

A ESCOLA E O ENSINO FUNDAMENTAL I, FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: ASPECTOS PARA UMA PAUTA DE DISCUSSÕES SOBRE A (DES)MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E O ÊXITO DO(A)S ESCOLARES¹

LA ESCUELA Y LA ENSEÑANZA PRIMARIA, FRENTE A LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: ASPECTOS PARA UNA AGENDA DE DISCUSIÓN SOBRE LA (DE) MEDICALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y EL ÉXITO DE LO(A)S ESCUELARES

THE SCHOOL AND THE ELEMENTARY TEACHING I, IN FRONT OF THE LEARNING DIFFICULTIES: ASPECTS FOR A DISCUSSION AGEND ON THE (DE)MEDICALIZATION OF EDUCATION AND THE SUCESS OF SCHOOLS

Rosane Michelli de CASTRO²
Karina Cássia Oliveira REIS³

RESUMO: Neste artigo, exploramos aspectos sobre o papel da escola e o ensino de escolares, diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas durante o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e que dizem respeito ao necessário distanciamento de diagnósticos que têm levado à medicalização da Educação. Focamos atenção em teorizações que ressaltam a importância do ensino intencional, da ação-reflexão-ação docente. Apresentamos aquilo que é própria da equipe escolar, as intervenções pedagógicas, em lugares diversos do espaço escolar com vistas a atender necessidades de aprendizagem apresentadas pelas crianças, sobretudo, aquelas com dificuldades na realização das atividades. Para tanto, priorizamos apresentar resultados de intervenções pedagógicas mediante a “aula passeio”. O público-alvo de nossa intervenção foram escolas de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). A aula passeio, inspirada no pensamento de Freinet, permitiu-nos ensinar possibilidades outras para que as crianças reconhecessem e sistematizassem, com ajuda do(a) parceiro(a) mais experiente, as atividades propostas, principalmente aquelas favorecedoras do exercício cognitivo da leitura e da escrita pelas crianças consideradas com dificuldades de aprendizagens. Indistintamente, todas as crianças evidenciaram suas apropriações, mostrando-se exitosas em todas as atividades. Assim, consideramos que os educadores e demais sujeitos da comunidade escolar, especialmente, os familiares, não devem tratar equivocadamente as dificuldades de aprendizagem como distúrbios psicológicos ou psiquiátricos, recorrendo a diagnósticos que levam à medicalização do(a)s escolares, portanto, da Educação, e distanciam a escola e seus professores e professoras da essencialidade da ação docente que é didático-pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino Fundamental I. (Des)medicalização da Educação. Essencialidade da ação docente. Dificuldades de aprendizagem.

¹ O trabalho investigativo do qual resultou este artigo contou com a participação da pedagoga Aline Lais da Silva.

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Professora Assistente no Departamento de Didática. Doutorado em Educação (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7383-4810>. E-mail: r.castro@unesp.br

³ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2658-7850>. E-mail: karinacoreis@gmail.com

RESUMEN: *En este artículo, exploramos aspectos sobre el papel de la escuela y la enseñanza de los escolares, dadas las dificultades de aprendizaje presentadas durante la Enseñanza Primaria (1 ° a 5 ° año) y que se refieren a la distancia necesaria de los diagnósticos que condujeron a la medicalización de la educación. Centramos la atención en teorías que enfatizan la importancia de la enseñanza intencional, de la acción acción-reflexión-enseñanza, mediante la realización de una serie de intervenciones pedagógicas en forma de "clase paseo" en diferentes lugares del espacio escolar para satisfacer las necesidades de aprendizaje presentado por los niños, especialmente aquellos con dificultades para realizar actividades. El público objetivo de nuestra intervención fueron las escuelas de la Escuela Primaria (1° a 5° año). La lección de paseo inspirada en el pensamiento de Freinet nos permitió crear otras posibilidades para que los niños reconozcan y sistematicen, con la ayuda del compañero más experimentado, las actividades propuestas, especialmente aquellas que favorecen el ejercicio cognitivo de la lectura y la escritura. por niños considerados con dificultades de aprendizaje. Indistintamente, todos los niños demostraron sus apropiaciones, mostrando éxito en todas las actividades. Por lo tanto, consideramos que los educadores y otras materias de la comunidad escolar, especialmente los miembros de la familia, no debe tratar las dificultades de aprendizaje como trastornos psicológicos o psiquiátricos, utilizando diagnósticos que conduzcan a la medicalización de los escolares, por lo tanto, educación, y distanciar a la escuela y sus maestros de la esencialidad de la acción didáctica que es didáctico-pedagógica.*

PALABRAS CLAVE: *Educación. Enseñanza Primaria. (Des)medicalización de la educación. Esencialidad de la acción docente. Dificultades de aprendizaje.*

ABSTRACT: *In this article, we explore aspects about the role of the school and the teaching of schools, given the learning difficulties presented during Elementary Teaching (1st to 5th year) and which concern the necessary distance from diagnoses that lead has led to the medicalization of Education. We focus attention on theories that emphasize the importance of intentional teaching, of action-reflection-teaching in different school places and space in order to meet the needs of learning presented by children, especially those with difficulties in carrying out activities. The target audience of our intervention was schools of Elementary School I (1st to 5th year). The walk lesson inspired by Freinet thought allowed us to create other possibilities for the children to recognize and systematize, with the help of the most experienced partner, the proposed activities, especially those that favor the cognitive exercise of reading and writing. by children considered to have learning difficulties. Indistinctly, all children demonstrated their appropriations, showing success in all activities. Thus, we consider that educators and other subjects in the school community, especially family members, should not treat learning difficulties as psychological or psychiatric disorders, using diagnoses that lead to the medicalization of schoolchildren, therefore, Education, and distance the school and its teachers from the essentiality of teaching action that is didactic-pedagogical.*

KEYWORDS: *Education. Elementary Teaching. (De)medicalization of Education. Essentiality of teaching action. Learning difficulties.*

Introdução

Neste artigo abordamos aspectos sobre o papel da escola e o ensino de escolares, diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas durante o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e que dizem respeito ao necessário distanciamento de diagnósticos que têm levado à medicalização da Educação. Focamos atenção em teorizações que ressaltam a importância do ensino intencional, da ação-reflexão-ação docente.

Centramos atenção mais no ensino que na aprendizagem porque acreditamos que esse é o âmbito de domínio do(a) professor(a), o conhecimento sobre o ensino em situação, a ação-reflexão-ação docente sobre o ensino que resulta em aprendizagem, o que não significa negligenciar as reflexões teóricas sobre aprendizagem. Pelo contrário, quando mencionamos que nos centramos no ensino na perspectiva mencionada, caminhamos ao encontro das teorizações de Vygotsky (2003), sobre a potencialidade das experiências ofertadas pelo(a)s professor(a)s, por meio de atividades didático-pedagógicas intencionais, para serem vivenciadas pelo(a)s escolares, para as apropriações que geram a aprendizagem.

Trata-se de uma concepção de ensino como prática social que se materializa no cotidiano escolar por meio de ação-reflexão-ação específica no planejamento das ações nos vários níveis, nas metodologias privilegiadas, nos recursos e materiais empregados, e na avaliação intencional e correspondente aos objetivos propostos, portanto, para o ensino potencialmente capaz de gerar aprendizagens.

Com relação ao domínio do(a) professor(a) da Educação Básica e, especificamente, dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), são nas ofertas didático-pedagógicas que se centram a atividade docente, ou seja, naquilo que se espera ter havido a formação em cursos de Pedagogia que congrega conhecimentos das ciências da educação capazes de pautar as intencionalidades docentes.

Nesse sentido, este artigo foi elaborado numa perspectiva de ação-reflexão-ação sobre aspectos essenciais da Didática, como o papel da escola e seus sujeitos, centralmente o professor, perante as necessidades de aprendizagem apresentadas pelas crianças, sobretudo para aquelas com dificuldades de aprendizagens. Acreditamos que aí está a essencialidade do ensino intencional, evidenciando aspectos daquilo que compete ao fazer docente e que distanciam o(a)s escolares da medicalização para obtenção de comportamentos desejáveis, aspectos esses a serem ressignificados para uma pauta de discussões. Assim, além desta introdução, buscamos pautar nossas reflexões mediante tais aspectos, os quais nos têm pautado em nossas intervenções pedagógicas em escolas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º

ano). Após, apresentamos uma intervenção pedagógica com crianças consideradas com dificuldades de aprendizagens. Buscamos evidenciar pressupostos que deram base teórica às nossas intervenções pedagógicas e apresentar uma delas com breve análise e interpretações de caráter descritivas.

A comunidade escolar, frente às dificuldades de aprendizagem

Todas as crianças apresentam necessidades de aprendizagem, pois é aprendendo, apropriando-se do capital cultural acumulado historicamente pelos homens e mulheres que se desenvolvem e se tornam um(a) dele(a)s (VIGOTSKI, 2000). Nesse sentido, as práticas escolares baseadas em repetições e/ou supostas transposições não respondem às necessidades de aprendizagens das crianças, as quais, como seres humanos distintos cultural e socialmente, apresentam apropriações distintas e, muitas delas, nem sempre respondem positivamente a essas práticas, portanto, apresentam o que conhecemos como dificuldades de aprendizagem. Na verdade, tais práticas escolares são formas homogeneizantes para uma suposta padronização de comportamentos e aprendizagens que, historicamente, constituem a nossa escola tradicional brasileira.⁴

Comumente, a saída para essa situação tem sido resolvida nas escolas com a solicitação de laudos médicos e, quando se chega a essa situação, invariavelmente, a solução tem sido apontada como de ordem comportamental, portanto, psicologizando e/ou medicalizando a questão, genuinamente de ordem didático-pedagógica. Infelizmente. Como afirmaram Freitas e Baptista (2019, p. 795), “[...] o discurso médico parece exercer cada vez mais impacto por meio de um elenco de estratégias capazes de mantê-lo vivo e forte”.

Não estamos desconsiderando que há crianças com deficiências intelectuais, algumas das quais necessitam também de atendimento psicológico e de medicalização em casos psiquiátricos. Entretanto, o que estamos afirmando é que, na grande maioria, essas crianças com problemas de aprendizagem são englobadas no conjunto das crianças com deficiências intelectuais que precisam de um tratamento específico, e, portanto, passam a ser tratadas pelos sujeitos da comunidade escolar – familiares, funcionário(a)s, professore(a)s e demais escolares, como deficientes. Da mesma maneira, crianças com deficiências intelectuais também não podem ser generalizadas como crianças somente com dificuldades de aprendizagem.

⁴ Com base em Saviani (1993), a escola tradicional brasileira embasou-se e organizou-se segundo a teoria pedagógica, em finais do século XIX e primeiras décadas do século XX, centrada na “transmissão” de conhecimento ao aluno(a), de maneira disciplinada e homogênea, sem considerar as especificidades individuais.

Entretanto, resguardadas as especificidades dessas crianças, compartilhamos da crença, como mencionado, dos educadores da Teoria Histórico-cultural (VIGOSTSKI, 2000,) de que todo(a)s são capazes de aprender, desde que sejam feitas ofertas pedagógicas capazes de promover apropriações dos conhecimentos cultural e historicamente produzidos.

Fonseca (1995) aponta que muitas crianças com dificuldades de aprendizagem são descritas pelos pais e professores como nervosas, inquietas, desorganizadas, impulsivas, irresponsáveis, entre outras. Tais dificuldades podem se agravar quando a relação responsáveis/criança não se apresenta favorável ao atendimento da criança em suas necessidades. Na escola, essas dificuldades têm relação direta com esse não atendimento pelos professores e professoras, principalmente no período do desenvolvimento da linguagem. Segundo Freinet (1976), sobretudo nos processos escolares de aprendizagem, há o envolvimento emocional das crianças com as situações e com o ato de aprender. Daí poder-se atribuir ao ingresso da criança na escola o aparecimento das chamadas dificuldades de aprendizagem.

Até essa fase, que pode iniciar na Educação Infantil, poucas são as queixas familiares frente às respostas das crianças às exigências quanto ao cumprimento das atividades da vida diária, já que essas respostas são atribuídas ao tempo e condições de desenvolvimento pessoal e familiar de cada uma delas. Após o ingresso da criança em um ambiente em que o cumprimento das atividades está condicionado às atitudes e às respostas específicas é que a criança começará a manifestar alguns comportamentos indicativos de suas dificuldades ou obstáculos em acompanhar essas demandas impostas, tradicionalmente, de maneira homogeneizantes.

Nos processos iniciais de leitura e escrita há apropriações cognitivas e afetivas necessárias às crianças porque as acompanharão durante todo o processo de letramento ao longo da vida. Nesses processos, todos os cuidados precisam ser direcionados para essas apropriações, caso contrário, nem nessa fase e nem nas demais de sua vida adulta, as crianças conseguirão responder às demandas escolares e sociais.

Diante disso, as crianças, assim como a pessoa adulta, podem apresentar comportamentos de resistência a esses processos, comportamentos tidos como inadequados e ou como consequência de algum distúrbio. Então, num processo equivocado e costumeiro, o(a)s professore(a)s fazem encaminhamentos aos profissionais especializado(a)s e às escolas especiais.

As dificuldades de aprendizagem mais conhecidas e incidentes em nossas escolas são, comumente, atribuídas aos problemas decorrentes da dislexia, disgrafia, disortografia,

discalculia, déficit de atenção (com e sem hiperatividade), transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH).

Considerando o grande número de definições já avançadas por investigadores, comissões, associações e sociedades científicas internacionais a definição que tem recebido maior consensualidade é a NJCLD, 1988 – National Joint Committee of Learning Disabilities – que considera as dificuldades de aprendizagem como um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso das seguintes competências de aprendizagem: compreensão auditiva, fala, leitura, escrita e raciocínio matemático. Tais desordens, segundo esse comitê, que integra *insignes* investigadores, são intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do seu sistema nervoso, podendo tal disfunção ocorrer ao longo de toda a sua vida (FONSECA, 1995, p. 288).

À luz da formulação do excerto anterior (FONSECA, 1995), é possível afirmar que se trata de dificuldades pontuais e específicas em que há disfunções neurológicas. Nesses casos, ao encontro às afirmações de Moysés e Collares (2010), é possível afirmarmos que se trata de distúrbios de aprendizagem, cujas dificuldades remetem “obrigatoriamente a um problema ou a uma doença que acomete a criança em nível orgânico” (GARCIA, 2019, p. 33). Mas, de acordo com Fonseca (1999), os problemas com dificuldade de aprendizagem são abrangentes e globais, pois podem, também, ter relação com o educando o educador, a metodologia e conteúdo, a escola e o ambiente.

Nessa perspectiva, as dificuldades de aprendizagem devem ser enfrentadas pelo(a)s professores e professoras como próprias a todo processo de apropriação, considerando as vivências e ritmos pessoais e não podem ser tomadas de forma precipitada e exclusivamente como decorrentes de patologias, de algum distúrbio que porventura possa interferir no ato de aprender, portanto, resolvidas mediante a medicalização.

Em sua pesquisa de mestrado, Marques (2018, p. 89) afirmou que:

Para Signor (2013), o discurso de professores [que] se estabelece em torno do aluno considerado com problemas na escola gera um processo de patologização. Nesse processo estão incluídos a discursivização do aluno (o que se fala dele e para ele) como também as práticas pedagógicas a que o aluno foi submetido. Tanto a discursivização do aluno como a prática pedagógica, que são processos de significação, podem afetar, de maneira positiva ou negativa, a subjetividade e, conseqüentemente, a aprendizagem da criança.

Frente a dificuldades do(a)s escolares, o professor(a) precisa ser respaldado(a) pela equipe gestora – coordenação e direção e por uma equipe multidisciplinar constituída na escola, em busca de possíveis encaminhamentos das crianças para avaliações com

profissionais como psicólogo(a) e, muito no limite, orientar os familiares a consultarem psiquiatras, com compreensão das necessidades de aprendizagem de cada criança. Isso abre espaço para que a escola viabilize recursos para atender às necessidades de aprendizagem.

Essa hierarquia quanto aos olhares sobre as crianças é essencial porque dificuldade de aprendizagem não é sinônimo de distúrbio de aprendizagem. Deve-se ter cautela e muito cuidado para diagnosticar uma criança ou adolescente que apresenta algum distúrbio que o(a) impeça de aprender e que de alguma forma interfira na sua vida cotidiana. Lembramos, ainda, que as escolas e o(a)s professore(a)s não têm a função e ou especificidades para proceder aos diagnósticos. A ele(a)s é atribuído o papel de ofertas culturais, de espaços, de tempos e de conhecimentos capazes de proporcionar condições para que todo(a)s aprendam e, nesses processos, compreender os limites e alcances específicos da docência. Nisso reside a essencialidade da escola e da ação-reflexão-ação docente. Nesse sentido, o que percebemos é que a dificuldade de aprendizagem nem sempre se liga a algum distúrbio e, se se liga, não se apresenta, unicamente, como decorrência desse distúrbio, já que muitas causas dos problemas de aprendizagem estão presentes em nossa sociedade como um todo.

Desse ponto de vista, é importante recorrer ao professor(a) de Educação Especial, cuja função profissional permite estabelecer como meta a ampla compreensão dos processos do aprender humano que interagem com outros processos de aprendizagem, dando suporte para o enfrentamento das dificuldades pelos sujeitos envolvidos, já que remover barreiras de aprendizagem significa ofertar possibilidades para todas as crianças e adolescentes que necessitam de apoio, tanto no âmbito escolar, como familiar. Daí, ao encontro de Carvalho (2007), a necessidade de se mobilizar a vontade dos familiares, além de dispor de recursos que permitam elevar os níveis de participação e de êxito de todas as crianças, sem discriminar aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem (deficientes ou não).

Nesse momento, cabe uma autoavaliação do(a)s professor(a)s sobre a qualidade das suas ofertas pedagógicas para com essas crianças. Depois acreditamos que professore(a)s e coordenadore(a)s precisam discutir aspectos dessas ofertas pedagógicas para, somente então, se pensar em possíveis dificuldades da criança. Nesse processo, ressaltamos que os diálogos com o(a)s professore(a)s da Educação Especial devem ser pensados como possibilidade, mas não como a única e imediata, assim que sejam observadas as dificuldades de aprendizagens das crianças. Somente após superada todas as possibilidades anteriores o(a)s professor(e)s de Educação Especial devem ser solicitados para uma avaliação conjunta com o(a) professor(a) da sala regular, para possíveis observação e intervenção.

Ao encontro das afirmações de pesquisadore(a)s sobre a temática, é fundamental que a escola, por meio de sua equipe gestora, possibilite formas de participação coletiva e de ofertas de formação contínua aos seus e suas profissionais para que possam responder às necessidades pedagógicas de cada criança. Assim, é a comunidade escolar que deve procurar meios para responder às necessidades de suas crianças. Quando esse processo não é orientado nessa perspectiva, a criança pode apresentar uma série de problemas de ordem psicológica, como a insegurança, o excesso de nervosismo, agitação e irritabilidade.

Faz parte do trabalho da escola envolver toda equipe escolar, bem como os familiares, a fim de torná-los parte responsável pelo desenvolvimento e crescimento das crianças, pois são integrantes ativos desse processo. Entretanto, nesse momento o(a) professor(a) é referência para perceber e agir de maneira intencional para que as apropriações das crianças promovam o desenvolvimento desejável e para que as dificuldades possam ser superadas.

Em se tratando da criança com necessidades especiais, o(a) professor(a) da sala e o(a) professor(a) de Educação Especial precisam compreender como se constitui o sujeito e quais as influências a que está submetido, quais as linguagens que devem ser compartilhadas, o que não significa, absolutamente, homogeneizar o espaço educativo. Desde a formação inicial de professores e professoras, assim como afirmam Anjos, Silva e Silva (2019, p. 650), “[...] não há dúvida de que [essa formação] que prime por uma escola para todos, portanto inclusiva, deva possibilitar a desconstrução do olhar homogeneizante sobre as crianças e as infâncias”.

A instituição escolar deve trabalhar em harmonia com sua equipe a partir da sua realidade e sem discriminações, respeitando a diversidade e a criança dentro de suas experiências de vida e limitações. Assim, a escola deve favorecer as relações interpessoais, deve envolver os sujeitos de toda comunidade que a constitui de forma afetiva, além de cognitiva; deve trazer suas crianças até ela, mediante aquilo que lhe é específico, ofertas pedagógicas, buscando aproximar e integrar os familiares com toda a equipe profissional, minimizando e percebendo as dificuldades que possam ocorrer.

À luz da concepção vigotskyniana de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009), pesquisadore(a)s afirmam que no Ensino Fundamental, principalmente entre os 6 e 12 anos, cuja atividade principal das crianças é a de estudo, é o momento em que a realização de tarefas com as crianças deve ser valorizado pelas pessoas que convivem com ela e, sobretudo, com o (a) parceiro(a) mais experiente, o(a) professor(a). Ainda, é necessário considerar que a escola é um espaço diverso quanto às características individuais e culturais das crianças e demais sujeitos da comunidade do entorno. Na sequência, apresentamos resultados de uma

atividade desenvolvida com crianças consideradas com dificuldades de aprendizagem, iniciando com pressupostos teóricos dessa nossa atividade.

Ação do(a) professor(a) – ação pedagógica

Para nossas atividades, utilizamos como metodologia privilegiada a “aula passeio”, uma das técnicas da Pedagogia Freinet (CASTRO, 2013), ao encontro do que acreditamos, ou seja, de que todas as crianças são capazes de serem ensinadas, portanto, de aprenderem e de se desenvolverem em suas apropriações como sujeitos cognoscentes e como humanos. Para Sampaio (2007, p. 8):

O intuito da Pedagogia Freinet é promover uma ideia específica de educação, que abrange os direitos dos adultos e também os das crianças. É uma tomada de consciência, dos educadores quanto à sua responsabilidade, aliada à sua capacidade de autonomia frente aos poderes políticos e aos problemas sociais.

Nesse sentido, consideramos a importância de suas vivências para além da sala de aula, em todos os ambientes que a cercam, observando que em suas atividades diárias estão presentes os saberes ofertados a elas nas escolas, por meio de atividades sistematizadoras desses saberes.

Segundo Costa (2011, p. 41),

Freinet, ao perceber tal interesse, passou a incorporar as “Aulas Passeio” ou “Aula das Descobertas” em sua prática diária, ou seja, saía da sala de aula com as crianças e explorava o espaço externo constantemente. Passeavam pelos campos e bosques que existiam próximos à sala e nessas saídas sempre encontravam algo interessante. A criança é naturalmente curiosa, Freinet sabia disso e explorava diversos conteúdos e conceitos. Freinet deixava a cartilha antiga e teórica de lado e passava a utilizar o desejo da criança por conhecer coisas novas para explorar conceitos e desenvolver na criança a vontade de aprender.

Ainda, Costa (2011, p. 41), afirmou que a

[...] teoria de Freinet teve por base uma pedagogia que transpôs o tempo, pois centrou sua preocupação na valorização das práticas de educação a serem desenvolvidas para o melhor êxito no processo de aprendizagem. Tais práticas permitiram e, ainda permitem o desenvolvimento do indivíduo no processo de ensinar e aprender, possibilitando a diversificação de enfoques que a educação atual passa, cada vez mais, a exigir, ampliando o universo do conhecimento.

Nesse sentido, Elias (2017) afirmou que as mudanças estruturais que toda nossa sociedade contemporânea está passando indicam a atualidade de Freinet, o qual “aponta para uma concepção original para trabalhar os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, relacionados às suas experiências culturais” (p. 614).

Por meio da aula passeio freinetiana, temos desenvolvido atividades e projetos de extensão, tendo como parceiras escolas públicas de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), atividades e projetos de ensino junto a formandos do curso de Pedagogia, e atividades e projetos de pesquisa em nível de graduação e de pós-graduação.

Em todas essas nossas atividades centramos atenção naquilo que é específico da nossa atuação, como discutimos acima, que é a Didática – ensino em situação, ou seja, nas ofertas didático-pedagógicas favorecedoras da aprendizagem do(a)s escolares.

Na docência em curso de Pedagogia, pudemos integrar atividades e projetos de ensino, centrados na formação inicial de professore(a)s, com atividades e projetos de extensão, voltados para a formação de professore(a)s em serviço nas escolas. Essas atividades e projetos integrados são desenvolvidos no Projeto de Extensão “A aula passeio com professore(a)s: conhecendo e ressignificando aspectos da história local”, com auxílio institucional, e no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES e Programa de Residência Pedagógica – PRP/CAPES, desenvolvidos com a parceria de professore(a)s e gestor(a)s de escolas públicas da Educação Básica, de aluno(a)s das licenciaturas e de colegas/professore(as), da nossa universidade.

Nessas atividades e projetos temos buscado a mobilização do(a)s professore(a)s para a necessidade da autoavaliação de suas ações docentes, mediante processos qualificados da ação-reflexão-ação de suas práticas, ao encontro de sanar dificuldades de aprendizagem, ou seja, dificuldades pedagógicas, manifestas pelas crianças. Trata-se de, também aos professore(a)s, ofertar possibilidades teóricas para a teorização de práticas docentes, como *constructo* histórico peculiar ao sujeito dessa ação-reflexão-ação, para apropriação de dado capital cultural no exercício da *práxis* docente.

Tal apropriação é necessária porque evidencia o respeito dos professores e das professoras com as vivências e interesses das crianças nas escolas. A propósito, Silva, Lima e Valiengo (2017, p. 675) afirmam que:

Há quase um século, um dos aprendizados de Freinet (1976), a partir de sua atuação como professor, foi que a criança não se interessa por ir à escola para copiar e ler textos de livros didáticos. Motivado por essa atitude respeitosa e sensível como educador na escola da infância, Freinet (1976)

buscou, a partir de seus estudos e ações pedagógicas, a superação dessa prática educativa.

Trata-se de se pensar em atitudes de superação das práticas tradicionalmente legitimadas na escola, pois, ao encontro de Giroto, Araújo e Vitta (2019, p. 809), com a heterogeneidade do público escolar, “há de se esperar [que] distintos modos de apropriação do conhecimento e dos contextos escolares sejam levados em conta, no que tange aos processos educativos.” Assim, por mais que possa ser familiar às crianças, muitos espaços da escola são pouco explorados em suas potencialidades para a ofertas pedagógicas capazes de possibilitar à criança expressar seus saberes e suas necessidades de aprendizagem. Assim, buscamos desenvolver atividades pedagógicas por meio de aulas passeio. No caso da atividade aqui apresentada, trata-se de uma aula passeio em um desses espaços escolares, a biblioteca escolar, ainda bastante utilizado somente como guarda e/ou conservação de acervo bibliotecal. O desenvolvimento da nossa atividade apoiou-se em fases bibliográficas, necessárias ao nosso embasamento teórico, e em aula passeio à biblioteca da escola.

Inicialmente, é necessário a resignificação dos espaços da escola pelos próprios professores e professoras, a fim de vislumbrarem as múltiplas possibilidades de ofertas pedagógicas às crianças. Assim, iniciamos com o(a)s professore(a)s aulas passeios nesses espaços. Após, as professoras e professoras explicitaram essas possibilidades, frente às propostas curriculares e aos objetivos estabelecidos para as crianças das turmas, centrando atenção nas ofertas a serem feitas às crianças tidas com dificuldades de aprendizagem, as quais compunham, como relatado, um grupo na faixa de 8 anos. Segundo o(a)s professore(a)s, essas crianças apresentavam muita dificuldade na assimilação, na interação com as outras crianças. Atribuíaam essas dificuldades a um suposto comportamento explosivo, com muita dificuldade de coordenação motora, o que as impedia de fazerem apropriações e, portanto, de atingirem o mesmo desenvolvimento que as demais crianças da mesma turma.

Em outras atividades, propomos realizarmos, coletivamente, observação dessas crianças nos recreios. Num total, foram 12 momentos de ida à escola municipal de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) – EMEFEI, de uma cidade de pequeno porte do interior paulista, para o encontro com o(a)s professore(a)s das crianças do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

Também buscamos reunir algumas avaliações dessas crianças em linguagem oral e escrita matemática. Igualmente, com autorização da equipe gestora da escola, coletamos dados e informações com o(a)s responsáveis pelas crianças, por meio de questionários. Os

dados e informações desejáveis com os questionários diziam respeito aos aspectos decorrentes do relacionamento entre o(a)s professore(a)s, as crianças e as famílias, a fim de identificar as possíveis relações entre esses aspectos e as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças. Para o(a)s professores foi elaborado um questionário com perguntas sobre identidade, formação acadêmica, como se dava o relacionamento entre eles, as crianças, as famílias (se havia participação e como era essa participação) e com aspectos dos processos de ensino e de aprendizagem; como era e como desejariam que fossem. Para os responsáveis, elaboramos um questionário com perguntas sobre a identidade, as principais queixas quanto ao ensino, aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, como se dava o relacionamento entre eles, as crianças e a escola/professore(a)s (se havia participação e como era essa participação); como era e como desejariam que fosse.

Na sequência, apresentamos a atividade da aula passeio, propriamente dita, à biblioteca escola, realizada com as crianças.

Aula passeio com as crianças: reconhecendo o espaço e acervo bibliotecal

Considerando os dados e informações coletadas por meio dos questionários, observamos que as dificuldades de aprendizagem das crianças foram atribuídas às dificuldades de as crianças se concentrarem durante a realização das atividades, sobretudo no tempo/espaço da permanência em sala de aula. Constatamos, pelos dados e informações coletadas, que essa dificuldade de concentração estava diretamente relacionada à dificuldade de as crianças voltarem a atenção para a realização da atividade sentados, sem interação com as demais crianças, totalmente em silêncio e focadas apenas na explicação do(a) professora. Foi possível constatarmos, sobretudo pelas observações das avaliações das crianças, que a expressão escrita se mostrou bastante empobrecida, destoando da expressão oral das crianças, quando observadas nos momentos de recreio em que se expressavam livremente. Nos momentos de recreio, as mesmas crianças apontadas com dificuldades de concentração, atenção e de expressão escrita mostraram-se criativas, concentradas nas brincadeiras, atenciosas quanto à ação do(a)s amigo(a)s nas brincadeiras e se mostraram motivadas a se expressarem oralmente.

Diante dessas pontuações, propomos desenvolver nossa aula passeio com as crianças à biblioteca escolar, focando atenção nos seguintes aspectos: atenção, concentração, expressão escrita e oral, interação social, leitura e escrita.

Traçamos como objetivos da nossa aula passeio, os seguintes:

- Ofertar condições às crianças para que elas pudessem exercitar:
 - a atenção, a concentração e a sociabilidade;
 - a leitura e a escrita de livros de literatura infantil;
 - a reflexão e a interpretação sobre o lido e o escrito.

Assim, fomos com as crianças até biblioteca da escola e foram-lhes apresentados, pela bibliotecária, as pessoas, o ambiente, as instalações e os vários títulos dos livros de literatura infantil. A cada uma foi ofertada a possibilidade da escolha de 02 (dois) títulos. Todas estavam bastante ansiosas, falantes, alegres com a possibilidade de escolha sobre o que estudar. Tudo era novidade, já que muitas delas não conheciam a biblioteca. A maioria das crianças mostraram-se interessadas em escolher mais de 02 (dois) títulos de literatura infantil e solicitamos que nos explicassem sobre os critérios das suas escolhas, momento em que percebemos a riqueza de detalhes sobre os livros por elas expressadas.

Após, solicitamos que as crianças escolhessem um lugar na sala de leitura e que, de posse de caderno, lápis preto, lápis colorido e demais materiais escolares, fossem realizadas as leituras, a escrita e/ou desenhos sobre o que mais lhes havia chamado a atenção nas histórias lidas. Mais uma vez, mostraram-se motivadas na escolha de um espaço e dos materiais. Em todos os momentos, realizamos as atividades com as crianças, perpassando uma por uma e atendendo às suas solicitações, sobretudo nos momentos de leitura, a fim de que fossem, por exemplo, identificadas as letras. Nesse momento, identificamos as palavras, contextualizando-as juntamente com as crianças, a fim de que as compreendessem em seu sentido no texto e não isoladamente. As crianças mostraram-se atentas às nossas intervenções e se concentravam para que também pudessem compreendê-las no texto, sempre se expressando com elementos do seu contexto sobre o que estavam lendo.

Após, as crianças puseram-se a escrever e a desenhar suas interpretações sobre o lido e, então, a riqueza de aspectos por elas evidenciados mostrou-nos um ambiente em que o que era tido como dificuldade de aprendizagem foi substituído por um ambiente de escolares exitoso(a)s.

As vivências e exploração de um espaço ainda não ou pouco conhecido oportunizou às crianças se reconhecerem como sujeitos de direitos sobre aquele espaço escolar. Assim, esse espaço, como os demais espaços escolares, precisa ser pensado para a garantia desses direitos. Observamos que as crianças consideradas com dificuldades de aprendizagem mostraram-se ativas em suas abordagens, sorrindo, mostrando suas estranhezas e familiaridades com os objetos.

Pela pouca familiarização dessas e das demais crianças com esse espaço e com tudo que o constitui, percebemos a necessidade, indistintamente, de todas as crianças terem o(a) parceiro(a) mais experiente, o(a)s professoras, com quem pudessem realizar a exploração do ambiente e de seus materiais. Significa dizer que cabe ao professor e à professora realizar as atividades com as crianças, não por elas e nem as deixando sozinhas, pois é a mediação intencional que favorecerá às crianças as aproximações qualificadas e sistematizadas com aquilo que ainda não lhes é familiar.

Também, observamos a importância das ofertas variadas de atividades, sobre os vários elementos do ambiente, dos vários tipos dos materiais do acervo bibliotecal, suas funções, propiciando o exercício das funções cognitivas, sobretudo no que diz respeito às apropriações necessárias à leitura e à escrita.

Algumas considerações finais

Conforme os estudos e atividades realizadas, foi possível considerar que os professores, as professoras, demais sujeitos da comunidade escolar, incluindo os familiares, não devem tratar as dificuldades de aprendizagem dos escolares equivocadamente como distúrbios psicológicos e/ou psiquiátricos, recorrendo ou se baseando em diagnósticos que distanciam a atividade docente da essencialidade didático-pedagógica. As dificuldades de aprendizagens do(a)s escolares são desafios que fazem parte de todo processo de ensino e de aprendizagem.

O(A)s professore(a)s terão que compreender que não se trata de apenas considerar de forma generalizante a eficácia dos métodos e sua classificação como bons ou ruins. Mesmo na contramão das prescrições homogeneizantes das práticas escolares advindas, desde a formação inicial de professore(a)s, mediante as políticas públicas centradas em índices que não dizem respeito às especificidades do desenvolvimento humano, há que repensar tais prescrições em favor das ofertas a cada criança. O(A)s professore(a)s precisam estar atentos e considerar a importância de se recorrer a pressupostos teóricos que remetem às especificidades do(a)s escolares, em cada momento de seu desenvolvimento, e às especificidades dos processos que possibilitam aos seres humanos o desejo e a necessidade de conhecerem o mundo e dele se apropriarem, a exemplo dos pressupostos teóricos freinetianos.

A propósito, recorreremos à aula passeio de Freinet aos espaços escolares como possibilidade para que as crianças reconhecessem e sistematizassem, com ajuda do(a) parceira mais experiente, as atividades propostas, sobretudo aquelas favorecedoras do exercício

cognitivo e das apropriações necessárias à leitura e à escrita pelas crianças consideradas com dificuldades de aprendizagens. Indistintamente, todas as crianças evidenciaram suas apropriações, mostrando-se exitosas em todas as atividades.

A autoavaliação do trabalho docente deve ser constante e ainda mais imediata e urgente quando identificadas dificuldades de aprendizagens das crianças, o que permite que o(a) professor(a) busque ofertas pedagógicas e/ou outros serviços educacionais para o desenvolvimento dessas crianças.

A criança com dificuldades de aprendizagem necessita de ofertas diferenciadas e de mais tempo. O problema está, muitas vezes, na não identificação e até na não aceitação da autoavaliação do trabalho docente, a fim de proporcionar, imediatamente, num processo de ação-reflexão-ação qualificada, ofertas necessárias, evitando que recaia sobre a criança e suas famílias a responsabilidade de se recorrer a tratamento psicológico e, ainda pior, à medicalização psiquiátrica. A crença e a responsabilização exclusiva da criança e de sua família pelas dificuldades de aprendizagem apresentadas por esses e essas escolares, para além de atitude ingênua, é atitude irresponsável e inconsequente. Tudo que respeita aos e às escolares remete a um conjunto de fatores, mas, essencialmente, às ofertas didático-pedagógicas. Daí a importância da formação do(a) professor(a) em todo esse processo, formação inicial e também em serviço nas escolas.

À luz do exposto, finalizamos, corroborando a ideia de que o êxito do(a)s escolares depende da compreensão pela comunidade escolar da essencialidade didático-pedagógica da escola e do ensino, centralmente por meio de ofertas e garantias às crianças das condições à apropriação do conhecimento cultural e historicamente construído pela humanidade.

REFERÊNCIAS

ANJOS, C. I.; SILVA, S.; SILVA, C. N. O. Políticas, formação docente e práticas pedagógicas: reflexões acerca de uma Educação Infantil inclusiva. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 641-655, abr. 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <http://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.1.12196>

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 5. ed. Porto Alegre, 2007.

CASTRO, R. M. **A aula passeio com professores**: conhecendo e ressignificando aspectos da história local. 12 f. Projeto de extensão. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

COSTA, M. C. C. **Freinet**: suas contribuições ao processo de sensibilização ambiental, em especial a “aula das descobertas”. 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em:
http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11_Marianna%20da%20Cunha%20Canova%20Costa.pdf.
Acesso em: 12 mar. 2020.

ELIAS, M. C. A atualidade da proposta pedagógica de Célestin Freinet. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 1, p. 612-619, 2017. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.1.2017.9666>.

FONSECA, V **Insucesso escolar**: abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem. Lisboa: Âncora, 1999.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Estampa, 1976.

FREITAS, C. R.; BAPTISTA, C. R. Mais rápidas que a escola: crianças referidas como hiperativas no contexto escolar. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 791-806, abr. 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <http://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.1.12207>

GARCIA, A. T. **Como os processos de medicalização respondem às políticas públicas e avaliações externas**: um olhar a partir do discurso de uma escola de alto IDEB. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

GIROTO, C. R. M.; ARAÚJO, L. A.; VITTA, F. C. F. Discursivização sobre “doenças do não aprender” no contexto educacional inclusivo: o que dizem os professores de Educação Infantil? **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 807-825, abr., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <http://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.1.12208>

MARQUES, J. B. **Os sentidos do não aprender na perspectiva de alunos do Ensino Fundamental I**. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

SAMPAIO, R. M. W. **Freinet, evolução histórica e atualidades**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 27. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1993.

SILVA, A. L. R. *et al.* Pedagogia Freinet e a escola no século XXI: perspectivas humanizadoras para o trabalho pedagógico. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 1, p. 669-687, 2017. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.1.2017.9632>

SILVA, M. R. *et al.* O papel do psicopedagogo diante das dificuldades de aprendizagem. **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo**, nov. 2015. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/atlante/11/psicopedagogia.html>. Acesso em: 12 mar. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Trad. Schilling C. Porto Alegre: Artmed. 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

Como referenciar este artigo

CASTRO, R. M.; REIS, K. C. O.; SILVA, A. L. A escola e o Ensino Fundamental I, frente às dificuldades de aprendizagem: aspectos para uma pauta de discussões sobre a (des)medicalização da educação e o êxito do(a)s escolares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 5, p. 2950-2966, dez. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp5.14568>

Submetido em: 10/01/2020

Revisões requeridas em: 25/05/2020

Aprovado em: 30/10/2020

Publicado em: 01/12/2020