

AS CRIANÇAS E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

MARIA GORETTI QUINTILIANO CARVALHO¹ - UEG-SLMB
Agência financiadora - CAPES/PROSUP Cursos Novos

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre as dificuldades de aprendizagem a partir da perspectiva das crianças consideradas pela escola como aquelas que enfrentam dificuldades de aprendizagem, de que forma concebem (ou não) essas dificuldades de aprendizagem e qual sua relação com o saber que lhe é apresentado pela escola. Para o planejamento e realização da pesquisa de campo, em escola de tempo integral em São Luís de Montes Belos - GO, bem como para a realização dos diálogos com as crianças foram consideradas os trabalhos de Sarmento (1997); Abramowicz (2011, 2009), entre outros. As reflexões sobre as dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar, sobre a educação em sua forma escolar foram orientadas pelos trabalhos de Charlot (2013, 2009, 2001, 2000), Freitas (2011), Foucault (2010), Patto (1999); Angelucci et al (2004) e Faria (2008). Os resultados desse trabalho evidenciam que as vozes das crianças mostram a lógica da escola, vigiar e punir para obter a docilidade das crianças; e que este processo de disciplinamento e de governo da infância constrói as dificuldades de aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Fracasso escolar. Crianças. Infância.

1 Dificuldades de aprendizagem... o que as crianças falam sobre isso?

Perguntar às crianças o que elas compreendem significa tratar com seriedade o seu ponto de vista (MOZÈRE, 2007).

O presente trabalho representa um recorte de pesquisa de doutoramento concluída em 2014, que teve como objetivo compreender de que forma as crianças consideradas com dificuldade de aprendizagem concebem (ou não)

¹ Doutora e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade de Goiás (PUC-GO), bolsista da CAPES-PROSUP. Professora efetiva na Universidade Estadual de Goiás (UEG) nos cursos de Pedagogia e de Letras, na linha de Didática e Práticas de Ensino. E-mail: goretti@carvalho@gmail.com .

essas dificuldades de aprendizagem e qual sua relação com o saber que lhe é apresentado pela escola. Para o planejamento e realização da pesquisa de campo, em escola de tempo integral em São Luís de Montes Belos - GO, bem como para a realização dos diálogos com as crianças (indicadas pelos/as professores/as como crianças com dificuldades de aprendizagem), foram consideradas os trabalhos de Sarmiento (1997); Kramer e Leite (2011); Kramer (2009, 1996); Delalande (2011); Abramowicz (2011, 2010, 2009), Alderson (2005) entre outros. As reflexões sobre as dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar, sobre a educação em sua forma escolar foram orientadas pelos trabalhos de Charlot (2013, 2009, 2001, 2000, 1986), Freitas (2011), Foucault (2010), Patto (1999); Angelucci et al (2004) e Faria (2008).

Inicialmente, são apresentadas algumas considerações acerca das dificuldades de aprendizagem como uma produção cultural, em seguida, será apresentado o referencial teórico-metodológico das pesquisas com crianças e as vozes desses interlocutores em relação ao que elas pensam sobre o aprender, o não aprender e as dificuldades de aprendizagem.

1 A produção social da criança com dificuldades de aprendizagem

A generalização da educação, decorrente de um longo processo histórico, não significou somente que um maior número de pessoas passou a ter acesso à educação, implicou na criação e na invenção de práticas escolares de aprendizagem simultânea do mesmo conteúdo, em um lugar com um tempo próprio e específico para essa prática, a escola (FREITAS, 2011).

A educação passou a ser escolar, sendo que o "cerne desse processo está nos rituais de sincronia" (Ibdem, p. 35). A escola passou a ser o lugar de ensinar a muitos ao mesmo tempo, no mesmo lugar, com o mesmo ritmo, os mesmos conteúdos para chegar aos mesmos objetivos, simultaneamente todas as crianças fazendo as mesmas atividades. Fazendo surgir nesse jogo de simultaneidade os que não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem imposto pela escola, os alunos-problema.

O que provocou significativas mudanças tanto na forma de se perceber a infância quanto em relação a se perceber a ideia de socialização. A criança passa a ser considerada como ser social específico, que se faz na ação também específica da educação. E é nesse espaço que tanto as especificidades da criança quanto as especificidades da educação tornam a infância uma categoria etária que se divide em novas fases.

A educação adquire nova forma nas sociedades salariais que se impregnam, paulatinamente, da intenção de escolarizar as crianças durante o período da infância desenvolvendo uma racionalidade própria necessária para o desenvolvimento do trabalho educativo pautados na simultaneidade. O fator tempo torna-se elemento decisivo na educação de massas e a escola foi transformada em estratégica multiplicadora para que todos suponham que as crianças estão no mesmo lugar aprendendo, ao mesmo tempo, o mesmo conteúdo.

O tempo escolar não diz respeito somente ao tempo que cada criança passa dentro da escola, diz respeito ao ritmo que as palavras adquirem quando são trabalhadas em situações de simultaneidade; refere-se à adaptação do espaço físico para que a educação seja praticada a grande número de crianças; refere-se à velocidade na realização das atividades coletivas, mas que são avaliadas individualmente e organizadas conforme um programa para a classe, para toda a turma e nunca para cada um em especial.

Os jogos de simultaneidade são também jogos de comparação. Entretanto, mesmo as crianças estando enclausuradas no que se refere ao trabalho escolar não estão desconectadas de sua realidade social. Dessa forma, realizar esses jogos de comparações sem considerar a realidade social de cada criança pode imbricar na ideia simplista de que dentro da sala de aula há crianças melhores que as outras, fazendo com que o parâmetro de comparação seja uns em relação aos outros (FREITAS, 2011, p. 44). Como consequência desse jogo de comparações aparece a questão da reprovação, decorrente de um parâmetro pré-definido como padrão a ser alcançado, o que leva a considerar que o insucesso escolar está mais associado à forma do que ligado ao complexo jogo de avaliação de capacidades e de incapacidades das crianças. O padrão da educação escolar pode acentuar ou não o que há de mais excludente na forma

escolar: o jogo das comparações. Nesse jogo, as diferenças são construídas.

As dificuldades dizem respeito às condições materiais de vida, são também relações sociais projetadas nas relações de convívio, inclusive na escola. Freitas (2011) chama a atenção para que não se relacione as dificuldades de aprendizagem à situação sócio-econômica das crianças. Semelhante a Charlot (2001), esse autor afirma que pobreza não é patologia para que se afirme que aquele que está nessas condições enfrentará dificuldades em aprender os conteúdos escolares.

Quanto mais a população pobre aproximou-se da escola, mais se falou e buscou pela homogeneidade das turmas, considerando esse movimento de diversificação das turmas. Os alunos pobres passaram a lutar para conseguirem permanecer dentro do sistema escolar enquanto que o discurso era o de distanciar a sala de aula dos problemas sociais que impediam o trabalho em sala de aula.

Entretanto, o fato de inúmeros alunos/as entrarem no tempo escolar não significa que tenham adaptado ao ritmo escolar, que tenham conseguido acompanhar o que a escola propõe sem se tornarem obstáculo à simultaneidade. Garantir que todas as crianças tenham acesso à educação escolar não significa garantir que todas terão as mesmas condições no processo de ensino/aprendizagem, e nem que serão respeitadas as subjetividades das diferentes crianças com suas diferentes infâncias. Já que as experiências de adaptação da escola aos alunos resultaram em dinâmicas de dar menos aos que precisam mais, aos que foram e que continuam sendo considerados como problemáticos, aqueles que atrapalham o processo de ensino/aprendizagem.

O anseio de formar classes homogêneas faz com que a escola seja também produtora de diagnósticos sobre o corpo e a mente das crianças. A identificação daqueles que comprometem o jogo de simultaneidade há muito é realizada por meio da patologização do erro, das dificuldades de compreensão e do não entendimento.

Universalizar o acesso de todos à educação não é garantia de que todos serão incluídos nesse processo. A busca pela homogeneidade no ritmo escolar traz problemas de ordem pessoal que excedem as fronteiras das classes sociais. Certamente em todas as salas de aula serão percebidos alunos que não

conseguem acompanhar o ritmo dos outros alunos. Entretanto, este problema é da ordem estrutural da escola e não problema de classe, problema biológico ou relacionado à saúde. Quando não se modifica a forma da educação escolar, o trabalho pedagógico ocorre, em muitas situações, semelhante a um campo de guerra, uma vez que a escola atribui à criança, à família dessa criança, à sua classe socio-econômica a responsabilidade pela não aprendizagem dos conteúdos escolares. E, ainda, a escola busca na área da saúde justificativas por não conseguir fazer com que todas as crianças aprendam (PATTO, 1999; FARIA, 2008; FREITAS, 2011).

O que se percebe atualmente é a busca da escola pelos diagnósticos clínicos para justificarem as causas de insucesso escolar de seus alunos. Vários são os diagnósticos realizados pelos professores, coordenadores e diretores; desde instabilidade emocional, desequilíbrio familiar, incapacidade de concentração até problemas em se manter comportado. Permanece também a aplicação do repertório clínico dentro da escola, que introduzem na escola as palavras como dislexia, transtornos de hiperatividade, déficit de atenção que são utilizados para localizar nas crianças as causas das dificuldades que ela enfrenta.

Nesse sentido, coloca-se a necessidade em considerar as várias perspectivas de análise em relação às dificuldades de aprendizagem identificadas no microcosmo da sala de aula trazidos no processo de popularização da educação considerando "aspecto mais vulnerável da sua estrutura, que é a dificuldade em lidar com os efeitos das desigualdades sociais, das assimetrias de poder entre indivíduos e das particularidades de cada um" (Ibdem, p. 114). Mas, o que as crianças têm e desejam dizer sobre isso? Como realizar pesquisa com crianças?

2 Ouvir a voz das crianças: construção de um caminho

A fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político. Já sabemos que são os adultos quem falam das/sobre as crianças e que isso faz parte de uma das linhas do processo que chamamos de socialização. É o adulto quem fala na nossa hierarquia ordem discursiva. É importante destacar que não há algo na fala das crianças que seja excepcional ou diferente (apesar de que pode casualmente até haver), mas a criança ao falar, faz uma inversão

hierárquica discursiva que faz falar aquelas cujas falas não são levadas em conta, não são considerada (ABRAMOWICZ, 2011. p. 24).

Inverter o processo de subalternização, como é colocado Abramowics (2011), deve ser considerado com prudência, uma vez que inverter significa mudar a ordem das coisas, voltar em sentido contrário, o que dá a ideia de defender que a criança saia do lugar de subalternização e que este seja ocupado pelo adulto, que o oposto será realizado - o adulto será silenciado. Diferente disso, o que a Sociologia da Infância defende é o movimento político de ouvir a voz da criança, de que a criança participe das pesquisas, das discussões, das tomadas de decisões em diferentes ambientes nos quais ela (a criança) convive.

Já que segundo Sarmiento e Pinto (1997), dos direitos da crianças², que eles chamam de três **p** (provisão, proteção e participação), o direito à participação é o menos exercido pelas crianças, ou melhor dizendo é o menos permitido que as crianças exerçam.

Desejar estudar as dificuldades de aprendizagem a partir do olhar da criança exige compreender a infância como uma categoria, como uma construção teórica, utilizada como ferramenta conceitual para estudar e compreender grupos sociais específicos, nesse caso, formados de crianças reais e concretas. É trabalhar com a ideia de que a voz da criança encontra-se na voz do adulto.

De certa maneira, isso tem correspondência com o que atualmente se chama "história vista de baixo", isso é, uma perspectiva de descrição e análise histórica que parte não das grandes narrativas oficiais- das elites, dos vencedores, dos grupos dominantes, das grandes obras etc.-, mas que parte de pequenas e (supostamente) insignificantes referências, narrativas obscuras, fragmentos de textos (VEIGA-NETO, 2005, p.55).

A realização de pesquisa com crianças não é tarefa simples, uma vez que trata-se do diálogo entre sujeitos muito diferentes, que pertencem a gerações diferentes e, conseqüentemente, com diferentes leituras de mundo. Dessa forma era necessário que ficasse claro para as crianças qual o lugar que cada um

² A tradicional distinção entre direitos de proteção (do nome, da identidade, da pertença a uma nacionalidade, contra a discriminação, os maus-tratos e a violência dos adultos, etc.), de provisão (de alimento, de habitação, de condições de saúde e assistência, de educação, etc.) e de participação (na decisão relativa à sua própria vida e à direcção das instituições em que actua), constitui uma estimulante operação analítica. (SARMENTO; PINTO, 1997, p.5).

ocuparia na pesquisa.

Segundo Delgado & Müller (2005, p. 355), em se tratando de pesquisas com crianças, a ética é um aspecto fundamental, pois é inegável que existe uma força adulta baseada no tamanho físico, nas relações de poder e nas decisões arbitrárias.

Com o intuito de amenizar a arbitrariedade na relação com as crianças, a pesquisadora perguntou se poderia filmá-las durante as conversas para que pudesse posteriormente retomar as conversas, transcrevê-las e “usar” suas falas como material de pesquisa; diante da proposta, elas ficaram bastante animadas com a pesquisa e concordaram em participar. Posteriormente, foi solicitada a autorização das crianças e de seus responsáveis por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Outro cuidado necessário ao/à pesquisador/a foi o de abandonar o olhar centrado na visão do adulto e considerar o ponto de vista das crianças, o que envolve muitos desafios a serem superados na pesquisa com crianças (DELGADO, MÜLLER, 2005, p. 353), dentre eles o de ouvir o que as crianças pensam e desejam falar.

Os encontros foram realizados em dois grupos, um com as crianças do 3º Ano e outro com as crianças do 2º Ano. A decisão de realizar as atividades em grupo foi tomada em razão de que em outras pesquisas foi constatado que as crianças produzem muito mais informações quando se juntavam em pequenos grupos (RAYOU, 2005, p. 469). Foi solicitado que cada uma das crianças pensassem em seu nome fictício. Assim, as crianças que participaram das conversas foram: Grupo 3º Ano - Maria Joaquina, Geovana, Gabriela, Fernanda, Bruno e Yasmim. Grupo 2º Ano - Pablo, Paulo Guerra, Cirilo e Paulo.

Foi solicitado às professoras das crianças da pesquisa que registrassem o que consideravam para afirmar que essas crianças tinham dificuldades de aprendizagem. A partir dos textos que as professoras escreveram sobre cada uma das crianças indicadas para a pesquisa, é possível deduzir que o objetivo das professoras é o silenciamento das crianças. A facilidade ou dificuldade em aprender é diretamente relacionada à capacidade que a criança tem em silenciar, em se comportar, em memorizar e executar as tarefas no tempo determinado.

A justificativa mais recorrente foi a de indisciplina e desatenção por parte

das crianças durante as aulas como responsáveis pelas dificuldades em aprender; a criança é a responsável pelas suas não aprendizagens. Segundo Veiga-Neto (2005) muitos são os parâmetros utilizados para diagnosticarem as crianças (os/as alunos/as), alguns destacam o caráter disciplinador e conformador dos julgamentos e avaliações que os professores, coordenadores e diretor/a fazem de seus alunos para justificarem as dificuldades de aprendizagem.

As atividades foram pensadas com o intuito de estabelecer familiaridade com as crianças para que elas ficassem à vontade com a pesquisadora e falassem sobre os assuntos relacionados ao tema desse trabalho. As rodas de conversas foram realizadas com temáticas e com o uso de ilustrações, filmes, entrevistas coletivas, desenhos em grupos para estimular o diálogo com as crianças. Também foram utilizados jogos de raciocínio lógico, atividades de desenho, rodas de leituras (leituras em grupos).

3 Aprender e o não aprender para as crianças

O que as crianças pensam e falam sobre aprender, sobre as dificuldades de aprendizagem? Segundo Charlot (2000), a criança só estabelece relação com aquilo que lhe faz sentido, com algo que faz parte de sua rede conceitual, do contrário, ela até poderá fornecer respostas corretas sobre o que lhe foi ensinado, o que não significa que ela terá aprendido o que foi ensinado.

De acordo com Charlot (2001) aprender é apropriar-se de um saber ou de uma prática, é a possibilidade de formar relação com os outros e consigo mesmo, com o que já existia antes de que a criança (ou qualquer outro sujeito) aprenda, que esteja exterior a ela. A escola, então, deve (deveria) ser um espaço que possibilitasse a construção dessa autonomia das crianças, onde experiências sejam planejadas visando a media-las em sua relação com o saber, com os outros e com o mundo.

Ainda segundo esse autor, só aprende quem é capaz de desenvolver uma atividade intelectual eficaz para aprender o conteúdo ensinado (Ibdem). O que um aluno precisa entender para ser bem sucedido na escola? O que a criança deve fazer para estabelecer uma relação com o aprender? Para ser capaz de aprender o que a escola, os/as professores/as ensinam a elas?

Como intuito de conhecer o que as crianças pensam sobre esses temas, nas conversas sempre foi perguntado o que entendiam sobre aprender, como faziam para aprender, o que a escola e a professora faziam para ajudá-las em aprender.

3.1 O aprender

O silêncio não é ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor mas impedi-lo de sustentar outro discurso. Em condições dadas, fala-se para não dizer (ou não permitir que se digam) coisas que podem causar rupturas significativas na relação de sentidos. As palavras vêm carregadas de silêncio(s). (ORLANDI, 2007, p. 102).

Orlandi (2007) contribui sobremaneira na compreensão dos silêncios apreendidos nas vozes das crianças. Nas conversas sobre aprender e dificuldades de aprender as crianças sustentam o discurso do outro (o professor) sobre o que é aprender, evidenciando que as crianças assimilam o discurso dos adultos sobre o que é aprender, como aprender...

Pesquisadora: O que você faz para aprender?

Bruno: Fazer as tarefas, prestar atenção, (silêncio) só...

Gabriele: Hummm! Não brigar com os colegas, (pensa mais um pouco) estudá, lê (mais um instante pensativa) estudá, lê e respondê as continhas que tá difícil.

Giovana: É... esforçar, prestá atenção, ficá caladim pra escutá o que que a tia tá ensinando pra nós e... nunca teimá cá tia.

O que está sendo feito a estas crianças subjetivamente? Que lugar subjetivo que a escola está produzindo nela? É o lugar da obediência, da submissão, do silenciamento. A escola está comprometendo a constituição desse sujeito.

As crianças consideram que para aprender basta se comportar, obedecer, fazer o que o/a professor/a manda. “[...] quem é ativo no ato de ensino-aprendizagem é, antes de tudo, o professor [...]. Nessa lógica, cabe ao aluno ir à escola e escutar o professor sem bagunçar, brincar nem brigar”, o que já foi constatado por Charlot (2013, p. 108-109). A escola reforça essa ideia.

Percebe-se a tensão que Charlot (2013) considera como inerente ao ato

de ensino/aprendizagem, o/a professor/a precisa que o aluno aprenda e cobra dele/a essa aprendizagem, entretanto o próprio aluno é responsabilizado pelas dificuldades em aprender. Segundo esse autor,

Essa tensão, segundo Charlot (2013), refere-se à responsabilização que a escola impõe sobre as crianças pelas dificuldades que ela própria enfrenta, do sentimento das crianças em considerar que o saber emerge da ação do professor e que cabe ao aluno obedecer, permanecer sentado, ficar quieto, fazer todas as tarefas. As crianças aparentemente internalizaram essa ideia, reproduzem o discurso dos professores.

Em diferentes momentos foi perguntado sobre o que é aprender, sobre o consideram que seja fácil aprender. Apesar de em alguns momentos, as crianças afirmarem que acham fácil aprender os conteúdos ensinados pela escola, nas falas da Maria Joaquina e da Fernanda emerge o sentimento de repulsa, de ódio aos conteúdos de matemática porque têm dificuldade em aprender esses conteúdos, e que por isso desenvolveram um sentimento negativo em relação a esse conteúdo.

Nessas duas rodas de conversa (a primeira realizada no início da pesquisa, a outra foi realizada quando as crianças já estavam familiarizadas com a pesquisadora) as crianças falaram sobre como se sentem em relação ao saber e sobre o que é ensinado na escola.

Primeiras conversas

Pesquisadora: O que você acha que é mais fácil de aprender?

Maria Joaquina: Matemática.

Ana Beatriz: Continua de mais.

Pesquisadora: É mais fácil? E o que que é mais difícil aqui de aprender?

Maria Joaquina: Português!

Ana Beatriz: Português? Não! Inglês.

Maria Joaquina: Matemática. Inglês? É fácil...

Quando já havia familiarizado com a pesquisadora

Fernanda: Eu odeio matemática!!!!

Maria Joaquina: Eu sou péssima em matemática!!!

[...] Eu odeio matemática!!!!

Pesquisadora: Por quê?

Maria Joaquina: Porque eu sou péssima!!!

Pesquisadora: Você num gosta por que você é péssima?

Maria Joaquina: Ó, eu sou péssima. Eu

Nas vozes das crianças emerge o sentimento de repulsa em relação ao que as crianças não conseguem aprender. Fernanda e Maria Joaquina experimentam esse sentimento e expressam a dor em não aprender, em não

conseguirem compreender os conteúdos matemáticos, mas só revelam esse sentimento quando já havia estabelecido certa intimidade com a pesquisadora.

Aparentemente, na escola não é ensinado perguntar, questionar ou duvidar; na escola é ensinado a responder tarefas, copiar, fazer continhas... em silêncio.

Pesquisadora: *O que você mais faz aqui na escola?*

Fernanda: *(Valéria fica pensativa) Nós copia, nós desenha...*

Valéria: *Não! O que mais faz aqui na escola.*

Fernanda: *Copiar! Muito cópia!*

Pesquisadora: *E vocês gostam?*

Valéria: *Gosto!*

Fernanda: *Adoro! Ai... (Faz cara de tédio e dor.)*

Nas rodas de conversas, as crianças revelaram seus desejos e gostos e suas opiniões. Nesses diálogos emergem as concepções que as crianças têm sobre o aprender. Para elas aprender trata-se de uma atividade bastante ampla e que não é restrita à escola. Segundo as crianças, desde o nascimento as pessoas aprendem e vão guardando ora na mochila, ora na cabeça o que se aprende na escola. Evidenciam o que sentem em relação à forma de ensinar na escola, onde a atividade que mais são disciplinadas a realizar é a cópia.

O trabalho que as crianças desempenham na escola é alienado porque elas foram desapropriadas de si mesmas do sentido do que fazem. "Quando a atividade escolar perde a sua especificidade, apenas sobra um trabalho alienado, quer se trate do aluno ou do professor. E esse trabalho, temos de admiti-lo, é claro, muito aborrecido" (CHARLOT, 2013, p.154). Aborrecimento evidenciado na fala da Fernanda ao dizer que "adora fazer cópias", mas que em seguida sua fisionomia revela que considera como entediante e doloroso.

Então, quem aprende? O que acontece que impede alguém de aprender? Nesse impasse, a escola mostra seus limites. Não é possível fazer alguém aprender se ela (a escola, o/a professor/a) não encontrar na criança uma atividade intelectual que vá ao encontro daquilo que se pretende ensinar. Uma vez que só é capaz de aprender a criança que encontra alguma forma de prazer no fato de aprender. "Quando digo 'prazer' não estou opondo prazer a esforço. Não se pode aprender sem esforço: não se pode educar uma criança sem fazer-

lhe exigências. Não há contradições entre prazer e esforço” (CHARLOT, 2013, p.159 *grifos do autor*).

Na concepção da escola, a criança não aprende porque lhe falta algo. Segundo Charlot, carência, fracasso escolar não são conceitos que permitem pensar o que acontece no campo do saber ou pensar sobre os sentidos das situações ou das atividades (CHARLOT, 2013). Quando algumas crianças não estão aprendendo da forma como está sendo ensinado, a escola não modifica sua forma de ensinar, mantém a mesma organização da atividade para que as crianças que não estão aprendendo consigam realizar as mesmas tarefas. Essa manutenção das normas é evidenciada pelas crianças:

Pesquisadora: *E o que vocês fazem quando vocês não tão conseguindo aprender?*

Fernanda: *A professora ensina no quadro uma de cada uma, de cada que ela passa e depois olha no quadro, pensa e faiz.*

Pesquisadora: *E quando você olha no quadro, pensa e não dá conta de fazer?*

Fernanda: *Aí, a gente levanta o dedo e fala: Tia, vem cá me ensiná!*

Pesquisadora: *E aí?*

Valéria: *Aí a tia ensina só uma e volta pra atividade.*

[...]

Coordenadora: *E quando, mesmo explicando no quadro, você não consegue aprender?*

Gabriele: *Eu falo assim: tia, eu num entendi! Aí ela vai lá, faz uma e depois eu termino de fazer o resto.*

A metodologia utilizada é aquela que o professor explica as tarefas no quadro-negro e espera que a crianças façam como no modelo e em seguida realiza a correção no quadro, enquanto as crianças vão corrigindo suas respostas no caderno. A professora repete a explicação no quadro para as crianças que não conseguiram aprender, caso não seja suficiente repetir, a professora de apoio ensina para as crianças que têm a obrigação de acompanhar.

3.2 O não aprender

Pesquisadora: *E o que é não aprender?*

Fernanda: *Não estudar, não aprender nada e nem as mães ensinarem a aprender.*

Pesquisadora: *Toda pessoa que estuda consegue aprender?*

Giovana: *Não, tem aluno que consegue aprender, tem aluno que não consegue aprender, como eu e o Bruno.*

Pesquisadora: *Por que você acha que você não aprende?*

Quando a criança não consegue aprender, o/a professor/a repete a explicação. O que permite considerar que o/a professor/a não se percebe no processo de aprendizagem da criança. Para ela o problema está localizado na criança. Dessa forma, cabe à criança que enfrenta dificuldades de aprendizagem se adequar ao comportamento necessário para aprender.

A escola recorre ao trabalho de profissionais da saúde para explicar as dificuldades de aprendizagem que as crianças enfrentam. Nessa escola, há o trabalho de uma fonoaudióloga com as crianças que a escola identifica como aquelas que não estão conseguindo acompanhar a aprendizagem dos conteúdos escolares. As sessões com as crianças acontecem uma vez ao mês, por um período de 10 minutos com cada criança.

Na relação com o/a professor/a, as crianças afirmam que recorrem à sua ajuda na resolução das tarefas quando não estão conseguindo responder. O que permite afirmar que as aulas constituem em apresentar o conteúdo e em seguida aplicar tarefas para que as crianças respondam como no modelo mostrado pelo/a professor/a.

***Gabriele:** Tia, eu sei o que é dificuldade de aprendizagem. Quando a gente num tá aprendendo a respondê, aí tem que pedi a tia pra podê ajudá.*

Gabriele percebe que está com dificuldades de aprendizagem quando não é capaz de responder as tarefas. Quando não consegue descobrir o que deve ser colocado como resposta às questões que o/a professor/a propõe. Giovana, entretanto durante as conversas entre a pesquisadora e as crianças, demonstrou ser muito inteligente, competente ao falar sobre os mais variados assuntos, bastante criativa ao elaborar suas respostas.

4 A construção das dificuldades de aprendizagem: a escola e o silenciamento da infância

[...] São bem fecundadas as leituras foucaultianas que vêm sendo feitas disso hoje, com essa idéia de escola como maquinaria de

governo das pessoas, como uma forma de civilizá-las, de moldá-las. (PIMENTA, 2003, p. 179).

As leituras de Foucault serão utilizadas para refletir sobre a escola como essa maquinaria de produção de corpos dóceis, de governo das infâncias, o que produz as dificuldades de aprendizagem.

Segundo Foucault (2010), muitos processos disciplinares já existiam há muito tempo nos conventos, nos exércitos, nas oficinas. Entretanto, as disciplinas se tornam fórmulas gerais de dominação. É o que esse autor chama de nascimento de uma arte do corpo humano, o momento histórico das disciplinas, na fabricação dos corpos dóceis, por meio do disciplinamento dos corpos. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos de poder.

A disciplina, além de aumentar as forças do corpo, no que se refere à economia de utilidade, diminui essas forças desse corpo em relação aos termos políticos de obediência. Dessa forma, a disciplina fabrica corpos exercitados e submissos; a disciplina fabrica corpos dóceis.

A disciplina é uma anatomia política do detalhe (Ibidem, p. 134). O detalhe é o campo de atuação da disciplina, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola [...], um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito (Ibidem, p. 136).

Controle dos corpos, controle das ausências e das presenças, interromper as comunicações inúteis e instaurar as úteis. Controlar a cada instante o comportamento de cada criança com o objetivo de avaliar esse comportamento, medir suas qualidades e seus méritos.

Homogeneização das turmas, todos os alunos no mesmo nível de conhecimento, nas mesmas condições de aprendizagem formando um quadro único. O controle da atividade dá-se por meio do controle do tempo dispensado a cada atividade. Além de cronometrar o tempo destinado a cada atividade a qualidade do uso desse tempo é também vigiado, o corpo deve concentrar-se na aplicação de seu exercício. Cada instante deveria ser exaustivamente ocupado por atividades programadas aos alunos a fim de evitar, a todo custo, o ócio, evitar o desperdício de tempo, extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e

desses extrair mais forças úteis por meio de atividades múltiplas e ordenadas.

Outra forma de controlar a qualidade dessa produção é a aplicação de penalidade. O que pode ser penalizado? Tudo que está relacionado à inobservância da regra. A criança que não é capaz de acompanhar o ritmo de execução das tarefas e de aprendizagem foge à regra, essa criança trata-se de um desvio. O castigo disciplinar tem a função de diminuir os desvios, é essencialmente corretivo. “A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em um palavra, ela normaliza” (FOUCAULT, 2010, p. 176). Penalizar o comportamento inadequado à escola é praticado pela escola com o intuito de corrigir os desvios da criança que sofre o castigo e prevenir que outras crianças tenham o mesmo comportamento.

O não aprender também é castigado. A criança é castigada quando não acompanha a turma na execução das tarefas propostas pelo/a professor/a. Em conversa com as crianças, na qual a coordenadora estava direcionando o diálogo, o caráter punitivo para as dificuldades de aprendizagem como desvio emergiu nos enunciados a seguir.

Coordenadora: *O que vocês fazem quando não conseguem aprender?*

Pablo: *A gente tenta.*

Coordenadora: *E se depois de tentarem vocês não derem conta?*

Pablo: *Ela leva nós pra secretaria.*

Coordenadora: *Mas ela manda pra secretaria por que num deu conta ou por que fava brigando?*

Para o controle da norma, para uma vigilância que possibilita a classificação e a punição é inventado o exame, chamado por Foucault (2010) de “poder de escrita” constitui-se como peça fundamental nas engrenagens da disciplina. Os indivíduos são colocados em um campo de vigilância e coloca-os em uma rede de anotações e escritas que os captam e os fixam. O exame torna os indivíduos como objetos passíveis de descrição e de análise, bem como possibilita a criação de um sistema comparativo desses indivíduos, que permite a mensuração de fenômenos globais, bem como a descrição de grupos, a localização dos desvios.

Uma vez que, o aluno que não consegue se adequar ao ritmo, ao

processo de aprender, é responsabilizado pelas dificuldades que enfrenta; "o fracasso era [é] associado à desobediência, ao mau comportamento. A ineficácia do aluno em aprender passava pela dificuldade em respeitar as ordens hierárquicas e de poder" (ABRAMOWICZ, RODRIGUES, CRUZ; 2009, p. 118).

Nas conversas com as crianças sobre as dificuldades que ela e outras crianças enfrentavam para aprender os conteúdos ensinados na escola, o discurso dessa responsabilização emergia em suas falas. Ao ser perguntado o que faziam para aprender, as crianças relacionaram essa atividade a comportamento, à disciplina em sala de aula, ao silêncio. A coordenadora contribuiu com a realização das rodas de conversa, bem como em reforçar também o discurso de atribuir ao comportamento das crianças e seu interesse em aprender como elementos essenciais para a aprendizagem.

Pesquisadora: *O que você faz para aprender?*

Bruno: *Fazer as tarefas, prestar atenção, (silêncio) só...*

Gabriele: *Hummm! Não brigar com os colegas, (pensa mais um pouco) estudá, lê (mais um instante pensativa) estudá, lê e respondê as continhas que tá difícil.*

Giovana: *É... esforçar, prestá atenção, ficá caladim pra escutá o que que a tia tá ensinando pra nós e... nunca teimá cá tia.*

Gabriele: *Fazê todas as tarefa. Obedecê a tia, obedecê a tia, não, não xingá ela porque ela é a professora mais boa.*

Bruno: *Ficá quieto! Não andá na sala, o que a tia mandá fazê tem que fazê, só...*

Giovana: *Agora é eu (risos) Nós tem que respeitá a professora, prestá atenção no quadro tudo que ela tá pono lá, quando ela falá pra fazê silêncio, fazê silêncio, não teimá com ela, não levantá da carteira é,... que mais? ... fazê toda tarefa certinha, não dexá ela nervosa cum nós, não dexá ela triste cum nós...*

Percebe-se também a valorização do ritmo na execução das tarefas a serem realizadas simultaneamente pelas crianças. A rapidez de cada criança deve ser alinhada à do grupo, ou seja, o/a professor/a determina um tempo que deverá ser gasto para a realização de cada atividade, o parâmetro é sempre os mais rápidos, e as outras crianças devem perseguir o ritmo dessas. Além de produzir o aluno obediente, a sociedade disciplinar almeja formar o aluno performático, controlar a performance de cada um, a escola determina o resultado da atividade e o processo como será desenvolvida a atividade (ABRAMOWICZ, RODRIGUES, CRUZ; 2009). O que se percebe é que a escola produz as dificuldades de aprendizagens no processo de disciplinamento e governo da

infância. Na lógica da escola, educar significa vigiar e punir para obter a docilidade das crianças para que sejam capazes de aprender os conteúdos escolares. A forma escolar almeja pela simultaneidade e, dessa maneira faz surgir os que não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem imposto pela escola, os alunos-problema, construindo, assim as dificuldades de aprendizagem. A escola responsabiliza a criança e sua família pelas dificuldades de aprendizagem e recorre a profissionais da saúde para explicar e compensar as dificuldades de aprendizagem que as crianças enfrentam.

As vozes das crianças revelaram a dor, a angústia, silenciamento que todo o processo desenvolvido dentro da escola desencadeia. A escola torna um lugar que paralisa. A escola é um lugar de fixidez em um determinado lugar. Em vários momentos as crianças afirmam estar em uma ação não terminada, a escolar é uma ação sem fim.

Considerações finais

As crianças continuam silenciadas. A dificuldade de aprendizagem é tratada pela escola de tal modo que isso gera na criança uma sensação de angústia, de sofrimento. Isso se revela por meio da subversão do lugar da escola, ou seja, a escola é tudo, menos lugar de aprender, na rebeldia explícita e na rebeldia velada, na submissão à ordem no silêncio imposto (*Eu devo ser obediente. Eu devo ficar quieto. Eu devo ficar calado.*), que é revelado nas vozes das crianças.

As crianças revelaram que tem um lugar de incômodo, não é um lugar ajustado. A criança não se sente confortável, ela se angustia. E ao se angustiar, a criança revela isso de diferentes modos.

Ao não saber lidar adequadamente com as dificuldades de aprendizagem das crianças, que é uma situação normal no processo de aprendizagem, a escola não gesta somente a dificuldade de aprendizagem e, no limite promove o fracasso; a escola interfere na subjetividade do sujeito, ela molda o sujeito numa situação de angústia que não se sabe o que isso pode imputar no futuro dessas crianças.

O que se constata hoje, é que essa criança está sendo atingida não somente na sua condição escolar, de aluno, ela está sendo atingida como sujeito, o que é muito grave. A criança se revela como um sujeito angustiado nesse processo centrado nas suas dificuldades, porque é um processo centrado nas dificuldades que a criança apresenta e não nas possibilidades de aprender que ela apresenta. Angústia revelada nas vozes das crianças quando elas afirmam que o que mais fazem é copiar, copiar, copiar, que quando não conseguem aprender e pedem ajuda para a professora, ela, no quadro-negro, repete como resolver a tarefa. No momento em que odeia matemática porque é péssima em matemática. Quando diz que adora copiar e em seguida faz cara de tristeza e tédio.

Em vários momentos, foi possível perceber o quanto a escola faz com que elas sofram. Apontando suas deficiências, o que não são capazes de fazer. Retirando-as da sala de aula para “corrigir” seu problema, sua incapacidade. “A análise da relação com o saber implica ao contrário uma leitura “positiva” dessa realidade: liga-se à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade” (CHARLOT, 2000, p. 29-30). A leitura negativa é como as crianças tem sido vistas até então. Praticar uma leitura positiva requer mudança epistemológica e metodológica, é, segundo Charlot (2000) almejar enxergar as potencialidades das crianças e não focar no que é considerado como falta. Segundo Charlot (2009), é importante questionar

[...] O fracasso escolar não é apenas a ausência de êxito; é uma experiência vivenciada pelo aluno, são situações que ele não consegue dominar, é uma história de sofrimento e humilhação etc. Portanto, convém pesquisar os processos, as relações, as representações e interpretações, os conflitos etc. que produzem as situações e histórias de “fracasso escolar” e que são produzidos por elas. Essa é a leitura de forma positiva; ela tenta entender o que está acontecendo e não o que falta. (CHARLOT, 2009, p. 28).

Como foi dito no início deste texto, esse trabalho visa a contribuir com as reflexões acerca das dificuldades de aprendizagem e sobre o fracasso escolar ouvindo as crianças considerado-as como interlocutores competentes, com as especificidades que as diferenciam entre si, bem como as diferenciam dos adultos. Assim, espera-se que mais questões tenham sido levantadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana, Lúcia de; FINCO, Daniela (Orgs.) **Sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 17-36.
- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. Fracasso escolar na sociedade de controle e “aprendi o que é ser preto sob o racismo da escola” In: ARROYO, Miguel, G. ABRAMOWICZ, Anete (Orgs.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 109-128.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o práticas educativas**. Ed. 1. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHARLOT, Bernard. In: ARROYO, Miguel, G. ABRAMOWICZ, Anete (Orgs.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 13- 34.
- CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: _____ (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, 15 – 31.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DELGADO, Ana, Cristina, Coll; MÜLLER, Fernanda. Apresentação. In: **Educação e sociedade: revista de ciência da educação**. V. 1. N. 1. São Paulo: Cortez, 2005. p. 351-360.
- FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. **Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições**. 2008. 133 p. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 38. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 131-163.
- FREITAS, Marcos César de. **O aluno-problema: forma social, ética e inclusão**. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção Educação e Saúde, vol. 1.
- ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PIMENTA, Selma Guarrido. A análise crítica das contradições presentes na escola pode nos ajudar a transformá-la num espaço de formação ampliada. In:

COSTA, Marisa, Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?**: Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 161-183.

RAYOU, Patrick. Crianças e jovens: atores sociais na escola, como os compreender. In: **Educação e sociedade**: revista de ciência da educação. V. 1. Nº. 1. São Paulo: Cortez, 1978. p. 465-484.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos e delimitando o campo. In: _____ (Orgs.). **As crianças**: contextos e identidade. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.