

Rita de Cassia Fernandes Signor

**O SENTIDO DO DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DE
DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE PARA A
CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO/APRENDIZ**

Tese apresentada ao programa de Pós-
graduação em Linguística, da
Universidade Federal de Santa Catarina,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Doutor em Linguística, sob
orientação da Professora Dra. Ana Paula
de Oliveira Santana

Florianópolis
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Signor, Rita de Cassia Fernandes

O sentido do diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade para a constituição do sujeito/aprendiz / Rita de Cassia Fernandes Signor ; orientadora, Ana Paula de Oliveira Santana - Florianópolis, SC, 2013.
359 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Análise dialógica do discurso. 3. Aprendizagem da leitura. 4. Subjetividade. 5. Atenção e comportamento. I. Santana, Ana Paula de Oliveira. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Rita de Cassia Fernandes Signor

**O SENTIDO DO DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DE DÉFICIT
DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE PARA A CONSTITUIÇÃO DO
SUJEITO/APRENDIZ**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do título de “Doutor em Linguística” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 11 de outubro de 2013.

Prof. Heronides Moura, Dr.
Coordenador do Programa de Pós-graduação

Banca Examinadora:

Prof.^a Ana Paula de Oliveira Santana, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Cláudia Mosca Giroto, Dr.^a
Universidade Estadual de São Paulo (UNESP/Marília)

Prof.^a Nilcéa Lemos Pelandré, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Ana Paula Berberian, Dr.^a
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof. Adriano Henrique Nuernberg, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Maria Lucia Hage Masini, Dr.^a
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Este trabalho é dedicado
a Elza e Marcelo.

AGRADECIMENTOS

A Deus e A Nossa Senhora de Aparecida, pela vida e proteção.

A minha orientadora, Professora Ana Paula Santana, agradeço tudo o que me ensinou, a dedicação ao meu trabalho, a consideração e o incentivo de sempre. Ana, você é muito mais do que uma orientadora/profissional séria, comprometida, competente, atenciosa, admirável e muito *dialógica*. Eu teria tanto para dizer, mas não tenho palavras suficientes para expressar a minha imensa gratidão. Muito obrigada!

À Professora Ana Paula Berberian, agradeço ter me inserido na abordagem histórico-social.

Aos professores membros da banca de qualificação e de defesa desta tese, Dra. Ana Paula Berberian, Dra. Nilcéa Lemos Pelandré, Dr. Adriano Henrique Nuernberg, Dra. Lucia Masini e Dra. Claudia Giroto, agradeço as contribuições valiosas para a concretização desta pesquisa.

Aos professores da UFSC, Dra. Ana Paula Santana, Dra. Edair Görski, Dra. Izete Coelho, Dra. Rosângela Hammes Rodrigues, Dra. Mary Cerutti-Rizzatti e Dr. Alexandre Bergamo, agradeço os ensinamentos relevantes para a minha formação.

A Elza, Marcelo, Adriano, Fábio e Antônio, seus familiares e professores, agradeço imensamente a participação neste estudo.

A Cláudia M., agradeço a acolhida generosa.

Às crianças que participaram deste estudo, cada uma a seu modo. Aprendi tanto com vocês... Muito obrigada por dividirem um pouquinho das suas vidas comigo!

A Eldia, agradeço a concessão de licença para que eu pudesse realizar o doutorado, o incentivo, as palavras que trazem conforto. Agradeço também às colegas do Hospital Infantil: Janete, Patrícia, Sabrina, Janice e Lucimara.

Aos amigos do Programa da Pós-graduação em Linguística da UFSC, Morgana, Andréia, Miriam, Michele, Silvana, Carlos Eduardo,

Nívea, Vidomar, Ana Paula K., Gabriela, Vânia, Odete, Diana e Fernanda, porque – ainda que separados pela distância – continuamos unidos pelas lembranças e os laços de amizade que construímos.

A todos os colegas e professores da Pós-graduação em Linguística da UFSC.

A todos os meus amigos e amigas, agradeço a convivência e amizade.

Aos meus familiares, pelo amor que compartilhamos, por tudo o que representam em minha vida: Artur, meu filho; João Edison e Maria do Carmo, meus pais; Régis, meu marido; João, meu avô; Marlon, meu irmão; Gabriela e Guilherme, meus sobrinhos.

Ao Artur, agradeço tanto a você, à beleza da sua existência, ao mesmo tempo em que peço perdão pelos momentos em que estive, às vezes, um pouco distante...

Ao Ré, por tudo.

Ao CNPq, agradeço o apoio financeiro.

Este texto é um enunciado e, como enunciado, é uma resposta.

Esta tese responde a essa visão:

Vivemos a Era dos Transtornos.

Uma época em que as pessoas são despossuídas de si mesmas e capturadas-submetidas na teia de diagnósticos-rótulos-etiquetas, antigos e novos, cosmeticamente rejuvenescidos ou reinventados. Menino Maluquinho não existe mais, está rotulado e recebendo psicotrópicos para TDAH; Mafalda está tratada e seu Transtorno Opositivo Desafiante (TOD) foi silenciado; Xaveco não vive mais nas nuvens, aterrissou desde que seu Déficit de Atenção foi identificado; Emília, tão verborrágica e impulsiva, está calada e quimicamente contida; Cebolinha está em treinamento na mesma cabine e nas mesmas tarefas usadas para rotulá-lo como portador de Distúrbio de Processamento Auditivo Central (DPAC) e assim está em tratamento profilático de dislexia que terá com certeza quando ingressar na escola; Cascão é objeto de grandes debates no comitê que está elaborando o DSM V, com divergências se ele sofreria de TOCS (Transtorno Obsessivo Compulsivo por Sujeira) ou de TFH (Transtorno de Fobia Hídrica), mas tudo indica que chegarão a um acordo e os dois novos transtornos recém-inventados serão lançados no mercado, pois quanto mais transtornos melhor (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p.44).

Esta tese repudia o paradigma que patologiza a educação e a sociedade e, nesse sentido, é uma resposta a essa visão:

É melhor passar a infância sendo chamada de criança incompetente, malcriada e preguiçosa, que são julgamentos morais, ou ser vista como portadora de déficit de atenção? Para os primeiros predicados não há tratamento. Para o último, sim. [...]

Apenas um quarto dos doentes com transtorno de comportamento está devidamente diagnosticado e tratado no Brasil. [...]

Uma criança pode apresentar sintomas psicóticos muito breves e sutis como, por exemplo, achar que seus colegas mexeram em seu estojo. [...]

Os transtornos psiquiátricos são subnotificados como um todo, sobretudo quando eles se manifestam na infância e adolescência. Eu poderia dizer que se trata apenas da falta de psiquiatras especializados. [...]

Seis em cada dez pessoas não são portadoras de nenhuma doença psiquiátrica. Ou seja, a maioria é clinicamente normal. E quando digo isso estou incluindo nos 40% restantes portadores de distúrbios simples como a dificuldade de dormir no escuro ou tiques leves. (Luis Augusto ROHDE, 2013, em entrevista concedida à revista VEJA).

SUMÁRIO

Panorama conceitual

1. TDAH: conflitos entre verdades	21
2. A aprendizagem e o desenvolvimento segundo o paradigma histórico-social	40
3. Reflexões sobre o fracasso escolar.....	64
4. O “diagnóstico” escolar: algumas considerações	81
5. A concepção de sujeito e de linguagem que orienta esta pesquisa.....	101

PANORAMA CONCEITUAL

1. TDAH: conflitos entre verdades

Uma das primeiras referências a um sujeito com sinais de hiperatividade e desatenção foi encontrada em 1856, em poesias do médico alemão Heinrich Hoffman. O médico descrevia, por meio de poemas, as doenças infantis com as quais se deparava em sua prática clínica. Contudo, o mérito científico ficou com George Still e Alfred Tredgold, uma vez que dedicaram atenção clínica especial a uma condição peculiar do comportamento infantil que se aproximava bastante do que atualmente se conhece por TDAH. Still e Tredgold, estudando crianças que segundo eles tinham dificuldades para manter a atenção, acreditavam que esse “defeito” pudesse ser resultado de uma doença cerebral aguda que regrediria com a cura da doença (BARKLEY, 2006).

Em 1917, na América do Norte, o interesse por desordens que comprometeriam o comportamento surgiu após uma epidemia de encefalite, na qual as crianças que sobreviveram começaram a apresentar sequelas comportamentais e cognitivas importantes, ou seja, apresentavam sintomas encontrados no quadro clínico do [que se conhece tradicionalmente por] TDAH, como limitações nas capacidades de atenção e memória e comportamento perturbador (BARKLEY, 2006).

O aparecimento de sequelas (alterações no comportamento, atenção e memória) pós-encefalite criou uma *hipótese de causa e efeito*. Os pesquisadores começaram a supor que se um dano no cérebro poderia ser responsável pelo surgimento de sintomas na área do comportamento e da atenção, então as crianças, que desde a tenra idade já manifestassem esses “sintomas”, os teriam desenvolvido em decorrência de alterações congênicas no cérebro. Moysés e Collares (1992, p.33) entendem que:

Esse tipo de raciocínio (se A causa B, B só pode ser causado por A) estrutura-se na própria medicina como ciência, numa época em que o objeto de estudo eram basicamente doenças infecto-contagiosas, em que A é um agente biológico bem determinado e externo ao homem; hoje, admite-se a limitação desse raciocínio mesmo nesse grupo de doenças.

No entanto, alegam as autoras, em decorrência de uma formação inadequada dos profissionais de saúde, a *hipótese de causa e efeito* ainda prevalece de forma indiscriminada, mesmo quando não há o envolvimento de aspectos de ordem biológica.

Nos anos que se passaram, foram muitos os estudos que tentaram comprovar que as alterações no comportamento poderiam ser de ordem orgânica. Para Barkley (2006), os traumas perinatais, doenças como o sarampo, a toxicidade por chumbo, a epilepsia e os traumas no crânio começaram a ser estudados e correlacionados com características de comportamento e a alterações cognitivas, muitas das quais encontradas na [chamada] tríade (hiperatividade, desatenção e impulsividade) do TDAH.

Em 1930, houve alguns estudos que tentaram correlacionar os sintomas de hiperatividade em primatas que haviam sofrido lesão nos lobos frontais às alterações comportamentais em crianças. Na década seguinte, considerava-se que toda e qualquer criança com hiperatividade sofresse de lesão cerebral. Como não havia sinais perceptíveis de lesões no cérebro, começou-se a utilizar a expressão “lesão cerebral mínima”, preconizada por Strauss¹. O termo “mínima”, segundo Moysés e Collares (2011), refere-se ao fato de ser muito pequena para acometer outras funções neurológicas. Tal lesão comprometeria apenas o comportamento e/ou a aprendizagem. No entanto, em um *Workshop* ocorrido em Oxford comprovou-se - por meio de estudos anatomopatológicos de cérebros de pessoas que foram acompanhadas até a sua morte - “o erro de Strauss”: não havia lesão. (MOYSÉS; COLLARES, 2011).

Assim, a expressão “lesão cerebral mínima” evoluiria para “disfunção cerebral mínima” na década de 1950. O termo disfunção foi uma alternativa encontrada para a falta de evidência de lesão no cérebro; significava uma função cerebral alterada, que poderia gerar sintomas como dificuldades de atenção e memória (BARKLEY, 2006).

Cabe ressaltar que mesmo na atualidade prevalece a noção de que o chamado TDAH ocorreria em decorrência de uma disfunção cerebral. Para Massi (2007, p.36), a teoria que defende a ideia de “disfunção no cérebro” não consegue comprovar o que propõe. Nos termos da autora:

[...] tal disfunção seria caracterizada em termos de anormalidades de neurotransmissores – elementos

¹Médico neurologista.

químicos naturais que transmitem mensagens entre as células cerebrais. Essas anormalidades poderiam originar distúrbios de comportamento infantil descritos como parte de uma síndrome hiperkinética que, por sua vez, ocasionaria dificuldade de aprendizagem. Porém, como todas as hipóteses apresentadas, essa explicação não passa de uma suposição.

Embora apoiada apenas em suposições, é amplamente difundida a noção de que desequilíbrios em neurotransmissores, sobretudo relacionados à redução da dopamina cerebral, poderiam ocasionar déficit de atenção/hiperatividade. Vale enfatizar, entretanto, que os defensores dessa ideia afirmam que não há qualquer evidência significativa em relação à explicação com base nos neurotransmissores. Segundo Barkley (2006, p.235), “as *poucas evidências* que existem *parecem* apontar para uma deficiência seletiva na disponibilidade de dopamina e de norepinefrina, mas essas evidências não podem ser consideradas conclusivas neste momento”. Tal ineficiência do sistema dopaminérgico ocorreria em virtude de uma falha genética² que, por seu turno, levaria a um mau funcionamento da parte frontal do cérebro, ou seja, a uma disfunção cerebral.

A disfunção a que a corrente organicista alude se apoia nos resultados de exames de neuroimagem, que mostram uma menor função nas áreas ligadas à atenção, no caso do TDAH, e leitura, no que diz respeito à dislexia (MOYSÉS; COLLARES, 2011). Contudo, “em funções cerebrais nada é tão simples e linear: frente a um texto em língua desconhecida, saudavelmente desligamos e nosso pensamento voa por outras paisagens; nesse momento, um exame de neuroimagem mostrará que as áreas da atenção e da leitura estão funcionando pouco” (MOYSÉS; COLLARES, 2011, p.90). Mas, segundo as autoras, isso também ocorre com pessoas que não sabem ler. Então, tais resultados são previsíveis, porque óbvios; dessa forma, os exames de neuroimagem não são instrumentos confiáveis para que se possa, apenas por meio deles, afirmar que uma pessoa tenha dislexia e/ou TDAH.

No início da década de 60, surgiram críticas ao conceito de disfunção cerebral mínima. Ele foi considerado vago demais, sem

²Roman e cols (2003) falam nos “genes candidatos” à explicação do transtorno, como o DAT1, um gene responsável pelo transporte de dopamina no cérebro. Outros genes (DRD4 e DRD5) também fazem parte da lista de possibilidades.

evidências neurológicas e com pouco valor descritivo. Barkley (2006) diz que o termo disfunção cerebral mínima

finalmente foi substituído pelos rótulos mais específicos aplicados a transtornos cognitivos, comportamentais e da aprendizagem que eram um pouco mais homogêneos, como “dislexia”, “transtornos da linguagem”, “dificuldades de aprendizagem” e “hiperatividade”. Esses novos rótulos baseavam-se nos déficits observáveis e descritivos das crianças, em vez de algum mecanismo etiológico subjacente ao cérebro, que não poderia ser observado. (2006, p.20).

Convém observar que o discurso dos que defendem o caráter orgânico do TDAH parece repleto de contradições. A citação acima esclarece que a questão não se restringe ao cérebro, como bem podemos notar: “esses novos rótulos baseavam-se nos *deficits observáveis e descritivos das crianças, em vez de algum mecanismo etiológico subjacente ao cérebro*, que não poderia ser observado”.

Assim, a insatisfação com o termo *disfunção cerebral mínima* fez surgir a ênfase para o sintoma considerado de maior relevância: a hiperatividade. O conceito de hiperatividade foi definido por Chess, em 1960. Para a autora (citada por Barkley), a criança hiperativa é aquela que desenvolve suas atividades em um ritmo acima do normal observado na *criança média*, ou que está constantemente se movimentando, ou ambos. Foi nessa época (década de 60) que a hiperatividade (Transtorno de Reação Hiperkinética da Infância), tal como definida por Chess, apareceu na nomenclatura diagnóstica do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM II, de 1968) (BARKLEY, 2006).

Na década de 1970, a pesquisadora Virgínia Douglas produziu um artigo no qual argumentava que os déficits de atenção eram sintomas mais significativos e mais prováveis de serem observados do que a hiperatividade, ou seja, o traço *desatenção* era mais relevante para o transtorno hiperkinético do que o de hiperatividade. Tal evidência, segundo ela, era verificável uma vez que a medicação estimulante parecia surtir mais efeitos no sintoma de desatenção, sendo menos eficaz para o de hiperatividade. As pesquisas de Douglas foram tão influentes que geraram uma redefinição da nomenclatura. O Transtorno de Reação Hiperkinética da Infância passou a ser nomeado Transtorno de Déficit de Atenção – TDA, em 1984, no DSM III. (BARKLEY, 2006).

Menos de dois anos depois, como apontam Moysés e Collares (2011), o TDA foi dividido em dois subgrupos: TDA, e, quando houvesse a presença de hiperatividade, TDA-H. Em inglês, usa-se a sigla ADD que significa *Attention Deficit Disorders*. “No Brasil, talvez pelas críticas, o termo distúrbio – equivalente a *disorder* na língua inglesa – foi trocado por transtorno” (p.78).

Moysés e Collares afirmam que há mais de cem anos sucedem-se inúmeras hipóteses sobre possíveis transtornos neurológicos que comprometeriam exclusivamente a aprendizagem e/ou o comportamento. Nesse percurso, sempre que algum questionamento alcança um nível considerado crítico, há uma transmutação de uma hipótese para outra; mudam-se os termos, as nomenclaturas, com a esperança de que se chegue a algum lugar.

Assim, em 1987, em decorrência de estudos que questionaram a prevalência do sintoma da desatenção, o DSM III sofreu uma revisão (DSM-III-R) e o TDA passou a ser nomeado TDAH. As revisões foram significativas em vários pontos. Agora, uma lista única de itens veio substituir as três listas anteriores (do DSM III) que dividiam os sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade (BARKLEY, 2006).

As “mudanças” continuaram e, em 1994, foi criado o DSM IV. Neste foram introduzidas duas listas de sintomas – uma referente à *desatenção* e outra à *hiperatividade/impulsividade* – e novos critérios para o diagnóstico. Tais critérios começaram a levar em conta as diferentes manifestações do transtorno: tipo predominantemente desatento (TDAH-PD ou TDAH-D), em que predominam [em um critério meramente quantitativo] sintomas de desatenção; tipo predominantemente hiperativo-impulsivo, em que há o predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade; ou tipo combinado (TDAH-C), em que há a presença de sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade de forma equivalente.

Cabe observar que os critérios elencados no DSM IV estão pautados em “sinais” que são recorrentemente citados pelos professores em seus relatórios de avaliação da criança. Importante que nos atentemos ao uso dos termos “com frequência” ou “frequentemente”, algo alertado por Moysés em suas pesquisas. Vejamos:

A. Ou (1) ou (2)

(1) **seis (ou mais)** dos seguintes sintomas de desatenção persistiram pelo período mínimo de seis meses, em grau mal adaptativo e inconsistente com o nível de desenvolvimento:

Desatenção:

(a) frequentemente não presta atenção a detalhes ou comete erros por omissão em atividades escolares, de trabalho ou outras

(b) com frequência tem dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas

(c) com frequência parece não ouvir quando lhe dirigem a palavra

(d) com frequência não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não devido a comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções)

(e) com frequência tem dificuldade para organizar tarefas e atividades

(f) com frequência evita, demonstra ojeriza ou reluta em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa)

(g) com frequência perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (p.ex., brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros ou outros materiais)

(h) é facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa

(i) com frequência apresenta esquecimento em atividades diárias

(2) **seis (ou mais)** dos seguintes de hiperatividade/impulsividade persistiram pelo período mínimo de 6 meses, em grau mal adaptativo e inconsistente com o nível de desenvolvimento:

Hiperatividade

(a) frequentemente agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira

(b) frequentemente abandona sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado

(c) frequentemente corre ou escala em demasia, em situações impróprias (em adolescentes e adultos, pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação)

(d) com frequência tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer

(e) está frequentemente “a mil” ou muitas vezes age como se estivesse “a todo vapor”

(f) frequentemente fala em demasia

Impulsividade

(g) frequentemente dá respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completamente formuladas

(h) com frequência tem dificuldade para aguardar a sua vez

(i) frequentemente interrompe ou se intromete em assuntos alheios (p. ex. em conversas ou brincadeiras)

B. Alguns sintomas de hiperatividade/impulsividade ou desatenção causadores de comprometimento estavam presentes antes dos 7 anos de idade.

C. Algum comprometimento causado pelos sintomas está presente em dois ou mais contextos (p. ex., na escola [ou trabalho] e em casa).

D. Deve haver claras evidências de comprometimento clinicamente importante no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.

E. Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de um Transtorno Global do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou outro Transtorno Psicótico, nem são melhor explicados por outro transtorno mental (p. ex., Transtorno do Humor, Transtorno de Ansiedade, Transtorno Dissociativo ou Transtorno da Personalidade).

Codificar com base no tipo:

314.01 Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Combinado: se tanto o critério A1 quanto o critério A2 são satisfeitos durante os últimos 6 meses.

314.00 Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominantemente Desatento: se o critério A1 é satisfeito, mas o critério A2 não é satisfeito durante os últimos 6 meses.

314.01 Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominantemente Hiperativo-Impulsivo: se o critério A2 é satisfeito, mas o critério A1 não é satisfeito durante os últimos 6 meses.

Nota para a codificação: Para indivíduos (em especial adolescentes e adultos) que atualmente apresentam sintomas que não mais satisfazem todos os critérios, especificar “Em Remissão Parcial”.

Verifica-se que dezoito itens perfazem a lista de sintomas. “Respondendo afirmativamente a seis itens em um subgrupo, está feito, respectivamente, *o diagnóstico* de predominância de déficit de atenção ou de hiperatividade no TDAH *que, na verdade, já fora definido quando os pais foram convencidos de que a criança tinha problemas.*” (MOYSÉS; COLLARES, 2011, p.79, grifo meu).

A respeito dessas constantes alterações nos critérios que pautam os diagnósticos na área da Psiquiatria, dizem Moysés e Collares (2011, p.78-79):

Mudam as aparências, mas a carcaça continua a mesma... Nascida sob o discurso da cientificidade e da objetividade – para avaliar comportamentos e aprendizagem, nunca é demais lembrar -, como é diagnosticada a mais nova versão, os TDAH? Basta visitar a página [www.tdah.org.br] da associação que organiza, rege e controla os discursos sobre ela. Lá se encontram os critérios diagnósticos que não apresentam alterações importantes, nem mesmo cosméticas, em relação aos da DCM [Disfunção Cerebral Mínima], atestando e autenticando seu caráter metamorfoseado.

Ao visitar a página citada no excerto acima, é possível observar que houve novas alterações nos critérios diagnósticos, pois, em 2013, foi lançado o DSM V. Neste, a lista de sintomas permaneceu inalterada em relação ao DSM IV, mas o número de itens afirmativos para o recebimento do “rótulo” foi reduzido para cinco (em vez de seis) no caso de adultos, ampliando as possibilidades do diagnóstico para esse grupo. Para as crianças, as possibilidades do diagnóstico foram ampliadas também, uma vez que houve uma alteração no critério etário. Antes, recomendava-se que alguns sintomas deveriam estar presentes antes dos sete anos. Pelos critérios atuais, a idade passou a ser de doze anos, isto é, alimenta-se a noção de que os sinais de desatenção/hiperatividade surgem na escola. Lembremos que a extensão da idade acaba por abarcar as vivências nos *anos iniciais* no colégio³.

³Vale lembrar, como consta na página [www.tdah.org.br] (acesso em 19 de agosto de 2013), que esse critério etário que considera a idade de 12 anos já era adotado anteriormente à sua alteração oficial.

Ainda, o termo “subtipo” foi substituído pelo termo “apresentação”. Na página do TDAH consta a seguinte explicação:

Os subtipos foram retirados do manual, ao invés disso, optou-se pelo emprego do termo “apresentação”, denotando que o perfil de sintomas atuais pode se modificar com o tempo (o que é bastante comum). O termo subtipo favorece uma interpretação errada que aquela era uma categoria estável, fixa, do TDAH. As apresentações mantêm as mesmas divisões que os antigos subtipos: com predomínio de desatenção, com predomínio hiperatividade-impulsividade e apresentação combinada.

Convém destacar o fato de que a substituição de termos (subtipo > apresentação) tem por objetivo favorecer a noção de que o perfil de sintomas se modifica, o que significa, entenda-se, que quando a criança crescer e *deixar de correr* ou *de escalar em demasia* não deixará de ter TDAH, apenas haverá uma modificação na “apresentação” do diagnóstico. Tal entendimento já é preconizado pela literatura organicista mais recente. Segundo Murphy e Gordon (2006), até a década de 1980, acreditava-se que o transtorno poderia ser curado com a chegada da idade adulta. Hoje, ao contrário, é amplamente divulgado que o TDAH é de caráter crônico, ou seja, acompanha o indivíduo no decorrer de toda a sua vida. Desse modo, a mudança de termos só vem fortalecer a ideia de que o chamado TDAH, além de ser uma doença mental, é incurável!

Assim, percebe-se que a fragilidade manifesta nesses critérios vai se acentuando no decorrer dos anos. Uma das maiores inconsistências presentes nesse instrumento diagnóstico, e que se mantém no DSM V, é a menção de que “algum comprometimento causado pelos sintomas está presente em dois ou mais contextos”. Sugere-se, portanto, que ora os “sintomas” estão presentes, ora não estão; algo que alimenta a visão de que o problema é de ordem interacional/contextual/social e não patológica.

Indo na direção que preconiza a *alternância* dos sintomas, Barkley (2006) afirma que é comum que “essas crianças” consigam mascarar os sinais da [suposta] doença no consultório. Desse modo, se elas se mostrarem comportadas, atentas, organizadas, centradas, é porque são “hábeis” para disfarçar os sintomas; e tais atitudes

“saudáveis”, mostradas na frente do clínico, devem ser desconsideradas para fins de diagnóstico. Em outros termos, são os relatos dos professores sobre a criança que geralmente têm valor para enquadrá-la como sendo portadora de um suposto transtorno e não sua atitude em situação de avaliação. Há de se pensar que, se assim o fosse, seria dispensável a presença da criança no momento da consulta. Se suas atitudes só têm algum significado quando representam sinais de um problema, e se as crianças são “hábeis” em esconder esse problema, a sua presença na clínica não poderia ser dispensada?

A finalidade da avaliação clínica, quando há a “suspeita de TDAH”, é estabelecer o diagnóstico diferencial para que se possa elaborar um plano de tratamento (MARTINS; TRAMONTINA; ROHDE, 2003). Conforme apontam os autores, para que o diagnóstico possa ser feito de maneira adequada, é importante que o médico, que nesse caso pode ser o pediatra, o neurologista ou o psiquiatra, seja conhecedor do desenvolvimento infantil e *esteja atento ao que é esperado em termos de comportamentos para cada faixa etária*.

Sobre essa última informação, cabe indagar: O que é esperado em termos de comportamento para cada faixa etária? As crianças são idênticas umas às outras; evoluem por estágios? E sua realidade? Sua história? Seu entorno social e cultural? Suas relações sociais? Será que esses fatores não podem influenciar o “comportamento”?

Pretendo, com essas questões, levar ao entendimento de que é a história de cada sujeito que deve ser analisada de forma aprofundada para que o profissional possa refletir sobre as razões pelas quais determinada criança apresenta características comportamentais pouco aceitas socialmente. O “sintoma” pode ser uma reação às interações sociais vivenciadas pelo sujeito; e é isto que tem de ser levado em conta. Ademais, no contexto escolar, as próprias práticas pedagógicas, centradas em atividades mecânicas e fora de contexto, tendem a gerar situações de distanciamento, produzindo sinais de “desatenção” e “hiperatividade”.

Em suma, as respostas infantis podem decorrer de vivências estabelecidas no espaço da escola ou, ainda, o aluno pode ter questões familiares importantes que, aliadas a atitudes inadequadas por parte dos educadores, podem favorecer ou acentuar determinadas ações.

Só para citar um exemplo, atendi um menino com diagnóstico de TDAH que enfrentava graves problemas em casa, pois a sua mãe tinha sérias questões emocionais. A mãe chegou a tentar o suicídio (cortou os pulsos) na frente do filho que tinha, na ocasião, nove anos de idade. Foi ele quem saiu em busca de socorro. Em outro momento, ela se atirou da

janela do apartamento de um edifício em que trabalhava como empregada doméstica, relatando, *com bastante naturalidade*, que só não faleceu porque teve “azar” e caiu em cima de uma árvore. Ao conversar com a orientadora educacional da escola em que a criança estudava, ouvi comentários bastante depreciativos sobre o aluno. Disse-me, ainda, que ele era rejeitado por toda a comunidade escolar. Nesse sentido, é de se pensar o quanto essa criança estava vinculada a interações sociais bastante desfavoráveis ao seu bom desenvolvimento. Sua “hiperatividade” não era decorrente de um transtorno mental; era, ao contrário, uma forma de manifestar as angústias vivenciadas no contexto familiar e perpetuadas, em grande medida, nos contextos escolar e clínico.

Desse modo, cabe ao profissional de saúde, antes de patologizar, desvendar a que a criança está respondendo. Como as diferentes trajetórias de vida influenciam as relações que as pessoas estabelecem com o mundo à sua volta e com elas mesmas? Como isso pode ser mensurado? Como pensar um ser humano apartado de sua historicidade? Como pensar o comportamento apenas em termos de faixa etária?

Ainda com relação ao diagnóstico, dizem Martins, Tramontina e Rohde:

Essas crianças com frequência são capazes de controlar os sintomas com esforço voluntário ou em atividades de grande interesse. Por isso, muitas vezes, conseguem passar horas diante do computador ou do *videogame*, mas não mais do que alguns minutos na frente de um livro ou na sala de aula (2003, p.154).

Podemos observar na citação acima algo já mencionado. Parece um consenso entre os defensores do TDAH que as crianças sejam capazes de controlar os sintomas em situação de avaliação. Tais discursos nada mais fazem do que denunciar as contradições presentes nos estudos organicistas. O excerto acima vai além disso, mostra a visão distorcida acerca das condições de leitura no Brasil. Importante comentar que os autores citados são brasileiros. Neste contexto, vale perguntar: quem no Brasil passa mais do que alguns minutos na frente de um livro?⁴

⁴ Algumas pesquisas contradizem o fato de que o brasileiro não seja leitor. O brasileiro é leitor. O que se coloca é que o brasileiro, em geral, não é adepto de

Pesquisas relatam que os brasileiros não são afetos à leitura de obras literárias, principalmente por sujeitos oriundos das camadas mais populares (ABREU, 2004). Se a não leitura *de livro* faz parte da realidade do país em que vivemos; como pesquisadores brasileiros, provavelmente cientes disso, dizem que as *crianças com TDAH* não passam mais do que alguns minutos na frente de um livro? Este poderia ser um critério para se pensar em um suposto transtorno? Além disso, para que as crianças manifestem o gosto de ler, em geral, têm de ser inseridas em eventos de letramento significativos desde pequenas. Como uma criança que não ouvia histórias lidas por seus pais e/ou professores, ou os via lendo, pode manifestar interesse por literatura? O gosto pela leitura tem de ser construído; é um construto (principalmente) social. Não pode ser tomado como um critério diagnóstico. Não se prender à leitura de livros faz parte do coletivo⁵, da realidade brasileira, não é específico de um grupo.

Ainda, é possível afirmar que uma criança que passe *horas* na frente de qualquer atividade intelectual (computador, videogame...) tenha um distúrbio de atenção ou que seja hiperativa?

Ressalta-se que, no campo da fonoaudiologia, há a aderência aos pressupostos que defendem que os sintomas podem ser “controlados” pelos sujeitos a depender da situação em que se encontram. Costa Lima e Albuquerque (2003), fonoaudiólogas de um centro de diagnóstico em TDAH, por exemplo, afirmam que as dificuldades de escrita podem ser mascaradas durante a avaliação porque, nessa situação, as crianças tendem a caprichar mais e acabam se organizando mais do que de costume. Isso pode ser constatado ao comparar o desempenho na situação de avaliação com os cadernos dessas crianças, que, frequentemente, segundo as autoras, encontram-se sujos, amassados e rasgados, colocando em evidência sua dificuldade no planejamento motor, na organização espacial e no traçado da letra, que muitas vezes é do tipo ilegível.

É possível notar certa inconsistência no discurso das autoras. Como é possível que uma criança, em situação de avaliação, produza um texto organizado, com letra legível e, mesmo assim, porque

leituras de obras literárias. Suas preferências são outras. Aos interessados recomendo a leitura da obra *Letramento no Brasil*, organizada por Ribeiro (2004), que traz essas e outras reflexões sobre o assunto.

⁵ Há pessoas que, mesmo oriundas de meios populares e com baixa escolarização, desenvolvem o “gosto” pela leitura; mas, sabemos, tais sujeitos representam casos particulares.

apresenta cadernos “sujos e amassados”, tenha dificuldades de planejamento motor e no traçado da letra? Como uma suposta dificuldade motora manifestar-se-ia apenas no material da escola? Isso seria possível? E mais, restringir a avaliação às condições motoras e espaciais é avaliar a escrita? Qual é a concepção de linguagem escrita que atravessa a prática clínica dessas profissionais? Reportemo-nos às palavras delas:

A escrita pode ser explicada, de modo simplificado, como um conjunto de processos de conceituação, lexicalização e formulação, em que representações semânticas são associadas a representações fonológicas, passando a seguir pela conversão fonema/grafema, que caracteriza a descoberta da base alfabética de nosso sistema de escrita. O passo seguinte é a aquisição da ortografia (COSTA LIMA; ALBUQUERQUE, 2003, p.124).

Ao se observar atentamente a concepção do que seja a escrita para essas autoras é possível compreender que o que se avalia nesses centros de diagnóstico não é a linguagem em si, ou seja, o texto como lugar de produção de sentidos. Ao contrário disso, o olhar é dirigido para apenas uma dimensão da escrita: o código escrito. A escrita é tomada como um código e, vista dessa maneira, é “natural” que às crianças sejam dados diagnósticos de distúrbios ou transtornos, uma vez que, ao se olhar para a forma, o que se vê não é o discurso escrito; o que se vê é a limpeza do caderno, a folha amassada, o traçado da letra, se faltam letras, se sobram letras, se estas estão invertidas. Mais problemático do isso, ao se olhar para as letras que sobram e as letras que faltam, o profissional desconsidera que tais acontecimentos não representam em nada sinais de um distúrbio; fazem parte sim do processo de apropriação da linguagem escrita.

Voltemos à avaliação médica, ou seja, ao diagnóstico do TDAH. Ao fonoaudiólogo não cabe esse diagnóstico. O objeto do fonoaudiólogo é, nesse caso, avaliar a linguagem. No entanto, necessito reportar-me ao diagnóstico, uma vez que o objetivo deste trabalho é, como já mencionado, analisar os efeitos desse processo diagnóstico (escolar⁶ e clínico) para a constituição do sujeito/aprendiz.

⁶O “diagnóstico” escolar será discutido adiante.

Martins, Tramontina e Rohde (2003) afirmam que o diagnóstico inclui ainda outras avaliações complementares em outras especialidades médicas. Por exemplo, é necessário que haja uma avaliação nas capacidades visuais e auditivas, uma vez que déficits de atenção podem ocorrer na vigência de alterações sensoriais. Além disso, é importante que os professores da criança respondam a um questionário com escalas objetivas para medir a desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade. Dizem, ainda, que é fundamental uma avaliação neurológica, neuropsicológica e psicopedagógica. Mais uma vez questiono: como “medir” o comportamento? Por meio de escalas objetivas?

Os autores entendem que as informações da escola sejam relevantes para a conclusão do diagnóstico. Contudo, alertam que alguns professores tendem a maximizar os sintomas, sobretudo quando há uma associação com outros [supostos] transtornos, como o Transtorno Desafiador de Oposição⁷; mais um rótulo que, de acordo com os pesquisadores organicistas, ocorre com frequência associado ao TDAH. A avaliação neurológica é necessária para que se descartem patologias que possam ser confundidas com o [chamado] TDAH (MARTINS; TRAMONTINA; ROHDE, 2003).

Na avaliação neuropsicológica, um dos instrumentos mais confiáveis, segundo Martins, Tramontina e Rohde (2003), é o *Wechsler Intelligence Scale for Children*, em sua terceira versão, o WISC III. Este instrumento representa uma escala de avaliação de habilidades cognitivas para crianças e já está normatizado para uso na população brasileira. Dizem os autores que existem ainda outros testes neuropsicológicos que permitem um bom entendimento das áreas cerebrais afetadas pelo [suposto] transtorno, como o *Wisconsin Card Test*, o *Continuous Performance Test (CPT)* e o *Stroop Test*.

Chegamos aqui a um ponto bastante controverso entre os pesquisadores, que é a utilização de baterias de testes em situação de avaliação clínica. Na clínica médica, fonoaudiológica, psicológica, psicopedagógica, a maioria dos especialistas sustenta suas avaliações por meio de testes aplicados aleatoriamente a quaisquer sujeitos, como

⁷ Para Souza e Pinheiro (2003), as crianças com esse [suposto] transtorno tendem a desobedecer aos comandos de pais e professores, manifestando, por vezes, ataques de raiva. O que seria o transtorno de oposição (TDO) se caracteriza por uma conduta opositiva e desafiadora, principalmente em relação a figuras de autoridade. Em geral, as crianças consideradas portadoras do TDO possuem baixa autoestima, uma vez que são constantemente repreendidas (SOUZA; PINHEIRO, 2003).

se todas as pessoas fossem iguais; homogêneas em sua condição social. Tais testes acabam subsidiando diagnósticos completamente equivocados, pois desconsideram justamente o que deveriam considerar: o sujeito no seu contexto sociocultural.

As escalas de avaliação de inteligência, por exemplo, vêm sendo fortemente criticadas por estudiosos por sua inconsistência avaliativa. Moysés e Collares (1997, p.63) acreditam que a única função dos testes é classificar pessoas:

Os testes de inteligência, instrumentos que visam, essencialmente, a classificação das pessoas, são filiados ao ideário eugenista. Neles, a psicologia dá visibilidade a seus alicerces no pensamento clínico, pela necessidade de abstrair o sujeito, silenciando-o, para conseguir opor sobre ele seu “olhar clínico”. Discute-se a necessidade de subverter as avaliações, abandonando a busca de defeitos para tentar encontrar a criança concreta, enquanto ser histórico.

Concordo com as autoras e acrescento que não apenas os testes de inteligência, mas qualquer situação de testagem em clínica, seja em que área for, tem como fim abstrair o sujeito, e são usados em larga escala por serem de fácil utilização. Nessa direção, é muito simples marcar um “x” em questões objetivas e depois contar erros e acertos e, por meio de escores predeterminados, chegar a conclusões diagnósticas. Os testes de inteligência, no entender de Moysés e Collares (1997), apresentam equívocos conceituais decorrentes de sua própria concepção. Não é possível, por meio desses testes, mensurar a inteligência de alguém. O mais dramático é que esses testes têm gerado, muitas vezes, verdadeiras “sentenças”. A criança acaba tendo que conviver com isso, termina por incorporar um estigma e assumir uma determinada condição.

Tomemos um exemplo relacionado à avaliação da coordenação viso-motora:

Algumas crianças fazem pipas, outras desenham. Ambas com a mesma coordenação motora. Cada uma das expressões diferentes da mesma coordenação. Expressões cuja aquisição é estimulada, direcionada por valores de sua pertença social. Qual das duas atividades melhor representa a coordenação viso-motora, qual deve

ser eleita como parâmetro de normalidade? Nenhuma pode ser considerada a melhor, na medida em que ambas são apenas expressões diferentes, sem hierarquia entre si, de uma mesma coordenação, à qual não se tem acesso (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p.65).

As autoras explicam que não se tem acesso à coordenação motora em si, mas a expressões dessa coordenação. Ocorre que os testes elegem uma das muitas expressões possíveis como parâmetro de normalidade. Se uma criança não consegue desenhar uma cruz em uma situação de teste, mas consegue fazer pipas, andar de bicicleta, subir em árvores, confeccionar aviões de papel, mesmo assim, é considerada deficitária nessa área. No entanto, advertem as autoras, mesmo constatando que a criança tenha capacidades ilimitadas de movimentos que permita andar de bicicleta, fazer pipa e subir em árvore, não se tem acesso à coordenação motora em si e sim a esses movimentos. “A partir daí, desta observação direta dos movimentos, à luz de referenciais conceituais, deduzimos teoricamente a coordenação, o equilíbrio etc”.

Além disso, há de ser problematizado o fato de que muitas das questões dos testes estão completamente desvinculadas da realidade de algumas crianças. Tais questões estão voltadas para as expressões das classes sociais mais privilegiadas. Por exemplo: *Quem foi Monteiro Lobato? O que o piano e o violão têm em comum? O que são hieróglifos?* Quais são as crianças que podem responder a essas perguntas? Qual o sentido em realizá-las? O que é possível ser avaliado por meio delas? Vygotsky (2010) diz que a maioria das crianças que obtém altos índices nos escores de QI é porque cresceram em condições favoráveis. No entanto, o WISC tem sido considerado um importante medidor das funções cognitivas da criança. Os testes são utilizados em larga escala e têm servido como instrumento para o diagnóstico do TDAH.

Moysés e Collares (1997) defendem que o que deve ser avaliada é a barreira cultural e política imposta às possibilidades de desenvolvimento das crianças. Tal avaliação deve ter por objetivo a busca de formas de enfrentamento e superação dessas barreiras socialmente construídas, e não o produto, qual seja, a diferença entre as crianças, “transformado em mais uma justificativa para a desigualdade social”. E acrescentam:

A transferência de pressupostos da teoria darwinista – o evolucionismo e a seleção natural –

para o entendimento de fenômenos que ocorrem nas sociedades humanas constitui o terreno onde se fundam as teorias que tentam justificar a discriminação entre os homens. E neste ponto não podemos esquecer que Galton, o idealizador dos testes de inteligência, tinha por objetivo a seleção dos mais capazes para o aprimoramento da espécie humana, em postura explicitamente eugenista; primo de Darwin, Galton é considerado um dos criadores do *darwinismo social* e até hoje os testes de inteligência fundam-se no eugenismo e no social-darwinismo (1997, p.66).

Mesmo admitindo a substância orgânica das funções intelectuais, não se pode negar que só se pode ter acesso às expressões. Assim, não se tem acesso à cognição; não se tem acesso à aprendizagem ou à inteligência. Só se tem acesso a expressões dessas dimensões da condição humana e, estas, carregam em si marcas de histórias de vida de cada pessoa e de suas inserções socioculturais (MOYSÉS; COLLARES, 1997).

Na clínica fonoaudiológica a situação não é diferente. O que domina na avaliação de linguagem oral e escrita são as aplicações de testes, quando podemos constatar, por meio de análise desses instrumentos, que não se prestam ao que propõem, ou seja, não avaliam a linguagem em toda a sua complexidade. Costa Lima e Albuquerque (2003), por exemplo, realizam uma avaliação de linguagem escrita em “quatro etapas”: cópia, ditado, autoditado (por meio da apresentação de figuras) e produção textual.

O ditado é realizado com palavras e pseudopalavras e alertam as autoras de que “nada pode ser repetido”, pois é importante verificar se a criança tem uma boa memória de trabalho. “Avalia-se, assim, a capacidade de retenção das representações fonológicas a serem transcritas a partir de um estímulo auditivo”. Pela análise do que dizem as autoras, com relação à etapa de ditado, observa-se que o que se visa não é avaliar a linguagem; o objetivo é avaliar a memória de trabalho⁸. Mas, por quê? Por que avaliar a memória de trabalho e não a linguagem escrita, que é o objeto do fonoaudiólogo? Acredito que a conduta

⁸Memória de trabalho é a capacidade de armazenamento de informações durante curto período de tempo. Funciona como uma memória operacional em que os itens temporariamente retidos são utilizados para a realização de uma atividade específica.

avaliativa se prende à noção organicista de que o sujeito com TDAH tenha uma alteração na área da memória de trabalho.

As autoras parecem não cogitar a possibilidade de que para se produzir um texto, um bilhete que seja para alguém, é necessário ter integridade nesse tipo de memória. E assim, mesmo que o objetivo seja avaliar a memória, esta pode ser avaliada em situação de uso. Ainda, por que a palavra ditada não pode ser repetida? É absolutamente natural, quando não compreendemos algo ou não ouvimos algo dito por alguém, pedirmos para que a pessoa repita. O pedido de repetição não representa uma alteração na memória de trabalho. Tais procedimentos provocam reflexões: Por que pautar a avaliação em situações tão artificiais, descontextualizadas, tão distantes da realidade das pessoas?

O ditado de pseudopalavras mostra-se igualmente sem sentido. Por que ditar palavras inexistentes na língua se o que escrevemos usualmente são palavras que significam? Mesmo no caso das afasias, em que a rota fonológica pode ter sido afetada em decorrência de lesão no Sistema Nervoso Central, o ditado de pseudopalavras mostra-se inadequado. Propostas atuais (COUDRY, 1988; SANTANA, 2002) sugerem que a avaliação esteja centrada em situações contextualizadas, voltadas para o uso da língua. As atividades de cópia e autoditado também se mostram, da mesma forma, descontextualizadas e artificiais. Não se cria por meio dessa avaliação uma situação de interlocução, em que a criança tenha um motivo para escrever; um interlocutor real.

Com relação à etapa de produção de textos, Costa Lima e Albuquerque (2003) dizem que permite avaliar a construção de estruturas sintático-semânticas e o desenvolvimento de uma sequência narrativa, vocabulário, pontuação, ordenação lógica e temporal.

Novamente, trago outras questões: por que na avaliação de texto o olhar se desvia da produção escrita nos seus aspectos discursivos? Por que todo o investimento é dirigido para os aspectos formais, motores, temporais, narrativos, lógicos? Acredito que o olhar para esses aspectos se deva à adesão acrítica aos pressupostos da literatura organicista. Tal hipótese pode ser observada no próprio discurso das autoras (COSTA LIMA; ALBUQUERQUE, 2003). Atentemos a algumas passagens presentes no texto delas: “Outro ponto a ser observado é a correlação entre TDAH e a dificuldade de organização sequencial dos relatos, ou seja, a dificuldade de elaborar sequências narrativas” (p.126); “Os aspectos grafomotores são muito sensíveis ao TDAH, resultando em má organização espacial e dificuldade de planejamento do traçado, fatores decorrentes da falta de coordenação motora”(p.124); “De modo geral, dificuldades de manutenção e desenvolvimento de tópico e no

planejamento e estruturação de relatos orais encontram sua contraparte nos textos escritos. Sabendo-se que dificuldades de competência comunicativa tipificam os quadros de TDAH, e que as experiências de linguagem oral se refletem na escrita, *quase sempre as dificuldades de expressão oral se farão presentes na modalidade escrita*” (p.125, grifo meu).

Estes são apenas alguns trechos que demonstram uma filiação acrítica ao paradigma patologizante; algo que pode ser verificado quando afirmam que pessoas com TDAH possuem dificuldades de competência comunicativa ou, mais controverso, que dificuldades de oralidade “quase sempre” estarão presentes no discurso escrito. Sabemos que não existe uma correlação direta entre linguagem oral e escrita, pois uma modalidade não é uma simples representação da outra, algo que pode ser observado nas palavras de Marcuschi (2007):

A escrita não pode ser tida como uma representação da fala. Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímicas e prosódia graficamente representados. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias. (p.17).

Dessa forma, podemos perceber que as modalidades se diferenciam entre si. Mas isso não significa que sejam dicotômicas. Ao contrário, atualmente, há predomínio de uma visão que considera ambas as modalidades como práticas interativas e complementares, que se influenciam mutuamente, conforme Marcuschi (2007). Assim, a afirmação de que alterações na linguagem oral teriam contrapartida na linguagem escrita não se sustenta, uma vez que a escrita não espelha a fala. O mais problemático é que tais pressupostos equivocados acabam tendo reflexos nos procedimentos referentes à avaliação da linguagem.

Essa visão estreita de linguagem tem por finalidade tomar a língua como um sistema fechado de normas imanentes, reduzindo-a, a língua, a um código que serve para comunicar. Acredito, conforme Massi (2007), que a avaliação da linguagem escrita deve ser realizada em situação de uso efetivo da língua, quando, por meio de processos

interativos, o que se busca é a significação. Assim, “tendo em vista a artificialidade dos testes, as crianças não conseguem contextualizar sua escrita, uma vez que todas as coordenadas do processo dialógico ficam anuladas” (MASSI, 2007, p.136). Corroboro os postulados de Marcuschi (2007, p.16) quando diz que a língua se funda em seus usos: “Pouco importa que a *faculdade da linguagem* seja um fenômeno *inato*, universal e igual para todos, à moda de um órgão como o coração, o fígado e as amígdalas, o que é importa é o que *nós fazemos* com esta capacidade”.

Desse modo, no entremeio dessas baterias de testes-padrão, é possível compreender por que um número tão elevado de sujeitos (em pleno processo de apropriação da linguagem escrita) vem recebendo a etiqueta de dislexia ou de dificuldades de leitura e escrita associado ao diagnóstico de TDAH.

Na seção seguinte, vemos que, ao tratar dos aspectos relacionados à constituição dos processos psíquicos, é possível refletir, tomando por escopo um paradigma dialético, que os “problemas” de atenção, de comportamento e de aprendizagem dos alunos – no que diz respeito ao chamado TDAH – não são decorrentes de transtornos mentais ou de outras alterações constitutivas dos aprendizes; são, na realidade, questões de práticas pedagógicas, problemas de ensino...

2. A aprendizagem e o desenvolvimento segundo o paradigma histórico-social

Cecchini (2005) diz que enfrentar o problema da escola significa encará-lo simultaneamente sob os pontos de vista dos conteúdos e do próprio ensino. O autor afirma que a motivação para aprender é determinada, ainda, pelos valores que justificam a aprendizagem. “Aprender para quê?” É possível notar nesse discurso de um estudioso da Psicologia uma semelhança com a de um sociólogo francês (CHARLOT, 2000), ou seja, *o sentido da escolarização* (o sentido da “relação com o saber”) pode ser decisivo para a aprendizagem e para o desempenho escolar.

Nesta pesquisa interessa investigar, entre outras coisas, se e em que medida ser considerado hiperativo/desatento afeta esse sentido estabelecido com a apropriação de conhecimentos historicamente formulados, particularmente no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

A respeito da aprendizagem, Cecchini (2005) diz que

Nos estudos sobre o desenvolvimento do espírito é cada vez mais claro que as potencialidades intelectuais de um estudante que aprende são, em geral, muito superiores às que supõe quem elabora os programas; em contrapartida, as motivações para aprender são normalmente mais escassas do que o previsto. E isto não por “má vontade”, mas sim, na maioria dos casos, por deficiências estruturais dos programas ou porque os próprios programas não resultam interessantes para aqueles que deveriam aprender. (2005, p.9)

Cecchini (2005), pensando no problema da educação como o da formação social e da formação individual interligadas por uma relação dialética, afirma que a interação no interior dos grupos de estudantes adquire a máxima relevância. Diz que uma sala de aula não pode se constituir por um grupo de alunos desinteressados e dominados por um docente, mas, ao contrário, por um coletivo que interagindo entre si se reúne com um objetivo comum: a aprendizagem. Ocorre que, no interior do grupo, é comum os estudantes tomarem consciência da falta de clareza na apresentação dos conceitos pelo professor. Para Leontiev (s/d), os conceitos não podem ser assimilados de forma passiva, mas tem de ser construídos. Desse modo, a tarefa do professor não seria a de apresentar conceitos já prontos; sua função seria primeiramente demonstrar o *uso* que se faz de um determinado conceito. Haveria, nesse caso, uma automotivação nos processos de construção de conhecimentos, sendo necessárias apenas as *condições pedagógicas adequadas* para o desenvolvimento do processo.

A propósito das relações entre desenvolvimento e aprendizagem, encontram-se três explicações possíveis para essa relação. Uma das explicações, oriunda da corrente cognitivista, defende que o processo de desenvolvimento precederia o da aprendizagem, ou seja, a maturação dos processos cognitivos é que possibilitaria a formação de conceitos. Pelos pressupostos cognitivistas, o desenvolvimento do pensamento é independente do processo de aprendizagem, quer dizer, o desenvolvimento não resulta da aprendizagem. Nesta visão, o desenvolvimento deve atingir certo estágio antes de a escola apresentar à criança determinados conceitos.

Outro paradigma, ao contrário, postula que aprendizagem é desenvolvimento, ou seja, haveria uma coincidência entre os dois

processos; o que não seria possível, segundo Vygotsky, porque, se houvesse coincidência, os processos seriam idênticos e aprendizagem não é desenvolvimento, são processos diferentes.

Numa terceira explicação para a relação aqui posta em foco, há uma diferenciação entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Desse modo, distante das duas visões anteriores, Vygotsky postula que a aprendizagem é que possibilita o desenvolvimento. Tais fenômenos foram exaustivamente estudados pelo autor. Esmiucemos com maiores detalhes as suas posições.

Vygotsky (2005) afirma que é necessário compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Diz ainda que entender como se dá essa relação no contexto da escola ajuda na compreensão dessa relação de forma geral. Neste ponto, insere a noção de desenvolvimento potencial.

É indiscutível, segundo Vygotsky, que a aprendizagem tenha que considerar o nível de desenvolvimento da criança. Uma criança de dois anos de idade não tem, evidentemente, condições de aprender química tecnológica, por exemplo. Assim, é possível que se tome como ponto de partida que “existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem” (2005, p.35). Contudo, diz o autor, quando se pretende realizar uma definição relacionada aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, não é possível que se detenha a um único tipo de desenvolvimento, sendo necessário considerar dois tipos de desenvolvimento, a saber, o desenvolvimento efetivo/real da criança e o desenvolvimento potencial. O desenvolvimento efetivo é o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais que se atingiu como produto de um desenvolvimento específico já realizado.

Vygotsky (2005) diz que quando se estabelece a idade mental de uma criança por meio dos testes psicométricos, o que se procura descobrir é o nível de desenvolvimento efetivo. Entretanto, um pequeno controle indica que esse nível real de desenvolvimento não aponta o estado completo de desenvolvimento da criança. O autor ilustra essa afirmação relatando o caso de uma criança de sete anos de idade mental, aferida durante um teste de inteligência, mas que “com o auxílio de perguntas-guia, exemplos e demonstrações, resolve facilmente os testes, superando em dois anos o seu nível de desenvolvimento efetivo” (2005, p.35). Ou seja, o que a criança é capaz de fazer com auxílio, e que se chama de *Zona de Desenvolvimento Potencial*, deve ser, em conjunto com o desenvolvimento efetivo, considerado no estado de desenvolvimento mental.

Essas considerações sobre a natureza do desenvolvimento na criança devem orientar o ensino formal na escola, conforme Vygotsky (2005). Preconiza o autor que um ensino voltado para uma etapa do desenvolvimento já alcançado não é eficaz sob o ponto de vista do desenvolvimento geral. “O único bom ensino é que o que se adianta ao desenvolvimento”.

Sobre o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores, Vygotsky (2005) acredita ser um processo absolutamente único e formula uma lei para esse desenvolvimento:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 2005, p. 39).

O desenvolvimento da linguagem ilustra o paradigma sociointeracionista. A linguagem nasce no seio da comunicação entre a criança e as pessoas que estão em volta dela. Só depois, quando convertida em linguagem interior, transforma-se em uma função mental interna que fornece o aporte necessário ao pensamento da criança. “Investigações precedentes estabeleceram que a capacidade da criança para controlar o seu próprio comportamento surge antes de tudo no jogo coletivo, e que só depois se desenvolve como força interna o controle voluntário do comportamento” (VYGOTSKY, 2005, p.39).

Kostiuk (2005), seguindo os postulados vygotksyanos, acredita na ação reguladora da linguagem. Afirma que a linguagem verbal, adquirida primeiramente como ato social, cumpre a satisfação de determinadas necessidades, e passa, com o desenvolvimento (na sua forma interior e exterior) a ser fator relevante do desenvolvimento da percepção, da atenção, da aprendizagem, e, por fim, como forma de organização e regulação do comportamento da criança.

A aprendizagem, para Vygotsky, é um fenômeno que origina, estimula e ativa na criança uma série de processos internos de desenvolvimento no âmbito das interações sociais que acabam, no decorrer do percurso de vida, se convertendo em aquisições internas da criança. E encarada dessa forma, a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas

uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2005, p.40).

Em síntese, o processo de desenvolvimento não é coincidente com o da aprendizagem, mas o desenvolvimento segue a aprendizagem. A aprendizagem é fonte de desenvolvimento dos processos cognitivos. Com relação à aprendizagem formal, Kostiuk (2005) entende que o ensino nas escolas não deve se restringir à transmissão de conhecimentos; a sua função é desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade. Se o objetivo é que se alcance esta meta, a escola tem de encontrar soluções para os problemas mais urgentes do ensino. O autor preconiza que o desenvolvimento do raciocínio lógico é fundamental e uma condição para o sucesso da escola. Contudo, diz o autor, não é qualquer ensino que contribui para o desenvolvimento dessa capacidade nos alunos e cita Gruzdev:

P. N. Gruzdev sublinhou que “frequentemente o ensino está a tal nível que, em vez de contribuir para o desenvolvimento das capacidades intelectuais, na realidade sufoca-as”. Isto ocorre quando se aplicam métodos de ensino errados, quando prevaleçam o dogmatismo e o formalismo (2005, p. 50).

Kostiuk (2005) sugere, para um melhoramento da qualidade da educação, que se investigue como se dão as relações de ensino e aprendizagem em sala de aula, para, a partir daí, auxiliar os professores a criarem condições mais satisfatórias de ensino. Isto conduz à necessidade de esclarecer como o ensino influi o desenvolvimento intelectual e o “desenvolvimento das características psíquicas, e à necessidade de encontrar maneiras de valorizar a eficácia dos diversos métodos de ensino sob o ponto de vista da sua influência no desenvolvimento do pensamento, da memória e dos demais processos mentais” (p.50).

Na mesma linha de Vygotsky (2005), Kostiuk (2005) compreende as relações entre desenvolvimento e aprendizagem considerando os componentes motivacionais da atividade mental. Relata que muitos estudos já caminharam nessa direção, demonstrando o relevante papel que assumem as motivações do aluno para a apropriação de conhecimentos em situação de ensino formal. Nessas condições subjetivas, o autor considera os interesses do aluno pela escola, pela aprendizagem de conceitos, seu modo de vida, etc. Considera ainda que uma atitude positiva perante a escola por parte da criança passa, entre outras coisas, pela atitude do professor e pelas exigências da coletividade. Essas exigências que em princípio seriam da coletividade passam no decorrer do tempo a serem exigências internas. Kostiuk diz que os resultados de algumas experiências indicam que “as normas morais que regulam o comportamento se formam [...] sob a influência de determinadas exigências sociais externas aceitas e assimiladas, que depois se transformam em exigências internas que o mesmo aluno faz” (p.55).

Para Kostiuk (2005), as exigências externas não se transformam prontamente em exigências internas, ou seja, a consciência da criança não se converte de imediato em elemento regulador do comportamento, mas adquire essa função gradativamente. A norma de regulação se desenvolve inicialmente com colaboração do adulto e de outras crianças e é reforçada por eles. “Com a continuação, transforma-se em regulador interno do comportamento e atua mesmo sem estímulo e reforço dos outros, sem auxílio alheio, por própria iniciativa do aluno” (p.55).

Contudo, as evidências mostram que as exigências feitas ao aluno e compreendidas por ele podem não produzir o efeito desejado. Isto ocorre quando o aluno vê nessas exigências uma ameaça à sua independência, à sua auto-afirmação e interesses próprios, ou para a sua própria posição no coletivo. Em meio a essas condições subjetivas, as influências educativas podem determinar uma resposta inadequada, uma vez que as tarefas propostas ao aluno não representam para ele uma necessidade de fato. “Os alunos opõem uma resistência. É costume acontecer que exortações e advertências infinitas não dão um resultado determinado e estável, não estimulam na criança a devida atitude perante a situação em questão, não mudam o seu comportamento real” (KOSTIUK, 2005, p.56).

Essas considerações são importantes para que se descubram quais são as condições educativas eficazes ao desenvolvimento da personalidade e do comportamento, bem como das atitudes perante os

outros e do cumprimento das obrigações. Essas condições para serem eficazes dependem dos métodos de ensino, da identidade e constância das distintas exigências educativas por parte da escola e da família, e da organização da vida em geral do aluno. A educação influi nas tendências de comportamento e nas formas de regulação interna. “Toda a educação determina, de uma maneira ou de outra, o desenvolvimento da personalidade da criança, deixando nela um vestígio” (KOSTIUK, 2005, p.57). Entretanto, diz o autor, nem toda a educação dirige de forma eficaz o desenvolvimento para determinado fim e o resultado pode ser o contrário do requerido. E afirma ainda:

A educação que separa as palavras dos atos é um fracasso; a instrução pedagógica verbal, que a criança não põe em prática, não traz nenhuma mudança real à sua vida, à sua posição no coletivo. A educação fracassa se não toma em consideração as diversas interconexões da criança com o ambiente, se está alienada da sua vida real, das condições subjetivas (apenas através das quais pode atuar), da precedente história do desenvolvimento de cada aluno, da sua idade e das suas características individuais, das suas capacidades, interesses, exigências e outras atitudes perante a realidade. Se a educação considera a criança apenas como um ser vivo (Makarenko), ignora a sua atividade autônoma e mina a sua independência, não efetua o que se propõe (apesar das muitas e importantes “medidas” educativas exteriores), de modo que o trabalho resulta, na realidade, absolutamente estéril. (p.58)

Desse modo, para Kostiuk (2005), existe uma inter-relação bastante complexa entre educação e desenvolvimento. A educação cria as condições para que o desenvolvimento aconteça. E este não decorre de uma simples reprodução das influências educativas a que o aluno está sujeito, tampouco representa uma acumulação quantitativa daquilo que a criança adquire no decorrer do processo de escolarização. “Há uma seleção, uma transformação interna, uma reorganização, uma amálgama, uma interação, em consequência do que uma característica pode desaparecer quando aparece e se desenvolve outra” (p.58). Este processo ocorre, por influência da sociedade, durante toda a vida da criança. É um

processo que inibe ou extingue um sistema de conexões, faz surgir outro e, assim, sucessivamente.

Bogoyavlensky e Menchinskaya (2005), ao considerarem o desenvolvimento psíquico, estabelecem uma relação deste com a idade e a aprendizagem. Os autores insistem no conceito de idade e nas características específicas da faixa etária. Diferenciam as mudanças devidas a processos fisiológicos decorrentes da progressão da idade e mudanças ocorridas nos processos psíquicos. O crescimento ponderal, o aumento do peso, o nascimento da dentição decídua e depois da permanente, a maturação sexual, etc, são processos que ocorrem ao longo do avanço da idade e que apresentam poucas flutuações. Já as mudanças psíquicas e o desenvolvimento da personalidade apresentam diferenças por vezes significativas nos sujeitos, uma vez que se produzem conforme o estilo de vida, as condições socioculturais e as condições educacionais de cada criança. Os autores alegam ainda que o meio externo provoca modificações morfológicas e funcionais no desenvolvimento do cérebro, uma vez que o cérebro é um órgão dinâmico, flexível e se forma na conjectura de processos socioculturais e históricos.

Bogoyavlensky e Menchinskaya (2005, p.68) referem que crianças que frequentam escolas distintas podem manifestar diferenças em relação ao comportamento e desenvolvimento do pensamento: “A prática de ensino demonstra-nos, além disso, que crianças da mesma idade, educadas por mestres diferentes, manifestam características psíquicas e de comportamentos diferentes”. Dizem ainda que

Um professor pode ser incapaz de coordenar a atenção das crianças de sete anos, enquanto crianças da mesma idade, com outro professor, não se distraem facilmente, ainda que o fenômeno da desatenção seja freqüente nessa idade. Adolescentes (11-13 anos) podem por vezes mostrar um comportamento irresponsável e indisciplinado, enquanto outros rapazes da mesma idade se distinguem pelo seu comportamento responsável e disciplinado. Considerados em conjunto, estes fatos demonstram que é impossível avaliar a dependência do desenvolvimento psíquico da idade, sem nos referirmos às condições em que a criança se encontra. (p.69)

Esta passagem é particularmente interessante, pois denota o caráter social de formação dos processos psíquicos, entre eles a atenção e o comportamento voluntário. Coaduno com a visão de que esses processos têm sua gênese através do meio social ao qual a criança está se constituindo. Bogoyavlensky e Menchinskaya (2005) confirmam essa constatação ao referirem que crianças de mesma idade podem manifestar comportamentos distintos em decorrência do professor, ou seja, possíveis problemas comportamentais e de atenção podem estar relacionados à prática estabelecida em sala de aula, à interação entre professor e alunos.

Outra questão mencionada por Bogoyavlensky e Menchinskaya (2005) está relacionada ao nível de assimilação, que se diferencia entre os alunos, mesmo entre os de idades próximas. O nível de assimilação é entendido pelos autores como os processos cognitivos que são mobilizados para a aquisição de conceitos e noções, ou seja, é o resultado da aprendizagem. Consideram que esse nível de assimilação se distingue entre os alunos. “Sabe-se, por exemplo, que os alunos assimilam de maneira diferente a exposição de matéria nova pelo professor” (p.75), uma vez que a assimilação mais imediata pode estar relacionada a ligações do conteúdo ministrado com experiências anteriores do aluno. Um aluno pode transferir formas de pensamento já formadas em uma esfera para outra, enquanto outro aluno pode empregar níveis mais inferiores de operações cognitivas. “Estes fatos demonstram que os diferentes níveis de aquisição de noções dependem das características individuais” (p.76). Em outras palavras, *experiências anteriores* vivenciadas pelos sujeitos são fundantes para a formação de esquemas cognitivos, que determinam as “características individuais”, que, por sua vez, são relevantes para a aquisição de conceitos.

Ainda sobre o processo de aquisição de conceitos, e na implicação das experiências sociais nesse processo, Bogoyavlensky e Menchinskaya (2005) afirmam que quanto maiores e mais completas essas experiências forem para todas as áreas do conhecimento, tanto melhor para a apreensão das noções. Os autores fazem essa relação com as distintas disciplinas escolares. Com a disciplina de História, por exemplo, “quanto mais reduzida for a experiência, maior é a distorção da realidade histórica” (p.82). Relatam que o aluno deve reconstruir com sua imaginação os materiais apresentados (imagens, fotografias) e isso exige do professor procedimentos metodológicos especiais, como descrições claras e precisas do material oferecido. Com o ensino da Geografia não é muito diferente. A leitura de um mapa geográfico é um processo psicológico que exige um conhecimento condicionado pela

realidade externa. Para que os símbolos visuais espaciais proporcionem uma base sensorial para o pensamento, devem estar ligados à realidade.

Desse modo, a psicologia histórico-social contribui no sentido de explicitar como as condições sociais e históricas são inerentes aos processos de aprendizagem e que estes se diferenciam nos sujeitos em decorrência de aspectos sociais e experienciais. Contribui, ainda, a favor da hipótese de que muitos dos problemas de aprendizagem são, na realidade, problemas de ensino. Como bem diz Luria (2005), “a escola, como a própria vida, é um poderoso fator formativo; seria um grave erro subestimar esta influência formativa e pensar que as ‘capacidades inatas’ determinam inevitavelmente o futuro da criança, e que as dificuldades que algumas encontram para aprender se devem a um baixo nível de ‘capacidades inatas’” (p.107).

Mesmo no caso das lesões orgânicas perceptíveis, que podem ser encontradas em crianças com atraso intelectual observável, as dificuldades podem ser superadas se as crianças forem inseridas em processos pedagógicos adequados. Leontiev já disse isso na década de 50, em uma Conferência pronunciada no Seminário Internacional sobre os Problemas do Atraso Mental, em Milão:

Muitos milhares de crianças em vários países do mundo têm um desenvolvimento mental atrasado, ainda que em todos os outros aspectos não sejam muito diferentes dos seus contemporâneos. Trata-se de crianças que se mostram incapazes de aprender adequadamente e a um ritmo “normal”, em condições definidas como “normais”. Mas foi demonstrado que ao colocar estas crianças em condições adequadas, muitas fazem progressos notáveis e algumas conseguem inclusive superar o seu próprio atraso.

Leontiev (2005) vai adiante e pergunta: que valor têm as investigações de médicos e psicólogos sobre o problema do atraso mental? O autor se reporta de início aos testes de inteligência por serem utilizados em larga escala em muitos países. Testes esses que, segundo Leontiev, servem apenas para excluir as crianças de uma educação completa a que teriam de direito. O autor considera que todos esses equívocos de diagnóstico se devem, primordialmente, a um grande desconhecimento sobre as concepções teóricas relacionadas ao

desenvolvimento mental infantil. Muito desse desconhecimento se deve a uma filiação acrítica à *teoria dos dois fatores*.

Bogoyavlensky e Menchinskaya (2005) explicam que pela vertente da *teoria dos dois fatores*, o desenvolvimento mental seria *determinado* por dois aspectos: o biológico e o social. Alguns autores insistem na determinação do fator biológico; outros acreditam na prevalência dos fatores sociais, e alguns preconizam uma equivalência dos dois fatores para a formação dos processos cognitivos. Os autores consideram que “nem os fatores biológicos nem os sociais influem diretamente no desenvolvimento psíquico”. E reiteram: “deve-se compreender a influência combinada dos fatores biológicos e sociais” (p.71). A esse respeito, diz Morato (2002, p.46), referindo-se ao pensamento vygotskyano: “a interação entre os fatores biológicos e os sociais pode ser vista em um sentido dialético (inter e intra-cognitivo), não determinista”.

Para Leontiev (2005), por uma busca de medição dos fatores biológicos relativos à inteligência em geral, criou-se o “coeficiente de inteligência”. O autor acredita que na melhor das hipóteses os testes de inteligência dão uma visão bastante superficial do nível de desenvolvimento. Diz que “particularmente grave é o fato de que o futuro de uma criança se decide por vezes baseando-se em determinado coeficiente de inteligência”. E considera que se deve *analisar o desenvolvimento cognitivo* de outra maneira, levando-se em conta questões teóricas relacionadas primordialmente a três aspectos: (i) O desenvolvimento cognitivo da criança como processo de assimilação da experiência do gênero humano; (ii) O desenvolvimento das “aptidões” como processo de formação de sistemas cerebrais funcionais; e (iii) O desenvolvimento cognitivo da criança como processo das ações mentais. Tais aspectos são apresentados, de forma sucinta, a seguir.

A fim de explicar o *primeiro aspecto*, Leontiev (2005) realiza um contraste entre o desenvolvimento cognitivo da criança e o desenvolvimento do comportamento animal. Diz que a grande diferença que se marca na criança e no animal se deve à apropriação, por parte do ser humano, da experiência acumulada no decorrer da história social. Essa experiência é exclusiva do homem e não pode ser biologicamente herdada⁹. As conquistas do desenvolvimento histórico são transmitidas

⁹Lúria também compara os comportamentos do homem e do animal. Diz que o animal apresenta formas inatas de comportamento, que são herdadas de seus antepassados. A abelha, por exemplo, constrói sua colmeia sem que tenha aprendido a fazer isso; as aranhas, do mesmo modo, não aprendem a construir a

de geração em geração, permitindo a aquisição dessa experiência acumulada pelo homem, em virtude de sua atividade produtiva (o trabalho humano).

Qualquer objeto criado pelo homem, desde uma simples colher até o computador mais avançado, “realiza tanto a experiência histórica do gênero humano como as capacidades intelectuais formadas nesta experiência. O mesmo pode comprovar-se com maior clareza na linguagem, na ciência, nas obras de arte.” (LEONTIEV, 2005, p.92). Em virtude disso, distante do desenvolvimento filogenético dos animais, cujas conquistas ocorrem em forma de modificações na sua organização biológica, as conquistas históricas do desenvolvimento humano se materializam em objetos materiais e em fenômenos tais como a linguagem e a ciência, fenômenos esses criados pelo homem.

Quando a criança nasce já está inserida em um mundo criado: luz elétrica, objetos, brinquedos, vestuário, utensílios domésticos, isto é, a criança percebe os fenômenos já condicionados pelo homem. O desenvolvimento mental já surge em meio a um mundo humanizado. O desenvolvimento da criança, então, pergunta Leontiev, consiste apenas em um processo de adaptação ao mundo? O autor diz que não. “A criança não se adapta ao mundo dos objetos humanos e aos fenômenos que a circundam, mas faz deles seus, *apropria-se deles*” (2005, p. 93, grifo do autor). Leontiev defende a posição de que a adaptação é um fenômeno do mundo animal; uma adaptação biológica decorrente de mudanças requeridas pelo ambiente, por exemplo. A apropriação é um processo diferente.

Leontiev (2005) entende a apropriação como um fenômeno que tem como consequência a reprodução de capacidades, qualidades e características de comportamentos humanos. Fazendo uma analogia com o processo de adaptação animal, as conquistas que se produzem na criança por meio de reprodução, nos animais alcançam mediante a ação da hereditariedade. E exemplifica:

Por exemplo, a criança encontra a linguagem no mundo em que a rodeia; a linguagem é um produto objetivo da atividade das gerações precedentes. No processo de desenvolvimento, a

teia. Estas capacidades são herdadas de gerações anteriores e são precisamente transmitidas por meio de estruturas presentes nas asas e nos olhos desses animais. A “aprendizagem” do animal se dá exclusivamente na interação com o ambiente. É um fenômeno adaptativo.

criança apropria-se da linguagem. Isto significa que na criança se formam capacidades e funções especificamente humanas: a capacidade de falar e entender, as funções de ouvir e de articular a linguagem falada (p.93).

E continua:

Naturalmente, estas capacidades e funções não são inatas, mas surgem durante a ontogênese. O que as faz surgir? Antes de tudo, a existência da *linguagem* no ambiente da criança. Enquanto as características biológicas herdadas pela criança constituem apenas as condições necessárias para possibilitar a formação destas capacidades e funções (p.93).

Para que uma criança desenvolva a audição e a fala é necessário que ela tenha os órgãos auditivos e fonoarticulatórios. Mas apenas a existência dessas estruturas não permite o desenvolvimento das funções. Só a existência da linguagem no meio da criança é que é capaz de garantir o desenvolvimento da capacidade de ouvir e de falar. Leontiev (s/d) afirma que se uma criança por ventura se desenvolvesse em uma “selva”, fora da sociedade e dos fenômenos por ela criados, seria semelhante a um animal; possuiria “linguagem” e “pensamento” rudimentares e os seus movimentos sequer se aproximariam ao dos humanos. Indo nesse caminho, relata casos de crianças que postas em culturas diferentes à de origem desenvolveram aptidões relacionadas à nova cultura. Cita o exemplo do etnólogo francês Vellard, que certa vez encontrou uma menina de dois anos num acampamento abandonado por uma tribo nômade, a tribo dos Guayakils, no Paraguai. O etnólogo então confiou a educação da menina à mãe dele. “Vinte anos mais tarde ela em nada se distinguia no seu desenvolvimento das intelectuais européias. Dedicou-se à etnografia e fala francês, espanhol e português” (LEONTIEV, s/d, p.285).

Vygotsky (2010) acredita que a experiência do aluno é “determinada integralmente e sem qualquer reserva pelo meio social. Basta mudar o meio social para que mude incontinenti o comportamento do homem”. Seguindo o pensamento do autor, chega-se à conclusão que as condições impostas pelo professor podem ser decisivas para a organização do comportamento e atenção do aluno. “Do ponto de vista psicológico, o mestre é o organizador do meio social educativo, o

regulador e controlador da sua interação com o educando [...] O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca”. (VYGOTSKY, 2010, p. 65). Direcionar “a alavanca” significa, entre outras medidas, proporcionar condições adequadas para que os alunos possam se apropriar, de fato, dos conhecimentos.

Dando seguimento ao processo de análise do desenvolvimento mental descrito por Leontiev (2005), chegamos ao *segundo aspecto*, a saber, o desenvolvimento de “aptidões” como processo de formação de sistemas cerebrais funcionais. Durante bastante tempo fizeram-se tentativas de localizar os processos mentais em estruturas específicas do cérebro, morfológicamente determinadas.

Luria (1991) diz que os processos psíquicos não estão localizados em determinadas regiões específicas do cérebro, uma vez que as estruturas cerebrais não operam isoladamente para organizar o sistema funcional cerebral. Assim, na vigência de uma lesão em uma região do cérebro, o trabalho empreendido em conjunto pelas demais regiões mostra a possibilidade de arranjos neurofuncionais que agem na reorganização das funções afetadas pela lesão. Este é o chamado princípio da plasticidade cerebral e serve para demonstrar o quanto o cérebro é um órgão móvel e que se (re)modela mediante as experiências sociais do indivíduo.

Nesse sentido, Leontiev fala em “capacidade de compensação do cérebro”, ou seja, seus diversos sistemas podem ser substituídos por outros, tornando estável todo o sistema funcional. E sintetiza o que para ele seria o conceito de sistema funcional:

A criança não nasce com órgãos preparados para cumprir funções que representam o produto do desenvolvimento histórico do homem; estes órgãos desenvolvem-se durante a vida da criança, derivam da sua apropriação da experiência histórica. Os órgãos destas funções são os sistemas funcionais cerebrais (“órgãos fisiologicamente móveis do cérebro”, segundo Ujtomsky), formados com o processo efetivo de apropriação (2005, p.100).

E prossegue relatando que resultados de uma série de investigações demonstram que a formação destes sistemas não é produzida de forma equivalente em todas as crianças; “segundo a

modalidade e as condições do processo de desenvolvimento, podem formar-se por vezes em medida inadequada ou até nem se formar” (p.100).

Chegamos ao *terceiro aspecto*, que está relacionado à formação das operações internas de pensamento na criança.

Para Leontiev (2005), a criança desde muito cedo aprende a se comunicar com os outros; descobre as palavras, começa a compreender o seu significado e vai gradativamente incorporando as palavras aprendidas ao seu discurso. “A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental” (p.101), porque a experiência histórica e social humana não está apenas nos objetos materiais, mas encontra-se de forma generalizada e refletida de forma verbal na linguagem. É dessa forma, por meio da atividade linguageira, que a criança acumula conhecimento e se apropria dos conceitos e noções presentes no mundo ao qual está inserida. Para a aprendizagem dos conceitos é necessário que se desenvolvam processos cognoscitivos adequados aos mecanismos que envolvem o conceito em questão. Mas, como se formam esses processos intelectuais?

Leontiev recusa duas hipóteses para a pergunta anterior. A primeira hipótese é a de que a criança nasceria dotada de operações cognoscitivas mentais inatas, por onde a ação dos fenômenos exteriores teria a função de ativar essas operações. A outra explicação igualmente refutada é a de que as operações mentais formar-se-iam sob a influência individual da criança. Na realidade, acredita o autor, os processos de pensamento na criança estão baseados em ações externas, realidades com um outro, para depois se tornarem ações mentais internas. Esses processos seguem segundo algumas etapas, que o autor exemplifica com a aritmética. O ensino da aritmética deve ser iniciado com a ação mediada sobre os objetos externos. Posteriormente, essa ação externa é transformada em linguagem, como pode ser observado quando a criança conta em voz alta prescindindo dos objetos externos, e, por fim, passa a contar mentalmente, assumindo o caráter de ação interna. A criança para aprender conceitos deve formar ações mentais adequadas (LEONTIEV, 2005).

A esse respeito, Leontiev (2005) faz um comentário acerca dos processos de ensino e aprendizagem: “Se o objetivo fundamental do professor é apenas proporcionar à criança determinadas noções, sem dar atenção à maneira como a mesma criança procede – que operações usa para resolver os problemas que se colocam –, de forma que não se controla a sua posterior transformação, o desenvolvimento pode ser perturbado” (p.103). O autor cita um exemplo de uma experiência que

teve em uma escola para crianças com deficiência intelectual. Observou que a maioria das crianças não conseguia realizar somas sem o apoio de objetos concretos e com isso estavam impedidas de avançar na aprendizagem da matemática. Ou seja, o desenvolvimento estava estagnado nessa área. O autor assinala que nessa situação seria necessário regressar à etapa inicial das operações externas; “condensar corretamente” estas operações, para daí transferi-las ao plano da linguagem, para, na sequência, reorganizar novamente a capacidade de realizar cálculos mentalmente.

Do mesmo modo, o conhecimento sobre os aspectos envolvidos no desenvolvimento da atenção, e das implicações pedagógicas relacionadas a esse processo, favoreceria a compreensão de muitos dos “problemas” atentivos apresentados pelos alunos, o que poderia levar à superação do problema. Sobre o conceito de atenção, Luria (1991, p.1) diz que o homem recebe inúmeros estímulos todo o tempo, mas seleciona os mais relevantes e não se detém nos restantes. “A seleção da informação necessária, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle permanente sobre elas são convencionalmente chamados de *atenção*”. Diz o autor que se não houvesse essa seleção de estímulos, a quantidade de informação seria tão grande e desorganizada que nenhuma atividade consciente seria possível. Em toda a atividade tem de haver uma seleção dos processos dominantes, que constituem o foco da atenção no momento, e a existência de um “fundo” formado por processos que podem vir a se tornar dominantes, ocupando o centro da atenção/ação. Luria dedicou-se ao estudo dos processos de atenção, mas Vygotsky foi quem se interessou por esse fenômeno considerando as práticas de ensino e aprendizagem formais.

Vygotsky (2010) diz que em função do imenso volume de estímulos que recebemos todo o tempo é perfeitamente compreensível o *caráter seletivo da reação de atitude*, em que há uma seleção de uma parte pequena de todo o conjunto de nosso comportamento que é posta em condições de fluxo distintas das demais. Outra propriedade da atenção é a durabilidade. A duração da atenção ocorre por alguns minutos, depois disso começa a haver oscilações. A atenção se processa em linha pontilhada, ou, como nos termos de Vygotsky, “por impulsos com intervalos”, regulando as (re)ações deixando que elas ocorram por “inércia em intervalos entre um e outro impulso”. O autor entende que se deve levar em conta os aspectos pedagógicas decorrentes dessas considerações.

Vygotsky (2010) segue adiante na correlação entre atenção e aspectos pedagógicos reportando-se ao fenômeno da distração. Ao realizar essa correlação, diz que a distração com a qual o pedagogo opera frequentemente, e que se manifesta na vida de qualquer homem normal, é um elemento útil e inerente à atenção.

Contudo, Vygotsky (2010) diz que a distração pode representar uma forte fraqueza da atenção, uma incapacidade de concentrar a ação (a atitude, no dizer do autor) em um alvo específico, podendo implicar em todo um desarranjo do mecanismo do comportamento, assumindo, portanto, um caráter patológico (campo da anormalidade). Luria (1991), da mesma forma, cita casos patológicos derivados dos processos atentos e é possível observar, pela análise dos termos dos autores, que, em nada, se referem ao que conhecemos a respeito do referido TDAH. Ao contrário, nos processos anormais não há discussão sobre a existência ou não do caráter patológico; há, sim, um consenso em decorrência das evidências de lesão, o que não ocorre no caso do chamado TDAH.

Com relação aos processos anormais, Luria (1988) dá exemplos de pacientes com distúrbios de comportamento decorrentes de lesões nos lobos frontais. Cita uma situação em que um de seus pacientes ao tentar sair da clínica, após ter recebido atendimento, “cedia à impressão produzida pela primeira escada que encontrava e se punha a subi-la em vez de descer, ou entrava pela porta aberta de um armário em vez de sair da sala” (p.213). O autor afirma que apesar da diversidade de manifestações dos distúrbios do comportamento, dois traços estão *sempre* presentes:

Em primeiro lugar, o comportamento do paciente deixa de ser controlado por um programa verbal motivado, ficando sob a influência de fatores interpostos e tornando-se mais primitivo em suas características. Em segundo lugar, mesmo quando o paciente conserva a formulação verbal correta da instrução (ela se torna distorcida ou desaparece apenas em pacientes com um tipo mais sério de lesão do lobo frontal), em geral ele nunca pode comparar seu desempenho atual com sua intenção original, não tem consciência dos erros que comete e não faz qualquer tentativa para corrigi-los (LURIA, 1988, p.214).

Luria (1991) entende que distúrbios da atenção arbitrária levam a importantes alterações de todos os complexos processos psicológicos. Em razão desses distúrbios, os sujeitos são incapazes de se concentrar na solução de uma tarefa e construir um sistema estável de relações seletivas relacionadas ao programa de ação. Desviam-se para os sinais secundários, frustrando sempre a atividade-alvo. Nesses casos, há uma perturbação significativa da atenção em decorrência de *afecções nos lobos no cérebro*, conforme Luria. Representa, portanto, um estado patológico do fenômeno.

O autor alerta que é preciso não confundir um estado patológico com as instabilidades da atenção, que ocorrem em condições não patológicas, como, por exemplo, nas alterações do sistema nervoso (estresse, estafa, etc.). Nesses casos, a instabilidade pode ser superada mediante esforço voluntário do sujeito¹⁰, o que não ocorre nos estados patológicos. Assim, o desinteresse dos alunos diante das atividades pouco desafiadoras desenvolvidas no contexto de suas escolas, pode funcionar como fonte de produção da “desatenção/hiperatividade” em escolares. Tais sinais representam um construto histórico e social; fazem parte do quadro das instabilidades ativas presentes nas condições não patológicas citadas por Luria.

Cabe ressaltar a relevância do conceito de “sistemas psicológicos” de Vygotsky (2004), uma vez que este corrobora a noção já posta de que as funções psicológicas superiores são constituídas nos processos interacionais. O autor explica que *o que caracteriza uma função cognitiva não é a sua constituição inicial*, mas as conexões que vão se formando entre as funções na vigência das experiências sociais dos indivíduos. Desse modo, as funções primárias (atenção, memória, comportamento) transformam-se em funções secundárias (atenção arbitrária, memória lógica, comportamento voluntário), adquiridas na intersubjetividade. “Essas operações externas se integram em uma função complexa e em síntese com toda uma série de processos internos. Devido a sua lógica interna, o processo não pode continuar sendo externo, suas relações com todas as outras funções mudou, formou-se um novo sistema, reforçou-se e transformou-se em interno” (p.118).

¹⁰Lembremos que a maioria dos pesquisadores afirma que pacientes com o [suposto] TDAH são “hábeis” em mascarar os sintomas. Tal afirmação entra em contradição com as proposições de Luria, uma vez que o autor diz que a “instabilidade” (fenômeno não patológico) é que pode ser superada mediante esforço voluntário; nos estados patológicos, os sintomas não podem ser mascarados.

Vygotsky (2004) diz que nesse processo de internalização, ou seja, de surgimento de novas interconexões, o mais relevante no plano psicológico-diferencial não é uma pessoa ser mais ou menos atenta do que outra, mas o crucial é o uso que se faz na prática da vida social dessa função atenta. “Quero dizer com isso que o decisivo não é a memória, ou a atenção, mas até que ponto o homem faz uso dessa memória, que papel desempenha” (p.133). Desse modo, há de se pensar que o cirurgião cardíaco, por exemplo, faz uso da função atenta de forma diferente a depender da situação em que se encontra (realizando cirurgia, assistindo televisão ou jogando tênis).

Há de se pensar, ainda, que o uso dessa função para o cirurgião é diferente da do engenheiro, que é diferente da do ferramenteiro, que é distinta da do dentista e, este, por sua vez, do da dona de casa. É o uso da função na prática social que determina, segundo Vygotsky, as conexões que constituem os sistemas psicológicos. Assim, se é o uso que forma cada função que, em conjunto, transforma os sistemas psicológicos, é evidente que a desatenção/hiperatividade, isto é, o chamado TDAH que se produz em sala de aula é constituído socialmente, em meio a mediações pedagógicas ineficazes, que muitas vezes não conseguem promover interesses para direcionar o uso das funções psíquicas dos alunos.

A partir dessas discussões, vê-se que o TDAH, tendo como base causa orgânica, não se sustenta. Os pressupostos de Vygotsky servem para desconstruir a visão que predomina na fonoaudiologia de que “no caso do TDAH a falta de atenção é de origem primária sendo uma incapacidade orgânica de controlar a atenção” (MICARONI, CRENITTE, CIASCA, 2010, p.756). Ressalte-se que a noção de alteração *primária* na função atenta, como causa do TDAH, é desprovida de qualquer evidência científica. É a interação social, mediada pela linguagem, que faz com que haja o desenvolvimento da atenção arbitrária na criança. Como refere Morato (1996, p.3) “não há possibilidades integrais de pensamento ou domínio cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades de linguagem fora de processos interativos humanos”.

Ademais, é possível acreditar, observando as considerações de Vygotsky (2010) sobre a distração/atenção e sua relação com a aprendizagem, que os “sinais” do chamado TDAH são produzidos sob determinadas condições sociais. A relação da atenção com a aprendizagem não é direta, passa pelo crivo da mediação social. Diz o autor que a distração é inerente à atenção, como mencionado antes, em virtude de que “ser atento a alguma coisa pressupõe necessariamente ser

distraído em relação a tudo o demais [...] e podemos dizer francamente que quanto maior é a força da atenção tanto maior é a força da distração” (p.157). Pedagogicamente falando, pelas ações dos professores, criam-se condições ideais de influenciar positivamente a atenção dos alunos. E ressalta:

Para elucidar o sentido pedagógico da atenção costuma-se citar os seguintes exemplos: o da mãe que, revelando total indiferença a toda a sorte de ruídos e batidas que acontecem na rua, é despertada por um fraco pio de uma criança; a do moleiro, que o mais forte trovão e o ruído da chuva não conseguem despertar, acorda pelo mais leve murmurar da água. Por outras palavras, é de praxe citar esses casos e fatos em que a atitude permite discriminar as interferências do meio biologicamente mais importantes para o organismo, embora por sua força elas tenham superadas por outras (2010, p.161).

Por isso, diz Vygotsky (2010), torna-se fundamental na educação escolher re(ações) mais necessárias e importantes que necessitam ser conservadas em torno das quais se devem organizar grupos de reações de menor relevância para que, no fim, os movimentos desnecessários sejam completamente inibidos. Nesse caso, assume excepcional importância pedagógica

o interesse infantil como forma mais particular de manifestação da atenção. A atenção infantil é orientada e dirigida quase exclusivamente pelo interesse, e por isso a causa natural da distração da criança é sempre a falta de coincidência de duas linhas na questão pedagógica: do interesse propriamente dito e daquelas ocupações que são propostas como obrigatórias (p.162).

E continua:

É por isso que o velho sistema escolar, que tomava a divergência entre essas duas linhas como base de sabedoria psicológica, era forçado a apelar para medidas externas de organização da atenção, a avaliar a atenção dos alunos com uma nota

especial e, em essência, sofria de total impotência para elaborar as devidas formas de atitudes (p.162).

Vygotsky (2010) considera essencial o papel do professor no desenvolvimento do interesse do aluno. Para ele, “toda a aprendizagem só é possível na medida em que se baseia no próprio interesse da criança. Outra aprendizagem não existe” (p.163). É fundamental que o interesse esteja relacionado ao objeto de estudo e que o docente não incorra na ilusão de acreditar que influências externas como prêmios ou castigos poderão despertar o interesse real da criança. Contudo, reconhecer o interesse do aluno não significa segui-lo de modo impotente. Ao organizar o ambiente de ensino, e a criança em meio a esse ambiente, o professor interfere no desenvolvimento do interesse, ou melhor, desperta o interesse da criança, influenciando todo o seu comportamento. E finaliza:

Antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo. Assim, em termos subjetivos, para o aluno a atitude se revela antes de tudo como certa expectativa da atividade a ser desenvolvida (p.163).

Lembro-me de uma menina que tinha à época que foi atendida por mim onze anos de idade. Ela recebeu o diagnóstico de TDAH, uma vez que havia muitas queixas da professora em relação à aluna; as clássicas reclamações de que a menina tinha grandes dificuldades em permanecer em sala de aula. Ainda, existia a queixa de que não conseguia compreender o material lido. Convidei-a, assim, para participar de um grupo de teatro. A proposta de trabalho com esse gênero era a de realizar a adaptação de um romance para uma peça de teatro, que seria encenada por um grupo de adolescentes (grupo de terapia). Ela seria a protagonista. Nos momentos de leitura do romance, ela não só permanecia atenta como ia “interpretando” a sua personagem. Assim, a incorporação da personagem foi fundamental para despertar a atenção, permitindo, desse modo, a atribuição de sentidos à prática da leitura.

Esse trabalho (SIGNOR, 2010) demonstrou que a busca pelos interesses infantis/juvenis pode ser decisiva para a formação leitora dos

aprendizes. O TDAH da menina, na realidade, era de um tipo que posso chamar de TDAH-S, ou seja, “apresentação” social, pois o que faltava para resolver o problema da desatenção não era um medicamento, mas encontrar os seus reais interesses. Penso que grande parte das crianças possua a apresentação S.

No contexto da escola, Vygotsky (2010) oferece sugestões para um trabalho pedagógico mais eficaz para atrair o interesse dos alunos. Diz, por exemplo, que a aula não deve ser demasiadamente longa e que o professor não deve “falar como metralhadora”, quer dizer, a aula deve ser do tipo dialogada, em que o aluno seja interativo e participe de sua própria aprendizagem.

Outra questão tratada pelo autor está relacionada a uma atitude educativa que, segundo Vygotsky (2010) é “psicologicamente absurda e pedagogicamente nociva”, que é a voltada para as provas e que é comum à nossa “velha escola”. A avaliação da aprendizagem mediante a aplicação de provas (testes de conhecimentos) tende a modificar os processos de formação de conhecimentos. Quando o aluno estuda para uma prova, ele acaba tomando atitudes diferenciadas em relação ao que seria o ideal para a aprendizagem; ele altera o processo, ou seja, ao focar na memorização para uma situação de testagem, há perdas substanciais para a aquisição de conceitos e noções. Soma-se a isso, que o sentido do aprender fica transformado; passa do ‘aprender para se desenvolver’ para o ‘aprender para passar de ano ou tirar nota na prova’. “A experiência mostrou que *a aprendizagem de memória* ocorre de modo inteiramente diverso e dá resultados plenamente diferentes em função do tipo de verificação pelo qual passa o experimentando” (p.170). E quando os pedagogos

perceberam que *na escola secundária se estudava para passar nos exames e se faziam exames para receber diploma*, sentiram-se impotentes para combater esse fenômeno porque em troca de uma atitude natural não foram capazes de apresentar alguma outra atitude e eles mesmos se viram desarmados diante da força natural e espontânea da atitude (p.170, grifo meu).

Há de se pensar que aqui no Brasil ocorre também dessa forma. O sentido brasileiro de escola é o de estudar para os exames e, dessa forma, os alunos não se apropriam dos conhecimentos de fato. Só para ilustrar, após recente avaliação dos alunos pelo ENEM (Exame Nacional do

Ensino Médio) e constatado mais uma vez que o ensino aqui é de baixa qualidade, a revista *Veja* apresentou uma reportagem rememorando a passagem (pelo Brasil) de Richard Feynman, um físico de renome e ganhador do Prêmio Nobel. O físico ficou alarmado e relatou que dentre todos os países que havia visitado, os estudantes brasileiros eram os que mais se debruçavam sobre a física e os que menos entendiam sobre ela. “Ao tomar contato com estudantes às vésperas do vestibular, espantaram-no tanto o pendor local pela decoreba de fórmulas como a completa ignorância sobre o seu significado” (VILICIC e BORGES, 2011, p.93). Talvez essa seja a grande questão, o sentido da escola para expressiva parte dos brasileiros seja “estudar” para as provas e, mais adiante, se houver o desejo (e a possibilidade) de cursar uma universidade, “estudar” para passar no vestibular¹¹.

Vygotsky (2010) contribui nessa questão ao afirmar que realmente há uma alteração nos processos cognitivos envolvidos nos mecanismos de aprendizagem quando o sentido da escolarização tem por fim a realização das verificações de conhecimento por meio de provas. Ademais, a questão não se restringe às avaliações, como já mencionado, mas, sobretudo, à forma como o conhecimento é veiculado pela escola. Vejamos as palavras do autor:

O que a popular literatura pedagógica chamava de inércia da escola significa, no fundo, a mesma falsidade na diretriz-fim básica da educação. O maior pecado da velha escola consistia em que nenhum dos seus participantes sabia responder por que se estudam geografia e história, matemática e

¹¹É possível crer que essa mentalidade seja perpetuada mesmo após o ingresso na universidade. Em reportagem veiculada na televisão sobre universitários brasileiros realizando intercâmbios em universidades estrangeiras, um dos universitários entrevistados assim relatou: “Lá no ITA o bom aluno é aquele que tira notas boas, aqui (no MIT) o bom aluno é aquele que produz coisas boas”. O ITA é o Instituto Tecnológico de Aeronáutica, localizado no Brasil. O MIT é o *Massachusetts Institute of Technology*, um centro universitário localizado nos Estados Unidos. Essa mentalidade se sustenta em um modelo de transmissão que se dá nas escolas e universidades brasileiras, fazendo do conhecimento “quase um objeto concreto, uma mercadoria a ser trocada, repassada, transmitida de um a outro; um objeto que existe independentemente das mãos – ou mentes – em que repousa. Por isso não sofre transformação nem interação com o sujeito que transmite e o sujeito que aprende” (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p.207).

literatura. Engana-se quem pensa que a velha escola fornecia poucos conhecimentos. Ao contrário, frequentemente ela comunicava um volume incomum de conhecimentos, especialmente a escola europeia (p.171).

E igualmente é possível observar que além de exagerado o volume de conhecimentos, esses não eram ensinados em situações contextualizadas:

Mas era sempre e apenas um tesouro no deserto, uma riqueza da qual ninguém conseguia fazer o devido uso porque a diretriz básica dos seus conhecimentos estava à margem da vida e sempre em extrema discrepância com ela. Como um brilhante no deserto, esses conhecimentos não estavam em condições de satisfazer às mais simples demandas vitais do aluno [...] (p.171).

A respeito desse fosso existente entre o “mundo da vida” e o “mundo da escola” nas instituições de ensino brasileiras, Patto (2010, p.141) cita as palavras de José Roberto Moreira, que na década de 50 disse o que, para a autora, pode ser aplicado até os dias atuais:

A não ser um mau ensino da leitura e da escrita, o resto é mais ou menos simples ‘passar de leve’ por noções que as crianças não assimilam porque não lhes apreendem a função prática ou teórica, chegando-se, assim, a uma escola que não é nem educativa, nem instrutiva, nem intelectualista; é simplesmente a rotina apressada que torna impraticável qualquer iniciativa nova e que leva à estilização superficial dos exercícios escolares.

Não se constrói, assim, no “sentido brasileiro de escola”, um conhecimento de base, sólido, consistente, um conhecimento aprofundado dos principais fundamentos sobre o funcionamento dos elementos da vida. A memorização de conteúdos, completamente esvaziados da relação com o uso, é que é o sentido criado/veiculado em parte expressiva das escolas brasileiras.

Dessa forma, os problemas de aprendizagem são decorrentes de práticas que distanciam os alunos das vivências em que aquilo que está

sendo ensinado poderia ser aplicado. Para Vygotsky (2010), os conhecimentos adquiridos na escola só servem para que se dê uma resposta mais ou menos exata na prova e “o conhecimento de geografia ainda não ajudou ninguém a se orientar no mundo e ampliar o círculo de impressões em uma viagem” (p.171).

A seguir tenho por objetivo traçar algumas considerações sobre o *fracasso escolar* que é, ao que parece, o fracasso da escola. Por acreditar que as “alterações”, sejam de atenção e/ou de comportamento, que se traduzem muitas vezes em “dificuldades” de aprendizagem são, na realidade, decorrentes das práticas discursivas e de metodologias de ensino, é que busco, no diálogo com alguns autores, resgatar outros princípios teóricos que possam subsidiar tais considerações.

3. Reflexões sobre o fracasso escolar

Para Bourdier e Passeron (2008), o sujeito se constitui em termos de “disposições” que são adquiridas no decorrer de suas experiências sociais e que conduziriam seus atos nas distintas situações nas quais se depara. A essas disposições adquiridas ao longo da vida dá-se o nome de *habitus*.

O *habitus* se constitui no entremeio das dimensões subjetiva e objetiva do mundo social. A estrutura das práticas sociais apresenta propriedades típicas do lugar social do sujeito que as produz, uma vez que as preferências do indivíduo, seus gostos, sua visão de mundo, suas opiniões, suas percepções seriam organizadas previamente ao momento da ação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Nas palavras dos autores:

O argumento de Bourdier é o de que cada sujeito, em função de sua posição nas estruturas sociais, vivenciaria uma série característica de experiências que estruturariam internamente sua subjetividade, constituindo uma espécie de matriz de percepções e apreciações que orientaria, estruturaria suas ações em todas as situações subsequentes. Essa matriz, ou seja, o *habitus*, não corresponderia, no entanto, a um conjunto inflexível de regras de comportamento a ser indefinidamente seguidas pelo sujeito, mas, diferentemente disso, constituiria “um princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas”. O *habitus* seria formado por um

sistema de disposições gerais que precisariam ser adaptadas pelo sujeito a cada conjuntura específica da ação (p.25).

O *habitus* faria com que o sujeito agisse nas situações com as quais se depara como um membro típico de uma classe ou grupo social, ocupando um lugar específico em determinada estrutura social. Agindo dessa maneira, o sujeito reproduziria a estrutura social do grupo no qual foi formado. Existiria, assim, uma estrutura social objetiva, apoiada em uma série de tensões entre os diferentes grupos (relações de poder e dominação/ lutas de classes), nas quais os sujeitos participariam e contribuiriam para a sua perpetuação por meio de suas ações cotidianas. Essa colaboração dos sujeitos para a “reprodução da ordem social” aconteceria sem que o sujeito se desse conta; ou seja, de forma inconsciente ou praticamente inconsciente. A dominação “econômica”, “simbólica”, etc, ocorreria, nessa visão, sem uma percepção clara dos sujeitos sociais. Esse conjunto específico de disposições que terminariam por orientar as ações nas mais diversas situações é o *habitus* (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Gonçalves e Gonçalves (2010) afirmam que o *habitus* adquirido no seio familiar influencia a inserção do indivíduo na escola, uma vez que a escola tende a reforçar o *habitus* em função do lugar que o aluno ocupa na sociedade. Dizem os autores que Bourdier busca compreender, no âmbito educacional, como os sujeitos recebem influências das estruturas sociais e tendem a reproduzi-las. Considerando que a família se situa em um determinado grupo social e que parte de seus valores e aspirações são decorrentes dessa posição, as disposições formadas no seio familiar acabam por constituir o indivíduo.

Embora essas disposições possam ser modificadas ao longo do tempo, é pouco comum que isso aconteça, uma vez que acabam por ser incorporadas ao sujeito de tal modo que ele passa a dar sentido ao mundo por meio do *habitus* familiar, fortemente enraizado. Pode ocorrer, porém, que outros elementos, distintos dos primeiros (familiares), comecem a subsidiar novos valores e expectativas em relação ao mundo. Contudo, o sujeito pode jamais ter acesso a esses outros elementos, encontrando somente explicações que reforcem suas concepções iniciais, adquiridas no seio da família (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010).

A família, a partir de seu *habitus*, age no sentido de conduzir o sujeito a uma trajetória possível. O que ocorre, diz Bourdier (2011), é que cada família transmite a seus filhos um certo capital cultural. “A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese

indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais” (BOURDIER, 2011a, p.73). Segundo Bourdier (2011a), o capital cultural se manifesta sob três formas: “o estado incorporado”, “o estado objetivado”, e na forma de um “estado institucionalizado”. O primeiro estado (ou capital) diz respeito à cultura adquirida no meio social de origem, que se incorpora ao sujeito; um capital que não pode ser transmitido de forma abrupta, comprado ou trocado. Está relacionado à cultura incorporada ao indivíduo, qual seja, sua língua culta, seus conhecimentos, suas atitudes, seu requinte. O estado objetivado, por seu turno, materializa-se nas posses do indivíduo, nos seus livros, seus filmes, suas esculturas, suas pinturas, etc. Bourdier relata que este capital pode ser doado, transferido para alguém, que, dependendo de quem for, pode receber o bem material, mas não o capital simbólico. Ter uma obra de arte não implica poder desfrutá-la; algo para poucos, os detentores do capital incorporado. Por fim, o capital institucionalizado se refere basicamente à aquisição de certificados escolares, diplomas, etc, que tendem a ser valorizados pelos diferentes grupos sociais.

Para Bourdier (2011), a transmissão do capital cultural é mais indireta do que direta e contribui para definir as ações frente a esse capital e à escola. “A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito” (p.42). Para o autor, a herança que se transmite da família para os filhos é a “cultura livre” e a “língua culta”. Nos termos do autor:

As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio social somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Elas herdaram também saberes (e um “savoir-faire”), gostos e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom. A cultura “livre”, condição implícita em certas carreiras escolares é muito desigualmente repartida entre os estudantes originários das diferentes classes sociais. [...] O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou

a concertos (frequência que não é organizada pela escola, ou o é somente de forma esporádica). Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é a sua origem social (BOURDIER, 2011, p. 45).

Sobre a herança linguística, o autor diz o seguinte:

De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os mais insidiosos, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção e manejo dos mestres. Mas a influência do meio linguístico de origem não cessa jamais de se exercer, de um lado porque a riqueza, a fineza e o estilo da expressão serão sempre considerados, implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, em todos os níveis do *cursus*, e, ainda que, em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, até mesmo nas científicas (BOURDIER, 2011, p. 46).

Bourdier (2011) afirma que a transmissão da cultura livre e da língua culta pela família se dá de forma osmótica, isto é, a herança cultural transmitida se dá sem qualquer “esforço metódico”, ocorrendo de forma absolutamente natural. Não existe, portanto, qualquer ação intencional da família nesse sentido, o que contribui para reforçar a noção de que as crianças oriundas dos meios privilegiados sejam portadoras de “dons” naturais que favoreceriam o êxito escolar. Dessa forma, não passa à mente dos membros da classe culta, segundo Bourdier, que esses dons não são decorrentes da natureza; resultam, sim, de processos de aprendizagem que ocorrem no decorrer da experiência cotidiana.

Sobre o sentido da escola, ou melhor, as atitudes diante da escola, a mobilização rumo à escola e às expectativas em relação ao futuro relacionadas aos estudos, Bourdier diz que são decorrentes de valores (explícitos ou implícitos) pertencentes à posição social assumida pela família. O autor acredita que as aspirações sociais, de carreira e de

mobilidade social são limitadas pelas oportunidades objetivas. Bourdier entende que os pais pertencentes a diferentes classes sociais apresentam atitudes distintas em relação às expectativas decorrentes do processo de escolarização e consequente ascensão social pelos filhos. Para as classes mais desfavorecidas, “as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível” (p.47). Diz ainda que nas mesmas condições objetivas que constituem as atitudes dos pais, suas escolhas relacionadas ao destino escolar dos filhos aparecem também nas atitudes das crianças, muitas vezes materializadas em um “desejo” de não prosseguir nos estudos.

A classe média, por sua vez, ou a “pequena burguesia”, classe de transição, adere mais incisivamente aos valores da escola, uma vez que “a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas as suas expectativas, confundindo os valores do êxito social com os do prestígio social” (BOURDIER, 2011, p.48).

Diferentemente das crianças oriundas dos meios populares, as crianças da classe média são encorajadas pela família a se engajarem nos estudos, pois esse engajamento, *a priori*, permitiria a compensação da privação cultural e, conseqüentemente, a ascensão social (BOURDIER, 2011). As famílias das crianças das classes mais favorecidas da população não teriam, na visão de Bourdier, nenhuma grande expectativa em relação à mobilidade social pela escola, na medida em que já se encontram em um patamar elevado, já possuem os bens culturais, econômicos, sociais, simbólicos, quer dizer, já detêm o poder. O investimento em relação à escola seria de outra natureza por essas famílias, qual seja, a escolarização seria um processo natural de continuidade do desenvolvimento global das crianças.

Esse *ethos* de classe, ou seja, a atitude perante o futuro, seria, como pensa Bourdier, a interiorização do futuro objetivo que se impõe aos membros de uma mesma classe social. Diz ainda (2011, p. 50):

O capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha pela orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da

escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social.

É possível perceber, pelas considerações acima, que Bourdier entende a sociedade por meio de “categorias sociais” e, desse modo, as desigualdades sociais seriam, segundo suas percepções, decorrentes das diferenças entre os distintos segmentos sociais. A questão que se coloca é: a escola, ou seja, a forma como a escola funciona implicaria uma responsabilidade na perpetuação das desigualdades sociais? Ou, nos termos de Bourdier¹², a escola seria uma *reprodutora* da (des)ordem social, da desigualdade entre as classes?

Pautada em um princípio de igualdade de atendimento, a escola termina por perpetuar as diferenças existentes, uma vez que o que é avaliado não se relaciona ao que foi aprendido, não está ligado à aprendizagem efetivamente¹³, mas decorre das atitudes assumidas pelos alunos; atitudes essas que determinam posturas derivadas do capital cultural que herdaram das famílias. Daí a importância que Bourdier delega às condições familiares (primeiro núcleo de formação) e aos valores que são recebidos pelos filhos. O *habitus* exercerá grande influência para o futuro da criança. Esse “destino” não é entendido como algo totalmente determinístico, mas as disposições adquiridas certamente contribuirão para o estabelecimento das possibilidades futuras do sujeito; tendência que será mantida, claro, se houver anuência do sujeito (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010).

Para Bourdier (2011, p.53), a equidade da escola é injusta na medida em que protege mais os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. Com efeito, diz o autor:

¹² Ressalte-se que Bourdier faz uma análise sociológica do sistema educacional francês, “situado numa sociedade específica muito mais rígida socialmente do que o Brasil, e com uma oferta única, pública – e que não permaneceram estáticas no pensamento do autor” (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010, p. 69). De fato, no texto *Os excluídos do interior* (original contido em *A miséria do mundo*), Bourdier renova algumas de suas concepções acerca do sistema escolar retratadas nos textos *A reprodução* e *Os herdeiros*. Contudo, Bourdier salienta no trabalho mais recente que apesar de a escola não mais excluir os alunos do sistema, os exclui no sistema, ou seja, a essência da escola continua a mesma, apenas modificaram-se as formas de exclusão.

¹³ Algo também discutido por Geraldí, como pode ser visto adiante neste texto.

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades diante da cultura.

Bourdier (2011) questiona o ensino marcado pela tradição que teima por transmitir uma cultura que já pertence aos que provêm de classes privilegiadas; conhecimentos esses que não fazem parte do repertório cultural e linguístico das classes menos abastadas. Agindo desse modo, ensinando a língua e transmitindo a cultura dita legítima, a escola reforçaria as desigualdades sociais entre alunos. Nesse sentido, o autor entende que a escola reproduz as desigualdades sociais, uma vez que enaltece a cultura da classe dominante ao mesmo tempo em que desvaloriza e desconsidera quaisquer ações voltadas para outros fins, que não o requerido pelo grupo social elitizado.

Com efeito, os professores julgam os “dons inatos” segundo os critérios do *ethos* da elite. A cultura da elite, segundo Bourdier (2011), é tão próxima a da cultura escolar que as crianças de classe média têm de se esforçar bastante para adquirir (na escola) o que é herdado (em casa) pelas crianças das classes mais favorecidas, a saber, o estilo, o bom gosto, o talento, as preferências. “Os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola” (p.55). As crianças oriundas dos meios mais populares, que não empregam os mesmos esforços dos alunos de classe média, *tampouco* detêm o capital cultural das crianças das classes mais altas, “refugiam-se numa espécie de atitude negativa, que desconcerta os educadores e se exprime em formas de desordem até então desconhecidas” (p.58). Desse modo, o sucesso ou o fracasso, na lógica de Bourdier (2011), estariam firmemente ligados à origem social do sujeito. Para o autor,

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade

formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima (p.58).

Conferindo uma sanção (que se pretende neutra) a “aptidões” que são na realidade constituídas socialmente, mas encaradas pela escola como dons constitutivos dos aprendizes, o sistema escolar transforma as desigualdades sociais e econômicas em desigualdades de direito (distinção de qualidade), à medida que legitima a transmissão da cultura herdada. A “ideologia do dom”, chave do sistema escolar e social influencia para que os sujeitos das classes sociais desfavorecidas permaneçam reclusos no destino em que a sociedade lhes traçou. Ainda, os membros das classes populares são levados a crer, pela sociedade, que suas “inaptidões” são resultado de uma condição inferior e que o destino que lhes cabe é consequência deles mesmos, à sua natureza e falta de dons (BOURDIER, 2011).

A situação se complica, conforme Bourdier (2011), quando algum sucesso excepcional ocorre dentre os indivíduos das classes populares, pois tal acontecimento legitima o mito da escola libertadora. Assim, se uma criança oriunda de uma classe desfavorecida apresenta um excelente desempenho escolar, isso acaba sendo tomado como uma comprovação de que o problema dos que não aprendem não se deve ao sistema escolar, às condutas pedagógicas ou à cultura que é transmitida pela escola, mas aos alunos que não se empenham o suficiente. Se alguns alunos, mesmo em condições sociais pouco satisfatórias, são capazes de avançar e alcançar as expectativas da escola, então, supostamente, todos poderiam apresentar. Essas são as hipóteses da escola e da sociedade, segundo Bourdier (2011).

Conforme mencionado, Bourdier e Champagne (2011), no texto *Os excluídos do interior*, retomam a temática do fracasso escolar considerando a nova conjectura do sistema na década de 1990¹⁴. Relatam as transformações que afetaram o sistema de ensino, dentre elas, a mais importante, o movimento de abertura da escola para os segmentos mais desfavorecidos socialmente. Contudo, dizem os autores, não tardou para que os despossuídos percebessem que a “democratização” da escola não passava de uma ilusão e compreendessem que “não bastava ter acesso ao ensino para ter êxito

¹⁴ O texto *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de Bourdier e Passeron, é de 1970.

nele”. Isso contribuiu para modificar a percepção das pessoas (alunos e pais) sobre o sistema escolar, pois os levaram a perceber, na prática, seus efeitos. Assim, para os autores, apesar de a escola permitir o acesso não implicava garantia de permanência, uma vez que a essência do processo continuava o mesmo. “Como sempre, a escola exclui, mas a partir de agora, exclui de maneira contínua em todos os níveis do *cursus*, e mantém em seu seio aqueles que exclui” (BOURDIER; CHAMPAGNE, 2011, p. 224).

Outro pesquisador que, como Bourdier, orienta suas pesquisas (relacionadas ao tema do fracasso/sucesso escolar) em meio à noção de *habitus* é Lahire. Em seu trabalho *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, de 1997 [2008], o autor analisou 26 perfis de alunos e atribuiu os casos de *sucesso* aos investimentos da família¹⁵. Note-se que todos os alunos, como sugere o título da obra, eram oriundos de meios sociais desfavorecidos. Ocorre que, para Lahire, não há uma tendência “de classe” nas formas de pensar e agir por razões delegadas simplesmente ao segmento social de origem. De certo modo, há uma crítica relacionada aos pressupostos de que os membros das classes sociais desprivilegiadas estariam conformados ao destino que a sociedade lhes traçou.

Em 2002, na obra *Homem plural: os determinantes da ação*, Lahire ratifica sua visão acerca das múltiplas dimensões que constituem os sujeitos. Diz que se as grandes pesquisas indicam as atitudes, práticas, opiniões estatisticamente mais ligadas à determinada classe social, essas mesmas pesquisas nada dizem a respeito do que cada indivíduo, tomado na sua singularidade, não reúne a totalidade nem mesmo a maioria dessas propriedades (atitudes, práticas, opiniões). E pergunta: “O que fazer com os operários não qualificados que leem muito mais do que o esperado e que bagunçam a problemática teórica imaginada sobre os gostos e desgostos de classe?”¹⁶ (p.18).

Os achados de Lahire se aproximam e se distanciam dos de Bourdier em uma série de aspectos. O que os aproxima está ligado à lógica de que o capital cultural adquirido em família influenciaria o

¹⁵ A análise de Lahire em 1997 foi direcionada primordialmente para as seguintes categorias referentes ao contexto da família: “As formas familiares da cultura escrita”; “As condições e disposições econômicas”; “A ordem moral doméstica”, “As formas de autoridade familiar” e “As formas familiares de investimentos pedagógicos”.

¹⁶ Pelo menos no Brasil, estes casos são singulares. Pode-se dizer que Lahire estuda a dimensão microsociológica e Bourdier a dimensão macrosociológica.

desempenho da criança na escola e que, quanto mais “legítimo” esse capital for, tanto melhor para o sucesso do aluno, uma vez que a escola francesa veicula esse conhecimento “herdado”. O que os diferencia é que, para Lahire, a família popular (de classe social baixa) também pode agir positivamente sobre o desempenho escolar dos filhos; não por meio de transmissão osmótica do conhecimento, mas investindo de forma consciente na escolarização do filho.

Passemos a discutir um pouco mais a questão do fracasso escolar voltada à realidade brasileira.

De acordo com Patto (2010), muitos pesquisadores brasileiros, pautados em uma interpretação inadequada do conceito de *capital cultural* (BOURDIER; PASSERON, 2008), começaram a explicar a questão do fracasso por meio de uma teoria denominada *teoria da carência cultural*. Importante mencionar que essa teoria influenciou uma série de publicações no Brasil. O impacto dessa corrente foi tão forte que

suplantou, na explicação do fracasso escolar, uma das premissas do pensamento escolanovista que não podia ser negligenciada: a de que a estrutura e o funcionamento da escola e a qualidade do ensino seriam os principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem (PATTO, 2010, p.70-71).

Patto (2010) afirma que remeter a teoria da carência cultural às questões do fracasso escolar no Brasil é, inclusive, uma atitude preconceituosa. A autora chama essa teoria de “ambientalista do desenvolvimento humano”. Diz que essa teoria está atravessada por uma noção biologizada da vida social, em que o sujeito é reduzido à interiorização passiva de hábitos, habilidades e valores do meio ao qual está inserido. E nessa direção, os hábitos e valores das classes mais abastadas são considerados os mais adequados para promover um desenvolvimento psíquico saudável. O entendimento da autora pode ser sumarizado na seguinte passagem:

Quando se propõem a explicar o sucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, estas teorias ambientalistas fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passaram a orientar a política educacional. Não é difícil

localizar passagens, nos milhares de textos que as integram, nas quais os adultos das classes subalternas são considerados mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes, a partir de interpretações visivelmente tendenciosas de situações ou comportamentos que estariam a exigir outras leituras, não fosse a forte e tradicional tendência social, *da qual muitos pesquisadores participam*, de fazer do pobre – visto como elo de ligação entre o selvagem e o civilizado – o depositário de todos os defeitos (PATTO, 2010, p.74, grifo da autora).

A autora segue adiante relatando que a teoria da carência cultural inculca no oprimido que o problema do fracasso escolar é dele e prometem uma igualdade de acesso ao sistema por meio de uma educação compensatória que já nasceu condenada ao fracasso, uma vez que se parte do pressuposto de que os alunos das classes mais pobres são menos aptos que os demais. Patto (2010) vê na educação compensatória o mito da escola redentora; aquela que “cura” os pobres de suas deficiências psicológicas e culturais, tidas como responsáveis pelo lugar ocupado pelos mais desfavorecidos na estrutura social. Diz ainda que “a crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico-crítico estão livres dela” (p. 76).

Para Patto, muitos pesquisadores mesmo quando voltam seus olhares para a escola e o sistema de ensino numa sociedade de classes e “neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural” (p.76). O resultado é um discurso que termina por confirmar as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar (PATTO, 2010).

Desse modo, se os casos de sucesso, em geral, estão presentes nas classes mais favorecidas, e grande parte dos casos de fracasso escolar podem ser encontrados nas classes menos favorecidas, significa que a escola falha em sua missão de ensinar seus alunos. Aqueles que já são “ensinados em casa” apresentam menos problemas na escola em virtude disso; aprendem com viagens, passeios, por meio do amplo acesso aos bens culturais, participam de eventos significativos de letramento e, sendo assim, assimilam conhecimentos necessários ao enfrentamento de

algumas demandas sociais. As falhas da escola os afetam (os alunos das classes mais altas) em menor intensidade, mas são também afetados por ela, uma vez que a *transmissão* dos conteúdos é, muitas vezes, mecânica e descontextualizada. Ademais, o que se aprende na escola tradicional não são os conceitos em si; o que se aprende são formas de memorizá-los ou, na melhor das hipóteses, formas *acríticas* de reproduzi-los.

Soma-se a isso, ou seja, o da aplicabilidade inadequada do conceito de capital cultural, à questão de que muitos pesquisadores brasileiros tentaram correlacionar os pressupostos da *teoria da reprodução* (BOURDIER; PASSERON, 2008), que em princípio foi criada para tentar explicar a realidade do fracasso escolar na França com a realidade do Brasil, conforme Patto (2010). Ocorre que ao transpor uma dada teoria, pensada em meio a um determinado contexto social, para outro, é preciso que se tenha em mente algumas considerações. Em primeiro lugar, há de se considerar o principal aspecto (o das relações de ensino e aprendizagem) contrastando as duas realidades. Neste ponto, cabem perguntas: quem é o professor de educação básica no Brasil? E quem é o professor de educação básica na França? Outra questão: a escola de educação básica no Brasil veicula a cultura erudita?

Em vários momentos na obra de Bourdier é possível perceber que ele se reporta ao estudante de letras como um erudito; aquele que chega à Universidade de Letras na França seria oriundo da dita classe favorecida, como podemos observar em suas palavras (2011, p.45-46, grifo meu):

É necessário ter em mente que os estudantes de letras são o produto de uma série contínua de seleções segundo o próprio critério de aptidão para o manejo da língua [...]. Com efeito, o êxito nos estudos literários está muito estreitamente ligado à *aptidão para o manejo da língua escolar*, que só é uma língua materna para as *crianças oriundas das classes cultas*.

As condições culturais e econômicas dos professores na França seriam distintas das condições dos professores brasileiros? Na França, a escolha pela carreira docente seria realmente uma *escolha*? Penso que essa situação marca a diferença nas condições do ensino e aprendizagem entre os dois países. Traçando um comparativo entre as duas realidades, pode-se chegar à conclusão que, provavelmente, a escola francesa veicula o conhecimento das classes mais altas, uma vez que o professor

é oriundo da elite e acaba por atingir sobretudo o aluno que faz parte dessa mesma realidade sociocultural.

No Brasil a explicação para o fracasso escolar é um pouco diferente, uma vez que o professor aqui é tão “popular” quanto os alunos. As pessoas que procuram o vestibular para as carreiras de pedagogia e letras são, em geral, as das classes sociais mais desfavorecidas que, muitas vezes, buscam essas áreas porque são as menos concorridas; é um dos poucos senão o único caminho de acesso a um curso universitário. Isso sem mencionar que uma parcela dos professores sequer possui uma graduação, algo que pode ser constatado por meio das palavras de Geraldi (2010, p.87):

Há alunos de segundo grau que aceitam dar aulas, em escolas públicas, recebendo salários baixíssimos, como se dar aulas não fosse uma função de profissionais, mas uma espécie de biscate, de trabalho remunerado, uma espécie de mesada que o pai já não pode dar. Estudantes de ensino médio, professores de ensino fundamental [...]. No estado de São Paulo, o mais desenvolvido de todos, ainda em 2010 o chamado professor substituto substitui em qualquer disciplina, não importa qual tenha sido sua formação inicial!

Quer dizer, nas condições brasileiras, o professor é tão “carente” quanto o aluno. Os alunos não constroem as bases para um conhecimento sólido, pois, muitas vezes, nem mesmo os professores as detêm.

As condições de letramento do professor no Brasil são precárias não apenas em decorrência da escassa “herança cultural”, mas também de uma formação (escolar, universitária e continuada) problemática. A esse respeito, Berberian e Calheta (2009) citam alguns estudos que buscam compreender nessas condições restritas a razão das práticas pedagógicas centradas em atividades descontextualizadas. Ou seja, tais estudos estabelecem uma certa correlação entre os usos sociais da leitura e escrita pelos professores em diferentes contextos e a sua atuação em sala de aula. Analisam-se os efeitos desses usos para a formação do professor e suas implicações para a sua condição profissional. Questiona-se, ainda, se para formar leitores e autores os professores não necessitariam serem eles mesmos leitores e escritores. Para Berberian e Calheta (2009), não se discute mais se o professor é ou não leitor, pois é sabido que os professores são leitores, o que se pergunta é se essas

experiências de leitura são suficientes para que o professor tenha uma prática efetiva na formação do sujeito-leitor.

Berberian e Calheta (2009) entendem que as condições de letramento do professor têm de ser compreendidas e analisadas considerando-se as condições do grupo para além das condições individuais. A respeito do letramento de grupos, Brito (2004) afirma que considerar o letramento de um determinado grupo não significa somar as competências singulares, “mas sim formas de organização social, de intercâmbio e de produção de produtos, de circulação de cultura, de estabelecimento de valores e padrões de comportamento” (p. 53). Assim, dizem Berberian e Calheta, que embora os professores não integrem uma comunidade, classe ou grupo homogêneo, compartilham processos comuns de acesso e construção de um mesmo conhecimento. Desse modo, ao se voltar para o *grupo* de professores as autoras apontam que existe “certa ilegibilidade dos documentos oficiais e acadêmicos para um conjunto significativo de professores” (p.685).

Tal constatação advém de indícios que “sinalizam uma baixa ocorrência de ações crítico-reflexivas em torno dos princípios e procedimentos veiculados em tais documentos” (BERBERIAN; CALHETA, 2009, p.685). Nessa mesma direção, Barbosa (2008) relata que a ilegibilidade dos documentos oficiais por parte dos professores deve-se, em grande medida, ao fato de que “a maioria dos professores de Língua Portuguesa existentes na rede pública¹⁷ são ainda bastante distantes do *professor pressuposto* pelos PCNs” (p.174). Ou seja, o professor não tem, ao menos, acesso a um documento que deveria orientar a sua prática pedagógica em função de suas vivências restritas de letramento¹⁸. Essa é parte da realidade no caso do Brasil, que não parece corresponder à realidade francesa.

Apenas para ilustrar, Barbosa (2008) afirma que os educadores vêm tomando a proposta de trabalho na perspectiva dos gêneros do discurso, algo pressuposto nos PCNs, de forma semelhante ao trabalho desenvolvido com os tipos de textos, seja em virtude de relacionar essa nova proposta com o conhecimento que possuem acerca das tipologias, supondo ser a mesma coisa, “seja porque não sabem exatamente o que propor no lugar das práticas já consagradas [...] ou por *um não*

¹⁷ Os professores da rede particular, em geral, também se distanciam do professor pressuposto.

¹⁸ Como veremos na seção seguinte, que trata do “diagnóstico escolar”, o problema da ilegibilidade dos documentos oficiais por parte do professor abarca mas não se restringe às suas condições de letramento.

entendimento real da perspectiva teórica em questão” (p.159, grifo meu).

A respeito dessa temática, Geraldi (2010) realiza uma retrospectiva a fim de refletir sobre *a identidade social do professor*. Diz o autor que antes do modelo de escola contemporânea existir, havia o que pode ser considerado ou nomeado “escolas de sábios” (a escola de Sócrates, a escola de Platão, os conventos da Idade Média, etc). Nesta reuniam-se não alunos e professores, mas discípulos e seus mestres. Nessas escolas os que ensinavam o faziam porque estavam produzindo conhecimento. “Não havia distinção entre o filósofo e o professor de filosofia. Ensinava-se filosofia porque se era filósofo” (p.83). Na Idade Média, cada patrono de uma ordem religiosa também era fundador de uma certa leitura (interpretação dos evangelhos). Em suma, havia um “produtor de conhecimentos” e esse era procurado por seguidores que buscavam esses conhecimentos. Este modelo de escola (de sábios) desaparece na trajetória dos sistemas escolares.

Na década de 1620, na obra de Comênio¹⁹, “*Didáctica Magna*”, é possível encontrar, conforme Geraldi (2010), algumas metáforas²⁰ elucidativas da identidade docente que começava a se construir no começo do século XVII. A título de exemplo, reproduzo parte da obra apresentada por Geraldi:

[...]serão hábeis para ensinar mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar, pois a missão de cada um não é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, como sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos.

Comênio diz ainda:

Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura a qual talvez ele não fosse capaz de compor nem de executar de cor só com a voz ou o

¹⁹Considerado o maior educador do século XVII. Partia do princípio de que qualquer conceito que se ensine deveria ser ensinado em sua aplicação prática.

²⁰ Estas metáforas foram construídas no contexto da expansão europeia e desejo de expansão do cristianismo com qual o frade Comênio estava comprometido (GERALDI, 2010).

órgão, assim também por que é que não há o professor de ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim os modos como o há de ensinar, o tem escrito como que em partituras? (COMÊNIO, XXXII-4 *apud* GERALDI, 2010, p.84).

Para Geraldi (2010), a metáfora do organista, que executa a partitura mesmo sem saber compô-la, é bastante instrutiva. Partindo desta metáfora, o autor elabora as *características identitárias do professor*: (i) saber ensinar mesmo não sendo muito dotado; (ii) comunicar uma erudição já preparada; (iii) exercer sua função com uma “partitura” já composta. Desse modo, “o professor não precisa ser douto, mas saber tudo o que deve fazer, e este “tudo” lhe é dado nas mãos pelos doutos, que preparariam o que ensinar e como ensinar” (p.85). O autor acredita que tal mentalidade instaura na identidade do professor ‘o signo da desatualização’, uma vez que o professor não participa da produção dos conhecimentos que ensina, “ele está sempre atrás destes saberes” que são produzidos por outros.

Contudo, ao observarmos atentamente a configuração identitária acima, é possível apreender que ela não coaduna totalmente com a do professor contemporâneo, pois se o professor soubesse (i) ensinar e (ii) conseguisse comunicar a erudição, possivelmente a situação do ensino atual não seria tão calamitosa quanto vem se mostrando. Geraldi (2010) diz que esta identidade social remete ao professor do século XVII até o início do século XX. “Desta identidade ainda temos resquícios, nas pequenas aldeias em que o professor é consultado inclusive sobre diferentes problemas, até mesmo de relações familiares. Quer dizer, o professor é um sujeito social que tem um saber e por este saber ele é respeitado” (p.86).

Com o desenvolvimento das tecnologias, a partir do início do século XX envolto à segunda revolução industrial, outra divisão social do trabalho vai se operar e com ela uma nova identidade de professor irá se delinear. Hoje o professor não se define como aquele que transmite os conhecimentos historicamente acumulados; mas como aquele que “aplica um conjunto de técnicas de controle de sala de aula”. Ou seja, o professor é um controlador (e não mais executor) do processo de aprendizagem. O professor sequer é o mediador entre o aluno e o conhecimento, uma vez que esta mediação é executada pelo material didático. Quem “ensina” é o livro didático. “Ao professor compete distribuir o tempo, distribuir as pessoas, e verificar se houve ‘fixação do

conteúdo’, comparando respostas dos aprendizes com o livro do professor” (GERALDI, 2010, p.87). Novamente nos termos do autor:

A profecia comeniana se concretiza: o professor, mesmo “não dotado pela natureza” pode ensinar, como ensinar, os gestos a fazer e as respostas adequadas a aceitar. O que na fase anterior era de responsabilidade da escola e do professor – a transformação do conhecimento em conteúdo de ensino – passa a ser agora atribuição dos autores do material didático²¹, das equipes de produção editorial, etc. Restam ao professor controlar os tempos de contato do aluno com o material, conferir as respostas segundo um modelo dado, chamar a atenção dos desvios comportamentais ou acadêmicos (p.87).

De *sábio* a *executor* e, por fim, *controlador*. É possível compreender como as restrições impostas pelas condições/funções do professor vem deteriorando a situação do ensino no Brasil. Geraldi (2010) explica que o livro didático teve uma repercussão muito positiva em nossa sociedade, pois se alteraram os mecanismos de subjetivação. Isso quer dizer que o *cuidado de si* torna-se um atributo do próprio aluno; ele tem que cuidar de si mesmo e aprender a trabalhar com o material que o professor lhe entregou. E isto implicará na “culpabilização do aluno pelo insucesso escolar”. “E como alguns alcançam o sucesso trabalhando com o material que lhes é entregue, quando há insucesso, este é culpa do aluno” (p.89). Geraldi (2010), ao dizer que o aluno acaba sendo culpado pelo seu insucesso, vai ao encontro do que postula Bourdier²².

Geraldi (2010) caminha ainda na direção daquele autor ao se referir às avaliações de desempenho. Afirma que o que se avalia, na realidade, não é o que o aluno aprendeu, mas verificam-se a fixação/memorização dos conteúdos, e, quando o desempenho não é satisfatório, a responsabilidade é imputada ao aluno e não ao material

²¹ Já não é mais obrigação do professor conhecer os saberes produzidos para, ao menos, transmiti-los aos alunos. Agora esta responsabilidade é a do autor do material didático. É uma instância discursiva emergente, surgida nas/pelas novas relações de produção (GERALDI, 2010).

²² Contudo, as razões do insucesso escolar são, como vimos, diferentes nas duas realidades mencionadas.

com que ele tentou aprender. Assim, se o aluno não aprendeu é em virtude de não ter estudado, ou porque não quis aprender, ou porque tem deficiências, e, por isso, é o culpado por sua consequente situação social. O mais complicado é que a situação acaba sendo sumarizada pelos pais de uma forma equivocada, como pode ser notado em suas afirmações: “Meu filho não nasceu para estudar”. A escola, nesse modo de ver, conseguiu não apenas culpabilizar o aprendiz, mas ideologizar os pais. “Escreve-se uma história da inculcação da *ideologia da incompetência*”²³, operação que atinge preferencialmente sujeitos de determinada classe social” (2010, p.89).

Desse modo, parece certo que grande parte da questão do fracasso remonta às condições do ensino no Brasil, que ainda está bastante aquém de oferecer uma educação de qualidade para os alunos brasileiros. O professor fica alheio à elaboração dos conhecimentos e sua função fica restrita a de mero *executor do livro didático*, ou melhor, de “controlador da aprendizagem”, conforme Geraldi.

Sob essa visão, o problema não é o do aluno “carente por natureza”, portador de “dislexia”, “hiperatividade” ou “déficit de atenção”, mas de um professor distante de seu fazer, desatualizado, descrente, despreparado, desmotivado, acomodado, desamparado; submetido a um sistema que funciona muito precariamente.

A seguir, apresento algumas considerações que complementam as questões que foram discutidas nesta seção.

4. O “diagnóstico” escolar: algumas considerações

Por acreditar que os discursos dos professores e profissionais de saúde que transitam no entorno do aluno contribuem para que ele constitua uma identidade de portador de déficits, distúrbios, transtornos, dificuldades, etc, é que neste capítulo há a problematização desses olhares que diagnosticam, que enxergam sintomas, que transformam crianças saudáveis em crianças “problema”.

²³ Geraldi menciona a expressão “ideologia da incompetência” ao se referir aos alunos das classes menos favorecidas e Bourdier menciona “ideologia do dom” ao se reportar aos alunos oriundos das classes mais privilegiadas.

Para iniciar essas reflexões coloco abaixo excertos de diálogos com as mães das cinco crianças que fizeram parte desta investigação²⁴. Observemos:

Mãe de Adriano:

P (pesquisadora). E o que você pensa desse diagnóstico de TDAH?

Mãe. Ah, foi desde o ano passado... que o pessoal aqui do **colégio** falaram, né.

P. Você não achava?

Mãe. Não. Ele é agitado, assim, mas... normal... Eu vi que tava sendo demais né, aí sempre elas falando. Encaminharam pra bastante lugar, eu nunca podia levar. Agora no [Sobeys] com convênio pra mim é mais fácil... Comecei a marcar médico tudo, fez exame nele...

Mãe de Fábio:

Mãe: Mas eu já levei na neuro, na psiquiatra, psicóloga, todas elas desiste... O Fábio, ele mesmo pede alta, diz que não gosta. Porque ele ia pro consultório e os médicos diziam assim: “Ó, mãe, ele pediu alta, ninguém vai forçar, não é obrigado a fazer” [...]. “Chego aqui com sono, tomo os remédio não resolve nada” [voz da criança]. Os médicos davam alta pra ele, a fono também deu.

P. Me diz uma coisa, por que ele foi para o neurologista e psiquiatra?

Mãe. A **escola** encaminhou... [...]. Não consegue ficar parado, é muito brigão.

Mãe de Antônio:

Mãe. Então, a gente foi chamado [na escola] porque as professoras sentiam uma certa preocupação com a agitação

²⁴ Como consta na seção metodológica, há cinco sujeitos (alunos com diagnóstico de TDAH) nesta investigação, mas apenas dois deles (Elza e Marcelo) tiveram suas histórias analisadas aqui. Contudo, dados dos outros sujeitos são esporadicamente apresentados. Elza, Fábio e Adriano frequentam a escola A. Marcelo e Antônio frequentam a escola B.

dele, de não seguir normas, a hora que era pras crianças sentarem ele não sentava [...] quando ele foi para o **colégio** XX [escola B], intensificou-se [...] então o que nós percebemos [...] o Antônio era um amor em casa e na **escola** ele mudava totalmente...

P. E você não conseguiu perceber o que tava acontecendo ali?

Mãe. Eu não entendia o porquê, eu pensava assim “ah, ele não quer desagradar a gente... Nós somos pais rígidos, será que é por que ele tem medo?”

P. Como é que os professores lidavam com isso?

Mãe [...] elas diziam “eu tenho 25 alunos e ele demanda demais”... Mandava arrumar os brinquedos e ele dizia “eu não vou arrumar” e aí ficava de castigo com uma bolsista porque não podia sair pro recreio. [...] Então, é uma criança doce, carinhosa, mas desafiadora mesmo [...] Com o passar do tempo ele tava na psicóloga e nós [os pais] também [...]. Com o decorrer do semestre, os mesmos problemas na **escola**, não respeita, agitado, não faz as tarefas, mas quando ele chega em casa ele é um anjo [...] Inúmeras vezes fomos chamados na **escola**, a ficha do Antônio é dessa altura [faz o gesto de grande] [...] Sempre a questão do enfrentamento, aí o professor bota ele pra fora, então ele passa a ficar à margem [...]. Quando eu me deparei com o TDAH, eu fui para um psiquiatra [...] e nós ficamos relutantes quanto à Ritalina... Não entrava na nossa cabeça, vão dá um medicamento pra uma criança? [...] E daí eu finalmente entendi...[foi para um neuropediatra que indicou um livro para leitura].

P. Qual foi o livro que ele indicou?

Mãe. “No mundo da lua”.... Daí eu entendi que TDAH é igual colesterol... Uns têm mais, outros têm menos... Entendi que quando ele fazia uma maldade e depois ia abraçar [na escola] não era dupla personalidade como as pessoas rotulavam ele... [...] aí eu vejo que muito é da personalidade, mas também é de algum transtorno dele mesmo e aí o mundo se abriu pra mim... Quando eu comecei a dar Ritalina as professoras falaram pra mim: “como você não fez isso antes?”... Eu me senti uma má

mãe [...] Ele [o Antônio] disse assim “Acho que você acertou comigo agora hein, mãe, nem sei como eu tô”...

Mãe de Marcelo:

Mãe. Quando entrou na **escola** já teve diagnóstico de que tinha alguma coisa... eu tentei floral, dei um monte de tempo floral pra ele...

P. Isso foi com 6 anos...

Mãe. É. Mas ele faz em maio... seis pra sete...

P. Entrou na escola já começaram...

Mãe. Como no início assim... o processo de alfabetização não ter um preparo... eu pensei assim, não, de repente com floral, mas tinha muita reclamação da **escola**, eu era chamada direto...

P. Era essa escola?

Mãe. Não, era na Baltazar...

[..]

Mãe. Aí eu levei ele no médico, levei na neurologista no início e a médica fez exames assim corriqueiros e começou com Ritalina, começou a dar Ritalina... isso foi no final do ano porque ele não conseguia fazer nada, não conseguia parar na sala...

P. Você disse que era chamada constantemente na escola, o que eles te diziam?

Mãe. Ah, toda hora eles me ligavam e falavam: “o Marcelo brigou na escola, o Marcelo não para quieto”, essas coisas... mas como era ainda primeiro ano e primeiro ano eles são muito ativos... eu não tinha isso como um problema sério, entendeu? Diferente de quando entrou aqui (no colégio atual – escola B), que mesmo medicado eu era chamada direto também...

Mãe de Elza:

Nos 4 anos ela [Elza] pegou uma professora bem tradicional assim... e aí começou a aparecer as queixas... aí a professora se queixava constantemente da Elza... que a Elza não queria fazer as atividades... que a Elza não obedecia... que a Elza imitava ela... que a Elza imitava os colegas... que a Elza brigava com os amigos... e aí a gente

ia conversando... com 5 anos ela ficou com a mesma professora... e então... e aí as queixas foram aumentando... [...] aí foi quando eu fui procurar a psicóloga, a primeira psicóloga...²⁵

Pela leitura dos discursos das mães é possível defender a tese de que o TDAH é um transtorno que se constrói na escola, uma vez que é na entrada para a escola que as crianças recebem um “diagnóstico” de que há algo de errado. Nesse contexto, cabem perguntas: de que forma a *mentalidade diagnóstica* é construída no campo da escola? Por que muitos professores acreditam que um de seus papéis é detectar doenças?²⁶ E, agravante, há uma ansiedade para que essas doenças sejam nomeadas e tratadas o quanto antes. Sequer são dadas ao aluno chances para que tente avançar *naturalmente* dentro do percurso escolar. Se existe possibilidade de fracasso no processo de aprendizagem, segundo o viés de alguns professores, é preciso que esta seja justificada rapidamente. Considerando a situação que se apresenta, pergunto ainda: por que o professor constrói o discurso da patologização? E o médico, por que adere a esse discurso, isto é, à queixa do professor?

Segundo Collares (1994, p.9), “por sua formação inadequada e acrítica, a maioria dos médicos reforça o tirocínio diagnóstico das professoras, ao confirmarem seus diagnósticos”. Temos de considerar

²⁵Os excertos referentes a Elza e Marcelo são retomados e analisados na parte III deste estudo.

²⁶Cabe ressaltar que, segundo Oliveira e Souza (2013), existem Projetos de Lei que tramitam em diferentes instâncias legislativas do país e versam sobre programas de diagnóstico e tratamento em escolares. Tais projetos objetivam apresentar soluções para as dificuldades de leitura e escrita e problemas de comportamento na escola. Para tanto, “as propostas centram-se na capacitação do profissional da educação para identificar alguns sinais dos transtornos, numa espécie de 'pré-diagnóstico', para então encaminhar o aluno aos profissionais capazes de realizar o diagnóstico. O que transformaria os educadores em uma espécie de 'paramédicos', profissionais que atuem segundo a lógica médica, com a aplicação de suas técnicas” (p.211). Os autores apresentam um quadro demonstrativo com dezoito Projetos de Lei sobre Dislexia e TDAH, somente no estado de São Paulo, no período de 2003 a 2010. Como exemplo cito o PL 292, de 2008, Caput “Cria o 'Programa de diagnóstico de TDAH' na rede de escolas públicas do Estado de São Paulo e dá outras providências”, de autoria de Jorge Caruso/PMDB. Desse modo, a esfera política só faz acentuar a ideia já enraizada (e bastante equivocada) de que o professor deve realizar diagnósticos precoces na escola.

que, tradicionalmente, o médico é um profissional formado para prevenir, diagnosticar e tratar doenças - à diferença do educador que *teoricamente* seria formado para educar. Quanto às questões educacionais, o conhecimento do médico, em geral, é restrito. O que a maioria dos médicos entende sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, escrita e processos de aprendizagem? O que compreendem sobre processos de constituição do sujeito pela linguagem, mediação, subjetividade, qualidade de processos interacionais e suas implicações para a aprendizagem da criança? O professor é que deveria ter amplos e aprofundados conhecimentos nessa área e se os tivesse, possivelmente, não encaminharia a criança ao médico sem necessidade²⁷.

O médico apenas valida o discurso pedagógico. Quem diagnostica é a escola, o médico tipifica o transtorno. E quando o médico sugere que a criança não tem qualquer problema de saúde, os professores, inconformados, a encaminham para outro profissional. O problema primário está no olhar do professor. Se o educador não “diagnosticasse” antes, não haveria a confirmação desse diagnóstico no consultório do profissional de saúde depois. O médico tem a sua parcela de responsabilidade, mas esta é secundária. Além disso, a força do discurso do professor sobre o aluno e sua família é superior à força do discurso de qualquer outro profissional.

A respeito da corresponsabilidade dos profissionais de saúde na patologização de estudantes, lembro que estive em um Congresso de Linguística e um renomado linguista comentou que “o problema da dislexia é o *ólogo*, alguém que não entende nada de Língua”. Concordo com a afirmação de que a maioria dos fonoaudiólogos têm conhecimentos insuficientes na área da linguagem, mas antes de ser submetida àqueles testes avaliativos descontextualizados, entre outras ações que podem ser questionadas, a criança já recebeu a “sentença” no espaço da escola. Já atendi várias crianças com 6/7 anos de idade dizendo que tinham dislexia. Portanto, os profissionais de saúde são responsáveis *indiretos* do problema. Quando os profissionais de educação ampliarem seu campo de conhecimento, os de saúde só serão requisitados na vigência de uma necessidade real. Ressalta-se que algumas pesquisas apontam para uma dificuldade do professor em reconhecer seu papel dentro da instituição escolar.

Em estudo que teve por objetivo investigar o sentido da ciência no ato pedagógico, Bortolotto (2007) constatou que os docentes

²⁷ Por isso há a necessidade de que sejam implementadas políticas públicas que visem o empoderamento do professor.

idealizam uma escola inexistente. Desse modo, “mostram que o papel da escola [...] não está sendo cumprido”. A autora observou que há o predomínio dos valores morais, a despeito da real função da escola, que é o trabalho voltado para a apropriação de conhecimentos. Além disso, há preocupação geral com as condições do espaço físico. Nos termos da autora (p.146, grifo meu):

Não houve quem dissesse querer uma escola de qualidade, uma escola que acompanhasse o desenvolvimento científico e tecnológico, enfim uma escola preocupada com a realidade socioeconômica de seu entorno, com os problemas atinentes à realidade brasileira e até mundial. Não critico aqui os desejos dos professores em almejarem uma escola muito melhor que a que temos, no que diz respeito à infraestrutura física; o que *me parece preocupante é o que o verdadeiro objetivo da escola não conste de seu horizonte avaliativo*. Das expectativas e nem de seu futuro previsível.

Em outra pesquisa, realizada por Aquino (1996), há igual menção à confusão do professor em relação ao papel da escola. Diz o autor que a educação escolar parece ter sucumbido a uma demanda de normatização da conduta do aluno. Isso significa que

são raras as vezes em que a escola é representada como espaço de (re)produção científica e cultural nas expectativas de seus agentes e clientela. Ao contrário, a normatização atitudinal parece ser o grande sentido do trabalho escolar – o que não deixa de causar perplexidade, uma vez que o objetivo crucial da escola (a reposição e recriação do legado cultural) parece ter sido substituído por uma atribuição quase exclusivamente disciplinadora.

Desta forma, as práticas pedagógicas concretas acabam sendo abarcadas por expectativas nitidamente moralizadoras. Ou seja, constatou-se que, no plano das representações, *depende-se muito mais energia com as questões psíquicas/morais do aluno do que com a tarefa epistêmica fundamental*. (AQUINO, 1996, p.46-

47, grifo meu).

Ora, se as pesquisas mostram que muitos professores estão distantes de reconhecer o real papel da escola, como os alunos poderiam reconhecer por eles mesmos? A escola, em geral, espera que o aluno já chegue pronto de casa, ou seja, obediente e passivo à tentativa de *transmissão* de conteúdos. O problema é que na escola não se cria a mentalidade da apropriação de conhecimentos, uma vez que o objetivo da escola - “a aprendizagem” - não consta do *horizonte avaliativo* dos professores, conforme Bortolotto. Eles esperam que os alunos já tenham consciência sobre a função da escola, mas considerando as condições de letramento da sociedade brasileira isso é um mito; tanto é que nem eles, os docentes, por fazerem parte da realidade brasileira, têm clara a noção do real objeto da escola, e com isso “despende-se muito mais energia com as questões psíquicas/morais do aluno” do que com o trabalho com o conhecimento.

Assim, se não há a noção estabelecida (por parte expressiva da sociedade brasileira) sobre a função da escola, é natural que os alunos a vejam como um espaço propício para “ver os amigos” e “jogar futebol”. Gera-se a “indisciplina”/ “o não engajamento”. E, por seu turno, a necessidade de busca dos *desviantes*, aqueles mais resistentes às tentativas de domesticação. Desse modo, ao buscar o aluno ideal, “o obediente”, e sem encontrar, o professor se põe a dar diagnósticos na área da saúde como uma tentativa de alcançá-lo. Na procura do aluno obediente, o professor corrobora o surgimento e manutenção de doenças inexistentes, buscando, ainda, o apoio de médicos e psicólogos para validar cientificamente seu olhar sobre o aluno. Nesse sentido, quando (raramente) se depara com um profissional de saúde que se distancie das concepções positivistas, e contraponha o diagnóstico escolar, o professor se sente desestabilizado.

Indo nessa direção, é possível verificar que alguns estudos citam o inconformismo do professor quando recebe um laudo relatando a saúde física e mental do aluno. Em uma pesquisa realizada/coordenada por Collares (1994) e Moysés (2001), setenta e cinco crianças receberam avaliação na área da saúde. As autoras comentam a resistência das professoras ao receberem o relatório atestando a normalidade dos sujeitos. Abaixo, nos termos de Collares, um exemplo do olhar que patologiza:

[...]Terminada a avaliação, tentou-se restituir à normalidade à criança [Reginaldo, 8 anos], através

de um trabalho com ela e a mãe. Além disso, foi enviado à escola um relatório detalhado, dando como diagnóstico final sua normalidade e plena condição de aprender, ressaltando a ausência de qualquer patologia que pudesse explicar seu mau rendimento escolar. Foi, ainda, enfatizado tanto para a família como para a professora as consequências emocionais extremamente negativas de Reginaldo já estar introjetando uma doença inexistente. Para grande espanto de nossa equipe, a reação da escola foi violenta e incompreensível. Foi dito à mãe que não se aceitava este laudo, que a médica só podia ser incompetente e que, uma vez que **não havia dúvida sobre a doença de Reginaldo**, ele só poderia continuar na escola se fizesse eletro e fosse medicado (COLLARES, 1994, p.5-6, grifo meu).

Antes de chegar à certeza da *doença de Reginaldo* por parte da(s) educadora(s), proponho certa digressão a fim de refletir sobre a relação escola x sociedade. Penso que tal discussão possa trazer algum alicerce para compreendermos, em parte, porque na escola os pedagogos, em geral, não duvidam que seus alunos portem patologias na área da saúde mental, ou seja, por que “não havia dúvida sobre a doença de Reginaldo”. E, dando continuidade à reflexão, ir compreendendo por que os sujeitos desta pesquisa receberam um diagnóstico assim que adentraram ao espaço da escola.

Vygotsky (2010) assinala que a educação é regida conforme determinados interesses, independentemente de que haja ou não consciência sobre isso. E que a liberdade e a independência da escola (“pequeno meio educativo artificial”) são, na realidade, liberdades muito estreitas em face do “grande meio social”. Para ilustrar cito a pesquisa de Rodrigues (2011), realizada em um colégio público com os professores de Língua Portuguesa (doravante LP). A autora mostra o relato de uma professora dizendo que achava interessante a realização das verificações de aprendizagem dos alunos por meios não tradicionais, que se distanciavam do sistema de “provas”, como os sugeridos em documentos oficiais; mas que a sociedade requeria a avaliação tradicional e que isso dificultava a implementação de outro sistema. Nos termos da professora:

[...] como é utópica essa forma de avaliação, porque pra gente fazer isso, que eu acho interessantíssimo, mas **a sociedade teria que ser outra**, não só a escola, porque **a escola é reflexo de uma sociedade**. Quando a gente é... os alunos dizem “Professora, por que não faz mais prova?” Porque fazer mais prova é melhor do que outro tipo de avaliação. Então, vejam só, eles estão trazendo, estão fazendo um tipo de exigência e de repente nos avaliando como bom ou mau professor... então, se a gente traz uma coisa diferente, que dá mais trabalho... nós não somos bons professores, eles já querem a prova. Então, como é que nós vamos fazer isso que tá aqui [nos PCNs], se a própria sociedade – **nós tínhamos que ter uma outra sociedade**. Eu fiquei lendo ontem, achando tudo interessante, mas **essa escola não é pra esse mundo**. Embora eu achasse que isso deveria ser mesmo. (RODRIGUES, 2011, p. 89-90, grifo meu).

Rodrigues (2011), ao analisar o enunciado da professora não realizou qualquer articulação relacionando o “pequeno meio educativo artificial” com o “grande meio social”, talvez porque estivesse defendendo tese na área da Linguística, e tal aprofundamento seria da alçada da Sociologia ou da Educação. Dessa forma, a autora conclui que “a preocupação com esse olhar exotópico do aluno leva a professora a pensar que a sociedade não permite que se trabalhe na perspectiva apontada pelos autores do texto [PCNs] e *com o qual ela se alia*, mas que se choca com o que a sociedade espera dos professores (p.90, grifo meu)”.

Há uma série de questões que se colocam no excerto. A professora, ao que parece, apoia-se na aparente rejeição dos alunos *ao novo* porque ela também rejeita esse novo. Ainda, quando ela menciona: “se a gente traz uma coisa diferente que *dá mais trabalho*” esclarece que mudar gera esforço, e que essa mudança de paradigma geraria, segundo ela, uma avaliação negativa por parte do aluno. Rodrigues (2011) diz que a professora se alia à proposta inovadora. Mas, pergunto, se a professora se aliasse à nova perspectiva não iria aderir a ela de modo que seus alunos fossem seduzidos pelas mudanças? A professora relatou que havia lido o texto no dia anterior (“fiquei lendo ontem”) e havia achado interessante. Será que ela tinha real conhecimento da proposta?

Há de se refletir se *o achar interessante* foi uma resposta “legítima” considerando a sua interlocutora uma pesquisadora/doutoranda. Nesse sentido, é possível que a voz do aluno seja tomada como pretexto para uma forte adesão à tradição²⁸. Cabe ao professor envolver o aluno nas novas propostas, fazê-lo acreditar que surge para o benefício da aprendizagem. Não é possível que o professor fique esperando que a sociedade inteira se modifique para que a escola possa implementar o novo. Ocorre que, concordando com a professora, mudar dá trabalho! E por que *trabalhar mais* se não se criam políticas para que o professor perceba que ele também seria beneficiado pelas mudanças? Por outro lado, há de se questionar: será mesmo apenas um problema de políticas de formação?

Concordo que o professor é fruto das condições sociais, culturais e históricas do país; condições essas que o fizeram se apropriar de sua atividade docente de uma determinada forma. Desse modo, trata-se de um processo coletivo, do sistema educativo brasileiro de maneira geral, constituído nos pilares “de uma ciência que se pretende neutra, atemporal, com domínio absoluto do futuro por suas projeções, e por isso determinista. Esta ciência necessita construir o sujeito que lhe seja adequado: neutro, objetivo, racional. Um sujeito assujeitado. Um sujeito tornado objeto [...]” (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p.207). Para os autores, “trata-se de negar a contingência da subjetividade para evitar o que ela supostamente seria: uma fonte de erros ou perturbações”. (p.207).

Contudo, para Bakhtin, o indivíduo não é um sujeito simplesmente *submetido* às condições sócio-históricas, como um sujeito assujeitado, ele é *inserido* em certo contexto social e histórico, no que se destaca seu caráter de *ativo*, de atividade, de possibilidade de mudança, de reflexão sobre sua prática, de contestação, enfim. Podemos viver em um estado de assujeitamento, mas como sujeitos que somos temos condições de resistir/reagir a essa condição. É a reflexão crítica que promove o “sujeitamento”, que, por sua vez, pode motivar a necessidade de aderência ao novo. Collares, Moysés e Geraldi (1999) afirmam, nessa

²⁸ Associada a problemas dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que, conforme pesquisas, apresentam os conceitos de forma fragmentada. Em detrimento dos problemas, o texto representa um grande avanço ao paradigma tradicional. É um movimento de partida importante para o melhoramento das relações de ensino e aprendizagem. Obviamente a leitura dos documentos é apenas uma direção. Para o aprofundamento dos conceitos, o professor deve partir para leituras de textos-fonte.

direção, que a formação docente deveria redefinir de forma radical a maneira de relação entre o sujeito e o conhecimento, “introduzindo no conceito de formação a fluidez dos processos constitutivos. Como nem sujeito nem conhecimento são fixos e a-históricos, é preciso tomar o constante movimento – a história – como lugar de constituição de ambos” (p.208). Mas, tradicionalmente, o professor vem sendo submetido e não inserido em propostas, conforme apontam os autores, o que não impede, mas dificulta a superação de paradigmas.

No que diz respeito às políticas de (des)continuidade, pratica-se uma formação continuada em que o tempo (de trabalho e de vida) é tido como um “tempo zero” (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999). Os autores entendem o “zero” em meio a um processo em que se pretende substituir o conhecimento ultrapassado pelo novo propondo um recomeço do zero como se o tempo de exercício profissional nada tivesse a ensinar. “A cada ano letivo, uma nova turma, um novo livro didático, um novo caderno intacto. Zerado o tempo, está-se condenado à eterna repetição, recomeçando sempre do mesmo marco inicial” (p.211). Segundo os autores, é a aproximação entre os conhecimentos apreendidos nos saberes (advindos das experiências práticas) aos conhecimentos teóricos da formação, que poderia favorecer certas rupturas. Assim, pode-se “romper com o passado sem que o tempo anterior deixe de existir e informar o novo que se constrói” (p.211). Ainda nos termos dos autores:

Em contraste com a ruptura, elemento essencial da continuidade, a descontinuidade caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um “tempo zero”. O trabalho não ensina, o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetiva-se o sujeito. (p.212).

[...]

É preciso, pois, associar à noção de formação social uma concepção de ciência que lhe seja compatível, isto é, uma concepção de ciência que inclua sua própria temporalidade e por isso mesmo a transitoriedade de suas “verdades”, incorporando a relatividade e a descontinuidade de seus conceitos, a subjetividade de seus processos de construção e a incorporação do acaso e da historicidade na sequência dos

acontecimentos (p.206).

Para que haja o avanço, as políticas de formação têm de promover o diálogo do professor com o formador; promover, ainda, a articulação do existente com o novo, inserindo e não submetendo o professor ao conhecimento. Para que a sua condição de sujeito seja considerada, e o professor possa aderir de fato às novas propostas, há a necessidade de se respeitar a sua subjetividade, o que implica a sua condição de ativo, aliada a uma conscientização sobre a realidade que se apresenta.

Para que haja aderência a uma nova forma de “Ser docente”, as políticas implementadas terão de ser reformuladas, sob pena de não se alcançarem os efeitos almejados. Gera-se certa acomodação, uma vez que o professor ao ser *submetido* a um saber “incontestável” e “atemporal” das propostas curriculares, conforme Bortolotto (2007), não apreende em profundidade os efeitos de sentido necessários à implementação do novo. E desse modo, a escola, “impotente” diante das demandas com as quais se depara, obriga-se a agir “conforme os interesses da sociedade”. Na realidade, é uma justificativa para a manutenção de uma realidade, que se sustenta, em grande medida, nas políticas de (des)continuidade atravessadas por uma concepção clássica de ciência, como assinalam Collares, Moysés e Geraldi (1999).

Há de se considerar, nesse sentido, que toda mudança gera algum “transtorno” até que se percebam (ou não) seus resultados. Há de se pensar que a sociedade age conforme o senso comum e os educadores, no sentido científico do termo, estão (deveriam estar?) nas salas de aula. Desse modo, se os limites da escola são estreitos por conta da sociedade, é uma questão que precisa ser superada pelos docentes - conforme políticas de formação docente mais eficientes e também mediante esforço pessoal do profissional (sujeito de sua prática e de seu discurso). Considera-se que atualmente há menos rigidez nos procedimentos de condução da prática pedagógica e o professor tem mais liberdade para instaurar propostas inovadoras, que são, inclusive, sugeridas pelos documentos oficiais, e que, se bem sucedidas, gerariam o apoio da sociedade.

A professora citada por Rodrigues (2011) leu no documento oficial que existem meios mais eficazes à avaliação dos conhecimentos dos alunos, mas possivelmente não apreendeu os mecanismos envolvidos na proposta. Entretanto, uma leitura dirigida ao texto-fonte levaria à compreensão sobre a razão do prescrito no texto de base

(oficial) da educação. Vygotsky (2010), como já dito aqui, entende que as provas tradicionais não são meios adequados de verificação de conhecimentos, pois geram estratégias de memorização dos conteúdos por parte dos alunos, modificando os processos cognitivos. Desse modo, talvez alheia às proposições de Vygotsky, a professora aceite o “desejo” de uma sociedade igualmente distante dessas proposições. Assim, ela se apoia no senso comum porque não possui conhecimentos mais aprofundados para que tenha a segurança necessária para que possa se desprender da tradição. A escola, nesse sentido, reproduz a (está a serviço da) sociedade, como pondera Bourdier²⁹, de um outro ponto de vista evidentemente. Ocorre que esse mecanismo reprodutivo está imbricado em determinada cultura, enraizado às condições sociais e históricas do docente, mas pode ser superado mediante reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico, algo tão bem enfatizado por Freire (1996, p.39):

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua [saber que caracteriza o senso comum] para o de curiosidade epistemológica. Não é possível que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

²⁹Lembro que para Bourdier a escola francesa reproduz as desigualdades sociais à medida que promove o conhecimento oriundo da elite e desvaloriza a cultura das classes sociais desprivilegiadas.

É esse pensar crítico que faz com que uma parcela de professores, mesmo submetidos a políticas de formação ineficazes, rompa as barreiras do “assujeitamento” imposto por condições coletivas/culturais e, na singularidade do ato, exercendo a sua condição de sujeito ativo, inserido e não submetido à cultura, “faça a diferença” na vida dos alunos.

Cito o relato de uma professora de um curso da Pós-graduação em Linguística que durante uma aula assistida por mim comentou que “tentou fazer diferente” quando ainda era docente em uma escola de educação básica e que, por conta disso, sofreu duramente as consequências (das próprias professoras) de ter saído do “formato original” do fazer pedagógico. No entanto, ao fim do ano, suas colegas professoras estavam xerografando os cadernos dos seus alunos, pois estavam surpresas com a qualidade dos textos produzidos por eles. Assim, os problemas não decorrem apenas dos “desejos” de uma sociedade; é o medo do novo, é o receio da desestabilidade que a mudança possa provocar, e dos *mecanismos necessários à produção do novo* (mudança de paradigma), que gera a necessidade de busca de conhecimentos (muito estudo e dedicação); conhecimentos esses que nem sempre estão “acessíveis” ao professor (também em razão de estratégias de formação mal elaboradas). Desse modo, é mais “confortável” ficar onde se está; “aceitando o fato” (se apoiando no fato) de que não se pode avançar porque a sociedade não tolera mudanças.

No entremeio dessa estagnação do sistema, e da necessidade de manutenção dessa estagnação, estão os interesses pelas patologias. É de interesse da escola que os alunos sejam doentes, porque essa instituição necessita explicar à sociedade (já que está a seu serviço) a razão das dificuldades de aprendizagem. A doença precisa existir. Enquanto a escola continuar na mesmice de sempre – enquanto existir o receio da mudança – (por conta de condições sociais, históricas, culturais, individuais, de formação), as doenças precisarão habitar o espaço escolar.

Para que a escola não perca a credibilidade enquanto instituição de “ensino” e de “aprendizagem”, as patologias são necessárias e isso é visível no discurso dos pedagogos. O professor não acredita que a criança é normal, pois, nas atuais condições, não está preparado para aceitar isso, uma vez que acreditar na saúde da criança implica a desresponsabilização dos profissionais de ensino e, no limite, de todo o sistema educacional. Se as crianças são doentes, não há o que se possa fazer. Collares (1994) relata que, como parte dos procedimentos de sua pesquisa, foram analisadas respostas de 482 profissionais de educação e

saúde (atuantes no município de Campinas) a um “pré-teste” aplicado no início de um curso sobre patologização da aprendizagem. Estudando os resultados do teste, chegou-se à conclusão de que:

Todos os profissionais, seja da Educação ou da Saúde, centram as causas do fracasso escolar em problemas da criança e da família, isentando de responsabilidade o sistema educacional. Seu referencial se constrói exclusivamente pela experiência. Entre as crianças indicadas como tendo mau rendimento escolar, não se apontou nenhuma por problema pedagógico. Entre as crianças apontadas como tendo problemas de saúde, selecionou-se 75 para estudo clínico, não se confirmando em nenhuma o “diagnóstico” da escola.

Outro estudo que aponta para essa problemática é o da psicopedagoga Mantovanini (2001). Ela realizou uma pesquisa com 24 crianças, alunos de uma terceira série de uma escola pública, e 4 professoras. As crianças estavam divididas em dois grupos, um considerado de “bons alunos” e outro considerado de “maus alunos”, ou seja, com dificuldades de aprendizagem, na visão de suas professoras. A autora chegou à conclusão de que ambos os grupos apresentavam os mesmos recursos para aprender. A diferença entre os grupos era da relação sócio-afetiva com a aprendizagem. “Crianças com dificuldades expressam-se de forma tímida, medrosa, auto-recriminada e defendida. São muito sensíveis ao que os professores pensam delas. Têm, além disso, uma relação negativa, deteriorada com o processo de aprendizagem” (p. 10). A autora questiona o que leva os professores a classificarem *metade da turma* como portadoras de problemas que inviabilizam a ação docente em sala de aula. E se utiliza de uma citação de Émile Chartier para tentar justificar a responsividade dos alunos-problema: [...] “parece que existe uma espécie de direito de mentir para quem nos julga mentirosos, de bater em quem nos julga bruto, e assim por diante. A contrapalavra muitas vezes é bem sucedida; não costumamos bater em quem está com as mãos no bolso, e não gostamos de enganar a confiança verdadeira [...]” (p.133).

Montovanini (2001) relata a dificuldade de os professores aceitarem que as crianças consideradas “problema” têm totais condições de aprender. “Na minha opinião, a maioria dessas crianças, respeitando suas características individuais, estava apta para se escolarizar

normalmente” (p.150). Ocorre que a expectativa dos professores era a de que a pesquisadora explicasse cientificamente aquilo que elas já sabiam. “Ao ouvirem os relatos do diagnóstico, as professoras ficaram a princípio perturbadas e demoraram para entender o que estavam lendo” (p.150). A autora acredita que por trás do discurso que incapacita os alunos se esconde “o medo de aniquilação de sua capacidade de exercer a profissão” (p.153). Diz ainda que a tendência do professor foi de negar o novo conhecimento para permanecer na condição de vítima de um contexto sobre o qual não tem controle e, portanto, não tem a menor responsabilidade.

Ocorre que em suas conclusões, Montovanini adere ao discurso que vitimiza o professor, como forma de justificar as impressões sobre a pesquisa realizada. Diz que “a nossa sociedade desprezou tanto o trabalho docente que, infelizmente, muitos professores passaram a acreditar que valem o reduzido salário que ganham e que pouco têm a oferecer aos seus alunos.” (p.162). Essa conclusão merece, sob o meu modo de ver, ser problematizada. A sociedade não despreza o docente³⁰, nem o docente mesmo se despreza. Se parte expressiva dos professores acredita que o problema da Educação é o da criança doente, deficiente, faminta, pobre, ou o da família desestruturada, negligente, ausente, etc, é porque pensa que sua prática está adequada. O professor dificilmente questiona sua prática, sua formação ou a instituição escola; são raros os docentes que cogitam que o problema possa ser da escola e não da criança, o que leva a crer que sua autoestima é rebaixada apenas no que diz respeito ao quesito salarial.

Cabe ressaltar que corresponsabilizar aqui não pode ser entendido como culpabilizar. O professor faz parte de um coletivo, está inserido (submetido?) em determinada cultura, sua prática é apreendida em meio a esses mecanismos. O corresponsabilizar não é criticar individualmente o professor, mas a sistemática como um todo. Responsabilizar o sistema educativo é, na realidade, uma forma de desculpabilizar a criança e seus familiares, o que é um aspecto positivo, que poderia gerar mudanças favoráveis para o sistema de forma geral. O professor, ao imputar doenças a crianças (em pleno processo de aprendizagem), comete, sim, um “erro” e ser conscientizado disso pode ser relevante para os alunos e

³⁰ Pesquisas revelam, segundo Ioschpe (2012), que a maioria dos pais se diz satisfeito com a escola dos filhos, talvez porque a escola, a serviço da sociedade, faça com que os familiares aceitem que as crianças têm dificuldades de aprendizagem por questões de saúde, algo que não coloca em xeque o sistema educacional.

para a própria prática docente.

O discurso que desculpabiliza o sistema educativo (do qual o professor é agente de destaque) acaba imputando ao aluno o problema. Ademais, ao assumir que o professor é refém da sociedade, contribuimos para o processo de assujeitamento do docente. Adentra-se, ao aderir a esse discurso, à política da aceitação e, pior, da estagnação. Nada mudará enquanto o professor não for conscientizado de que seus discursos estigmatizantes sobre e para a criança têm efeitos nocivos à aprendizagem e desenvolvimento dela, dentro e fora da escola. Mas ele tem de acreditar que não é corresponsável por um mecanismo inerente a ele, o que significa que muitas das suas ações (de patologizar o aluno) decorrem de uma coletividade, seguem uma determinada lógica, e que, portanto, servem a determinados interesses.

Entretanto, a reflexão crítica, possibilitada por meio da conscientização sobre esse processo, geraria a possibilidade de reagir a ele. Há a necessidade de se refletir *com* o docente sobre o fato de que a criança se sente e, muitas vezes, torna-se “incapaz” porque acaba sendo posta nesta condição. Isso não pode ser negado. O professor precisa entender que considerar que metade de seus alunos têm distúrbios de aprendizagem, de comportamento, e problemas emocionais, como aponta o estudo de Mantovanini (2001), não tem qualquer fundamento.

Na Itália, só para ilustrar, a sociedade foi às ruas e “pichou” as fachadas de algumas escolas com dizeres do tipo: “A vivacidade é natural! Não, Ritalina!”. Há uma foto no anexo 5 deste trabalho de um muro de uma escola na cidade de Florença. Nesse contexto, cabe a pergunta: por que a população se manifestou contra o uso da Ritalina e escreveu nos muros das escolas e não nos das clínicas se quem prescreve é o médico? A quem estavam respondendo?

Cabe ressaltar que os pesquisadores italianos, na área do TDAH, são os mais criticados do mundo pelos organicistas porque possuem uma visão mais situada dos processos de desenvolvimento infantil³¹. Por essa razão são discursivizados como “analfabetos científicos”. Vejamos uma citação de Barkley ao se reportar aos italianos:

O reconhecimento internacional do TDAH cresceu nitidamente desde o ano 2000 [...]

³¹ Mesmo assim, conforme Barkley, na Itália há uma taxa de prevalência do [suposto] TDAH de 4%. Estudos que, obviamente, foram dirigidos por pesquisadores organicistas; pautados, portanto, em testes-padrão e com problemas de método.

também se deve dar crédito ao maior acesso à internet [...]. Conforme comentei recentemente enquanto palestrava para quase mil profissionais da saúde mental e pais em Roma, *houve um tempo em que cada país tinha a sua visão própria dos transtornos mentais* [...] Esses muros que dividem a compreensão dos diferentes países sobre o TDAH estão desabando [...] Isso significa que não haverá mais uma visão italiana do TDAH ou uma visão norte-americana, mas uma visão internacional, fundamentada nos avanços científicos mais recentes, à medida que forem disponibilizados na internet. Os profissionais italianos, por exemplo, muitos dos quais seguem uma visão psicanalítica dos transtornos da infância como algo que surge no começo da criação, não podem mais contar que essa visão não será desafiada pelos pais das crianças que tratam. Esses pais podem descobrir que *essas visões não têm credibilidade científica*, que uma psicoterapia de foco analítico não é efetiva para o TDAH, e que *os medicamentos e modelos psicossociais de base mais empírica [comportamentais] são os de vanguarda*. Se não puderem obtê-los em seu próprio país, podem rapidamente encontrar em *um país vizinho que seja mais bem informado e onde essas terapias sejam acessíveis* (2006, p.50, grifos meus).

É possível notar, pelo excerto, que o autor supõe que os italianos são representados por pais desinformados e clínicos sem credibilidade científica, uma vez que se afastam de uma noção biologizante da vida. Além disso, ao mencionar que existe uma visão italiana e uma visão norte-americana a respeito do TDAH, denuncia a incoerência dos pressupostos que regem o suposto transtorno.

O autor e outros pesquisadores filiados ao paradigma positivista tentam fortalecer seus argumentos a favor do TDAH afirmando que seus estudos são científicos, uma vez que são publicados em revistas altamente qualificadas. Ora, o que deve ser questionado são os critérios adotados por essas revistas para a avaliação dos artigos. Os pesquisadores da linha organicista predominam na sociedade dita científica, portanto, são eles que prevalecem na hora de aprovar ou recusar a publicação das pesquisas. Ao observar o conteúdo dos artigos

dessas revistas tidas “qualificadas” verifica-se que são valorizados principalmente os estudos organicistas.

A fonoaudiologia também caminha nessa direção. Como exemplo, tive um artigo recusado em uma revista da fonoaudiologia e o *mesmo artigo* aceito e publicado em uma revista da linguística (de *qualis superior*), algo que, sob o meu modo de ver, revela a pessoalidade dos processos de avaliação. No artigo (SIGNOR, 2013) menciono que é escrevendo e reescrevendo que se aprende a escrever. E nesse sentido, as “dificuldades” de escrita dos aprendizes decorrem de competências que não são devidamente desenvolvidas na escola. Asseguro que os pareceristas da revista da fonoaudiologia não tinham condições de emitir um parecer sobre o estudo, por desconhecimento do referencial teórico e metodológico de base, e que seus argumentos contra o trabalho não apresentam quaisquer fundamentos que pudessem justificar sua recusa. Desse modo, só fazem denunciar o desejo *pessoal* de que o estudo não fosse publicado. Assim, dizer que os representantes da vertente sócio-histórica não apresentam estudos científicos porque não publicam nas melhores revistas é uma distorção da realidade. Ocorre que há conflitos de interesses por trás das publicações “científicas” da área da saúde. Há o interesse de que a doença e formas de sua manutenção, *o que inclui o uso de medicamentos*, sejam perpetuadas, o que termina, por sua vez, comprometendo as relações entre professores e alunos nas escolas, uma vez que muitos docentes, por desamparo em seu campo de saber, acabam por se apoiar nessa realidade. Tais estudos contribuem para o fracasso da escola no Brasil.

Ademais, considerando a realidade brasileira, existem algumas noções que merecem ser desmistificadas. A ideia de que o professor é mal remunerado, por exemplo, não justifica mais a sua “paralisia em sala de aula”, nos termos de Montovanini. A respeito da remuneração do professor, Ioschpe (2012) concorda que o professor brasileiro tem um salário baixo, mas isso se explica pela razão de ele ser brasileiro, não professor. O Brasil é um país com uma massa salarial baixa. Aqui em Florianópolis, acrescento, a situação dos profissionais de educação no serviço público é mais favorável, em alguns aspectos, do que a dos profissionais de saúde. Para citar um exemplo, os professores têm total apoio para conseguir afastamentos (licenças remuneradas) para realização de cursos de Pós-graduação, o que não ocorre com os profissionais da saúde. Uma vez que as condições de trabalho do professor forem articuladas ao contexto do país em que vivemos, o professor deixará de ser inferiorizado por razões delegadas à sua condição salarial. Além disso, é sabido que as carreiras mais importantes

para um país são Pedagogia e Medicina. Isso por si só já coloca o professor em posição de destaque.

Em suma, quando as condições de trabalho dos professores forem articuladas ao contexto do país e, sobretudo, forem implementadas políticas de formação (inicial e continuada) para que se ampliem seus conhecimentos e a conscientização sobre suas ações patologizantes é que este poderá ser convencido de que as crianças não têm deficiências, mas que o sistema como um todo é que é deficiente. E urge a necessidade para que o professor se convença disso, para que a *mentalidade diagnóstica* seja ressignificada.

Finalizo a seção com as palavras de Freire (1996, p.112, grifo meu) que, de certa forma, resumizam o que tentei dizer nesta seção:

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa a educação pode. **Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também reprodutora da ideologia dominante.** O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é o “status quo” porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que **é possível mudar.** E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica.

5. A concepção de *sujeito* e de *linguagem* que orienta esta pesquisa

Esta seção visa trazer reflexões sobre as noções - de sujeito e de linguagem - que atravessam esta pesquisa. Se o objetivo do estudo é analisar as implicações de um *processo* diagnóstico (de patologização) para a constituição do *sujeito/aprendiz* e se o sujeito se constitui em meio a suas interações sociais mediadas pela linguagem, faz-se necessário esmiuçar de que maneira se dá esse processo de constitutividade.

Para apresentar a noção de linguagem, inicio pela unidade da comunicação discursiva, o enunciado. Bakhtin (2003) diz que não interagimos por meio de palavras e orações, entendidas como unidades da língua, mas nos relacionados por meio de enunciados. O uso da língua ocorre por meio de enunciados produzidos por sujeitos singulares. Dessa forma, a cada enunciação há a produção de um evento irrepetível e único.

Todo enunciado gera uma resposta, uma vez que o sujeito ao compreender o enunciado do outro adota uma atitude de responsividade, ou seja, ele pode concordar ou discordar; contrapor; ampliar o dito ou apenas responder em silêncio ou de forma retardada (em outro momento interacional); são muitas as possibilidades de resposta.

Além de todo enunciado gerar uma resposta; todo e qualquer enunciado é uma resposta a outros enunciados que já foram produzidos em outras situações interacionais. Qualquer ato de fala é atravessado por outros discursos: “baseia-se neles, polemiza com eles” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Ao contrastar a noção de *enunciado* com a de *palavra* e *oração*, Bakhtin relata que a palavra e a oração, vistas de fora do fenômeno da interação social, são destituídas de significação, uma vez que o sentido se encontra tão somente no enunciado. As relações dialógicas são relações de sentido, como diz Bakhtin (2008), e é apenas por meio dessas relações que conseguimos apreender os sentidos produzidos nas situações interacionais. Ao refletirmos sobre o sentido do dito estamos realizando uma análise enunciativo-discursiva.

É relevante que se considere, em qualquer processo analítico, todas as implicações geradas pelas condições de produção do discurso. Geraldi (2010a) lembra que cada fato é narrado segundo os interesses daquele que conta; toda história tem sempre duas versões; é inescapável que se emita opinião mesmo quando se pretende apenas descrever. O autor afirma que com a linguagem não representamos o mundo tal qual ele é; com a linguagem construímos uma realidade desse mundo.

É importante que se considere, acerca das relações dialógicas, que ao Círculo de Bakhtin³² não interessa analisar como se dá a troca de turnos entre sujeitos durante uma conversa mundana, como faz, por exemplo, a análise da conversação. No caso da interação face a face, o olhar analítico não se dirige especificamente para o diálogo em si, mas para o que ocorre nele, ou seja, o complexo de forças e tensões que perpassam o momento dialógico e as significações que ali se dão. O diálogo, na perspectiva do dialogismo bakhtiniano, deve ser entendido

³²Formado pelos seguintes pensadores russos: Bakhtin, Medvedev e Voloshinov.

no seu sentido amplo; “diálogo no sentido amplo do termo” (FARACO, 2009, p.62). Ainda, o diálogo face a face não pode ser reduzido a uma interação imediata, ou seja, ao encontro de dois sujeitos soltos no tempo e no espaço, isolados e autossuficientes. Nos termos de Faraco:

A interação face a face só pode ser adequadamente analisada – mesmo quando a consideramos em sua absoluta singularidade, como evento único e irrepetível –, projetando-a na grande corrente da interação social: ela precisa ser vista como um evento do ‘simpósio universal’, ‘do colóquio ideológico em grande escala’. É necessário, portanto, dimensioná-la como estrutura socioideológica, na qual os interactantes são seres socialmente organizados, situados e agindo num complexo quadro de relações socioculturais, no interior do qual se manifestam relações dialógicas (no sentido bakhtiniano da expressão) (2009, p.65).

Bakhtin (2008) afirma que entre os elementos da língua, tomada como um sistema de normas imanentes, não há nem pode haver relações dialógicas. Não há relações dialógicas entre palavras, orações ou textos (encarados aqui em um enfoque linguístico). “Qualquer confronto puramente linguístico ou grupamento de quaisquer textos abstrai forçosamente todas as relações dialógicas entre eles enquanto enunciados integrais” (BAKHTIN, 2008, p.209). Bakhtin remete à linguística o estudo das particularidades lexicais e semânticas do “discurso dialógico”, ou seja, o estudo dos fenômenos linguísticos apenas no plano da língua. Por isso, a linguística (descritiva/estruturalista) não dá conta das especificidades das relações dialógicas entre as réplicas. As relações dialógicas são extralinguísticas, pois não podem ser apartadas do campo do discurso. “Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la” (FARACO, 2009, p.66). “As relações dialógicas são, portanto, relações entre índices sociais de valor” (p.66).

Em suma, toda a vida da linguagem, explica Bakhtin (2008), está preñe de relações dialógicas, seja em que campo for: cotidiano, artístico ou científico. Para que se tornem dialógicas, as relações lógicas

e concreto-semânticas necessitam de uma materialidade; devem, assim, se transformar em enunciado e obter autoria.

Faraco (2009) diz que, para o Círculo, as relações dialógicas são compreendidas como espaços de tensão entre enunciados. Os enunciados não apenas coexistem, mas se tensionam e isso pode ser observado até mesmo quando há uma adesão incondicional a um determinado discurso. Mesmo nesse caso, é possível que se observe a tensão, uma vez que aderir a um discurso significa se afastar de outro(s); isto é, a aderência a uma voz social implica a recusa de outras vozes sociais.

O entendimento de que o enunciado é um lugar de diálogo/tensão pode ser ilustrado através de um exemplo de um atendimento no campo clínico de um sujeito com diagnóstico de TDAH. O sujeito (L) tomava três comprimidos de Ritalina ao dia e como vinha apresentando efeitos colaterais, sua médica, após resistência inicial, reduziu a dose para um comprimido ao dia. O excerto abaixo mostra uma passagem em que L conversa comigo em situação de terapia em que trabalhávamos na construção conjunta de um roteiro de teatro. A peça produzida seria encenada e ele demonstrou certa preocupação em ter de memorizar as falas para a apresentação:

L: E a gente vai ter que decorar as falas todas?

T (Terapeuta): Vamos ter que ver... vocês vão ter que ler tudo, claro, mas decorar só a de cada um mesmo... Mas não precisa decorar, decorar, falar igualzinho, tem que saber mais ou menos o que vai falar... pode improvisar também... fica legal... fica mais natural até... mas não pode sair inventando qualquer coisa, tá?

L: Ah, bom.

T: Ah bom, por quê? E se tivesse que decorar?

L: Ah, ruim.

T: Ah ruim, por quê?

L: Porque agora eu só tomo uma [Ritalina] por dia...

T: Ah, L, o que que [a Ritalina] tem a ver com isso?

[..]

T: Faz o quê? [pergunta sobre o julgamento de L em relação ao efeito da medicação sobre ele]

L: Faz eu conseguir estudar e ficar na cadeira...

(SIGNOR, 2011, p. 64)

O excerto revela o espaço de tensão. O fato de L mencionar que um medicamento o faria permanecer sentado e que, em função disso, conseguiria estudar evidencia que nesta réplica está a voz do professor, a voz do médico, a voz da família; esta última também atravessada pela do médico e do professor. Ou seja, o dito de L revela a aderência aos valores presentes no discurso dos sujeitos com os quais interage. Desse modo, a análise das relações dialógicas deixa anteverem as vozes que atravessam a voz do sujeito. O discurso de L mostra essa tensão; denota, ainda, como a consciência dos sujeitos é um fato socioideológico:

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seu desejos, apresenta-se puramente como um fenômeno socioideológico. Esta é a razão porque o conteúdo do psiquismo “individual” é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores socioideológicos (BAKHTIN, 2006, p. 59).

Desse modo, na avaliação das situações interacionais em uma perspectiva dialógica é necessário ir além da situação imediata de interação e buscar as vozes que compõem os enunciados produzidos. O sujeito em Bakhtin é eminentemente responsivo, dialógico. A realidade linguística se apresenta ao sujeito como um mundo de vozes sociais em meio a uma multiplicidade de relações dialógicas – relações de aceitação ou de não aceitação, de convergência e divergência, harmonia, conflitos, interseções e hibridizações (FARACO, 2009). O autor diz que é nessa heterogeneidade que o sujeito vai se constituindo discursivamente, isto é, à medida que o sujeito se insere em múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, ele vai gradativamente assimilando vozes sociais e, da mesma forma, suas inter-relações dialógicas. Nesse sentido é que Bakhtin diz que as palavras não são tomadas do dicionário, mas da boca dos outros.

Como a realidade social é heterogênea, os sujeitos não absorvem apenas uma voz social, mas muitas vozes permeiam seu discurso. “O mundo interior é, então, uma espécie de microcosmo heteroglóssico, constituído a partir da internalização dinâmica e ininterrupta da

heteroglossia social” (FARACO, 2009, p.84). Em outras palavras, o mundo interior é povoado por uma arena de vozes em múltiplas relações de consonância e de não consonância, que vive em constante movimento, uma vez que a interação socioideológica é um contínuo devir. Nessa construção socioideológica, as vozes sociais agem de diferentes formas. Algumas vozes ressoam como vozes de autoridade e outras como persuasivas (FARACO, 2009).

Faraco (2009) explica que as vozes de autoridade são aquelas que interpelam, que cobram adesão incondicional. Representam uma massa compacta, centrípeta e resistente a bivocalizações. A palavra persuasiva, por seu turno, surge como uma em muitas; transita nas fronteiras, é centrífuga e permeável às bivocalizações e hibridizações. O embate dialógico dessas duas categorias discursivas determina a história da consciência ideológica individual. Desse modo, quanto mais autoritárias forem as vozes para o sujeito, menos dialógica será sua consciência, ao passo que, quanto mais persuasivas forem, mais dialógica será sua consciência. O mundo interior é, portanto, sociossemiótico por natureza e os enunciados emergem como respostas em meio à imensidão das vozes internalizadas.

Aliás, para Bakhtin (2006), “não existe atividade mental sem expressão semiótica” (p.116). É a linguagem que possibilita, organiza, modela e determina a atividade mental. “Esta lógica é precisamente a da interação socioideológica, isto é, a lógica das relações dialógicas, do plurilinguismo dialogizado. É esta dinâmica social que, internalizada, desencadeia o moto contínuo da atividade psíquica” (p.85).

Com efeito, para Bakhtin, o enunciado está sempre situado em uma zona de fronteira, isto é, a palavra não pertence totalmente ao locutor. Mas, em função disso, o sujeito é eminentemente social? Suas ações, disposições, sua expressão são inteiramente determinadas por suas inserções interacionais? Para o Círculo, a consciência é um fato social e ideológico; contudo, os sujeitos carregam um duplo processo de orientação, uma vez que são ao mesmo tempo sociais e singulares. São sociais porque suas consciências se formam mediante a interação com outras consciências; nenhuma consciência se formaria no vácuo, e são singulares porque os sujeitos podem responder de formas distintas mesmo quando inseridos nas mesmas condições objetivas. Entender a singularidade do sujeito significa compreender que:

[...] os processos de constituição da subjetividade ocorrem na relação com os outros e, embora vivamos numa mesma época, internalizemos as

mesmas expressões, utilizemos os mesmos recursos expressivos, tenhamos preocupações comuns a nosso tempo, *cada um de nós se constitui diferente do outro*, já que são imprevisíveis as relações que cada sujeito estabelecerá entre o novo que apreende e sua própria história, em que se constituíram as contrapalavras de sua interpretação e integração do que está a apreender. (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p.208, grifo meu).

Nos processos de análise da constituição da subjetividade interessa conhecer parte dos múltiplos discursos que perpassam a vida de cada sujeito e a força dessas relações; a aceitação do dito, ou não aceitação; a adesão ou não a determinadas falas (a razão das escolhas). Ou melhor, compreender como o indivíduo constitui o próprio discurso levando em consideração os discursos alheios. Para Bakhtin (2003), todo sujeito vive em um mundo de palavras do outro e toda a vida do sujeito é orientada nesse mundo; é uma resposta às palavras do outro e ao mesmo tempo um fato de constituição da consciência humana. Diz ainda: “As complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem” (BAKHTIN, 2003, p.379).

A esse respeito, o da linguagem tomada como atividade constitutiva, Geraldi (2010b, p.125) pergunta: quando se admite que um sujeito se constitui, o que se admite junto com isso? Que energia põe em movimento este processo? Com que “instrumentos” ou “mediações” trabalha este processo? Para o autor, estas questões impõem a necessidade de se considerar e de se compreender o fenômeno humano. Ocorre que há um caminho nesse sentido em busca das partes que comporiam o todo humano; contudo, Geraldi entende que esta busca [a do todo] é inútil, uma vez que as nossas compreensões serão sempre limitadas e jamais poderão encobrir o homem em sua (in)completude, ou seja, trabalhamos sempre em situações limite. Nos termos de Geraldi (2010b, p.126, grifo meu):

Nascidos nos universos de discursos que nos precederam, internalizamos dos discursos que participamos expressões/compreensões pré-construídas, num processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual. Mas a cada nova expressão/compreensão pré-construída

fazemos corresponder nossas contrapalavras, articulando e rearticulando dialogicamente o que agora se apreende com as mediações próprias do que antes já fora apreendido.

Em outro trabalho, Geraldi (1998) diz que a aquisição da linguagem ocorre pela internalização da palavra do outro, que representa também a internalização de uma compreensão de mundo. As palavras do outro vão perdendo suas origens (alheias) e vão tornando-se nossas palavras, que usamos na construção da compreensão de novas palavras, sendo este um processo ininterrupto. “É neste sentido que a linguagem é uma atividade constitutiva: é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos nos sujeitos que somos, e com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras” (p.67).

No texto *O autor e a personagem*, Bakhtin (2003) analisa a relação entre o autor e o herói, ou seja, a relação em que o autor é o outro da personagem e a personagem é o outro do autor. É possível que se pense a noção de *constitutividade* por meio dessa relação. Algumas passagens no texto fazem surgir essa relação: “A consciência da personagem, seu sentimento e seu desejo de mundo – diretriz volitivo-emocional concreta –, é abrangida de todos os lados como em um círculo, pela consciência concludente de autor a respeito dele e do seu mundo; *as afirmações do autor sobre a personagem abrangem e penetram as afirmações da personagem sobre si mesma*” (p.11, grifo meu). Geraldi (2003) afirma que no pensamento bakhtiniano a relação com a alteridade é fundamental e é através dessa relação que Bakhtin estatui o princípio que distingue a relação estética (arte) da ética (vida).

Bakhtin (2003) acredita que um autor transforma as particularidades da personagem: os traços que a definem, os episódios vividos por ela, seus pensamentos. Da mesma forma, na vida há uma valoração/reação do homem sobre as manifestações das pessoas que o rodeiam; tais reações são díspares, estão ligadas a manifestações isoladas e não se relacionam, portanto, ao todo do homem, e mesmo quando são orientadas em relação ao todo, definindo a pessoa como “boa”, “má”, “egoísta”, “inteligente”, “vulgar”, etc, são expressas as posições adotadas na prática cotidiana, e esse juízo de valor determina menos o homem do que traduz o que se espera dele, conforme Bakhtin.

Geraldi (2003) considera que é a relação ao todo, restrita a relação estética, pois pautada na suposição de acabamento do objeto (personagem ou obra) que perpassa a diferença entre o mundo da vida e

o mundo da arte. O autor diz que, para Bakhtin, o excedente de visão do autor em relação ao herói (o autor sabe tudo e além do herói) é que possibilita o princípio de acabamento do todo da obra. O conceito de excedente de visão vale para o mundo ético. Geraldi esclarece que na vida não existe um autor e se estamos vivendo há, e sempre haverá, um por-*vir*, portanto, somos inacabados³³. “O todo acabado de minha vida eu não domino. Por isso o mundo da vida é um mundo ético, embora a vida possa ser vivida esteticamente” (2003, s/p). No mundo em que vivemos o outro nos vê em um fundo de paisagem a qual não temos acesso do lugar onde estamos; o outro tem, desse modo, um excedente de visão sobre nós; uma experiência sobre nós que ultrapassa a nossa própria experiência e que não nos é acessível; da mesma forma, temos esse excedente sobre ele (aquele que nos vê). “Este ‘acontecimento’ que nos mostra a nossa incompletude constitui o outro como único lugar possível de uma completude impossível. Olhamo-nos com os olhos do outro, mas regressamos sempre a nós mesmos e a nossa incompletude”(2003, s/p). Geraldi (2010c) afirma também que esse ‘acabamento’ do outro é sempre momentâneo. Ainda seguindo as palavras do autor (2003, s/p, grifo meu):

Se a experiência de mim vivida pelo outro me é inacessível, esta inacessibilidade, a mostrar sempre a incompletude fundante do homem, mobiliza o desejo de completude. Aproximo-me do outro, também incompletude por definição, com a esperança de reencontrar a fonte restauradora da totalidade perdida. *É na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem.* E nesta atividade, constrói-se a linguagem enquanto mediação sógnica necessária.

Para Geraldi (2010b, p.126), “está na incompletude a energia geradora da busca da completude eternamente inconclusa”. E assim, a linguagem (mediação sógnica), formada neste trabalho de “busca da completude” - nas quais os sujeitos se constituem - , não pode ser entendida como um sistema fechado, acabado, de signos sempre prontos, reconhecíveis e disponíveis aos falantes. A linguagem “enquanto

³³ Se há sempre um “por-*vir*” a linguagem é atividade constitutiva; ou melhor, a linguagem instaura um *processo* de constituição, que nunca termina, como propõe Geraldi.

atividade” mostra o quanto as línguas não estão prontas, oferecidas aos sujeitos como um sistema para que se apropriem. A linguagem é indeterminada, e, como meio de interação construído nos processos de interlocução, leva consigo as “precariedades do singular, do irrepitível, do insolúvel, mostrando sua vocação estrutural para a mudança”.

Geraldi (2003) afirma que como estamos inseridos em distintas relações no decorrer de nossas histórias “cujos excedentes de visão buscamos em nossos processos de constituição”, a consciência vai sendo construída em meio a distintas palavras que incorporamos e que usamos para formar os sentidos sobre aquilo que se lê, que se vê, que se ouve. Tais histórias tornam cada ser único; contudo, essa unicidade é incerta, “pois se compreendo com palavras que antes de serem minhas, foram e também são do outro, nunca terei certeza se estou falando ou se algo fala por mim”(s/p). Da correlação de três elementos – excedente de visão; exotopia (distância que possibilita o excedente) e acabamento – pode-se concluir que o sujeito em Bakhtin é carregado de uma incompletude fundante e que a busca pela completude é que lhe possibilita a existência. Infere-se que “os acabamentos e as identidades serão sempre múltiplas no tempo e no espaço, pois a relação não é somente **um** e **mesmo outro** e a vida não se resume a um e sempre mesmo tempo” (GERALDI, 2010c, p.143, grifo do autor).

Geraldi (2010b, p.127) cita Kramer (1994, p.107) que diz que “a linguagem regula a atividade psíquica, constituindo a consciência, porque é expressão de signos que encarnam o sentido como elemento da cultura”. Esse sentido expõe a experiência vivenciada nas relações sociais, entendidas aqui como lugar de imposições, desejos, paixões, confrontos, construções. Geraldi conclui que se por meio deste movimento que a consciência se constitui, *ela deve se considerar como estando em processo constante de mutação*. É nesse espaço que exercemos nossa cidadania; lugar de tensão e de conflitos que se estabelecem com o outro e, em que se processa a educação, que interessa particularmente a esta pesquisa.

No que diz respeito à constituição da subjetividade infantil no espaço da escola, Pan (2006) pergunta: Como tem sido visto o discurso da escola sobre o aluno em sua relação com o êxito e o fracasso escolar? Pergunta ainda: “Como a subjetividade é concebida, ou produzida, nesse universo discursivo, em que estão representados os bons e maus alunos, os fortes e fracos, os disléxicos, os deficientes, [os com “TDAH”] etc?” (p.88). Como as teorias da infância vêm subsidiando os discursos que transitam na escola enquanto espaço de formação de subjetividade?

Nessa ordem discursiva, a instituição escola e os docentes, que nesse espaço habitam, realizam interpretações sobre a criança por meio de estratégias de normalização (PAN, 2006). A autora afirma que “a criança desviante ou imatura surge, desse modo, como efeito do discurso pedagógico e de seus dispositivos de normalização” (p.88). O fracasso na escola, tomado como um fato orgânico, interno e individual, como no caso das dislexias e dos déficits de atenção, escondem os dispositivos de normalização presentes nessa ordem de discurso.

A dimensão institucional é ocultada em razão da visibilidade que se dá ao desenvolvimento infantil, às competências e incompetências, doenças e deficiências das crianças. Escola e “especialistas” se complementam em face de avaliações, centradas em concepções naturalísticas, abstratas e universais da infância. Tais avaliações se restringem a investigar as causas dos problemas de aprendizagem apenas na criança, atendendo às expectativas normalizadoras da escola (PAN, 2006). Desse modo,

Na formação de um sentido comum pedagógico há um conjunto mais ou menos integrado de concepções de sujeito, uma série de teorias sobre a natureza humana, no interior das quais as formas de relação da pessoa consigo mesma são construídas descritiva e normativamente. Funcionando como universais antropológicos, essas formas de relação da pessoa consigo mesma nos dizem o que é o sujeito são, maduro, plenamente desenvolvido e, portanto, o que devem ser a saúde e a maturidade. Ao mesmo tempo, e ao seu reverso, definem o que é patológico ou próprio da imaturidade. (p. 95-96).

Os espaços institucionalizados funcionam como um recurso para o desenvolvimento da autoconsciência, tornando-se, assim, lugares indicativos de processos de subjetivação. “Nas práticas institucionalizadas, o indivíduo é confinado a uma instituição que o irá distinguir como sujeito individualizado [objetivado num campo de saber]. É o caso do conhecimento sobre a criança, e o modo de pensar seu desenvolvimento na escola” (PAN, 2006, p.102). A autora rejeita a noção que pressupõe que a alteridade constitutiva à formação da subjetividade fica restrita ao núcleo familiar.

Pan abre a possibilidade de considerar o caráter heterogêneo da subjetividade decorrente das inúmeras facetas que a compõe. Desse

modo, são considerados vetores de subjetivação tanto a família, quanto as mídias, o trabalho, a escola, as formas culturais, históricas e políticas às quais se está inserido e dos mecanismos de produção que acarretam mecanismos de massificação e seriação. “A subjetividade aponta, desse modo, para um campo de heterogeneidade e multiplicidade e como produção de instâncias individuais, coletivas e institucionais” (PAN, 2006, p.103).

Esse quadro desenha a força da escola enquanto instituição de massa e como elemento importante de formação da subjetividade. Essa formação, para a autora, é afetada no campo da escola, uma vez que as ações pedagógicas estão dirigidas para o achatamento das diferenças, visando à produção de indivíduos normalizados, e, como consequência, de sujeitos excluídos e marginalizados. Nos termos de Pan (2006, p.110, grifo meu):

A criança em si, incompreendida como devir, *negada em sua condição de incompletude*, ao aceder à linguagem da escola – a suposta linguagem una – sucumbe à verdade presente em seus discursos. A diferença deixa de ser da ordem da natureza das coisas humanas e passa à ordem do discurso, dos sentidos, do outro alfabeto com o qual a escola ensina a criança a ler e a escrever o mundo. Nesse alfabeto ela é o alvo principal. A partir de seus efeitos, a primeira lição introduz a mais central e subliminar das indagações: Quem somos nós e quem são os outros? A primeira diferença que começa a operar nesse universo de sentidos, em face da normalização da vida.

Com relação ao processo de alfabetização, à criança é oferecido um único caminho “com um centro bem delimitado e margens infinitas: a normalidade e o sucesso, e nas bordas a anormalidade e o insucesso” (PAN, 2006, p.111). A maneira como o letramento é tratado na escola, em destaque o lugar dado ao aluno, faz da alfabetização não apenas um requisito fundamental para o acesso à leitura e à escrita, mas também um entrave aos brasileiros que são excluídos da escola. Dessa forma, a possibilidade da diferença, da singularidade, da existência está banida do campo escolar; abrindo-se possibilidades para os obstáculos intelectuais e aprisionamentos cognitivos que sedimentam o acesso das crianças ao letramento da escola (PAN, 2006).

No que concerne especificamente às chamadas *dificuldades de leitura e escrita*, coaduno com a visão de um grupo de fonoaudiólogas que diz que essas dificuldades se referem a uma problemática que possui raízes sociais, nas quais são construídas as condições subjetivas que têm restringido historicamente o acesso de uma parte expressiva da população brasileira (pessoas de diferentes sexos, etnias, regiões e níveis de escolaridade) a usarem de forma efetiva a leitura e a escrita (BERBERIAN; MORI; MASSI, 2006; MASSI; SANTANA, 2011). No entanto, o que deveria ser compreendido em meio à realidade histórica do país e nas consequentes más condições de letramento de um povo, tem sido visto como sinal de desvios, distúrbios, deficiências, transtornos.

Mediante evidências que denotam formas de exclusão e aculturação, processadas e orientadas a determinados grupos sociais, torna-se essencial que abordagens clínicas e pedagógicas que imputam um caráter patológico às diferenças inerentes ao campo da linguagem escrita sejam questionadas. Estudos vêm evidenciando que desde as primeiras décadas do século XX, no Brasil, medidas de normatização da língua vêm sendo implementadas e tais medidas vêm caminhando lado a lado a determinadas crenças e comportamentos que projetam interesses dos grupos dominantes (BERBERIAN, 2007). A autora explica que esse processo vem subsidiando uma violência simbólica nas práticas de letramento.

Historicamente o que tem predominado é uma noção de que para a abordagem de questões da linguagem é desnecessário a análise dos determinantes culturais, sociais e ideológicos, e que já seria o bastante tomar como meios de análise instrumentos meramente objetivos (“científicos” na visão de alguns) para medir as condições linguísticas dos sujeitos por meio de uma norma padrão dada *a priori*. Neste posicionamento, vários profissionais, dentre eles professores, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, coadunam um olhar sobre a linguagem escrita que considera apenas as condições psicofisiológicas dos sujeitos (falantes/escreventes) (BERBERIAN; MORI; MASSI, 2006). As consequências disso podem ser observadas nas palavras das autoras (p.19):

É com perplexidade que deparamos com crianças fragilizadas e inseguras em relação às suas possibilidades de adquirir, efetivamente, tal modalidade de linguagem. Sentimentos de incompetência, de ignorância e de inferioridade

podem ser apreendidos, recorrentemente, nos discursos e nas posturas de tais crianças, bem como de seus familiares, anunciando um destino perverso, porém aparentemente lógico e inevitável, marcado pelo seu fracasso escolar e social.

Cabe aqui retomar a pergunta desta pesquisa: Como “questões sociais” transformam-se em “questões biológicas” no espaço da escola e quais são as implicações desse processo para a subjetividade e aprendizagem do aluno considerado hiperativo/desatento? A seguir, na seção metodológica, estão descritos os procedimentos adotados para que se possa refletir sobre a pergunta.