com o filho era de que ele fosse promovido para a série seguinte. O trabalho do serviço de apoio esteve bastante empenhado no convencimento e no desenvolvimento de estratégias para que a família compreendesse a aprendizagem como um processo. Foram realizados encontros intensivos com a mãe de Lucas para que esse objetivo fosse atingido.

A partir das observações cotidianas do aluno e dos diálogos com ele e com a família, e outras ações empreendidas pela escola, foi possível descobrir que Lucas era uma criança que demonstrava uma afetividade considerável pela professora regente de sua classe e, em alguns momentos, pelos colegas. Na

maior parte do ele apresentava tranquilidade em suas ações, apesar de em alguns momentos apresentar reações de raiva. Adorava repetir músicas ou slogans de propagandas televisivas, gostava de correr sozinho nos momentos de recreio, e transparecia ter alegria e satisfação. Embora tivesse brincadeiras diferenciadas e comunicação reduzida, o que se verificou – e que não poderia ser diferente – é que Lucas era uma criança como qualquer outra.

Nesse sentido, reconhecer Lucas como uma criança com necessidades e desejos da sua idade tornou possível uma aproximação afetiva com ele, mesmo que, para a escola, lidar com o seu problema não fosse visto como um foco de possibilidades para fazer avançar o seu desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento era percebido na relação entre o intelecto e o afeto. Dessa relação, nos traz Vigotski (1997), que

[...] os processos afetivos e intelectuais representam uma unidade, que não é imóvel e constante. Ao contrário, é dinâmica, muda. E o mais importante para todo desenvolvimento psicológico infantil é essa mudança que ocorre por meio das relações (p. 271) [traduzido pelas autoras].

Essa relação pode ser observada no fato de Lucas demonstrar motivação para aprender quando estava próximo a alguém que lhe conferia atenção e respeito, especialmente, sua professora regente. Duas ações foram fundamentais para o atendimento de Lucas. Primeiro, entendê-lo para além do defeito constituiu-se um caminho que mostrou as possibilidades para o seu desenvolvimento, que não se reduziram ao cognitivo ou mesmo ao afetivo, mas na inter-relação de ambos. Vigotski (1997, p. 62) ressalta como algo negativo quando o foco é apenas no defeito e não se considera outros aspectos importantes que a criança tem.

O segundo aspecto se constituiu no acolhimento da família e no interesse das profissionais do SEAA em demonstrar que o trabalho de apoio a Lucas dependia da aproximação e fortalecimento das ações pedagógicas no seio da família.

Com a perspectiva do autor de romper com essa visão de ênfase no defeito e perceber o quanto de potencialidades uma criança tem é que se acredita que conhecer Lucas e compreender a sua interação na escola poderia resultar em indicativos de um trabalho pedagógico mais efetivo e significativo para o seu próprio desenvolvimento. Desta forma, considerou-se que as dificuldades apresentadas por Lucas, tendo por base o defeito, principalmente quanto à ecolalia, se agravavam em meio à convivência junto às outras pessoas que o viam enquadrados em um diagnóstico.

3. Da relação família e escola

A família é o primeiro grupo social do qual a criança faz parte, cujo impacto se caracteriza de extrema importância, podendo refletir positiva ou negativamente na vida adulta. Tal como ocorre no ambiente familiar, quando a criança se percebe inserida em outro grupo social ela sente a necessidade de continuar sendo apoiada, orientada e acompanhada pelo seu primeiro grupo social. A família, embora tenha passado por tantas transformações ao longo da história, continua com sua importância imprescindível para o desenvolvimento do sujeito. Se na família a criança aprende seus primeiros modelos de convivência e de compartilhamento com o outro, e demais aprendizagens necessárias ao seu crescimento, na escola terá acesso ao conhecimento formal, onde ao professor cabe a condução dessa aprendizagem. Entretanto, a participação da família também pode contribuir para fortalecer a aprendizagem que a criança constrói no contexto escolar, apesar de, por questões diversas, tal como a ausência dos pais por motivo de trabalho, podem torná-los distantes da escola.

De acordo com Silva (2013), as ações do SEAA também visam comunicar às famílias sobre a demanda de queixa escolar, bem como apresentar às famílias o trabalho desenvolvido com as crianças com dificuldade escolar, tanto pela instituição educacional, quanto pela equipe. Outros aspectos importantes do trabalho da equipe são: conhecimento das atividades desenvolvidas pelo aluno no ambiente familiar, e realização de reflexões acerca das atribuições familiares e das atribuições da instituição educacional. As orientações advindas do conhecimento psicológico e pedagógico que instrumentalizam a família na condução de questões com os filhos também estão previstas nesse nível (SILVA, 2013).

Para melhor interação da família/escola, Szymanski (2003) defende a elaboração de projetos que visem à implementação e participação das famílias na escola, e desta na vida da comunidade, partindo do reconhecimento mútuo. Para Szymanski (2003), é muito importante para a consolidação de práticas educativas que haja uma parceria efetiva entre a família e a escola, e cabe à instituição educativa oferecer subsídios para que essa parceria entre família e profissionais do contexto escolar possa ser viabilizada.

O conhecimento das escolas a respeito das famílias é muitas vezes baseado em preconceito. O preconceito mais frequente é o da “família desestruturada”, outros muito frequentes são o da carência cultural e o do desinteresse das famílias. O preconceito se limita a uma interpretação fechada do outro e seu mundo, e definindo atitudes, sentimentos e ações (SZYMANSKI, 2003). Além disso, a autor acrescenta que reconhecer significa sair dos limites estreitos do preconceito e abrir-se para

as novas possibilidades de ser do outro e de ser-com-o-outro. Num primeiro momento, é preciso encarar os próprios preconceitos e, depois, desejar sair dessa perspectiva limitada e ensaiar um novo olhar, de preferência interrogativo, curioso.

Szymanski (2003) esclarece que a escola e a família, possuem papéis distintos com relação aos sujeitos, porém possuem algo em comum: prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para instruções de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Ambas devem torná-los cidadãos seguros e com autonomia. A autora refere-se à família e a escola como:

Os primeiros “espelhos” nos quais nos vemos e nos descobrimos como sendo bonitos ou feios, inteligentes ou burros, bons para matemática ou bons para nada, simpáticos ou desengonçados, com futuro ou sem futuro. São elas também os primeiros “mundos”, que fazemos parte, podem apresentar-se acolhedor ou ameaçador (SZYMANSKI, 2003).

Esclarece que a escola tem como obrigação “ensinar” (bem) conteúdos, de acordo com a necessidade, para garantir o sucesso do indivíduo. Enquanto que as famílias têm de proporcionar aconchego a seus filhos com um espaço acolhedor, tranquilo, amoroso, estável. Embora nem sempre seja possível devido a questões econômicas e pessoais (SZYMANSKI, 2003).

Ressalta ainda que uma condição importante nas relações entre família e escola é a criação de um clima de respeito entre ambas, favorecendo sentimentos de confiança e competência, tendo claramente delimitados os âmbitos de atuação de cada uma (SZYMANSKI, 2003).

Nesse viés, a família de Lucas se constituiu como uma importante via de apoio para que ele pudesse ter novas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem escolar. O Serviço especializado privilegiou essa instituição e a valorizou. Aspecto esse que foi percebido pela mãe de Lucas e contribuiu para o fortalecimento do elo entre a família e as profissionais do SEAA.

4. O desenvolvimento de Lucas: reflexões sobre os processos de compensação

Nas tentativas de superação de suas dificuldades, Lucas desenvolveu estratégias próprias que caracterizaram um caminho original, diante de suas limitações e das exigências de seu meio sócio relacional. Ele criou algumas estratégias que revelaram o que entendemos ser o pensamento de Vigotski (1997) a respeito das formas peculiares de desenvolvimento da criança com defeito.

Podemos destacar algumas estratégias a partir de suas vivências na escola e no âmbito familiar:

- Nas tentativas de se fazer entender, Lucas

solicitava ajuda da professora;

- Olhava/observava as orientações da professora e copiava as tarefas;
- Solicitava sempre a presença da professora;
- Brincava com apoio da professora regente que dirigia as brincadeiras e o inseria nos grupos;
- Na escrita, buscava sempre um referencial visual para se apoiar;
- Na matemática, utilizava os dedos ou lápis/palitos para encontrar os resultados;
- Em muitas situações de relacionamento com os seus pais, Lucas manifestava o sentimento de raiva, como uma forma de mostrar-se insatisfeito e em luta com a situação.

Na ânsia de relacionar-se e corresponder às expectativas que o meio social lhe exigia, e diante de suas próprias limitações, Lucas criou formas alternativas de lidar com o defeito, favorecendo o seu desenvolvimento. Compreendemos, assim, que o desenvolvimento aconteceu a partir do processo de compensação, o qual, segundo Vigotski (1997), independente do resultado:

[...] o processo de compensação sempre e em todas as circunstâncias do desenvolvimento agravado por um defeito se constitui como um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade do menino, sobre a base da reorganização de todas as funções de Adaptação, da formação de novos processos sobreestruturados, substitutivos, niveladores, que a criança construiu a partir do defeito, e da abertura de novos caminhos de rodeio para o desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997, p.16) [traduzido pelas autoras].

Nestes caminhos alternativos através dos quais se foi delineando seu próprio desenvolvimento podemos contemplar um processo personalizado para agir diante das dificuldades, desenvolvido por Lucas. Compreendemos, assim, que o desenvolvimento de Lucas ocorreu como resultado de ações integradoras do SEAA, que contribuíram para que o sujeito, o defeito e o meio social agissem dialeticamente, marcando formas diferenciadas e originais de atuação que pouco a pouco oportunizaram seu desenvolvimento.

É importante ressaltar que, no caso de Lucas, ocorreu um processo compensatório que culminou com o seu próprio desenvolvimento. Demonstrava mais autonomia ao realizar as atividades sem necessitar de intensivo apoio externo, como da professora ou dos colegas. Ao longo do ano Lucas passou a brincar com meninos no momento do recreio e de jogos em sala de aula, demonstrando confiança em si mesmo. Na matemática, Lucas passou a realizar cálculos de forma mental e recorria pouco a recursos como palitos/lápis ou outros.

Ficou evidente que Lucas produziu a sua própria aprendizagem, por caminhos singulares e, por isso

mesmo, únicos. Neste processo, destaca-se ainda a importância que teve o outro (representado pela família, pelos colegas da escola e pela professora) e o espaço relacional (oportunizado pelo brincar livremente em momentos de recreio e sala de aula, na brinquedoteca e por dinâmicas e jogos e ainda pela interação e diálogo que se manteve entre a escola e a família), contribuindo para que as possibilidades sobressaíssem frente ao defeito e que, mesmo diante de inúmeras dificuldades, Lucas se sentisse motivado a realizar tentativas e a produzir.

5. Considerações finais

Buscou-se no presente texto apresentar uma reflexão a partir das contribuições teóricas de Vigotski sobre o desenvolvimento infantil, relacionando com um estudo de caso realizado com um aluno do terceiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública, que apresentava um desenvolvimento atípico.

Pensar a importância da convivência escolar sem delimitações ou “homogeneidades” é primordial, considerando a riqueza e o potencial qualitativo embutido no papel das relações sociais. E, por meio dessas relações, sejam promovidas interações que possam favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Foi possível perceber, com os estudos e as relações com o caso analisado, a necessidade de se observar e entender a criança para além do defeito, pois esse fator constituiu um caminho que mostrou as possibilidades de desenvolvimento de Lucas, que não se basearam apenas no cognitivo, ou mesmo só no afetivo, mas na inter-relação de ambos.

Além disso, foi possível destacar a necessidade de a escola desenvolver ações que solicitem a família não apenas para relatar o que seus filhos não conseguem realizar, ou compará-los a modelos padronizados de desenvolvimento. Também convalidamos os processos compensatórios teorizados por Vigotski, que se tornaram mais visíveis com a análise do percurso do desenvolvimento de Lucas e os caminhos que utilizou para consolidá-lo.

Objetivou-se estabelecer uma relação do papel da escola e interação com a família como espaços sociais importantes para possibilitar o desenvolvimento da criança, a partir da compreensão da união desses espaços, pensados a partir da consideração do suporte que podem oferecer ao desenvolvimento individual de cada criança.

Ao apresentar algumas reflexões sobre o desenvolvimento de Lucas, através das contribuições de Vigotski (1997) em sua obra “*Fundamentos da Defectologia*”, pode-se afirmar que o desenvolvimento humano é inteiramente diverso, constituído por um vai e vem de

enfrentamentos do sujeito perante suas necessidades próprias de desenvolvimento.

Portanto, acredita-se que o estudo do desenvolvimento infantil é fundamental para o entendimento de que a escola não gera o desenvolvimento, mas que ele acontece a partir da própria criança. Desta forma, atribuiu-se

às relações estabelecidas entre a escola e a família como sendo uma via de trabalho do SEEA, que valoriza e concebe a qualidade dessas relações como fator primordial para o desenvolvimento. Nesse sentido, deixa-se de priorizar o defeito com o enfoque de apenas superá-lo e busca-se conceber a criança na sua integralidade. ■

Referências bibliográficas

GONZÁLEZ-REY, Fernando. Sujeito e subjetividade. São Paulo: Thomson, 2005.

MARINHO-ARAÚJO, C. M., & ALMEIDA, S. F. C. de (2005). Psicologia escolar: Construção e consolidação da identidade profissional. Campinas, SP: Alínea.

SOUZA, B. de P. Apresentando a orientação à queixa escolar. In: SOUZA, B. de P. (Org.), Orientação à queixa escolar (pp. 97-118). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2007.

SILVA, F. B. M. R.. A Criatividade do pedagogo diante das queixas escolares. Dissertação de mestrado, UnB, 2013.

SZYMANSKI, Heloisa. A relação família/escola: desafios e perspectivas. Brasília: Plano Editora, 96 p. 2003.

TACCA, M. C. (Org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas - SP: Editora Alínea, 2008.

_____. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, M.C. (Org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas: Alínea, 2006.

VIGOTSKI, L. S. Obras Escolhidas. Fundamentos de defectologia. Tomo V. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.