

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a inclusão de estudantes com perfis desafiadores à prática pedagógica

 *Maria do Socorro Martins Lima **

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de apresentar contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão das diferentes manifestações de alunos que apresentam dificuldades em seu processo de aprendizagem, e que se envolvem em situações de indisciplina em sala de aula. O estudo pretende disponibilizar ao professor conhecimentos a respeito do processo de desenvolvimento humano que favoreçam uma melhor percepção das ações transgressoras do aluno, além de criar condições para analisar e reorientar sua prática, a partir da seleção de estratégias pedagógicas que contribuam para a inclusão de todos os estudantes na dinâmica da sala de aula. Procuramos desenvolver esta reflexão a partir da apresentação dos conceitos de disciplina e indisciplina; passando pela apresentação dos estudos de Vigotski acerca da criança difícil; tratamos da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Discutimos a visão homogeneizadora do ser humano versus o reconhecimento de suas diferenças individuais e explicitamos algumas contribuições da teoria. Nas considerações finais, destacamos como a base teórica propiciará aos professores conhecimentos relevantes sobre o desenvolvimento da criança, para a seleção de estratégias e métodos mais eficientes na direção de uma educação que conceba as crianças em um processo de desenvolvimento dinâmico, histórico e não linear.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Aprendizagem. Indisciplina. Inclusão. Prática pedagógica.

* *Maria do Socorro Martins Lima é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí com Habilitação em Supervisão Escolar e em Magistério, mestre em Psicologia do Desenvolvimento Humano no Contexto Sócio-cultural, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, e doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Contato: smartinsl@hotmail.com*

Introdução

Entre os problemas de diferentes naturezas que se revelam na escola, estão as queixas sobre as dificuldades que aparecem na sala de aula, sejam elas relacionadas à aprendizagem, ao comportamento ou às insuficiências do aluno. E estão constantemente compondo parte dos desafios do trabalho do professor.

As preocupações se acentuam quando sintomas de desinteresse, apatia, indisciplina e agressividade se fazem presentes no cotidiano escolar, comprometendo resultados. Fatos que levam os professores a adotarem medidas, em geral, ineficientes para lidar com o problema e a buscarem alternativas capazes de oferecer respostas que se revelem efetivas para enfrentar e superar tais dificuldades.

Empenhado em compreender o que acontece com esses alunos, o professor continua na busca de como prepará-los, por meio de ações que demonstrem suas aprendizagens, para atender com sucesso às exigências da escola. No entanto, sua busca mantém o foco nas faltas, naquilo que os alunos “não têm”, que não conseguem fazer.

Compreender o que precisa ser feito para uma trajetória bem-sucedida da criança na escola não é tão simples quanto se possa imaginar. Antes, demanda cuidadosa investigação face às suas dificuldades, em busca de explicações para os descompassos existentes entre as intenções do professor, concretizadas por meio de sua prática, e as respostas apresentadas por esses alunos, considerados difíceis. Esses alunos, normalmente passam por tropeços em seu processo de aprendizagem, e as consequências se manifestam de diferentes formas, entre elas, a indisciplina na sala de aula.

O aluno, por sua vez, precisa adaptar-se e corresponder às exigências da escola, embora, muitas vezes, não entenda claramente as regras de funcionamento, nem sequer o que precisa fazer para atender a tais demandas e conseguir o êxito dele esperado.

Aluno indisciplinado – um perfil desafiador

O tema é tratado na literatura sob diferentes aspectos. Um levantamento conceitual nos apresenta a disciplina relacionada à ideia de castigo; instrução transmitida a discípulo ou aluno; ensino; aprendizagem; ramo da educação; treinamento de subordinados a certas condutas; ordem mantida entre pessoas sob controle ou comando; correção, punição. Sendo assim, a indisciplina se refere ao que contraria essa lógica, mais precisamente, a ordem.

Martins (1989) foi buscar suporte no Dicionário de Pedagogia Labor (1936) para a compreensão do tema na área de educação. Aí encontra que

Por disciplina escolar entendemos a ordenação em parte voluntária, relativamente persistente e baseada na vigilância, tanto do aluno individualmente como de grupos, dentro das demandas estabelecidas pela escola como instituição, sendo ao mesmo tempo, um meio necessário à realização de determinados valores. O objetivo da disciplina escolar, entretanto, não se limita ao cuidado e estimulação dos valores específicos da sociedade escolar, mas antes de tudo à sua repercussão sobre o educando (DICIONÁRIO DE PEDAGOGIA LABOR, 1936 apud MARTINS, 1989, p. 9).

Em Foucault (1987), vemos que, ao falar sobre o corpo como objeto e alvo de poder, passível de manipulação, modelação e treinamento, ele se refere aos métodos de controle que impõem uma relação de docilidade-utilidade. A disciplina é, em sua opinião, “o processo técnico unitário pelo qual a força do corpo é com o mínimo ônus, reduzida como força política, e maximizada como força útil” (FOUCAULT, 1987, p. 127).

Silva (2010), por sua vez, ensina-nos que a palavra tem origem latina, possui a mesma raiz de discípulo e tem sido marcada por enorme polissemia. Nos dicionários, aparecem vários significados para a palavra: “regime de ordem imposta ou livremente aceita”, “ordem que convém ao funcionamento regular de uma instituição”, “relação de subordinação do aluno ao mestre”, “observância de preceitos ou normas”, “instrumento de tortura”, “submissão a um regulamento” ou “ramo do conhecimento”.

Em seu sentido mais corrente, a palavra tende a designar um conjunto de regras e de ações que visam regular o convívio e o cumprimento das atividades pelos sujeitos numa dada instituição, como é o caso da escola.

Vemos um entendimento equivocado, em vários contextos, de que a disciplina em si é negativa, quando na realidade é necessário discutir de que concepção de disciplina estamos falando, se daquela embasada na submissão ou daquela relacionada ao estabelecimento de acordos necessários à convivência e à tranquilidade em determinado ambiente, como o do contexto escolar.

Silva (2010) esclarece que

[...] diferentemente do que ocorre em outras instituições, na escola as regras de disciplina cumprem a função de fim educativo, uma vez que socializar as crianças e jovens preparando-os para viver em um mundo social pautado por regras constitui uma finalidade fundamental de nosso sistema de ensino. Isso significa que às escolas e aos professores não basta que os alunos se comportem bem em sala de aula, seja por apatia ou por medo das punições, mas que internalizem o respeito às regras como parte integrante de suas condutas nos diferentes espaços sociais em que convivem. É necessário, ainda, que os alunos consigam adotar uma postura crítica frente a essas regras, sabendo questioná-las sempre que se mostrarem arbitrárias, inadequadas ou antidemocráticas (SILVA, 2010, p. 4).

O autor nos alerta que tem sido bastante criticada no meio educacional brasileiro a questão do estabelecimento de regras, como se toda e qualquer forma de controle das condutas dos estudantes fossem negativas, autoritárias ou conservadoras. Para ele, isso explica a atual desconfiança de pesquisadores e educadores em relação aos conceitos de disciplina e indisciplina.

Em sua opinião, é difícil que atos de indisciplina não se façam presentes no contexto interativo da sala de aula ou que deixem de ser cometidos e possam ser totalmente controlados. Além disso, é preciso ressaltar que o desvio não cria necessariamente a destruição de uma dada organização, uma vez que todas as organizações comportam certa tolerância a ele (SILVA, 2010, p. 6).

Lima (2000) afirma que, quando o aluno deixa de corresponder ao que a escola espera dele, ou se desvia do que o professor idealiza, começa a ser visto como desinteressado, ausente e “indisciplinado” e passa a ser alvo de preocupação e crítica, na medida em que atrapalha o desenrolar da aula.

Dessa forma, as relações estabelecidas na sala de aula estão marcadas por sentimentos contraditórios (LIMA, 2000, p. 3). Esses sentimentos nem sempre são considerados, tendo-se em vista a prioridade dada ao cumprimento das responsabilidades docentes e a preocupação com os resultados que os alunos precisam alcançar ao final de cada etapa do ensino ou de determinado ano letivo.

Nesse caso, a prática pedagógica parece estar predominantemente voltada para concepções estereotipadas de aprendizagem e para a crença de que, para aprender, é sempre indispensável silêncio, concentração, não comunicação entre os alunos, material escolar devidamente arrumado sobre a carteira, etc. Tais exigências podem implicar a postura rígida do professor em relação ao aluno e ao modelo de ensino que ele propõe, pois, conforme a concepção de ensino do professor e as estratégias que ele elege, essas condições podem se constituir indispensáveis em determinados momentos e em outros não.

A fim de ilustrar as dificuldades e diferentes formas de lidar com tais desafios na sala de aula, descreveremos a seguir uma situação registrada nos resultados de Lima (2018), em estudo que procurou investigar as configurações subjetivas de alunos que se envolvem em situação de conflito e indisciplina no contexto da sala de aula, na perspectiva de compreender as diferentes manifestações de seu comportamento.

As reclamações acerca do comportamento de Henrique eram frequentes. E apareceram desde os primeiros contatos da pesquisadora com os diversos profissionais da escola: a professora de sua turma, a diretora, a orientadora educacional e a pedagoga.

As queixas a seu respeito relacionavam-se a agressões aos colegas; ao descumprimento das tarefas de classe e de casa; à falta de material escolar; à desatenção nas aulas e, em consequência, ao seu baixo aproveitamento escolar. Suas dificuldades com a disciplina e com o rendimento escolar estavam presentes desde que cursava o 2º ano. Ele agora estava no 4º ano, tendo sido reprovado no 3º ano. Ele foi um dos alunos mais citados entre os indisciplinados e que davam problemas na escola.

A professora de Henrique, no 4º ano, apesar de ser bastante organizada com o conteúdo, demonstrava pouca habilidade para lidar com os desafios da turma. Aparentava certa angústia quando eles não ficavam em silêncio ou concentrados no conteúdo que estava sendo trabalhado. Ela parecia se sentir desafiada e se desestabilizava, lançando mão de atitudes que terminavam não contribuindo para o desenvolvimento de relações sociais amigáveis na classe. E deixava passar muitas oportunidades em que poderia reconhecer e até estimular a participação de Henrique, por exemplo, quando ele se disponibilizava para fazer determinada leitura, colaborar com ela na distribuição de materiais aos colegas etc.

Ao reunir esses e outros fatos, surgem indicadores suficientes para apoiar a interpretação de que as relações entre Henrique e a professora não eram harmoniosas e de que ela não procurava esconder os incômodos que ele lhe causava. As questões que ficam são: qual o impacto disso para Henrique? Que emoções e sentidos ele produzia em situações como essa? Por que a professora agia dessa forma?

Henrique demonstrava ter mais facilidade nas atividades com movimento, ação e iniciativa, pois ele se mostrava mais participativo nessas atividades do que naquelas que dependiam

de organização, em que ele pouco se envolvia e aparentava passividade diante delas, pois não as copiava nem respondia. Em muitas oportunidades ele não conseguia realizar as tarefas que exigiam conteúdos anteriores aos da série que ele cursava e que, por sua escolaridade cheia de conflitos, percalços e lacunas, ele não dominava. Essas dificuldades pareciam contribuir para que ele estivesse fisicamente ocupando um lugar naquela turma, mas também para que ele se mantivesse alheio a tais tarefas. Dessa falta de domínio de conteúdos pareciam decorrer suas atitudes, que envolviam brincadeiras e provocações aos colegas, o que se convertia em conflitos entre eles, uma vez que ficava ocioso e procurava atrair sua atenção. E, dessa forma, também despertavam reclamações da professora.

Por outro lado, a atitude de sua professora do 5º ano se mostrava diferente; nesses casos, ela o desafiava a participar da aula e acompanhava de perto suas dificuldades, a realização de cada parte das tarefas em que ele empacava. Colocava-o para trabalhar em dupla com outros colegas que tinham mais domínio daquele conteúdo e se mantinha procurando instigar suas respostas e participação. Constantemente o acompanhava, fazendo-lhe perguntas, querendo saber se ele estava entendendo o que estava fazendo, mas também cobrava dele os deveres finalizados.

Além das estratégias acima, a professora ainda oferecia a Henrique oportunidades de participar da aula, responder a perguntas, assim como pedia sua colaboração na sala. Um exemplo disso foi a sua efetiva participação nos preparativos da feira literária. Essas ações possivelmente contribuíram para que ele fosse, gradativamente, se sentindo capaz de atender às demandas da professora e das atividades de classe. E, pouco a pouco, ele foi demonstrando maior confiança, segurança e motivação em suas intervenções em sala de aula.

Diante dos dados da investigação apresentada, vemos que um dos aspectos que dificultam o trabalho do professor é encontrar a melhor forma de desenvolver a disciplina com os alunos, levando em conta suas diferentes manifestações, que, muitas vezes, desafiam a compreensão e dificultam o planejamento de ações. Ainda mais quando ele se vê diante do compromisso com o rendimento do aluno e com padrões de comportamentos idealizados e homogêneos para todos. Demarca-se assim, a importância de se ter conhecimentos sobre como funciona o desenvolvimento psicológico da criança para identificar, de modo mais acertado, como e por que estes comportamentos se apresentam em diferentes crianças; quem é esse sujeito que infringe as regras; entender como se constitui sua forma de pensar, sentir e agir, tendo-se em vista que os alunos não constituem um todo homogêneo, e são seres individuais, com características peculiares. Vejamos o que podemos aprender a esse respeito com os estudos realizados por Vigotski acerca da criança difícil.

Explicações de Vigotski acerca da infância difícil

Vigotski (1997) esclarece que “os conceitos de criança difícil e criança dificilmente educável são amplos e que estas categorias de crianças se diferenciam profundamente umas das outras, mas que estão unidas por um único sintoma negativo: todos eles apresentam dificuldades na educação” (VIGOTSKI,

1997, p. 153). Esclarece que adultos também se mostram difíceis, pois existem neles manifestações de dificuldades semelhantes às das crianças sob o aspecto psicológico.

Investigadores realizaram estudos sobre o nível de capacidade que a pessoa possui e que pode ter causado dificuldades em sua adaptação social, sua atividade e sua conduta, seu caráter. Esse tema foi estudado em duas direções: na investigação do temperamento, que constitui o fundamento biológico do caráter humano, e, por outro lado, na investigação de como se desenvolve o caráter nas diferentes condições sociais do ambiente no qual a criança o vai elaborando. A síntese dessas ideias levou à compreensão de que sua elaboração se dá sobre bases hereditárias sim, mas no processo de educação, de desenvolvimento e de adaptação da criança aos ambientes nos quais ela está inserida. Ou seja, é social.

Quando a criança é ridicularizada por suas insuficiências e dificuldades, elaborará defesas como desconfiança, curiosidade e vigilância. E esse complexo sistema de orientações de formas de agir pode significar a reação às dificuldades com as quais se depara em seu processo de adaptação social.

Essas reações das crianças podem ser classificadas em três tipos de formações reativas: compensação fictícia, compensação real e compensação intermediária. A compensação fictícia é quando cada palavra daqueles que rodeiam a criança pode vir a ser motivo para angústia, produzindo o delírio de perseguição na medida em que gera atitudes de desconfiança, incredulidade, apreensão e vigilância. O autor explica: “isto é uma orientação fictícia porque não parte da realidade, já que seus companheiros não lhe desejam o mal” (VIGOTSKI, 1997, p. 155).

Na compensação real, a criança vai elaborando uma sensibilidade, o espírito de observação, curiosidade, atenção e sagacidade e aprende a identificar, por indícios pouco claros, o que as outras crianças percebem pela percepção. É como se houvesse uma compensação pelas dificuldades que a criança experimenta, quer físicas, como o exemplo do deficiente auditivo citado pelo autor, quer emocionais.

A compensação intermediária é a que resulta na difícil decisão de identificar se ela é real ou não. Real porque a criança adquire vantagens, mas ao mesmo tempo fictícia, porque ele ainda não se livra das dificuldades que possuía no primeiro tipo de compensação. É como se, por um caminho indireto, a criança procurasse ser compensada pelas dificuldades que experimenta; aparece em resposta a dificuldades mais ou menos consideradas.

Uma criança tem uma debilidade que pode converter-se em uma força e, assim, a criança pode esconder-se nessa debilidade, quando não se tem certeza se essa compensação é real ou não. Em síntese, “o desenvolvimento do caráter infantil se fundamenta no mecanismo da reação compensatória, quer dizer, da reação que procura superar as dificuldades que enfrenta a criança” (VIGOTSKI, 1977, p. 157).

Vigotski propõe o princípio psicológico da Dialética Metodica como método de educação da criança de caráter difícil. O método orienta que, para se obter resultado na educação dessa criança, deve-se evitar reprimir a reação indesejada da criança com uma opressão direta, mas fazer algo inverso ao que se deseja atingir com ela. Por outro lado, a criança também pode compensar suas dificuldades com reações negativas e agressivas em resposta ao ambiente familiar, escolar ou outro.

Podemos dizer que as crianças sob determinadas circunstâncias podem passar por processos de adaptação social que demandam intervenção e direcionamento para encontrarem o caminho para a superação de uma dificuldade momentânea ou não, mas que carece de ser devidamente identificada e competentemente trabalhada.

Tacca (2009) também se manifesta a respeito das crianças que apresentam comprometimentos em seu processo de aprender quando denuncia que “nada poderá se alterar se elas apenas forem identificadas como aquelas que apresentam as chamadas dificuldades de aprendizagem e se nada mais se investigar sobre seu processo de aprender na sua história escolar” (TACCA, 2009, p. 54). É preciso ir além da simples constatação ou do encaminhamento das crianças que apresentam dificuldades para avaliação psicopedagógica ou da área da saúde, em busca de diagnósticos para problemas que se encontram no aluno. Dessa maneira, de pronto a criança passa a ser encarada como o problema, confunde-se a criança com suas dificuldades. E elimina-se precocemente qualquer possibilidade de investigação de seus processos de adaptação social, de aprendizagem e de desenvolvimento – tema que discutiremos a seguir.

Queremos destacar ainda que precisamos nos afastar das concepções que culpabilizam o aluno pelos seus problemas escolares, uma vez que deixam de lado outros aspectos da questão, como aquelas relacionadas com a prática pedagógica e outras de natureza mais gerais, que perpassam a contribuição dos contextos sociais dos quais esse indivíduo participa. E, como defende Eidt (2004): “compreende-se que qualquer forma de culpabilidade individual torna-se reducionista e converte-se em uma armadilha ideológica condizente com princípios neoliberais” (EIDT, 2004, p. 95).

O desenvolvimento e a aprendizagem a partir da Teoria Histórico-Cultural

Os processos de desenvolvimento não se realizam de maneira regular, mas na interação dialética entre os fatores biológicos e culturais, em dois momentos diferentes: inicialmente, eles ocorrem no nível interspíquico, isto é, entre os indivíduos, quando agentes externos fazem a mediação entre a criança e o meio sociocultural em que ela está inserida. Depois, esses processos são de certa forma levados para o nível intrapsíquico, por meio de um processo ativo de internalização.

O pensamento infantil, inicialmente guiado pela fala e por modelos de comportamentos presentes no seu meio, vai, assim, adquirindo gradativamente maior independência em termos das interações estabelecidas no “aqui e agora”, assumindo uma progressiva capacidade de se autorregular. Mesmo que no contexto da criança não estejam presentes essas formas ou modelos de comportamento, ocorrerá desenvolvimento, só que de modo primário e elementar, uma vez que esses modelos funcionam como fontes de desenvolvimento.

Para Vigotski (2018), o desenvolvimento é determinado pelas condições histórico-sociais do contexto em que o sujeito está inserido, “a influência de cada elemento do meio dependerá não do que ele contém, mas da relação que tem com a criança. O significado de um mesmo elemento do meio será

diferente dependendo de sua relação com a criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 46). Essa relação também se modifica para a criança a cada degrau etário, uma vez que sua participação é diferente em cada uma dessas idades; em determinado momento, ela escuta algo e ainda não é capaz de compreender, em outro, ela já consegue fazê-lo. Nesse caso, a relação que ela estabelece com o meio tem outra qualidade.

É preciso observar que o meio define esse desenvolvimento em determinadas condições, conforme descrito:

O meio exerce influência pela vivência da criança – dependendo de como ela elaborou internamente sua relação com determinado momento. O meio define o desenvolvimento da criança dependendo do grau de sentido que ela atribui a ele. Chegamos à conclusão que o meio não pode ser analisado como um ambiente imóvel, deve ser compreendido como mutável e dinâmico. Não é apenas a criança que muda, mas também a sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de uma nova maneira (VIGOTSKI, 2018, p. 83).

A construção do pensamento e da linguagem, à qual ele atribui um papel fundamental, realiza-se ao longo da história humana, tendo as relações sociais uma participação central no desenvolvimento humano – processo de desenvolvimento esse pontuado por crises, retrocessos e progressos e que, em certos momentos, favorece a ocorrência de saltos qualitativos, não lineares, descontínuos e dinâmicos. Ele não se dá de forma linear, acontece em ciclos, épocas e períodos distintos nos quais tempo e conteúdo aparecem de forma diferente (VIGOTSKI, 2018, p. 23, com adaptações).

Os animais se diferenciam do ser humano porque, apesar de apresentarem indícios de memória, não têm formas complexas de pensamento. Enquanto os animais utilizam apenas instrumentos muito simples, o homem utiliza instrumentos e signos que lhe permitem controlar não somente o mundo natural como o seu próprio comportamento.

O ser humano se movimenta e se constitui no interior de um sistema simbólico. Daí vem o grande interesse de Vigotski em estudar as funções psicológicas superiores, particularmente o pensamento e a linguagem, pois são elas que, em última instância, têm um papel central na definição da forma como o homem é capaz de se constituir e se comunicar utilizando signos.

Em sua concepção, educação gera desenvolvimento, e não é necessário que se espere que a criança atinja determinado nível de desenvolvimento para que a educação seja iniciada. Vê a educação, a aprendizagem, como força motriz do desenvolvimento. Nesse contexto, foi criado o conceito de zona de desenvolvimento proximal, para designar a distância entre o que a criança pode realizar sozinha e aquilo que ela pode realizar com a ajuda de um “outro” mais experiente – conceito pedagogicamente importante, que vai ter repercussões na prática pedagógica, pois este constitui-se em espaço fundamental, onde o professor deve ter uma atuação atenta, cuidadosa, a partir da observação daquilo que o aluno já consegue realizar e de suas possibilidades para que, em conjunto com pares mais experientes em determinada habilidade ou conhecimento, possa ser desafiado e avançar com a ajuda deles.

O arranjo das condições que envolvem a aprendizagem é relevante para a construção do conhecimento de forma progressiva e consistente no contexto interativo da sala de aula, contribuindo para que a criança se perceba como parte daquele grupo e merecedora do cuidado e da atenção do adulto que o dirige.

Os resultados do estudo de Lima (2000) apontam que as estratégias que conduziram as crianças à colaboração, atenção e participação na sala de aula foram: falar baixo; estabelecer um clima de descontração, por meio de aulas com música, poesia, jogos; explicar claramente às crianças as razões pelas quais devem colaborar, quais atitudes são esperadas dela, o resultado que obterão caso colaborem conforme solicitado; valorizar seus acertos, por meio de palavras de elogios ou de incentivo, o que parecia deixar as crianças mais estimuladas a se empenhar em fazer bem determinada atividade; delegar responsabilidades para colaborar com a professora, como distribuir e recolher cadernos, livros, entregar ou pegar algo na secretaria ou na cantina; convidar as crianças para se sentarem em círculo com a professora, para lhes apresentar um novo conteúdo; realizar tarefas escritas logo após a explicação do assunto; manter as crianças sempre ocupadas, realizando alguma atividade; passar em cada carteira para ver o que estavam realizando; permitir que as crianças conversassem, trocassem ideias e se ajudassem mutuamente; falar com a criança agachado ou sentado para ficar mais próximo e olhando para ela. Essas estratégias, empregadas pela professora, pareceram fazer grande diferença e produzir respostas mais favoráveis às suas demandas, solicitações e orientações (LIMA, 2000, p. 196).

Assim, se profissionais, pais e outros envolvidos no processo pedagógico souberem que determinada conduta não representa simplesmente desinteresse ou desrespeito da criança, eles serão mais capazes de contribuir para o sucesso dela na escola, em vez de julgar suas condutas equivocadas, tendo em vista, que muitas vezes, o estudante se vê diante de determinada situação ou demanda do professor ou da tarefa sem saber qual a melhor forma de participar efetivamente daquele processo educativo em andamento, ou mesmo qual a forma “ideal” ou satisfatória de fazê-lo.

Tacca (2008), ao discutir o estilo de intervenção “homeopático” de uma professora no diálogo com seus alunos, quando da realização de uma tarefa, anuncia: ela ia fornecendo informações e esclarecimentos aos estudantes à medida que apareciam suas dúvidas sem, contudo, refletir junto com elas sobre as questões, de forma a auxiliá-las de modo mais estratégico a pensar e resolver determinado desafio. E, assim, “tornou-se muito difícil afirmar que as dificuldades das crianças apareciam porque a tarefa apresentada estava acima de suas possibilidades de desenvolvimento. Parecia mais pertinente considerar que elas não sabiam ou não conseguiam entender o que deveriam realizar porque isso não lhes era explicado de forma clara” (TACCA, 2008, p. 56).

Em diferentes momentos na sala de aula essas situações parecem acontecer não apenas em relação ao conteúdo, à forma de se relacionar com seus pares, mas também em relação às regras que a criança deve cumprir, cujo sentido precisaria compreender para ser capaz de cumpri-las de forma espontânea; no entanto, segue sem compreendê-las e, muitas vezes, termina por descumpri-las.

Visão homogeneizadora versus reconhecimento das diferenças

Percebe-se então uma visão homogeneizadora do ser humano, visto que se utilizam medidas homogêneas para julgar os comportamentos das crianças, sem atentar-se para as suas peculiaridades e para as diferenças em seu modo de agir, aprender, ser e relacionar-se com a realidade. É preciso lembrar que, embora haja uma gama de características biológicas comuns a todos os seres humanos, eles carregam em si diferenças sociais e culturais que vão sendo constituídas e que os vão diferenciando, a partir do lugar que ocupam no mundo.

Lima (2000), em estudo que procurou analisar a questão da disciplina e do controle de classe em turmas de primeira série do ensino fundamental, destacando o papel do professor, das interações sociais, e das concepções e avaliações das professoras acerca do tema, constatou que o modo como o aluno é tratado pelo professor ora se aproxima da proteção, ora da acusação, e até de situações que podem ser apontadas como constrangedoras, em que a criança chega a ser repreendida publicamente e o professor, naquele momento, não consegue olhar além do comportamento em si.

As diferentes manifestações dos alunos na escola, diante do discurso da indisciplina e de outros problemas, parecem ser indicativas de lacunas na compreensão dos alunos pelo professor e de como incluí-los na dinâmica da sala de aula. A escola parece ter dificuldades para lidar com as diferenças e emprega uma postura equivocada ao ver homogeneidade na atitude dos alunos frente ao novo e ao conhecimento, como se fosse desejável ignorar suas singularidades em favor de determinados padrões de comportamento. Nesse sentido, afirmam Tacca e González Rey (2008):

O desafio da escola sempre será o de transitar entre a igualdade e a diferença, entre aquilo que precisa e deve ser igual para todos e entre aquilo que só pode ser visto sob o prisma da diversidade [...]. Ao se pensar a democratização do saber, foi formalizado um saber padrão para pessoas padronizadas, o que só poderia levar ao sucesso de poucos, ou seja, daqueles para os quais o padrão melhor se adapta. A escola então comete, possivelmente, entre outros, o que identificamos aqui como cinco equívocos: 1) fragmentar o conhecimento; 2) padronizar o conhecimento; 3) padronizar as pessoas; 4) considerar a aprendizagem apenas em sua dimensão reprodutiva, sem assumir a possibilidade de sua produção, e 5) evitar considerar a aprendizagem como função do sujeito, no âmago da configuração subjetiva e da produção de sentido subjetivo (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 141).

Em face dessa consideração, podemos sinalizar que, no processo de ensino, o aluno carece de ser visto como alguém que possui peculiaridades, características individuais e ritmo próprios, que precisam ser desenvolvidos. Conhecimentos como os que temos apresentado introduzem elementos para a compreensão do aluno, de modo que favoreçam uma prática educativa, tendo em vista a diversidade de suas manifestações, em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento, permitindo atuar nas possibilidades que ele apresenta e superando descompassos entre ele e o conhecimento, entre ele e seus pares e entre ele e o professor.

Nesse sentido, é preciso ir além da indisciplina manifestada e procurar compreender processos subjetivos subjacentes ao comportamento desses alunos, conforme expresso a seguir:

Quando nos orientamos a estudar o aprendizado, considerando a condição subjetiva do sujeito que o empreende, temos acesso a emoções geradas em diferentes espaços de sua vida social que aparecem em sala de aula, constituindo momentos de sentido do sujeito dentro desse espaço, o que é essencial na compreensão das emoções produzidas na aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 237).

Ao desconsiderar tais diferenças e processos, o professor estará criando armadilhas para si mesmo, pois pensará um processo educativo para educar um ser humano irreal. Estabelecerá soluções gerais para crianças que possuem diferenças marcantes em suas vivências no seu meio cultural, desconsiderando suas reais necessidades, o que, sem dúvida, pode somar-se a outras causas de problemas de aprendizagem.

Isto posto, há que se considerar a necessidade de lançar-se na investigação do que aconteceu nos processos de desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, ao invés de analisar seu comportamento de modo isolado tanto da sua trajetória de desenvolvimento como do contexto cultural que o circunda.

No entanto, sem o domínio de conhecimentos que ofereçam bases para levantar diferentes hipóteses de investigação sobre as explicações do que ocorreu nesses processos, é possível atribuir, facilmente, tais dificuldades à indisciplina, à má vontade, à deficiência do aluno, ou mesmo a reações negativas frente à proposta educacional, a certa orientação ou a determinada autoridade, quando, na realidade, estamos diante de processos que precisam ser estudados com lentes que ofereçam possibilidades de maior clareza sobre a questão. Assim, trataremos, no item a seguir, as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão dessas dificuldades.

Ficam evidentes, nas queixas presentes na escola, lacunas quanto à compreensão das dificuldades e necessidades dos alunos que se afastam dos modelos comportamentais esperados e que conduzem o professor a atribuir aos alunos os rótulos de indisciplinados e desinteressados, sem, contudo, se debruçar na investigação desses comportamentos. Caberia pensar nas seguintes dificuldades: 1) compreender o universo desses alunos; 2) se esses comportamentos, de fato, configuram a indisciplina; 3) como e por que eles são produzidos; e 4) o que o aluno quer expressar por meio deles.

Nessa perspectiva, os alunos então precisam que se tenha outro tipo de olhar para suas ações. Assim, antes de julgar ou simplesmente rotular certas manifestações dos estudantes, cabe investigar o que esses comportamentos estão sinalizando e o que significam no contexto de sua história e momento de vida.

Contribuições da Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural, ao nos apresentar a ideia de que a criança está inserida na cultura e participa dela, e que, por isso, não pode se abster de levar para o ambiente escolar os valores dos quais ela é constituída, oferece à área educacional uma importante contribuição para a compreensão a respeito de como o indivíduo vai trazer as regras que já são

parte de sua vida e interagir com novas regras constituídas nesse novo espaço que é a escola.

Aprendizagem e desenvolvimento são questões intrinsecamente relacionadas e permeadas pela unidade cognição-afeto, em que também estão presentes a interação entre sujeitos do processo de aprender e ensinar. Assim, as relações sociais travadas na sala de aula também constituem aspecto importante a ser considerado para a compreensão das manifestações dos alunos e da emergência de condutas indisciplinadas entre eles nesse ambiente.

A linguagem tem um papel fundamental, segundo Vigotski, na transformação do pensamento concreto em abstrato. A palavra é aquilo que expressa um conceito, por isso a unidade de estudo, para ele, é o seu significado. É aí que ocorre a integração entre pensamento e linguagem: a palavra concretiza um conceito, tornando-se um signo que será empregado tanto em nível inter quanto intrapsicológico.

A valorização do social torna-se particularmente evidente em seus estudos quando ele pensa o homem como um ser social que, sem a interação com os outros, nunca desenvolveria seus atributos e características. Estes resultam da evolução histórica da humanidade, e o desenvolvimento consiste em construir formas de atividade e consciência que estão latentes, mas que só se constituem por meio do convívio social. É na cooperação com os outros que as funções mentais superiores emergem e vão se transformando em funções internas individuais.

Considerações finais

Considerando-se que, para o professor, o processo de escolarização tem um forte significado no desenvolvimento da criança, tal como um dos elementos principais que compõem o processo educativo, há que se desejar que ele seja um conhecedor desses processos de desenvolvimento. Assim, exige-se que ele seja capaz de compreender as atitudes da criança, levá-las em conta em seu planejamento educacional e na execução das atividades pedagógicas.

Importante destacar que a Teoria Histórico-Cultural, ao trazer base teórica no que diz respeito ao desenvolvimento humano, poderá, por meio de seus princípios, propiciar aos professores o domínio de informações importantes sobre o desenvolvimento da criança. E dessa forma, capacitá-los a selecionar estratégias e empregar métodos mais eficientes para uma educação que conceba e torne as crianças seres capazes de se comunicar, se expressar, se desenvolvendo no meio social.

E, assim, estará também colaborando para a concretização de propostas que superem exigências de padrões de comportamento distantes do repertório cultural das crianças, focadas nas possibilidades dos alunos, e não em contabilizar as suas faltas.

Para a elaboração de propostas pedagógicas desta natureza, o professor precisa encarar que as crianças aprendem e se desenvolvem de maneira particular, que encarem suas dificuldades como diferenças em sua forma de aprender e não, como deficiências que impedem seu desenvolvimento. Mas cientes de que este desenvolvimento se dará, mas em uma rota particular, que não pode ser comparada à de outra criança.

O que se busca é a construção de propostas pedagógicas que procurem levar em conta as crianças “reais”, que trazem para a escola suas experiências, motivações e interesses, seus modos de agir, de pensar e de comunicar o mundo, que é socialmente constituído e compartilhado em seus contextos de vida.

Propostas em que se torne realidade o que Tacca (2008) diz ser indispensável a uma prática pedagógica: que aluno, professor e conteúdo se encontrem na sala de aula. Em que o aluno consiga entender o conteúdo e participe da dinâmica da aula, sem lançar mão de artifícios indesejáveis para sentir-se parte daquele contexto. Artifícios estes que, em geral, implicam desvios do conteúdo, resistências à realização das tarefas ou outras brincadeiras, que atrapalham a dinâmica da aula e terminam, muitas vezes, constituindo-se em “ações indisciplinadas”, que lhe subtraem oportunidades de participar efetivamente da aula e seguir seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento. ■

Referências

- EIDT, N. M. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**: diagnóstico ou rotulação. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, 2004.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GONZÁLEZ REY, L. F. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Thomson Learning, 2003.
- LIMA, M. S. M. **Comportamentos indisciplinados na sala de aula**: um estudo na perspectiva da subjetividade. 2018. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- LIMA, M. S. M. **Silêncio e/ou participação**: a questão da disciplina na concepção e na prática de professoras da 1ª série do Ensino Fundamental. 2000. 264 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.
- MARTINS, L. C. **Psicologia escolar**: das práticas disciplinares ao discurso psicológico. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 1989.
- SILVA, L. C. Os professores e a problemática da indisciplina na sala de aula. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. 1., nov. 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte, 2010.
- TACCA, M. C. V. R. Estratégias pedagógicas: conceituações e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. *In*: TACCA, M.

C. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008.

TACCA, M. C. V. R. O professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. *In*: MITJÁNS MARTINEZ A. M.; TACCA M. C. V. R. (org.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Alínea, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Org. e trad. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; trad. Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.