

Documentos escolares e as concepções sobre as dificuldades de aprendizagem

School documents and conceptions about learning difficulties

Documentos escolares y las concepciones sobre las dificultades de aprendizaje

Olavo Pereira Soares¹

<https://orcid.org/0000-0003-0887-9227>

Dalva Aparecida de Lima Volpe²

<https://orcid.org/0009-0002-4850-0656>

¹ Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, Minas Gerais – Brasil. E-mail: olavo.soares@unifal-mg.edu.br.

² Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, Minas Gerais – Brasil. E-mail: dalva.volpe@sou.unifal-mg.edu.br.

Resumo

Trata-se de pesquisa que apresenta a análise de um documento utilizado por escolas vinculadas a uma gestão municipal de ensino localizada no sul do estado de Minas Gerais. O documento em questão é a ficha de encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem para a sala de Atendimento Educacional Especializado. O objetivo da pesquisa é identificar e analisar as concepções que o documento apresenta sobre as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, bem como compreender quais são as concepções que o documento divulga sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento humano. A perspectiva histórico-cultural é o referencial teórico-metodológico utilizado na análise do documento. Conclui-se que o documento valoriza a interpretação dos estudantes como sujeitos fragmentados, o que dificulta sobremaneira a inserção de estudantes com dificuldades de aprendizagem nos processos de educação escolar.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagens. Documentos Escolares. Inclusão.

Abstract

It is a research that presents the analysis of a document used by schools linked to a municipal teaching management located in the south of the State of Minas Gerais. The document in question is the form for referring students with learning difficulties to the Specialized Educational Service room. The objective of the research is to identify and analyze the conceptions that the document presents about the students' learning difficulties, as well as to understand which are the conceptions that the document discloses about the relations between



learning and human development. The historical-cultural perspective is the theoretical-methodological framework used in the analysis of the document. It is concluded that the document values the interpretation of students as fragmented subjects, which greatly hinders the inclusion of students with learning difficulties in school education processes.

Keywords: *Learning Difficulties. School Documents. Inclusion.*

Resumen

Se trata de una investigación que presenta el análisis de un documento utilizado por escuelas vinculadas a una gestión de enseñanza municipal ubicada en el sur del estado de Minas Gerais. El documento en cuestión es el formulario para encaminar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje a la sala de Atendimento Educacional Especializado. El objetivo de la investigación es identificar y analizar las concepciones que presenta el documento sobre las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, así como comprender cuáles son las concepciones que el documento divulga sobre las relaciones entre aprendizaje y desarrollo humano. La perspectiva histórico-cultural es el marco teórico-metodológico utilizado en el análisis del documento. Se concluye que el documento valora la interpretación de los estudiantes como sujetos fragmentados, lo que dificulta en gran medida la inclusión de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en los procesos de formación escolar.

Palavras Chave: *Dificuldades de Aprendizaje. Documentos Escolares. Inclusión.*

1 Introdução

Neste trabalho, descrevemos e analisamos um documento escolar: a ficha de encaminhamento para a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nosso objetivo é identificar e analisar as concepções que essas fichas apresentam sobre o que vêm a ser as dificuldades de aprendizagem (DAs) no cotidiano escolar. Nossa hipótese é de que as fichas, em si, definem e divulgam concepções sobre os estudantes e seu processo de desenvolvimento, bem como disseminam princípios sobre as relações entre o desenvolvimento e as dificuldades de aprendizagem.

Em um primeiro momento, a pesquisa pretendia analisar as concepções docentes sobre as DAs a partir de suas experiências profissionais cotidianas. Definimos por locus de coleta de dados uma rede municipal de educação de uma cidade de médio porte da região sul do estado de Minas Gerais. Ao iniciarmos a pesquisa, entretanto, definimos que era importante analisar teoricamente um documento que orienta as docentes¹ em suas práticas cotidianas. A ficha de encaminhamento é esse documento. Sua análise nos permite identificar concepções sobre as

¹ O magistério das séries iniciais da SME na qual a pesquisa foi realizada é composto majoritariamente por mulheres. Por essa razão, utilizaremos a flexão de gênero nos referindo “às docentes” ou “às professoras”.

relações entre desenvolvimento e aprendizagem, visto que o objetivo do documento é registrar as justificativas do encaminhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem para a sala de AEE. Aqui, a análise se restringe à ficha de encaminhamento no formato em que ela se apresenta para as docentes, considerando-se a objetividade das práticas cotidianas. Para desenvolver tal análise, referenciamos-nos na perspectiva histórico-cultural, ora em diálogo com pressupostos seminais de Lev S. Vigotski, ora em diálogo com pesquisas contemporâneas.

A pesquisa denuncia um paradoxo: a ficha visa à inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem nos processos de educação escolar, mas a objetivação da ficha em um documento escolar contribui para a difusão de concepções pedagógicas que se distanciam da valorização de práticas inclusivas.

O artigo está dividido em três momentos: a apresentação do contexto de divulgação e utilização da ficha de encaminhamento de crianças com DA para a sala de AEE; a análise teórica da ficha à luz dos referenciais da perspectiva histórico-cultural; considerações sobre a ficha em suas relações com as práticas pedagógicas e proposição de modificações em seu formato.

2 O contexto de utilização e a ficha de encaminhamento

A documentação analisada é utilizada por uma rede municipal de ensino localizada na região sul do estado de Minas Gerais. Trata-se de um município de médio porte, na faixa de 52.000 habitantes. A gestão municipal é responsável por 16 unidades de educação, sendo sete de educação infantil, nove escolas de ensino fundamental I, dois núcleos rurais que atendem à educação infantil e ao ensino fundamental I, uma unidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e cinco unidades de educação infantil em regime de parceira. O corpo docente efetivo conta com 250 professoras que assistem aproximadamente 4.300 alunos.

A gestão municipal de educação se destaca por ser uma das poucas da região a definir, na forma de lei, um plano de carreira para o magistério que inclui as condições e os meios para a promoção e valorização da formação docente (Guaxupé/MG, 2005). Parte desse processo de valorização do magistério inclui as atividades desenvolvidas durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletiva (HTPC), que se subdivide em ações internas à unidade escolar e outras voltadas para a formação continuada.

Desde o ano 2000, antes mesmo da publicação da legislação que define o plano de carreira do magistério municipal, a gestão já tinha convênios com pesquisadoras vinculadas a uma universidade pública do estado de São Paulo e que atuam na formação continuada das professoras. Inicialmente foi implantado um programa de formação apenas para a Educação Infantil e, desde 2014, esse programa passou a atender às docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental I e gestoras. Essa formação tem, a cada ano, uma carga horária de 60 horas divididas em grupos de estudos cujas mediadoras são as pesquisadoras acadêmicas.

As formações em HTPC com professoras, diretoras e especialistas são organizadas em grupos de formação conforme a série em que atuam. Os estudos voltam-se para a compreensão sobre como a criança desenvolve a inteligência, a afetividade, a moralidade e como as relações socioafetivas impactam o desenvolvimento infantil e as atividades escolares, ou seja, nesse contexto de formação são analisadas questões referentes às aprendizagens e, por conseguinte, às ausências ou dificuldades de aprendizagem.

Como parte do processo de tentar articular teoria e prática pedagógica, a gestão municipal decidiu implementar, nas unidades de ensino, as salas de AEE. As salas contam com docentes que se dedicam aos estudantes que não atendem às expectativas de aprendizagem do ano/série no/a qual estão matriculados. Os alunos participam das atividades nas salas de AEE no contraturno. Assim, não se afastam das suas turmas de origem, mas precisam se deslocar para a unidade escolar em um horário complementar.

Para a definição de quais estudantes devem desenvolver atividades na sala de AEE, a gestão municipal elaborou uma ficha de encaminhamento. Esse é o documento a ser analisado na próxima seção. Não foi possível identificar se há uma relação intrínseca entre os estudos mediados pelas pesquisadoras nos processos de formação continuada e a elaboração da ficha, visto que não encontramos dados que nos permitam afirmar que a ficha foi analisada nos processos de formação. Por outro lado, podemos assegurar que a ficha foi elaborada pela gestão municipal e que seus membros também participaram dos cursos de formação. A análise da relação entre o processo de formação continuada e a elaboração da ficha não foi objeto desta pesquisa.

Como afirmamos, nosso objetivo será a análise da ficha como ela se apresenta às docentes na sua materialidade. Nas próximas linhas, iremos analisar esse documento escolar com destaque para as concepções que ele apresenta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento

humano, considerando que define as possibilidades de interpretação das docentes sobre as ausências de aprendizagem.

3 O estudante como uma pessoa fragmentada

No processo de coleta de dados da pesquisa, um dos aspectos que inicialmente mais nos chamaram a atenção foi o próprio formato da ficha (Anexo 1), ou seja, como esse documento se materializa para as professoras que irão preenchê-lo. Tanto essa ficha quanto a própria sala de AEE foram decisões pedagógicas tomadas pela gestão municipal. Trata-se de uma ficha de duas laudas com perguntas objetivas subdivididas em quatro seções: aspectos cognitivos, físicos, sociais e afetivos. Dessas seções, a única que tem subseções é aquela que se refere aos aspectos cognitivos, assim subdivididos: escrita, desenho, leitura, matemática e oralidade. Após as respostas objetivas, as docentes podem inserir pequenos textos sobre os meios utilizados na avaliação dos discentes e a justificativa para o encaminhamento para a sala de AEE.

O formato da ficha traz, em si, uma concepção sobre o desenvolvimento dos estudantes. Que concepções são essas?

Um primeiro elemento a se destacar é que a avaliação de cada criança considera o desenvolvimento de suas funções psíquicas de forma separada: os “aspectos cognitivos” são avaliados separadamente dos “aspectos físicos” e “sociais”, e estes, dos “aspectos afetivos”. A ficha deixa explícito o que define cada um desses elementos: o “cognitivo” está associado às aprendizagens especificamente escolares, como a escrita, o desenho, a leitura, a matemática e a oralidade; nos “aspectos físicos”, o questionamento é sobre as noções de lateralidade, a capacidade dos estudantes em recortar delimitando espaço, se seguram “bem” o lápis, se têm equilíbrio, se andam e correm em diferentes posições, se têm sentido de direção; os “aspectos sociais” nos induzem a pensar que se trata das condições sociais de vida dos estudantes, mas são itens que estão relacionados com a sociabilidade dos estudantes e seu bom relacionamento com os colegas, docentes e funcionários, e também com as regras disciplinares da escola; os “aspectos afetivos” dizem respeito a criatividade, interesse, motivação e frequência (*sic!*).

Para efeito de análise, consideremos os aspectos descritos e apresentados nas fichas (cognitivos, físicos, de sociabilidades e afetivos) funções psíquicas superiores. Nos estudos seminais de Vigotski (2000a; 2000b) encontramos a definição de que essas funções, especificamente humanas, não se desenvolvem separadamente. Não há como separar o

desenvolvimento da criança em elementos distintos, como se o cérebro humano fosse dividido em “caixinhas” que não dialogam entre si, ou mesmo que o desenvolvimento de capacidades físicas possa se desvincular das demais funções psíquicas.

A linguagem, por exemplo, não pode ser considerada uma capacidade cognitiva que se desenvolve desvinculada dos aspectos afetivos e de sociabilidade. Como função psíquica, a linguagem deve ser compreendida e analisada no processo de interação da criança com o meio em que vive nas diferentes etapas do seu desenvolvimento. Em Vigotski,

o pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento, mas uma forma histórico-social, e por isso se distingue basicamente por uma série de *propriedades e leis específicas*, que não podem ser descobertas nas formas naturais do pensamento e da linguagem (Vigotski, 2000a, p. 149, grifo do autor).

Para a compreensão do desenvolvimento da linguagem da criança, Vigotski define a centralidade do contexto histórico-social no qual estamos inseridos. A educação escolar é um dos elementos do contexto social e histórico, não o único; portanto é fundamental considerar a linguagem da criança na escola em relação ao contexto em que ela vive. Deriva desse aspecto a assertiva de que a criança não é uma *tabula rasa*, seja em relação ao desenvolvimento das formas de linguagem ou dos demais conhecimentos específicos do ambiente escolar (Vigotski, 2010).

No documento analisado, não encontramos indícios de como as professoras podem identificar e conhecer as crianças em seu contexto social e familiar, em seu meio histórico-social para além da escola. A ficha impõe às docentes a definição de que o desenvolvimento ocorre pela assimilação das habilidades especificamente escolares. Na ficha, a linguagem é divulgada para as docentes como uma capacidade cognitiva que se subdivide nos elementos da oralidade, da escrita, do desenho, da leitura e da matemática. A linguagem como função psíquica que define a capacidade humana de pensar e se comunicar não é percebida em sua totalidade nem o desenvolvimento da criança e tampouco as suas relações com a sociedade.

No documento em análise, o estudante não é visto como um ser único, dotado de todas as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Ele é um sujeito “fragmentado”, definido não pelas suas capacidades, mas por aquilo que ele não tem. Podemos fazer essa afirmação porque o objetivo da ficha é o encaminhamento para a sala de AEE, ou seja, é a definição de uma justificativa sobre as ausências dos estudantes, e não sobre as suas

potencialidades. Se todas as respostas da ficha fossem “sim”, o estudante não precisaria ser encaminhado, logo a ficha não precisaria ser preenchida. O seu preenchimento induz a se assinalar o “não”, o que os estudantes “não” têm.

Outro elemento interessante da ficha, e que compele as docentes a fragmentar os aspectos psíquicos das crianças, é a concepção de que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos individualizados. Ao lermos o documento, verificamos que não há solicitação de informações sobre o estudante em comparação com o estágio de desenvolvimento dos demais alunos da turma. A seção III da ficha, destinada aos “aspectos sociais”, que, como já mencionamos, estão relacionados com a “sociabilidade dos alunos”, solicita informações às docentes sobre como o estudante se relaciona com os colegas da turma e com a professora. Ocorre que, na ficha, não há como as professoras relacionarem o “aspecto sociabilidade” com as informações solicitadas sobre os “aspectos cognitivos”. O mesmo ocorre em relação aos “aspectos afetivos”. É como se a sociabilidade e o desenvolvimento afetivo dos alunos não tivessem relação com as aprendizagens realizadas em ambiente escolar.

Precisamos nos deter um pouco nessas duas características da ficha: a fragmentação da sociabilidade e da afetividade e como essa característica do documento suscita concepções sobre as dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Um das principais contribuições da teoria vigotskiana para a pesquisa dos processos didáticos foi a inserção de outras perspectivas sobre as relações ensino-aprendizagem. Na tradição escolar ocidental, a aprendizagem deriva das ações de ensino, portanto, se há aprendizagem dos conteúdos escolares, há desenvolvimento. Nessa tradição, a aprendizagem resulta de um processo individual, e o papel da didática é interpretar corretamente quais os conteúdos adequados para determinada etapa do desenvolvimento.

Vigotski (2000a; 2018) subverte a lógica da tradição escolar ao propor o conceito de zona de desenvolvimento imediato² (ZDI) (Vigotski, 2000a). Ao longo da obra em que o conceito é apresentado, Vigotski esclarece que os processos de apropriação e objetivação dos conhecimentos são individuais, mas ocorrem e se desenvolvem no coletivo. Nessa perspectiva, as crianças não têm etapas de desenvolvimento predefinidas pela filogênese, mas elas estão em “situação social de desenvolvimento” (Prestes; Tunes; Nascimento, 2015), o que implica

² Desde a chegada das primeiras obras de Vigotski no Brasil, o conceito de ZDI foi utilizado com nomenclaturas diferentes em virtude das diversas traduções e com propósitos nem sempre semelhantes. Zóia Prestes propõe o uso do conceito como zona de desenvolvimento iminente (Prestes; Tunes; Nascimento, 2015).

compreender a criança em seus contextos social e histórico: a escola, a comunidade escolar e os processos sociais com os quais elas interagem.

O princípio que fundamenta o conceito de ZDI é “o que a criança consegue fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha” (Vigotski, 2000a, p. 331-332). Tal conceito demanda compreender que todo o processo histórico de desenvolvimento humano ocorre em uma relação dialética entre indivíduo e sociedade. Na educação escolar, a troca de experiências com outras crianças e com as professoras sobre os conhecimentos e seus significados é fundamental. É nos usos dos significados que a criança atribui sentido (Leontiev, 2021) e, portanto, sente-se confortável em aceitar novos desafios de conhecimento. Assim, um bom processo de ensino-aprendizagem se adianta e possibilita o desenvolvimento (Vigotski, 2000a).

Podemos definir, então, que os processos de ensino-aprendizagem não são individuais nem devem ser individualizados. Os estudantes estão inseridos em um contexto específico, que é histórico, social e cultural. Ao participar das atividades escolares, os alunos carregam consigo esse contexto e os elementos de sua inserção na sociedade: seus conceitos empíricos sobre os conhecimentos, os valores familiares e religiosos, as formas de se relacionar socialmente. As práticas escolares devem colocar em primeiro plano as formas como os estudantes se inserem na sociedade e as suas interpretações sobre a realidade, o que nos leva a considerar que a sociabilidade é fundamental para elaborar e desenvolver boas práticas didáticas.

Ao analisarmos a ficha de encaminhamento, os aspectos associados à sociabilidade estão em destaque em um item específico, no entanto, no formato em que a ficha se apresenta às professoras, esse aspecto não se relaciona com o físico, o cognitivo e o afetivo e tampouco há algum indicativo de que devam estar relacionados.

Nossa defesa é de que tanto as aprendizagens quanto o diagnóstico sobre a ausência delas não podem ser analisados sem o elemento coletivo, sem a compreensão de como é o estudante no contexto da turma, da comunidade escolar e social. O diagnóstico sobre as aprendizagens da criança não deveria se restringir apenas aos conteúdos escolares, mas é isso que a ficha nos leva a crer: se o estudante domina o “pré-silábico 1” e o “pré-silábico 2”, ele está pronto para o “silábico sem valor sonoro”, e assim por diante. Na ficha, a identificação dos níveis e capacidades de aprendizagem dos estudantes desconsidera a sua situação social de desenvolvimento, portanto, em nossa compreensão, o diagnóstico sobre as DAs deveriam considerar, em sua centralidade, os elementos relacionados com a sociabilidade das crianças.

A sociabilidade está na origem do processo de humanização, é parte essencial da compreensão do desenvolvimento que nos torna humanos. Em uma de suas leis fundamentais, Vigotski, ao se referir às funções psíquicas superiores, afirma que:

Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad (Vigotski, 2000b, p. 150).

Como já vimos, o documento analisado compreende que os “aspectos cognitivos” estão associados aos conhecimentos que são especificamente escolares. Observamos também que os aspectos “cognitivos” estão dissociados dos aspectos “físicos”, “sociais” e “afetivos”. Embora o objetivo do documento possa até ser outro, o fato é que nele a criança é analisada em compartimentos. As funções psíquicas superiores, ou seja, as formas psíquicas de desenvolvimento especificamente humanas também devem ser, segundo o documento, analisadas separadamente.

Em Vigotski, temos o oposto, pois ele propõe que “la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad” (Vigotski, 2000b, p. 150) sejam analisados em suas especificidades. Ainda segundo Vigotski (2000b), nenhuma dessas funções pode ser compreendida de forma deslocada da totalidade do desenvolvimento do indivíduo, pois todas se desenvolvem em contextos sócio-históricos específicos.

A compreensão de que “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico” (Vigotski, 2000b, p. 150) é central para compreendermos a importância da educação escolar na vida das crianças. O desenvolvimento intrapsíquico e a capacidade de aprender conceitos e conhecimentos não são algo natural, mas necessitam ser disponibilizado para a criança: primeiro ela precisa conviver socialmente com aquele elemento da cultura humana para, posteriormente, interiorizar e transformar as suas capacidades de desenvolvimento do pensamento.

Nessa perspectiva, antes de identificar o que “falta” na aprendizagem, deveríamos analisar como determinado elemento da cultura é disponibilizado para as crianças. A ficha leva a entender que os “aspectos” cognitivos já foram “ensinados” e que a ausência da aprendizagem

pode estar relacionada com a alguma dificuldade intrínseca ao estudante. A criança, como uma pessoa em sua totalidade sócio-histórica, ainda está ausente.

Essa dicotomia é perceptível em outras solicitações da ficha. Por exemplo: nos “aspectos físicos”, o documento solicita informações que não são específicas da cultura escolar, como “lateralidade”, “uso do espaço”, “equilíbrio”. Nós sabemos, contudo, que a forma como o corpo se insere no ambiente difere entre contextos culturais distintos. O que é correto em termos de postura corporal em um contexto social não o é necessariamente em outro. Podemos pensar o mesmo em relação às informações solicitadas sobre o desenho das crianças e suas habilidades diferentes entre os realismos “fortuito”, “intelectual”, “gorado” e “visual”. A capacidade de desenvolvimento da imaginação e de sua objetivação em um desenho precisa ser interpretada considerando as interações sociais das crianças e às formas de expressão artísticas a que ela tem acesso e com as quais convive.

Voltamos, então, ao princípio de que não deveríamos analisar o que “está faltando” na criança em suas aprendizagens, mas compreender o que foi apresentado em termos de conhecimento e como ela está se desenvolvendo em relação ao coletivo da turma. Não deveríamos separar, ainda que apenas no preenchimento da ficha, os aspectos “cognitivos” dos relacionados com a sociabilidade.

Também merecem destaque a importância e a centralidade dos processos de ensino-aprendizagem do item que o documento denomina “aspectos afetivos”. A distinção entre “aspectos cognitivos” e “afetivos” nos processos de educação escolar nos remonta à Descartes e à concepção de racionalidade que se desenvolve sem vínculos com as emoções (Gomes; Mello, 2010). É como se percebêssemos os estudantes como dois sujeitos: o racional e o emotivo; como se os processos de internalização dos conhecimentos escolares não impactassem seu desenvolvimento afetivo; e o seu oposto: como se fosse possível pensar na produção de conhecimento sem “afeto” ou “afetação” (Gomes; Mello, 2010). Há ainda que se considerar que o preenchimento da ficha e o encaminhamento para a sala de AEE não devem passar despercebidos pelos estudantes, pois eles desenvolvem algum tipo de sentimento em relação a essa situação. É preciso considerar que determinadas ausências ou DAs impactam emocionalmente os estudantes.

Na tradição escolar, as emoções são um paradoxo: enquanto o sucesso escolar é percebido como esforço individual daquele que racionalizou o aprendizado, o fracasso é visto como resultado de uma criança que tem problemas emocionais e psíquicos decorrentes do

ambiente familiar ou das condições sociais. Não é possível individualizar o sucesso e tampouco o fracasso. Nosso desenvolvimento não se desvincula da relação que estabelecemos com os contextos sociais e culturais em que vivemos (Vigotski, 2018).

É preciso, então, pensarmos na afetividade e no afeto como partes do processo mais amplo de humanização das crianças em contexto escolar. Consideramos

um equívoco o fato de se analisar o afetivo como algo que se acrescenta ao cognitivo, como um elemento ou pré-formação da psique que segue ao lado, permitindo ou impedindo que o sujeito conquiste os conhecimentos e avance os limites do seu desenvolvimento. Isso nos apresenta o desafio de entender as funções afetivas acontecendo na processualidade das ações do sujeito (Gomes; Mello, 2010, p. 687).

Na ficha de encaminhamento, as questões relacionadas com os “aspectos afetivos” questionam as professoras sobre a criatividade, o interesse, a motivação e até a frequência. Ocorre que, na forma como a ficha se apresenta, não há possibilidade para que as professoras relacionem e analisem o desenvolvimento da criança em sua totalidade. Por exemplo: criatividade em relação a quais situações-problema? Interesse em quais circunstâncias de aprendizagem e sobre quais conhecimentos? O estudante está motivado para quais práticas escolares?

Pode-se objetar que, na ficha, há uma linha em que a professora pode fazer uma “observação”, mas é pouco provável que haja observações relacionadas com dois campos distintos da ficha, ou seja, ao separar os “aspectos cognitivos” dos “afetivos”, a ficha reafirma uma concepção cristalizada na sociedade ocidental de que há separações entre razão e emoção (Gomes; Mello, 2010).

É interessante notar também que alguns elementos dos “aspectos afetivos” estão inseridos nas questões da ficha como que associados aos “aspectos sociais”. Nesse quesito, é questionado se o aluno “se relaciona bem com os colegas, professores e funcionários”, “se o aluno solicita ajuda do professor”, “se ele se sente seguro”, “se respeita as regras e combinados” e, por fim, questiona-se como “o aluno reage em situação de conflito”. Ainda que o subtítulo da seção fosse modificado para “aspectos da sociabilidade”, haja vista que “aspectos sociais” nos remete às condições socioeconômicas de vida dos estudantes, nós entendemos que essas questões estão diretamente vinculadas ao desenvolvimento da afetividade entre os estudantes.

O fato de os alunos se sentirem seguros, confiarem na professora ou respeitarem os combinados, bem como a ausência desses elementos, diz-nos muito sobre como os eles se sentem e se vinculam às práticas escolares, por isso tais aspectos não poderiam ser analisados separadamente. As questões relacionadas com a afetividade e sobre como a comunidade escolar proporciona um ambiente que favorece o desenvolvimento dos aspectos afetivos deveriam ser o ponto de partida para se compreenderem as DAs. A produção do conhecimento escolar não pode prescindir do afeto, pois é da afecção que resultam produções de sentido e de bem-estar diante do conhecimento que é novo e diferente.

A análise teórica da ficha nos possibilita a reflexão sobre o impacto desse tipo de documento no cotidiano escolar. Pesquisas precisam ser desenvolvidas para analisar os impactos do uso desse documento no desenvolvimento dos alunos, nos processos de formação continuada, no estudo das relações entre gestores e docentes, na análise das concepções docentes sobre as aprendizagens e sobre estudantes que apresentam DA. Para finalizarmos esse texto, optamos por tentar contribuir para melhores práticas pedagógicas, apresentando de forma prospectiva algumas considerações sobre essa modalidade de documento.

4 As fichas e as práticas pedagógicas

Há que se destacar a valorização da formação e da carreira docente implementada pelo município em que a ficha foi instituída. Foi um alento, enquanto pesquisadores, ter conhecimento dessa realidade. Destarte nossas considerações, a ficha de encaminhamento demonstra preocupação da gestão com os escolares, com o seu desenvolvimento e com as professoras que lidam cotidianamente com os estudantes.

Não podemos defender a extinção da ficha, pois seria incoerência de nossa parte. A documentação é importante, tanto para a gestão municipal quanto para as unidades escolares. Sabemos que as questões relacionadas com as crianças com DA são sempre sensíveis, e é difícil buscar consenso sobre as melhores maneiras de definir o que são as DAs, bem como de identificar os estudantes que apresentam essas dificuldades. O clássico trabalho de Maria Helena Patto (2015) sobre os incômodos suscitados pelos fracassos dos processos de escolarização possibilitou ao menos dois movimentos em larga escala: o tratamento das DAs como um fenômeno complexo e a busca de soluções que extrapolam os muros das pesquisas

acadêmicas. É com perspectiva positiva e de valorização do trabalho de gestoras e professoras que nós analisamos a ficha de encaminhamento.

Nossa divergência em relação à ficha resulta da reflexão teórica que fizemos acerca de suas concepções. Após tal reflexão é possível concluir que as fichas dificultam os processos de inclusão escolar, pois induz as professoras a analisarem os estudantes de forma fragmentada, separando aspectos do seu desenvolvimento psíquico em categorias que não dialogam entre si e dificultam a análise dos estudantes como sujeitos únicos e singulares. Ao separar aspectos cognitivos das formas de socialização, das habilidades físicas e da afetividade, a ficha incita a uma interpretação fragmentada do ser humano, por conseguinte dos estudantes, e de suas potencialidades. Ademais, a ficha avalia os estudantes em função das aprendizagens que não foram assimiladas, e não das potencialidades que eles apresentam e que a educação escolar ainda não conseguiu desenvolver.

Talvez essa fragmentação na avaliação nem seja a postura das professoras, mas, como vimos, o preenchimento da documentação é baseado na busca de informações sobre os estudantes e suas ausências, e não nas suas qualidades e conhecimentos prévios. Assim, perde-se a oportunidade de compreender como o estudante desenvolve a sua individualidade no contexto da turma e da comunidade escolar.

Ao fragmentar a análise, dois elementos fundamentais para compreender o desenvolvimento deixam de ser valorizados: como os estudantes se inserem socialmente no ambiente escolar e como desenvolvem sua afetividade. Ambos são elementos que devem ser valorizados nos processos didáticos e pedagógicos. As formas como os estudantes analisam e atribuem sentido aos conhecimentos não devem ser avaliadas apenas individualmente, pois é nos processos coletivos que as crianças têm mais condições de compreender o significado e atribuir sentido a esses conhecimentos. Concomitantemente, as maneiras como as crianças são afetadas pelos conhecimentos devem ser objeto de análise das professoras, pois a aceitação ou a negação de um conhecimento pode estar associada a fatores intraescolares.

Práticas escolares mais inclusivas exigem mais trabalho coletivo, mais qualidade nos conhecimentos trabalhados, mais afeto.

Precisamos, então, de novas fichas. Fichas que estimulem as professoras a pensarem nos processos de integração entre as crianças da escola, que valorizem a diversidade nas formas de pensar e desenvolver o pensamento, que, antes de analisar o estudante, tentem compreender o ser humano tanto em suas angústias e tristezas quanto nas qualidades e alegrias.

Podemos pensar em fichas que tenham o mesmo objetivo: encaminhar para a sala de AEE, mas com outros parâmetros de análise. Por exemplo: a professora identifica que o estudante tem dificuldade em matemática para o ano/série. Essa pode ser a primeira informação da ficha. A seguir, viriam outras informações sobre o estudante, como: quais são suas qualidades, em que ele se interessa, como a turma se relaciona com ele.

A ideia é se desvincular da fragmentação para a compreensão do indivíduo em sua singularidade como ser humano. É deixar de buscar o que o aluno não tem para valorizar as suas potencialidades. Para tanto, será necessário que o preenchimento da ficha esteja inserido em um processo pedagógico. Não deve ser uma atividade separada do cotidiano da turma, como se fosse um médico preenchendo um laudo de uma tomografia. No processo pedagógico, a professora pode dedicar atenção às atividades didáticas que ajudem a identificar como o estudante se desenvolve: como ele brinca, se canta ou toca um instrumento, se pratica esportes, se fala em público ou é tímido. É importante também observar se há diferenças entre as atividades que se fazem individual e coletivamente.

É possível que, ao final do processo de preenchimento da ficha, o estudante nem seja encaminhado. Talvez ele precisasse de mais atividades com os colegas ou de um exercício de matemática realizado coletivamente que “destravasse” o seu raciocínio. Pode ser que a relação com os amigos não fosse muito boa e as atividades promovidas pela professora tenham mudado esse cenário prejudicial ao estudante. Também é possível que o estudante permaneça com dificuldades em matemática, e, aí sim, o encaminhamento deverá ser feito, mas os esforços para que o estudante fosse integrado ao coletivo e respeitado em suas singularidades foi feito pela professora e pela gestão escolar.

Esse é só um exercício de reflexão propositiva elaborado com muito respeito às escolas, às professoras e às gestões escolares que se dedicam de forma incansável a promover o desenvolvimento das crianças e adolescentes que as frequentam.

Referências

GOMES, C. A. V.; MELLO, S. A. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Perspectiva**. Florianópolis. v. 28, n. 2, p. 677-694. 2010.

GUAXUPÉ/MG. Lei complementar nº 1.691, de 20 de setembro de 2005. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Carreiras do Magistério Público Municipal. **Câmara Municipal de Guaxupé/MG**. Guaxupé, dezembro de 2005.

LEONTIEV, A. **Atividade, consciência e personalidade**. Bauru/SP; Mireveja, 2021.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: Edufu, 2015. p. 47-65.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: ícone, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid; VISOR/DIS, 2000b.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Enviado em: 04/08/2022

Revisado em: 18/05/2023

Aprovado em: 07/06/2023

Anexo 1

ENCAMINHAMENTO PARA SALA DE APOIO – FUNDAMENTAL I

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO:

ALUNO (A): _____
TURMA: _____ TURNO: _____
PROFESSORA: _____

I - ASPECTOS COGNITIVOS:

APRESENTA ATENÇÃO E CONCENTRAÇÃO NAS ATIVIDADES PROPOSTAS?
() SIM () NÃO
OBS.: _____

APRESENTA INTERESSE PELAS ATIVIDADES PROPOSTAS?
() SIM () NÃO
OBS.: _____

a) ESCRITA

QUAL O NÍVEL DE AQUISIÇÃO DE ESCRITA:
() PRÉ-SILÁBICO 1 () PRÉ-SILÁBICO 2
() SILÁBICO SEM VALOR SONORO
() SILÁBICO COM VALOR SONORO
() SILÁBICO-ALFABÉTICO () ALFABÉTICO

APRESENTA ORGANIZAÇÃO AO UTILIZAR O CADERNO:
() SIM () NÃO
OBS.: _____

COMO TRANSCREVE DO QUADRO PARA O CADERNO?
() LETRA POR LETRA () SILÁBICA POR SILÁBICA
() PALAVRA POR PALAVRA () FRASE POR FRASE

TROCA LETRAS NA ESCRITA:

() SIM () NÃO
QUAL POR QUAL? _____
CITE EXEMPLOS? _____

b) NÍVEL DE DESENHO:

() REALISMO FORTUITO () REALISMO GORADO
() REALISMO INTELECTUAL () REALISMO VISUAL

c) LEITURA

() SUBSILÁBICA () SILÁBICA () VACILANTE
() CORRENTE () EXPRESSIVA

d) MATEMÁTICA

RELACIONA NÚMERO E QUANTIDADE? () SIM () NÃO
ATÉ QUANTO? _____
OBS.: _____

REALIZA OPERAÇÕES SIMPLES? () SIM () NÃO
OBS.: _____

RESOLVE SITUAÇÕES-PROBLEMA? () SIM () NÃO
OBS.: _____

POSSUI NOÇÕES BÁSICAS:

() COR () FORMA () ESPESSURA () TAMANHO

e) ORALIDADE

COMUNICA-SE COM CLAREZA E OBJETIVIDADE? () SIM () NÃO
OBS.: _____

ELABORA PERGUNTAS E RESPOSTAS DE ACORDO COM OS CONTEXTOS DE QUE PARTICIPA? () SIM () NÃO
OBS.: _____

RELATA EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E NARRA FATOS EM SEQUÊNCIA TEMPORAL E CAUSAL?
() SIM () NÃO
OBS.: _____

O VOCABULÁRIO É ADEQUADO A IDADE? () SIM () NÃO
OBS.: _____

APRESENTA TROCAS NA FALA: () SIM () NÃO
QUAIS? CITE EXEMPLOS: _____

II - ASPECTOS FÍSICOS:

TEM NOÇÃO DE LATERALIDADE DEFINIDA? () SIM () NÃO
OBS.: _____

RECORTA DELIMITANDO O ESPAÇO? () SIM () NÃO
OBS.: _____

APRESENTA EQUILÍBRIO E RITMO AO PULAR CORDA? () SIM () NÃO
OBS.: _____

AGILIDADE: ANDA E CORRE EM DIFERENTES POSIÇÕES?
() SIM () NÃO
OBS.: _____

SEGURA CORRETAMENTE O LÁPIS? () SIM () NÃO
OBS.: _____

APRESENTA SENTIDO DE DIREÇÃO?

() DENTRO/FORA
() PARA TRÁS/ PARA FRENTE () EM CIMA/ EM BAIXO

III - ASPECTOS SOCIAIS:

RELACIONA-SE BEM COM OS COLEGAS? () SIM () NÃO
OBS.: _____

RELACIONA-SE BEM PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS?

() SIM () NÃO
OBS.: _____

SOLICITA COM FREQUÊNCIA A AJUDA DO PROFESSOR?

() SIM () NÃO
OBS.: _____

SENTE-SE SEGURO NO AMBIENTE ESCOLAR? () SIM () NÃO
OBS.: _____

RESPEITA REGRAS E COMBINADOS? () SIM () NÃO
OBS.: _____

COMO REAGE MEDIANTE CONFLITOS?

OBS.: _____

IV - ASPECTOS AFETIVOS:

APRESENTA CRIATIVIDADE? POR EXEMPLO, CHEGA A SOLUÇÕES DE PROBLEMAS POR DIFERENTES CAMINHOS? () SIM () NÃO
OBS.: _____

INICIA E SE MANTÉM INTERESSADO NAS ATIVIDADES ATÉ CONCLUI-LAS?
() SIM () NÃO
OBS.: _____

MOTIVAÇÃO: REALIZA AS ATIVIDADES:

() COMPLETAS () INCOMPLETAS
OBS.: _____

O ALUNO É FREQUENTE? () SIM () NÃO

POR QUE FALTA? _____

DESCREVA, EM LINHAS GERAIS, COMO FOI A AVALIAÇÃO INICIAL DO ALUNO:

RELATE O MOTIVO DE SEU ENCAMINHAMENTO:

(ANEXAR O ESTUDO SOCIOECONÔMICO DO ALUNO)

Assinaturas:

Professora Regente

Especialista

Diretora