



*Mestra em Educação.
Professora da rede
pública de educação de
Belo Horizonte (MG).
E-mail:
m.eugenia@pbh.gov.br

A PRODUÇÃO DA DIFERENÇA E DA APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

**Doutora em Educação.
Professora da Pontifícia
Universidade Católica
de Minas Gerais.
E-mail:
annacald@terra.com.br

THE PRODUCTION OF DIFFERENCE AND LEARNING IN THE CLASSROOM

Maria Eugênia Alves dos Santos Maia*
Anna Maria Salgueiro Caldeira**
Sandra de Fátima Pereira Tosta***

***Doutora em
Antropologia.
Professora da Pontifícia
Universidade Católica
de Minas Gerais.
E-mail:
sandra@pucminas.br

Correspondência:
Rua Rodrigo Tavares
Gasparini, 49 Bairro
Camargos - Belo
Horizonte - MG - CEP
30.520-470

Resumo

Este artigo foi escrito com a intenção de discutir o entendimento que duas professoras têm do conceito de diferença e analisar as implicações desse entendimento na relação professor-aluno e no processo de aprendizagem dos alunos. Partimos do princípio que a diferença e a aprendizagem são produzidas por meio de interações sociais e que essas, a priori, não são formativas. Para tanto, discutimos que a compreensão do conceito de diferença, construído a partir da vida cotidiana, necessita desvincular-se de sua visão cotidiana, pois, só então é possível aos professores compreender as ações empreendidas nas relações pessoais e/ou nas relações educativas. Apoiamo-nos na diferença de percepção das duas professoras em relação a um mesmo aluno, selecionamos fragmentos de situações de interação na sala de aula pertinentes ao objeto de análise. Concluímos que as interações sociais formativas dependem de condições que as façam favoráveis a um processo saudável de produção da diferença e da aprendizagem. Para nós, categorias conceituais discriminatórias geram o conformismo e a passividade, enquanto categorias respeitosas e igualitárias geram o envolvimento, a flexibilização e o engajamento. São estas últimas, portanto, as mais desejáveis ao processo de formação humana e ao desenvolvimento dos indivíduos.

Abstract

This paper was written with the intention of discussing the understanding of two schoolteachers, concerning the concept of difference, and analyzing the implications of this understanding on the relationship between the teachers and their students, and on the students' learning process. We take the view that difference and learning are produced through social interaction, and that these, a priori, are not formative. To emphasize our

Artigo recebido em:
20/06/2007
Aprovado em:
25/02/2008

point, we argue that the understanding of the concept of difference, constructed by means of day-to-day experience, needs to be disentangled from this day-to-day vision, in order to enable teachers to understand the actions involved in personal relationships and/or educational interaction. Based on the differences in perception of two teachers in relation to the same student, we selected fragments of situations of interaction in the classroom relating to the object of analysis. We conclude that formative social interactions depend on conditions which make them favorable for a healthy process of production of difference and learning. We also believe that discriminatory conceptual categories generate conformism and passivity, while respectful, egalitarian categories generate involvement, flexibility and participation. Therefore, the latter are more desirable for the process of human and individual development.

Palavras-chave

diferença - relações formativas - aprendizagem.

Keywords

difference - formative relationships - learning.

Este artigo tem sua origem na dissertação¹ de mestrado intitulada *Vida Cotidiana e Educação Escolar*: espaços de formação humana, espaços que se completam que se propôs a investigar três questões - qual é a vida cotidiana dos alunos? O que os alunos trazem da vida cotidiana para a escola? Como o professor pode contribuir, conhecendo o cotidiano dos alunos, para a formação humana e o desenvolvimento desses alunos? Tais questões, por sua vez, visavam contribuir para a superação do desafio enfrentado pela escola na atualidade: participar, com qualidade, do processo de formação e desenvolvimento dos alunos.

Sabemos que uma pesquisa educacional, em função de seus muitos recortes, esbarra em questões que caminham paralelas às que se pretende investigar. No caso da referida pesquisa, durante o longo percurso de sua realização, a questão da diferença se fez presente, exigindo-nos especial atenção sobre uma forma de condução “que caracterizasse uma pesquisa sobre a vida cotidiana e a educação escolar e não uma pesquisa sobre a diferença” (MAIA, 2006, p. 26).



Uma das conclusões a que chegamos ao término do trabalho é que a diferença (como não podia deixar de ser) se fazia presente nas diversas situações observadas, apontando-nos a necessidade de retirá-la da periferia das relações educativas e incluí-la no interior do processo de ensino aprendizagem. Acreditamos, com isso, que este artigo contribui para a reflexão de dois pontos importantes. O primeiro diz respeito à presença da diferença na nossa vida cotidiana, podendo ser identificada nas relações educativas estabelecidas no interior das instituições escolares. O segundo reconhece que a forma como vemos e tratamos a diferença interfere nas relações educativas e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Assim, este artigo pretende se deter na análise de um aspecto que o recorte teórico colocado por uma pesquisa sobre a vida cotidiana não nos permitiu aprofundar: os modos como a diferença é compreendida no contexto da sala de aula e sua implicação na relação professor-aluno e na relação de aprendizagem.

Compreendendo a diferença

Para Geertz (1989), a diferença é uma preocupação antiga entre os homens, o que permite compreender o seu uso tão comum entre nós, principalmente, se considerarmos as últimas décadas. Sobre esse último aspecto, Pierucci (1999) destaca o papel dos movimentos sociais. Segundo este autor, os movimentos culturais e sociais da segunda metade dos anos 70 são responsáveis não só por reafirmar seu uso, mas, sobretudo, por estabelecer uma nova relação com o termo diferença. Nessa nova relação o direito à igualdade é mantido, porém, manifesta-se de forma imperativa, o direito de sermos particular e coletivamente diferentes, ou seja, o *direito à diferença*.

Sabemos que a escola, representante que é do tecido social, cultural e ideológico, não ficou de fora dessa nova atmosfera. Tanto é que referências à diferença têm sido comuns nos projetos pedagógicos escolares e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No que se refere aos projetos pedagógicos o que vemos é que tais referências surgem, na maioria das vezes, associadas às dificuldades e desafios das ações educativas, o que se pode constatar nas palavras da professora Sara:

[...] na diversidade, quando você fala às vezes de raça, né, isso aí de cor é questão fácil pra gente, assim. Agora, quando chega uma questão assim, crianças mais diferentes né, como o Fernando por exemplo, eu acho que a gente tenta de todas as formas, vai buscando... Troca com um, né, vai tentando as alternativas (Professora Sara, 24/08/05, Informação Verbal).

Entendemos que esse relato constitui um importante ponto de partida para a discussão desenvolvida neste artigo por três motivos. Primeiro aborda a relação professor-aluno por meio das palavras diferença e diversidade. Segundo aponta para uma possível correlação entre elas. Terceiro, apresenta uma tentativa de defini-las.

No seu relato, Sara deixa transparecer que o professor usa as palavras diferença e diversidade como referências para se orientar e se relacionar com os alunos. Os termos diversidade e diferença se contrastam, não só por indicar facilidade e/ou dificuldade no trabalho do professor, mas também pelo significado atribuído a cada um deles. Tomemos a palavra *agora* como pista para compreendermos melhor o contraste.

Sara associa diversidade à raça e à cor, sugerindo que diversidade é algo exterior ao ser humano. Talvez, em função de sua visibilidade, a diversidade seja compreendida como uma questão mais fácil na relação professor-aluno, uma vez que não acarreta, segundo a professora, dificuldade no trabalho na sala de aula. A palavra *agora* indica a introdução de uma situação contrária, oposta, isto é, aponta para a compreensão do termo diferença como algo que se contrapõe ao termo diversidade. Assim, Sara entende a diferença como algo interior, algo que o outro não consegue ver no ser humano, mas que está lá, presente no indivíduo. A entende, também, como algo de difícil trato, que se *vai buscando... Troca com um, né, vai tentando as alternativas*.

Para avançarmos na discussão sobre a produção da diferença, é importante compreender o relato da professora Sara e, a partir dele, formular novas questões: como compreender a diferença e a diversidade? A diferença e a diversidade são, de fato, conceitos orientadores da relação professor-aluno?

No livro, *A interpretação das culturas*, Geertz (1989) declara que não há dúvida de que existe diferença entre os homens. Pierucci (1999) ao chamar nossa atenção para a dimensão empírica da diferença consolida essa declaração:

[...] as cores são diferentes, os narizes são diferentes, os olhos são diferentes, as raças são diferentes, os sangues são diferentes, as famílias são diferentes,



PONTOS CONTRA

as tribos são diferentes, as nações são diferentes, as etnias são diferentes, os gêneros são diferentes, as idades são diferentes, as ordens são diferentes [...] as culturas são diferentes (PIERUCCI, 1999, p. 30).

O *empírico* da diferença mostra que há uma infinita variedade de características entre nós, que, segundo Geertz, inviabiliza que sejamos iguais. Com isso, o referido autor deixa claro que a diferença está na nossa essência e faz parte do conceito de homem. Nesse sentido, ser humano é ser diferente. Geertz conclui que a diferença é a *variedade na sua essência*, uma condição humana.

Bhabha (1998) também discute o aspecto de essência e de visibilidade da diferença. Esse autor, assim como Pierucci, considera que a compreensão do termo diferença fica reduzida quando a vemos apenas pelo aspecto físico, visível, como na identificação da estatura ou da cor de pele, por exemplo. A diferença, segundo Bhabha, também diz respeito às posições que os indivíduos assumem de acordo com categorias conceituais básicas, como o gênero ou a classe. Portanto, a diferença aparece não só como algo que é exterior ao ser humano e visível ao outro, mas como algo que também lhe é interior – no nível das idéias – explicando nossas preferências, manifestações, posturas e ideologias. Por isso, conclui, a diferença é um fato e não podemos nos despir dela. Assim, a diferença deve ser entendida como uma variedade humana, como um dado *incontornável* da natureza humana, que se manifesta e/ou se apresenta de um ser humano para outro ser humano na forma exterior (visível) ou interior (nível das idéias). Resta-nos entender, agora, qual é a relação da diferença com a diversidade.

Segundo Geertz (1989), Bhabha (1998) e Pierucci (1999), a manifestação da diferença (física ou simbólica) se expressa na diversidade. A diversidade é entendida, assim, como a expressão de pertencimentos vários, constituindo-se na forma de *manifestação da diferença*. Buscando a relação entre os dois termos, podemos concluir: diferença é o que somos, isto é, seres exteriormente e simbolicamente diversos; diversidade é a manifestação dessa variedade humana.

Pelo exposto até aqui, entendemos que a compreensão que a professora Sara apresenta sobre os termos diferença e diversidade não lhe permite estabelecer a correta e necessária correlação que os termos guardam. Ela apresenta uma compreensão inadequada dos termos, uma vez que atribui à diversidade aspectos que dizem respeito à diferença, desconsiderando

que a visibilidade, ou seja, a manifestação da diferença diz respeito não só a visibilidade da cor, mas também à pertença a um determinado grupo cultural, social, ideológico. Por este motivo, a professora não percebe a diversidade como um elemento concreto da diferença como procuramos apresentar. Acreditamos que a diferença e a diversidade são conceitos que se relacionam e que a diversidade está condicionada à diferença. Ou seja, não existe diversidade sem diferença.

Compreendido o significado de diferença e diversidade e a relação entre eles, examinaremos a presença da diferença e da diversidade nas relações humanas.

Leontiev (1978) considera que o desenvolvimento do homem é resultado de sua relação com outros homens. Inicialmente essa relação se baseava na necessidade de continuidade individual e, posteriormente, passou a se basear na necessidade de continuidade social e cultural. Ficar ereto, perder pêlos, atingir o tamanho da caixa encefálica foram conquistas iniciais no processo de desenvolvimento humano, cedendo lugar, em ordem de importância, às conquistas culturais e sociais. Essas, por sua vez, só se configuram individualmente, ou seja, cada indivíduo se apropria do já criado por meio das relações estabelecidas por eles.

Acreditando que as relações se estabelecem tanto a partir de elementos empíricos como de elementos simbólicos, é possível concluir que a diferença e a diversidade estão presentes em todos os lugares, orientando as relações humanas. Portanto, elas são orientadoras de ações empreendidas em instituições escolares e nas relações educativas vivenciadas no seu interior.

Diferença e escola

Em sua obra, *A produção do fracasso escolar*, Patto (1990) mostra como a visão de mundo, operacionalizada pela classe hegemônica, possibilita explicar as mazelas da educação nacional. A explicação do fracasso escolar aparece, nessa visão, de maneira pré-conceituosa à medida que desvincula o fracasso das relações interativas que ocorrem na sala de aula. Ao desvincular, relaciona fracasso com incapacidade, produzindo intolerância em relação aos alunos que não conseguem corresponder às expectativas



PONTOS
CONTRA

escolares. Constrói-se, assim, uma visão pré-conceituosa da diferença, ou seja, é diferente todo aluno que fracassa na escola. Essa idéia de fracasso e esse conceito de diferença atendem, segundo Patto (1990), ao projeto de manutenção político-social da classe hegemônica. Nesse projeto, a diferença é tratada e reforçada historicamente como uma incapacidade do indivíduo.

Um ponto de vista semelhante ao apresentado por Patto está presente no artigo de Varela e Alvarez (1992), A maquinaria escolar. Segundo os autores, o advento da escola como instituição legitima a existência de uma educação que pretende civilizar. Com isso, justifica-se a intervenção - na mente e no espírito - das crianças. Essa intervenção, pautada nas diferenças, justifica as desigualdades. Legitimamos, portanto, uma educação que é diferente, conforme os indivíduos que irá atender - *príncipes e pobres*. Como resultado dessa desigualdade, construímos um *futuro escolar desanimador* para quem mais precisa da escola, no caso, os indivíduos que se encontram na categoria de *pobre*.

Os estudos de Patto (1990) e Varela e Alvarez (1992) ilustram que o futuro escolar dos alunos é construído com base no conceito de diferença que, por sua vez, historicamente, se liga às idéias de incapacidade e de desigualdade. Ilustram, também, que levar em conta a diferença não é garantia de igualdade de oportunidades. Ao contrário, levar em conta a diferença pode nos conduzir a *ciladas*, como bem alertou Pierucci (1999)².

Desse modo, tais obras são provocativas não só porque denunciam que, desde os tempos mais remotos, a presença discriminatória da diferença faz parte da vida nas instituições educativas, como também o modo do professor levar em conta a diferença interfere na qualidade do trabalho educativo. Os autores citados consideram necessário compreender a relação com a diferença num outro patamar, para conseguir fugir da discriminação e da desigualdade denunciada.

Nessa perspectiva, Gomes (2005) apresenta uma nova abordagem do fracasso escolar que propicia tratar a produção da diferença e da aprendizagem como fatores correlacionados. Para a autora, a explicação do fracasso escolar só é redimensionada quando passamos a considerar a cultura escolar como elemento integrante desse fracasso. Assim, é possível ver o fracasso para além do aluno e das condições socioculturais e familiares em que está inserido. O permitido e o proibido nas salas de aula e a idéia de capacidade e de incapacidade é vista como uma construção diária, interferindo no resultado a que o aluno pode chegar. É por isso que,

segundo Gomes (2005), não tem sentido tratar o fracasso sem considerar seu par, o sucesso. A sala de aula aparece, assim, como um contexto de variadas produções, por exemplo, a produção da diferença, a produção do sucesso e/ou do fracasso escolar. As relações estabelecidas no seu interior são, portanto, importante objeto de análise.

A produção da diferença e da aprendizagem na sala de aula

A dimensão interativa é, há muito tempo, objeto de estudo da psicologia e, mais recentemente (década de 80), da educação. O termo interação nos remete à figura de Vygotsky (1998), para quem o homem é um ser que se forma a partir das interações sociais que experimenta. O estudo das interações sociais torna-se uma questão fundamental, pois:

[...] trata-se de uma impossibilidade lógica afirmar que as interações sociais possuem sempre um valor formativo: a atividade partilhada – que se constitui na própria interação social – acaba por adquirir diferentes significados, a depender da forma como se desenvolve a história individual de cada parceiro no seio da estrutura social (DAVIS; SILVA; ESPÓSITO, 1989, p.52).

O que é colocado por Davis, Silva e Espósito é que as interações sociais, concretizadas por meio das relações interpessoais, podem ter resultados positivos e/ou negativos. Assim, elas não são, *a priori*, educativas, podendo tornar-se fonte de preconceito, dominação e alienação.

Das pesquisas que marcaram a década de 80, muitas foram realizadas com a intenção de compreender o valor das relações sociais e o papel da escola para os alunos. A abordagem relacional *sujeito-escola* aparece em muitas delas. Nessa abordagem, o aluno é visto como um indivíduo que se forma a partir das mais variadas experiências, todas elas consideradas igualmente importantes. Como exemplo, podemos citar a infância, a adolescência, o pertencimento a uma ou a outra classe social. A contribuição de pesquisas dessa natureza é que elas tratam a questão interativa, partindo do sujeito que está na escola. Consideram que, além de aluno, esse sujeito exerce outros papéis, como de filho, amigo, consumidor, etc. Por esse motivo, os estudos pautados na dimensão



interativa (GOULART, 1992; CHARLOT, 1996; FONTANA, 1996; EDWARDS, 2003, entre outros), argumentam que os conteúdos, saberes e conhecimentos dos alunos precisam ser considerados pela escola para que esta consiga atender a todos de maneira justa e igualitária, contribuindo inclusive para a construção de capacidades ainda não adquiridas. Os referidos autores defendem, também, a importância da compreensão dos significados e modos do aprender de alunos como orientação válida para uma educação que se diz para todos.

Considerando-se a diferença uma experiência individual que se amplia com as experiências sociais vividas pelos indivíduos, entendemos que ela é uma construção social como são o fracasso e o sucesso escolares. Assim, quando a professora Sara gradua a diferença, quando fala da existência de indivíduos mais e menos diferentes, ela o faz considerando sua experiência individual e social. Diferenças cada vez menores entre os indivíduos são consideradas, permitindo perceber dois aspectos simbólicos importantes que a diferença carrega: a discriminação e a desigualdade.

A esse respeito, Bhabha (1998) nos diz algo importante: o homem trabalha com simbologias que definem o mais aceitável e o menos aceitável. A diferença, por se produzir entre campos de força (dominador - dominados), é considerada menos aceitável, autorizando, dessa forma, a discriminação e a desigualdade. Podemos concluir, então, que o problema que a diferença causa não é devido à sua existência, mas ao que ela acarreta, o posicionamento que tomamos diante ela.

Essa questão poderá ser melhor compreendida ao analisarmos como Sara e uma outra professora, Magali, tratam a diferença identificada em relação a um mesmo aluno com quem trabalham.

Fernando é o aluno que mais chama atenção na sala de aula e é reconhecido por ambas as professoras como um menino que apresenta comportamento agressivo, violento e difícil. No entanto, elas se referem a ele de formas distintas.

Para Sara:

Fernando *é um caso sério*, né. (silêncio). Também já vem ... como o diz o *histórico* vem ... passando né. Não é a primeira vez, ele é um *a criança difícil*. Sempre foi assim, desde o ano passado com a outra professora. As professoras tudo que ele passava. [...] *Não tem acompanhamento* nenhum, né, nem questão da higiene, nem ... *nada é cobrado dele*, me parece que ele é deixado assim [...] O que sei é o que *tá no relatório* da

escola é isso, que ele é muito difícil de se lidar. Mas *não tem estudo assim*, com provado não. Mas me parece que ele gosta de se mostrar, chamar a atenção, e isso talvez é uma forma que ele acha pra tá coisa. Mas me parece que ... tem dias que ele ... *é muito carente, passa necessidade*. Também passa fome, sei que é carente. (Professora Sara, 24/08/2006, Informação Verbal).

Magali se refere a ele da seguinte forma:

Então, esse ano ficou a Magali com a pior turma da escola *porque* o Fernando está nessa sala. Então eu falei, até o Fernando não é o pior aluno dessa escola [...] Hoje *ele consegue* colocar um bilhete no caderno porque a hora que você escreve um bilhete pra ele... Hoje não, já *melhorou*, mas era a reação dele de gritar, te agredir, e falar não tenho mãe, não tenho pai, até pai ele não é de citar, ele cita que: não tenho mãe, né, a ligação dele é tá com a mãe. É tanto que os profissionais da escola que ele tem o carinho, que ele procura é a presença masculina... oh, feminina. Abraço Fernando, acarício, aí ele consegue, você consegue lidar com ele. Ele não busca o masculino, *ele busca o feminino, a presença da mãe* (Professora Magali, 24/08/2006, Informação Verbal).

A visão que as duas professoras apresentam sobre o mesmo aluno indicam que elas têm experiências individuais e sociais distintas com relação à diferença, o que lhes propicia leituras distintas do comportamento de Fernando. Sara faz menção a um distúrbio emocional, não comprovado, que o impede de perceber limites. As dificuldades e a falta de limites de Fernando são usadas por ela, para explicar porque não consegue construir com ele uma relação mais próxima, de modo a fazê-lo avançar no conhecimento. Simbolicamente, para essa professora, diferença é sinônimo de falta.

Magali, ao contrário, relaciona o comportamento de Fernando com a condição de discriminação – familiar e escolar – em que ele se encontra e, inclusive, se posiciona contrária a essa discriminação ao afirmar que Fernando não é o pior aluno da escola. Ela relativiza o comportamento do aluno ao considerar a forma como a escola o trata como uma variável que interfere nesse processo.

Contrastando as duas representações sobre um mesmo aluno, é possível identificar a presença de uma visão discriminatória e de uma visão respeitosa sobre a diferença. Mas, qual a consequência disso?

Sabemos que nossa visão de mundo, nossas concepções, nossas idéias e crenças estão na base de nossas ações, ou seja, agimos de acordo com o que acreditamos. Assim, é possível esperar e encontrar ações e condutas diversas das professoras, devido à forma distinta de cada uma perceber a diferença:



PONTOS
CONTRA

[...] é algo que me incomoda assim, no sentido de falar assim, ah, aquela turma é difícil porque ela não trabalha, num é nesse sentido, é num sentido assim, eu *quero te ouvir*, o que *você proporcionou* [os demais profissionais] pra minha turma, o que você conhece da minha turma pra você dizer que é uma turma, é a *pior turma da escola*, né (Professora Magali, 24/08/2006, Informação Verbal).

Percebemos, da parte da professora Magali, não só um *compromisso* com seus alunos “difíceis”, como um empenho em envolver outros profissionais da escola. Ela também recorre aos próprios colegas de sala do Fernando, convidando-os a colaborar:

Magali: Qual foi o nosso combinado com o Fernando?

Jonis: Ajudar ele.

Magali: E *como é que nós tamo ajudando ele?*

Luiz: Ele tá batendo na gente!

Magali: Mas a gente *tem que ajudar ele*.

(Diário de observação, 05/04/2006)

Por outro lado, o comportamento da professora Sara revela certo *conformismo*. Para ela, as atitudes de Fernando se justificam por razões de natureza biológica e por sua condição social. Portanto, independente da série em que ele se encontra e da professora, ele não pode mudar, confirmando o rótulo de criança difícil.

As representações assumidas por Magali e Sara, que denominamos respectivamente de *compromisso* e de *conformismo*, se traduzem em ações concretas na sala de aula.

Vejamos as ações de Sara:

Sara entrega as provas. Enquanto todos permanecem assentados Fernando sai da sala. [...] Fernando volta, assenta na carteira e começa a imitar o barulho de carros de corrida enquanto a sala está em completo silêncio.

Sara: É isso que tá aprendendo de manhã?

Ele sorri e continua fazendo o barulho mais alto ainda.

Sara *o ignora* e se dirige aos alunos instruindo-os a escrever os nomes.

Fernando começa a falar alto, grita, chama Sara para ajudá-lo. Ela *pede para ele esperar* e ele diz: que bosta, que bosta. [...] Ele se levanta e busca seu nome no mural. Diz que não sabe escrever. Sara fala para ele pegar



CONTRA PONTOS

e copiar. Como as letras estão em minúscula, ele não consegue escrever e Sara diz para ele *continuar tentando*. Fernando se desinteressa em escrever o nome e começa a brincar com Paulo que está ao seu lado. [...] Sara chama sua atenção, *manda que ele volte para o lugar*. Ele volta e começa a xingar uma das meninas de macaca, gorila e outras coisas. Faz isso porque, segundo ele, ela riu dele. Fernando faz graças, faz caretas, deita e se levanta da cadeira. Enfia lápis nos buracos do ouvido e do nariz, e os alunos riem. Ele soca a mesa, grita e os alunos continuam rindo. Uma vez ou outra a professora *o manda calar*. [...] Em determinado momento, Sara chama Fernando para se sentar à mesa dela, para que ela possa ajudá-lo. Ele diz que não vai, que ela vai beliscar ele. Os alunos sorriem e ela fica surpresa com seu comentário. Por um momento *fica calada* e depois, o chama novamente. Ele repete a frase e diz que ela vai beliscar a sua bunda. Ele ri e os alunos riem também. Ele permanece na sua mesa, continua falando e brincando com os colegas durante toda a prova e ela *não o chama mais*. (Diário de observação, 15/06/05)

Em seguida, as ações de Magali:

Na escrita Fernando demonstrou dificuldade para realizar a tarefa e Magali se *sentou perto dele para ajudar*.

Magali: Escreve aí para mim: O macaco [mostra a figura na folha] com eu a... [mostrou o desenho da banana].

Fernando: Não sei.

Magali: O que é isso aqui?

Fernando: Não sei.

Magali: Será um a banana?

Fernando: Mamão.

Magali: Tá bem, se você acha que é mamão, escreve mamão.

Fernando: Estou cansado, com preguiça.

Magali: Escreve do seu jeito.

Ele ficou parado. Magali então *mudou* a estratégia. Pediu que ele escrevesse só o nome das figuras.

Magali: Escreve aí: macaco. E mostra a figura.

Fernando escreveu NAGRAEDE.

Magali: Lê o que você escreveu.

Fernando: Macaco.





PONTOS
CONTRA

Em determinado momento ele parece copiar as palavras que estavam escritas na folha. Escreveu FICA para a palavra PALHAÇO e NO para CIRCO.

Magali: O que é isso que você escreveu?

Fernando: Palhaço. Parecendo estranhar o número de letras.

Magali: E isto?[Mostrando o NO]

Fernando: Circo.

Nesse momento Fernando completou o NO com mais duas letras, assim: NONI.

Magali se levantou e Fernando continuou contando com minha ajuda. No momento em que escreveu a palavra BOLO ele se incomodou, novamente, com o número de letras e perguntou: Aqui, só duas letras? Já havia colocado a letra O e completou com o U, ficando OU. Quando percebeu Magali assentada com outros alunos deu seu trabalho por encerrado. (Diário de observação, 21/03/05)

Frente a essas situações fica claro que Fernando vive experiências individuais e sociais diferentes com as duas professoras. Sara evita o enfrentamento, ignora suas provocações, desconsidera sua presença e inconveniências, impossibilitando a esse aluno vivenciar os conflitos e enfrentar suas dificuldades.

Magali se aproxima, oferece atividades, questiona suas atitudes, procura e busca por ele, inclusive nas ocasiões em que sai da sala, favorecendo melhores condições de aprendizagem.

As diferentes formas de intervenção das duas professoras remetem à questão das condições específicas, presentes em interações sociais de valor formativo. Essas interações foram identificadas por Davis, Silva e Espósito (1989, p.52) como aquelas que exigem “coordenação de conhecimento, articulação de ação, superação de contradições, etc.”

Nessa perspectiva, as intervenções empreendidas pela professora Magali caracterizam relações de valor formativo. Elas questionam, explicitam, oferecem informação, contribuindo para que Fernando apresente alguma aquisição na escrita. Por exemplo, ao chamar o aluno para realizar a tarefa, ao fazer parceria com ele, orientando-o, ao questionar sua escrita, ela oportuniza não só a participação de Fernando na atividade, como a aquisição de alguma habilidade por meio da atividade. Questionar o número de letras da palavra dá a Fernando a oportunidade de não só

refletir sobre um incômodo comum na escrita – que quantidade de letras usar – como de buscar a solução. Assim, é possível afirmar que as ações formativas aqui apontadas atuam “sobre a zona de desenvolvimento potencial, fazendo com que processos maturacionais em andamento venham a se completar, fornecendo novas bases para novas aprendizagens” (DAVIS; SILVA; ESPÓSITO, 1989, p. 52).

As relações adversas que mostramos, também presentes na sala de aula, atuam no sentido contrário. Elas dificultam o processo de construção de novas capacidades pelo aluno. Aproximando as relações sociais formativas e as relações sociais adversas à temática da diferença e seu processo de produção, poderíamos dizer que a primeira favorece a luta contra os pré-conceitos, a dominação e a alienação e a segunda reforça o surgimento de atitudes cada vez mais diferencialistas³. Essas atitudes correspondem, no *jogo da diferença*, a uma das ciladas a que Pierucci se refere, ou seja, elas identificam, como faz a professora Sara, crianças não só diferentes, mas cada vez mais diferentes. Nesse jogo, que devemos evitar, a diferença “produz, social e sociologicamente, outras diferenças além dela, por causa dela, contra ela mesma” (PIERUCCI, 1999, p. 120).

Assim, ao ignorar Fernando, ao se distanciar de suas dificuldades, ao não buscar envolvê-lo ou possibilitar sua participação nas tarefas, Sara acaba por reforçar seu comportamento agressivo e provocador, contribuindo para que ele se torne cada vez mais diferente na escola e na sala de aula. São nas aulas dessa professora que Fernando demonstra, de maneira mais freqüente e incisiva, seu comportamento agressivo. Acreditamos que esse tipo de experiência vivida por Fernando nos ajuda a entender a relação negativa que ele tem com o aprender: *eu num fiz, eu num faço nunca. Eu detesto estudar, eu odeio estudar. Tá igual eu, pega da folha e não faz*⁴.

No caso do trato respeitoso com a diferença, como o apresentado pela professora Magali, ainda que não resultasse sempre na execução da atividade, a relação construída sob essa base parece contribuir para a construção de um comportamento mais amigável, mais aberto, menos agressivo por parte do aluno e mesmo mais propenso à aprendizagem. Essa constatação nos sugere que ele assumia atitudes *menos diferentes* na aula da professora Magali em relação à aula da professora Sara, justificando a denominação dada por ela de *criança mais diferente* do que as outras.



PONTOS
CONTRA

Considerações finais

Deslocar a questão da diferença da periferia da investigação nos permitiu compreender que, independente de estarmos mais ou menos conscientes sobre a questão da diferença e da diversidade, todos nós participamos de alguma forma, positiva ou negativa, de seu processo de produção. Essa participação está vinculada às experiências individuais e sociais que vivenciamos. No caso da escola, essa participação tem influência não só no processo de produção da diferença como, também, nas possibilidades de sucesso escolar que podem ser traduzidas em aprendizagens pelos alunos. Parece fundamental, ao empreendermos relações sociais, compreender que a diferença, as interações sociais e a aprendizagem são termos que se interrelacionam.

Finalmente, esta análise sugere que é preciso estar atento às categorias conceituais que interferem na produção da diferença e nas possibilidades de aprendizagem dos alunos. Categorias conceituais *discriminatórias* geram o *conformismo e a passividade*, enquanto categorias *respeitosas e igualitárias* geram o *envolvimento, a flexibilização e o engajamento*. São estas últimas, portanto, as mais desejáveis ao processo de formação humana e ao desenvolvimento dos indivíduos. Aproximar o direito à diferença ao direito à aprendizagem requer de nossa parte consciência da nossa participação nos processos educativos.

Referências

- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço, Gláucia Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.
- DAVIS, C.; SILVA, M. A. S.; ESPÓSITO, Y. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 49-54, novembro 1989.
- EDWARDS, V. *Os sujeitos no universo da escola*: um estudo etnográfico no ensino primário. São Paulo: Ática, 2003.
- FONTANA, R. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.

GOMES, M. F. G. Contextos de produção de sucesso-fracasso escolar: interações nas salas de aula. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 11, n.º 65, p. 37-51, set./out. 2005.

GOULART, M. I. M. *Lição de aprendiz*: análise de uma proposta pedagógica na Escola Municipal da Vila Fátima. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 261-284.

MAIA, M. E. A. dos S. *Vida cotidiana e educação escolar*: espaços de formação humana, espaços que se completam. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUCMINAS, Belo Horizonte.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Curso de Pós Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo/Ed. 34, 1999.

VARELA, J.; ALVAREZ, F. A maquinaria escolar. In: SILVA, T. T. *Teoria e educação*. Porto Alegre: Dennonica, 1992. p. 68-96.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Tradução José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Notas

¹Esta dissertação foi apresentada e defendida no Programa de Mestrado em Educação da PUCMINAS em março de 2006.

²Para maior compreensão dessa questão sugerimos a leitura de Patto (1990) e Pierucci (1999).

³Para Pierucci (1999), as atitudes diferencialistas são resultado da valorização, em excesso, de toda e qualquer diferença presente no tecido social. Portanto, fixar em uma diferença significa reforçá-la e, conseqüentemente, diferenciar cada vez mais.

⁴Fragmentos das falas de Fernando, retiradas do diário de observação.