

### 3. A criança difícil

“Anormais escolares”, “criança-problema”, “criança difícil” são variações de um mesmo termo que ao longo dos tempos foi usado para definir crianças com problemas de aprendizagem e/ou de adaptação escolar. Termos como esses surgem dentro do contexto escolar relacionado a tendências da psicologia, sofrendo mudanças determinadas historicamente, que ocorrem ao longo do desenvolvimento da ciência, num processo refletindo a sociedade de cada época. Para um maior entendimento de como se dá essa transformação dos conceitos, há que se pontuar historicamente o início de um processo de classificação dos indivíduos.

Entre os séculos XVII e XVIII a chamada “psicologia das faculdades” da escolástica medieval procurava por “princípios gerais através dos quais as idéias se associariam na constituição dos processos mentais complexos” (Patto, 1990/1999, p. 60), mas a partir da teoria da evolução o estudo da psicologia se transforma. Em 1859, Darwin, com seus princípios evolucionistas de variação, seleção e adaptação, revolucionam a ciência como um todo, mas em especial a área da Psicologia que se especializa então em “investigação quantitativa e objetiva das diferenças existentes entre indivíduos e grupos”. (Patto, 1990/1999, p. 58)

Galton, com a chamada Psicologia diferencial, foi o primeiro adepto dos princípios evolucionistas da variação, seleção e adaptação usados para análise das capacidades humanas. Ao investigar a ciência biológica declara que os seus propósitos são “demonstrar que as aptidões naturais humanas são herdadas exatamente da mesma forma como os aspectos constitucionais e físicos de todo o mundo orgânico”. (Galton, In Patto, 1990/1999, p. 59)

Foi somente a partir da constituição da sociedade de classes, tendo como a sua característica principal a ideologia da igualdade de oportunidades, é que se criou um terreno propício para a justificativa de um estudo das diferenças individuais e seus determinantes, surgindo a necessidade da classificação dos indivíduos. (Hobsbawm, 1979, In Patto, 1990/1999)

Iniciou-se, então, a prática de testes psicológicos e já na última década do século XIX era intensa a busca aos instrumentos de medida das diferenças

individuais para o diagnóstico das aptidões escolares, tendo em vista a crença dos pedagogos e psicólogos em uma sociedade igualitária, com base no mérito pessoal.

Os testes de inteligência eram usados para comprovar precisamente a crença de aptidão e mérito pessoal. Em comparação com a época medieval, essa fase foi mesmo de um aumento de mobilidade social, se comparada com a estagnação da sociedade anterior, assim, estava criada a ilusão de que os mais aptos ascendiam mais facilmente no contexto social, ainda que isso ocorresse predominantemente na classe alta, sucesso sempre ligado às melhores condições financeiras. (Patto, 1990/1999)

Vários intelectuais humanistas estavam dispostos a denunciar as injustiças sociais, influenciados que estavam pela teoria de Durkheim, tendo como meta colocar os mais aptos nos níveis mais altos da pirâmide social desvinculando as condições sócio-econômicas. Para isso, dedicavam-se ao uso de instrumentos de medida, enquanto procuravam um sistema escolar que promovesse igualdade de oportunidades cada vez mais justa e para mais indivíduos. (Ibid, p. 65)

No final do século XVIII e durante o século XIX, ocorreu um grande desenvolvimento da psiquiatria e a explicação para os problemas de aprendizagem escolar se dava a partir da articulação das ciências biológicas e da medicina que recebia a visão organicista das aptidões humanas carregada de pressupostos racistas e elitistas. Criada a partir de rígidas classificações advindas de estudos da neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria, a avaliação dos chamados “anormais escolares” era sinônimo de avaliação intelectual, até 1930, de início realizada através de avaliação médica psiquiátrica. (Ibid, 63)

“Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os “duros da cabeça” ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de anormalidade dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica”. (Patto, 1990/1999, p. 63)

Clapàrede foi um dos intelectuais pioneiros, ao lado de Binet, que criou um teste para medir a inteligência, especialmente realizado para atender crianças, quando estabelece aptidão como não sendo inata, mas decorrente também das

influências como o exercício e a educação, a fatigabilidade e o estado afetivo. O seu lema era “homem certo no lugar certo”, para isso

“quer aprimorar instrumentos de medida que rastreiem as diferenças individuais, quer saber quem são os retardados e os bem dotados o mais precocemente possível, defende a criação de classes especiais para os primeiros e de escolas especiais para os segundos, propõe, em 1920, a escola sob medida e em 1922 a orientação profissional – tudo isto em nome de menor desperdício e menor desgaste individual”. (Ibid, p. 65)

Uma vez que se desconsidera a hereditariedade, a influência ambiental passa a ser considerada no desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a atenção volta-se ao ambiente sócio-familiar que seria causa primeira de desajustes da infância, provoca uma mudança na terminologia quanto à definição de anormal na psicologia educacional, transformando a concepção de doença mental, assim como a compreensão sobre as causas das dificuldades de aprendizagem. A criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar, passa a ser designada de “criança-problema”. (Ibid, p. 66)

Uma rede de clínicas psicológicas escolares ou paraescolares é criada com o objetivo de possibilitar uma prevenção através do diagnóstico precoce dos distúrbios de aprendizagem, preocupação que se amplia para os possíveis problemas emocionais do professor que poderiam interferir na saúde mental dos alunos. As medidas pedagógicas eram no sentido da “correção dos desajustes revelados pela clientela escolar, como as classes fracas”, contrapondo-se às “classes anormais que, no entender dos psicopedagogos, deveriam ficar reservadas apenas aos atrasados constitucionais”. (Ibid, p. 67)

Em 1934, clínicas de Higiene mental são instaladas nas escolas durante a reforma do Ensino Municipal do Distrito Federal por Arthur Ramos que a partir de técnicas psicanalíticas usa o método clínico na investigação do comportamento e seus desvios, denunciando a exagerada importância dada à psicometria, mudando o foco da dimensão intelectual para a afetiva. (p. 63)

Mas, com a teoria cognitivista de Piaget ocorre uma atenção maior na relação professor-aluno. A partir daí, o indivíduo deixava de ser reconhecido como o receptor de um conhecimento, surgindo uma idéia da “nova criança, como sujeito da aprendizagem, que fica colocada no centro do processo pedagógico, como criadora e re-construtora de conhecimento”. (Corazza, 1999, p. 230) Nesta perspectiva, os professores deveriam “forjar condições para que a criança

buscasse sua autonomia em relação aos adultos: permitir que interagisse com outras crianças, fazendo-se independente, confiante, curiosa e corajosa”. (Ibid, p. 231) Esta teoria influencia fortemente a prática educativa, provocando até mesmo algumas deturpações em sua compreensão, determinando que, a criança, em sendo capaz de se construir a si mesma, deve ser estimulada livremente, sem que necessite de qualquer ajuda.

É neste clima que o setor educacional se volta à procura de soluções diferenciadas para transformar o panorama que as investigações e os estudos de Ferreiro provocaram ao final da década de 70: “Desde há meio século, metade das crianças pobres que ingressavam nas escolas públicas brasileiras eram ou reprovadas ou expulsas ao final da 1ª. série”. (Ibid, p. 229)

Porém, só no início dos anos 80, depois de transcorrido o chamado “período tecnicista” imposto pela ditadura militar à educação, surgem as grandes reformas e a disposição de se aprender novas técnicas que finalmente dariam um fim a esse problema crônico.

“Em meados dos anos 80, começa a ser organizado e promovido todo um movimento ao redor da alfabetização de crianças puxado por esta idéia: Construtivismo. Sucedem-se cursos de formação, seminários, congressos, laboratórios. Nas universidades, pesquisas são realizadas. Em algumas escolas, constituem-se grupos de estudo e projetos são elaborados para embasar as mudanças na prática”. (Ibid, p. 229)

“Construtivismo” é uma palavra que aparece como uma metáfora usada em áreas como a psicologia e a pedagogia para se referir a um método que estaria baseado nas concepções da epistemologia genética de Piaget que tem como meta a busca de compreender o sujeito humano como produtor de conhecimento. (Moreno, 1997, p. 39)

Vale lembrar, contudo, que, segundo Piaget, “a construção é a única forma de os homens se apoderarem dos diversos conhecimentos” (De La Taille, 1996, p.151), tratando-se de um mecanismo psicológico, não de um método ou opção pedagógica. Esse processo é “inalienável e intransferível: ninguém pode realizá-lo por outra pessoa”. (Moreno, 1997, p. 39)

Desse modo, um professor construtivista não é aquele que usa um método do construtivismo, mas é aquele que opta “por métodos nos quais os processos

construtivos sejam favorecidos e enriquecidos” (De La Taille, 1996, p.152), enquanto que, um professor behaviorista aquele que não tem como principal foco a construção do conhecimento pelo aluno, mas enfatiza o comportamento deste.

Partindo de uma comparação entre os métodos usados por um professor tendo como base a teoria behaviorista e de outro, a teoria construtivista, será realizada a discussão sobre a influência efetiva da relação professor-aluno na construção do conceito de criança difícil, visando uma desmistificação.

### **3.1. (Des)construindo a criança difícil**

A moralidade no século XX foi estudada por diversas correntes psicológicas, dentre as quais a teoria behaviorista de Skinner e a teoria construtivista de Piaget.

A educação moral nas duas primeiras teorias é “vista como imposição da cultura em relação à criança, e o indivíduo tem pouca participação na edificação de sua moral”, enquanto que, para Piaget, há diferenças básicas quanto às relações adulto-criança, do ponto de vista educacional, assim,

“em vez de propor uma pedagogia moral que privilegie a influência do adulto sobre a criança (assimetria que gera, justamente, a heteronomia), Piaget aconselha promover relações de cooperação entre as crianças, relações que promovem a descentração (e, em decorrência, maior apropriação racional) por serem baseadas no diálogo e no acordo”. (De La Taille, In Puig, 1998, p. 10)

A educação moral behaviorista é um dos modelos tradicionais de transmissão cultural onde “tudo será definido pelo ambiente”, no qual, “o aprendiz será modelado pela ação correta do professor”. (Vasconcellos & Valsiner, 1995, p.20) A autonomia nesse modelo é vista como “o resultado de um processo de aquisição de independência pessoal medida através de indicadores comportamentais”. (Dias, 2001, p.22) Desse modo, a criança autônoma é aquela que realiza cada vez mais as tarefas sem a interferência dos adultos. O sujeito, por sua vez, é receptor passivo da informação, o professor é aquele que ensina para o aluno que aprende, assimilando as informações exatamente como lhe foram apresentadas.

Na educação moral construtivista, o professor limita a sua autoridade e seu poder, respeita os direitos às emoções, idéias e opiniões das crianças, dando-lhes a oportunidade de serem sujeitos ativos na construção de si mesmos.

É na prática da cooperação, levando em conta o ponto de vista do outro que se dá a construção da autonomia tanto intelectual, quanto social e moral, uma vez que a personalidade da criança está envolvida, tanto na construção das regras, quanto no respeito por elas.

“Se a personalidade da criança estiver implicada nos compromissos que fez com seus pares, o medo de quebrá-los não advém mais do medo da autoridade, mas como diz Piaget, do medo de decair perante os olhos da pessoa respeitada, portanto perante os próprios olhos. Assim, na autonomia, é a auto-imagem que está em jogo, o sentimento da própria dignidade”. (De La Taille, 2002b:114)

Não se deve confundir, cooperação com “troca de idéias”, nem autonomia com “liberdade de fazer qualquer coisa”. “Cooperação é acordo, diálogo, envolvimento e compromisso”. E Autonomia “é respeito pelo outro e exigência de ser respeitado”. (Ibid, p. 114)

A cooperação aqui não deve ser entendida como ajuda, definição habitual, mas como operação conjunta. Neste sentido a cooperação não se refere “à obediência das crianças às exigências dos adultos” (DeVries & Zan, 1998:79), mas a uma relação professor-aluno construída a partir do respeito mútuo, uma interação social baseada na igualdade entre os co-participantes. O que não ocorre com o aluno que experimenta as relações que são assimétricas de autoridade, ainda que as razões de suas ordens sejam explicitadas de uma forma clara e didática. (De La Taille, 2002b:113)

Para o construtivismo, a concepção de autonomia é abrangente, indo além do desenvolvimento das competências sociais ou dos processos maturacionais, vista como: “um processo psicogenético de construção, através do qual o sujeito, gradualmente, obedece às regras e normas sociais não por uma questão de dever, mas sim por respeitá-las e aceitá-las, livremente, reconhecendo-as como boas”. (Dias, 2001, p.22)

No modelo behaviorista, caso haja alguma modificação nas relações, esta será vista como um ruído ou erro de transmissão, não cabendo ao aluno nenhuma ação em busca de uma efetiva comunicação. (Vasconcellos & Valsiner, 1995)

Enquanto que, no modelo construtivista um conflito que poderia ser visto como um ruído é, antes, uma oportunidade do professor agir como um observador que não se antecipa às atitudes das crianças, reconhecendo que o conflito pertence às partes diretamente envolvidas nele. (DeVries & Zan, 1998, p. 79)

Dessa forma, o conflito passa a ser encarado como fazendo parte do processo de desenvolvimento, tanto moral quanto intelectual, produzindo além de um simples ruído, efetivando-se como um “entendimento interpessoal de nível superior”. (Selman, In DeVries, 1998, p. 90)

Esse novo modo de encarar o conflito muda a concepção da criança difícil que é determinada pela relação professor-aluno, dando novo sentido à indisciplina.

### **3.2. Os sentidos da (in)disciplina<sup>1</sup>**

No Livro “A Ética na educação infantil – o ambiente sócio-moral na escola”, De Vries & Zan (1998) destacam em um capítulo especial sobre a criança difícil o papel preponderante da perspectiva construtivista no desenvolvimento da criança, discutindo o processo da construção gradativa do mundo social de crianças pequenas que ainda não possuem um sistema próprio e estável de sentimentos, interesses, valores e reações sociais. Os autores definem a criança difícil como “aquela que coloca repetidamente em perigo a si mesma ou a outros ou que perturba regularmente as atividades de outros por um comportamento descuidado ou agressivo”. (DeVries & Zan, 1998, p. 281)

Entretanto, consideram que estarão em jogo crenças e valores próprios de cada professor quando estes fazem as suas escolhas e optam por elegerem determinadas crianças fáceis ou difíceis. Uma criança ativa não será considerada difícil do ponto de vista do professor construtivista:

“Os professores e pais coercivos podem criar uma criança difícil ao frustrar sua necessidade de ser ativa. Algumas vezes, uma criança com muita energia considerada difícil em uma sala de aula tradicional, coerciva, não é vista como difícil em uma classe construtivista, onde as crianças são incentivadas a serem ativas”. (Ibid, p. 281)

---

<sup>1</sup> Este título foi tomado emprestado de um artigo de José Sérgio F. de Carvalho – publicado em uma coletânea de textos organizado por Aquino (1996).

Desse modo, é interessante notar o que se provoca na mudança do eixo de visão do adulto: de uma criança difícil para um momento difícil da criança. Nesse sentido, as diretrizes para o trabalho com a criança difícil são as mesmas para as crianças ditas normais em momentos difíceis: 1. Comunicam aceitação, aprovação e fé na criança; 2. Compreendem o sistema interno de crenças que dirigem o mau comportamento; 3. Desafiam e confrontam o sistema implícito de crenças da criança e 4. Guiam a criança para a reconstrução de sentimentos e padrões de reação a outros. (Ibid, p. 295)

A criança difícil em sala de aula está geralmente ligada ao comportamento, sendo descrita como agressiva, entretanto, “A indisciplina em sala de aula não se deve essencialmente a falhas psicopedagógicas, pois está em jogo o lugar que a escola ocupa hoje na sociedade, o lugar que a criança e o jovem ocupam, o lugar que a moral ocupa”. (De La Taille, 1996, p. 22)

O lugar que a escola ocupa está diretamente ligado ao papel do professor como parte integrante de um processo, sendo atacado muitas vezes por não “dar conta” da sua condição de disciplinador em sala de aula, encaminhando crianças para especialistas de psicologia, considerando-as como problemáticas. O que teóricos dessa área que se ocupam do tema da indisciplina propõem é que se faça uma reavaliação do papel do professor.

A relação professor-aluno deve ser compreendida como conflitante, contraditória no que concerne ao papel intrínseco da educação: se por um lado e, ao mesmo tempo, limites e normas devem ser estabelecidos, mantendo-se uma ordem mínima necessária, “de outro, ele desencadeia novos dispositivos para o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida”. (Guimarães, In Aquino, 1996, p. 79)

O problema da disciplina escolar, então é deslocado “do âmbito e da perspectiva moral e comportamental para situar-se no âmbito da apropriação de práticas e linguagens públicas, em cuja difusão reside a principal atividade das instituições escolares”. (Carvalho, In Aquino, 1996, p. 138)

Uma solução do problema do mau comportamento em sala de aula passa também pela ambigüidade do termo disciplina que extrapola o sentido de simplesmente uma boa ordem – como é usado comumente pelo professor – mas, ao mesmo tempo significa “uma prática social na qual o aluno está sendo

iniciado”, o que leva a crer que “ter disciplina para realizar algo não significa ser disciplinado para tudo”. (Ibid, 137)

Toda prática é sempre inerente às exigências de procedimentos, regras e métodos cujos objetivos e conteúdos são intrínsecos à mesma. Dessa forma, disciplina escolar nos remete a práticas com exigências distintas, como por exemplo, uma aula expositiva e a resolução de problemas: se a primeira requer uma audiência silenciosa e atenta, a segunda obrigatoriamente se dará com um certo “burburinho” nas comunicações entre os alunos que não necessariamente será manifestação de indisciplina, mas parte integrante da prática educativa:

“A partir daí, o barulho, a agitação, a movimentação passam a ser catalisadores do ato de conhecer, de tal sorte que a indisciplina pode se tornar, paradoxalmente, um movimento organizado, se estruturado em torno de determinadas idéias, conceitos, proposições formais”. (Aquino, 1996, p. 53)

Se antes disciplina evocava “silenciamento, obediência, resignação”, faz aparecer uma outra ótica que substancialmente remete a “movimento, força afirmativa, vontade de transpor os obstáculos”, um novo conceito de disciplina: “torna-se, então, vetor de rebeldia para consigo mesmo e de estranhamento para com o mundo – qualidades fundamentais do trabalho humano de conhecer”. (Ibid, p. 53)

Desse modo, haverá sempre uma tomada de posição, um questionamento das ações, e assim, toda criança apenas será vista como em um momento difícil, surgindo então, nesses momentos de conflito, uma oportunidade única para uma formação integral de todas as crianças.