



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

LAURA MARIA MINGOTTI MÜLLER

**PATOLOGIZAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR:
DESNATURALIZANDO RESPOSTAS**

**CAMPINAS,
2018**

LAURA MARIA MINGOTTI MÜLLER

**PATOLOGIZAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR: DESNATURALIZANDO
RESPOSTAS**

**Tese de doutorado apresentada ao Instituto
de Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do
título de Doutora em Linguística.**

Orientadora: Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry

**Este exemplar corresponde à versão
final da Tese defendida pela
aluna Laura Maria Mingotti Müller
e orientada pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry**

**CAMPINAS,
2018**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5882-4262>

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Dionary Crispim de Araújo - CRB 8/7171

M914p Müller, Laura, 1984-
Patologização e fracasso escolar : desnaturalizando respostas / Laura Maria Mingotti Müller. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Maria Irma Hadler Coudry.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Patologização da educação. 2. Fracasso escolar. 3. Neurolinguística discursiva. 4. Linguagem. 5. Aprendizagem. I. Coudry, Maria Irma Hadler. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Pathologization and school failure : denaturalizing responses

Palavras-chave em inglês:

Pathologization

School failure

Discursive neurolinguistics

Language

Learning

Área de concentração: Linguística

Titulação: Doutora em Linguística

Banca examinadora:

Maria Irma Hadler Coudry [Orientador]

Rosana do Carmo Novaes Pinto

Anna Maria Lunardi Padilha

Patricia Aparecida de Aquino

Maria Judith Ismael Righi Gomes

Data de defesa: 29-08-2018

Programa de Pós-Graduação: Linguística



BANCA EXAMINADORA:

Maria Irma Hadler Coudry

Rosana do Carmo Novaes Pinto

Anna Maria Lunardi Padilha

Patrícia Aparecida de Aquino

Maria Judith Ismael Righi Gomes

**IEL/UNICAMP
2018**

Ata da defesa, com as respectivas assinaturas dos membros da banca, encontra-se no SIGA - Sistema de Gestão Acadêmica.

A todos os colegas, alunos e funcionários que me ensinam todos os dias a ser um pouco melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à Maza por me guiar nos caminhos da Neurolinguística Discursiva e proporcionar uma articulação rara entre a prática e a teoria, fundamentais para a minha contínua formação como professora.

À Profa Dra Rosana Novaes pela generosidade em presidir a banca de qualificação, pelas colaborações ao texto e ter aceitado compor a banca de defesa da tese. Às professoras doutoras Patrícia Aquino e Maria Judith Gomes pela leitura cuidadosa do texto da qualificação e pelas diversas conversas ao longo dos anos sobre a escola. À Profa Dra Anna Maria Padilha que mais uma vez aceitou participar e contribuir com a minha formação acadêmica.

À Profa Dra Ana Maria Almeida que me orientou na qualificação de área e aos professores doutores que participaram da banca: Maurício Ernica e Aline Manfrim. Suas contribuições foram fundamentais para esse texto, que hoje compõe o capítulo 4 desta tese.

Às minhas colegas da ND, Isabella, Betina, Bruna Garcia, Bruna Castropil e Julia pelas reflexões, indicações, conversas e cafés.

Aos meus colegas, funcionários e alunos que fazem do lugar onde eu trabalho um espaço leve e de companheirismo, especialmente àqueles que generosamente disponibilizaram parte de seu tempo para me auxiliar diretamente para o desenvolvimento dessa pesquisa: à diretora que é um exemplo de gestão de equipe e de desenvolvimento de um ambiente agradável, aos que participaram das entrevistas e funcionários que me auxiliaram com informações e documentos. Infelizmente não vou poder nomeá-los por questões de sigilo da pesquisa. Finalmente, às famílias e aos sujeitos que aceitaram e contribuíram para a pesquisa.

Aos amigos que fazem da minha vida melhor: Larissa pelas maratonas de estudo, conversas, revisões, comes e bebes; Denise também pela companhia intensa nos estudos, auxílios diversos e consultorias linguísticas; Fernandinha pelas diversas leituras, revisões e incentivos; Aline pelas sempre boas conversas sobre escola, indicações e leituras e Ligia pelo apoio de sempre. À Gladys pelas reflexões, senso de humor e escuta atenta.

Aos meus familiares que estão sempre ao meu lado, especialmente ao Pedro, meu amor, parceiro em todas as horas e projetos.

RESUMO

Esta pesquisa investiga, através dos pressupostos teóricos e metodológicos desenvolvidos pela Neurolinguística Discursiva, as dificuldades escolares de crianças e jovens avaliadas equivocadamente como patológicas e justificadas por um diagnóstico que incide no processo de aquisição e uso da leitura e da escrita, tais como os de dislexia, distúrbio de aprendizagem, déficit do processamento auditivo, transtorno do déficit de atenção. Para isso, a pesquisa acompanhou, entre os anos de 2015 e 2017, a vida escolar de 3 crianças que, em situação de fracasso escolar, receberam um diagnóstico relativo à aprendizagem e frequentam, atualmente, o oitavo ano (12 ou 13 anos de idade) de uma escola regular do interior de São Paulo, em que atuo como professora de Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo, a pesquisa acompanhou 2 crianças (da mesma sala) em situação de sucesso escolar para investigar, em contraste, os saberes e práticas que promovem vantagens em sua escolarização. Desse trabalho, são analisados os dados escolares (provas, materiais didáticos, cadernos, relatórios) e de leitura e escrita produzidos pelos sujeitos em acompanhamento longitudinal; os dados médicos que abordaram os problemas de aprendizagem enfrentados (laudos, relatórios) e, por fim, o que falam os pais, as crianças e os professores/gestores sobre os sujeitos e a suas histórias de escolarização.

A primeira parte dessa discussão se concentra em caracterizar a história escolar de cada um dos sujeitos em situação de fracasso escolar e analisa os fatores determinantes para o diagnóstico, seus efeitos nocivos e o modo como essas dificuldades escolares, que motivaram o encaminhamento, perpetuam-se. Articulada a essa apresentação dos sujeitos, reflete-se sobre o desenvolvimento da atenção, da memória, dos conceitos científicos e a *docilização* dos corpos como noções importantes para compreender o diagnóstico e a situação de fracasso escolar vivenciada por esses sujeitos. No segundo momento da pesquisa, a discussão incide, principalmente, na dificuldade que a escola tem demonstrado no trabalho com as diferenças, especialmente em dois âmbitos: o da relação entre família e escola e o da relação entre escola e linguagem. Na primeira, a análise comparativa entre as famílias e os sujeitos em situação de sucesso e fracasso escolar, amparada em referencial teórico da sociologia da educação, mostrou que as famílias que apresentavam maior consonância com os modos de agir e os saberes da escola transmitiam vantagens na escolarização de seus filhos, ao contrário das famílias dos sujeitos em situação de fracasso escolar, o que é determinante para a produção das desigualdades educacionais. Por fim, na segunda parte, analisa-se os equívocos em relação à concepção de linguagem que sustenta as avaliações de dislexia e déficit do processamento auditivo, assim como o desconhecimento da escola em relação tanto ao processo de aquisição da leitura e escrita quanto às variedades linguísticas. Isso resulta na patologização de crianças normais e na pouca intervenção, ao menos eficaz, no processo de aquisição e uso da leitura e escrita desses sujeitos em situação de fracasso escolar.

Palavras-chave: Patologização da educação; Fracasso escolar; Neurolinguística discursiva; Linguagem; Aprendizagem.

ABSTRACT

This research investigates, through the theoretical and methodological assumptions developed by the Discursive Neurolinguistics, the children and young people's school difficulties which were mistakenly evaluated as pathological and justified by a diagnosis that affects the acquisition and use of reading and writing skills, such as dyslexia, learning disorder, auditory processing deficit and attention deficit disorder. From 2015 to 2017, the research followed the school life of 3 children who, in a situation of school failure, received a diagnosis related to learning. These students, currently at the eighth grade level (12 or 13 years of age), attend a regular school in the interior of São Paulo where I work as a Portuguese Language teacher. The research also followed two children from the same classroom who were achieving academic success in order to investigate, in contrast, the knowledge and practices that promote advantages in their schooling. From this work we analyze: the school data (tests, didactic material, notebooks, reports); the data of reading and writing produced by the subjects in longitudinal follow-up; the medical data that addresses the learning problems the students face (reports) and, finally, what parents, children and teachers / managers say about the subjects and their history of schooling.

The first part of this discussion focuses on characterizing the school history of each of the subjects in a situation of school failure and analyzes the determinants for the diagnosis, its harmful effects and the way in which these school difficulties which motivated the diagnosis are perpetuated. In this presentation of the subjects, we analyze the development of attention, memory, scientific concepts and the *docilization* of bodies as important notions for understanding the diagnosis and the situation of school failure experienced by these subjects. In the second part of the research, the discussion focuses mainly on the incompetence that the school has shown in working with differences, especially in two scopes: the relationship between the family and the school and the relationship between the school and the language. In the first scope, the comparative analysis between the families and the subjects in the situation of success and school failure, supported by the theoretical approach of the sociology of education, showed that the families that presented greater consonance with the ways of acting and the knowledge of the school transmitted advantages in the schooling of their children, unlike the families of the subjects in situation of school failure. Finally, we analyze the misconceptions regarding the language conception that supports auditory processing deficit and dyslexia, as well as the lack of knowledge of the school in relation both to the acquisition process of reading and writing and the linguistic varieties. This results in the pathologization of normal children and in little effective intervention of the school in the acquisition and the use of reading and writing skills of the subjects in situation of school failure.

Keywords: Pathologization; School failure; Discursive neurolinguistics; Language; Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Bula do medicamento Ritalina, reações adversas.....	46
Figura 2: Orientações aplicação SNAP IV.....	49
Figura 3: SNAP IV preenchido pela escola	50
Figura 4: Questionário escolar respondido pela escola a pedido do neurologista de ED.	54
Figura 5: Exemplo de resposta considerada correta na prova de História.	86
Figura 6: Relatório da professora do quarto ano para o neurologista que avaliou GS..	96
Figura 7: Observações da professora do quarto ano nos questionários sobre GS.....	97
Figura 8: Observações da professora do quarto ano nos questionários sobre GS.....	97
Figura 9: Encaminhamento do neurologista para avaliação multidisciplinar.	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CONTEXTUALIZAÇÃO.....	21
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	28
METODOLOGIA	35
PARTE 1 – SUJEITOS E SUAS HISTÓRIAS	39
1. SUJEITO ED: UMA HISTÓRIA DE PATOLOGIZAÇÃO DO COMPORTAMENTO E DA ESCRITA	40
1.1 ED PRÉ-DIAGNÓSTICO: INÍCIO DO CONFLITO	40
1.2 DIAGNÓSTICO E PERPETUAÇÃO DO PROBLEMA.....	43
2. SUJEITO MR: UMA JORNADA POR UM DIAGNÓSTICO QUE “NÃO VALEU DE NADA”	67
2.1 PRÉ-DIAGNÓSTICO: CONFLITO, APRENDIZAGEM E INDISCIPLINA.....	67
2.2 A JORNADA PELO DIAGNÓSTICO QUE “NÃO VALEU DE NADA”	68
2.2.1 <i>Memória</i>	75
2.2.2 <i>Formação dos conceitos científicos</i>	79
3. SUJEITO GS: O PERCURSO DE UM (NÃO) DIAGNÓSTICO	91
3.1 O ANTES DA RETENÇÃO.....	91
3.2 O PERCURSO DO (NÃO) DIAGNÓSTICO E A PERSISTÊNCIA DOS PROBLEMAS	95
PARTE 2 – DIFERENÇA E DESIGUALDADE	113
4. SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR: RELAÇÕES DE CONSONÂNCIA E DISSONÂNCIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA	114
4.1 INTRODUÇÃO	114
4.2 DISCURSO ESCOLAR: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS EM SITUAÇÃO DE FRACASSO E SUCESSO ESCOLAR	119
4.3 DISCURSO DA FAMÍLIA: ANÁLISE DOS VALORES E ATITUDES MAIS CONSONANTES OU DISSONANTES EM RELAÇÃO À ESCOLA	123
4.3.1 <i>A ação do privilégio cultural: transmissão de disposições</i>	123
4.3.2 <i>A ação do privilégio cultural: transmissão de um capital</i>	137
4.3.2.1 Da presença e transmissão de uma relação com a cultura escrita próxima a da escola.....	138
4.3.2.2 Da transmissão de uma relação mais próxima e valorizada com a cultura dominante.....	146
4.3.2.3 Da orientação e transmissão de estratégias de estudo	150
4.3.2.4 Da capacidade dos pais em dialogar, compreender e responder às demandas da escola.....	156

4.3.2.5 Da existência e monitoramento de um projeto de vida ligado ao sucesso escolar	161
5. SUJEITO, LINGUAGEM E ESCOLA: SABERES E PRÁTICAS.....	171
5.1 OS EQUÍVOCOS DOS DIAGNÓSTICOS DE DISLEXIA E DE DÉFICIT DO PROCESSAMENTO AUDITIVO	172
5.1.1 <i>Os equívocos presentes na concepção de compreensão</i>	175
5.1.2 <i>Os equívocos dos testes</i>	178
5.1.3 <i>A origem do equívoco</i>	180
5.2 DESCONHECIMENTO DA ESCOLA E DA CLÍNICA QUANTO AO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA	182
5.2.1 <i>O trabalho com o texto: as idas e vindas para a escrita</i>	184
5.2.2 <i>O trabalho com o texto: as idas e vindas da reescrita</i>	192
5.2.2.1 Pontuação	195
5.2.2.2 Questões relativas aos gêneros discursivos e sua inserção na escola	195
5.2.2.3 A representação das vogais nasais	198
5.2.2.4 Questões relativas ao desenho das letras.....	200
5.2.2.5 Problemas relativos a arbitrariedades do sistema de escrita alfabético	201
5.2.2.6 O apoio da fala	203
5.3 DESCONHECIMENTO DA ESCOLA QUANTO ÀS VARIEDADES LINGUÍSTICAS	207
5.4 E ESSE TRABALHO NA SALA DE AULA? CONSIDERAÇÕES PESSOAIS COMO PROFESSORA/PESQUISADORA.....	215
CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS PERCORRIDOS E CAMINHOS QUE SE ABREM.....	220
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	223
ANEXOS	231

INTRODUÇÃO

A Neurolinguística Discursiva (abreviada como ND) vem desde o fim da década de 80 (COUDRY, 1987) analisando criticamente a crescente patologização do processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças e jovens. Essa crítica tem sido intensificada com a criação, em 2004, do Centro de Convivência de Linguagens¹ (CCazinho)², um espaço em que alunos da Unicamp e pesquisadores buscam intervir nas dificuldades escolares de leitura e de escrita apresentadas por crianças e jovens que são acompanhadas longitudinalmente em encontros³ semanais.

A grande maioria das crianças/jovens chegam ao CCazinho com algum tipo de diagnóstico relativo à aprendizagem da leitura e da escrita (dislexia, distúrbio de aprendizagem, déficit do processamento auditivo, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH) que, ao longo do trabalho de intervenção nos acompanhamentos longitudinais individuais e coletivos, não se confirmam e acabam por revelar um conjunto de problemas sociais, políticos e psico-afetivos (antes) encobertos pelo rótulo atribuído pela patologia e seus sintomas.

Esse processo de ocultação de problemas sociais por meio de uma patologia está sendo nomeado, como algumas nuances, ou como “medicalização” ou “patologização” pela literatura. O primeiro tem sido usado criticamente para nomear um processo sociocultural de transformação de problemas sociais em problemas médicos (CONRAD, 1992). Esse processo acontece toda vez que uma questão de ordem social passa a receber um diagnóstico e

¹ O CCazinho surge como desdobramento do Centro de Convivência de Afásicos (CCA) criado em 1989, mediante um convênio interdisciplinar entre o Departamento de Linguística, do Instituto de Estudos da Linguagem, com o Departamento de Neurologia, da Faculdade de Ciências Médicas, da Universidade Estadual de Campinas (São Paulo/Brasil). O CCA dedica-se ao estudo da afasia e desenvolvimento de práticas com a linguagem, orientadas discursivamente, integradas na avaliação e acompanhamento longitudinal de sujeitos afásicos.

² As pesquisas realizadas no âmbito do CCazinho são aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP (CEP: 326/2008).

³ Além dos acompanhamentos individuais, as crianças e jovens do CCazinho participam de um encontro em grupo, todas as terças feiras das 15:00 às 17:00, com alunos de diversos cursos da Unicamp, alunos de pós-graduação e professores da Universidade. Nesses encontros são realizadas diversas atividades que envolvem a fala, a leitura e a escrita de forma contextualizada, tais como: a fala em condições dialógicas; leitura, discussão e produção de textos de vários gêneros; teatralização de cenas imaginadas e lidas; produção de vídeo; contação de histórias; produção de objetos; atividades de culinária; discussão da mídia falada; dramatização de cenas cotidianas; jogos envolvendo o raciocínio, a imaginação e o corpo; uso do computador; leitura com prazer; escrita individualizada e em conjunto; lanche em comum; passeios; visitas a museus e exposições. Paralelamente, desenvolve-se o “grupo de mães”, em que os familiares e pesquisadores, enquanto aguardam o grupo das crianças, compartilham experiências e refletem sobre as questões escolares e de leitura e escrita apresentadas por seus filhos.

tratamento médico não necessariamente medicamentoso (MOYSÉS E COLLARES, 2011). Esse processo não se restringe apenas à medicina como profissão, mas a todas as áreas clínicas que se utilizam do conhecimento médico (psicologia, fonoaudiologia, psicopedagogia, etc). Já o termo “patologização”, costuma ser usado de modo mais abrangente, pois não é associado tão diretamente à medicina e inclui outros agentes sociais como a escola por exemplo. Na ND esse último é mais comumente utilizado. Nesta tese utilizaremos das duas denominações como sinônimas.

Muitas pesquisas de mestrado e doutorado⁴ realizadas no âmbito da ND, além de artigos, capítulos de livros e trabalhos apresentados em eventos nacionais e internacionais tiveram como tema central a crítica a essa tendência crescente e hegemônica de patologização e/ou medicalização de crianças e jovens normais⁵ que apresentam dificuldades escolares ligadas ao não aprendizado da leitura e da escrita. Há, portanto, uma crítica consolidada dentro do campo teórico e metodológico da ND⁶ e é desse ponto que parte a presente pesquisa de doutorado⁷.

Apesar de a ND ter descaracterizado o que foi tido como sintoma de patologia na leitura e na escrita de crianças e jovens; criticado as concepções de leitura e escrita, sujeito e cérebro presentes nas teorias médicas que sustentam a realização do diagnóstico e denunciado os problemas sociais que ele encobre, ainda se faz presente a questão: muitas crianças e jovens apresentam, de fato, problemas escolares e de leitura e escrita que se perpetuam em sua escolaridade e que parecem, do ponto de vista escolar, insolúveis. Dessa forma, esta pesquisa se propõe a investigar respostas para a pergunta:

“Se não é uma patologia, quais fatores explicariam a presença e perpetuação de problemas escolares e de leitura e escrita que muitas crianças e jovens apresentam?”

Essa pergunta se apresenta no final de minha dissertação de mestrado intitulada “Sujeitos, histórias e rótulos: a leitura e a escrita de crianças e jovens diagnosticados com Dislexia”⁸, orientada pela Profa Dra Maria Irma Hadler Coudry e coorientada pela Profa Dra

⁴ Orientadas e coorientadas pela Profa Dra Maria Irma Hadler Coudry.

⁵ A discussão sobre o normal e o patológico será desenvolvida a partir de Canguilhem (1966).

⁶ A história desse posicionamento crítico, mais especificamente em relação à dislexia, pode ser encontrada em Aquino (2016).

⁷ Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP (parecer de número 1.421.564).

⁸ Essa análise deu continuidade à iniciação científica “Discutindo os sintomas de Dislexia Específica de Desenvolvimento no processo de aquisição da escrita: uma abordagem Neurolinguística”, concluída no fim de 2010, também orientada pela Profa Dra Maria Irma Hadler Coudry e financiada pela FAPESP.

Sonia Sellin Bordin, defendida em 2013 e financiada pela FAPESP. Na dissertação, analisamos o processo de aquisição e uso da leitura e da escrita de cinco crianças e jovens que receberam o diagnóstico de dislexia e que foram acompanhados longitudinalmente por mim no CCazinho. Nesse percurso, ao afirmarmos que as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos em relação ao processo de aquisição e uso da leitura e da escrita e em relação à aprendizagem dos conteúdos escolares não podem ser explicadas por uma patologia, no caso a dislexia, e, conjuntamente, afirmarmos que estrategicamente o diagnóstico é um *dispositivo*⁹ (FOUCAULT a partir de AGAMBEN, 2010) que encobre problemas sociais, abrimos espaço para investigar e conhecer os problemas que estão na origem das dificuldades dos sujeitos acompanhados e que eram encobertos pelo diagnóstico (ANTONIO, 2011; COUDRY, 2014; SILVA, 2014). É da abertura desse espaço que surge esta pesquisa de doutorado.

Socialmente, há uma crescente demanda para a investigação dessa pergunta, já que ao passo que cresce o processo de patologização e/ou medicalização de crianças e jovens normais, também crescem as críticas a ele dirigidas. Atualmente, além das pesquisas realizadas no âmbito do CCazinho, outras áreas também têm se dedicado a criticar esse excesso de diagnósticos relativos à aprendizagem de crianças e jovens. Destaca-se o campo da Psicologia que, juntamente com os Conselhos Regionais de Psicologia (CRP), criaram o “Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade”¹⁰ em novembro de 2010. Atualmente, há núcleos do fórum em diversas regiões do país que têm como objetivo “articular entidades, grupos e pessoas para o enfrentamento e superação do fenômeno da medicalização, bem como mobilizar a sociedade para a crítica à medicalização da aprendizagem e do comportamento” (Manifesto do fórum sobre medicalização da educação e da sociedade, 2010). Para isso, o fórum organiza debates e congressos e, politicamente, exerce pressão para a não aprovação de leis medicalizantes. Do mesmo modo, temos o “Movimento pela Despatologização da Vida (Despatologiza) em vários estados do país (Espírito Santo,

⁹ O conceito de “dispositivo” é definido pelo filósofo Agamben (2010) a partir da leitura de Foucault como: “(...) qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Em outras palavras: um conjunto de práxis, saberes, medidas, de instituições cujo objetivo é gerir, governar, controlar e orientar, num sentido que se supõe útil, os gestos e os pensamentos dos homens. Tal posição se origina de Foucault que define dispositivo como um conjunto heterogêneo, que recobre o dito e o não dito e implica discursos, instituições estruturas arquitetônicas. De natureza estratégica, o dispositivo está inscrito em um jogo de poder que condiciona saberes e práticas. (AGAMBEN, 2010, p.40)

¹⁰ Informações sobre as atividades do fórum e o manifesto podem ser encontradas em: <http://medicalizacao.com.br/>, acesso em 27 de novembro de 2017.

Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo)¹¹. No interior desse grupo destacam-se as pesquisas na área da pediatria e da educação realizadas por Moysés e Collares (1992; 2011) que criticam a construção histórica, principalmente da dislexia e do TDAH, e desconstruem, metodologicamente, as pesquisas que sustentam o diagnóstico, denunciando, ainda, a função de naturalização e individualização de problemas sociais que essas patologias exercem. Há também, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) um grupo de pesquisa na área da fonoaudiologia que em 2012 realizou o “I Simpósio Internacional e I Simpósio Baiano Medicalização da Educação e da Sociedade: Ciência ou Mito?” e em 2014 publicaram em livro as principais discussões do congresso (VIEGAS, RIBEIRO e OLIVEIRA, 2014).

Como fonte desses debates temos o mesmo problema: crianças e jovens fracassando na aprendizagem da leitura e da escrita e dos conteúdos escolares. Segundo dados do último PISA¹² (Programme for International Student Assessment), realizado em 2015, metade dos alunos avaliados na faixa dos 15 anos não alcançou o nível 2 de desempenho de leitura, o que significa que eles não são capazes de deduzir informações de um texto, de estabelecer relações entre diferentes partes desse texto e não conseguem compreender nuances da linguagem. Com isso, o país ficou com a 59ª posição do ranking de leitura entre os 72 países que participaram da avaliação (OECD, 2015).

Dentro desse contexto de ineficiência educacional brasileira revelado, por exemplo, por esses poucos resultados nas avaliações institucionais¹³, uma crescente quantidade de crianças e jovens tem sido encaminhada pela escola para avaliações clínicas. Como não há nenhum exame específico que comprove a alteração orgânica na criança/jovem supostamente acometida por esses distúrbios neurológicos que afetariam a aprendizagem, o diagnóstico fica a cargo de um olhar clínico pautado por uma concepção restrita de linguagem como um código, apartado de seu funcionamento e funções sociais (BORDIN, 2009, 2010; COUDRY,

¹¹ Mais informações estão disponíveis no site <https://www.despatologiza.com.br/>. Acesso em 11 de dezembro de 2017.

¹² O PISA é uma avaliação internacional comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos. As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

¹³ Além do PISA, outras avaliações como o Saresp (que avalia as escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo), o Enem e a Prova Brasil, também mostram o quadro alarmante da educação brasileira. Essas avaliações estão sendo usadas aqui apenas como índices do fracasso que a escola brasileira tem apresentado em oferecer uma educação de qualidade para todos. Entretanto, destaca-se que, fora esse objetivo geral, elas podem ser criticadas quanto à descontextualização das questões e da atividade que se propõe.

2007, 2009, 2014; MÜLLER, 2013) e por um conceito organicista e biologizante de sujeito/cérebro. Essa tendência de patologizar e/ou medicalizar o processo de aquisição da escrita e a aprendizagem tem se expandido muito (MOYSÉS E COLLARES, 2011). Exemplo disso é a incidência dos transtornos de aprendizagem: de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV)¹⁴, as estimativas da prevalência dos Transtornos da Aprendizagem variam de 2 a 10% da população em idade escolar, número bastante expressivo para uma patologia¹⁵. Outro exemplo é o aumento vertiginoso de 373% da importação e produção de metilfenidato¹⁶ e de 775% no consumo da droga utilizada no tratamento para o TDAH entre os anos de 2003 a 2012, tendência que tem crescido atualmente. Os dados fazem parte de uma pesquisa do Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) divulgados pela imprensa¹⁷.

A grande maioria das crianças e jovens que frequenta o CCazinho está circunscrita nesse contexto. Enquanto observamos nos cadernos e materiais escolares uma quantidade expressiva de cópias e exercícios que não fazem sentido para a criança/jovem, pouco favorecendo o processo de aquisição da escrita, observamos também que as avaliações médicas interpretam como sintoma de patologia ocorrências que são próprias desse processo e que revelam as hipóteses construídas pelos sujeitos na sua busca por representar visualmente a imagem sonora da fala (FREUD, 1891; COUDRY, 2010b). Essas hipóteses muitas vezes não correspondem à convenção escrita do português, tanto por razões históricas de mudanças da língua quanto pelas diversas variedades linguísticas faladas no Brasil (ALKMIM, 2005-2010; BAGNO, 2007, FARACO, 2016), além do desafio por parte da criança para aprender as relações entre o som e sua representação gráfica na leitura e na escrita. Porém, no caso dos diagnosticados como portadores de dislexia, distúrbio de aprendizagem e déficit do processamento auditivo, essas hipóteses são vistas, pela literatura médica, como evidências de um suposto distúrbio neurofuncional. Geralmente esses sintomas são elencados e denominados pela literatura médica como: trocas, inversões, omissões e junções de letras e

¹⁴ Manual Estatístico e Internacional que orienta a classificação e o diagnóstico de transtornos mentais. Disponível em:

<http://www.psiqweb.med.br/site/DefaultLimpo.aspx?area=ES/VerClassificacoes&idZClassificacoes=52>, acesso em 19/08/2014.

¹⁵ Uma crítica contundente a esses números alarmantes e às metodologias aplicadas a essas pesquisas pode ser encontrada em Moysés e Collares (2010).

¹⁶ Princípio ativo do medicamento mais conhecido como Ritalina.

¹⁷ <http://saude.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-registra-aumento-de-775-no-consumo-de-ritalina-em-dez-anos>, acesso em 01 de março de 2018.

sílabas, além de disortografia, escrita em espelho, adição de letras ou sílabas e confusão de letras foneticamente semelhantes.

A ND, ao contrário, analisa linguisticamente essas ocorrências procurando dar luz à hipótese de escrita construída pelo sujeito, descaracterizando como patológicas as representações iniciais do processo de aquisição da leitura e escrita. Isso possibilita à ND o questionamento do que é tido como sintoma de patologia, além de reafirmar uma outra concepção de fala, leitura e escrita explorada no item “Pressupostos teóricos e metodológicos” e no capítulo 5 desta tese. Compreender linguisticamente a reflexão do sujeito em torno das escolhas que faz ao escrever é fundamental também para a interlocução que deve ser estabelecida com a criança em seu processo de aquisição da escrita. O desconhecimento linguístico por parte da escola e da clínica parece ser um dos aspectos importantes que levam ao diagnóstico e às suas consequências nocivas.

Diante desse quadro, para estabelecer-se a crítica e a desconstrução do crescente processo de patologização e/ou medicalização vivido hoje, é fundamental que se investiguem respostas alternativas a essas que individualizam e deslocam para o corpo do sujeito os problemas enfrentados pela escola para ensinar a leitura, a escrita e os conteúdos escolares. Assim, resumidamente, o principal objetivo desta pesquisa é investigar problemas sociais, políticos e psico-afetivos que estrategicamente o diagnóstico recebido por crianças e jovens encobre, buscando analisar os principais fatores responsáveis pelos problemas escolares e de leitura e escrita que, de fato, esses sujeitos enfrentam.

Por meio do trabalho que realizei no CCazinho no período de 2007 a 2014, da minha atuação como professora de língua portuguesa do Ensino Fundamental II e Médio na rede Sesi e das pesquisas realizadas no âmbito da ND, percebemos que para investigar os problemas não patológicos enfrentados por essas crianças e jovens que receberam um diagnóstico equivocado é necessário se colocar um conjunto de perguntas que se desdobram desse objetivo principal da pesquisa: o que é interpretado pela escola como sintoma de patologia? Quais são as dificuldades que esses sujeitos têm enfrentado em sua escolarização? Como a escola compreende e desenvolve as funções que esses sujeitos estão apresentando dificuldades? Como a escola tem encaminhado o ensino da leitura e escrita dessas crianças/jovens? Quais diferenças eles apresentam em relação à sujeitos em situação de sucesso escolar? Como elas podem ser explicadas? Por fim, como a escola lida com as diferenças no âmbito da aprendizagem e do comportamento dos sujeitos?

Para procurar respostas a esse conjunto de perguntas, a pesquisa se voltou para o interior da escola, lugar onde o problema costuma surgir, por meio do encaminhamento escolar para as avaliações, e se perpetuar. Dessa forma, ao invés de colher e analisar dados do CCazinho, a presente pesquisa parte de uma pesquisa de campo realizada na escola em que trabalho desde 2015 como professora de Língua Portuguesa. Em 2015, dei aulas para uma turma de sexto ano (11/12 anos), em que havia 5 alunos de uma sala de 32, com algum tipo de diagnóstico. Desses, foram selecionados 3 para integrar a pesquisa¹⁸ no ano de 2016, em que já não era mais professora dessa sala. Foram selecionados também dois alunos em situação de sucesso escolar da mesma idade e sala para comparar com os sujeitos diagnosticados e em situação de fracasso escolar.

Em julho e agosto de 2016, foram realizadas entrevistas semiestruturadas¹⁹ com os pais, com a presença dos filhos²⁰, para traçar o histórico escolar e do diagnóstico dos sujeitos; entrevistas abertas com membros da equipe escolar, para traçar a visão construída por eles sobre o sujeito e sua história escolar e o acompanhamento longitudinal dos três sujeitos durante o segundo semestre em horário oposto ao das aulas, de modo a analisar mais de perto o processo de aprendizagem desses sujeitos. Por meio dessas entrevistas é analisado também o modo como o processo de medicalização se dá e se perpetua na escola. A escola encaminha as crianças e jovens para avaliações médicas? Como os gestores e professores significam o diagnóstico e ressignificam o aluno diagnosticado? Por fim, foram analisados também os relatórios médicos/clínicos e os dados escolares (provas, atividades, cadernos, livro didático) a que tive acesso no período de 2015 a 2018, de modo a investigar os problemas e as estratégias que os sujeitos adotam para enfrentar seu processo de escolarização e aquisição e uso da leitura e escrita.

Paralelamente, diante da ineficiência da escola, hoje, de ensinar a leitura e a escrita e os conteúdos formais/disciplinares, revelada pelos altos índices de fracasso escolar da educação brasileira, a pesquisa se voltou também para a análise das estratégias e comportamentos que crianças e jovens adotam para ter sucesso escolar, ou seja, as razões que as fazem “ir bem” na escola, em contraste com as crianças e jovens que estão enfrentando

¹⁸ A escolha desses três alunos se deu pela disponibilidade desses alunos e seus pais em participarem da pesquisa.

¹⁹ O roteiro das entrevistas com as famílias e com a equipe escolar pode ser encontrado no item 4 dos anexos.

²⁰ Exceto no caso dos sujeitos em sucesso escolar, já que não seria realizado um trabalho de intervenção com esses sujeitos.

dificuldades em sua escolarização. Para isso, foi realizada também com os dois sujeitos em situação de sucesso escolar entrevista aberta com os pais e equipe escolar.

Durante a realização da pesquisa foram observadas relações de conflito entre escola, sujeito e sua família que, em contraste com a vivência escolar das crianças em situação de sucesso escolar, parecem ser determinantes para o diagnóstico e a perpetuação da situação de fracasso escolar que os sujeitos vivenciam. Essas relações de conflito parecem surgir em um embate entre as formas de comportamento, atenção e uso da linguagem do sujeito e sua família em oposição às da escola. Atrela-se a isso, o fato da instituição não dar conta desses *conflitos*, inerentes a qualquer aprendizagem (FREUD, 1985; GOMES, 2014), mas toma uma atitude de escamoteamento deles, pois se fundamenta em uma estrutura que não dá conta da heterogeneidade e que reproduz a estrutura social (BORDIEU E PASSERON, 1975).

Para articular essas problemáticas, esta tese será dividida em duas partes: a primeira – “Sujeitos e suas histórias” – composta pelos capítulos 1, 2 e 3, apresenta e analisa o percurso escolar de cada um dos sujeitos em situação de fracasso escolar participantes da pesquisa; a segunda – “Diferença e desigualdade” – composta pelos capítulos 4 e 5, procura discutir mais incisivamente as razões que levam a escola a fracassar no trabalho com as diferenças e, nesse contexto, produzir o fracasso escolar, tematizando, primeiro, as relações entre família e escola e, em seguida, as práticas com e sobre a linguagem.

O capítulo 1 “Sujeito ED: uma história de patologização do comportamento e da escrita” apresenta o percurso escolar e de patologização do comportamento e da leitura e escrita de ED. Essa história é marcada, desde o início da escolarização, por um olhar patologizante para a atitude de atenção arbitrária/involuntária apresentada pelo sujeito, o que resultou no diagnóstico de TDAH e medicação de ED. Paralelamente o sujeito recebeu o diagnóstico de dislexia, o que resultou em um baixo investimento em sua escrita e maior ênfase nas atividades orais. Nesse processo, ED automatizou um desenho das letras impreciso o que faz com que os professores acreditem que ele apresenta problemas de escrita que de fato ele não tem. Para discutir o caso de ED, articularemos, principalmente, as discussões desenvolvidas por Luria (1979) e Vygotsky (1926) em relação ao desenvolvimento da atenção, destacando o caráter social desse desenvolvimento e, por isso, a necessidade da escola investir na educação da atitude de atenção.

O capítulo 2 “Sujeito MR: uma jornada por um diagnóstico que “não valeu de nada”” discute a persistência do fracasso escolar de MR, principalmente, pela falta de sentido da escola para esse sujeito, o que tem um papel determinante para o pouco desenvolvimento da

memória lógica na escola e a formação dos conceitos científicos. Nesse percurso, a escola encaminha MR por suspeitar que tivesse dislexia e a mãe, por interpretar que o sujeito teria problemas relativos à memória, passa a empreender uma jornada por um diagnóstico que explicasse os problemas apresentados pelo filho. Ao fim desse percurso, MR recebe o diagnóstico de déficit do processamento auditivo que, para a mãe, “não valeu de nada”. Para discutir as questões relativas à perpetuação dos problemas escolares de MR, articularemos a discussão da atividade integrada dos 3 blocos descritos por Luria (1979) para o funcionamento do cérebro; o desenvolvimento da memória lógica e/ou associativa (LURIA 1979; VYGOTSKY, 1926) e o desenvolvimento dos conceitos científicos (VYGOTSKY, 1934).

O capítulo 3 “Sujeito GS: o percurso de um (não) diagnóstico” discute o caso de GS e o processo de invisibilização do sujeito na escola. No quarto ano ele foi retido porque a escola identificou nele problemas relativos à aquisição da leitura e escrita e desconfiava que ele tivesse dislexia, por conta do que seus professores nomearam de “trocas de letras”. A mãe não concordou com a retenção e com essas suspeitas, mas o levou ao neurologista. Diante do alto custo da avaliação multidisciplinar proposta pelo neurologista, a mãe não completou a avaliação, mas entregou à escola uma declaração de que GS estava sendo acompanhado pelo médico. Nesse percurso a escola presumiu um diagnóstico e acompanhamento, enquanto GS, por ser um aluno bastante discreto em sala de aula, começa a passar despercebido, o que resulta na pouca intervenção nas dificuldades escolares apresentadas por ele. Para discutir esse processo de invisibilização de GS, abordaremos o desenvolvimento dos dispositivos disciplinares, principalmente em relação à produção de *corpos dóceis* (FOUCAULT, 1975b) e, mais contemporaneamente, *inertes* (AGAMBEN, 2010), como também do desenvolvimento na escola de práticas e de uma estrutura padronizada que possibilitou, historicamente, a preparação do aluno para se inserir no mundo do trabalho de maneira não conflitiva (ENGUITA, 1989).

O capítulo 4 “Sucesso e fracasso escolar: relações de consonância e dissonância entre família e escola” destaca o conflito gerado pela maior distância entre os hábitos, práticas e saberes dessas crianças e suas famílias em relação à cultura reproduzida e legitimada pela escola. Para isso, parte-se da comparação entre os sujeitos em situação de fracasso e sucesso escolar, analisando-se como certas práticas e saberes transmitidos no interior da família ora promovem vantagens educacionais para os sujeitos, ora conflitos

com a instituição escolar, o que parece ser um fator importante para a construção da situação de fracasso escolar dos sujeitos da pesquisa que origina o diagnóstico relativo à aprendizagem. Essa análise tem como aporte teórico autores da sociologia da educação que analisam processos de produção das desigualdades educativas, tais como: Lahire (1995); Bordieu e Passeron (1975) e Lareau (2000, 2003, 2007).

O capítulo 5 “Sujeito, linguagem e escola: saberes e práticas” analisa e critica o que a escola e a clínica interpretaram como sintoma de patologia na leitura e escrita dos sujeitos, principalmente em relação à falta de conhecimento linguístico da escola e das avaliações médicas em relação à linguagem. Também, pela análise de um dado de escrita de MR produzido em acompanhamento longitudinal, é discutida a necessidade de uma melhor formação dos professores para poderem interpretar e intervir nas hipóteses de escrita construídas pelos sujeitos em seu processo de aquisição e uso. Principalmente em relação aos conhecimentos fonético-fonológicos e sociolinguísticos. Articulada a essa discussão argumentamos, também, pela necessidade do professor de português se constituir como interlocutor de seus alunos e adotar práticas de fala, leitura e escrita contextualizadas e que façam sentido para esses sujeitos. Para essa análise foi articulado um conjunto de linguistas que refletem sobre as relações entre linguagem, escola, e processo de aquisição da leitura e escrita, tais como: Coudry (2007, 2009, 2010b, 2011); Abaurre et alli (1997), Alkmim (2005-2010); Geraldi (1997, 2010); Franchi (1977), Faraco (2012); Bagno (2003, 2012).

Por fim, passaremos para a descrição da cidade, da escola, da sala de aula, da família e dos sujeitos, para compreendermos o contexto em que esses sujeitos vivem e em que os dados são produzidos.

Contextualização

As cinco crianças pesquisadas estão hoje com 12 ou 13 anos e estudam em uma escola que integra o Serviço Social da Indústria (SESI), situada em um município do interior de São Paulo. Todas estão na mesma sala de aula. Esse município tem cerca de 74 mil habitantes (de acordo com o Censo de 2010) e está localizado a aproximadamente 60 km de São Paulo e Campinas. A cidade foi fundada em 1963, por meio da emancipação de um outro município

médio vizinho e em uma área em que havia uma importante fazenda cafeeira. A instalação em 1961 de uma grande metalúrgica na região impulsionou essa emancipação da cidade e a vinda de outras indústrias para a região. Sua história também está marcada pela construção de uma importante linha ferroviária ainda hoje ativa²¹. Atualmente, a cidade tem 18 escolas de Ensino Fundamental municipais, 5 estaduais e 6 particulares. Ela tem pouca oferta de equipamentos de lazer (somente um parque municipal) e cultura (conta com apenas uma biblioteca municipal – em um convênio com a principal metalúrgica da região – e não há teatros ou cinema). Desse modo, as famílias precisam se deslocar para cidades próximas para usufruir desses serviços. Os pais de todas as famílias investigadas dizem ir aos shoppings e ao parque de uma cidade média vizinha. Atualmente, apesar da cidade ter uma história rural, a principal atividade econômica da cidade e da região é a industrial, pois abriga importantes indústrias metalúrgicas, siderúrgicas e automobilísticas. Segundo o Atlas Brasil 2013 desenvolvido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, a partir dos dados obtidos pelos últimos 3 Censos Demográficos do IBGE dos municípios brasileiros, a cidade tem evoluído quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM): em 1991 o IDHM foi de 0,507, em 2000 foi de 0,678 e 2010 de 0,769, valor levemente inferior ao da média do Estado de São Paulo (0,783) e superior à média do Brasil (0,727).

A escola se situa na região central da cidade, possui oito salas de aula, um laboratório de informática, uma quadra poliesportiva e uma sala de leitura (a partir de 2017). Funciona nos três turnos, ofertando no período da manhã o Ensino Fundamental II e Médio e no da tarde o Ensino Fundamental I, à noite são ofertadas aulas de reforço escolar, principalmente de matemática, e a quadra poliesportiva pode ser usada pelos alunos. Há apenas uma sala para cada ano, totalizando 287 alunos no Ensino Fundamental I e II e 122 alunos no Ensino Médio.

A equipe é composta por 19 professores (17 mulheres e 2 homens), uma diretora, uma coordenadora, duas auxiliares de serviços administrativos, um analista de suporte em informática, duas auxiliares de serviços e conservação e duas inspetoras de alunos. Todos os professores são graduados e licenciados na disciplina que ministram. Dentre eles, três professoras concluíram cursos de especialização e um professor e uma professora concluíram o mestrado. Todos ingressaram nessa rede de ensino por meio de processo seletivo, que consistia, até 2015, em prova objetiva e de títulos²². Todos são contratados no regime CLT e

²¹ Linha 7 (rubí) da CPTM que compreende o trecho definido entre as estações da Luz em São Paulo e Francisco Morato.

²² Esses dados são do ano de 2016. A cada ano há pequenas variações no quadro de funcionários.

seus salários variam em função do ciclo que lecionam, aumentando progressivamente até o Ensino Médio. Em geral, o valor da hora aula é maior do que o que é recebido nas diferentes redes do ensino público e parecido com a média das escolas particulares²³. A rede não apresenta um plano de carreira, mas oferece plano de saúde, auxílio alimentação e refeição. Quanto à formação permanente dos professores, há em todo o início de ano letivo uma semana de curso de formação, elaborado por analistas da rede, em que é discutido algum tema pertinente para a instituição²⁴. Durante o ano letivo há o acompanhamento do trabalho do professor por parte do coordenador e, esporadicamente, algum curso de formação em sábados que substituem emendas de feriado.

A escola não é gratuita, mas as famílias pagam uma mensalidade baixa²⁵ se comparado com o que é cobrado por outras escolas particulares da cidade. Nas avaliações externas, como o Saresp, a escola tem se mantido na média das escolas particulares do Estado de São Paulo e das escolas da rede SESI e acima das escolas públicas estaduais²⁶, o que corrobora a percepção dos pais sobre a melhor qualidade da rede em relação ao ensino público. Tanto a média do resultado em Matemática quanto em Língua Portuguesa situa os alunos no nível adequado de proficiência, definido pelo Saresp como aquele em que apresentam domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades exigidos para o ano escolar em que estão. Em geral, há um clima agradável na escola, tanto em termos de manutenção, limpeza e estrutura, apesar de ser um prédio antigo; quanto em termos da relação entre gestores, professores, funcionários e alunos. Isso é expresso por ser bastante rara a ocorrência de depredação do patrimônio da escola e/ou de casos de desrespeito entre os membros da comunidade escolar.

Os sujeitos desta pesquisa, como a maioria dos alunos dessa escola, são filhos de trabalhadores de diferentes indústrias da cidade ou da região. Na maior parte das vezes, os pais cursaram até o Ensino Médio e fizeram curso técnico, principalmente no SENAI (Serviço

²³ No edital para processo seletivo de 2015 da rede, a instituição divulgou as seguintes faixas salariais: Professor de Educação Básica I Mensalista – 40h mensais R\$ 5.006,12. Professor de Educação Básica II Aulista – 50 minutos R\$ 33,38. Professor de Educação Básica III Aulista – 50 minutos R\$ 40,06.

²⁴ Em 2016 o tema foi inclusão e em 2017 o ensino por áreas do conhecimento, por exemplo.

²⁵ No ano de 2016 a mensalidade para beneficiários da indústria era de R\$60,20 e o gasto anual com material didático, obrigatório, foi de R\$277,44.

²⁶ Como exemplo, no último Saresp de que a escolar participou (2014), a média do quinto ano (ano em que os sujeitos participantes dessa pesquisa fizeram a prova) foi de 237,1 em Língua Portuguesa, a das escolas particulares foi de 238,4 e a das escolas públicas estaduais de 203,7, já em Matemática a média da escola foi de 247,4, a das escolas particulares de 252,3 e da rede pública estadual 216,5.

Social de Aprendizagem Industrial)²⁷. A partir de conversas repetidas com pais e mães de alunos e alunas, apreende-se que há uma expectativa, por parte das famílias, de que os filhos e filhas, ao ingressarem no Ensino Médio, a partir do 2º ano, frequentem cursos profissionalizantes no contra-turno, utilizando-se de um programa denominado “Ensino Articulado” promovido pela parceria SESI/SENAI.

A escola no início do ano de 2018 pediu para os pais responderem a um questionário socioeconômico. De um universo de cerca de 400 famílias, 144 responderam ao questionário que foi entregue na primeira reunião de pais do ano. Os resultados foram²⁸: a maior parte das famílias apresenta renda familiar de 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.364,01 até 4.728,00), totalizando 45%, seguida de famílias que apresentam renda de 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 788,01 até R\$ 2.364,00), totalizando 25% e 19 % de 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 4.728,01 até 7.092,00). Em quase metade das famílias, a responsabilidade da obtenção dessa renda é de uma pessoa e quase a outra metade por duas pessoas. A maior parte delas mora entre quatro a sete pessoas na mesma residência (63%), seguida de uma a três pessoas (34%), em casa própria quitada (58%) ou financiada (22%) e na zona urbana (86%). A maioria tem carro (67%), tv por assinatura (52%), e computador (57%). Para chegar à escola, a maior parte dos alunos contrata vans escolares (54%), o restante se divide entre o uso de transporte próprio (27%), transporte coletivo (11%) e caminhando (7%). Esse resultado se relaciona ao fato de muitos alunos morarem em cidades vizinhas à da escola.

Em relação à escolaridade, a maior parte dos pais que responderam à pesquisa concluiu o ensino médio (43%), seguida dos que concluíram o ensino superior (34%). Metade deles diz se manter informado por meio da internet e 33% por meio da tv, 7% do rádio e 5% pelo jornal escrito. Eles também dizem que a maior parte do tempo livre da família é dedicada à televisão (27%), seguida pelo uso da internet (26%) e das atividades religiosas (26%).

Todos os sujeitos participantes da pesquisa apresentam renda familiar acima de dois salários mínimos, o que, segundo alguns estudos, já os enquadra na classe média²⁹. Entretanto, os três sujeitos em fracasso escolar apresentam renda entre dois salários mínimos e meio (classe média baixa), enquanto os dois sujeitos em sucesso escolar apresentam em média renda de quatro salários e meio, cinco salários (alta classe média), ou seja, estão acima

²⁷ Inclusive, a história dessa escola, construída através de um convênio com a prefeitura que cedeu o prédio em 1967, está bastante ligada à indústria, pois surge posteriormente ao SENAI na cidade, para atender aos trabalhadores principalmente da indústria metalúrgica.

²⁸ Os gráficos com o resultado em porcentagem dessa pesquisa podem ser vistos no item 5 dos “Anexos”.

²⁹ Segundo classificação da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), do Governo Federal.

da linha da pobreza. Todos vivem em casa própria e seus pais e mães completaram o Ensino Médio, o que representou na família uma evolução quanto à escolaridade, já que nenhum dos avós das crianças participantes estudou além do Ensino Fundamental e exerciam trabalhos manuais, domésticos ou pouco qualificados. Nenhum dos pais fez ensino superior e apenas a mãe de uma das crianças em sucesso escolar (JC) apresenta esse histórico. Ela é pedagoga e professora municipal do Ensino Fundamental I.

As cinco crianças participantes da pesquisa estudaram no sexto ano (2015) na mesma sala de aula no período da manhã. Foram interpretadas como em situação de fracasso escolar aquelas que no quinto ano foram classificadas na avaliação do Saresp³⁰ em Língua Portuguesa e Matemática como nos níveis de proficiência abaixo do básico (alunos que demonstram nível insuficiente das competências, conteúdos e habilidades do ano escolar em que se encontram – segundo o Saresp) ou no nível básico (alunos que demonstram domínio mínimo dos conteúdos, habilidades e competências, mas que possuem as estruturas necessárias para interagir com o ano escolar subsequente – também segundo o Saresp). Somado a esse critério, foram considerados também em situação de fracasso escolar os alunos que obtiveram notas nos componentes curriculares em 2015 que os retiveram ou representaram risco de retenção. Em oposição, foram interpretados como em situação de sucesso escolar os alunos que no quinto ano dessa sala foram classificados no nível avançado tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática, o que, segundo o Saresp, representa aqueles que demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, habilidades e competências acima do exigido no ano em que estão cursando. Também somou-se a esse critério a incidência majoritária de notas nos componentes curriculares acima da média.

Seguindo esses critérios, foram identificadas cinco crianças em situação de fracasso escolar e cinco crianças em situação de sucesso em uma turma de 34 alunos. Dentro desses dois grupos há apenas uma menina parda no grupo das crianças em sucesso escolar e quatro meninos brancos, já no grupo em situação de fracasso escolar, há um menino negro, três pardos, um branco e nenhuma menina. O restante dos alunos da sala (24 alunos) foi classificado no nível adequado ou básico no Saresp e em 2016 tiveram, em geral, notas medianas nas avaliações escolares.

³⁰ Apesar de avaliações como o Saresp poderem ser bastante questionadas quanto à sua metodologia e uso (como índice de qualidade e comparação entre escolas e alunos, e, no caso do Estado, variável importante para o bônus do professor) a nota do Saresp está sendo usada nesta tese como uma referência de resposta do sujeito às expectativas oficiais do Estado quanto ao domínio da leitura e escrita.

Assim, dentro dessa distribuição de gênero e étnico-racial³¹ da sala de aula, os sujeitos que compõem essa pesquisa se situam da seguinte forma: ED, criança em situação de fracasso escolar, é o único menino da turma que é negro. GS e MR, também em situação de fracasso escolar, são pardos. É importante notar que nenhum dos cinco meninos pardos ou negros presentes nessa turma estava em situação de sucesso escolar naquele ano. Simetricamente, havia uma maioria de treze meninos brancos na turma, nenhum deles em situação de fracasso escolar.

No que concerne à relação entre os gêneros, é possível observar que não havia nenhuma menina no grupo das crianças em situação de fracasso escolar. No entanto, havia apenas uma menina no grupo em sucesso escolar em um total de 15 meninas na sala.

Assim, em resumo, os meninos em situação de fracasso escolar que serão analisados são: ED, de 12 anos, negro, filho único de uma mãe (41 anos) que trabalha como operadora de montagem de uma grande indústria automobilística da região e de um pai (42 anos) que administra um bar no bairro em que moram. É caracterizado pela escola como o aluno mais indisciplinado da turma sala e foi quase retido no ano de 2015. GS, de 13 anos, pardo, é o filho mais velho e tem uma irmã de 8 anos. A mãe (32 anos) atualmente está desempregada e o pai (38 anos) é vendedor externo de uma grande indústria alimentícia. Ele é caracterizado pela escola como disciplinado, mas apático. Foi retido no final do quarto ano e desde então tem sido aprovado com dificuldades. MR, de 13 anos, pardo, filho mais velho, com um irmão de um ano, mãe (39 anos) promotora de vendas de uma grande indústria alimentícia, o pai (42 anos) vendedor de frutas, mas atualmente está preso. É caracterizado pela escola como indisciplinado. Foi retido no sexto ano e está apresentando dificuldades para ser promovido.

Os sujeitos em sucesso escolar são: DV, de 12 anos, branco, tem um irmão mais velho, mãe (42 anos) dona de casa e pai (47 anos) registrador de matriz da mesma indústria automobilística que a mãe de ED trabalha. É caracterizado pela escola como aluno disciplinado e com notas acima da média em toda a sua história escolar. JC, de 12 anos,

³¹ A utilização do termo étnico-racial toma como referência a nomenclatura utilizada pelo IBGE. A descrição dessa distribuição de gênero e características étnico-raciais foi feita porque estatisticamente essas distribuições se mostram importantes para a compreensão da desigualdade educacional brasileira.

branco, possui um irmão gêmeo, que estuda na mesma sala que ele. Filho de uma mãe pedagoga (45 anos) e professora de educação infantil em uma escola municipal e de um pai (49 anos) ferramenteiro. É caracterizado pela escola como disciplinado, participativo nas aulas e apresenta as maiores notas da sala em que estuda.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A Neurolinguística Discursiva (ND), desenvolvida no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL – Unicamp) desde a década de 80³², fundamenta teórica e metodologicamente esta pesquisa. Para investigar as relações entre cérebro, mente e linguagem em contextos patológicos e não patológicos, ela se sustenta em uma concepção plástica, histórica e funcional de cérebro, baseada nas obras de Vygotsky (1926; 1934), Luria (1979) e Freud (1891), e em uma concepção de sujeito histórico e social, não idealizado e constituído na e pela linguagem (FRANCHI, 1977). Assim, para a ND sujeito, linguagem e cérebro/mente são constituídos historicamente na relação com o Outro.

Seu caráter discursivo se dá por ter como ponto de partida a interlocução, pois é nela que os sentidos são construídos. Por isso, a produção e análise de dados deve levar em conta:

as relações que nela se estabelecem entre sujeitos falantes de uma língua, dependentes das histórias particulares de cada um; as condições em que se dão a produção e interpretação do que se diz; as circunstâncias histórico-culturais que condicionam o conhecimento compartilhado e o jogo de imagens que se estabelece entre interlocutores (COUDRY & FREIRE, 2010, p. 23-24)

Nesse sentido, a linguagem é entendida como uma construção coletiva, histórica e social, e, por isso mesmo, indeterminada sintática e semanticamente a priori, passível de mudanças e dependente do contexto para ser interpretada (FRANCHI, 1977). Desse modo, os sentidos não podem ser determinados previamente, mas se constroem no contexto discursivo nas práticas de linguagem (COUDRY, 1986), articulados com a história das expressões e com a intersubjetividade estabelecida na interlocução. A língua para Franchi (1977) é uma atividade constitutiva, tanto para os sujeitos, quanto para ela mesma. Assim, decorre dessa concepção a necessidade metodológica dos dados serem produzidos e analisados de forma contextualizada, sendo explicitada, portanto, na análise, a situação de interlocução entre os sujeitos, sua história e a condição discursiva de seu acontecimento (COUDRY, 1996). Desta forma, contrapõe-se aos testes psicométricos, que chamamos de “testes-padrão”, propostos pela literatura médica. Exemplos desses testes serão apresentados principalmente nos capítulos 1 e 2, já que vários deles foram aplicados aos sujeitos desta pesquisa e, em todos eles, o contexto discursivo de produção e interpretação é apagado.

³² A ND tem início com a tese de doutorado *Diário de Narciso: avaliação e acompanhamento longitudinal de linguagem de sujeitos afásicos de uma perspectiva discursiva*, defendida por Coudry em 1986 e publicada em livro em 1988.

Paralelamente a essa concepção pública, aberta e abrangente de linguagem, o sujeito é também interpretado como constituído histórica e socialmente, na e pela linguagem (FRANCHI, 1977; COUDRY, 1986), por isso, indeterminado e não idealizado, oposto ao sujeito padrão/mediano, proposto pela literatura médica³³. Articula-se a essa concepção de sujeito a noção de variação funcional do cérebro proposta por Vygostsky (1926; 1934) e Luria (1979): o homem apesar de ter o cérebro como patrimônio biológico comum a todos, apresenta uma variação no funcionamento e organização neurológica determinada pelas diferentes relações sociais, culturais e históricas vivenciadas pelos sujeitos, mediadas pela linguagem. Linguagem essa que é reguladora dos processos psíquicos e responsável pela formação das funções psicológicas superiores, tais como: linguagem, atenção, memória, imaginação, raciocínio intelectual, vontade, percepção, práxis/corpo. Deriva, portanto, dessa concepção, a noção de que essas funções não são de origem biológica, mas sim social, o que se contrapõe, na maioria das vezes, ao que é pressuposto na literatura médica relativa, principalmente aos denominados transtornos de aprendizagem³⁴.

Recebem especial destaque nesta tese a argumentação quanto ao desenvolvimento da atenção, da memória e dos conceitos científicos na escola. A primeira consiste no desenvolvimento de uma atitude de atenção que inicialmente é predominantemente não arbitrária/involuntária, ou seja, direcionada para os estímulos externos que nos atraem pela força e novidade de modo incondicionado, para uma atitude de atenção voluntária ou arbitrária. Isso se dá por meio da mediação da linguagem e da educação da atenção, o que permite que o sujeito selecione, direcione e prolongue sua atenção de acordo como suas necessidades, interesses e objetivos (LURIA, 1979; VYGOTSKY, 1926).

A memória, por sua vez, desenvolve-se por meio da associação entre experiências que deixaram vestígios no funcionamento neuronal e que, posteriormente, podem ser retomados (LURIA, 1979). Nesse sentido, para que algo faça memória, é preciso que seja vivido como uma experiência significativa. Na escola, muito do que se é cobrado que se memorize falha justamente por não se constituir como uma experiência que faça sentido para o sujeito. O quadro se agrava porque há uma prevalência de atividades que valorizam a memória mecânica (não a lógica/associativa) que não se apoia no sentido, mas na repetição e em uma atitude fim (por exemplo, decorar um conteúdo para tirar nota em uma prova).

³³ Reflexão que será aprofundada no próximo capítulo e também já criticada em diversos trabalhos como Coudry, 1986; Coudry e Freire, 2005; Novaes-Pinto e Beilke, 2008.

³⁴ Diferença que também será melhor analisada no próximo capítulo.

Na mesma direção, há uma dificuldade proeminente para o desenvolvimento dos conceitos científicos na escola, primeiro porque eles se apoiam no desenvolvimento da atitude de atenção e da memória associativa, segundo porque eles se desenvolvem por meio da instrução³⁵ que deve estabelecer relações entre esse novo conceito e os conceitos cotidianos que já foram construídos no desenvolvimento espontâneo da criança. Esse processo exige um conjunto de atos de pensamento que movimentam o sistema de conceitos, por meio de generalizações e um uso mais consciente e voluntário dos conceitos previamente construídos

Sinteticamente, para a ND (COUDRY e FREIRE, 2005, 2010) a pressuposição de um indivíduo padrão, médio (CANGUILHEM, 1966), concebido muitas vezes pelas avaliações médicas assentadas em baterias de testes-padrão essencialmente metalinguísticos e pela escola³⁶ é rejeitada, já que são concepções a-históricas e idealizadas. O que não significa que não exista a patologia quando o cérebro é privado de alguma de suas funções por lesões congênitas ou adquiridas. Entretanto, a patologia sempre deve ser analisada do ponto de vista do processo de vida do sujeito e não de uma variação quantitativa (média) do que é constituído culturalmente como norma.

Canguilhem (1966) discute criticamente a formulação da média como critério de estabelecimento e divisão entre o normal e patológico, pois ela seria um cálculo abstrato e, por isso, não corresponderia a nenhuma realidade, mas a uma descrição ideal. Assim, costuma-se estabelecer como anormal/patológico o desvio dessa média ideal, apagando-se tanto o juízo de valor que age por detrás dessa definição quanto o estabelecimento de uma norma como critério de normalidade.

De outro modo, o autor propõe a noção de normatividade dos sujeitos, tida como a capacidade de estar adaptado às exigências do meio e de criar e seguir novas normas de vida, em um meio em que são possíveis flutuações e novos acontecimentos. Portanto, para Canguilhem, o patológico é uma "norma que não tolera nenhum desvio das condições na qual é válida, pois é incapaz de se tornar outra norma" (p.145). Interpretada desse modo, não se pode estabelecer como critério de diferenciação entre o normal e o patológico

³⁵ Conforme tradução proposta por Prestes, 2010 da obra de Vygotsky.

³⁶ Escola que pressupõe um mesmo tempo, um mesmo currículo, uma mesma forma de ensinar e avaliar para todos.

apenas a análise de médias (usadas, por exemplo, pelo DSM³⁷ para classificar e diagnosticar os transtornos de aprendizagem), mas sempre em relação ao meio e à capacidade individual de normatividade dos sujeitos. Prova disso é o exemplo dado pelo autor: “com uma enfermidade como o astigmatismo ou a miopia, um indivíduo seria normal numa sociedade agrícola ou pastoril, mas seria anormal na marinha ou na aviação.”(CANGUILHEM, 1966, p.162).

Essa diferença pode ser analogamente vista no contexto escolar em que há a produção do fracasso a partir da exclusão das classes populares (PATTO, 2000), paralelamente à patologização das diferenças. Contribui para esse paralelo a análise proposta por Bourdieu e Passeron (1975) em relação ao papel exercido pela escola de reprodução das desigualdades sociais, já que ela reproduz e legitima a cultura das classes dominantes, promovendo vantagens àqueles que detêm esse capital cultural (op. cit.) e excluindo aqueles que estão mais distantes dos hábitos, práticas e saberes da cultura legitimada socialmente.

Lahire (1995), ao investigar as razões da desigualdade de desempenho escolar nos meios populares, define da seguinte forma os casos de fracasso escolar e nos mostra um conflito entre as práticas sociais da escola e da criança/jovem em seu meio social:

De certo modo, podemos dizer que os casos de "fracassos" escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos ... próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. Realmente, eles não possuem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão portanto sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis. (LAHIRE, 1995, p.19)

O conceito de interiorização utilizado por Lahire, ao alertar para a distância entre as regras e os procedimentos escolares e aquilo que certas crianças/jovens interiorizaram

³⁷ Manual de diagnóstico mental frequentemente utilizado pelos médicos.

em seu convívio social e familiar, baseia-se em Vygotsky (1926). Para ele, a interiorização/internalização é a reconstrução interna de uma operação externa e ocorre através da transformação de um processo interpessoal em intrapessoal. As funções psicológicas superiores (linguagem, memória, atenção, vontade, práxis/corpo, percepção, raciocínio intelectual, imaginação) no desenvolvimento da criança/jovem, aparecem inicialmente no nível social (interpessoal) para posteriormente aparecerem no individual (intrapessoal). Essa transformação se dá em um processo prolongado e é resultado de um conjunto de eventos ocorridos durante o desenvolvimento. Desse modo, se a criança na família vivencia práticas muito diferentes das da escola e a escola não ensina e/ou não é explícita em relação às regras do jogo escolar, a criança não internaliza esse modo de agir da escola, o que parece ser um importante fator para o fracasso escolar dessas crianças e jovens.

Contemporaneamente, essa produção do fracasso escolar, antes atribuída pela escola à pobreza e à desnutrição (DE LEMOS, 1984; MOYSÉS E COLLARES, 1992; PATTO, 2000), tem, muitas vezes, sido justificada pelos transtornos de aprendizagem que individualizam, encobrem e deslocam para o corpo dos sujeitos um conjunto de problemas sociais (COUDRY, 2009, 2014; BORDIN, 2010; MÜLLER, 2013), além de favorecerem diversos setores do mercado (clínicas, indústria farmacêutica, profissionais da psicopedagogia, psicologia, médicos, fonoaudiologia e etc). Nesse sentido, esses diagnósticos têm sido interpretados pela ND (COUDRY, 2009, 2010c; ANTONIO, 2011; SILVA, 2014) como um dispositivo, definido pelo filósofo Agamben (2010), a partir da leitura de Foucault, como:

(...) qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Em outras palavras: um conjunto de práxis, saberes, medidas, de instituições cujo objetivo é gerir, governar, controlar e orientar, num sentido que se supõe útil, os gestos e os pensamentos dos homens. Tal posição se origina de Foucault que define dispositivo como um conjunto heterogêneo, que recobre o dito e o não dito e implica discursos, instituições estruturas arquitetônicas. De natureza estratégica, o dispositivo está inscrito em um jogo de poder que condiciona saberes e práticas.” (AGAMBEN, 2010, p.40).

Esse dispositivo tem sido especialmente utilizado para a medicalização do comportamento e da linguagem de crianças e jovens que estão vivenciando a situação de

fracasso escolar. No primeiro caso, que será analisado mais profundamente na parte 1 desta tese, há o apagamento do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (LURIA, 1979; VIGOTSKY, 1926, 1934) e o controle disciplinar com a produção de corpos dóceis. Como descreve Foucault (1975b):

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil é. Forma-se então, uma política de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriinha, o desarticula e o recompõe. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados "corpos dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças. Ela dissocia o poder do corpo e faz dele, por um lado, uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 1975b, p.135).

No segundo caso, que será analisado mais profundamente no capítulo 5, há a suspensão do processo de aquisição da escrita e o apagamento das variedades linguísticas pela escola e pela clínica. Há, em geral, uma incompreensão pela literatura médica e muitas vezes pela escola, do processo de aquisição da leitura e escrita, já que muitas vezes tomam como sintoma as hipóteses construídas pelo sujeito em seu processo de aquisição. Desse modo, construções de escrita denominadas pela literatura médica como trocas de letras, por exemplo, e vistas, muitas vezes pela escola e pela clínica como sintoma de dislexia, transtorno ou distúrbio de aprendizagem, déficit do processamento auditivo, são interpretadas linguisticamente pela ND³⁸ e revelam o processo, normal, de idas e vindas, evolução e revoluções, de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOSTSKY, 1926) e de aquisição e uso da leitura e escrita.

Compreender o processo de aquisição e uso da leitura e escrita é estabelecer relações entre fala, leitura e escrita, mediadas sempre pelo sentido reconhecido pela fala da criança por meio de suas vivências em seu contexto sociocultural (COUDRY, 2010b). Freud (1891) em seu período pré-psicanalítico, ao estudar as afasias, formulou um modelo neurológico de um aparelho de linguagem “destinado a associar as palavras a partir das experiências de *sentido* do sujeito no corpo e na língua” (BORDIN, 2010, p. 30) e, para compreender as alterações de linguagem nos casos de afasia, analisa o processo de aquisição da fala, leitura e escrita pela criança. Para ler e escrever, a criança deve associar o que é novo para ela (uma letra por

³⁸ Como também por pesquisadores da aquisição da linguagem.

exemplo, que vem acompanhada da associação de uma imagem sonora, um traçado da letra e uma imagem visual) ao velho (o sentido que ela associa à imagem sonora de uma palavra antiga, já conhecida, ou seja, presente na língua falada). Desse modo, para falar, ler e escrever o cérebro é mobilizado como um todo em funções hierárquicas e que envolvem a associação concomitante entre o som, da ordem do significante, o visual, que seria a imagem da palavra, da ordem do significado e o motor, da ordem do corpo, pela execução do traçado da escrita e o gesto da fala. A criança no início do processo de aquisição da leitura e escrita se apoia primordialmente na fala, em que há a predominância do acústico e do motor sobre o visual, na leitura, em que há a predominância do visual e do acústico sobre o motor, e, na escrita, em que há o predomínio do motor e do visual sobre o acústico. Posteriormente, essas associações vão se automatizando, por meio das diversas vivências da criança com a leitura e a escrita, o visual seria dispensado e a hierarquia desfeita (FREUD, 1891; COUDRY, 2009, 2010b).

Esse é um longo processo marcado pela constante formulação e reformulação de hipóteses que envolvem a aprendizagem, por exemplo, da entonação da leitura, por meio do reconhecimento do sentido da palavra lida ao seu sentido na fala (COUDRY, 2010b); da não correspondência direta entre fala e escrita, que pode ser mais distante ou não de acordo com a variedade linguística falada pela criança (ALKMIM, 2005-2010; BAGNO, 2007); do funcionamento do sistema de escrita do português, em que há diferentes fonemas que podem ser representados por um mesmo grafema e diferentes grafemas que podem representar um mesmo fonema (CAGLIARI, 1989); da representação da estrutura das sílabas complexas do português (ABAURRE, 2001; COUDRY E FREIRE, 2017); da representação e reconhecimento da consoante surda e sonora (CAGLIARI, 1989; COUDRY & FREIRE, 2005); da segmentação convencional das palavras (ABAURRE, 1991, 1997; CAGLIARI, 1989); do caráter convencional da ortografia (POSSENTI, 2005). Essa complexidade de aprendizagens necessárias para o domínio da leitura e escrita se dá na interlocução com o outro e no decorrer do tempo nas diversas experiências com a linguagem, sempre mediada pelo sentido e pela cultura, por meio, muitas vezes, de caminhos singulares.

METODOLOGIA

A metodologia desenvolvida nesta pesquisa pressupõe a concepção de linguagem, sujeito e cérebro da ND. Por isso, ela toma como dados eventos de linguagem que revelem as hipóteses, as reflexões, as dificuldades, as estratégias e soluções das quais os sujeitos lançam mão dependendo dos diferentes contextos discursivos em que estão inseridos. Nesse sentido, a teoria utiliza do conceito de *dado-achado* (COUDRY, 1996) e do *paradigma indiciário* (GINZBURG, 1989), compatível com a metodologia da ND e com o conceito de *dado singular* de aquisição da escrita, como demonstram Abaurre e Coudry (2008). No primeiro, o dado não é uma *evidência* para quantificar ou classificar (como nos testes psicométricos) a linguagem e/ou o sujeito (como produtos) ou, ainda, um *exemplo* para sustentar/provar uma teoria, mas o *dado-achado* provoca movimentos na teoria (da teoria para o dado e vice-versa), reflexões sobre a língua e a atividade do sujeito. Para isso, a eleição e análise do *dado-achado* utiliza-se de procedimentos de descoberta e, por ter como objeto a linguagem em funcionamento, volta-se para processos produzidos em contextos discursivos, principalmente em situações de interlocução entre pesquisador e sujeito em acompanhamento longitudinal. Desse modo, o produto é sempre associado ao processo que o desencadeia, do qual faz parte. Isso possibilita que o investigador conheça e possa descrever a situação de interlocução (determinante para a análise dos dados) e que possa analisar o processo, já que toma como pressuposto que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1934) é socialmente determinada e se dá no decorrer do tempo, por meio de idas e vindas, *evoluções e revoluções* (VYGOTSKY, 1926).

No segundo, incorporado às pesquisas de aquisição da escrita por Abaurre et alli (1997), o historiador italiano Ginzburg (1989) analisa um modelo epistemológico surgido no final do século XIX e propõe que a análise e articulação de dados singulares pode ser reveladora de processos mais gerais. Para isso, compara os métodos utilizados pelo historiador da arte Morelli, para atribuir autoria a quadros, com o personagem Sherlock Holmes (criado por Arthur Conan Doyle) para desvendar crimes e Freud, para desvendar a psicologia humana. Todos eles, por meio da observação cuidadosa de signos pictóricos/pistas/indícios, “puderam captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível” (GINZBURG, 1989, p.150).

Esse modo de olhar o dado é clínico, na medida em que:

é um olhar que queima as coisas até sua extrema verdade. A atenção com a qual observa e o movimento pelo qual enuncia são afinal retomados neste ato paradoxal que consome. A realidade, cujo discurso ele lê espontaneamente para reconstituí-lo, não é tão adequada a si mesma quanto se poderia supor: sua verdade se dá em uma decomposição que é muito mais do que uma leitura, visto que se trata de libertação de uma estrutura implícita. Vê-se, a partir de então, que a clínica não deve mais simplesmente ler o visível: deve descobrir segredos. (FOUCAULT, 1963, p. 136-137)

Conforme Coudry (1996), é dessa atitude contemplativa dos dados, em um momento de descentração do investigador, que muitas vezes está presente na produção dos dados, que se dá a seleção e análise dos dados. Assim, o investigador, como um detetive, procura pistas/indícios reveladores das representações, das dificuldades, dos modos de contorná-las e dos motivos pelos quais o sujeito produz o que produz da forma em que produz, nos dados de fala, leitura e escrita.

Muitas vezes esses indícios selecionados e analisados como dados pela ND são vistos pela escola como “erros” e interpretados como déficit/sintoma. Para a ND, indícios de reescrita, reformulação, são momentos privilegiados de reflexão, pois podem revelar a relação, indeterminada e sempre em movimento, do sujeito com a linguagem. Como sinteticamente dizem Abaurre et alli (1997) sobre suas pesquisas em relação ao processo de aquisição da escrita:

durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os “erros” cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler (p.15)

Entretanto, esse modo de olhar heurístico da ND não pode deixar de ser orientado pelo contexto de produção, o conhecimento mútuo, o jogo de imagens, a história do sujeito e amparado por uma perspectiva teórica (a ND) que articula esses elementos.

O que há em comum entre o *dado-achado* e o *dado singular*? Tal como ocorre com a análise do *dado-achado*, a interpretação do *dado singular* ajuda a entender o fato linguístico cognitivo que se apresenta de maneira indeterminada, a fim de que seja revelado o que não se vê num primeiro momento. Nos dois casos, é crucial estabelecer critérios – os denominados *procedimentos heurísticos* na ND – que orientam a identificação e seleção dos dados, tomados, então, como representativos do que se considera “singularidade *reveladora*” (tal como se denomina no paradigma indiciário) ou *dado-achado*, e que provoca o movimento da teoria em busca de explicação. (COUDRY e FREIRE, 2010).

A partir desses pressupostos e diante dos objetivos propostos nesta tese, os sujeitos selecionados e seus pais foram convidados a participar da pesquisa. Em seguida, marcamos uma entrevista cujo objetivo era traçar a história de vida e de escolarização dos sujeitos, a história do diagnóstico e as impressões que têm sobre a escola, sobre as dificuldades que os sujeitos apresentavam e os valores e atitudes que os pais e as crianças apresentavam em relação à escola. Nesse momento também, os pais apresentaram o que ainda tinham dos documentos do diagnóstico e cadernos/livros escolares guardados. As entrevistas tiveram como guia perguntas abertas³⁹ inspiradas na pesquisa realizada pelo sociólogo francês Lahire (1995). Nela, o autor traçou 26 perfis de configurações familiares, por meio de entrevistas com as famílias, crianças e equipe escolar, notas etnográficas e documentos escolares, buscando compreender as razões para o sucesso e o fracasso escolar de crianças de classes populares na França. Dessas entrevistas, realizadas por mim, construiu-se a análise proposta no capítulo 4, em que são comparados os valores e atitudes transmitidos pelas famílias que promovem, ora vantagens educacionais para as crianças, ora conflitos frente à escola, o que ajudaria a explicar a situação de fracasso escolar em que se encontram.

Os sujeitos com diagnóstico e em situação de fracasso escolar foram acompanhados longitudinalmente por mim no segundo semestre de 2016, em horário oposto ao do turno escolar, uma vez por semana em encontros de aproximadamente uma hora de duração. Nesses encontros foram realizadas atividades contextualizadas de fala, leitura e escrita, a partir dos interesses dos sujeitos. Isso possibilitou observar o desenvolvimento de processos cognitivos (como atenção e memória), assim como o processo de aquisição e uso da leitura e escrita. Em alguns momentos foram discutidas as atividades e dificuldades que os sujeitos estavam enfrentando na escola, com o objetivo de compreender as razões que estão por detrás delas e as estratégias que adotam ou poderiam adotar para enfrentá-las. Esses acompanhamentos foram registrados por meio de gravação de áudio, vídeo e fotos, observações escritas após o acompanhamento e digitalização dos dados de escrita. Alguns desses dados produzidos nesses acompanhamentos serão apresentados nesta tese.

A pesquisa também utiliza observações de sala de aula do período em que fui professora de português desses sujeitos (ano de 2015 e, novamente, em 2017), registradas por escrito, além de seus dados de escrita (cadernos, provas e textos variados), assim como

³⁹ Esse guia pode ser visto no item 4 dos anexos.

materiais de outras disciplinas a que tive acesso durante o período de realização da pesquisa. Dados etnográficos da minha vivência como professora na escola em que se situa a pesquisa, como falas de professores/pais e alunos em diferentes contextos (reuniões, conversas informais, apresentações), também foram incorporadas à pesquisa. Foram utilizados também documentos escolares como o plano de gestão da escola, o relatório de desempenho dos alunos no Saresp e o histórico escolar dos sujeitos. Por fim, membros da equipe escolar (diretora, coordenadora, professora de Língua Portuguesa, de Matemática e do quarto ano do Ensino Fundamental) também foram entrevistados com o objetivo de traçar a história escolar e a visão da escola em relação a esses sujeitos. Essas entrevistas, cada uma, duraram por volta de meia hora. A análise desses dados relativos ao contexto escolar procurou traçar a visão que a escola tem dos sujeitos e os sujeitos da escola; as disposições⁴⁰ cognitivas e comportamentais dos sujeitos e o modo como elas entram em conflito ou não com os modos escolares; a maneira como a escola tem encaminhado e avaliado a aprendizagem dos conteúdos escolares e da leitura e escrita pela criança/jovem e como isso colabora ou não para a perpetuação do diagnóstico e da situação de fracasso escolar em que elas se encontram; as estratégias que utilizam para enfrentar as exigências escolares e, por fim, as dificuldades que esses sujeitos enfrentam.

⁴⁰ No campo da sociologia (LAHIRE, 2004), o conceito de “disposição” é interpretado como maneiras mais ou menos duradouras de agir, pensar e sentir dos sujeitos, determinadas pelas suas experiências passadas. No caso dos sujeitos em situação de fracasso escolar, como será melhor analisado no capítulo 4, suas disposições interiorizadas no âmbito da família são diferentes das exigidas pela escola, o que resulta em um conflito importante que a escola não tem enfrentado com êxito.

PARTE 1 – SUJEITOS E SUAS HISTÓRIAS

1. SUJEITO ED: UMA HISTÓRIA DE PATOLOGIZAÇÃO DO COMPORTAMENTO E DA ESCRITA

ED, de 15 anos, é filho único de um casal em que ambos cursaram o Ensino Médio. O pai tem 42 anos, fez curso técnico em Química, trabalhou na indústria, mas por conta de duas demissões, resolveu investir em um negócio próprio e hoje é dono de um bar próximo à sua residência; trabalha no período da tarde e noite. A mãe tem 41 anos, fez um curso de eletrônica e é operadora de montagem de uma fábrica de peças para automóvel da região. Trabalha das 15 horas às 24 horas.

1.1 ED pré-diagnóstico: início do conflito

Sobre a infância, a mãe diz que o filho sempre foi:

Excerto 1: *“assim meio risonho, feliz, desse jeito, não leva as coisas muito a sério, tudo para ele é brincadeira, até hoje é desse jeito, é difícil fazer ele concentrar, no começo ele não parava, não queria assistir, não queria..., você sentava e ele não ficava quietinho, aí minha irmã até falava: não é normal que toda criança gosta de desenho e ele não gosta de ficar sentado assistindo desenho. Isso quando ele era bem pequenininho, mas aí conforme ele foi crescendo, ele foi se interessando mais. Algumas coisas prendem mais ele, outras não, hoje ele já senta, assiste, antigamente nada disso ele fazia. Hoje ele já está bem mais calmo, ele já foi muito agitado, sabe? De não parar quieto, subir em cima das coisas, hoje ele ainda faz umas coisas assim, mas ele melhorou bastante”. (mãe de ED)*

No excerto podemos perceber uma localização precoce das questões que viriam a ser vistas como sintomas de patologia sendo destacadas no âmbito da família. A falta de interesse, por exemplo, em desenho animado, interpretada como um interesse “normal” para toda criança é vista como sintoma pela família, assim como a inquietação que, segundo a mãe, melhorou com o passar dos anos.

Do mesmo modo acontece em seu percurso escolar. ED fez o pré-primário em uma escola municipal e entrou na primeira série na escola em que se situa esta pesquisa, onde está cursando até hoje. Já no pré, a mãe relata que a professora reclamava muito de ED, porque ele “ficava levantando toda hora”. Segundo ela, de tanta reclamação e de sua família dizer que essa agitação dele não era normal, foi procurar ajuda. Primeiramente entrou em uma terapia em grupo com pais e filhos com um psicólogo. Essa terapia teria durado o período em que

estava cursando o pré, mas sua médica achou que não estava dando certo⁴¹ e, então, ele passou no primeiro ano, por uma psiquiatra. A mãe acrescenta que para ela a terapia em grupo não estava dando certo porque, ao invés de se focar nas crianças, ela estava se focando nos pais, apesar de fazer o adendo de que:

Excerto 2: *“está certo que os pais também têm que se reeducar, ainda mais ele como o nosso primeiro filho, mas a ideia não era a gente, era ele né? Porque ele era muito agitado, não parava de jeito nenhum, nossa, eu vivia cansada”.* (mãe de ED)

Paralelamente, a professora do primeiro ano, juntamente com a coordenação da escola, solicitaram que os pais de ED o levassem para uma avaliação médica. A psiquiatra, por sua vez, solicitou um relatório da escola. Ele foi escrito por sua professora, que o descreve da seguinte forma⁴²:

Excerto 3: *“É um aluno que não fica muito tempo em seu lugar, gosta de apontar o lápis, ir ao banheiro, e deslocar até as carteiras dos colegas para conversar. Quando chamo sua atenção, ele vai até sua carteira e começa a fazer a lição, mas a faz de qualquer maneira, para termina-la logo. Sua pintura com lápis ainda é feita de maneira inadequada, não se importando em pintar sempre na mesma direção e tão pouco em cobrir todo o espaço do desenho. O aluno também possui dificuldades para recortar papeis. ED continua um aluno inquieto, não se prendendo por muito tempo em nenhuma atividade. Mesmo em outras atividades como, quebra-cabeça, pintura com guache, atividades extraclasse. Contudo o aluno em questão é alfabético, sabe ler e escrever e também se preocupa com a ortografia correta das palavras”.* (relatório professora da primeira série do EF)

Desse percurso, é possível refletir sobre a ausência de ações relativas ao processo de desenvolvimento da atenção e da atividade consciente (VYGOTSKY, 1926; LURIA, 1979). Parece que ficar sentado assistindo desenho, não subir nos móveis, não correr, ficar sentado na carteira, são ações naturais, ações que não seriam fruto de um processo de educação. O único trabalho mais voltado para a orientação relativa ao desenvolvimento da atenção de ED foi criticado pela mãe e pelo médico do sujeito. Assim, família, escola e médicos (como veremos na continuidade da descrição da história escolar de ED) interpretam as ações de ED como produtos, independentes das interações sociais das quais o sujeito participa.

De modo contrário, Luria (1979) e Vygotsky (1926) discutem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a atenção, por exemplo, fundamental para compreendermos a história de ED. Luria (1979) define a atenção como: “A seleção da

⁴¹ A mãe não soube precisar a data e a duração desse trabalho.

⁴² Esse relatório pode ser visto no item 1.1 dos “Anexos”.

informação necessária, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle permanente sobre elas” (p.1). Essa seleção, asseguramento e manutenção originam uma atitude de atenção (VYGOTSKY, 1926) que adapta nossos órgãos na direção mais eficiente e cômoda para seu desenvolvimento. Assim, por exemplo, quando ouvimos um barulho forte, nosso corpo automaticamente se posiciona na direção do som, em uma postura que favorece sua apreensão.

Vygotsky (1926) discute a construção da atenção pela criança, já que, como uma função superior, ela é socialmente desenvolvida. Esse processo se dá principalmente pela interiorização da atitude de atenção. Inicialmente, a criança teria um tipo de atenção não arbitrário ou involuntário, definido como aquela direcionada a estímulos externos que nos atraem pela força, pela sua novidade, ou ainda pela necessidade. Luria a descreve do seguinte modo, em relação à criança:

Vê-se facilmente que esse tipo de atenção involuntária já ocorre na criança em idade tenra, cabendo apenas observar que nas primeiras etapas que ela tem caráter instável, e relativamente estreito pelo volume (a criança de idade tenra e pré-escolar perde muito rapidamente a atenção pelo estímulo que acaba de surgir, seu reflexo orientado se extingue rapidamente ou se inibe com o surgimento de qualquer outro estímulo); o volume de sua atenção é relativamente pequeno, podendo a criança distribuí-la entre vários estímulos voltando-se para o antecedente sem afastar seu campo de visão ou anterior (1979, p.22)

Assim, há indícios de que na história de ED a manifestação da atenção não arbitrária/involuntária⁴³, desde muito cedo, foi interpretada como um problema da ordem do patológico pela família. Nesse sentido, há a negação da necessidade de terapia voltada aos pais mencionada pela mãe, em que o foco parece ser a orientação dos pais, além do movimento da família, da psiquiatra e da escola em deslocar para ED as causas para a predominância de manifestação de uma atitude de atenção não arbitrária. Se ED não construiu no interior da família a atitude de atenção não arbitrária ou voluntária, no momento em que entra na escola a questão se agrava.

A atenção arbitrária/voluntária é aquela voltada para o interior. Seu objeto não é, por exemplo, um barulho externo, mas a vivência, a atitude ou o próprio pensamento do homem. Um exemplo desse tipo de atenção seria a tentativa de lembrar uma ideia, ler um livro,

⁴³ A discussão aqui mobilizada fará uso das obras de Luria (1979) e Vygotsky (1926) sobre a atenção, entretanto, a tradução dos autores utiliza-se de termos diferentes para dividir os tipos de atenção: em Vygotsky (1926) há a denominação arbitrária/não arbitrária e em Luria (1979) voluntária/involuntária, por isso, mantereí as duas nomeações como sinônimos.

iniciarmos algum tipo de trabalho. Desse modo, para Vygotsky (1926), a grande diferença entre esses dois tipos de atenção consiste na predominância do reflexo incondicionado/inato (para a atenção não arbitrária/involuntária) e do condicionado, ou seja, adquirido (para a atenção arbitrária/voluntária). É fundamental compreender que, nessa perspectiva, todo reflexo condicionado é passível de educação e reeducação. Como afirma o autor: “assim a atitude externa provocada por um estímulo externo passa agora para a segunda fase, torna-se atitude interna, pois está subordinada a um estímulo interno.” (p.156)

Observamos que a escola exige no seu dia a dia predominantemente uma atitude de atenção interna, enquanto ela não a ensina ou a desenvolve. Assim, se a criança no interior da família não desenvolve essa atitude interior de atenção, instaura-se um conflito na escola, já que ela não irá apresentar o comportamento exigido e/ou esperado pela instituição, ainda mais levando-se em conta que a atitude de atenção interior diferencia-se da atitude de atenção involuntária ou não arbitrária principalmente pela “ausência de reações adaptativas claramente expressas dos órgãos externos” (VYGOTSKY, 1926, p.155). Em outras palavras, a atitude arbitrária ou voluntária de atenção por se dirigir mais internamente ao sujeito, inibe as reações externas, o que também é valorizado e exigido pela escola, reveladas em falas como no relatório da professora como o oposto ao que caracteriza ED: “não fica sentado na carteira” (...) “continua um aluno inquieto, não se prendendo por muito tempo em nenhuma atividade”.

Desse modo, vemos muito cedo na história de ED um olhar patologizante para seu comportamento, especialmente para sua atenção que, nesse momento, no interior da família, manifesta-se predominantemente como não arbitrária/involuntária, por isso mais oscilante.

1.2 Diagnóstico e perpetuação do problema

Após a insatisfação dos pais em relação à terapia em grupo e a queixa da escola, no primeiro ano (6 anos), a família leva ED para sua primeira consulta a um psiquiatra. Nesse momento, a mãe também aponta problemas no trabalho conduzido pela profissional, pois a

psiquiatra prescreveu a dosagem mais alta do medicamento Ritalina (LA)⁴⁴ para que ele tomasse antes de ir para a escola. Segundo a mãe, no primeiro dia a criança teve⁴⁵:

Excerto 4: *“um blecaute, tipo uma parada e a professora ficou desesperada porque ele ficou paralisado, era muito forte o remédio. Ela não fez nenhuma análise, nenhum estudo, ela simplesmente receitou o remédio” (mãe de ED)*

Essa médica psiquiatra escreveu o seguinte relatório para a escola em 01/07/11⁴⁶:

Excerto 5: *“Atesto para os devidos fins que o paciente ED está em tratamento psiquiátrico devido a quadro de F90, em uso de Ritalina LA 20g e Atensina 0,1g ½ cp por dia. Apresentou boa resposta com as medicações acima. Sem mais.”. (relatório da psiquiatra de ED)*

Observa-se nesse momento a instauração do primeiro diagnóstico de ED: F90 é o código dado pelo CID 10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde na sua décima edição) para os denominados: transtornos hiper-cinéticos, descritos pelo manual como:

Grupo de transtornos caracterizados por início precoce (habitualmente durante os cinco primeiros anos de vida), falta de perseverança nas atividades que exigem um envolvimento cognitivo, e uma tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nenhuma, associadas a uma atividade global desorganizada, incoordenada e excessiva. Os transtornos podem se acompanhar de outras anomalias. As crianças hiper-cinéticas são frequentemente imprudentes e impulsivas, sujeitas a acidentes e incorrem em problemas disciplinares mais por infrações não premeditadas de regras que por desafio deliberado. Suas relações com os adultos são frequentemente marcadas por uma ausência de inibição social, com falta de cautela e reserva normais. São impopulares com as outras crianças e podem se tornar isoladas socialmente. Estes transtornos se acompanham frequentemente de um déficit cognitivo e de um retardo específico do desenvolvimento da motricidade e da linguagem. As complicações secundárias incluem um comportamento dissocial e uma perda de auto-estima.⁴⁷

⁴⁴ Nome comercial do medicamento composto por cloridrato de metilfenidato. Há duas durações do efeito do medicamento, a de Metilfenidato 5 a 20 mg que teria duração de 3 a 5 horas e a de 20, 30 ou 40 mg que teria duração de 8 horas.

⁴⁵ Essa reação de paralisia, mencionada no excerto, também foi apontada nas entrevistas da professora do terceiro ano e da coordenadora da escola.

⁴⁶ O relatório pode ser visto no item 1.2 dos “Anexos”. É interessante notar que esse relatório se contrapõe ao que a professora, a mãe e a equipe gestora observou na vivência com o sujeito.

⁴⁷ Disponível em <http://www.datasus.gov.br/cid10>, acesso 24 de janeiro de 2018.

O primeiro dos transtornos classificados dentro dessa categoria é o denominado pelo CID como “Distúrbio da atividade e da atenção”, também classificado como TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem hiperatividade pelo DSM IV e V. A partir desse diagnóstico, a psiquiatra o medica com duas substâncias para esse transtorno: o metilfenidato em sua dosagem mais alta e atensina, nome comercial para o fármaco cujo princípio ativo é a clonidina, um medicamento originalmente para hipertensão, tido como a última escolha para tratamento do TDAH pela Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA)⁴⁸. Como efeitos colaterais para aqueles que não são hipertensos, ele provocaria: queda de pressão, principalmente ao se levantar, tontura e vertigens. Pode causar também sonolência, ansiedade e dores de cabeça⁴⁹.

Por sua vez, o metilfenidato, como uma anfetamina, segundo Moysés e Collares (2011), apresentaria o mesmo funcionamento da cocaína, por exemplo. Eles produziriam um aumento no nível de dopamina no cérebro. Em consequência, há a dessensibilização do organismo às situações comuns da vida que provocam prazer: alimentação, conversa com os colegas, afetos, atividades físicas, etc. Isso acontece porque a dopamina é o neurotransmissor responsável pelas sensações de prazer. Desse modo, o estímulo artificial à produção de dopamina pelo cérebro desestimula a procura do sujeito pelos prazeres cotidianos. As autoras ainda alertam para o aumento dos casos de drogadição de adolescentes que eram medicados com Ritalina na infância. É importante destacar também a relevante e extensa lista de reações adversas do medicamento, pois afetam praticamente todos os sistemas do corpo. Como é possível observar na tabela de reações adversas apresentada pela bula da Ritalina:

⁴⁸ Disponível em <http://tdah.org.br/tratamento/>, acesso em 02 de fevereiro de 2018.

⁴⁹ Disponível em: <http://www.saudedireta.com.br/catinc/drugs/bulas/atensina.pdf> , acesso em 02 de fevereiro de 2018.

Tabela 5 - Reações adversas relatadas com o uso de Ritalina® em estudos clínicos, relatos espontâneos e na literatura

Infecções e infestações	
Muito comum	Nasofaringite*.
Distúrbios do sangue e sistema linfático	
Muito raras	Leucopenia, trombocitopenia, anemia.
Distúrbios do sistema imunológico	
Muito raras	Reações de hipersensibilidade, incluindo angioedema e anafilaxia.
Distúrbios do metabolismo e nutrição	
Muito comum	Diminuição do apetite**.
Rara	Redução moderada do ganho de peso durante uso prolongado em crianças.
Distúrbios psiquiátricos	
Muito comuns	Nervosismo, insônia.
Comuns	Ansiedade*, inquietação*, distúrbio do sono*; agitação*.
Muito raras	Hiperatividade, psicose (algumas vezes com alucinações visuais e táteis), humor depressivo transitório.
Distúrbios do sistema nervoso	
Comuns	Discinesia, tremor*, cefaleia, sonolência, tontura.
Muito raras	Convulsões, movimentos coreoatetóides, tiques ou exacerbação de tiques pré-existentes e síndrome de Tourette, distúrbios cerebrovasculares incluindo vasculite, hemorragias cerebrais e acidentes cerebrovasculares.
Distúrbios visuais	
Raras	Dificuldades de acomodação da visão e visão embaçada.
Distúrbios cardíacos	
Comuns	Taquicardia, palpitação, arritmias, alterações da pressão arterial e do ritmo cardíaco (geralmente aumentado).
Rara	Angina pectoris.
Distúrbios respiratórios, torácicos e mediastinais	
Comum	Tosse*.

Distúrbios gastrintestinais	
Muito comuns	Náusea**, boca seca**.
Comuns	Dor abdominal, vômito, dispepsia*, dor de dente*.
Distúrbios hepatobiliares	
Muito raras	Função hepática anormal, estendendo-se desde um aumento de transaminase até um coma hepático.
Distúrbios da pele e tecidos subcutâneos	
Comuns	Rash (erupção cutânea), prurido, urticária, febre, queda de cabelo, hiperidrose*.
Muito raras	Púrpura trombocitopênica, dermatite esfoliativa e eritema multiforme.
Distúrbios dos tecidos musculoesquelético e conjuntivo	
Comum	Artralgia.
Muito raras	Cãimbras musculares.
Distúrbios gerais e reações no local da administração	
Comum	Sentir-se nervoso*.
Rara	Leve retardamento do crescimento durante o uso prolongado em crianças.
Laboratorial	
Comum	Diminuição do peso*.

*Reações adversas relatadas em estudos clínicos realizados com Ritalina® LA em pacientes adultos para o tratamento para TDAH.

**A frequência relatada das reações adversas foi baseada na frequência observada em estudos clínicos em pacientes adultos para o tratamento de TDAH que foi maior do que relatado anteriormente em crianças.

Figura 1: Bula do medicamento Ritalina, reações adversas.

Fonte: <https://www.boehringer->

[angelheim.com.br/sites/br/files/documents/bulaatensina_pacienteprofissionaldaude_161016.pdf](https://www.boehringer-angelheim.com.br/sites/br/files/documents/bulaatensina_pacienteprofissionaldaude_161016.pdf), acesso em 02 de fevereiro de 2018.

Além dessas consideráveis reações adversas⁵⁰, há uma lista de advertências e precauções que apontam para uma expressiva periculosidade do medicamento, tais como: morte súbita em pacientes com anormalidades cardíacas, sintomas psicóticos, como alucinações visuais e táteis ou mania, comportamento agressivo, tendências suicidas, tiques e retardo do crescimento. Outro aspecto importante, em relação ao caso de ED, é o alerta à interação medicamentosa entre o uso da Ritalina (metilfenidato) e a Atensina (clonidina), já que, segundo a bula do primeiro, foram relatados eventos adversos que incluíram a morte súbita em pacientes que usaram esses medicamentos concomitantemente.

Após a descontinuidade do uso de Ritalina e Atensina por ED, por conta das reações adversas que apresentou, a mãe conta que pediram para que o levasse a uma psicopedagoga e a um neurologista. Ela relata “ainda” não tê-lo levado à pedagoga. O neurologista fez o

Excerto 6: “Ao Sesi. Criança com atrazo (sic) no desenvolvimento da leitura e escrita (Dislexia) 2º a distúrbio de audição periférica. Peço atendimento especializado como manda a lei para crianças disléxicas.”. (relatório neurologista ED)

seguinte relatório para a escola em 01/08/2011⁵¹:

Desse modo, retira-se o diagnóstico de TDAH, acrescenta-se o de dislexia e de distúrbio de audição periférica, mais comumente denominado de déficit do processamento auditivo⁵², apesar de não haver nenhuma evidência e/ou relato de que ED realizou essa avaliação. Há também a solicitação à escola para um atendimento especializado que seria amparado por uma lei para “crianças disléxicas”. Vale ressaltar que hoje no Brasil não há nenhuma lei federal aprovada que trate especificamente da dislexia, apesar de muitas estarem em tramitação em diferentes âmbitos (municipal, estadual e federal)⁵³. A ABD (Associação Brasileira de Dislexia) em 2012 citava em seu site oficial a Constituição, a Lei de Diretrizes e

⁵⁰ Muitas delas classificadas como muito comuns e comuns.

⁵¹ Relatório pode ser visto no item 1.3 dos “Anexos”. Nele, podemos observar o erro de ortografia “atrazo” para atraso. Casos como esse de erros de português e enunciados mal formulados em diagnósticos e relatórios clínicos que apontam problemas na escrita dos sujeitos avaliados têm sido frequentes em nossa experiência no CCazinho. Nesse sentido, vemos uma posição assimétrica constitutiva dessas avaliações clínicas que ignoram o trabalho do sujeito com a linguagem (COUDRY, 1996). Cagliari (1989) critica veementemente essa posição: “é fácil atribuir a uma criança uma deficiência cognitiva a partir de uma resposta imprópria que ela dá num teste, mas se o sujeito fosse um adulto bem colocado socialmente, respondendo do mesmo jeito, a interpretação seria diferente. A criança tem a obrigação de provar em que estágio de aquisição do conhecimento se encontra; o adulto já diplomando e o que faz, mesmo tão errado quanto o que fez a criança, tem sempre uma justificativa.” (p.52)

⁵² Esse diagnóstico será discutido por meio do caso de MR no capítulo 2.

⁵³ Um levantamento dessas leis pode ser visto em Souza e Cunha (2010).

Bases da Educação Nacional, as diretrizes nacionais para o atendimento especializado em educação básica e o Estatuto da Criança e Adolescente como leis que abarcariam o disléxico, pois estabelecem o direito de todos à educação (MÜLLER, 2013).

A mãe também disse que não deu certo com esse neurologista, sem especificar o motivo, até que indicaram outro, de que os pais gostaram e que ED consulta há mais de 3 anos. Segundo a mãe, esse médico foi bastante atencioso e explicou que ED apresenta Dislexia e TDAH:

Excerto 7: *“Ele se prontificou a me ajudar, explicou a situação, explicou para ele, chamou ele lá, falou que ele não tem nada, que ele não é doente, que o que ele tem é falta de atenção, dislexia, essas coisas, mas que isso não é uma doença, mas que se ele colaborasse ele ia ajudar e me ajudar, porque as crianças que têm esse tipo de comportamento tendem a ir para o lado da marginalidade, mas que ele ia me ajudar e ele também, e ele melhorou bastante”.* (mãe de ED)

Para fazer a avaliação, o médico fez um encefalograma (cujo resultado foi normal), enviou para a escola um questionário em que o professor deveria circular o sinal que corresponde ao nível de presença de problemas relativos à atenção e comportamento, escrita, leitura e cálculo, além do questionário “MTA-SNAP-IV – escala para pais e professores” em que devem marcar a coluna que descreveria melhor o comportamento da criança. Como não há nenhum exame que avalie o TDAH, o diagnóstico se desenvolve a partir da quantificação de respostas afirmativas desses questionários pelo médico.

O SNAP IV é muito usado nas avaliações de TDAH, pois se baseia nos sintomas listados no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV) para transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e transtorno desafiador opositor (TDO). Segundo o site da associação brasileira do Déficit de Atenção, que disponibiliza o questionário⁵⁴ para impressão e orienta a sua aplicação e interpretação, o profissional deve enumerar e classificar da seguinte forma as respostas dadas pela escola e família⁵⁵:

⁵⁴ <http://www.tdah.org.br/sobre-tdah/diagnostico-criancas.html>, acesso em 18 de julho de 2017.

⁵⁵ Apesar de fazer toda a orientação para aplicação e interpretação da avaliação, o site também adverte o leitor, em letras maiúsculas, que o único profissional habilitado para diagnosticar o TDAH é o médico e que esse questionário é apenas um ponto de partida para levantar os possíveis sintomas, pois o diagnóstico só pode ser feito por meio de “uma longa anamnese” feita por um médico especializado.

Como avaliar:

1) se existem pelo menos 6 itens marcados como "BASTANTE" ou "DEMAIS" de 1 a 9 = existem mais sintomas de desatenção que o esperado numa criança ou adolescente.

2) se existem pelo menos 6 itens marcados como "BASTANTE" ou "DEMAIS" de 10 a 18 = existem mais sintomas de hiperatividade e impulsividade que o esperado numa criança ou adolescente.

O questionário SNAP-IV é útil para avaliar apenas o primeiro dos critérios (critério A) para se fazer o diagnóstico. Existem outros critérios que também são necessários.

IMPORTANTE: Não se pode fazer o diagnóstico de TDAH apenas com o critério A! Veja abaixo os demais critérios.

CRITÉRIO A: Sintomas (vistos acima)

CRITÉRIO B: Alguns desses sintomas devem estar presentes antes dos 7 anos de idade.

CRITÉRIO C: Existem problemas causados pelos sintomas acima em pelo menos 2 contextos diferentes (por ex., na escola, no trabalho, na vida social e em casa).

CRITÉRIO D: Há problemas evidentes na vida escolar, social ou familiar por conta dos sintomas.

CRITÉRIO E: Se existe um outro problema (tal como depressão, deficiência mental, psicose, etc.), os sintomas não podem ser atribuídos exclusivamente a ele.

Figura 2: Orientações aplicação SNAP IV

Fonte: <http://www.tdah.org.br/sobre-tdah/diagnostico-criancas.html>, acesso em 18 de julho de 2017.

Desse modo, com a aplicação do formulário abaixo, preenchido pela professora de ED do quarto ano, diagnosticou-se (juntamente com a aplicação do mesmo formulário para os pais, que provavelmente o preencheram de modo parecido) o TDAH:

MTA-SNAP-IV – Escala de pontuação para pais e professores

Nome: [REDACTED] Sexo: M Idade: 9 Escolaridade: 4º Etnia: Afrod.

Avaliado por: [REDACTED] Tipo de classe: Muito boa Tamanho da classe: 34 a.

Para cada item, marque a coluna que melhor descreve esta criança.

	NEM UM POUCO	UM POUCO	BASTANTE	DEMAIS
1. Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola ou tarefas.				X
2. Tem dif.uldade de manter atenção em tarefas ou atividades de lazer.				X
3. Parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ele.			X	
4. Não segue instruções até o fim e não termina deveres de escola, tarefas ou obrigações.				X
5. Tem dif.uldade para organizar tarefas e atividades.				X
6. Evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado.				X
7. Perde coisas necessárias para atividades (p. ex., brinquedos, deveres da escola, lápis ou livros).				X
8. Distrai-se com estímulos externos.				X
9. É esquecido em atividades do dia a dia.				X
10. Mexe com as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira.				X
11. Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado.				X
12. Corre de um lado para outro ou sobe demais nas coisas em situações em que isso é inapropriado.			X	
13. Tem dif.uldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma.		X		
14. Não para ou frequentemente está "a mil por hora".				X
15. Fala em excesso.				X
16. Responde as perguntas de forma precipitada, antes de terem sido terminadas.				X
17. Tem dif.uldade de esperar sua vez.				X
18. Interrompe os outros ou se intromete (p. ex., mete-se nas conversas / jogos).				X
19. Descontrola-se.			X	
20. Discute com adultos.	X			
21. Desafia ativamente ou se recusa a atender pedidos ou regras de adultos.				X
22. Faz coisas de propósito que incomodam outras pessoas.			X	
23. Culpa os outros pelos seus erros ou mau comportamento.				X
24. É irritável ou facilmente incomodado pelos outros.				X
25. É raivoso e ressentido.	X			
26. É rancoroso ou vingativo.	X			

Figura 3: SNAP IV preenchido pela escola

1. Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola ou tarefas .
2. Tem dificuldade para manter atenção em tarefas ou atividades de lazer
3. Parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ele.
4. Não segue instruções até o fim e não termina os deveres da escola, tarefas ou obrigações
5. Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades.
6. Evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado
7. Perde coisas necessárias para atividades (brinquedos, livros, deveres de escola, lápis...)
8. Distrai-se facilmente com estímulos externos
9. É esquecido em atividades do dia-a-dia
10. Mexe bastante com as mãos, pés ou na cadeira
11. Sai dos lugares onde se espera que fique sentado
12. Corre de um lado para outro ou sobe demais nas coisas em situações inapropriadas.
13. Tem dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma.
14. Não tem parada, freqüentemente está “a mil por hora”.
15. Fala em excesso
16. Responde as perguntas de forma precipitada, antes de terem sido terminadas.
17. Tem dificuldade de esperar sua vez.
18. Interrompe os outros ou se intromete (nas conversas, jogos, brincadeiras).
19. Descontrola-se
20. Discute com adultos.
21. Desafia ativamente ou se recusa a atender pedidos ou regras dos adultos.
22. Faz coisas que incomodam os outros de propósito.
23. Culpa os outros pelos seus erros e mau comportamento
24. É irritável ou facilmente incomodado pelos outros.
25. É raivoso e ressentido.
26. É rancoroso ou vingativo.

Figura 3: Transcrição questões SNAP IV

A partir dos critérios estabelecidos pelo SNAP IV, ED apresentaria sintomas de desatenção (todos os itens foram preenchidos como bastante ou demais de 1 a 9) e hiperatividade (todos os itens preenchidos, exceto o 13⁵⁶). É importante observar a “vagueza

⁵⁶ Tem dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma.

determinística” das questões (COUDRY, 2007), pois são tão vagas que cabem em qualquer sujeito e determinam sua condição de patologia ou de normalidade: como determinar quantas ocorrências seriam “bastante” ou “demais”? O que seria brincar de forma calma? Em quais atividades de lazer e brincadeiras? Qual o contexto? O que seria prestar muita atenção a detalhes e esforço mental prolongado? Todas essas perguntas, e muitas outras que poderiam ser formuladas, surgem da falta de sentido, pela descontextualização do formulário e de uma perspectiva organicista da atenção que desconsidera o foco da atenção que se demanda do aluno, por exemplo, uma cópia da lousa pode não atrair a atenção, enquanto algo que o interessa sim. Signor e Santana (2016) descrevem essa perspectiva e sua história, principalmente em relação à constituição do TDAH, definido pela literatura médica como uma “condição biológica do sujeito, haveria um aporte insuficiente de determinados neurotransmissores (dopamina, noradrenalina) ao cérebro, o que ocasionaria uma disfunção cerebral” (p.31). Diante dessa perspectiva, adota-se um raciocínio positivista de causa e efeito na história dos transtornos de aprendizagem e comportamento.

No início do século XX médicos passaram a correlacionar alterações na atenção e no comportamento de pacientes que sofreram alguma lesão neurológica à atenção e comportamento de crianças, em um raciocínio do tipo: “se A causa B, B só pode ser causado por A” (MOYSÉS E COLLARES, 1992). Assim, pressupunha-se que crianças que apresentavam uma atitude de atenção parecida com a observada em pacientes com lesão neurológica, logo também teriam algum tipo de lesão (na época denominada de lesão cerebral mínima). Como ela nunca foi encontrada, as explicações foram se atualizando, primeiro para disfunção neurológica, até as denominações atuais: distúrbio e transtorno (MOYSÉS E COLLARES, 1992; KEIRALLA, 1994). Dessa história apreende-se que na perspectiva organicista/biologizante de atenção e comportamento, ignora-se o desenvolvimento social dessas funções, naturalizando-as, como produtos da maturação neurológica. Logo, se a criança apresenta uma atenção e/ou comportamento interpretado pela escola, família e/ou clínica como anormal, procura-se uma resposta médica/neurológica e não social e/ou psíquica para ela.

Para piorar o quadro, é notável o quanto avaliações como essa funcionam como interrogatórios sugestivos (MOYSÉS E COLLARES, 2014), já que propõem perguntas (vagas, imprecisas, mal-formuladas) que correspondem a um diagnóstico previamente feito pela família e escola, a partir dos comportamentos que incomodam: “Em síntese, podemos afirmar que sob o cientificista algoritmo de criança que não aprende e/ou criança com

problema de comportamento + exame físico normal + exames laboratoriais normais esconde-se, de fato, a criança que incomoda.” (MOYSÉS E COLLARES, 2011, p.35). Nesse processo observa-se que normas sociais convertem-se em normas biológicas e, como um dispositivo⁵⁷ (AGAMBEN, 2010 a partir de Foucault), individualizam problemas enfrentados pela escola e família.

De modo semelhante formulou-se o diagnóstico de Dislexia de ED: a partir do preenchimento de um questionário, que repete muitas das questões do SNAP IV, constatou-se a presença dos principais sintomas apontados pela literatura médica sobre Dislexia: trocas, omissões, inversões de letras e a disgrafia (MÜLLER, 2013), todas ocorrências usuais do processo de aquisição da leitura e escrita⁵⁸.

⁵⁷ O conceito de dispositivo, como já discutido no capítulo de fundamentação teórica e metodológica dessa pesquisa, é utilizado aqui a partir da leitura de Agamben (2010) que sistematiza e define esse conceito muito usado por Foucault. O dispositivo é definido como “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Em outras palavras: um conjunto de práxis, saberes, medidas, de instituições cujo objetivo é gerir, governar, controlar e orientar, num sentido que se supõe útil, os gestos e os pensamentos dos homens.” (p.40). A ND tem usado esse conceito para discutir o funcionamento dos diagnósticos relativos à aprendizagem, tendo sido utilizado, por exemplo, nas pesquisas de Antônio (2011), Coudry e Freire (2017), Müller (2013) e Silva (2014).

⁵⁸ Como discutiremos mais detalhadamente no capítulo 5.

QUESTIONÁRIO ESCOLAR

NOME DA CRIANÇA: [REDACTED] IDADE: 9 DATA: 22/3/04
 NOME DA ESCOLA: [REDACTED]
 PROFESSORA: [REDACTED]

(Favor cercar com um círculo o sinal que a criança apresenta atualmente)

Sinal	-	corresponde	: não apresenta
"	+	"	: apresenta ocasionalmente
"	++	"	: apresenta frequentemente
"	+++	"	: apresenta muito

Hiperatividade (não pára quieta durante a explicação do professor): - + ++ **(+++)**
 (não pára quieta durante a execução de tarefas) - + ++ **(+++)**

Dispersão (distrai-se com qualquer estímulo externo): - + ++ **(+++)**

Inabilidade nas atividades motoras (desenhar, cortar, amarrar): - + **(++)** +++

Inabilidade nas atividades motoras globais (esportes, ginástica): - + **(++)** +++

Problemas de fala (troca de fonemas, gagueira): - **(+)** ++ +++

Tiques de qualquer tipo (piscar, barulhos com a boca): **(-)** + ++ +++

Dificuldade no aprendizado (não acompanha a classe): - **(+)** ++ +++

ESCRITA a) troca, inversão ou omissão de letras - + ++ **(+++)**
 b) disgrafia (letra feia, trêmula, caderno sujo) - + ++ **(+++)**
 c) números malfeitos, sem ordem - + ++ **(+++)**

LEITURA a) troca de letras, inversão, omissão - + ++ **(+++)**
 b) ler sem ritmo, sem pontuação, pressa **(-)** + ++ +++

CÁLCULO — Dificuldade no aprendizado da aritmética **(-)** + ++ +++

Desastrado (tropeça, derruba coisas, desajeitado) - + ++ **(+++)**

Intolerância à frustração (ansioso ou negativista com suas falhas) - + ++ **(+++)**

Agressividade, timidez, desinteresse, desadaptação escolar, ansiedade, choro, masturbação, negativista, crises de birra - + ++ **(+++)**

(SUBLINHAR os problemas que apresenta)

NOTA — escreva outras informações que julgar importantes:

Realiza a maioria das atividades na oralidade e o pouco que escreve é com a letra bastão (não domina a cursiva, mas isso não é problema).

 CLÍNICA DE NEUROPEDIATRIA

Figura 4: Questionário escolar respondido pela escola a pedido do neurologista de ED.

A partir dessa avaliação, o médico receitou o uso de Ritalina durante o horário escolar. Entretanto, a mãe faz o adendo de que na última consulta, há cerca de três meses da entrevista (julho de 2016), o médico fez o mesmo discurso para ED sobre o fato de que ele não era doente, de que não tinha nada, o que, segundo a mãe, fez com que:

Excerto 8: *“colocasse na cabeça que não iria mais tomar remédio, porque ele fala que ele não é doido, que não precisa e que ele acaba esquecendo.”, também diz que “ele não se sente bem, que fica estranho, inventa umas coisas aí que não me convenceu muito”. (mãe de ED)*

Porém, a mãe reitera que avisou que se ED voltasse a ter reclamação na escola, de que está conversando, está bagunçando, iria voltar a dar medicação para ele, mas ED diz que está se comportando, não está saindo da sala. Quando perguntado, ele fala que está sem tomar o remédio desde o começo do ano (em março de 2016, a entrevista foi realizada em julho desse ano). No primeiro semestre de 2017, a diretora da escola relatou que convocou os pais por conta das reclamações constantes dos professores em relação ao comportamento de ED na sala de aula. A mãe contou que havia perdido o emprego e, logo, o convênio médico e, por isso, não tinham como levá-lo ao médico; porém compraram o medicamento e a escola passou a monitorar o uso do remédio na entrada e no intervalo.

É interessante notar a recorrência que a questão do medicamento de ED retorna na escola no período em que se desenvolve esta tese. Há uma correlação direta feita pelos professores e gestores entre o seu uso e o comportamento de ED. Desse modo, toda vez que ED está mais agitado alguém pergunta se ele está tomando ou não a medicação; entretanto, essa relação nem sempre corresponde ao uso de fato que o sujeito faz do medicamento. No sexto ano (2015), por exemplo, em um período que estava bastante agitado em sala de aula era comum os próprios alunos perguntarem para ele se havia tomado o remédio e brincavam que iriam fazer uma vaquinha para comprá-lo. Em 2017, ED passou boa parte do ano sem tomar o medicamento (fato relatado pelo próprio sujeito), apesar de a escola acreditar que ele estava tomando o remédio, como se pode perceber pela fala da coordenadora:

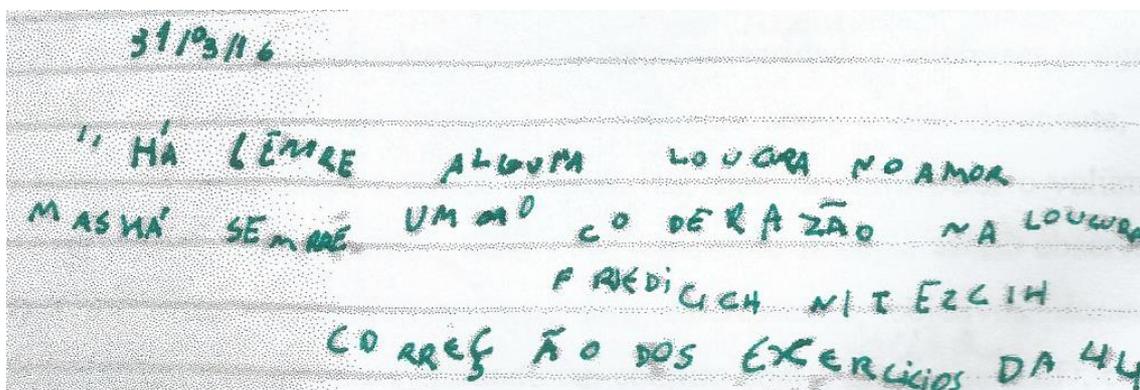
Excerto 9: *até hoje toma a Ritalina, dentro dos horários, antes de sair de casa e depois mais ou menos um às dez horas da manhã. Quando ele não toma é percebida uma alteração do comportamento dele, ele mesmo diz que não consegue se segurar, não consegue se concentrar. (coordenadora sobre ED)*

A coordenadora e a diretora da escola relatam que quando ele entrou na escola no primeiro ano, ficava embaixo da carteira, corria pela sala e gritava e que os professores logo apontaram dificuldades para lidar com esse comportamento. Por isso, logo na entrada do aluno na escola, podemos observar a insistência quanto ao encaminhamento e acompanhamento médico do sujeito que se perpetua até os dias de hoje. A cada problema, a

cada convocação dos pais, o diagnóstico médico ressurgiu. Entretanto, a escola pouco discute sobre as questões pedagógicas referentes ao conflito instaurado entre a escola e o comportamento de ED e sua atitude de atenção, além de não se discutir suas questões de escrita apontadas pelo diagnóstico de Dislexia.

Para abordar essas problemáticas, apresentamos uma reflexão com o objetivo de articular a argumentação relativa ao desenvolvimento social da atenção em contraposição à visão patologizante do diagnóstico de TDAH sobre a observação dos cadernos de ED e o modo como realiza cópias da lousa; o papel da escola na educação da atenção e o que é visto como sintoma de Dislexia na escrita de ED. No sexto ano, quando fui professora de ED, era recorrente observá-lo, sentado na primeira carteira, anotando algo da lousa, virado para os lados ou para trás, resultando em um registro no caderno bastante difícil de ler, já que nessa posição ED não coordena e monitora o movimento motor da escrita à percepção visual, por exemplo, da linha do caderno. Isso pode ser visto recorrentemente em seus cadernos, como exemplo, segue a imagem de cópia da lousa da “Rotina”⁵⁹ de uma aula de Língua Portuguesa de quando estava cursando o sétimo ano:

Dado 1: cópia rotina



31/03/16

“Há sempre alguma loucura no amor mas há sempre uma pouca de razão na loucura”

Friedrich Nietzsche

Correção dos exercícios da 44

⁵⁹ Todo início de aula o professor costuma escrever na lousa o assunto e as atividades que irão desenvolver naquela aula.

Segundo Vygotsky (1926) o processo de atenção se dá em duas fases. Na primeira delas, há a adaptação de todo o corpo para a posição mais cômoda e vantajosa dos órgãos receptores. Na segunda metade do processo, há a suspensão/inibição de todos os movimentos e reações desvinculados da atividade. Observamos nesse dado de ED que ele, do ponto de vista da escola, não adapta corretamente seu corpo em relação à cópia, como também não inibe os movimentos e reações vinculados, por exemplo, à observação e interação com os outros colegas de sala sentados ao lado, ou atrás dele. Nesse sentido, ED não interiorizou a atitude de atenção voltada ao objeto em questão. Vygotsky (idem) define a atenção como um sistema de reações de atitude que se dão primeiramente por meio da existência de estímulo interior ou exterior. Em seguida, há a elaboração central desse estímulo para, finalmente, se dar o efeito responsivo. Para caracterizar as reações de atitude, é necessário considerar o volume ou o número dessas reações, definidas como o número de estímulos simultâneos que podem ser incluídos na ação do sujeito. Desse modo, ED, para fazer a cópia como a escola gostaria que ele fizesse, precisaria, dentro da quantidade grande de estímulos presentes na sala de aula, selecionar uma pequena parte relativa à cópia: a imagem visual da lousa, das palavras, do caderno e sua associação ao movimento motor da sua escrita (FREUD, 1891), além de inibir outros estímulos e movimentos.

A estrutura da atividade é condicionante para a seleção dos estímulos externos, já que são determinadas por suas necessidades, interesses e objetivos (LURIA, 1979). O seu interesse, determinado sócio e historicamente, torna certos estímulos dominantes e outros secundários, além de influenciar o volume e a duração da atenção. Nesse sentido, por ser desestimulante, a cópia concorre com estímulos mais interessantes ao redor. Na cena recorrente da cópia observamos, na estrutura dessa atividade, interesses e objetivos de ED concorrendo simultaneamente e entrando em conflito com a cópia da lousa: para ED, copiar a rotina e/ou uma frase de “reflexão” não é interessante, não faz sentido, enquanto observar e interagir com seus colegas, sim. Entretanto, a cópia é uma obrigação (uma necessidade⁶⁰) escolar, que será cobrada pelo professor.

Outro aspecto importante a ser abordado é o papel constituinte da distração em relação à atenção (VYGOTSKY, 1926), apesar de comumente serem considerados fatores opostos. Ser atento a alguma coisa pressupõe ser distraído em relação a outras, pois há a necessidade de neutralização de outros estímulos dirigidos ao sujeito e de todas as reações de atitude que

⁶⁰ Que pode ser questionada quanto à sua relevância pedagógica.

poderiam desencadear. Assim, ED, para escrever de maneira mais legível, deveria se distrair em relação aos estímulos provenientes dos outros colegas fora de seu campo de visão, do mesmo modo, por exemplo, que ao direcionar sua atenção aos colegas distrai-se em relação às linhas do caderno. Vygotsky (1926) postula que quanto maior a força da atenção, maior a força da distração. Nesse sentido, é necessário não falar de luta contra a distração, mas de uma educação simultânea de ambos.

O segredo da transformação da distração em atenção é, em essência, o segredo da transferência da seta da atenção de um sentido para outro, e é obtido por um procedimento educativo comum de transferência do interesse de um objeto para outro pela ligação de ambos. É nisso que consiste o trabalho básico com o desenvolvimento da atenção e a transformação da atenção involuntária externa em atenção voluntária (VYGOTSKY, 1926, p.169)

Diante desse funcionamento da atenção proposto por Luria (1979) e Vygotsky (1926), os autores também propõem as bases para uma educação da atenção. O primeiro discute o papel da instrução verbal para o desenvolvimento e alongamento da atenção, já que a linguagem é a mediadora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para isso, o autor atribui à linguagem o papel de manter o estado constante da atividade, provocando “uma influência seletiva forte e ao mesmo tempo rigorosa, criando um persistente foco dominante de excitação e mudando as habituais relações de força na atividade do estímulo” (LURIA, 1979, p.21). Conversar com ED, dizendo, na hora da escrita, que está difícil entender sua letra, geralmente produz efeitos e direciona sua atenção à atividade proposta. Entretanto, essa instrução não foi interiorizada (provavelmente porque não se relaciona com os objetivos, interesses, necessidades do sujeito). Geralmente ela é exaustivamente repetida pelo professor ou nunca repetida, já que depois de diagnosticado, muitas vezes deixa-se o sujeito de lado, já que ele seria acometido por um transtorno e, por isso, o professor não teria o que intervir nas atividades desse aluno.

O segundo autor afirma que toda a educação é educação da atenção (VYGOTSKY, 1926, p.160). Seguindo esse raciocínio, ele apresenta algumas leis para o desenvolvimento pedagógico da atenção (e da distração), no sentido principalmente dessa interiorização da atitude de atenção. A primeira delas é o sentido psicológico da expectativa: a expectativa corresponde a um preparo prévio dos respectivos órgãos funcionais. O tempo, a força e a forma de qualquer movimento são predeterminados por uma atitude prévia. Por trás da ideia da cópia da rotina da aula, parece estar esse objetivo de preparar a atitude de atenção do sujeito, que passa a conhecer no início da aula o que será desenvolvido. Entretanto, não

necessariamente o sujeito interiorizou a necessidade (do ponto de vista escolar) de registrar no caderno o que será feito⁶¹ em todas as aulas, ainda mais tendo que copiar também frases de pensadores que talvez pouco façam sentido para ele e para o conteúdo escolar que será desenvolvido na aula.

Desse modo, é preciso que o professor, principalmente na educação infantil (momento em que ED já foi medicalizado e a escola não teve sucesso em relação à educação de sua atenção), volte-se para o interesse infantil, pois nesse momento é a principal forma particular de manifestação da atenção involuntária. Como afirma Vygotsky (1926)

Nesse caso assume excepcional importância pedagógica o interesse infantil como forma mais particular de manifestação da atenção involuntária. A atenção infantil é orientada e dirigida quase exclusivamente pelo interesse, e por isso a causa natural de 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)

O grande desafio da escola é aproximar esses dois extremos: o interesse da criança e os objetivos da escola. Desse modo, não se deve deixar a criança guiar-se sozinha apenas pelos seus interesses e necessidades, mas usá-los como ponto de partida e orientá-los. Nesse sentido, o autor sintetiza as regras básicas para a educação da atenção e do interesse:

Toda a questão consiste no quanto o interesse está orientado na linha do próprio objeto de estudo e não relacionado a influências externas a ele como prêmios, castigos, medo, desejo de agradar, etc. Mas reconhecer a preponderância do interesse infantil não condena de maneira nenhuma o pedagogo a segui-lo de modo impotente. Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o pedagogo interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças. Entretanto sua regra será sempre uma: 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. (VYGOTSKY, 1926, p.163)

Por fim, é preciso levar em conta o caráter cíclico da atenção, que pode ser alongado por meio da interiorização da atenção e pela instrução verbal (Vygotsky, 1926; Luria, 1979). O educador trabalha com o próprio movimento rítmico das reações de atitude. Assim, é importante perceber pela atitude do aluno os movimentos de atenção e guiá-las de forma que na sua ascensão recaiam as atividades mais importantes: “o ato de atenção deve ser entendido

⁶¹ Esse registro nessa idade parece ter como interlocutor não o aluno, mas os pais, para que monitorem as atividades desenvolvidas na escola. A mãe de ED na entrevista, diz não conseguir ver no dia a dia os cadernos do filho. O que reforça a falta de interlocução dessa cópia para ED.

como um ato que se autodestrói constantemente e torna a surgir, que se extingue e entra em autocombustão a todo instante”(VYGOTSKY, 1926, p.160). Mais uma vez, como a atenção se volta para as necessidades, interesses e objetivos, é necessário que o aprendiz se interesse e/ou veja algum sentido para o que aprende e/ou para a atividade proposta, daí advém a necessidade de contextualização do objeto do conhecimento e da criação de uma certa expectativa em relação a ele.

Em relação à aprendizagem, também há uma confusão e ambiguidade no discurso. ED, por exemplo, na avaliação do Saesp no quinto ano, obteve uma pontuação alta que o classificou como avançado em Língua Portuguesa, ou seja, segundo o Saesp, demonstra conhecimentos e domínio dos conteúdos, habilidades e competências acima do exigido no ano em que está cursando⁶². Em Matemática foi avaliado no nível adequado, o que no Saesp significa que ele demonstra ter domínio pleno dos conteúdos, habilidades e competências exigidos.

Apesar desse resultado, que não corresponderia, pela avaliação oficial do Estado⁶³, a um aluno que estaria enfrentando dificuldades quanto à escolarização e/ou diagnosticado com Dislexia, ED constantemente está “batalhando” em relação às notas. Em 2016, inclusive, no fim da segunda etapa (início de setembro), os pais foram convocados para discutir uma possível retenção do filho por conta das notas que obteve na primeira e segunda etapa⁶⁴, pois estava enfrentando dificuldades para alcançar as médias de notas em Inglês, Matemática e Ciências. Ao final do ano letivo, ED foi aprovado por conta dos diagnósticos que apresenta.

Paralelamente à queixa rotineira do comportamento de ED na escola, há também uma ênfase, originária do diagnóstico de dislexia, no uso da fala nas atividades e avaliações escolares, como pode-se perceber nos comentários da sua professora do terceiro ano:

⁶² Como discutiremos durante este capítulo, ED em relação à leitura e escrita não apresenta dificuldades expressivas, mas, muitas vezes a sua letra e atitude de atenção dão ao professor a impressão de que ele de fato as apresenta.

⁶³ Apesar de poder ser criticada quanto a sua metodologia e uso, como destacado na introdução desta tese.

⁶⁴ Na rede Sesi, o ano letivo é dividido em 3 etapas, que correspondem aproximadamente a 3 meses de aulas. A média que o aluno deve alcançar em cada etapa é 7 em cada disciplina, totalizando 21 ao fim do ano letivo. Se o aluno não atingir essa nota mínima em 3 disciplinas ele é retido. Geralmente ao fim, principalmente, da segunda etapa, professores e gestores no conselho de classe (realizado ao fim de cada etapa) levantam a relação dos alunos que estão apresentando problemas para alcançar a média ao final do ano e os pais são convocados para conversar com a coordenação e direção.

Excerto 10: *o ED era muito agitado, eu sempre pedia para a mãe dele levá-lo ao médico(...), até que um dia o pai veio aqui e disse que ele já tinha um diagnóstico de Dislexia, que era o que eu desconfiava. Aí a linha de trabalho mudou totalmente, aí comecei a trabalhar com ele mais na oralidade, comecei a delegar mais funções, porque ele precisava se manter ocupado, ele sempre foi um líder, mas não um líder de uma forma negativa, agressiva. Ele sempre foi de agitar, de estar a frente de tudo, e ele tem aquele jeito expansivo, mas na oralidade quando eu comecei a trabalhar com ele, aí ele começou a apresentar muito mais resultados do que antes. (professora do terceiro ano sobre ED).*

Do mesmo modo, a coordenadora aponta para essa ênfase no desenvolvimento da fala como uma descoberta obtida por meio do diagnóstico e uma facilidade “natural” do sujeito:

Excerto 11: *O ED na oralidade parece que ele absorve todo o conhecimento, você percebe que na sala de aula quando o professor ele explica o conceito relevante da sua área, você percebe que ele é um dos que levanta a mão, que quer participar e na fala ele tem coerência na fala. É um aluno que a gente percebe que tem aprendizagem, ele aprende, ele tem essa facilidade, tanto assim que o ED foi uma criança que trouxe para nós vários momentos em reuniões pedagógicas de reflexão, porque nós nunca tínhamos tido um aluno com dislexia. Ele tem a dificuldade, mas aprende com facilidade, na oralidade ele tem uma oralidade muito boa. (coordenadora sobre ED)*

Essa habilidade comunicativa de ED é destacada também pela diretora da escola como uma vantagem dele, inclusive como um fator de sucesso para seu futuro:

Excerto 12: *O ED é uma pessoa 10, você pede para ajudar ele vem ajudar, ele sempre quer ajudar, ele põe os pés pelas mãos porque tem aquela coisa agitada dele, acho que é por isso, mas ele vai ajudar, ele vai alegrar o espaço, ele está sempre ali junto. Tudo o que está acontecendo ele quer ajudar, ele é um menino do bem. Eu vejo o ED lá na frente como um menino de sucesso, de repente entrando na parte de publicidade, sabe uma coisa assim? (diretora sobre ED)*

Essa ênfase contrasta com o discurso sobre a escrita de ED, interpretada principalmente como revelando uma disgrafia:

Excerto 13: *Nossa, eu lembro, era uma disgrafia, tinha muitas vezes que a gente não entendia nada do que escrevia. (...) O ED escrevia muito difícil a letra de mão, era mais a bastão, na época o Saresp tinha exercícios que pediam a letra de mão, então eles tinham que ter o conhecimento, mas ele escrevia mais com a letra bastão, quando escrevia com a letra de mão a gente não entendia nada. Então a gente não forçava, porque não pode também. (professora do terceiro ano sobre ED)*

A professora de português, por exemplo, aponta uma dificuldade de escrita, não de leitura e que, segundo ela, poderia ser sanada por meio de treino/exercício.

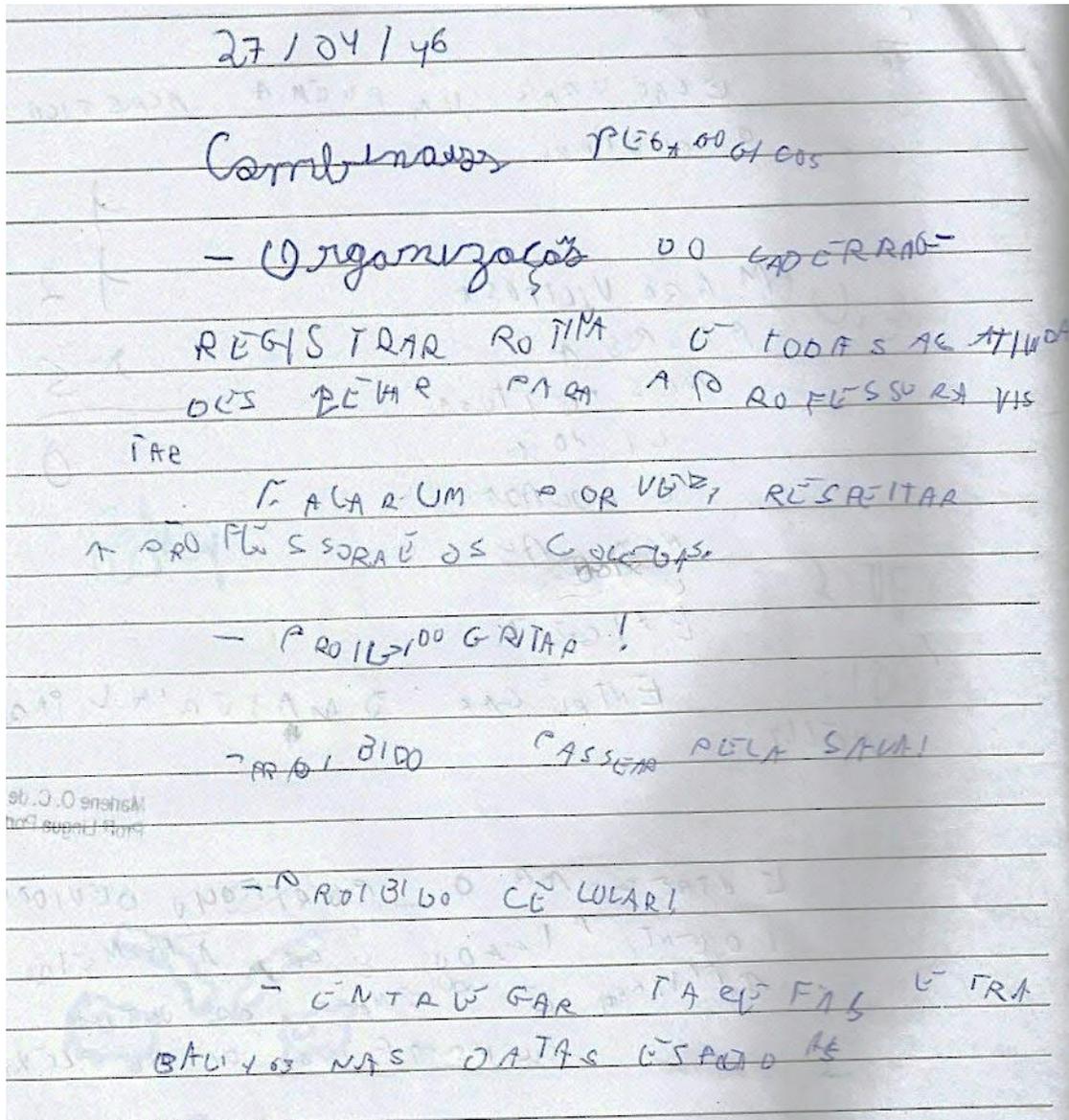
Excerto 14: *Não vejo ele muito com essa dificuldade assim, de escrita sim, mas de leitura não. Então é questão mesmo assim de treino, de exercício, de fazer o que é proposto. (professora de Língua Portuguesa de ED)*

É notável, portanto, uma repercussão importante do diagnóstico no dia a dia escolar de ED: seu comportamento é sempre mediado pelo TDAH e pelo questionamento quanto ao uso da medicação. Desse modo, se ele está agitado nas aulas a família e o sujeito passam a ser questionados quanto ao uso do medicamento, não há nenhuma ação, que não seja tirá-lo da sala, por exemplo, que envolva o desenvolvimento da atitude de atenção arbitrária. Ao mesmo tempo, devido ao diagnóstico de Dislexia, há uma ênfase menor por parte dos professores nas atividades de escrita e uma valorização do uso da oralidade, assim como uma menor intervenção em sua escrita. Nesse sentido, causa e efeito das dificuldades de escrita de ED se confundem e funcionam como uma profecia que se autocumpra (WATZLAWICK, 1994), como será melhor discutido no capítulo 3, sobre GS. Nesse caso, ao se “profetizar” que ED tem dislexia e, por isso, substituir as atividades escritas por orais, temos como efeito o pouco desenvolvimento de sua escrita, o que, equivocadamente, confirmaria o diagnóstico.

Isso pode ser visto, por exemplo, na crença por parte dos professores de que ED não domina a escrita cursiva e que, por conta da suposta disgrafia e TDAH, ele não seria capaz de escrever de maneira legível. Assim, ao observar seu caderno, provas, atividades, há uma dificuldade recorrente em compreender o que ED escreve, em geral ele só usa a letra bastão, obedece pouco as linhas do caderno e algumas vezes não termina as frases. Como se pode perceber, por exemplo, na cópia da lousa dos combinados do ano letivo de 2016⁶⁵ das aulas de língua portuguesa no primeiro dia de aula:

⁶⁵ Fui professora de Língua Portuguesa de ED nos anos de 2015 e 2018.

Dado 2: Cópia dos combinados pedagógicos



27/04/16

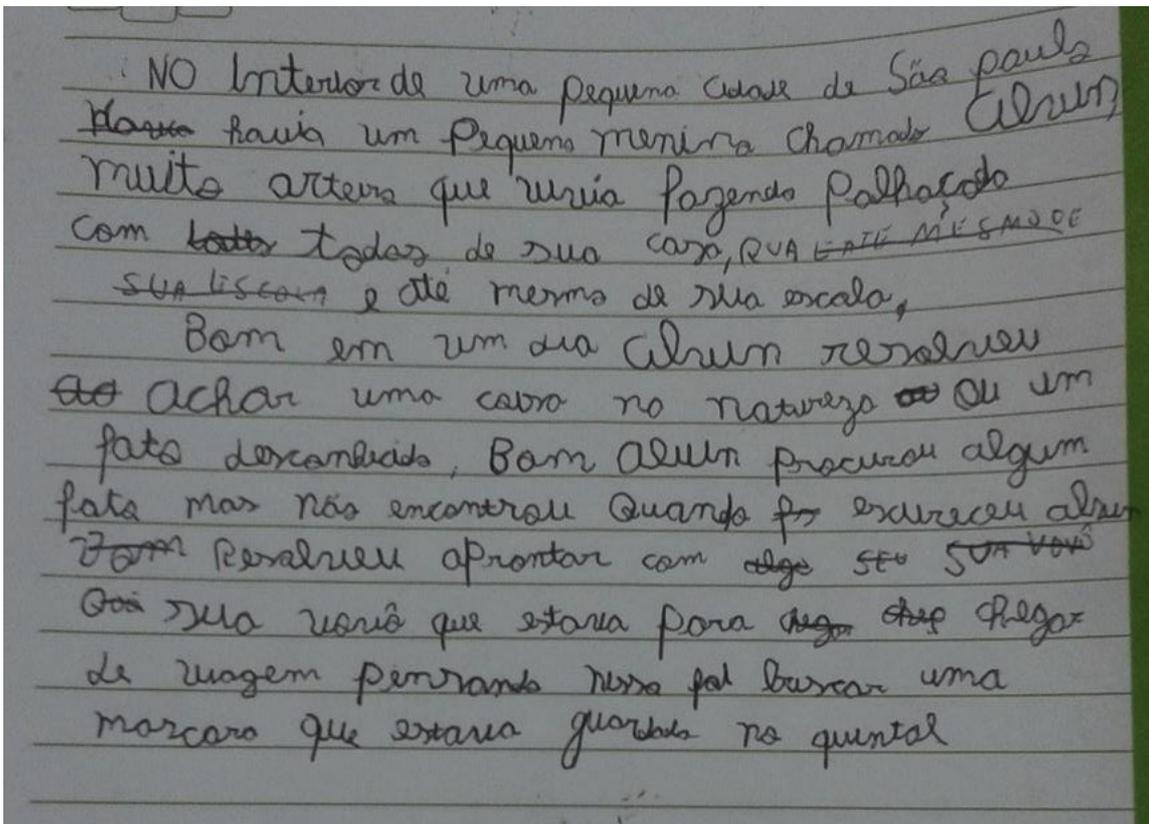
Combinados Pedagógicos

- Organização do caderno
- Registrar a rotina e todas as atividades levar para a professora visar
- Falar um por vez, respeitar a professora e os colegas
- Proibido gritar!
- Proibido passear pela sala!
- Proibido celular!
- Entregar tarefas e trabalhos nas datas esperadas.

Em acompanhamento longitudinal, depois de um ano sendo sua professora, descobri que ED, apesar de sempre escrever com a letra bastão, com um traçado que dificulta a leitura, sabe escrever com a letra cursiva e de modo mais claro para o leitor. Isso pode ser visto no primeiro texto que escrevemos juntos em acompanhamento longitudinal (agosto de 2016), a

partir da solicitação de ED de que eu o ajudasse a escrever uma narrativa cobrada por sua, então, professora de Português para participação em um concurso de redação realizado pela prefeitura de uma cidade vizinha. O tema da redação era: “Do que se lembram meus avós: o papel do idoso na construção da história da sociedade”. Para a escrita desse texto, solicitei a ED que escrevesse em letra de mão e com atenção em relação ao traçado da letra e sua relação com o espaço da linha, ele escreveu:

Dado 3: Narrativa concurso de redação



No interior de uma pequena cidade de São Paulo havia um pequeno menino chamado Alvin, muito arteiro que vivia fazendo palhaçada com todos de sua casa, RUA e até mesmo de sua escola.

Bom em um dia Alvin resolveu achar uma coisa na natureza ou um fato desconhecido, Bom Alvin procurou algum fato mas não encontrou quando escureceu alvin resolveu aprontar com sua vovô que estava para chegar de viagem pensando nisso foi buscar uma máscara que estava guardada no quintal.

É possível perceber um texto coerente, claro e sem nenhum dos sintomas listados pela literatura médica sobre dislexia. As reformulações que faz durante a escrita são majoritariamente referentes ao monitoramento da letra, exceto no segundo parágrafo quando riscou o termo “bom” para evitar sua repetição pela terceira vez. ED, durante a escrita, de repente percebia que estava escrevendo com a letra bastão, riscava e reescrevia o mesmo

trecho. Chama a atenção também, na observação dos textos escritos por ED em contraste com o dado acima e em algumas conversas que tive com ele sobre sua letra, que parece haver uma construção e preocupação da preservação de uma *fachada* (GOFFMAN, 1967) por ele. Esse conceito é definido como:

o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular. A fachada é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados- mesmo que essa imagem possa ser compartilhada, como ocorre quando uma pessoa faz uma boa demonstração de sua profissão ou religião ao fazer uma boa demonstração de si mesma. (p.13-14)

Assim, ED por exemplo comenta que não vê problemas em sua grafia porque ele entende o que escreveu e compara sua letra a de médicos e até a minha, ao passo que também identifica o uso da letra de mão, como no dado anterior, como de “criancinha”. Nesse sentido ED, em suas interações verbais por meio da escrita, procura reivindicar para si uma imagem que o aproxima de pessoas que são escolarizadas e que de algum modo ocupam uma posição legitimada socialmente, ao mesmo tempo que procura se afastar da imagem da criança que está aprendendo a escrever. Outro aspecto relevante é a pouca utilidade que ED atribui ao caderno, pois, além de não haver interlocutor para ele (se tem, é o próprio ED que entende a sua letra), ele faz um uso intensivo do celular e considera essa tecnologia muito mais útil para o registro de memória do que o caderno, por isso, por exemplo, é comum, apesar de muitas vezes o professor repreender essa prática, ele tirar foto da lousa.

Diante desse contexto, ED automatizou ou se habituou com a escrita da letra bastão e a falta de monitoramento quanto ao traçado das letras e sua relação com o espaço da folha. Essa noção de hábito é definida por Vygotsky (1926) como o oposto da atenção, pois são ações já automatizadas que não exigem “a manutenção de um controle permanente” (LURIA, 1979, p.1). O desenvolvimento do hábito nos permite uma série de atitudes paralelas e particulares. Assim, depois que, por exemplo, aprendemos a dirigir, somos capazes de conversar enquanto dirigimos. Dessa forma, o sentido da atenção tem relação direta com a estrutura da atividade e com sua automatização: toda atividade tem um objetivo e a orientação da atenção se encontra na busca do sujeito pelo êxito da atividade em que está engajado.

O processo de automatização da atividade leva a que certas ações, que chamavam a atenção, se convertam em operações automáticas e a atenção do homem comece a deslocar-se para os objetivos finais, deixando de ser atraída por operações costumeiras já consolidadas. É quase fundamental o fato de que a orientação da atenção se encontra em dependência direta do êxito ou do insucesso da atividade (LURIA, 1979, p.6).

Assim, percebemos que, na história do processo de aquisição da leitura e escrita de ED, parece ter se dado, como um efeito dos diagnósticos, uma baixa cobrança quanto à escrita, já que, segundo o diagnóstico, ele teria disgrafia, o que justificaria o equívoco de deixar de avaliá-lo pela escrita e, em seu lugar, avaliá-lo predominantemente pela fala. Nesse percurso, ED automatizou a letra bastão e a falta de monitoramento em relação ao aspecto visual da escrita (clareza no traçado das letras e orientação do texto em relação às linhas do caderno). Como consequência negativa para sua escolarização há, em geral, a falta de interlocutores para sua escrita (que pouco leem e intervém em seus textos) e a falsa ideia de que apresenta dificuldades de escrita para além da aparência das letras nos papel.

2. SUJEITO MR: UMA JORNADA POR UM DIAGNÓSTICO QUE “NÃO VALEU DE NADA”

MR tem 14 anos e atualmente cursa o oitavo ano porque foi retido no sexto (2016). É filho de uma promotora de vendas de uma marca de alimentos que cursou o E.M e fez curso técnico em Contabilidade (39 anos). O pai é vendedor de frutas (compra no Ceasa e revende) e cursou a escola até o sétimo ano. Esteve preso por cerca de 2 anos acusado de envolvimento com tráfico de drogas; foi solto no final de 2017. Tem um irmão mais novo de 1 ano e 1 mês e uma prima de 15 anos abandonada pela mãe que passou a morar com a família.

2.1 Pré-diagnóstico: conflito, aprendizagem e indisciplina

A mãe, em entrevista, não apontou problemas enfrentados por MR no início de sua escolarização. Segundo ela, em relação à alfabetização ele “aprendeu rapidinho, foi formando as palavras...”. Ela só começou a ser chamada na escola a partir do quinto ano “porque em relação às outras crianças ele não estava acompanhando”. Relata que ele não tinha questões relativas à indisciplina, mas era chamada por questões “mais de nota e prestar atenção, conseguir gravar as coisas.”.

Entretanto, nas entrevistas com a equipe escolar há referências ao fato de que os conflitos relativos à escolarização de MR se iniciam logo após sua entrada na escola, no primeiro ano. A diretora relata que MR “ficava embaixo da carteira o tempo todo” e cita um episódio em que ele bateu na professora:

Excerto 15: *“Lembro que teve um episódio que ele bateu na professora, no primeiro ano, nós tivemos que prender ele na sala até os pais virem buscar. Era muito difícil com o MR, ele não saía de baixo da carteira, ele chegava na escola e já se enfiava embaixo da carteira.” (diretora)*

A coordenadora também aponta questões disciplinares, assim como de aprendizagem, destacando que ele participou de aulas de reforço no contraturno escolar desde o segundo ano e associa as dificuldades apresentadas ao contexto familiar em que está inserido:

Excerto 16: *“O MR é um aluno que também tem muita dificuldade, é uma criança que além da dificuldade de aprendizagem teve problemas familiares que acabavam influenciando nessa aprendizagem dele dentro da sala de aula, pai, mãe sempre em conflitos, sempre em situações que você via que impactavam na aprendizagem dele, porque nas próprias produções dele, às vezes ele relatava as brigas dos pais, ele também muitas vezes sozinho porque o pai e a mãe iam trabalhar e não tinha quem fiscalizasse, quem ajudasse ele com tarefa, com dever de casa, então assim o MR é bem assim aquele menino que a gente fala sobrevivente.”* (coordenadora)

Essa fala ecoa também na entrevista de sua professora do terceiro ano do Ensino Fundamental que cita situações de violência com o pai (também relatadas na entrevista com a mãe), além de mencionar o período em que o pai foi preso, associando-as à aprendizagem e à indisciplina:

Excerto 17: *“o MR ele no ano que estava comigo houve muitos problemas externos, o pai foi preso e foi escondido dele que o pai estava preso. Nem a gente não sabia direito qual era o motivo até que a mãe veio aqui e contou, mas ele perguntava muito do pai e a gente não podia falar porque a mãe não autorizou. Quando o pai foi preso ele decaiu mais ainda e eu me lembro que já no primeiro dia de aula o pai veio aqui muito agressivo dizendo que se ele fizesse alguma coisa de errado na escola ele ia apanhar muito, porque ele já havia conversado, que ele já havia tido muitos problemas no ano anterior e ele não ia admitir que tivesse esse mesmo tipo de problema, mas ele só se preocupava com esse tipo de problema, mas não com a aprendizagem. Ele tinha muitos problemas de aprendizagem e não conseguia assimilar, não conseguia fazer uma continha, era tudo muito relaxado, era tudo muito a Deus dar.”* (professora do terceiro ano do EF)

Em relação à aprendizagem, a coordenadora afirma que desde o início de sua escolarização ele apresentou dificuldades de leitura e compreensão de texto, além das “trocas de letras”, como ela nomeia. Ela resume as queixas como:

Excerto 18: *“assim a nossa queixa sempre foi o baixo rendimento, a falta de atenção, concentração, a conversa em sala de aula e a questão da mãe era sempre a da agressividade, falava que batia, que ele era agressivo, que gritava muito, mas eu acredito que o MR o que faltou para ele foi a família trabalhar com ele a questão do não, a questão do limite, então na escola ele aprendeu com o professor o que é regra, o que é ter que seguir combinados.”* (coordenadora)

2.2 A jornada pelo diagnóstico que “não valeu de nada”

Diante dessas questões, a escola no quarto ano (2013) encaminhou MR para avaliação clínica. Segundo a coordenadora, pelo fato de a professora ter observado que ele teria problemas de fala e o que denomina de “trocas de letras”. A mãe, então, o leva para uma otorrinolaringologista que realiza uma audiometria, não constata nenhuma alteração e o encaminha para “avaliação do processamento auditivo central”. Na guia em que a médica

relata essa avaliação há uma observação na parte inferior da página, provavelmente da coordenadora, dizendo que a professora “acha que o aluno é dislexo (sic)”⁶⁶.

A mãe conta uma história diferente em relação ao encaminhamento, com datas que não coincidem com a fala dos professores e gestores e dos relatórios clínicos que foram disponibilizados para a pesquisa. Segundo ela, por notar que MR apresenta dificuldades para se concentrar, memorizar e se expressar, em 2012 começou a levá-lo para avaliações clínicas:

Excerto 19: *“Olha, o MR ele não consegue se concentrar, não sei o que acontece. Ai ele tenta aprender as coisas, mas ai eu vejo que ele tem dificuldade de gravar o que se fala. Eu falo para ele comprar um negócio no supermercado e ele vem com outro. Ele não presta atenção no troco, ele não presta atenção em nada. Ai eu falo MR, eu pedi para você comprar o que? Ele fala: aquele negócio lá. Ele não sabe se expressar, você vai perguntar para ele: me fala sobre essa garrafa ai, ele não vai saber falar, ele não consegue. Ai eu falei, não está normal, vamos levar ele para o hospital. Ai levei em um monte, o que você imaginar eu levei. Dois mil e doze em diante para cá. Nossa, depois levava e não achava nada.” (mãe de MR)*

Levou-o ao oftalmologista que constatou que ele deveria usar óculos, o que usou por um tempo, mas segundo ela “não resolveu nada” e para um neurologista, que “fez aquele negócio de pôr aqui⁶⁷ (aponta para a cabeça)” e o encaminhou para avaliação psicológica e fonoaudiológica. MR foi acompanhado por essa psicóloga por cerca de dois anos. Entretanto, a mãe avalia de forma negativa esse trabalho, porque, segundo ela, ele não aprendia nada e a profissional “não dava nenhum diagnóstico”.

A psicóloga, em setembro de 2014, avaliou MR e encaminhou para a escola o relatório no qual constam os resultados de testes aplicados: o HTP (House Tree Person)⁶⁸, que apontou questões emocionais do sujeito e o Wisc (teste de inteligência), que apontou dificuldades relativas à compreensão, memória e fluência verbal e uma maior facilidade quanto a aspectos práticos (explicados no relatório como a “capacidade de trabalhar em situações viso-espaciais e integrar estímulos perceptuais e respostas motoras pertinentes”). Conclui que as dificuldades de MR se relacionam com a “qualidade da educação formal e estimulação do ambiente” e

⁶⁶ O relatório pode ser visto no item 2.1 dos “Anexos”.

⁶⁷ É interessante observar que a mãe de MR em diversos momentos da entrevista demonstra não se lembrar e/ou ter dúvidas em relação à nomeação de algo, dificuldade essa que ela identifica e interpreta como anormal em MR.

⁶⁸ Teste bastante utilizado por psicólogos, inclusive em processos seletivos, para avaliação de personalidade e habilidades cognitivas. Nele, o sujeito avaliado desenha em sequência uma casa, uma árvore e uma pessoa, em folhas separadas, utilizando lápis e borracha.

aponta a necessidade de um acompanhamento pedagógico mais intenso, além de encaminhá-lo para avaliação fonoaudiológica e de processamento auditivo⁶⁹.

Segundo a mãe, na avaliação fonoaudiológica não foi constatado nenhum problema. Entretanto, MR foi, após indicação do neurologista, da psicóloga e da fonoaudióloga, encaminhado para a avaliação do processamento auditivo. Como não havia nenhuma clínica que aplicasse esse teste pelo convênio médico na região, a mãe conseguiu que o convênio pagasse o transporte para a cidade de São Paulo. Após esse longo percurso, MR recebeu o diagnóstico de Déficit do Processamento Auditivo, interpretado pela mãe como Déficit de Atenção:

Excerto 20:

Mãe: *Eles pagaram a condução para ir fazer o exame lá em São Paulo, explicou tudo como era para chegar. Ai deu Déficit de Atenção.*

Inv: *Ai no exame deu as duas coisas?*

Mãe: *O quê?*

Inv: *Por que você foi na fono fazer esse exame em São Paulo de processamento auditivo. É isso?*

Mãe: *Processamento auditivo, o fono, pediu para fazer o processamento auditivo e no processamento auditivo deu o déficit de atenção.*

É possível observar a confusão relativa ao resultado da avaliação provavelmente porque a mãe conhece, pelo senso comum, o diagnóstico de Déficit de Atenção e identifica no filho os sintomas comumente atribuídos a esse transtorno, ao passo que desconhece o de Déficit do Processamento Auditivo e, provavelmente, não deve ter sido orientada pelos profissionais de maneira a compreender o diagnóstico. Essa compreensão não é muito fácil, já que se trata de uma avaliação e de um diagnóstico que têm sido questionados quanto a seus pressupostos (PEREIRA, 2010).⁷⁰

No dia da entrevista, a mãe me entregou envergonhada o relatório da avaliação do processamento auditivo, dizendo:

⁶⁹ O relatório pode ser visto no item 2.2 dos “Anexos”.

⁷⁰ A crítica a esse diagnóstico pode ser encontrada no capítulo 5, em que as questões de linguagem são discutidas mais detidamente. Também analisaremos esse excerto da mãe de MR para discutir questões referentes à compreensão e a mobilização do sistema de referências (FRANCHI, 1977).

Excerto 21:

“Mãe: eu estou até com vergonha porque o papel está tudo zuado, eu desisti, muita coisa. Esse aqui foi o exame lá de São Paulo, mas não sei, não vai dar para ver direito.

Inv: Deu uma molhadinha (o papel estava todo borrado)

Mãe: Ah, fiá, eu desisti desses negócio, pelo amor de Deus!

Inv: O que foi. Por que a sra desistiu?

Mãe: É muito médico e os médicos não estão nem aí. Não vai... Eu não tenho tempo para ficar indo em médico toda a hora, toda hora, eu queria uma coisa bem objetiva, dá um remédio para tomar. Eu queria outras coisas, que passasse outras coisas...

Inv: Então você acha que não ajudou?

Mãe: Eu acho que não ajudou em nada, acho que o neurologista devia ter feito um outro tipo de exame, já que deu um negócio aí, dá um remédio, alguma coisa, mas não...” (mãe de ED e investigadora)

A conclusão desse relatório é a de que MR apresenta prejuízos quanto ao processo de decodificação, definido pelo relatório como a “análise auditiva que permite o indivíduo decifrar o código oral da língua”, o que resultaria em dificuldades quanto “a linguagem receptiva, como também de distúrbios articulatorios, escrita e leitura e dificuldade de compreensão em ambientes ruidosos”⁷¹. Desse modo, as dificuldades de leitura e escrita apresentadas por MR são justificadas, assim como a queixa de dificuldades de compreensão e concentração em sala de aula.

Como percebido pela mãe, apesar de “justificar” os problemas de MR, o diagnóstico não os resolve, apesar da urgência de resolução dos problemas de escolarização de MR sentida por ela: a escola cobrando diagnóstico e acompanhamento, atribuindo muitas vezes a responsabilidade à família, além da pouca disponibilidade de tempo e recursos⁷² para auxiliar a escolarização do filho. Desse modo, parece fazer sentido a sua frustração quanto à pouca utilidade da sua jornada pelo diagnóstico e tratamento de MR e seu desejo por um remédio que resolvesse o problema.

O diagnóstico não incide nos problemas, principalmente de memória, destacados pela mãe, assim como não dá resoluções práticas para eles. Ao mesmo tempo, é possível associar esse descompasso entre as atitudes de MR em relação às esperadas pela mãe nas tarefas domésticas a situações relatadas pela escola. Por exemplo, a mãe nos conta que recebeu um bilhete de uma das professoras de MR dizendo que ele estava dormindo em sala “babando no livro”. Nesse mesmo relato, MR, ao ser questionado sobre o que ele não gosta na escola, diz:

⁷¹ O relatório pode ser visto no item 2.4 dos “Anexos”.

⁷² O que será melhor analisado no capítulo 4.

Excerto 22:

Inv: e o que você não gosta?

MR: o que eu não gosto é tipo ficar parado aqui, ver a professora explicar...

Mãe: outro dia eu tive que dar risada, porque ele disse que a mulher falou tanto que era por isso que ele dormiu, porque ele não aguentava mais, a mulher falando, falando, falando... (mãe de MR, MR e investigadora)

Luria (1979), ao descrever o funcionamento do cérebro, divide suas funções e estruturas em três blocos. O primeiro é responsável pela atenção dirigida, arbitrária, pois busca manter o necessário tônus do córtex, imprescindível para garantir a qualidade dos processos de recebimento e elaboração das informações recebidas do mundo pelo bloco dois, que também será responsável por sua conservação. O bloco três, por sua vez, é responsável pela ação do sujeito e seu monitoramento, a partir da elaboração da informação realizada pelos blocos 1 e 2. Esses três blocos trabalham de maneira orquestrada e são responsáveis pela organização e realização da atividade consciente do homem.

No caso de MR, observamos que, na situação comentada pela mãe e por ele, o bloco 1, nessa situação escolar, não está em seu pleno funcionamento, há um decréscimo do tônus do córtex responsável pela manutenção de um estado vigil. Desse modo, MR não realiza a atenção dirigida ao que é exigido pela escola. Isso acontece em dois tipos de situação, ou por um decréscimo da atividade cerebral, em estados de sonolência, por exemplo, ou por interferência das vontades, necessidades, emoções: “fome, paixão, vontade de estar em outro lugar, preocupação etc. O resultado do declínio da atenção em sala de aula se manifesta de várias formas: indisciplina, distração, desinteresse, conversa paralela, agressividade” (COUDRY E FREIRE, 2005, p.28). Essa falta de atenção dirigida, que a mãe associa a problemas de compreensão e memória levaram, em conjunto com os encaminhamentos da escola, à busca por avaliações médicas, como ela afirma:

Excerto 23: *Não, a escola pediu para estar vendo o que estava acontecendo, para levar no psicólogo, alguma coisa desse tipo, porque não era normal, entendeu? Você não conseguir ficar aqui parado conversando. Não consegue, fica olhando para lá, não consegue olhar no seu olho e conversar, não consegue mexer e às vezes lá em casa, eu ensinando, eu falo para ele, “entendeu?”, ai eu falo um monte de coisa e pergunto: “o que você entendeu?”. Ele não estava nem me ouvindo, ele faz isso, não estava nem ouvindo, não sei em qual mundo ele estava. (mãe de MR)*

Novamente há a narrativa de situações monológicas de interação que fracassam porque MR parece, nesses contextos, não significá-las. Impressões como “estava nem ouvindo” ou “dorme na carteira, fica babando no livro”, relacionam-se com esses dois

aspectos que impedem o pleno funcionamento do bloco 1, o estado de vigília e a interferência do afeto, necessidade e vontades. As situações que sua mãe narra que parece não ouvir, esquecer e/ou não compreender o que foi dito, relacionam-se ou com a execução de tarefas domésticas⁷³ ou escolares. Ambas atividades parecem fazer pouco eco com os objetivos e interesses interiorizados por MR, o que faz decair o tônus cortical. Ainda em relação ao sentido da escola para MR, quando perguntados sobre o projeto de MR para o futuro, ele imediatamente responde, repetidamente “futebol”, ao que a mãe rebate que o pai e ela sempre dizem que MR “tem que estudar, não adianta você querer ser jogador com essa força que você tem na escola, não adianta nada.” Paralelamente, a mãe relata que o pai, que completou o Ensino Fundamental e é revendedor de frutas e legumes, diz, em contraposição à ideia de sua esposa cursar o ensino superior: “para que esse monte de estudo se matemática eu sei tudo na cabeça e você nem sabe?”⁷⁴. Por fim, MR ao ser questionado pelas notas e seu interesse pela escola nos dá indícios importantes sobre o modo como vivencia sua escolaridade:

⁷³ Que em geral parecem desinteressantes, principalmente para um pré-adolescente.

⁷⁴ A análise da relação família, escola e sujeito e a sua articulação com questões como a identificação de gênero com o pai e o projeto de vida do sujeito, presentes nos excertos destacados, podem ser vista no capítulo 4 no item “4.2.2.5 da existência e monitoramento de um projeto de vida ligado ao sucesso escolar”.

Excerto 24:

Mãe: diz ele que agora esse bimestre as notas vão estar melhor

MR: é, tipo, vão ser melhores do que nesse primeiro bimestre

Inv: Por que? Em que você acha que você melhorou?

MR: Em matemática, tipo, no primeiro bimestre eu não entregava tudo os visto, agora eu estou entregando tudo os visto, essas coisas...

Inv: então você tem feito mais as atividade que os professores estão pedindo, antes você não fazia tanto. É isso?

MR: é

Inv: e você gosta da escola?

MR: mais ou menos

Inv: o que é mais e o que é menos?

MR: mais, quando tipo não tem nada para fazer, e pode brincar, ficar com os amigos, essas coisas...

Inv: e o que você não gosta?

MR: o que eu não gosto é tipo ficar parado aqui, ver a professora explicar...

(...)

Inv: o que você gosta de fazer? Além de jogar bola?

MR: jogar bola, basquete, também gosto de pipa

Inv: e o que você faz bem?

MR: eu só não sou bom aqui na escola

Mãe: não é bom porque você não quer, não pode nem falar um negócio desse! Ele aprende rápido, tipo esporte por exemplo, que eu acho que ele vai bem, esporte, rapidinho ele aprendeu a andar de bicicleta, anda que nem um doido. Bike, ele adora bike, faz caminhada, esse negócio ai, chama ele vai, pega o trem, depois volta andando de bicicleta.

Inv: no futebol é bom?

Mãe: o professor fala que é bom, que é mesmo, que tem tudo para dar certo. (mãe de MR, MR e investigadora)

Para MR, a nota está diretamente relacionada ao cumprimento ou não das atividades escolares, independente da qualidade, estudo e compreensão dos conteúdos escolares. Em consonância a isso, dispõe-se de um conjunto de práticas padronizadas da escola⁷⁵ que pouco interessam e fazem sentido para MR e tantas outras crianças e jovens em sua experiência escolar. Nesse sentido, ele vai dizer que só gosta da escola nas situações em que “não tem nada para fazer”, em que não é obrigado a ficar parado e pode socializar livremente. Do mesmo modo, MR afirma que só não é bom na escola, em que interiorizou por meio de práticas padronizadas, que deve ter uma postura passiva, enquanto no esporte tem sucesso, é

⁷⁵ Na entrevista temos relatos de práticas como extensas cópias da lousa, repetição de exercícios e monólogos de professores mencionadas nos momentos em que a mãe e MR falam sobre o que ele não gosta, não se interessa ou que o levaram a dormir na aula.

autônomo para, por exemplo, viajar para outras cidades, inclusive usando o trem e teria futuro por meio do futebol, como afirmado pelo seu professor⁷⁶.

Vemos, portanto, que no interior dessa passividade e falta de sentido da escola para MR, ele, dentro do contexto e da cobrança escolar, muitas vezes pouco desenvolve as funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1926, 1934; LURIA, 1979) como a atenção não arbitrária/voluntária, já discutida no caso de ED, a memória lógica/associativa e os conceitos científicos, o que parece ser determinante para a situação de fracasso escolar vivenciada por MR.

2.2.1 Memória

A falta de atenção dirigida devida ao baixo interesse e sentido da escola para MR relaciona-se também com a queixa recorrente da mãe em relação à memória e compreensão de MR. Luria (1979) define a memória como:

É sabido que cada deslocamento, impressão ou movimento nosso deixa certo vestígio e este se mantém durante um tempo bastante longo e em determinadas condições reaparece e se torna objeto da consciência. Por isso entendemos por memória *o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior*, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informação e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios. (LURIA, 1979, p.39)

MR, ao não dirigir sua atenção ao conteúdo esperado pela escola e/ou sua mãe quando o orienta em relação às tarefas domésticas, por exemplo, não *registra, conserva* ou *reproduz* os *vestígios* de *experiência anterior* porque não constitui a escola, além da experiência de socialização e de fracasso, como uma *experiência* significativa de construção de conhecimento legitimado socialmente. Isso também não se dá, porque assume uma posição passiva em relação à escola, o que dificulta o desenvolvimento da memória, principalmente a denominada lógica por Luria e Vygotsky (1979, 1926).

Esses autores dividem a memória em dois tipos: a mecânica e a lógica ou associativa. A primeira, predominantemente arbitrária se relaciona mais profundamente com a repetição e a constituição de um certo hábito. Vygotsky descreve o desenvolvimento desse tipo de memória como as marcas do trilhar repetido de um mesmo caminho:

Toda a soma de habilidades individuais, hábitos, movimentos e reações de que dispomos não passa de resultado desse trilhamento. Um movimento

⁷⁶ Do mesmo modo que seu pai exerce sua profissão sem precisar “desse monte de estudo”.

muitas vezes repetido como que deixa vestígios no sistema nervoso e atenua a passagem de novas excitações pelos mesmos caminhos (1926, p.182)

Nesse sentido, por exemplo, a mãe reclama do trabalho realizado pela então psicóloga de MR, que não estaria desenvolvendo a memória e/ou raciocínio lógico dele, pois estaria mecanicamente repetindo a mesma atividade, além de advertir para o fato que quando se trata de jogo, a memória de MR funcionaria sem problemas, ao passo que em relação às suas expectativas e da escola não.

Excerto 25: *“aí o pai dele levava ele para o psicólogo, esse menino chegava e falava “aprendeu alguma coisa? Conversou?””, “ela me deixa lá, é uma chatice esse negócio, ela me deixa no joguinho, joguinho que eu sei de cor”, porque jogo ele decora e não estava resolvendo nada e ela também não dava o diagnóstico! Eu desisti, foi uns dois anos nessa psicóloga aí.”(mãe de MR)*

É possível perceber, nesse caso, que a repetição do jogo, inicialmente de interesse de MR, consolida e conserva vestígios no sistema nervoso de MR, entretanto, no momento em que o trilhar desse processo, pela repetição, torna-se um hábito automatizado, o interesse e o aprendizado relativo ao jogo cessa.

A memória lógica ou associativa, por sua vez, parte da memória mecânica, mas exige um processo de pensamento ao estabelecer associações entre os vestígios da experiência. Relações que exigem interpretação e organização lógica dos elementos em estruturas semânticas e que, por sua vez, ampliam e fortalecem os registros da memória, reorganizando o processo de aprendizagem, que passa a ter um caráter mediato, indireto, exigem menos repetições e podem ter maior volume (LURIA, 1979, p.76) .

Vygotsky (1926) analisa um conjunto de experimentos que revelaram que a memória lógica ou associativa seria 22 vezes mais eficiente do que a mecânica, segundo ele: “o teste pode mostrar a qualquer um que memorizar pode significar essencialmente duas coisas diferentes: ou isso é uma simples decoreba da reação ou trilhamento do caminho ou o estabelecimento de uma ligação sempre nova entre o que já foi decorado e o que ainda cabe decorar.” (p.185). É desse ponto que a escola deveria partir, entretanto, boa parte das práticas padronizadas da instituição pouco colaboram, ou até mesmo prejudicam, o estabelecimento de novas associações e a superação da memória mecânica. Assim, o autor, por exemplo, já no início do século XX critica o ensino conteudista e defende o fim das provas, pois o modo como memorizamos algo se relaciona diretamente com o objetivo ou a finalidade da atividade. Esse objetivo motiva a reação orientada que acaba por se tornar dominante,

enquanto os detalhes secundários a ele não são selecionados e, por isso, não se conservam na memória (LURIA, 1979, p.78).

Desse modo, quando o objetivo do aluno, interiorizado pelas práticas da escola, é tirar nota, ele procurará conservar na memória os procedimentos que deve adotar para conquistar esse objetivo. Nesse sentido, MR, por exemplo, após ser retido no sexto ano, registrou que uma parte importante da sua nota em matemática correspondia aos “vistos” que recebia ao mostrar para a professora a confecção das atividades (realizadas tanto em sala quanto em casa), independente da aprendizagem ou não do conteúdo estudado. Isso pode ser observado, tanto na fala de MR (no excerto 24, quando diz que suas notas no bimestre serão maiores porque está entregando todos os vistos), quanto na fala da professora de Matemática:

Excerto 26: *Ele faz, eu acho que ele enrola para fazer, ele faz de qualquer jeito, só para eu ver que ele fez, para ele ganhar o visto, eu acho que ele não se empenha tanto no dever não, ele faz, mas de qualquer jeito. Faz de qualquer jeito, só para ganhar o visto. (professora de Matemática)*

Do mesmo modo, a professora narra uma situação que revela, por exemplo, essas relações muitas vezes equivocadas entre práticas padronizadas da escola, aprendizagem, desenvolvimento e memória. No início do ano após a retenção de MR, ele começou a levantar a mão para responder a resolução de exercícios em sala. A professora, entranhando esse fato, já que não era hábito de MR participar da aula, foi averiguar o que estava acontecendo e descobriu que MR não tinha apagado as respostas do livro didático e estava respondendo a partir da correção dos exercícios do ano anterior. Desse modo, para MR não faz sentido fazer novamente um exercício e/ou preencher novamente o livro didático, por isso, depois de retido, não apaga o livro, além de parecer para ele, a princípio, uma boa estratégia para ter sucesso no que antes havia fracassado.

No momento em que a escola constrói um conjunto de práticas cuja finalidade é ganhar um visto, conquistar uma nota, passar de ano, por exemplo, estabelece-se uma atitude-fim. Nesse sentido, procedimentos como a construção de associações no processo de aprendizagem ficam alijadas e valoriza-se o desenvolvimento de uma memória mecânica. O que resulta, como exemplifica Vygotsky “cada um se lembra por experiência própria que quase a única aplicação que conseguiu fazer dos conhecimentos adquiridos na escola foi ter dado uma resposta mais ou menos exata nas provas finais” (1926, p.170).

Portanto, muito da queixa da mãe e da escola quanto à memória de MR relaciona-se com os dois fatores principais determinantes para o esquecimento traçados por Luria (1979): por um lado a debilidade dos vestígios e por outro a inibição da conservação desses vestígios

pelos agentes interferentes, principalmente emocionais. Desse modo, observou-se que o principal fator para o pouco desenvolvimento da memória no contexto escolar por MR se relaciona com a debilidade dos vestígios dos conteúdos escolares para MR pela sua falta de sentido, o que se relaciona diretamente com o pouco interesse de MR quanto aos propósitos da escola. Paralelamente, é possível especular que o contexto familiar possa agir como um agente interferente: pai preso, família escondendo esse fato por cerca de um ano, mãe tendo que sozinha dar conta do seu trabalho e o do pai e dos cuidados do filho recém-nascido, de uma sobrinha que foi abandonada pela irmã e de MR.

Essa falta de sentido dos conteúdos escolares vivida por MR e tantas outras crianças e jovens em situação de fracasso escolar parece ser fator chave para a compreensão das dificuldades apresentadas. Vygotsky denomina esse sentido como interesse e o define como o “envolvimento interior que orienta todas as nossas forças no sentido do estudo de um objeto” (1926, p.192) e ele, juntamente com o que chama de colorido emocional, produziram o mesmo interesse preparatório que o apetite, por exemplo. Por isso, o autor aponta que é recorrente nos surpreendermos, por exemplo, em contextos fora da escola, com o fato de que “uma pessoa pouco capaz para ocupações científicas da escola, incapaz de decorar qualquer regra, revela-se especialmente talentosa e capaz em um campo de atividade que desperta nela interesse” (p.192-193). Em MR e nos outros sujeitos da pesquisa, esse aspecto é notável e se revelou, principalmente nas entrevistas e nos acompanhamentos longitudinais desenvolvidos com eles. No caso de MR, por exemplo, isso pôde ser observado quando diz só não ser bom na escola ou quando, fala sobre esportes, principalmente o futebol. Em acompanhamento MR contava dos jogos do campeonato brasileiro que assistiu com detalhes e comentava suas polêmicas, também passamos a participar do jogo virtual “Cartola FC”, em que o participante deve, com um determinado valor inicial escalar seu time com os jogadores do Campeonato Brasileiro e, dependendo de seu rendimento nos jogos da rodada eram valorizados ou desvalorizados. MR, em geral, lembrava dos jogadores que havia escalado, mais ou menos o valor que custavam e se teriam ido bem ou não nas partidas.

Sinteticamente, em MR, como em tantos outros sujeitos, observamos problemas relativos ao funcionamento integrado dos três blocos do cérebro (LURIA, 1979), do desenvolvimento da atenção dirigida e da memória lógica (VYGOTSKY, 1926; LURIA, 1979) no contexto escolar, resultado da falta de sentido e interesse (nos termos de Vygotsky, 1926) da escola para MR.

2.2.2 Formação dos conceitos científicos

O problema escolar se complexifica ao passo que o desenvolvimento dos conceitos científicos na escola pressupõem o desenvolvimento dessas funções e são eles os principais conteúdos cobrados nas avaliações escolares. Como afirma Vygotsky (1934):

o processo de desenvolvimento dos conceitos ou dos significados das palavras exige o desenvolvimento de toda uma série de funções (a direção voluntária da atenção, a memória lógica, a abstração, a comparação e a distinção), e todos estes complexos processos psicológicos não pode aprender-se de memória ou ser simplesmente ensinados e assimilados⁷⁷ (p.271)

O desenvolvimento dessas funções se dá por meio da tomada de consciência desses processos, quando ela, do uso, passa a ser uma atividade social consciente. Essa transformação se dá por meio de um longo processo de desenvolvimento que envolve, principalmente: a mediação pela linguagem, a instrução e a atividade social do sujeito. Entretanto, além de a escola, como discutimos anteriormente, pouco desenvolver as funções psicológicas superiores como atenção arbitrária e memória lógica, principalmente nesses sujeitos que em sua vivência familiar, como discutiremos no capítulo 4, não interiorizaram o sentido/interesse pela escola, baseia-se em uma concepção que desconsidera a história interna própria da formação dos conceitos científicos pelo sujeito. Isso se relaciona também com a expropriação da experiência dos sujeitos, nesse modelo de escola, que Dolto (1981) denomina de escola digestiva, há a padronização das tarefas e um ritmo comum de produção em que os sujeitos “absorvem conhecimentos sem apetite”.

Desse modo, pressupõe-se que os conceitos científicos são assimilados e percebidos de forma acabada pela transmissão verbal do pensamento do adulto. É o que MR identifica como o motivo que o fez dormir na aula (excerto 22), “ele disse que a mulher falou tanto que era por isso que ele dormiu, porque ele não aguentava mais, a mulher falando, falando, falando...” (mãe de MR). Essa prática que parte da concepção de transmissão direta do conceito científico pelo adulto e assimilação do aluno, já em Vygotsky (1934) é criticada:

A experiência pedagógica nos ensina, em uma medida não menos que a investigação teórica, que o ensino direto dos conceitos resulta empiricamente impossível e pedagogicamente infrutífero. O professor que tenta seguir esse caminho habitualmente não consegue nada mais do que uma assimilação irreflexiva de palavras, um puro verbalismo que simula e imita a presença dos correspondentes conceitos na criança, mas que na realidade encobre um vazio. Nesses casos, a criança não assimila conceitos, mas palavras, capta

⁷⁷ Tradução minha a partir do espanhol.

mais com a memória que com o pensamento, e resulta incompetente diante de qualquer tentativa de aplicar com sentido o conhecimento assimilado. Em essência, esse modo de ensinar os conceitos é o defeito básico do método puramente escolástico e verbal do ensino que todos condenam, que substitui o domínio dos conhecimentos vivos pela assimilação de esquemas verbais mortos e vazios (p.271)

Isso pode ser observado, por exemplo, em um evento contado pela professora de história em abril de 2018, quando MR faltou em uma prova sobre a Revolução Puritana e, por isso, realizou-a em uma outra data depois dos outros alunos, fora da sala de aula. Nessa ocasião, ela percebeu que ele havia escrito algumas respostas na avaliação, depois passado corretivo e escrito outras, por cima. Desconfiada, na outra semana solicitou que ele realizasse novamente a mesma prova e, enquanto MR a fazia, conversou com o colega que imaginava ter passado as respostas por celular para MR que acabou por confirmar tê-las passado. MR, ao entrar na sala e entregar a prova, foi tirar satisfação com o colega por não ter passado novamente as respostas. Nesse momento, a professora conversou com os dois sobre a cola. A seguir, é possível visualizar a resposta da primeira questão da prova em sua primeira versão. Para respondê-la, MR teria que identificar, pelos conhecimentos construídos ao longo das aulas, sobre as revoluções burguesas, que o texto base da prova abordava o momento da revolução puritana. No primeiro momento, MR dá uma longa resposta, que em seguida apaga e dá a resposta correta que teria sido enviada pelo celular:

Dado 5: prova cola História

Critério: Interpreta e relaciona as transformações ocorridas na Inglaterra com as Revoluções burguesas.

1- Leia o trecho e relacione aos seus conhecimentos para responder as questões:

"O rei é vencido e preso. O Parlamento tenta negociar com ele, dispondo-se a sacrificar o Exército. A intransigência de Carlos, a radicalização do Exército, a inépcia do Parlamento somam-se para impedir essa saída "moderada"; o rei foge do cativeiro, afinal, e uma nova guerra civil termina com a sua prisão pela segunda vez. O resultado será uma solução, por assim dizer, moderadamente radical (1649): os presbiterianos são excluídos do Parlamento, a câmara dos lordes é extinta, o rei decapitado por traição ao seu povo após um julgamento solene sem precedentes, proclamada a república; mas essas bandeiras radicais são tomadas por generais independentes, Cromwell à testa, que as esvaziam de seu conteúdo social." (RENATO JANINÉ RIBEIRO. In: HILL, Christopher. "O mundo de ponta-cabeça: ideias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640". São Paulo: companhia das letras, 1987).

a) O trecho refere-se a qual momento da Revolução Inglesa?

Parlamento

Na segunda vez que fez a prova, sem o auxílio do colega, MR erra, tanto por não ter desenvolvido o conceito científico referente à revolução puritana nas aulas, descritas por ele como predominantemente expositivas e que para ele dão sono, quanto por não lembrar da resposta copiada que havia dado na prova anterior. Isso acontece porque, para ele, ela é uma informação vazia de sentido que simula ou imita a formação de um conceito que não precisa ser decorado, já que MR teria alguém para enviar a resposta para ele, além de não se amparar em um processo de desenvolvimento de um conceito científico. Desse modo, MR localiza uma frase do texto que descreve algum momento da revolução na expectativa de que, na estratégia de localizar informações no texto (muitas vezes cobrada em exercícios escolares), consiga acertar a questão.

a) O trecho refere-se a qual momento da Revolução Inglesa?

Revolução Puritana
~~O Parlamento tenta negociar com ele, dispondo-se a sacrificar o exército~~

Vygotsky (1934) analisa o desenvolvimento dos conceitos científicos, diferenciando-os dos conceitos espontâneos ou cotidianos da criança. Ambos apresentam uma história de desenvolvimento e tem como princípio a generalização. Entretanto, eles se diferenciam

quanto à sistematização dos conceitos científicos, o que promove a sua tomada de consciência. Isso os permite serem usados conscientemente (não só como uma resposta pontual e vazia acertada na prova que logo será esquecida, como no caso acima).

Os conceitos científicos surgem e se desenvolvem por meio da instrução⁷⁸ escolar e em diferentes tarefas, por isso estabelecem uma relação diferente com a experiência da criança no dia a dia e com seu objeto, principalmente no interior da família. Vygotsky (1926), por meio de uma pesquisa experimental, demonstra que onde os conceitos científicos são fortes, os conceitos espontâneos são fracos e vice e versa. O autor exemplifica esse fato com dados que mostram que crianças apresentam mais facilidade para definir, por exemplo o princípio de Arquimedes⁷⁹ do que o conceito de irmão:

É sabido que a criança define melhor o princípio de Arquimedes que a noção de irmão. Evidentemente, isso não é senão consequência de que ambos conceitos transitaram um caminho diferente de desenvolvimento. O conceito do princípio de Arquimedes é assimilado pela criança de maneira distinta ao modo como assimila o conceito de irmão. A criança conhecia o que é um irmão, e o desenvolvimento desse conhecimento atravessou muitas etapas antes de aprender a definir essa palavra, se alguma vez em sua vida ela tiver que fazer isso. O desenvolvimento do conceito irmão não começou com a explicação do professor nem com sua formulação científica. Pelo contrário, esse conceito está saturado pela rica experiência pessoal da criança. (VYGOTSKY, 1934, p.287-288)⁸⁰

Nesse sentido, os conceitos cotidianos e científicos partem de pontos inversos: os cotidianos remetem às experiências diárias da criança, principalmente no contexto familiar, e os científicos às experiências principalmente na escola por meio da instrução e se inicia geralmente por meio de uma definição. Por isso, é preciso ter em vista que todo conceito tem uma longa história de desenvolvimento que se inicia antes da criança ir para a escola e também na interlocução com o adulto. A escola, por sua vez, segundo Vygotsky (1934), abre um novo caminho para o desenvolvimento dos conceitos que possibilitam a sua tomada de

⁷⁸ Utilizaremos o termo “instrução” porque, conforme Prestes (2010) em sua tese sobre a tradução das obras de Vygotsky para o português essa seria a melhor escolha para as palavras em russo *obutchenie* e *obutchatsia* que comumente são traduzidas para o português, como aprendizagem e aprender. Ela defende essa opção porque no russo *obutchenie* implica o processo de ensino aprendizagem, não só a ação da criança ou do professor, isso acontece porque a palavra em russo carrega ao mesmo tempo os sentidos de “instrução”, “estudo” e “aprender por si mesmo” (PRESTES, 2010, p.184). Assim, quando o termo instrução é utilizado, ele deve pressupor a atividade autônoma da criança orientada por adultos ou colegas, levando-se em conta a participação ativa do sujeito em seu processo de desenvolvimento. Apesar de muitas vezes o sentido mais comumente utilizado de instrução pressupor um processo de aquisição de conhecimento passivo.

⁷⁹ O Princípio de Arquimedes descreve a força exercida sobre o sólido pela água, também chamada de empuxo.

⁸⁰ Tradução minha do espanhol.

consciência e uso voluntário. Essa tomada de consciência é entendida como a transferência do plano da ação ao plano da linguagem.

Inicialmente, a criança em geral compreende as causas e relações, mas não tem consciência disso e tem dificuldade de empregar voluntariamente, deliberadamente, os conceitos. Isso também acontece porque os conceitos científicos partem de uma relação com os objetos mediada pela linguagem, por meio da instrução escolar, ao contrário dos cotidianos em que a criança tem uma relação com a coisa viva, com a vivência em um longo percurso de desenvolvimento. Outro fator importante consiste no fato de que o conceito científico logo no início de seu emprego na escola é usado em operações lógicas, define e estabelece relação entre os conceitos. Entretanto, é fraco justamente no que consiste à força dos conceitos cotidianos: o emprego em situações espontâneas, concretas, empíricas, pessoais.

Essas oposições e paralelos entre os conceitos científicos e cotidianos se mostram importantes porque, ambos, apesar dos caminhos opostos, estão internamente e profundamente relacionados e isso deve ser levado em consideração nas práticas pedagógicas da escola. Desse modo, Vygostsky (1934) afirma:

O desenvolvimento do conceito cotidiano deve alcançar um certo nível para que a criança possa em geral assimilar o conceito científico e tomar consciência dele. Nos conceitos espontâneos, a criança deve alcançar o limite pelo qual se faz possível em geral a tomada de consciência (p.375)

Nesse sentido, é fundamental que a escola articule e relacione os conceitos científicos a serem desenvolvidos aos conceitos cotidianos já construídos pelos sujeitos, pois eles se sustentam nessas generalizações que já surgiram na criança em seu desenvolvimento espontâneo, antes da escola. Desse modo, por exemplo, para MR acertar as questões presentes na prova de História, a seguir, sobre as relações de trabalho no capitalismo na era industrial⁸¹, é necessário que ele generalizasse o que, no seu contexto social, familiar ele vivencia:

⁸¹ Nessa avaliação MR não acertou nenhuma questão.

Dado 6: prova História mais valia

2- Leia o trecho com atenção e responda:

A História de toda sociedade existente até hoje tem sido a história da luta de classes.

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, mestre de corporação e companheiro, em uma palavra, opressor e oprimido, em constante oposição, tem vivido uma guerra (...) ora disfarçada, ora aberta (...).

Na Roma antiga, havia patrícios, guerreiros, plebeus, escravos; na Idade Média, senhores, vassalos, mestres, companheiros, aprendizes, servos, (...).

A sociedade moderna burguesa, surgida das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Apenas estabeleceu novas classes, novas condições de opressão, novas condições de luta no lugar das velhas.

No entanto, a nossa época, a época da burguesia, possui uma característica: simplificou os antagonismos de classe. A sociedade global dividiu-se cada vez mais (...) em duas grandes classes que se defrontam – a burguesia e o proletariado.

David Boyle. O Manifesto Comunista de Marx e Engels. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editores, 2003 p. 33-4.

a) Para Marx e Engels, o que é a história das sociedades humanas?

~~por causa da luta de classes sempre, quem vai ter dinheiro vai viver mais longe e melhor~~
 mais

b) Segundo Marx e Engels, o que movia a história da sociedade industrial capitalista?

~~Salário baixo e muito horas de trabalho~~

A prova apresenta um trecho sobre “O Manifesto Comunista” de Marx e Engels e faz duas perguntas relacionadas a ele: a primeira pode ser respondida por meio da localização de informação no texto, mas também pode exigir a formação dos conceitos científicos tais como os de classes sociais e das relações que elas estabelecem entre si; a segunda, exige, além da leitura e interpretação do texto a formação dos conceitos científicos referentes a ideia de exploração e luta de classes. É interessante observar que MR, nas duas questões não adota a

estratégia que recorrentemente utiliza⁸², a de copiar trechos do texto em que localiza informações que poderiam corresponder às respostas esperadas pelo professor. Parece não o fazer porque tem o que dizer, as questões não estão tão distantes de conhecimentos/percepções que construiu ao longo de sua vida, ao mesmo tempo em que na maior parte das vezes tem errado quando copia trechos dos textos base das avaliações. Assim, MR responde a questão “a) Para Marx e Engels, o que é a história das sociedades humanas?” como “por causa da superação sempre quem vai ter dinheiro vai espor mais vai conhecer mais”, ao invés do trecho localizado na primeira linha do texto “a história da luta de classes”.

No caso da resposta dada por MR podemos formular algumas hipóteses e/ou questionamentos. O que MR quer dizer com “superação”? O que ele quer dizer com vai “espor mais”? Será que quis dizer explorar? E com conhecer mais? De qualquer forma, é possível depreender que MR associa a quem tem dinheiro uma posição superior na sociedade, inclusive em termos de conhecimento. Essa concepção de algum modo está na base da noção de luta de classes e exploração proposta por Marx e Engels (1848). Essa relação pode ser ainda mais percebida na resposta da questão b): “Segundo Marx e Engels, o que movia a história da sociedade industrial capitalista?”. MR responde: “Salário pacho e muita horas de trabalho⁸³”. Por trás dessa resposta do sujeito também está o conceito de exploração e mais valia, central para a análise que Marx e Engels faz da sociedade industrial capitalista. Assim, para MR se apropriar desse conceito científico, é preciso que ele, por meio da instrução de um adulto mais experiente, generalize o conceito cotidiano construído na sua vivência social (mãe, trabalhadora da indústria que trabalha em três turnos para tentar sustentar a família, ou seja, recebe um salário baixo e trabalha muitas horas) como parte fundamental da estrutura social das sociedades capitalistas industriais.

Sinteticamente, é possível perceber que MR apresenta, no cerne de suas respostas, os elementos que generalizados poderiam possibilitar que formulasse uma resposta que revelasse o domínio (não como uma mera aparência, como no caso da resposta da prova discutida anteriormente da Revolução Puritana) dos conceitos científicos cobrados no currículo escolar. Para ilustrar as respostas esperadas pela professora, segue abaixo a reprodução das respostas

⁸² Essa estratégia pôde ser observada em boa parte das provas a que tive acesso na pesquisa e também em produções de texto e provas que realizei com MR no período em que fui sua professora de Língua Portuguesa (2015) quando cursou o sexto ano pela primeira vez.

⁸³ As questões relativas à linguagem, incluindo o processo de aquisição da escrita, presentes por exemplo nesse excerto, serão analisadas no capítulo 5.

de um aluno que acertou as questões, mobilizando os conceitos científicos propostos por Marx e Engels (1848) de lutas de classes, opressor e oprimido e exploração da classe operária.

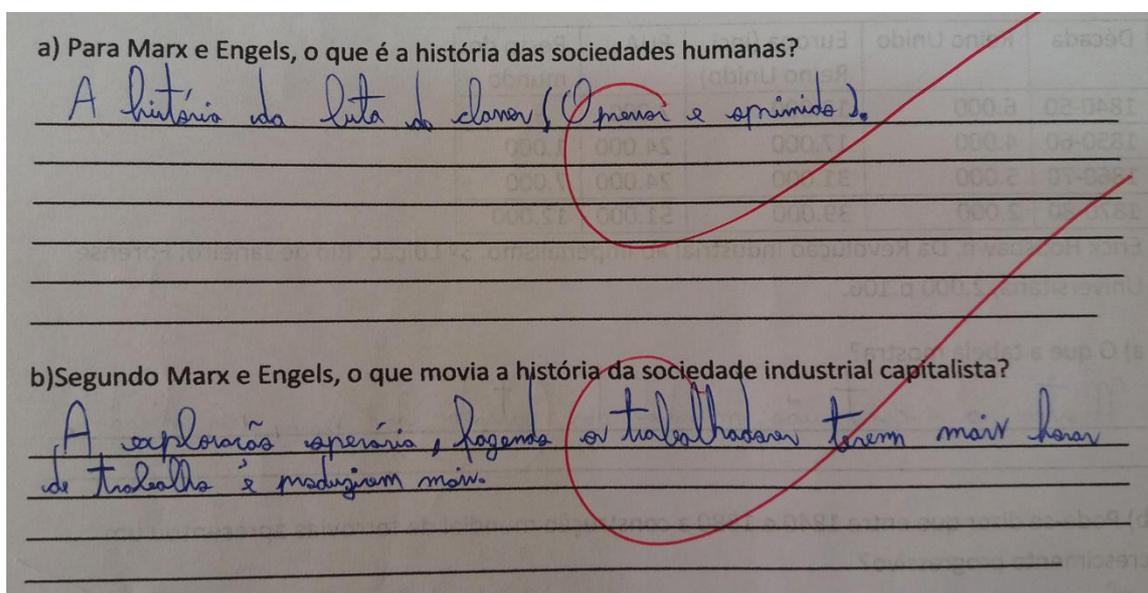


Figura 5: Exemplo de resposta considerada correta na prova de História.

Vygotsky (1934), inclusive, afirma que por meio de uma instrução adequada o desenvolvimento dos conceitos científicos exerce o efeito de elevar o nível dos conceitos espontâneos, assim, por exemplo, compreender as relações de classe e exploração do trabalho pode contribuir para que MR tenha uma visão mais crítica sobre a sociedade e, principalmente, sobre a vivência e condições de trabalho de sua família. Para demonstrar o desenvolvimento e formação dos conceitos científicos, o autor o compara com um sistema hierárquico, em que os conceitos circulam por meio de generalizações. Cada novo conceito movimenta o sistema como um todo e torna seu uso mais consciente e voluntário:

A assimilação do sistema de conceitos científicos só é possível através de uma relação mediada com o mundo dos objetos, através de outros conceitos elaborados previamente. Tal formação de conceito exige atos de pensamentos totalmente diferentes, vinculados com o livre movimento no sistema dos conceitos, com a generalização das generalizações previamente elaboradas, com o uso mais consciente e voluntário dos conceitos prévios (VYGOTSKY, 1934, p. 294)

Nesse sentido, o autor sustenta sua teorização sobre o desenvolvimento infantil, contrapondo-a a outras teorias vigentes na época, principalmente a proposta por Piaget, ao papel fundamental exercido pela instrução, já que ela seria o que possibilitaria o desenvolvimento. Vygotsky (1934) modifica a relação estabelecida e difundida por Piaget de que determinadas aprendizagens só seriam possíveis em determinados estágios do

desenvolvimento e coloca no centro desse processo a atividade da criança em colaboração com outra pessoa mais experiente. É possível perceber essa concepção de maturação piagetiana na fala, por exemplo, da coordenadora sobre o papel da retenção para o desenvolvimento de MR:

Excerto 27: *“O MR é um aluno que a idade dele, ele se adaptou super bem na sala de aula, então assim a parte da maturidade foi um presente essa retenção, ele está acompanhando melhor (...) De comportamento ele melhorou, parece até também a coisa da memória, a responsabilidade com os trabalhos, porque falava muito “ai eu esqueci, ai eu não trouxe”, está mais responsável (...) Ele se enturmou, a sala gosta muito dele, ele brinca, agora parece que ele está realmente com a idade de acordo com a turma dele.” (coordenadora sobre MR)*

Depreende-se dela que MR, após a retenção, estaria melhor porque a sua maturação biológica agora corresponderia à dos colegas e, por isso, agora ele pode acompanhar melhor as aulas, ser mais responsável e lembrar do que precisa fazer, ao contrário do ano anterior em que isso estaria impossibilitado porque, segundo essa hipótese, MR ainda não teria desenvolvido essas funções, logo a aprendizagem estaria dificultada. De modo contrário, de uma perspectiva histórico-social, é preciso que as ações da escola incidam no que Vygotsky (1934) denomina, conforme tradução de Prestes (2010), de zona de desenvolvimento iminente. Ela é definida como o espaço entre o desenvolvimento atual, determinado pelo o que a criança é capaz de fazer sozinha e o que a criança consegue fazer com auxílio de alguém mais experiente e que, possivelmente, no futuro passará a fazer sozinha.

Um dos aspectos complicadores para a escola é que essa passagem do desenvolvimento iminente para o desenvolvimento atual segue um ritmo próprio, incomensurável, pois segue uma lógica interna que não coincide com o ritmo da instrução e do programa escolar, que se adiantam em relação ao desenvolvimento. Deve-se levar em conta que é necessário um longo processo que se inicia pelo primeiro contato com o novo conceito e seu reconhecimento pelo sujeito. Esse reconhecimento é importante, porque segundo o autor, só conseguimos imitar ou reproduzir aquilo que está na zona das nossas próprias possibilidades intelectuais, já que “Para imitar é preciso ter alguma possibilidade de passar do que sei ao que não sei”(VYGOTSKY, 1934, p.355). A partir desse momento, a palavra/conceito se desenvolve paulatinamente, por meio, primeiro, de uma representação vaga até sua utilização pela criança. Isso se dá por meio de um processo de idas e vindas do sujeito que, mobilizando um conjunto de operações mentais, mediadas pela linguagem na

instrução, associa, generaliza e movimenta as relações hierárquicas entre os conceitos cotidianos e científicos.

Entretanto, é possível perceber que no caso de MR (e tantas outras crianças em situação de fracasso escolar) há uma expressiva dificuldade, apontada recorrentemente pela escola, em fazer essa mediação com o sujeito. Isso acontece tanto pela falta de sentido da escola para MR (como discutido anteriormente e que dificulta o desenvolvimento de importantes funções psicológicas superiores como a atenção dirigida e a memória dentro do contexto escolar) quanto pela dificuldade apresentada pela escola em exercer a instrução. Há indícios que confirmam isso nas falas das professoras de português e do terceiro ano Ensino Fundamental:

Excerto 28: *O MR tem muita dificuldade de escrita, de interpretação e eu percebo que essa dificuldade dele vem de longa data e do contexto que ele vive. Ele é um menino que não tem acesso à cultura, não tem acesso a livros, então a fala dele é uma fala com muita dificuldade, com muitos erros, ele também escreve isso, ele passa isso para a escrita porque a dificuldade vem da própria família, do meio social em que ele vive, só que ele é um menino que tem vontade, quando eu sento do lado dele, quando eu oriento, quando eu proponho a reescrita, ele tem boa vontade em aprender, eu percebo que ele é muito solícito nesse sentido, é um menino que dá para caminhar. Só que tem que ter tempo para trabalhar individualmente, é um trabalho que tem que ser individual. (professora de Português)*

Excerto 29: *Não teve apoio, nunca teve uma ajuda externa, quem ajudava ele se não me engano era uma vizinha que era uma senhora me parece que ajudava um pouco nos deveres, mas primeiro ela fazia as coisas dela e depois ia ajudar ele (professora do terceiro ano do Ensino Fundamental)*

É possível perceber que as professoras apontam, por um lado, uma necessidade de uma ajuda externa para o sujeito por conta de um contexto social e familiar interpretado pela escola como carente⁸⁴, enquanto também destacam a necessidade de desenvolver um trabalho individual com MR, dificultado pelo contexto escolar: muitos alunos, pouco tempo, necessidade de obedecer um programa escolar, independente dos diferentes ritmos dos alunos. Parece que a escola pressupõe um aluno autônomo (como são descritos os alunos em situação de sucesso escolar), que ingressa na escola já tendo interiorizado os modos de agir desse ambiente, ao mesmo tempo, em que se vê impotente em relação às diferenças, pois não dá

⁸⁴ Assim como, aponta por exemplo, o relatório de sua psicóloga que associa as questões apresentadas por MR à “qualidade da educação formal e estimulação do ambiente”. Relatório pode ser visto no item 2.2 dos “Anexos”.

conta delas em uma estrutura pautada na padronização e na igualdade⁸⁵ (FOUCAULT, 1975b; BORDIEU, 1990; ENGUITA, 1989). Vygotsky (1926) aponta para a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas nessa escola que pressupõe a autonomia do aluno e que parecem que falham no caso de MR:

uma vez que a nova psicologia transfere o próprio processo educativo das mãos de mestre para as mãos do aluno, ela exige também a transferência da consciência do fim desse ato do mestre para o aluno. Exige que o aluno não só eduque a si mesmo com seus próprios atos e que o mestre oriente e regule os fatores determinantes desses atos, mas também que o mestre e o aluno tenham consciência do fim de tais atos (VYGOTSKY, 1926, p.169)

MR pouco se engaja na escola porque vê pouco sentido nela, enquanto os professores/gestores, nesse contexto, apresentam dificuldades para orientar e regular o processo educativo, por isso, há constantemente a busca por explicações baseadas em fatores externos, tanto do contexto social e familiar de MR, quanto em questões médicas. O diagnóstico de Déficit do Processamento Auditivo parece ter tido pouco efeito na escola, diante das questões familiares de MR. Entretanto, no último ano (2017), após a soltura do pai, que passou a comparecer à escola para acompanhar as questões escolares de MR, a família foi novamente orientada a levar o filho a novas avaliações médicas para investigar a sua aprendizagem.

Nesse impasse, entre sujeito, família e escola, as dificuldades apresentadas por MR se perpetuam ano a ano: a cada conselho de classe seu caso é discutido e as baixas notas que o levaram a ser reprovado, e que se repetem, são interpretadas como um resultado esperado dado o contexto em que o aluno vive. Como o problema é externo, sua solução também seria externa à escola. Esse ciclo vicioso que pauta a situação de fracasso escolar de MR, e tantos outros sujeitos, é descrita da seguinte forma por Lahire, que parece resumir a argumentação aqui desenvolvida:

É sempre através do controle do outro, através das formas sempre específicas do exercício do poder, que os conhecimentos e a técnica podem ser “transmitidos” ou construídos. De fato, para que a criança possa adquirir esses conhecimentos e essa técnica gerais ou especializados que farão dele um ser social adaptado às situações sócio-históricas determinadas, é necessário não somente a presença organizadora – embora a organização nem sempre seja evidentemente consciente – de adultos disponíveis (como já vimos), mas igualmente a capacidade de a criança tornar-se disponível, atenta, sensível à palavra e às ações dos adultos. É claro que, como em todos os círculos viciosos, são esses mesmos adultos que, através das relações de

⁸⁵ Como será melhor discutido no caso de GS e no capítulo 4.

poder que exercem sobre a criança, levam-na a construir essa atenção ou essa disponibilidade. (LAHIRE, 1995, p.141-142)

Como todo ciclo vicioso, ele parece dentro dessa estrutura como insolúvel e aponta para a necessidade de análise das relações entre família e escola que será desenvolvida no capítulo 4.

3. SUJEITO GS: O PERCURSO DE UM (NÃO) DIAGNÓSTICO

GS tem quatorze anos, cursa o nono ano, a mãe (32 anos) está desempregada, mas já foi agente de saúde e corretora, completou o Ensino Médio e fez curso técnico em assistência administrativa. O pai (38 anos) é vendedor externo de uma indústria de alimentos e concluiu o Ensino Médio, tem uma irmã de 9 anos que estuda na mesma escola que ele. Foi retido no quarto ano e a professora o encaminhou para avaliação médica por considerar que ele teria dislexia. GS é caracterizado como um aluno que não dá problemas em relação ao comportamento, fala pouco, frequentemente não faz/entrega as atividades propostas e apresenta dificuldades de leitura, escrita e matemática, entretanto, boa parte dos professores, ao falarmos do sujeito, não se lembra de quem ele é.

3.1 O antes da retenção

A retenção de GS parece ter sido um marco para a relação entre sujeito, escola e família. A coordenadora e a diretora apontam que ele, desde o primeiro ano, arrastava uma dificuldade que culminou em sua retenção no terceiro ano. A coordenadora especifica suas dificuldades da seguinte forma:

Excerto 30: “O GS ele não conseguia produzir textos com coerência e coesão, ele lia as comandas de atividades e colocava umas respostas que não tinham a ver com as perguntas, história e geografia, era um aluno que não tirava as notas” (coordenadora)

Já a professora do terceiro ano aponta que ele, quando aluno dela, já chegou como um caso de possível reprovação e continuou sendo durante o ano, pois tinha dificuldade de leitura e escrita. Diz, também, ter entregado três relatórios para a mãe levar ao pediatra por desconfiar que ele tivesse dislexia. Nos conselhos de classe, a partir da primeira etapa pelas notas dos alunos, professores e equipe gestora já levantam a lista de alunos que seriam possíveis retidos no ano, os alunos e o pais são chamados para conversar e tudo isso

é registrado por escrito em atas. Esse procedimento se dá principalmente para a escola, em caso de retenção do aluno, resguardar-se de um recurso, pois os documentos provariam que a escola tomou atitudes frente a possível retenção do aluno, orientando tanto os pais quanto o aluno. Entretanto, muitas vezes esse levantamento e conversas entre professores sobre os alunos (muitas vezes entre professores que ainda não dão aula para eles) podem funcionar como profecias que se autocumprem. Watzlawick define esse conceito como: “uma profecia que se autocumpra é uma suposição ou vaticínio que tão só por ter sido feito converte em realidade o evento suposto, esperado ou profetizado, e dessa forma confirma sua própria “exatidão”” (1994, p.97). O autor dá como exemplo uma pesquisa em psicologia experimental realizada por Rosenthal (1968), em que os pesquisadores no início do ano letivo aplicaram um teste de inteligência⁸⁶ com os alunos e disseram para as professoras, antes de elas os conhecerem, o nome de 20 por cento dos alunos (escolhidos aleatoriamente) que teriam maiores progressos durante o ano. Ao fim do ano, novamente o teste de inteligência foi aplicado em todos os alunos e esses 20 por cento que as professoras acreditaram que seriam mais inteligentes, na média, tiveram resultados superiores que o restante. Esse tipo de experimento foi replicado em diferentes pesquisas, até com animais, e obtiveram resultados parecidos. Ele demonstra que muitas vezes o modo como interpretamos e prevemos determinadas realidades apresentam um efeito expressivo para a confirmação delas no futuro. Desse modo, o que interpretamos como causa, muitas vezes pode ser efeito dessa interpretação.

Nesse sentido, chama a atenção a fala da professora quanto a ele ser um possível caso de retenção, antes mesmo de conhecer GS, da mesma forma, a suposição do diagnóstico de dislexia pode ter tido um efeito importante para o percurso escolar de GS. Assim como, por exemplo, os discursos e práticas em relação ao diagnóstico de TDAH e

⁸⁶ A ND, desde seu marco inicial (COUDRY, 1986), tem criticado os testes psicométricos, assentados em uma metalinguagem que não faz sentido para os sujeitos avaliados, e em atividades descontextualizadas, o que expressa uma concepção de linguagem fora do discurso (COUDRY, 1986, 1996, 2013c). Também seguimos autores que analisam criticamente o que é considerado e avaliado como inteligência (MOYSÉS E COLLARES, 1997; AQUINO, 2016) em testes. Entretanto, o que nos interessa aqui, usando esse exemplo, é destacar a diferença nas ações dos professores a partir da suposição de que alguns alunos seriam mais inteligentes do que outros, o que resulta em “profecias que se autocumprem”.

Dislexia de ED e o contexto familiar de MR discutidos anteriormente: o professor ao supor que ED se comporta de determinada maneira por conta do TDAH e por, supostamente, ter dificuldades de leitura e escrita e, por isso, deve ser avaliado predominantemente por meio da oralidade, intervém pouco na atitude de atenção e em sua leitura e escrita, o que pode ter um efeito importante em relação a sua aprendizagem. Da mesma forma MR, ao se supor que o contexto familiar de vulnerabilidade dificulta expressivamente a aprendizagem do sujeito, espera-se pouco dele, o que pode afetar, por exemplo o desenvolvimento na escola das funções psicológicas superiores e no desenvolvimento dos conceitos científicos.

Assim, a professora do terceiro ano descreve o trabalho que desenvolveu com GS como “de muita luta”, pois ele precisaria de uma ajuda extraclasse que os pais não ofereciam e, também, já justifica a retenção do sujeito que se dará no ano seguinte que deu aula para ele:

Excerto 31: *“Pais apresentavam dificuldade um pouco em ajudá-lo, um jogava para o outro e ele precisava extremamente de ajuda extraclasse, depois que ele foi alfabetizado ele precisava bem ali, precisava sempre ficar ali traçando sempre estratégias para ele poder aprender, na parte de matemática usava muito material dourado e sentava junto com um aluno, com uma criança com um pouco mais de conhecimento que pudesse ajudá-lo e, mesmo assim, foi um ano com muita luta. Na parte comportamental eu nunca tinha tantos problemas, ele sempre foi um aluno quieto, mas eu lembro que ele não perguntava absolutamente nada, era só na dele. Eu conseguia extrair alguma coisa dele se eu perguntasse insistentemente, porque se não... E a dificuldade dele é principalmente em linguagem, a leitura e a escrita.” (professora do terceiro ano do Ensino Fundamental)*

Desse modo, todos esses profissionais da escola afirmam terem solicitado para a mãe alguma avaliação médica para GS; porém, a relação com ela é caracterizada como bastante conflituosa desde o início. Apesar do discurso da escola, que desde o segundo ano diz já prever essa retenção e ter encaminhado o sujeito para avaliações clínicas, a mãe destaca que a retenção foi uma surpresa e que ela em nenhum momento teria sido informada das dificuldades apresentadas por GS antes do quarto ano e responsabiliza a escola pela retenção, enumerando como fatores: a professora que seria muito “exaltada”, a discriminação que o filho sofreria pelos colegas e as poucas atividades desenvolvidas pela

Excerto 32: *Antes disso não teve nenhum outro encaminhamento, então ele cursou um ano, outro ano, com todas essas dificuldades e ninguém falou nada, ninguém viu nada, todas as reuniões anteriores, as duas que eu vim eu só ouvi, estava lá: descomprometido, é desinteressado, é não sei o quê, não sei o quê, inclusive um dia eu vim acompanhar um trabalho extraclasse, fora da classe, em ambiente aberto aqui e vi os alunos falando a mesma coisa para ele, o marido também viu, ouviu, que assim já estava excedendo a forma de tratar, porque ele tinha uma dificuldade, mas não tinha uma direção. Então eu dentro de casa cobrava, porque eu queria ver os deveres realizados, os trabalhos, as atividades, inclusive a professora pegasse os cadernos é muito pouca as atividades que eu vejo, poucas folhas e ele vai levando a dificuldade, ninguém falou nada, foi o ano inteirinho, aí no final do ano o vô morreu, o vô faleceu que era esse vô que buscava e trazia às vezes ele para mim e nesse ano também perdeu a perua, então tudo contribuiu, ele tinha uma dificuldade, então foi um ano bem cheio de intercorrências (mãe de GS)*

escola. Aponta, também, alguns fatores externos, como o falecimento do avô e do cachorro.

A mãe, inclusive, relata que no dia da reunião em que foi decidida a retenção de GS, como não pôde comparecer à escola, solicitou que o marido a gravasse em áudio⁸⁷ e revela ter ficado bastante impactada com o encaminhamento da professora para avaliação médica e por ter sugerido que GS tivesse dislexia:

⁸⁷ Quando questionei a autorização desse áudio, ela disse que não tinha e me questionou se eu imaginava que ninguém gravasse as reuniões que fazíamos na escola. Mais uma vez há um exemplo de embate e desconfiança na relação família e escola.

Excerto 33: *eu, como mãe, ouvindo as palavras dela, não é que eu sei o que significa tudo isso, mas a minha mãe é da área da saúde, a minha mãe é auxiliar de enfermagem e auxiliar de centro cirúrgico, então ela tem uma visão de muitas coisas, eu tive uma irmã que no segundo ano a professora chegou para ela e disse leva, tira ela daqui e põe na APAE, porque de repente ela estava escrevendo, colocava o lápis na boca e ficava, a Dory. A minha mãe foi lá e falou assim “eu não vou, eu não vou tirar e você vai ter que começar avaliar ela diferente, porque se você não está conseguindo prender a atenção dela o problema é da professora, você que não está conseguindo desenvolver” e ela não pôs. Hoje é uma pessoa normal, para frente. A gente tinha essa visão porque a minha mãe era da área da saúde ela olhava e dizia, ele é hiperativo, olha, aquele precisa de uma atenção diferente, então, eu ouvindo o áudio, falei: “essa professora está querendo dizer que ele tem alguma coisa”, ela falava que as dificuldades dele poderiam ser decorrentes de uma gestação não desejada, de uma hereditariedade, de alguém da família já ter essas dificuldades de desenvolver a escrita e etc. “Então, pai, eu acho que vocês deveriam ir procurar um especialista.” Então eu falei: “então está bom”, assinei o papel de termo de ciência da reprova e disse para a diretora que eu achava que a reprova dele é decorrente de algumas outras coisas e eu gostaria de saber o que a escola sugere. Aí eu falei que “vamos ver...” (mãe de GS)*

Desse modo, constrói-se um embate explícito entre escola e família, em que cada uma dessas instituições adota uma posição oposta: a escola culpabiliza a família por não ter feito antes uma avaliação médica e a retenção parece forçar que os pais o façam, enquanto a família culpa a escola por problemas pedagógicos que teriam resultado na retenção. Inclusive, é interessante observar o discurso crítico da mãe, retomado pela história de sua irmã, em relação aos diagnósticos médicos relativos à aprendizagem. A resistência de sua mãe em relação ao encaminhamento da professora, a partir de seu conhecimento médico pelo trabalho como auxiliar de enfermagem, é interpretado como determinante para a história de sucesso de sua irmã, o que também justifica a desconfiança e resistência da mãe de GS em relação ao encaminhamento da escola de seu filho.

3.2 O percurso do (não) diagnóstico e a persistência dos problemas

GS, em agosto do ano seguinte à retenção, foi ao neurologista (o mesmo de ED), após esse embate, escola e família. Levou à consulta o seguinte relatório da escola:

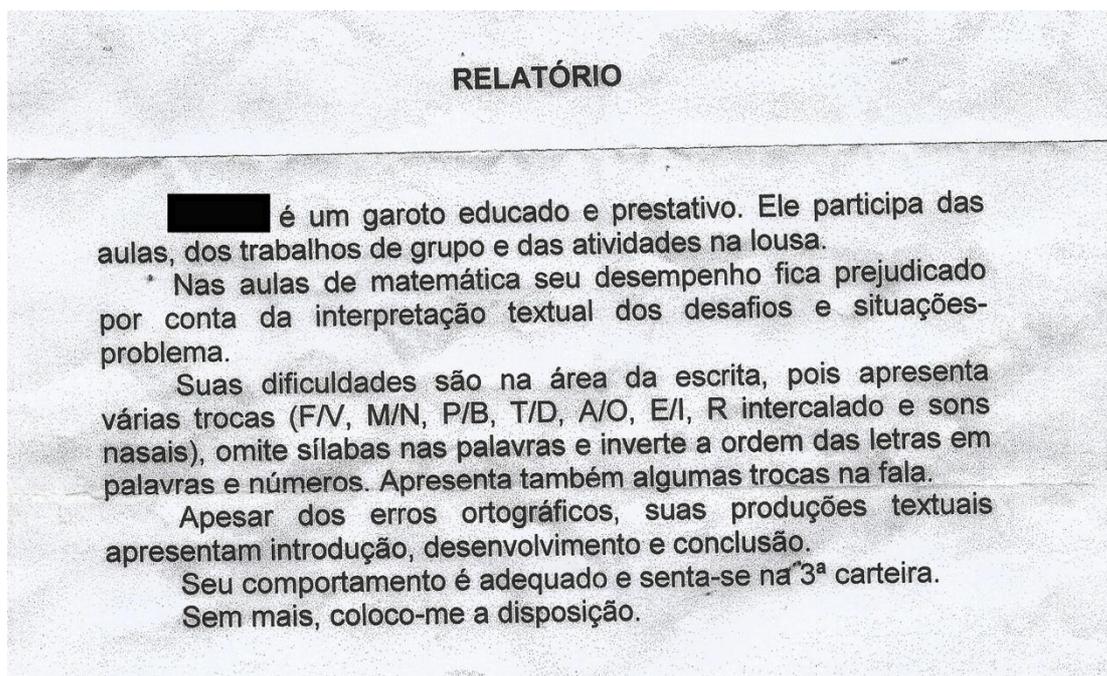


Figura 6: Relatório da professora do quarto ano para o neurologista que avaliou GS.

O médico realizou um encefalograma, que não apresentou alterações, pediu à escola que respondesse três questionários⁸⁸: um denominado “levantamento sobre o desenvolvimento e bem-estar de crianças e adolescentes”, dividido entre questões relativas às “emoções”, “atenção, atividade e impulsividade”, “comportamentos difíceis e problemáticos” e “outras preocupações”, todas essas questões (cerca de 67) deveriam ser respondidas como “verdadeiro”, “às vezes verdadeiro” e “falso”; o outro é denominado “Ficha individual de observação de alunos com Déficit de Processamento Fonológico” e apresenta 29 questões que versam principalmente sobre o domínio da fala, leitura e escrita que deveriam ser respondidas com “S” de sim, “N” de não e “?” de dúvida, no fim, há um espaço para o professor registrar as observações que considera relevantes:

⁸⁸ Esses relatórios podem ser vistos no item 3.1, 3.2 e 3.3 dos “Anexos”.

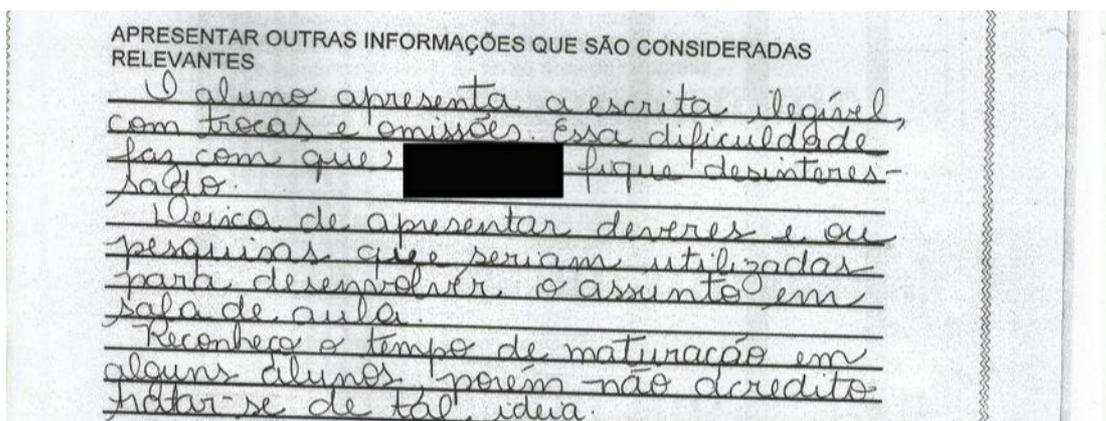


Figura 7: Observações da professora do quarto ano nos questionários sobre GS.

Por fim, a professora também preencheu o mesmo “questionário escolar” aplicado com ED⁸⁹ que mistura questões referentes ao comportamento com as referentes à leitura, escrita e cálculo. Outra vez a professora de GS enfatiza que os problemas apresentados pelo aluno dizem respeito à leitura e à escrita (principalmente ao que ela denomina de inversões de letras), não ao seu comportamento, do mesmo modo que preenche todas as inúmeras questões, respondendo negativamente em relação às perguntas que focalizam alterações em seu comportamento.

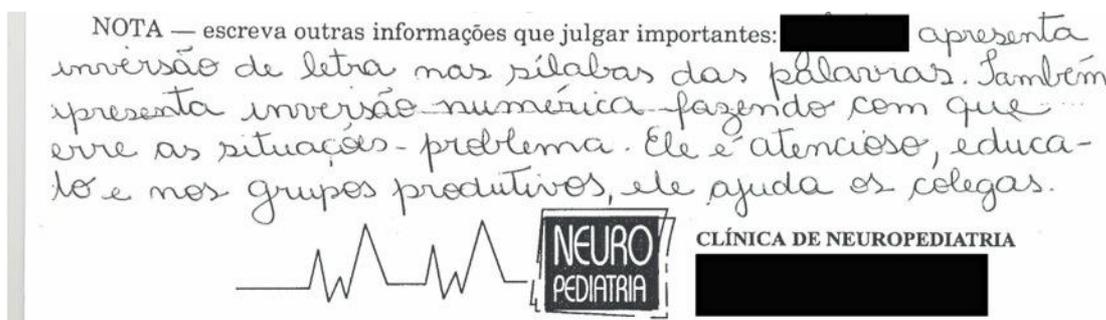


Figura 8: Observações da professora do quarto ano nos questionários sobre GS.

Após o preenchimento de todos esses questionários, o médico encaminhou GS para uma avaliação neuropsicológica e psicopedagógica para elaboração de um relatório final entre os três profissionais. Segundo a guia de encaminhamento do neurologista, essa avaliação incluiria:

⁸⁹ Apresentado no primeiro capítulo.

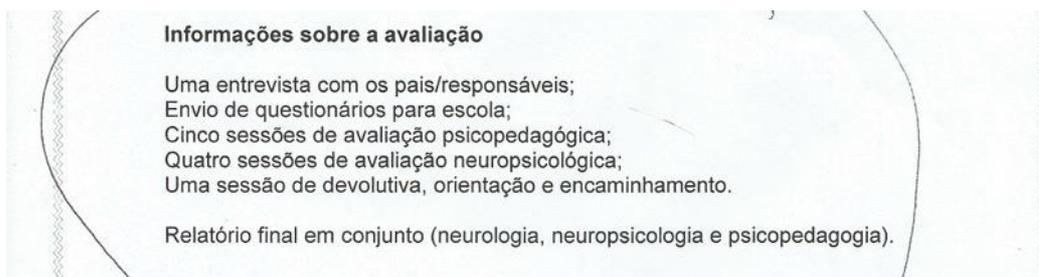


Figura 9: Encaminhamento do neurologista para avaliação multidisciplinar.

Entretanto, a mãe não levou GS para essas avaliações porque o convênio médico não as cobria. Ela conta que tentou negociar a avaliação, mas não conseguiu: “disse que tinha 700 reais na mão para pagar a avaliação, era mil e pouco e não quiseram parcelar, ou fazer por esse valor”. No retorno que fez ao Neurologista conta o que o médico falou:

Excerto 34: *“O doutor falou “mãe, eu não tenho a habilidade de uma psicopedagoga, mas o que eu estou vendo, você tem um rapazinho normal, saudável, com tudo de bom, que ele ainda tem muito para desenvolver, ele só ainda não aflorou e ele tem alguns confortos, a comodidade que eu falei, até os oito anos sozinho, tudo na mão, então isso tudo foi facilitando para ele ficar mais assim, dependente e não ativo. Espera e vai buscar.” (mãe de GS)*

Após essa conclusão, a mãe ainda buscou diversas informações em sites sobre dislexia e disgrafia, registrou-as e me entregou no dia da entrevista e disse que identificava alguns aspectos em GS, mas não todos e destaca que ainda gostaria de concluir a avaliação, porque ainda guarda mágoas do áudio da fala da professora e gostaria de provar que GS “não tem nada e que ele não repetiu de ano por isso, mas por uma necessidade” e passa a relacionar a história de GS à sua, que também foi retida no segundo ano e não veria problemas nisso.

Desse embate entre família e escola, instaura-se, desde muito cedo, um conflito e uma desconfiança entre ambas as instituições. A mãe desconfia da professora por ter retido seu filho e a escola pressiona repetidas vezes a mãe para realizar a avaliação médica. Quando a mãe o leva para o Neurologista e entrega para a escola a declaração de que GS

está sendo acompanhado, a escola se tranquiliza e presume um diagnóstico e um acompanhamento⁹⁰. Como resume a diretora da escola:

Excerto 35: *Então, o GS o que eu tenho é isso aí, que sempre foi muito difícil falar com a mãe, hoje já é uma outra situação, hoje, nossa, melhorou 200%, hoje já dá até para pensar em chamar para conversar, mas antes já falava não vamos chamar, a conversa não avançava, então não chamava, ela trouxe o atestado do Dr. (diz o nome do médico neurologista) e ficou por isso mesmo. Está sendo acompanhado então ficou todo mundo quieto. (diretora)*

Entretanto, nesse conflito, parece que o próprio GS se tornou invisível e as questões de leitura e escrita, interpretadas equivocadamente como sintomas de patologia pelos professores do Ensino Fundamental I, prosseguiram sem intervenção, assim como o sujeito segue sofrendo etapa por etapa para tirar notas. Essas questões relativas à linguagem serão analisadas no capítulo 5.

O principal aspecto que influencia a persistência da situação de fracasso escolar vivida por GS é a descrição do sujeito em sala de aula: fala pouco, não incomoda, fica sentado em seu lugar e parece estar atento e fazer as atividades (como também pode ser percebido pela fala dos professores, gestores e pelo preenchimento das avaliações médicas), ou seja, ao contrário de ED e MR, ele pode ser interpretado como um corpo dócil (conforme Foucault, 1975b), como tem feito a ND em vários de seus estudos (COUDRY, 2010c, 2012; COUDRY e FREIRE, 2011; ANTONIO, 2011; SILVA, 2014; BORDIN e COUDRY, 2015). Foucault em “Vigiar e Punir” (1975b) analisa o desenvolvimento dos dispositivos disciplinares na história do ocidente, principalmente a partir do século XVII, aproximando os saberes e práticas desenvolvidos nos quartéis, prisões, hospitais e escolas. As disciplinas são definidas pelo autor como os métodos de dominação que tornam possíveis o controle detalhado do corpo, por meio de forças de coerção que tornam, ao mesmo tempo, esse corpo útil e dócil (p.135). Dessa forma, o corpo dócil seria aquele que

⁹⁰ No início da parte desta pesquisa realizada na escola (2015), GS estava na lista de alunos classificados como inclusão e, ao lado de seu nome, constava a informação de que ele estava sendo acompanhado por neurologista. Neste ano, após o esclarecimento do percurso feito pela mãe, ele foi excluído da lista.

“pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (p.134), para isso desenvolvem-se na história um conjunto de técnicas que, até hoje, são cotidianamente utilizadas pela escola, ora com mais, ora com menos força.

Esses métodos de docilização foram interiorizados no caso de GS, ao contrário de MR e, principalmente ED, que parecem, nos termos de Foucault (1975a), poderem ser interpretados como indivíduos *incorrigíveis*, seguindo estudos e reflexões realizados na ND (COUDRY, 2010c, 2012, COUDRY e FREIRE, 2011; ANTONIO, 2011; SILVA, 2014; BORDIN e COUDRY, 2015). Na genealogia da anormalidade que constrói em “Os anormais”⁹¹, Foucault traz a figura dos *incorrigíveis* para tratar desses indivíduos que não se submetem aos dispositivos de docilização das disciplinas e que deram origem a todo um conjunto de saber e poder destinado a corrigir o que se mostra incorrigível, já que:

quem deve ser corrigido se apresenta como sendo a corrigir na medida em que fracassaram todas as técnicas, todos os procedimentos, todos os investimentos familiares e corriqueiros de educação pelos quais se pode ter tentado corrigi-lo. O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. (FOUCAULT, 1975a, p.73).

Assim, desenvolvem-se um conjunto de intervenções, tecnologias e instituições de correção que se sobrepõem às aplicadas corriqueiramente pela família e pela escola. Outro fator importante na definição do indivíduo *incorrigível*, consiste na dificuldade de determiná-lo, pois ele se aproxima da regra:

De um lado, é uma espécie de evidência familiar, cotidiana, que faz com que possamos reconhecê-lo imediatamente, mas reconhecê-lo sem que tenhamos provas a dar, a tal ponto ele é familiar. Por conseguinte, na medida em que não há provas a dar, nunca se poderá fazer efetivamente a demonstração de que o indivíduo é um incorrigível. Ele está no exato limite da indizibilidade. Dele, não se tem provas a dar e não se podem dar demonstrações (FOUCAULT, 1975a, p.72-73)

Inversamente a GS, ED e MR como *incorrigíveis*, são facilmente identificáveis na escola, chamam a atenção para si. Entretanto, não apresentam nenhum comportamento

⁹¹ Essa obra consiste na transcrição das aulas ministradas por Foucault no College de France entre os anos de 1974 e 1975.

e/ou, por exemplo, hipóteses de escrita⁹², que também não possam ser observados em outros tantos alunos que não são encaminhados para avaliações clínicas. Também desde muito cedo foram aplicadas na escola as mais diversas técnicas de correção: fizeram ou foram convocados para aulas de reforço, as professoras enviavam bilhetes para os pais que também eram convocados a comparecerem na escola, sentavam nas carteiras da frente, as professoras dizem ter dado atenção especial a esses alunos, porém, elas não obtiveram o resultado desejado pela escola. Desse modo, recorreu-se, como aparece diversas vezes nas falas dos professores e equipe gestora, a “ajudas externas”, que contemporaneamente⁹³ se configuram como o encaminhamento a médicos como psiquiatra e neurologista, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos. Porém, como vimos na história desses sujeitos, esses encaminhamentos pouco ajudaram (ou até mesmo prejudicaram) sua escolarização. Confirmando mais ainda sua condição de *incorrigível*.

GS, por sua vez, apesar de, no Ensino Fundamental I, compartilhar com MR e ED, de uma história relativamente parecida em termos de interpretação da escola quanto à necessidade de “correção” e “ajuda externa” em relação ao seu processo de aquisição da leitura e da escrita, quando chega no Ensino Fundamental II, com diversos professores e que ficam poucas horas por semana com cada sala, ele passa despercebido na sala de aula. Isso pode ser notado pelo fato de vários dos professores (do segundo ano, terceiro e quinto ano, professora de português e matemática) não se lembrarem de seu aluno quando fui entrevistá-los, alguns se lembraram, de maneira imprecisa, apenas quando mostrei sua foto, o que não aconteceu por exemplo, quando falamos de MR e ED.

É interessante observar, também, que a mãe de GS chama mais a atenção que seu filho, como aparece na fala da diretora da escola (excerto 35) e também no modo que ele ingressou nesta pesquisa: no sexto ano, quando fui professora de Língua Portuguesa desses sujeitos, na última reunião de pais do ano avisei para eles que no ano seguinte não iria mais

⁹² A discussão sobre as hipóteses de escrita e sua interpretação equivocada como sintoma de dislexia (nos três sujeitos) será discutida no capítulo 5.

⁹³ Na genealogia que Foucault faz da construção de saberes e poderes referentes à anormalidade (1975a), o autor discute o surgimento “técnico-institucional da cegueira, da surdo-mudez, dos imbecis, dos retardados, dos nervosos, dos desequilibrados”(p.416), como também da constituição da psiquiatria.

dar aulas para seus filhos, porque estava assumindo apenas as aulas do Ensino Médio. A mãe, então, tomou a palavra para me agradecer pelo trabalho desenvolvido com seu filho e mencionou que GS havia sido retido no quarto ano e que agora ela estava vendo ele se desenvolver, principalmente porque a marcou o fato de ver pela primeira vez GS se apresentando publicamente, em um Sarau que realizamos no início do ano com a participação dos pais. Eu não tinha nenhuma dessas informações e também sabia com imprecisão quem era o GS, apesar de ter trabalhado um ano com o aluno. No ano seguinte, quando foram escolhidos os sujeitos que integrariam a pesquisa, diante da presença de GS na listagem dos alunos que seriam “casos de inclusão”⁹⁴ e da disponibilidade demonstrada pela mãe, foi feito o convite para a pesquisa e para os acompanhamentos longitudinais.

GS, no Ensino Fundamental II, parece poder ser situado, no ambiente escolar, em uma média, em que ele não se destaca nem para mais (como nos casos dos sujeitos em situação de sucesso escolar que iremos analisar no capítulo 4), nem para menos (apesar de estar mais próximo a eles) como ED e MR. Esse critério de aferição do normal é analisado e criticado por Canguilhem (1966), pois produz uma normatividade, mais do que a examina:

Definir o anormal por meio do que é de mais ou de menos é reconhecer o caráter normativo do estado dito normal [...] Esse estado normal ou fisiológico deixa de ser apenas uma disposição detectável e explicável como um fato para ser a manifestação do apego a algum valor (p. 24).

Foucault (1975b) também analisa o poder da norma, por meio da ação dos dispositivos disciplinares, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de uma educação standardizada (p.180). Esse processo se dá por um duplo caminho, o da regulamentação que homogeneíza, mas que, ao mesmo tempo, produz uma individualização, cujo principal objetivo é classificar, hierarquizar e distribuir os indivíduos em seus devido lugar social⁹⁵.

As marcas que significavam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de

⁹⁴ GS só saiu dessa listagem após a entrevista que fiz com a mãe, quando o percurso das avaliações foi esclarecido.

⁹⁵ A discussão mais aprofundada que aproxima a escolarização e sua função de reprodução da estrutura social é desenvolvida no capítulo 4, a partir do referencial teórico de Bordieu e Passeron (1975).

normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. (p.180-181)

Desse modo, GS no Ensino Fundamental II, situa-se nesse lugar homogêneo, padrão, indistinto, em relação ao seu comportamento *docilizado*, ao passo que também é classificado, em termos de notas no limiar do regulamentado pela escola para ser aprovado. Essas medidas se dão principalmente por meio do exame, realizado sempre ao fim de um processo de capitalização, segmentação e seriação do tempo desenvolvido pelas disciplinas. Isso é feito por meio de 4 processos: o primeiro consiste na divisão do tempo em segmentos sucessivos, por exemplo, na escola, na sequência de aulas de 50 minutos, que também se segmentam em diferentes atividades; o segundo, na organização das sequências a partir de um esquema analítico que obedece a lógica do mais simples ao mais complexo, como por exemplo, a seriação na escola e a distribuição do currículo em conteúdos que obedecem essa gradação; o terceiro consiste na avaliação, que têm três objetivos principais: “indicar se o indivíduo atingiu o nível estatutário, de garantir que sua aprendizagem está em conformidade com a dos outros, e diferenciar as capacidades de cada indivíduo” (FOUCAULT, 1975b, p.155); por fim, é preciso estabelecer séries de séries, cada indivíduo, a partir de seu exame, localiza-se em uma série temporal que define seu nível ou categoria.

Essa segmentação e controle do tempo faz parte de uma microfísica do poder que procura torná-lo o máximo possível útil, como, também, mais um instrumento de coerção. Assim, na escola elabora-se um ritmo coletivo e obrigatório: “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder.” (p.149). Ele passa a ser utilizado exaustivamente: as atividades devem ser realizadas com o máximo de rapidez e eficiência e cada instante deve ser povoado de atividades múltiplas, mas ordenadas. É preciso combater a ociosidade, desperdiçar tempo é um erro moral e uma desonestidade econômica (p.152).

Na escola, então, o professor está a todo o momento preenchendo e fragmentando esse tempo com atividades, evitando ao máximo a ociosidade dos alunos, pois ela geraria a desordem⁹⁶.

Enguita (1989) investiga a relação entre a história da escola e do trabalho, principalmente no que concerne à aprendizagem na escola de princípios de conduta e normas sociais que possibilitam a preparação do aluno para se inserir no mundo do trabalho de maneira não conflitiva, pois sua estrutura e as relações sociais vivenciadas em seu interior seriam semelhantes (p.151). O autor investiga, na história da escola, as habilidades, regras de comportamento e moral ensinadas que são ocultas, ou seja, não são explicitadas pelo currículo e que são preparatórias para o trabalho na vida adulta, principalmente no contexto industrial. A organização do tempo na escola se destaca como fundamental para essa relação: ela é a primeira instituição, fora da família, em que a criança passa maior tempo diariamente e durante uma quantidade longa de anos, no período entre a infância e o trabalho. Nesse sentido, é na escola que a criança tem de maneira mais duradoura a primeira experiência de trato regular com outras pessoas que não sejam parentes ou membros da comunidade imediata (p.158).

A maior parte do tempo escolar é dedicado à disciplinarização, apesar da crença comum de que a maior parte dele seria dedicado à transmissão de conteúdos⁹⁷. Como consequência, a disciplinarização, apresenta, na maioria das vezes, efeitos mais duradouros do que a maior parte do ensino dos conteúdos. Como destaca o autor:

Professores e pais costumam prestar pouca atenção àquilo que não seja o conteúdo do ensino, isto é, da comunicação, e o mesmo faz a maioria dos

⁹⁶ Esse tempo disciplinar não leva em conta o ritmo da atenção discutido no capítulo 1 em relação à MR. Ao invés do professor se preocupar com a administração do tempo/ritmo da atenção, por exemplo, ele se ocupa da administração desse tempo disciplinar.

⁹⁷ Enguita (1989) cita pesquisas da década de 70 que apontam, por exemplo, que apenas entre um terço e um quarto do tempo da escolar é utilizado para a instrução. A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) em 2013 realizou uma pesquisa que levantou informações sobre o ensino e aprendizagem em 33 países do mundo. Por meio de questionário para professores, um dos itens avaliados foi a administração do tempo em sala de aula. Nesse quesito, pelas respostas dos professores, o Brasil obteve o pior resultado entre todos os países consultados: em média os professores disseram usar 12 por cento do seu tempo em tarefas administrativas, 20 por cento mantendo a ordem na sala de aula e 67 por cento em tarefas de ensino e aprendizagem (OECD, 2014).

estudiosos da educação. Entretanto, apenas uma pequena parte do tempo dos professores e alunos nas escolas é dedicada à transmissão ou aquisição de conhecimentos. O resto, a maior parte, é empregado em forçar ou evitar rotinas, em impor ou escapar ao controle, em manter ou romper a ordem. A experiência da escolaridade é algo muito mais amplo, profundo e complexo que o processo da instrução; algo que cala em crianças e jovens muito mais fundo e produz efeitos muito mais duradouros que alguns dados, cifras, regras e máximas que, na maioria dos casos, logo esquecerão. (ENGUITA, 1989, p.158)

Ainda em relação ao tempo, a disciplinarização se assemelha à divisão do tempo no trabalho: a jornada escolar é próxima à do trabalho; há um ritmo coletivo parecido especialmente ao da indústria; o trabalho é sequenciado e o aluno deve aceitar, como o trabalhador, sua imposição; a escola ensina a respeitar e cumprir o horário e os prazos impostos; há a conversão do tempo em uma medida de valor, quanto maior o tempo de escolarização, maior seu valor, assim, por exemplo, ensina-se o adiamento da gratificação, pois o grande prêmio da escolarização seria o diploma, que abriria possibilidades para o trabalho, como também, vende-se a ideia de progresso, quanto mais tempo o aluno se dedica aos estudos, mais vantagens no futuro, no trabalho, ele teria.

Esse funcionamento e função do tempo escolar parece ser um dos aspectos importantes para a pouca intervenção dos professores em relação à escrita de GS e para a pouca atenção dispensada a ele. GS parece estar realizando as atividades, submetendo-se à segmentação do tempo proposta, enquanto, muitas vezes, o professor está realizando tarefas nem sempre relativas à instrução⁹⁸ (monitorando a disciplina e/ou cumprindo tarefas burocráticas), ou quando o está fazendo, atenta-se mais aos alunos que demandam sua atenção, geralmente os em situação de sucesso escolar que interiorizaram o hábito de perguntar⁹⁹, direcionando-se espontaneamente ao professor.

⁹⁸ No sentido vygotskyano proposto na tradução de Prestes (2010) e discutido no item anterior sobre MR.

⁹⁹ Essa análise é desenvolvida no capítulo 4, principalmente no item “4.2.2.4 Da capacidade dos pais em dialogar, compreender e responder às demandas da escola”, em que se analisa o modo como as famílias dos sujeitos em situação de sucesso escolar transmitem vantagens educacionais a seus filhos, como, nesse caso, uma maior familiaridade e segurança no trato com as autoridades escolares e com a linguagem empregada na escola.

No Ensino Fundamental II esse contexto é agravado, pois o tempo é ainda mais fragmentado do que na educação infantil. Por exemplo, o professor de Língua Portuguesa, que ao lado da disciplina de Matemática, tem mais aulas (no Sesi são seis por semana, divididas, no mínimo, em três dias), deve, em todas as aulas, organizar os alunos, cumprir as tarefas burocráticas (no mínimo averiguar a presença e registrar as atividades desenvolvidas) e verificar o cumprimento de atividades pelos alunos (na maioria das vezes sem conseguir avaliar a qualidade delas¹⁰⁰). Só após essa rotina, o professor passa a se dedicar a atividades mais relativas à instrução, não deixando de, a todo o momento, monitorar a disciplina e a realização das atividades propostas. Multiplique-se essa distribuição do tempo e dessas atividades diárias, para o professor (no caso do de Português do Ensino Fundamental II, no contexto em que se situa essa pesquisa), por quatro diferentes salas, cada uma com 32 alunos, só no período da manhã. Dentro de uma rotina assim formulada, a questão do trabalho com as diferenças na escola, personificada por GS, ED e MR, instaura-se como um problema que se perpetua e parece insolúvel dentro desse contexto.

A repetição na fala dos professores que MR, ED e GS necessitam de uma ajuda extraescolar parece se relacionar com essa problemática e com esse tempo fragmentado da escola: é como se eles dissessem também que não conseguem, devido às outras tantas demandas da escola, dedicar o tempo necessário a esses alunos. Vale lembrar que o ritmo da aprendizagem na maioria das vezes não coincide com o tempo do programa escolar (VYGOTSKY, 1926), como discutido no caso de MR no capítulo anterior. Desse modo, dentro do tempo disciplinar paralelo ao do trabalho, principalmente industrial, a questão da aprendizagem não é prioritária, mas marginalizada, por isso, também é excludente em relação aos alunos que, como discutiremos no capítulo 4, não apresentam um capital cultural e disposições escolares (BORDIEU E PASSERON, 1975; LAHIRE, 2008; LAREAU, 2000) interiorizadas em suas vivências familiares que promovam vantagens em sua escolarização, como acontece com os sujeitos em situação de sucesso escolar analisados.

¹⁰⁰ Como podemos observar na fala da professora de matemática e do sujeito MR (excertos 24 e 26) sobre a entrega ou não dos “vistos”.

Além dessa relação com o tempo, Enguita (1989) destaca a impessoalidade presente na escola, já que essa é a instituição que primeiro separa o sujeito de sua família e o aproxima do mundo do trabalho. Assim, estar na escola é estar em uma coletividade, logo, o olhar para o aluno estará circunscrito ao dado para o grupo, nesse contexto, o trabalho do professor não é individual para o aluno (como é o dos pais), mas o de lidar com essa multidão¹⁰¹:

As relações afetivas e duradouras da família têm sua contraparte na escola em um grande número de relações transitórias e impessoais, Como se escreveu em múltiplas ocasiões, estar na escola é estar em multidão, ser tratado como parte de um coletivo (ENGUITA, 1989, p.167)

O olhar coletivo da escola estabelece relações pautadas na impessoalidade, transitoriedade e na universalização, ou seja, GS, por exemplo, na escola, deixa de ser o sujeito individualizado da família, mas passa a ser um aluno, mais um deles, o que pressupõe que ele deve agir conforme esse papel. Assim como na escola, os professores e funcionários mudam com frequência, pois também ocupam papéis impessoais e universalistas. O mesmo se dá no universo do trabalho e Enguita (1989) formula um exemplo interessante, que ilustra bem essas relações:

Tudo isso porque, quando deixar de ser Pedrinho para ser Pedro, um trabalhador adulto, terá que estar preparado para ser tratado como assalariado, como votante, como usuário dos transportes públicos, etc., antes que como Pedro, fora das relações familiares e de amizade. Se se converte em garçon, será tratado como tal embora seja um grande conhecedor da filosofia alemã ou guarde em casa um título de engenheiro; se ingressa no cárcere, será tratado como recluso embora possua uma alma sensível; se sobe no ônibus, terá que pagar o preço da passagem embora por isso já não possa comprar pão.

Aprender a ser tratado com critérios "universalistas" e "específicos" é também aprender a tratar os demais com esses mesmos critérios. O professor é o professor, não o pai de alguém; sua autoridade deve ser respeitada, mesmo que suas decisões não sejam as mais acertadas. Porque, na vida adulta, o chefe de Pedro será o chefe, embora seja um cretino, e se

¹⁰¹ O uso desse termo é interessante, pois o professor do Ensino Fundamental II e Médio numericamente trabalha diariamente com uma multidão. Por exemplo, um professor de português do Ensino Fundamental II com o horário completo só no período da manhã na escola em que se situa essa pesquisa têm 160 alunos, professores de disciplinas que têm menos aulas por sala chegam, nessas mesmas condições, a ter 480 alunos. Essa conjuntura é ainda mais dificultada pela falta de horários de trabalho remunerados para estudo, preparação de aulas, correção/análise das atividades e reuniões coletivas regulares com a equipe escolar.

é garçon só servirá algo a quem possa pagá-lo e o pague, sem fazer descontos aos amigos nem praticar a caridade com os que têm sede mas não dinheiro. (p.169)

Para que sujeitos ocupem papéis, impõe-se a função de domesticação da mão de obra para o trabalho empreendida pela escola, para isso, a manutenção da ordem passa a ser uma obsessão (ENGUIITA, 1989). Essa preocupação constante da escola parte de uma concepção de que a instrução necessita sempre “da ordem, do silêncio, da imobilidade, da simultaneidade, dos horários coletivos, etc.” (p.164). E para a manutenção constante da ordem faz-se necessário o exercício da autoridade.

O que confere sua dimensão característica ao problema da ordem nas escolas é que não se trata de instituições voluntárias. Manter a ordem na sala de aula é notavelmente mais difícil que fazê-lo em uma sala de conferências ou em um cinema, porque nestes a assistência e a permanência obedecem à vontade e naquela não. O problema da ordem, quando não é livremente desejada ou consentida, converte-se de imediato no problema da autoridade e da submissão à mesma (p.163-164)

Essa necessidade de imposição da autoridade na escola resulta no desenvolvimento das técnicas de vigilância dos dispositivos disciplinares. Como afirma Foucault (1975b) quanto ao papel da seriação do tempo na escola em relação ao currículo e idade, como também da seriação do espaço (onde cada aluno deve ocupar um determinado espaço em determinado tempo):

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitted ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (p.144)

Desse modo, temos o desenvolvimento de uma distribuição do espaço escolar em que é possível vigiar todos em todos os momentos: há o quadriculamento do espaço, que historicamente buscou transformar o conjunto confuso, indistinto, em “multiplicidades organizadas” (idem, p.145) e, assim, evitar a aglomeração e a ociosidade. Isso se deu,

principalmente, por meio de uma vigilância hierarquizada, contínua e funcional que perpetuamente funciona como uma máquina: enquanto os alunos são fiscalizados pela equipe escolar (professores, funcionários e equipe gestora), funcionários e gestores são fiscalizados pela equipe gestora, que, por sua vez, é fiscalizada pelos supervisores de ensino, ...

Foucault (1975b) insere dentro desse contexto a imagem do Panóptico: uma penitenciária ideal concebida no século XVIII pelo filósofo Bentham, que arquitetonicamente permitiria que um único vigilante observasse todos os prisioneiros sem que eles soubessem que estão sendo observados¹⁰². Usando essa imagem como metáfora, o Panóptico funciona como a interiorização dessa vigilância constante e um modelo do dispositivo disciplinar: mesmo nos poucos momentos em que o aluno não está sendo vigiado, ele, muitas vezes, teme o olhar da autoridade. Desse modo:

Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição.” (FOUCAULT, 1975b, p.196)

Impor também a autoridade pressupõe, em conjunto com a vigilância, desenvolver um conjunto de ações que funcionam como um “pequeno mecanismo penal” (idem, p.175), de modo a colocar em jogo um conjunto de sanções que tem como objetivo normalizar. A escola atual ainda conserva vestígios dessas sanções, principalmente no que se refere à concepção que privilegia a repetição e o exercício como corretora de possíveis desvios. Assim, GS como tantas outras crianças e jovens, ao serem retidos, realizam, na maioria das vezes, novamente as mesmas atividades/exercícios, com o mesmo material

¹⁰² É interessante observar que a maior parte dos prédios inaugurados nos últimos anos pela rede em que se insere esta pesquisa se assemelham a essa estrutura: prédio retangular, de dois a quatro andares com um grande pátio no meio (como nos conventos) e as paredes laterais todas de vidro, de modo que se pode ver o interior da sala de aula em todos os momentos e de diferentes ângulos. Esse não é o caso da escola em que se situa esta pesquisa.

didático¹⁰³; as atividades de reforço escolar para alunos que estão com notas baixas, geralmente, repetem as realizadas em casa; assim como a maior parte das provas de recuperação na escola, consistem na repetição de questões com algumas poucas diferenças na formulação dos enunciados. Essas técnicas, além de poderem ser questionadas em relação ao seu valor pedagógico, principalmente por se pautarem em uma concepção de ensino e aprendizagem pautada na repetição e uso de uma memória mecânica (como discutido no caso de MR), apresentam diferentes funções no interior dos dispositivos disciplinares que pouco visam a punição, no sentido de expiação da infração, na verdade elas apresentam segundo Foucault (1975b) as funções de comparar, hierarquizar, diferenciar, homogeneizar e excluir os sujeitos.

Portanto, ao passo que os dispositivos disciplinares fabricam “corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis””(idem, p.135), por meio, por exemplo, da seriação do tempo, do controle dos espaços, da vigilância e do papel do exercício¹⁰⁴, que sujeita o aluno a disposições úteis para o exercício do poder, eles também, especialmente pelo exame e pelas sanções normalizadoras, têm como efeito a homogeneização que diferencia (de acordo com a função, por exemplo, em termos de trabalho que o sujeito poderá exercer no futuro). Assim Foucault (1975b) resume o papel, por exemplo, das punições:

Duplo efeito conseqüentemente dessa penalidade hierarquizante: distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos “à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina”. Para que, todos, se pareçam. (p.179)

¹⁰³ Isso pode ser exemplificado pela história contada pela professora de matemática de MR que depois de retido, no ano seguinte durante as aulas ele estava levantando a mão e respondendo corretamente aos exercícios. A professora, estranhando, foi averiguar e ele não havia apagado o livro didático do ano anterior.

¹⁰⁴ Diariamente os alunos repetem um conjunto de atividades padronizadas: copiam a rotina e as atividades da lousa; leem textos e fazem exercícios que avaliam a compreensão; aprendem um novo conceito e repetem um conjunto de exercícios sobre ele; fazem avaliações escritas ... O aprendizado originário desse exercício intenso e rotinizado transcende o conteúdo escolar, pois produz corpos dóceis.

GS, dentro desse modelo disciplinar, ao se *parecer* com esse aluno médio/padrão (CANGUILHEN, 1966; COUDRY E FREIRE, 2005), situa-se nesse espaço entre o diferente e o igual: enquanto seu comportamento o identifica como um *corpo dócil*, suas notas, na hierarquia escolar, muitas vezes o identificam como um aluno em situação de fracasso escolar. Nessa espécie de paradoxo ele é retido no Ensino Fundamental I e encaminhado para avaliações médicas, enquanto, quando chega no Ensino Fundamental II essa história é esquecida, o aluno passa a chamar ainda menos atenção na escola e as questões (normais) de aquisição da escrita prosseguem sem intervenção. Ao mesmo tempo que GS é esse *corpo dócil* descrito por Foucault (1975b) que o identifica com o aluno médio/padrão da escola, também pode ser aproximado ao conceito de *corpo inerte* a partir da reinterpretação que Agamben (2010) faz de Foucault (1975) na contemporaneidade (COUDRY, 2010c, 2012, 2013b; SILVA, 2014; BORDIN e COUDRY, 2015). O primeiro, contrasta a ação dos dispositivos hoje em relação aos analisados por Foucault, destacando o papel de dessubjetivação que exercem. Resumidamente, para Agamben (2010): “As sociedades contemporâneas se apresentam assim como corpos inertes atravessados por gigantescos processos de dessubjetivação que não correspondem a nenhuma subjetivação real” (p.48).

A partir desse paralelo, pode-se interpretar o duplo funcionamento dos dispositivos disciplinares e médicos colocados em jogo na história escolar de GS: ao mesmo tempo que *docilizam* o sujeito, identificando-o como um aluno comportado na escola, também o apagam, tornando-o invisível dentro desse contexto, o que dificulta a realização de uma intervenção eficaz em seu processo de aquisição e uso da leitura e escrita, pois pouco se sabe sobre quem é GS, o que gosta, o que faz, como é sua vida... Esse conhecimento é fundamental para o estabelecimento de uma interlocução que amplie e desenvolva a linguagem¹⁰⁵ e, acompanhada a ela, os sistemas funcionais complexos, tais como a atenção, memória, imaginação, raciocínio intelectual, vontade, percepção, práxis/corpo (LURIA, 1979; VYGOTSKY, 1926, 1934). Nesse sentido, discutiremos no capítulo 5 os problemas enfrentados pela escola na avaliação e trabalho com a linguagem

¹⁰⁵ Essa reflexão é desenvolvida no capítulo 5, principalmente na análise de dado produzido em acompanhamento longitudinal com MR.

com esses sujeitos e a necessidade de um maior conhecimento linguístico pelos professores, assim como, de uma concepção de ensino que tome como central o papel da interlocução significativa entre equipe escolar, alunos e família.

PARTE 2 – DIFERENÇA E DESIGUALDADE

4. SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR: RELAÇÕES DE CONSONÂNCIA E DISSONÂNCIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A discussão proposta neste capítulo parte da busca por explicações sociais para o baixo rendimento escolar de crianças/jovens que apresentam uma história de escolarização marcada pelo enfrentamento de dificuldades e conflitos, como os sujeitos aqui pesquisados, tanto no âmbito da aprendizagem do currículo quanto nos modos de agir esperados pela escola. Para isso, parte-se do argumento desenvolvido por Bourdieu e Passeron (1975) de que a escola é reprodutora das desigualdades sociais, já que traduz para o vocabulário do sucesso e fracasso escolar a maior ou menor distância da cultura legítima experimentada pelos diferentes grupos sociais.

Diante desse contexto, para analisar as relações de consonância e dissonância entre família/sujeito e escola, a discussão proposta irá primeiro examinar a forma como, no discurso escolar, as autoridades escolares entrevistadas caracterizam e diferenciam os sujeitos tanto em fracasso quanto em sucesso escolar, além das razões que atribuem para essa desigualdade de rendimento. Em seguida, analisa-se o discurso das famílias, procurando respostas que não estão claras para a escola sobre a produção do fracasso escolar, a partir do referencial teórico de Bourdieu e Passeron (1975), Bourdieu (1990), Lahire (1995) e Lareau (2000, 2003, 2007)

4.1 Introdução

A produção do sucesso e do fracasso escolar, como argumentam Bourdieu e Passeron (1975), é inerente ao funcionamento do sistema de ensino, já que a escola contemporânea desenvolveria em seu interior um processo de seleção que ocultaria a reprodução das classes sociais. Dessa forma, o desenvolvimento de um sistema de ensino sustentado nos ideias do liberalismo de igualdade e mérito pessoal, em conjunto com a democratização do acesso à escola, ao criarem a imagem de que todos teriam acesso a ela e seriam submetidos ao mesmo tipo de ensino e avaliação, sustentam a ilusão de que a distribuição dos indivíduos pelas diferentes classes sociais seria resultado da capacidade pessoal ou, ainda, um dom natural (BOURDIEU, 1990) dos mesmos.

É provável, por um efeito de inércia cultural, que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1990, p.41)

Para explicar a eficácia desse modo de funcionamento do sistema de ensino, Bourdieu e Passeron (1975) utilizam e articulam uma série de conceitos, como capital cultural e violência simbólica. O argumento se desenvolve nos seguintes termos: a escola, por meio da imposição de um arbitrário cultural que ocuparia a posição de parâmetro para avaliação de todos os demais, imporia significados às práticas culturais dos estudantes, hierarquizando-as e fazendo-as contar na seleção escolar como se estivessem em jogo apenas a avaliação de competências escolares. Com isso, a escola seria capaz não apenas de legitimar certas práticas culturais como se fossem as únicas possíveis ou as mais desejáveis mas, ao fazer isso, contribuiria para dissimular as relações de força que atribuem esse valor a essas práticas.

Trata-se, no vocabulário dos autores, de um exemplo de exercício da violência simbólica que coloca a ação pedagógica a serviço da reprodução da cultura dominante. Dessa forma, na medida em que a cultura que um dado estágio das relações de força entre grupos e classes sociais determina que deve ser imposta como a mais desejável e digna de ser reproduzida, a maior familiaridade com ela converte-se em capital e pode desempenhar um papel importante para o maior ou menor sucesso da criança/jovem na escola.

Nesse sentido, nessa escola denominada por Bourdieu (1990) de conservadora, a transmissão do privilégio cultural – isto é, da maior proximidade com a cultura valorizada pela escola – é fator determinante para a produção das desigualdades de rendimento. Isso se dá tanto pela transmissão do capital cultural, que pode ser entendido em pelo menos três dimensões. Em primeiro lugar, na forma de capital informacional, concretizado no acesso a informações, conhecimentos e habilidades valorizadas pela escola. Em segundo lugar, na forma de disposições e de um *ethos*, isto é, de um sistema de valores

interiorizados relacionados à posição social que contribui para as atitudes dos sujeitos em relação ao capital cultural e ao futuro, nesse caso consonante com as demandas escolares.

A ação do privilégio cultural só é percebida, na maior parte das vezes, sob suas formas mais grosseiras, isto é, como recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informação sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais. Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribuirá para definir entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 1990, p.42-43)

Por fim, na forma de capital cultural objetivado, na forma de um patrimônio material que finaliza proximidade com a cultura legítima.

Partindo dessa argumentação, serão observadas e analisadas nas entrevistas as relações de maior consonância ou conflito em relação à transmissão ou não pelas famílias de disposições, um *ethos* e de um capital cultural (principalmente concretizado nas práticas e nas informações, habilidades e competências manifestadas pelas famílias) que favoreçam ou não a escolarização dos sujeitos da pesquisa e que parecem ser centrais para o entendimento da situação de fracasso ou sucesso escolar vivenciada pelas crianças.

Também orientam as análises autores como Lahire (1995) e Lareau (2000; 2003; 2007), que desenvolveram pesquisas de campo também orientadas pela perspectiva de Bourdieu. O primeiro entrevistou famílias, professores, diretores e crianças francesas tanto em situação de sucesso quanto de fracasso escolar, procurando analisar os fatores que levam determinadas configurações familiares a contribuírem ou não para o sucesso escolar nos meios populares. A partir dessa análise, o autor elegeu cinco temas para observar seu funcionamento no interior das configurações familiares, relacionando-os com a escola: “as formas familiares de cultura escrita, as condições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento doméstico” (LAHIRE, 1995, p.20). Esses aspectos foram contemplados no roteiro das entrevistas semiestruturadas realizadas com as famílias, que serão analisados mais detidamente na discussão dos dados.

A segunda autora, Lareau (2000), investigou diferenças entre famílias de classes sociais distintas nos Estados Unidos da América, identificando as atitudes e os valores que fazem com que famílias da classe média estejam em condições de transmitir vantagens educacionais em comparação com as famílias da classe operária. Em outro trabalho (2003), a autora investiga mais profundamente variações nos processos de socialização de famílias que ocupam diferentes posições no espaço social. Ela mostra a predominância de duas formas distintas das famílias educarem seus filhos: o cultivo orquestrado (*concerted cultivation*), mais característico das famílias de classe média e o cultivo natural (*natural growth*), mais característico das famílias das classes operárias e pobres. Nos processos de socialização caracterizados como cultivo orquestrado, os pais procuram customizar a educação dos filhos, matriculando-os em diversas atividades com o objetivo de estimular seu desenvolvimento e cultivar suas habilidades sociais e cognitivas. Nesse sentido, o tempo da criança é programado pelos pais e as atividades definem seu contexto de vida. Os pais procuram desenvolver a linguagem de maneira racionalizada e preferem negociar com seus filhos a impor suas diretivas por meio de comandos diretos. Há também um relacionamento mais próximo e igualitário com as autoridades e instituições, o que amplia as vantagens dos sujeitos e desenvolve neles um sentimento emergente de direito. Já nos processos de socialização no cultivo natural, os filhos não participam de tantas atividades e seu tempo está dividido em cumprir as obrigações familiares e satisfazer seus próprios interesses. Existe um contato maior com a família estendida e não há a mesma preocupação com relação ao desenvolvimento da linguagem e da capacidade de decidir autonomamente. Em consequência, há um maior uso das diretivas ao invés da negociação. Por fim, há uma desconfiança em relação às instituições e autoridades que resulta em comportamentos mais passivos e encoraja um sentimento emergente de restrição nesses sujeitos. Por isso, será investigado nos sujeitos dessa pesquisa se ocorre uma maior ou menor identificação com essas duas formas de cultivo e o modo como isso tem dado origem a vantagens ou conflitos na escolarização desses sujeitos.

Todos os membros da equipe escolar, nas entrevistas realizadas, atribuíram à família a principal responsabilidade pelo fracasso e o sucesso escolar dos sujeitos

participantes da pesquisa, o que pode ser confirmado também, em quase todas as reuniões pedagógicas, nas quais frequentemente surge o assunto do papel da família para explicar o sucesso e fracasso dos alunos. Para eles, na maioria das vezes, a diferença reside na falta ou presença de estrutura/base familiar, cobrança, orientação e de um ambiente favorável ao estudo. Entretanto, esses fatores são explicados de maneira pouco precisa e superficial, em um movimento de culpabilização das famílias pelo baixo rendimento escolar de seus filhos.

Lareau (2000) investigou os modos como famílias de classe média nos Estados Unidos da América transmitem vantagens educacionais para seus filhos, enquanto famílias da classe operária apresentam dificuldades para auxiliar a sua escolaridade. Nessa pesquisa, o discurso da equipe escolar sobre o papel do envolvimento da família no rendimento dos filhos foi similar nas diferentes escolas que analisou. Esse envolvimento é definido pelos professores como: preparar as crianças para a escola (ler para elas e auxiliar nas atividades escolares), ir aos seus eventos, cumprir os seus pedidos da escola, fornecer um lugar para fazer o dever e se certificar que ele foi feito. Muitas dessas crenças defendidas pelas escolas são desconstruídas por Lareau em sua pesquisa de campo, além de substituí-las por outras explicações que envolvem uma maior consonância dos pais de classe média com a cultura escolar. Assim, ela defende que:

Assim como não há uma maneira melhor de se ensinar, ou de aprender, não há uma melhor maneira para se envolver na escolarização do filho e promover o sucesso escolar. Ao contrário, há múltiplos caminhos. Porém, alguns caminhos são mais frequentemente percorridos do que outros. (2000, p.192)¹⁰⁶

Assim como levantado por Lareau (2000), apesar dessa crença escolar de pouca participação dos pais das crianças em fracasso, todas as famílias investigadas demonstraram valorizar a escola e desejam que seus filhos tenham sucesso nela¹⁰⁷. Entretanto, as famílias das crianças em situação de sucesso escolar (no caso de Lareau, as famílias de classe média) têm mais confiança e recursos para ajudar seus filhos.

¹⁰⁶ Tradução minha.

¹⁰⁷ Ao serem convocadas, as famílias de todos os sujeitos comparecem à escola, valorizam o fato dos filhos estudarem em um Sesi, além de desejarem que seus filhos completem o Ensino Médio e cursem uma faculdade.

4.2 Discurso escolar: caracterização dos sujeitos em situação de fracasso e sucesso escolar

Os sujeitos da pesquisa, em situação de sucesso ou de fracasso escolar, foram caracterizados, nas entrevistas realizadas com os professores e com a equipe gestora, de maneira bastante distinta quanto à diferença de rendimento. As crianças em situação de fracasso escolar, em geral, foram caracterizadas como tendo problemas para seguir as regras impostas pela escola, sendo que um dos desafios seria ensinar os modos de socialização desta instituição. Como podemos ver na fala da coordenadora sobre ED e, em seguida, sobre GS:

Excerto 36: *“a professora teve um trabalho árduo para que ele aprendesse a socialização mesma, aprendesse a conviver com o grupo, aprendesse naquela época a respeitar o espaço que era do outro.” (coordenadora sobre ED)*

Excerto 37: *“ele não conseguia acompanhar a sala, ele ficava agitado, ele corria, ele pulava, brincava, ele saía do lugar e conforme ocorreu a retenção, a gente percebe que ele se adequou à faixa de idade. Parece que é assim que eu vejo que ele passou a compreender mais o espaço que ele estava, a parte conceitual que a gente trabalhava” (coordenadora sobre GS)*

Assim, em geral, eles são caracterizados como alunos indisciplinados, que não interiorizaram os modos de agir cobrados pela escola:

Excerto 38: *“Desde os anos anteriores, até o meu, os três, nem tanto o GS, sempre foram rotulados como alunos indisciplinados, como alunos problemas, como alunos que precisavam de ajuda externa” (professora do terceiro ano do EF sobre os três sujeitos em situação de fracasso escolar)*

Excerto 39: *“o problema maior dele é a questão do desassossego realmente, ele não para, ele não para para ouvir, ele não para para escrever, ele não para para nada, porque quando ele quer ele é um menino que avançaria muito mais, ele tem potencial para avançar muito mais, mas o problema é o desassossego dele, tanto que você fala uma coisa ele entende outra e pergunta para você outra coisa e depois ele pergunta de novo e aí ele questiona que a informação foi errada, mas porque ele não escutou a orientação.”* (professora de Língua Portuguesa sobre ED)

Há também uma ênfase em relação à (não) realização das tarefas escolares

Excerto 40: *“O problema dele é em sala de aula, de não fazer, não entregar dever”* (diretora sobre MR)

Excerto 26: *“Fazer até ele faz, eu acho que ele enrola para fazer, ele faz de qualquer jeito, só para eu ver que ele fez, para ele ganhar o visto, eu acho que ele não se empenha tanto no dever não, ele faz, mas de qualquer jeito. Faz de qualquer jeito, só para ganhar o visto. Já o ED e o MR não fazem deveres. O MR é outro que não tem organização nenhuma, é uma letra, uns números que você não entende direito.”* (professora de Matemática sobre os três sujeitos em situação de fracasso escolar)

Por fim, há um destaque para as dificuldades de leitura e escrita e de matemática que exigiriam do professor uma atenção especial para esses sujeitos:

Excerto 41: *“tinha dificuldade de leitura e escrita, não tinha domínio no terceiro ano nem da leitura nem na escrita.”* (Professora do terceiro ano do EF sobre GS)

Excerto 28: *“O MR tem muita dificuldade de escrita, de interpretação e eu percebo que essa dificuldade dele vem de longa data e do contexto que ele vive (...) só que ele é um menino que tem vontade, quando eu sento do lado dele, quando eu oriento, quando eu proponho a reescrita, ele tem boa vontade em aprender, eu percebo que ele é muito solícito nesse sentido, é um menino que dá para caminhar. Só que tem que ter tempo para trabalhar individualmente, é um trabalho que tem que ser individual.”* (professora de Língua Portuguesa)

Excerto 42: *“O GS tem muita, muita, dificuldade mesmo, ele tem mais dificuldade que o ED. As quatro operações faz, não faz muito bem a divisão, mas faz. O individual dele não é pela falta de atenção, mas por não conseguir caminhar sozinho mesmo, ele não consegue” (professora de Matemática)*

Assim, sinteticamente para esses membros da equipe escolar, tais alunos não agem de acordo com regras da escola, nem na relação com colegas, nem nas atividades em que estão participando, nem na relação com o próprio estudo. Não se concentram, não têm atenção à atividade/conversa/instrução em curso, têm também mau desempenho. Logo, apontam a baixa presença de disposições escolares, além da associação construída no discurso escolar entre o comportamento e a aprendizagem. Por fim, buscam a causa dessa ausência das disposições escolares na família, que não teria ensinado os comportamentos adequados.

Inversamente, os sujeitos em situação de sucesso escolar são caracterizados como crianças que seguiriam as regras da escola e, por isso, não chamam tanto a atenção no ambiente escolar, porque não dariam “trabalho”, ou ainda, quando apresentam comportamentos indesejados pela escola, como conversar com o colega durante as aulas ou ficar circulando pela sala, o fazem porque estariam com tempo ocioso, porque fizeram as atividades muito antes do restante dos colegas:

Excerto 43: *“O JC tem um ótimo comportamento, ele é um aluno muito bom, que aceita regras, que aceita combinados” (coordenadora)*

Excerto 44: *“eu nunca tive problema com esses meninos, de indisciplina, de aprendizagem. Eles na verdade passam até meio despercebidos na escola, porque a gente tem tantos outros problemas para resolver que são dois meninos que passam despercebidos porque são alunos muito tranquilos para lidar em todos os sentidos” (diretora da escola sobre JC e seu irmão gêmeo)*

Excerto 45: *“O que lembro do DV é que ele era um aluno muito esforçado, aplicado, não dava problemas nenhum de comportamento, sempre se destacava nas aulas. Às vezes eu nem explicava o enunciado e ele já ia fazendo” (professora do terceiro ano do EF)*

Excerto 46: *“Mas eu acho que comparando com os outros dois meninos no geral eu acho o JC e o DV eles são focados, eles falam, como as outras crianças, do mesmo jeito, mas são crianças que você não chama a atenção, eles já estão prestando atenção. São duas crianças que sempre trazem os deveres. Eu acho que o sucesso deles é esse, o prestar atenção em sala de aula, eles não enrolam, eles estão ali para estudar mesmo, eles estudam, depois que eles terminam que eles vão conversar, sair do lugar, que eles têm esse péssimo hábito de fazer isso” (professora de Matemática)*

É interessante notar, também, que os professores, em muitos momentos, atribuíram essa autonomia de fazer as atividades antes, mais rápido e em uma maior quantidade que os colegas a uma certa competitividade que seria característica desses alunos:

Excerto 47: *“Então acho que o ponto negativo dele é esse. Individualista” (professora de Matemática sobre DV)*

Excerto 48: *“E o JC também, ele é muito participativo, nossa, ele é uma graça, não tem medo de errar, ele participa, poucas vezes ele erra, tem uma memória muito boa, muito boa mesmo. Quando eu vou falar um exercício ele fala “então vamos usar o MMC”, ele puxa lá de trás. É participativo, também faz os deveres, não preciso chamar a atenção dele, mas ele não ajuda, o máximo que ele faz é com a xx que é uma aluna boa, comparar resultado, só isso. Individualista. Porque eles são competitivos, então por que ele vai ajudar? A outra vai ficar melhor do que ele, por isso eles não ajudam, eles são competitivos. Isso é o ponto negativo dos dois, mas também são excelentes alunos” (professora de Matemática sobre JC)*

Excerto 49: *“O JC fica competindo, quem vai responder primeiro, a resposta dele é sempre a melhor, então é um menino que estuda, se você pede para ele ler uma coisa ele vai ler além, se você pede para pesquisar uma coisa ele vai pesquisar além do que você pediu, ele busca o conhecimento, enquanto que os outros eles fazem aquilo que é pedido e fracionado ainda, às vezes nem tudo o que é pedido eles trazem” (professora de Português sobre JC)*

Desse modo, os professores atribuem a esses sujeitos em situação de sucesso escolar um desejo interiorizado de serem os melhores alunos e, por isso, seriam individualistas e competitivos. Sinteticamente, a descrição do comportamento das crianças em situação de sucesso é o oposto complementar das crianças em situação de fracasso escolar. Eles apresentam as disposições escolares desenvolvidas e têm bom desempenho.

4.3 Discurso da família: análise dos valores e atitudes mais consonantes ou dissonantes em relação à escola

Para investigar com mais profundidade as relações entre família e escola, também apontada pela última como importante para justificar a situação de fracasso escolar que vários alunos vivem, é preciso analisar os valores e atitudes que a família transmite para seus filhos e o modo como eles podem se converter ou não em um capital rentável para os sujeitos dentro da escola (BOURDIEU, 1990). Essa análise será feita a partir da investigação do que revelam, em termos de consonância ou dissonância em relação aos valores e atitudes presentes na escola, o discurso das famílias dos sujeitos investigados.

4.3.1 A ação do privilégio cultural: transmissão de disposições

Primeiramente, ao comparar as entrevistas dos pais dos sujeitos em fracasso e em sucesso escolar, é possível observar a construção dentro do campo familiar de um *ethos*, definido por Bourdieu (1990) como um conjunto de princípios implícitos e interiorizados que orientam as atitudes do indivíduo e que contribuem para a sua adesão ou não aos valores partilhados por um grupo social, no caso aqui explorado, a sua adesão aos valores e atitudes legitimados pela escola. É esse *ethos* que define como a escola se apresenta como um bem cultural para esses sujeitos. Quando essas disposições internalizadas pelas experiências na família são mais próximas das estruturas do campo escolar, há uma relação menos conflituosa com a escola, o que parece contribuir para a diferença de rendimento entre os sujeitos.

Isso pode ser observado em alguns momentos nas entrevistas feitas com os pais em que há relatos, principalmente em relação aos sujeitos em situação de sucesso escolar, de uma rotina desde a primeira infância bastante ritualizada. JC e DV frequentam desde a primeira infância a igreja e seus rituais: DV vai à missa todos os domingos, além de participar de pastorais:

Excerto 50: *“ele sempre frequentou as atividades catequese, as pastorais. Além da missa ele participa das pastorais. DV sabe que domingo ele tem que ir na missa. Por exemplo, toda primeira quarta do mês, ele tem compromisso da igreja e ele sabe que não adianta, pode o amigo ter chamado pra sair, ele não vai.” (pai de DV)*

O papel da religião aparece ainda mais forte em JC e seu irmão, pois, além de frequentarem os rituais, participam das leituras, da produção de artigos, de congressos e reuniões.

Excerto 51: *“A gente é Testemunha de Jeová, então a gente lê muito, a gente não só lê a bíblia, como lê as publicações, eles têm participação lá, eles sobem lá, tem semanas que eles fazem a leitura da bíblia, então, eles sobem, fazem a leitura e isso desde os sete anos e meio. (...) Eles, mesmo quando eles não sabiam ler, tinham as coisas deles, eles tinham as bíblias deles, tinham os cânticos deles que a gente usa para cantar, então eles sempre tinham as coisas deles (...). A gente usa o material escrito, a gente tem muita matéria, tem um livro que chama O Jovem Pergunta – Respostas Práticas e tem um monte de perguntas, então eles ficam lendo, na parte de livros de jovens a gente tem muita coisa na minha casa e agora a gente está usando muito no dispositivo eletrônico, então você baixa no dispositivo eletrônico e você usa. Eles usam bastante o dispositivo eletrônico e eles gostam, não sei se eles tomarão outro rumo, mas eles gostam demais. O que eu percebo é que, por exemplo, tem uma reunião que a gente foi e eu nem lembro do que falou aquilo, aí o JC levanta a mão e comenta uma coisa que foi falada faz dois anos e ele comenta dentro do contexto ali, ele puxa aquilo, às vezes, eu olho para o meu marido e falo: “meu Deus!”. Nas reuniões de quinta-feira, a gente lê um trecho da bíblia e a gente pode dar opinião, falar o que a gente aprendeu com aquele texto sobre o criador, sobre Deus, sobre o Jeová e depois tem uma outra pergunta sobre como a gente pode usar aquele texto para ajudar uma outra pessoa, antigamente eu ajudava, agora não, ele lê a bíblia, levanta a mão e fala.”(mãe de JC)*

Dessa forma, é possível perceber que há uma inculcação no seio da família e da religião de disposições bastante próximas da escola: há uma regularidade e rotinização nos rituais (divisão do tempo das atividades, leituras, perguntas e respostas ritualizadas, atenção à autoridade, repressão dos desejos e do comportamento, ...), assim como na escola, em que também há a divisão do tempo, a troca diária dos professores, a predominância diária dos exercícios de perguntas e respostas, a cópia da lousa, as provas, a

prevalência da leitura, a atenção voltada à autoridade pedagógica e às suas atividades, à repressão dos desejos e à obediência às regras escolares.

Desse modo, parece haver a internalização por parte do sujeito de um tempo e uma disciplina consonantes aos da escola.

toda a cultura escolar é necessariamente homogeneizada e ritualizada, isto é, “rotinizada” pela e para a rotina do Trabalho Escolar (TE), isto é, por e para exercícios de repetição e de restituição que devem ser bastante estereotipados para que repetidores tão pouco insubstituíveis quanto possível possam fazê-los repetir indefinitivamente” (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p.68)

Nas entrevistas das famílias das crianças em situação de fracasso escolar, a questão da frequência a instâncias religiosas não apareceu, assim como não foi citada nenhuma prática regular de atividade exterior à escola que tivesse estrutura similar à estrutura das atividades escolares¹⁰⁸. É interessante notar que a única mãe das crianças em situação de fracasso escolar que mencionou a religião o fez da seguinte forma:

Excerto 52:

Mãe: Religião eu gosto muito de ir na evangélica, missa eu acho um saco

Inv: aí vocês vão toda a semana?

Mãe: nós não vamos não, porque eu nunca tenho tempo nem de ir para a igreja, mas eu gosto de ir sempre que dá eu vou sim... (mãe de MR e investigadora)

Parece que a semelhança na estrutura ritualizada da missa católica que desmotiva seu filho incomoda também sua mãe, que afirma que esporadicamente frequenta a religião evangélica. A mãe, por exemplo, conta: “*Esses dias a moça mandou uns bilhete bem grandão aí para mim assinar*”. Nesse bilhete a professora relatava que MR havia dormido na aula e “babado em cima do livro”. Na entrevista em que também estava presente MR, ao ser perguntado sobre o que gostava e não gostava da escola, esse episódio foi mencionado da seguinte forma:

¹⁰⁸ Na entrevista não havia nenhuma questão que tratasse especificamente da religião, assim, a presença desse assunto nas entrevistas surgiu espontaneamente por parte dos pais das crianças

Excerto 24:

Inv: e você gosta da escola?

MR: mais ou menos

Inv: o que é mais e o que é menos?

MR: mais, quando tipo não tem nada para fazer, e pode brincar, ficar com os amigos, essas coisas...

Inv: e o que você não gosta?

MR: o que eu não gosto é tipo ficar parado aqui, ver a professora explicar...

Mãe: outro dia eu tive que dar risada, porque ele disse que a mulher falou tanto que era por isso que ele dormiu, porque ele não aguentava mais, a mulher falando, falando, falando... (Mãe de MR, MR e investigadora)

Há, portanto, nesse episódio, um retrato da dissonância entre as formas de socialização ritualizadas da sala de aula com as vivenciadas e valorizadas pela família. Essa diferença na interiorização de práticas regulares parece se mostrar, por exemplo, na fala da

Excerto 53:

“Mas eu acho que comparando com os outros dois meninos no geral eu acho o JC e o DV eles são focados, eles falam, como as outras crianças, do mesmo jeito, mas são crianças que você não chama a atenção, eles já estão prestando atenção” (professora de Matemática)

professora de Matemática, que diferencia os alunos da seguinte forma:

Inversamente, os sujeitos em situação de fracasso escolar, muitas vezes, são caracterizados como aqueles em que é preciso inculcar as regras de comportamento da escola, enquanto as crianças em situação de sucesso escolar já teriam internalizado tais regras no convívio familiar. Como a coordenadora diz sobre MR e, inversamente, sobre JC e DV:

Excerto 54: *“Então assim, o professor em sala de aula para conseguir fazer com que ele entendesse o que era regra, o que era combinado, o que podia e não podia, foi assim um trabalho que acredito que no terceiro ano a professora conseguiu desempenhar o papel nessa questão de trabalhar com ele o contrato pedagógico e nesse contrato pedagógico o que você pode e o que você não pode” (coordenadora sobre MR)*

Excerto 55: *O JC e o DV já conseguiram desenvolver essa autonomia, do sentar, do estudar, do tirar dúvidas com o professor, então eles estão assim já em outro estágio do aluno que consegue se resolver dentro da sua aprendizagem, enquanto que os outros a gente precisa estar monitorando ali, acompanhando o tempo todo. (coordenadora sobre DV e JC)*

A diferença na regularidade do tempo e do comportamento interiorizado também parece estar presente na própria rotina familiar que contribuiria, segundo Lahire (1995), para a interiorização de uma “moral da perseverança e do esforço” (p.24), a partir de determinadas condições e disposições econômicas. Desse modo, o autor relaciona a estabilidade profissional da família à possibilidade de uma gestão mais racional do tempo e da rotina que permitiria uma “regularidade das atividades e dos horários familiares, limites temporais estruturados e estruturantes” (idem), próximos aos da escola. Nesse sentido, também podemos notar uma diferença significativa entre as famílias: há uma diferença salarial importante (as famílias das crianças em situação de sucesso escolar recebem o dobro das outras) e uma presença dos pais na rotina da criança, principalmente por parte das mães, consideravelmente maior.

Paralelamente, Lahire também aponta para o papel exercido por uma ordem moral doméstica estável para o êxito na escola.

Sem dúvida, uma configuração familiar relativamente estável, que permita a criança relações sociais frequentes e duráveis com os pais, é uma condição necessária à produção de uma relação com o mundo adequada ao “êxito” no curso primário. Através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável a todo instante, a família pode acompanhar a escolaridade da criança de alguma forma” (...) A regularidade das atividades, dos horários, as regras de vida estritas e recorrentes, os ordenamentos, as disposições ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos. (1995, p.26)

As famílias de MR e ED enfrentam dificuldades para acompanhar e monitorar a rotina de seus filhos. O pai de ED é dono de um bar e, por isso, trabalha nos turnos da tarde e noite, principalmente, além de trabalhar nos finais de semana, e a mãe trabalha na indústria das 15 às 24 horas, enquanto ED frequenta a escola no período da manhã. Na entrevista, a mãe diz que monitora as atividades do filho ligando todos os dias em seu intervalo de trabalho para perguntar se ele jantou e fez os deveres, o que o filho sempre responde afirmativamente. Entretanto, ela não sente segurança para saber se ele realmente o fez ou não.

A mãe de MR, por sua vez, tem acumulado tanto o seu trabalho no supermercado, em horário comercial, quanto o trabalho de distribuição de frutas e legumes exercido pelo marido antes de ser preso, no turno da madrugada, antes de entrar no seu trabalho. Por isso, ela reconhece que não tem tido tempo para acompanhar a escolaridade e a rotina do filho e, diante dessa circunstância, cobra que ele mesmo tenha autonomia para dar conta sozinho da sua escolaridade:

Excerto 56: *Agora está um pouco pior, porque eu tenho um menino pequenininho e tenho o serviço dele e tenho o meu. Eu tenho que fazer o serviço dele, cuidar do menino, fazer o meu serviço. Aí eu falei para o MR, “você já é grande, você tem que ficar esperto e procurar você mesmo ficar bem na escola, porque não dá”, ainda minha irmã abandonou a filha dela, isso tudo junto, e eu falei que eu não ia deixar ela jogada, não, e eu peguei ela, eu falei “nós vai se virando aí do jeito que puder, o que eu puder fazer, eu vou fazendo aí, nós vamos lutando aí”, mas não está fácil, não (mãe de MR)*

A diretora da escola conta uma situação que chamou a atenção dela quando convocou a mãe para uma reunião para comunicá-la da possível retenção de MR (que acabou se concretizando no fim do ano). A diretora expressa sua preocupação quanto à rotina da família e associa essas dificuldades enfrentadas pela família às dificuldades também enfrentadas por MR na escola.

Excerto 57: *Eu lembro que eu chamei a mãe para falar do MR no ano passado e ela tinha acabado de ter bebê e o marido ser preso e ela acabou assumindo todo o negócio do marido e ela contou umas coisas para mim que eu fiquei muito assim, até entristecida por ver uma criança passar por aquilo: ela ia para o Ceasa buscar as coisas para vender e enquanto ela fazia as entregas no período da manhã quem cuidava do bebê era o MR e quando ela chegava em casa o MR balançando a criança, a criança chorava demais, aí eu fiquei imaginando a cena: uma criança, sozinha, cuidando de uma criança que não sabe o que... antes de ir para a escola. (...) Então a mãe está desorientada e a criança está ficando desorientada também, não tem quem oriente. (diretora sobre MR)*

Nesse episódio, a família parece estar mais exposta à instabilidade e à deterioração das condições de vida, nesse sentido, parece ter perdido as condições objetivas de desenvolver as práticas regulares que a escola requer. Fato que a mãe em diversos momentos irá apontar na entrevista ao enfatizar a necessidade que MR cuide de si mesmo e de suas questões escolares.

No caso de GS, o pai trabalha na mesma empresa há 14 anos e, nesse tempo, parece ter conquistado estabilidade no trabalho. A mãe, por sua vez, trabalhou em diferentes áreas (agente de saúde, corretora de imóveis), mas atualmente está desempregada. Apesar de a mãe estar bastante presente no dia a dia da casa, parece ter dificuldades em estabelecer uma rotina com os filhos e também cobra do filho uma autonomia que ele não interiorizou (assim como no caso de MR). Desde quando GS começou a estudar no período da manhã (sexto ano), é frequente que ele chegue atrasado nas aulas, a mãe explica da seguinte forma o problema:

Excerto 58: *Não, mas a gente tem essa rotina inversa, todo o dia. Eu não sei por que a gente tem essa rotina inversa, meu marido acorda cedo, mas não é uma pessoa que tem a prática de dormir cedo, então na maioria das vezes a gente sai, a gente vai passear, no meio da semana, duas ou três vezes tem dia que ele e ela (irmã) falam, “hoje não, hoje a gente não quer ir”, porque meu marido é, ele “vamos lá em Campinas, vamos lá em São Paulo”, então a gente dorme muito tarde, a nossa rotina é inversa, quando uns estão indo dormir às dez, a gente está começando. Eu acho que isso tem um pouco de peso, isso faz toda a diferença mas eles dormem à tarde sim, se quiserem. Que nem ele mesmo, no tempo que ela está na escola ele deita no sofá e dorme, eu não proíbo. Mas a gente tem essa rotina que não é favorável. (mãe de GS)*

A mãe relata que GS dorme tarde e não consegue acordar pela manhã. O pai o chama a partir das seis, mas ele só levanta depois das seis e vinte, seis e meia, por isso não toma café da manhã para ir para a escola e reclama frequentemente de dores de cabeça.

Excerto 60: *o GS é uma criança que não tem facilidade para acordar cedo, não tem mesmo, quando ele estudava à tarde era bom para ele, e para se alimentar é assim, tudo é uma questão de tempo, ele demanda tempo para “vou agora comer, vou agora me arrumar, agora vou sair”, ele tem, como se diz, ele tem que ter aquele ambiente preparado, um ritual para ele fazer tudo isso, porque ele não faz pá pá pá, como todo mundo faz “vou acordar, vou sair, ...”(falando rápido) ele não tem. Então assim, para ele acordar e tomar café e sair, ele chega aqui na segunda aula. (...) é para chegar dez para as sete, no máximo cinco para as sete, quando o GS ajuda, o pai consegue chegar nesse horário, agora quando o GS não ajuda... (mãe de GS)*

É interessante notar nesse relato a necessidade de um ritmo mais lento e ritualizado por parte de GS que, muitas vezes, parece entrar em conflito com o tempo da escola e o cobrado pela mãe. GS, por exemplo, conta que muitas vezes erra exercícios cobrados pela escola porque não os começa a fazer no momento em que o professor pede, diz que enrola e faz “de qualquer jeito” no último momento.

A questão da regulação do tempo pelos pais é discutida por Lareau (2003, 2007) como uma diferença importante em relação às diferenças de educação empregada pelos pais de classe média (cultivo orquestrado) e da classe operária (cultivo natural). Essas diferenças podem ser observadas nas famílias dos grupos das crianças em situação de sucesso escolar (mais identificadas com os hábitos e práticas atribuídos à classe média pela autora) e em situação de fracasso escolar (mais identificadas com os hábitos e práticas atribuídos à classe operária pela autora). No cultivo natural, há um ritmo de vida regulado pelas obrigações familiares, mas também pelos próprios interesses da criança. Os pais, ao contrário do cultivo orquestrado, não programam intensivamente o tempo dos filhos buscando promover atividades que favoreçam o desenvolvimento cognitivo e social dos filhos. Assim, com ED vemos que, pela falta de possibilidade de monitoramento de perto do dia a dia do filho, ele passa as tardes de maneira bastante livre, já MR, apesar de também não ter um monitoramento de perto pelos pais, deve cumprir as obrigações domésticas que a mãe passa para ele (arrumar o quarto, lavar a louça, cuidar do irmão),

mas também muitas vezes sobra tempo para andar de bicicleta pela cidade (como relata que faz rotineiramente). Com GS, apesar de ter a presença diária da mãe no seu dia, ela não se converte em uma rotina regulada, o filho dorme e acorda nos horários que ele controla.

As famílias de DV e JC, que adotam uma educação mais próxima do cultivo orquestrado, apresentam um discurso de valorização da necessidade da presença, principalmente da mãe, no acompanhamento da rotina dos filhos, enquanto os maridos trabalham em horário comercial. A mãe de DV é dona de casa e a mãe de JC é pedagoga e condiciona seu horário de trabalho para coincidir com o horário em que os filhos estão na escola. A rotina da família parece estar bastante atrelada à escola, exemplo disso é o relato da mãe de JC de que às vezes o filho pede para ser acordado mais cedo para terminar de estudar para uma prova ou algum dever.

Excerto 61:

Mãe: *Às vezes, eles falam: “mãe, amanhã você me acorda mais cedo?”, aí a gente coloca o relógio para despertar mais cedo porque às vezes tem muito dever.*

Inv: *Eles fazem antes de vir para cá?*

Mãe: *Sim, às vezes, eles acordam cinco horas para fazer antes de vir para cá porque é para chegar feito.*

Mãe: *É, é um terror quando eles esquecem porque daí tem que levantar cinco horas da manhã e, se eu não chamo, dá briga. (mãe de JC e investigadora)*

Em relação a DV, os pais relatam um monitoramento de perto da rotina e das atividades escolares desde o início da sua escolarização. Atualmente, como já fizeram esse trabalho no Ensino Fundamental I, eles exigem que o filho assuma, ele mesmo, a responsabilidade de se organizar quanto ao tempo e às obrigações escolares. Esse é o relato, por exemplo, de como supera pequenas dificuldades de leitura e escrita que DV teria enfrentado nos primeiros anos da escola.

Excerto 62:

Inv: *Ele apresentou alguma dificuldade de leitura e escrita?*

Mãe: *foi mais quando na hora de mudar de professor, tipo uma adaptação para diferente professor. Apresentou coisa normal de dificuldade de assimilar então quando tinha dever a gente ficava em cima para ficar pronto um dia antes, fazer um tipo de cronograma.*

Inv: *Ele adotou isso?*

Mãe: *Agora ele se organiza, ele é responsável nisso daí. Quando ele estava do primeiro ao quinto ano a gente ajudava sim, mas agora é responsabilidade dele. (mãe sobre DV)*

Entretanto, mesmo os pais percebendo que DV já interiorizou uma rotina domiciliar paralela à da escola, eles seguem monitorando as atividades e cobrando do filho, inclusive que ele se programe de modo a não deixar para o final de semana o dever de segunda-feira:

Excerto 63:

Inv: *O DV tem uma rotina de estudo?*

Pai: *depende, tem dia que ele chega e vai dar uma olhada nos cadernos, tem dia que ele está cansado e vai dormir e só depois a gente acorda ele para ele dar uma olhada nos cadernos.*

Inv: *Então ele tem a rotina de estudar todo dia?*

Pai: *Sim, todo dia. Ele chegou em casa e a gente já pega no pé, vê se já tem alguma coisa pra fazer vai ler, a gente vê se ele não tem dever.*

Mãe: *quando ele tem compromisso na igreja, ele fala que vai ficar na vó e leva os cadernos com ele. Ele sabe que ele tem rotina dele, a obrigação de ver os cadernos de fazer os deveres, isso aí é dele agora o único probleminha que fica é o fim de semana, porque se a gente não fala pra fazer o dever ele só vai pegar pra fazer no domingo à noite ao invés de fazer na sexta depois da escola, mas é raro acontecer*

Outro aspecto que parece exercer uma importante influência sobre a desigualdade de desempenho na escola desses sujeitos é a forma como se dá a autoridade familiar, principalmente porque a escola se organiza em torno de um conjunto de regras disciplinares e a maior parte das crianças e jovens em situação de fracasso escolar entra em conflito com essas regras, sendo denominados como indisciplinados, agitados e desatentos. Em contrapartida, as crianças em situação de sucesso escolar geralmente convergem em relação à disciplina escolar e são vistas, principalmente, como autônomas e autodisciplinadas, como pode-se notar nos trechos acima. Essas crianças seriam aquelas de

quem o professor não precisaria ficar “chamando a atenção”. Segundo Lahire (1995), há diferentes formas de se exercer a autoridade familiar e cada uma delas dá importância diferente ao autocontrole e à interiorização de normas de comportamento mais duráveis. Além disso, em alguns casos, as crianças/jovens podem estar sendo submetidas a regimes disciplinares diferentes ou opostos em relação à escola e à família (p.28).

A questão da autoridade familiar e o controle/monitoramento da ação dos filhos está muito presente no discurso escolar sobre a desigualdade de rendimento. A cobrança pelos pais foi apontada recorrentemente pela equipe escolar como critério diferenciador:

Excerto 64: *Então eu acredito que esses meninos que vão bem é porque têm aquilo que eu falei, já têm em casa aquela coisa de os irmãos já terem ido bem, o pai que cobra, que senta, que faz o dever, o pai cobra que entregue as atividades, tal... Lógico que eles vão se destacar em relação aos outros. Eu acho que esse ser bom é um estudar que muitas vezes a família acaba de uma certa forma interferindo nisso e fazendo com que isso aconteça. Estudar não é uma coisa... provavelmente você discorde, é árduo, é difícil, cansa, então você só vai estudar se alguém estiver no seu pé cobrando de você, trocando as coisas, é porque tem que ir bem na escola porque no final do ano você vai ter isso, porque eu fazia com meus filhos. Então não vai porque não foi bem, não vai por isso, você faz as trocas para forçar a criança a estudar e ir bem. Agora, uma casa que não cobra nada, que para mim está tudo certo, que vai passar de ano, que o problema é só passar de ano, então é lógico que ele não vai se esforçar em nada, não tem ninguém cobrando isso dele (diretora sobre as razões da diferença de rendimento entre os sujeitos da pesquisa)*

É possível observar nas entrevistas que todos os pais afirmam cobrar os estudos, todos participam das reuniões da escola e respondem aos seus chamados, demonstrando principalmente uma grande preocupação em relação ao comportamento do filho. Entretanto, essa cobrança se dá de diferentes formas e parece resultar em processos diferentes de interiorização do autocontrole e disciplina cobrada pela escola. Enquanto as crianças em situação de sucesso escolar parecem estabelecer relações com a autoridade que contribuem para regular seu comportamento de modo mais durável no tempo, as em situação de fracasso, ou não recebem sanções em relação às suas ações ou essas sanções têm um efeito muito imediato. A mãe de JC, por exemplo, relata que há uma autodisciplina construída, inclusive, a partir de uma moral e autoridade religiosa, que estaria em todos os

lugares e em todos os momentos, exigindo que JC e o irmão apresentem um bom comportamento sempre, guiado pelo medo. Assim, há um desenvolvimento de uma autorregulação pela interiorização de uma regulação externa¹⁰⁹.

Excerto 65: *Eu lembro que quando eles estavam na escola ainda, eu sempre falava para eles: “toma cuidado com o que você vai fazer, a mãe não está vendo, mas o Criador está vendo”, aí eu lembro do irmão dele falando: “mas mãe, Ele vê até quando eu estou dentro da sala de aula?” e eu falo: “filho, até lá dentro”. Então, eles têm um pouco desse temor, não é medo, é temor e eu acho que isso moldou totalmente a personalidade deles, eu percebo isso também. Eu acho que isso é bom porque os meninos são super bonzinhos e eu acho que fez um diferencial bem grande na vida deles (mãe de JC)*

Com DV parece haver um monitoramento diário do comportamento, das notas e das atividades escolares. Essas conversas diárias parecem resultar em um processo reflexivo que se prolonga no tempo (a mãe vai dizer que DV *sabe* que errou), ao contrário das sanções físicas, que tendem a ter um resultado mais imediato.

Excerto 66:

Pai: *O professor falou durante a reunião que o comportamento da sala como um todo estava ruim e que ele estava indo na onda e a partir daí todo dia a gente cobrava dele para ele melhorar, dava conselho, depois disso melhorou bastante.*

Inv: *Melhorou a sala ou ele?*

Pai: *Ele ... O professor disse que só o pai do DV tinha conversado com ele depois da reunião e por isso tinha melhorado de comportamento.*

Inv: *E como vocês pegaram no pé?*

Mãe: *Ele sabe que ele errou, então a gente conversa mais com ele. Nunca batemos, mas conversamos bastante com nosso filho. (pai de DV, mãe de DV e investigadora)*

¹⁰⁹ É possível aproximar esse relato à discussão desenvolvida no capítulo 3, sobre GS e a *docilização* empreendida pelos dispositivos disciplinares, principalmente em relação ao funcionamento de um modelo arquitetônico de uma prisão perfeita, denominada de Panóptico (FOUCAULT, 1975b). Como já apresentado, esse modelo desenvolvido no fim do século XVIII permitiria vigiar os presos em todos os lugares e em todos os momentos, ao mesmo tempo que o preso não conseguiria ver seu vigia. Essa vigilância onipresente (como a de Deus no relato da mãe) resulta na interiorização dessa autoridade e autorregulação do comportamento.

Lareau (2003, 2007) também identifica como uma diferença importante entre o cultivo orquestrado e individual a forma como a família faz uso da linguagem com os filhos, assim, a autora observa com maior frequência o uso das negociações com os filhos no cultivo orquestrado e um maior uso das diretivas no cultivo natural. Esse aspecto pode ser visto pela adoção pelas famílias de JC e DV do que eles denominam de conversas com os filhos sobre o comportamento.

Inversamente, quando perguntados sobre como exercem a autoridade na educação dos filhos, as famílias dos sujeitos em situação de fracasso escolar ou adotam a sanção física, ou são ambíguas em relação às sanções que prometem para os filhos, além de recompensarem os filhos quando alcançam resultados vistos pela escola como mínimos. ED, por exemplo, diz que não sofre castigos, o que a mãe completa: “merecia ter, mas não tem”. O filho conta que os pais ameaçam tirar o computador dele por 10 dias, mas nunca cumprem. GS, que não apresenta reclamações em relação ao comportamento na escola, é gratificado no final do ano por passar de ano, apesar de o fazer no limite da nota que precisa tirar nas disciplinas¹¹⁰. A mãe também relata que, por mais que converse com ele, não consegue que ele cumpra as atividades que estabelece para ele.

Excerto 67: *esse celular é resultado de um ano bom, nós colocamos nas metas. A bicicleta também foi resultado de um ano bom, o pai impõe isso, se no final do ano estiver tudo bem, passar de ano, estiver com as notas bem e se não tiver intercorrência, bilhete, reclamação, você vai ter alguma coisa boa, no caso um presente bom, agora, mensalmente, ou a cada bimestre, a cada três meses, a cada final de mês a gente não tem, mas já pensei na possibilidade de fazer mesada, de ir poupando, mas não deu certo, mas ele não consegue entrar nessa dinâmica. Eu já tentei de tudo que a senhora possa imaginar, vamos fazer a lista das atividades diárias, cuidar do cachorro, tirar o lixo, não entra, aí vira um... aí eu desisto. (mãe de GS)*

¹¹⁰ GS foi aprovado pelo conselho em duas disciplinas no ano de 2016, o que representa o limite para não ser retido.

Em contraste, por exemplo, a família de DV, em situação de sucesso escolar, exige o máximo do rendimento¹¹¹, o que resulta, segundo os pais, na interiorização da cobrança, por parte do filho, em fazer o melhor em relação aos resultados escolares, inclusive desenvolvendo uma competição entre os colegas no que se refere às notas:

Excerto 68:

Inv: *qual a referência de nota boa para vocês?*

Mãe: *9 pra cima*

Pai: *10.*

Mãe: *Se ninguém tira dez lá ele fica bravo. “Tirei 9,5 e o pai vem: por que não tirou 10?”*

Pai: *Fez a prova, tira 9,5? Tem que tirar 10. Não estudou? Tem que tirar 10... Faço isso porque se quando eles tiram um nove podem achar que está bom, não que eles precisem sempre tirar dez, que isso não vai acontecer, eu faço isso porque eles tem obrigação de buscar o melhor.*

Mãe: *ele já aprendeu e até brinca, mas quando começou isso daí o olho dele brilhava. “A minha nota foi a maior da sala e o pai não está acreditando”*

Pai: *o que importa é fazer o melhor, você vai errar uma coisa ou outra, às vezes por falta de atenção, mas o que eu falo: “você sempre tem que fazer seu melhor e se esforçar bastante”, não estou mostrando para ele que tem que ser melhor que os outros, mas que faça o seu melhor.*

Inv: *E quando o DV tem uma nota mais baixa, como é que ele fica?*

Pai: *Fica bravo, porque sabe que eu vou pegar no pé. Ele se cobra em relação a isso, porque vem a questão de que ele pode mais (pai de DV, mãe de DV e investigadora)*

Ao contrário do relato dos pais de todos os outros sujeitos integrantes da pesquisa, a mãe de MR destaca o papel da sanção física e do uso de diretivas como forma de exercício da autoridade familiar (mais característico do cultivo natural investigado por Lareau). Todos os dias a mãe atribui a MR um conjunto de tarefas domésticas (lavar a louça, guardar, deixar o quarto arrumado, etc). Ela conta que ele cumpre as tarefas, mas nem sempre do modo como ela gostaria. Desse modo, ela relata que, recentemente, quando abriu o armário do filho, descobriu as roupas sujas misturadas com as limpas, todas jogadas. A partir desse fato, conta o modo como ela e o marido exercem a autoridade com o filho:

¹¹¹ Na última reunião de pais do ano, DV anexou à pasta com as provas que ficam disponíveis para os pais olharem, um *post-it* que dizia: “Mãe e pai vcs sabe que eu TE AMO. Não repare nas piores notas, mas sim nas boas”.

Excerto 69:

Inv: *e quando ele apronta, como vocês regulam o comportamento? Por exemplo, o dia do armário?*

Mãe: *eu chamei a atenção dele, arrumei tudo, falei para ele que a próxima ele vai apanhar. Teve um dia também que ele catou o dinheiro. A gente coloca o dinheiro aqui e não é para mexer porque não é seu, isso daí o pai deixou bem claro para ele e um dia ele catou cem reais. Cem e ele aprendeu a lição, mas para isso a gente teve que corrigir. Ele pegou cem reais e ainda contou mentira. (...) aí ele apanhou viu, o pai disse assim: “você tira toda a roupa”, ele ficou amarelo, ficou amarelo, “cueca também e ir para o banheiro”, aí o xx (marido) bateu nele. Naquele dia eu achei bom, porque ele mentiu e ainda afirmou, aí ele apanhou e ainda tomou banho de água gelada, o xx (pai) falou: “você vai tomar banho de água gelada para você nunca mais pegar dinheiro. Não é seu, então, não é para pegar, se você está precisando você peça, não pegue”.*

No dia a dia eu dou mais bronca, eu nunca bato nele, mas tem um dia que eu dei um tapinha na cara, porque fica respondendo. Você está falando e ele está resmungando, isso aí é muito feio. Se estiver falando e estiver resmungando, aí eu vou bater. (mãe MR e investigadora)

Desse modo, é possível observar que, nesse caso, a cobrança gira em torno da ameaça da sanção física, o que parece não construir em MR a interiorização de um autocontrole e disciplina cobrado pela escola. Segundo Lahire (1995), esse tipo de sanção estabelece uma relação imediatista com o tempo, ao contrário do modo como, por exemplo, as famílias de DV e JC exercem a autoridade:

As diferentes relações com a autoridade familiar dão relativa importância ao autocontrole, à interiorização das normas de comportamento. Além disso, as diferentes relações com a autoridade são indissociáveis das relações com o tempo: a sanção física ou verbal brutal imediata, que se repete todas as vezes que se quer limitar aquilo que é visto como um excesso de liberdade da criança, opõe-se a todas as formas de punição que são adiadas, e que possibilitam a reflexão e aumentam o período de tempo no qual a sanção é aplicada; e, mais ainda opõe-se a todos os procedimentos verbais de raciocínio da criança, destinados, no presente discurso, a fazê-la compreender sozinha no futuro (p.28)

4.3.2 A ação do privilégio cultural: transmissão de um capital

Além da maior consonância ou dissonância entre as disposições construídas no interior da família e da escola em relação aos modos de se comportar na escola, é notável também uma diferença relativa à transmissão pelos pais de um capital cultural que promove vantagens na escolaridade dos filhos. É importante destacar que o valor desse capital cultural é determinado pelas relações de força entre os agentes em um determinado campo. Desse modo, para esses sujeitos da pesquisa, converte-se em capital cultural os hábitos e conhecimentos que são valorizados pela escola. Bourdieu e Passeron (1975) postulam que a escola, ao legitimar uma cultura da classe dominante como sendo a digna de ser transmitida, fazendo uso da violência simbólica¹¹², opera um dispositivo de reprodução das desigualdades sociais, já que crianças e jovens em que a família apresenta maior capital cultural, tenderiam a ter vantagens na escola. Resumidamente, para Bourdieu e Passeron (1975):

a AP (ação pedagógica) escolar que reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima. (p.21)

Nas entrevistas, foi possível perceber que essa vantagem se dá por meio: i. da presença e transmissão de uma relação com a cultura escrita próxima à da escola, ii. da transmissão de uma relação mais próxima e valorizada com a cultura dominante; iii. da orientação e transmissão de estratégias de estudo; iv. da capacidade dos pais em dialogar, compreender e responder às demandas da escola e v. da existência e monitoramento de um projeto de vida ligado ao sucesso escolar.

4.3.2.1 Da presença e transmissão de uma relação com a cultura escrita próxima a da escola

¹¹² Trata-se de uma violência simbólica, porque se dá por meio da imposição de um arbítrio cultural que impõe significações e as legitima, ao mesmo tempo em que dissimula as relações de força e dominação envolvidas nesse processo.

Segundo Lahire (1995), “a escola é um universo de cultura escrita”. Desse modo, a forma como as famílias se relacionam com essa cultura é fundamental para entender a desigualdade de rendimento na escola. Assim, famílias em que há uma relação frequente e afetiva com a leitura e a escrita, tendem a promover uma relação mais prazerosa e “natural” com a cultura escrita legitimada na escola. Desse modo, nas entrevistas, é possível perceber um contraste entre as famílias das crianças em situação de sucesso escolar em relação às em fracasso quanto à presença ou não de materiais escritos no ambiente doméstico, além da frequência de práticas de leitura e escrita no ambiente doméstico. A família de JC e DV relata que costuma frequentar a biblioteca municipal com os filhos, além de levar seus filhos ao shopping onde costumam ficar na livraria lendo. Ao contrário, a mãe de ED diz que só tem em casa os livros cobrados como leitura obrigatória da escola, a de MR diz que levava às vezes revistinhas em quadrinhos, mas como o filho nem os abre, ela deixou de comprar, assim como com GS que diz só ler por obrigação escolar.

Excerto 69:

Inv: *e você gosta de ler e escrever? O que você lê? Você lê sozinho, sem ser obrigação?*

GS: *Aí não*

Mãe: *então você não gosta de ler*

Inv: *você tem o hábito?*

GS: *de ler assim não.*

Inv: *sempre foi assim? Só o que a escola pediu?*

Mãe: *sim, só faz o que é colocado por obrigação*

Inv: *em casa vocês têm atividades de leitura e escrita? Por exemplo, escrever um bilhete... agenda...*

Mãe: *em algumas ocasiões sim né GS.*

Inv: *como família vocês têm o hábito?*

Mãe: *não. Eu tenho por hábito de colocar regras, bilhete para lembrar, eu faço isso, eu falo que às vezes parece militar né, mas eles não têm, eles não fazem. Eu vejo no GS que é obrigado mesmo, a escola, saber ler, ter a leitura como hábito, tudo é obrigado mesmo, mas eu falo para ele que não poderia ser. (Mãe de GS, GS e investigadora)*

Chama a atenção o lugar que a leitura e a escrita ocupam na dinâmica familiar: GS só lê por obrigação e a mãe associa a escrita a algo militar, além de em nenhum momento da entrevista citar práticas de leitura prazerosas que envolvam a família. Desse modo, é possível observar que, nesse contexto, a experiência de GS com a leitura e a escrita está longe de ser uma prática natural ou prazerosa, mas mostra-se como uma experiência com uma carga bastante negativa (LAHIRE, 1995, p.21), construindo uma relação difícil com a cultura escrita tão presente na escola.

Algo muito parecido acontece com MR, que também diz não gostar de ler, especialmente os livros propostos pela escola. Assim como no caso de GS, as práticas de leitura e escrita giram em torno da cobrança dos afazeres domésticos. A mãe também destaca que ela também não é leitora e é bastante vaga em relação à presença de livros em casa:

Excerto 70:

Inv: *você gosta de ler?*

MR: *não*

Inv: *algum dia gostou?*

MR: *é, mais ou menos.*

Mãe: *você nunca gostou, MR*

MR: *as coisas que tem aqui não*

Mãe: *você nunca gostou, eu levo livro para você, MR, ontem eu levei para você a Turma da Mônica, por exemplo aquele gibizinho, você algum dia pegou?*

MR: *mas ela está falando do livro da escola*

Inv: *Não, não, eu perguntei em casa também, as duas coisas.*

MR: *Ah, em casa não*

Inv: *e em casa, vocês têm livro? Têm hábito de ler? Vocês leem?*

Mãe: *Eu? Eu não leio não...*

Inv: *e em casa vocês têm algum hábito de escrita? Bilhete, agenda, calendário... anotar alguma coisa*

Mãe: *Para ele? Às vezes eu escrevo, os deveres para ele fazer as coisas em casa, coloco na geladeira.*

Inv: *faz listas de coisas?*

Mãe: *faço, quando tem alguma coisa que ele vá ao mercado eu faço, porque falando não dá certo, ele traz tudo errado, aí eu escrevo e ele vai com o bilhetinho, aí ele traz certo.*

Inv: *e vocês têm livro em casa? Livro, revista?*

Mãe: *Tem uns livro lá, umas revistas (mãe de MR, MR e investigadora)*

Inversamente, as experiências de leitura e escrita no interior da família por parte de DV e JC parecem ser mais rotineiras e prazerosas. DV tem dois irmãos leitores, mais velhos e JC tem uma mãe leitora, além de frequentarem desde cedo atividades religiosas muito pautadas na cultura escrita, em que há um letramento religioso funcionando como capital cultural:

Excerto 71:

Inv: *Eles costumam ler em casa, então? O que eles costumam fazer de leitura escrita fora da escola?*

Mãe: *A gente é Testemunha de Jeová, então a gente lê muito, a gente não só lê a bíblia, como lê as publicações, eles têm participação lá, eles sobem lá, tem semanas que eles fazem a leitura da bíblia, então, eles sobem, fazem a leitura e isso desde os sete anos e meio.*

Inv: *Então eles já têm essa prática da leitura pública?*

Mãe: *Já, eles já têm. Tanto que eu lembro que quando eles estavam no Fundamental I, a professora sempre falava que fica subentendido que era por conta deles estarem inserido aqui, inserido nesse meio religioso. Eles, mesmo quando eles não sabiam ler, tinham as coisas deles, eles tinham as bíblias deles, tinham os cânticos deles que a gente usa para cantar, então eles sempre tinham as coisas deles. Em época de férias, eu sou cadastrada na biblioteca municipal e, de vez em quando, a gente vai lá para buscar livros, no ano passado eles descobriram a série Vagalume e eles amam. O JC está lendo agora A Gincana da Morte e eu gosto muito mais disso porque é detetive. Eles leem, eles vão e ficam um tempão na biblioteca, eu vou com eles, às vezes eu vou lá e pego uma revista. Eles ficam um tempão lá estudando, pegam um gibi e leem. Quando tinha o Sesinho aqui, você não tem noção, eles amavam, eles tinham uma coleção, hoje não tem mais, mas na época eles gostavam muito. Então, sempre essas coisas assim, gibi eles sempre tiveram bastante, a gente sempre comprava, às vezes, vai na banca e compra alguma coisa... Como são meninos, eles gostam bastante dessa coisa de Super Herói também, a gente vai lá comprar, e olho e acho que não tem muita coisa escrita, mas eles gostam, a gente compra vários livros. Ontem, a gente estava falando que o JC gosta mais dessas coisas de detetive, daí a minha amiga estava falando que ela tem dois ou três livros do Sherlock que agora ela vai dar para ele, hoje ele estava falando: “mãe, quando eu vou pegar?”. Só que tem Sherlock que é complicado porque ele está lendo e está com aquela preguiça dele. Tem hora que eu fico pegando um pouco no pé: “vai ler!”, porque ele passa bastante tempo no computador, bastante tempo na televisão e eu falo: “vai ler um pouco” (mãe de JC e investigadora)*

Em relação a DV, é interessante notar que os pais dizem que ele não gosta muito de ler e que não o faz com frequência. Entretanto, durante a entrevista, enumeram um conjunto de práticas de leitura e escrita fora da escola que superam o que é cobrado pela mesma. DV vai à biblioteca com os irmãos, lê livros em uma livraria no shopping de uma cidade vizinha em que moram (prática que também JC compartilha), lê quadrinhos e best-sellers infanto-juvenis. Parece que essa percepção negativa dos pais quanto à leitura parte da comparação que fazem com a irmã mais velha, que tem um hábito maior de leitura, como também de uma desvalorização dos livros que ele gosta de ler (best-sellers e quadrinhos) por não serem legitimados socialmente como um capital cultural de valor.

Excerto 72:

Inv: *E ler e escrever, ele tem hábito de leitura?*

Mãe: *ele lê um pouquinho*

Pai: *Normalmente ele lê gibi turma da Mônica Jovem, o restante é muito difícil.*

Mãe: *De vez em quando a irmã pegava livro na biblioteca e ele dizia: “Ah, eu vou pegar um, mas a gente percebe que não era o mesmo gosto que nem o da irmã. Ele lê pouquíssimo, lê mas não é aquela pessoa que..*

Inv: *O que é que ele tem de material de leitura e escrita em casa? Vocês têm estante de livro?*

Pai: *Tem bastante livro, caixas e caixas de livro, mas que interessa para ele...*

Mãe: *A irmã gosta de ler, ela convida para ir na biblioteca da nossa cidade, pois somos sócios normalmente e quando ela vai, DV também quer pegar livro e até o irmão mais velho quer pegar também.*

Pai: *Quando ele tem algo que DV lhe interessa ele pega e ele lê, tipo Diário de um Banana...ele leu todos! Quando vai para o shopping enquanto nós fazemos nossas coisas ele gosta de ir na livraria, gosta de ficar sapeando livro. Quando ele compra livro, às vezes começa a ler se não gosta ele para... (mãe de DV, pai de DV e investigadora)*

Lahire destaca, além do papel importante exercido pela construção de uma experiência positiva no interior da família com a leitura e a escrita para o sucesso escolar, a função de objetivação do tempo e do espaço exercido pela cultura escrita. Atividades como fazer listas, usar calendário, agenda, contribuiriam para construir uma relação com o tempo mais próxima ao da escola, pois permitem planejar, programar e organizar a atividade por um período mais longo de tempo, suprimindo a necessidade de satisfação imediata dos desejos: “esses meios de objetivação contribuem para uma gestão mais racional, mais calculada e, com isso, menos imediata, menos espontânea das atividades familiares” (1995, p.21).

A maior parte das mães disse fazer uso, principalmente, de listas para planejar as atividades domésticas e, muitas vezes, comunicar aos filhos o que devem fazer. Esse é o caso, principalmente, de GS e MR (como se pode ver nos últimos dois trechos das entrevistas das suas respectivas mães). Entretanto, no caso de GS, há um exercício da autoridade familiar que muitas vezes não se cumpre. Por isso as listas, que a mãe denomina

até de “*militar*”, parecem não exercer muito efeito quanto à racionalização do tempo e do espaço.

Já no caso de ED, a mãe diz que em casa eles não fazem uso da escrita para fazer listas, agenda, calendário, bilhetes. ED diz, inclusive, que não usa agenda porque “é coisa de criancinha”. No entanto, ele se comunica por whatsapp com os colegas para saber os deveres da escola. Diz que quando não faz os deveres não é porque esqueceu, mas porque não quis fazer. Essa prática de escrita parece não fazer sentido para ED tanto no âmbito familiar doméstico como na escola, o que parece contribuir, nesse caso, para a construção de uma relação com o tempo mais distante da escola. Como afirma Lahire (1995):

Assim, uma grande parte das práticas da escrita pode contribuir para a constituição de uma relação específica com o tempo da aprendizagem da capacidade de prorrogar (seus desejos, seus impulsos) e de planejar. Sua ausência no universo familiar acontece, inversamente, entre os adultos mais hedonistas, mais espontâneos.”(p.22)

Nos casos de JC e DV, podemos perceber que essa relação com a escrita foi internalizada. JC, por exemplo, pede para a mãe o ensinar a fazer listas para planejar seu tempo, do mesmo modo como costumam fazer no âmbito religioso em que devem enviar pelo celular um relatório mensal das atividades que fizeram.

Excerto 73:

Inv: *E a escrita? Eles escrevem em agenda, lista, ou no computador, no celular?*

Mãe: *No celular até tem, tem uma programação lá que a gente que é Testemunha de Jeová, a gente usa para pregar e lá tem uma lista que você marca para as coisas que você fez, que você colocou para mandar um relatório mensal depois e isso eles usam. Às vezes eu cobro, eu peço algumas coisas para eles marcarem. Esses dias o JC, outro disse, disse que queria fazer uma programação lá, ele falou: “mãe, eu quero fazer uma programação do meu dia a dia”, aí, ele pega, faz e ele pediu para deixar na geladeira, aí eu falei: “ótimo” e está lá. Ele pegou uma folha de almoço, fez lá os horários, colocou que horas ele ia estudar, que horas ele ia brincar um pouco no quintal, essas coisas assim, mas tem, tem um pouco sim.*

Inv: *Mas isso é um hábito de vocês ou da família de fazer esse tipo de uso de registro escrito, de organização?*

Mãe: *Ah, eu tenho um pouco. Eu tenho um caderno lá que eu marco, mas meu marido não, meu marido é uma pessoa muito largadão. Eu tenho mais, eu não tenho uma agenda, mas eu tenho um caderno onde eu anoto as minhas coisas. Teve uma época, que eu queria saber onde estava meu dinheiro, tudo que eu gastava e eu sou assim, preocupada. Eu vejo que eles têm a preocupação com o lado financeiro também, eles têm bastante, às vezes vai comprar alguma coisa: “mãe, é caro, né?”, então eles têm essa preocupação, “desculpa, eu gastei. Quando eu dou dinheiro para eles, eu sempre falo: “eu quero o troco”, e geralmente sobra, é bonitinho. Então são essas coisas que são da família. (mãe de JC e investigadora)*

Já DV tem uma reunião com a família para conversar sobre o planejamento financeiro a cada mês. Nessa reunião parece haver um debate entre os pais e os filhos em relação ao que devem ou não fazer com o dinheiro:

Excerto 74:

Pai: *Planejamento financeiro... Tem que fazer, né? Porque, senão, já viu...*

Mãe: *Tem o dia do planejamento em que chamamos todos, o irmão mais velho é o gastão da casa, ele já recebe o salário, porque faz SENAI e a gente controla. E algumas atividades a gente quer cortar ele reclama dizendo que o dinheiro é dele, a gente bate um pouco de frente nisso daí.*

Inv: *O DV tem planejamento*

Pai: *Sim, às vezes ele faz coisas que discordamos, aí a gente ensina, orienta ...uma coisa que a gente leva na nossa vida é esse respeito que ele tem por a gente e o respeito que a gente tem por ele.*

Mãe: *Normalmente ele se planeja e guarda dinheiro, mas às vezes quando ele enfia algo uma coisa que ele quer, ele bate o pé e acaba fugindo do que ele planejou.*

Pai: *a gente tenta ensinar pra ele valorizar o que ele tem.*

4.3.2.2 Da transmissão de uma relação mais próxima e valorizada com a cultura dominante

É possível perceber nas famílias de JC e DV uma valorização de práticas culturais mais próximas da cultura dominante. Esses sujeitos frequentam com os pais espaços fora da escola legitimados socialmente: quando vão ao shopping os pais os levam para a livraria onde ficam lendo; frequentam a biblioteca municipal com a família (a mãe e o irmão, no caso de JC, e os irmãos, no caso de DV) e, em relação a JC, frequentam atividades culturais promovidas pela prefeitura:

Excerto 75: *Então é uma programação que a gente faz e é até bastante. A gente tem uma amiga nossa que gosta de ler, então a gente vai no shopping para tomar lanche e ir na Saraiva, é um programa que a gente gosta. Quando tem algum programa cultural na cidade, a gente vai também, outro dia teve a catira, não sei se você conhece essa dança, catira. Tem vários programas culturais lá, é bem legal. No dia que eles tocaram, depois teve, teve violeiro, teve teatro e a gente ficou lá vendo ao ar livre. Sempre que tem coisa cultural, a gente leva eles para inserir. (mãe de JC)*

Nos casos de MR, GS e ED, as atividades que praticam fora de escola estão mais vinculadas ao esporte (vão aos parques municipais) e à alimentação (saem para almoçar/jantar fora), em relação às atividades culturais, todas as famílias dizem ir ao cinema. Nesse mesmo sentido parecem convergir as atividades extraescolares. ED e MR

fazem cursos fora da escola respectivamente de futebol americano e futebol e desejam, no futuro, serem jogadores profissionais. JC e DV fazem cursos de inglês e JC faz aulas com o irmão de flauta transversal pela prefeitura municipal da cidade em que vivem, além de participar da sinfônica da cidade há dois anos.

Essa maior incidência de atividades extraescolares é identificada por Lareau (2003, 2007) como típica das famílias de classe média que ela entende praticarem o que chama de cultivo orquestrado, já que essas famílias acreditam que desempenham um papel importante no desenvolvimento de seus filhos. Desse modo, a vida familiar em geral gira em torno dos filhos e é organizada pelo tempo das atividades que exercem. Isso pode ser observado no caso de JC, por exemplo, quando a mãe diz escolher dar aulas no período da manhã para poder ficar com os filhos no período da tarde).

Da mesma forma, Lareau (2000) observa que as famílias de classe média procuram customizar a educação de seus filhos, pois, para eles, a experiência escolar não se limita ao tempo e ao espaço da escola, por isso essas crianças costumam fazer atividades extras e compram livros e brinquedos educativos na tentativa de tornar a aprendizagem brincadeira e a brincadeira aprendizagem. Resumidamente:

Os pais negros e brancos de classe média empregavam o que denominei “cultivo orquestrado” – eles faziam um esforço deliberado e contínuo para estimular o desenvolvimento dos filhos e para cultivar suas habilidades cognitivas e sociais. Os pais trabalhadores e pobres viam o desenvolvimento dos filhos como um florescer espontâneo, desde que fosse dado um apoio básico, como conforto, comida, abrigo etc. (Lareau, 2007, p.72)

Podemos observar esse aspecto em alguns momentos da entrevista da mãe de JC em que ela claramente associa a execução de certas atividades com seu filho ao seu desenvolvimento cognitivo. Sobre as aulas de flauta que seu filho faz:

Excerto 76: *É da prefeitura e a gente nem paga nada, a prefeitura é muito boa, a parte de música tem música infantil com flauta, e eu fiz questão porque eu sei que também usa o outro lado do cérebro, até por conta disso também, a parte concentração, ajuda bastante. (mãe de JC)*

Podemos observar esse desejo de aprimoramento cognitivo do filho também quando ela cita, ao ser perguntada sobre a frequência do hábito de leitura do filho, que comprava quebra-cabeças para ele, associando-se a brincadeira no ambiente doméstico ao desenvolvimento de habilidades cognitivas exigidas pela escola:

Excerto 77:

Inv: *Sempre foram de ler?*

Mãe: *Sempre, desde pequeninhos. Uma coisa também que eu usava bastante quando eles eram pequeninhos, eu usava bastante quebra-cabeça. Eles sempre gostaram muito de quebra-cabeça, sempre. Eu lembro que eles eram bem pequeninhos quando eu comprei um quebra-cabeça que era de quatro, seis e ia até vinte e quatro, começou com esse. Eles sempre tiveram quebra-cabeça, sempre foi uma coisa que eu coloquei muito para eles. (mãe de JC e investigadora)*

Desse modo, é possível perceber que há em JC uma expressiva escolarização das práticas culturais em uma busca por reforçar a construção de disposições escolares. Nesse sentido, a relação com a arte e a cultura não é estética, desinteressada e gratuita, mas atrelada e subordinada à escolarização.

GS, por sua vez, já iniciou algumas atividades extraescolares (kung fu e natação) com o objetivo de desenvolver habilidades cognitivas que o auxiliariam na escola:

Excerto 78:

Mãe: e o que eu fiz, coloquei ele em uma atividade extra curricular, judô ou kung fu, acho que foi kung fu

GS: kung fu

Mãe: coloquei, e pensei, vamos ver se ele dá um... para a disciplina, para a agilidade, ficava mais rápido, mas não deu certo, as dores de cabeça aumentaram e o rendimento e a atenção da escola caiu. (mãe de GS e GS)

Nesse caso, a atividade não prosseguiu por conta das dores de cabeça que GS costuma ter. Em relação a todas as atividades que tentaram, sua mãe diz que ele não

aproveitou nenhuma e, por isso, não o coloca mais porque seria desperdício de dinheiro. Assim, apesar de podermos identificar sua adesão a princípios que Lareau (2003, 2007) identifica como cultivo orquestrado (Lareau, 2003, 2007), valorizando essas atividades em termos de capital cultural e desenvolvimento cognitivo, fica claro que ela não acredita que seu filho irá aproveitar as atividades que escolhe para ele.

Excerto 79: *Eu falei para ele que... o que eu puder fazer para você continuar eu vou fazer. Fui atrás de Kumon. Falei para ele... se ele queria aprimorar inglês, falei para ele se ele queria aprimorar desenho, porque tem escolas que dão curso de desenho, todas as possibilidades ele já se posicionou para fazer, mas demanda gasto, a disposição financeira e como eu vou dispor um valor para uma pessoa que não quer? Tudo bem, pode ir um mês, dois meses só que é um mês, dois meses perdido? Eu tenho que sentir isso dele, então a gente ainda não tem essa segurança. Eu fico pensando... eu fui lá na escola, fui ver os dias, os horários, as habilidades para o GS fazer e chega para ele, “ah, não, não quero”, porque eu sei que tem menino da idade dele que já faz curso e ele não tem essa ambição que eu gostaria que tivesse. (mãe de GS)*

Inclusive, em alguns momentos da entrevista, a mãe de GS se compara a ele e a seu marido quanto a ela ser uma pessoa que denomina mais “ativa” e, em outros momentos da entrevista, “ambiciosa”. Desse modo, parece que, na visão dessa mãe, o capital cultural que ela deteria estaria sendo impedido de ser transmitido para o filho porque ele se identifica mais com o pai. Esse caso confirma que, como já indicaram vários autores, a simples proximidade com práticas culturais legítimas não é suficiente. Para se transformar em capital cultural, essas práticas devem ser ativadas como recursos nas diferentes esferas de ação social nas quais podem ser operatórias (BOURDIEU e PASSERON, 1975; LAHIRE, 1995; LAREAU, 2000). Não basta, portanto, apenas a mãe valorizar e ter tido outras

experiências culturais além da escola. Isso só se torna capital cultural quando pode ser ativado como recurso para obter vantagens na escola.

Excerto 80:

Inv: *e qual a história de escolarização de vocês?*

Mãe: *O meu marido, agora, que nós estamos tendo contato com as pessoas de lá onde ele morava, então eu estou vendo que ele era um dos alunos mais quietos, as pessoas têm a lembrança dele assim, desde o primário. Ele por ser uma pessoa fechada, ele não consegue nem se quer lembrar, ele não lembra. Nós encontramos uns quatro na semana passada que falavam você é o fulano lá e ele “ahn?”. Agora diferente de mim, eu sempre fui uma pessoa ativa, estudava, fazia curso, quando não estava no curso, estava treinando, eu fui atleta por quase 7 anos de Handebol, viajava e quando eu não estava treinando a minha mãe me colocou no Kumon, a gente tinha atividades para preencher o tempo, eu fiz Jazz, eu fiz “n” coisas, então eu nunca fiquei parada, nunca, nunca, nunca.*

Inv: *você acha que ele se identifica mais com o pai?*

Mãe: *muito e às vezes eu não sei se eu anseio, desejo que ele tenha um perfil de um filho que, não que ele não seja, mas que ele é, mas que da forma dele. Então eu cobro ele de uma forma que eu não deveria cobrar. Eu lembro dos dias, dos horários, de tudo, e ele não, GS, lembra o dia? (mãe de GS e investigadora)*

4.3.2.3 Da orientação e transmissão de estratégias de estudo

Todas as famílias estudadas mencionam ajudar seus filhos em relação às tarefas escolares, principalmente quando eles cursavam o Ensino Fundamental I. Entretanto, as famílias das crianças em situação de sucesso escolar detalharam, em vários momentos das entrevistas, os modos como esse auxílio se dá, além das orientações que dão, ao passo que as famílias das crianças em situação de fracasso escolar apenas mencionam que olhavam os cadernos dos filhos. DV, por exemplo, convive no dia a dia com uma irmã mais velha que cursa uma universidade pública estadual, além de um irmão mais velho que cursa o Ensino Médio como bolsista em uma escola particular tradicional de uma cidade vizinha, além de participar do programa Jovem Aprendiz no SENAI. Os pais também acompanham, observam e orientam o estudo dos filhos, como podemos ver nos trechos:

Excerto 81:

Pai: *aprende quando alguém está ensinando, falo para ele que quando você estiver em casa tem que lembrar daquilo que você prestou atenção. Durante a semana de prova ele pega as anotações que ele fez em sala de aula e revisa durante a semana. O irmão dele tem um método que grava ele falando e ouve depois.*

Mãe: *Ontem mesmo ele estava com dúvida em ciências, e minha filha estava em casa porque está de greve e já pegou uns livros de ensino médio e aí começou a ensinar ele. Aí foi legal porque ele gostou do jeito que ela ensinou, que dá pra entender e ele presta bastante atenção. (mãe e pai de DV)*

Por outro lado, a mãe de MR, por exemplo, menciona que quando ele estava no Ensino Fundamental I, ela tentava ajudá-lo, mas era em vão. O momento de ajuda, estudo, era também um momento de conflito, em que MR apresentaria o mesmo comportamento que os professores diziam que ele tinha na escola. A mãe relata uma cena bastante parecida com a da escola: a de um discurso monológico do professor e do aluno, relatado, por exemplo, no episódio em que MR dormiu na aula.

Excerto 82:

Mãe: *Às vezes lá em casa, eu ensinando, eu falo para ele, “entendeu?” Aí eu falo um monte de coisa e pergunto: “o que você entendeu?”. Ele não estava nem me ouvindo, ele faz isso, não estava nem ouvindo, não sei em qual mundo ele estava.*

Inv: *o que você acha que acontece MR?*

Mãe: *você está estudando sozinha, eu estava estudando, ele não estava, de novo. Aí a hora que nós estávamos tentando, corrigindo, pegando pesado, aí o pai dele foi preso, aí afetou aí também... (mãe de MR e investigadora)*

No caso de GS, parece que os pais cobram que ele faça as atividades, a mãe olhava os cadernos no Fundamental I, mas agora não olha mais com tanta frequência porque acredita que ele já deve ter autonomia¹¹³. Dispõe-se a assessorar o filho caso tenha que fazer alguma pesquisa em *lan house*, por exemplo, mas em nenhum momento relata momentos de ajuda com deveres ou, ainda, estratégias de estudo que GS adota ou que procuram auxiliá-lo. Inclusive, parece haver um conflito na família em relação ao modo de cobrança tanto do pai quanto da mãe, que acredita que ele é muito duro com o filho, enquanto GS diz que só faz as atividades se tiver uma cobrança mais enfática, mas também, pelo relato da mãe, pede que os pais se sentem junto com ele para fazer as atividades.

¹¹³A mãe narra que não tem mais olhado com frequência os cadernos porque GS diz já ter feito todas as atividades na escola. Como ela ainda não recebeu nenhuma reclamação da escola, acredita que GS está realmente fazendo. Entretanto, os professores costumam dizer que GS não costuma fazer todas as atividades solicitadas.

Excerto 83:

Mãe: *eu, se eu cobro, eu falo: GS você tem alguma coisa para fazer? Precisa fazer? Precisa de ajuda? Precisa pesquisar? Ele tem total liberdade, a gente não tem internet liberada em casa, mas tem o modem, e aí quando não, nós vamos para a lan house, eu acompanho ele, levo ele lá, né GS? A gente não tem problema nenhum, família integrada para ele realizar, então é isso. Quando eu não falo nada, o que faz tempo, eu falo para o GS está tudo ok? Se está tudo pronto para amanhã? Se tem trabalho, já o pai dele “GS, e a escola (imita gritando, como tom mais autoritário)? Ele fala num tom mais duro, que eu sei que é duro, ele não tem essa visão que é de sentar e falar mais “vem aqui, você tem alguma coisa para fazer”, o pai realmente é mais pesado. Ele fala “por que eu tenho que falar assim? Se tem que fazer tem que fazer” (usa um tom mais autoritário na fala)?. Então o pai é mais radicalzão no modo como fala. O que você acha do modo como o pai fala com você?(silêncio na resposta) Algumas vezes ele fica até chateado da forma como ele fala. Vai, pode falar!*

GS: *É ele fala para mim fazer, porque se fosse desse jeito que você falou antes aí, também ajuda mais, mas agora...*

Mãe: *então, esse dia você falou para ele uma coisa que... o que você falou? Você não lembra? Você falou para ele que se tivesse ajuda, se sentasse com você era melhor, que não é assim... você não falou para ele? “Às vezes eu preciso fazer uma coisa mais difícil, preciso sentar, preciso não sei o quê...”Então eu faço essa parte, aí quando eu deixo com o pai falar com ele, o pai é mais duro, estou errada?*

Inv: *você acha que você precisa da bronca para fazer?*

GS: *sim, é difícil eu pegar no caderno... (mãe de GS, GS e investigadora)*

Desse modo, parece que há uma demanda por parte de GS em relação ao auxílio dos pais, pedindo para que sentem junto com ele, atividade que parece não acontecer. Entretanto, há uma cobrança oral, constante, quanto ao cumprimento das tarefas escolares, independente da qualidade com que elas são feitas (por exemplo, GS dizer que adianta os deveres durante as aulas, não parece causar problemas para a mãe).

Lareau (2000, 2003, 2007) observa que as famílias das classes operárias apresentam uma relação mais distante em relação à escola, acreditando que sua função seja cuidar dos filhos enquanto que a escola e os professores seriam responsáveis pela educação. As famílias de classe média, por sua vez, tomam também para si essa função de educação, oferecendo novas informações, suplementando a escolarização e monitorando o progresso escolar dos filhos. Nesse sentido, pelo que podemos observar pelas entrevistas realizadas para esta pesquisa, as famílias dos sujeitos em situação de fracasso escolar, mais próximas da classe operária analisada por Lareau, parecem exercer o papel da cobrança, muitas vezes não eficaz, do cumprimento das tarefas escolares. Entretanto, deixam exclusivamente para

a escola a tarefa de auxiliá-los quanto ao estudo e apropriação dos conteúdos escolares. Ao contrário, as famílias dos sujeitos em situação de sucesso escolar, mais próximas das de classe média estudada por Lareau, também cobram o cumprimento das tarefas, mas o fazem também auxiliando os sujeitos, por meio, muitas vezes da construção de estratégias de estudo próximas às da escola. No caso de DV, pelo exemplo e auxílio dos irmãos também em situação de sucesso escolar, e, no caso de JC, de uma mãe pedagoga que no dia a dia do sujeito faz uso de estratégias típicas da escola no ambiente doméstico. Por exemplo, ela me relata que assistiu, junto com os filhos, à série inglesa Sherlock e que, por isso, JC começou a ler um livro de contos do personagem. No entanto, ela explica ainda como esse livro tem muitas palavras que não são do cotidiano de JC, ele perguntava bastante para a mãe o significado dos termos que não conhecia. Diante disso, a mãe conta que havia sugerido a ele que lesse o livro com um dicionário ao lado, prática bastante comum na escola, assim como o aconselhou a se apoiar no contexto da frase para entender o sentido da palavra:

Excerto 84:

Mãe: *Daí ele estava lendo com o dicionário, só que é mais fácil eu, aí, ele fica perguntando para mim. O irmão dele fala: “já falei para ele, mãe”. Esses dias ele falou assim: “mãe, você sabe o que é o boticário?”, eu falei: “eu não”, “é farmacêutico”, daí eu falei: “como você sabe?”, “eu tenho um dicionário”, eu não entendi direito por que ele viu essa palavra, daí ele falou: “sabe por que eu vi? Porque eu estava lendo as palavras do Sherlock e eu achei lá o ‘boticário’”. Olha, que beleza!*

Inv: *Tem um crime que é do boticário, não é?*

Mãe: *Isso, então, ele foi procurar. Ontem tinha a palavra uma palavra lá, daí, eu falei: “filho, é droga”. Ele tem que falar a frase para mim, ontem mesmo, tinha a palavra “equinócio”, aí eu falei: “lê a frase pra mãe porque sem a frase eu não vou saber”. Ele veio, leu a frase, eu falei que é quando está mudando o clima, está em outra estação. É bom pra mim também, algumas eu já não lembrava mais, é raríssimo, mas algumas eu não sei. Esses dias, eu até brinquei: “até que a mãe é culta” porque a maioria, graças a Deus, eu sei. É bom para eles porque o repertório vai melhorando.*

Em suma, há em famílias como a de JC, o que Lareau observa nas de classe média que participaram de sua pesquisa: os pais no dia a dia doméstico complementam as

atividades escolares, conhecem e desenvolvem atividades próximas às da escola, desenvolvem a linguagem dos filhos de uma forma racionalizada (2003, 2007), além de reconhecer e auxiliar os filhos quanto ao uso de estratégias de estudo também mais consonantes com as da escola. Isso também pode ser observado no relato da mãe, que usa seu referencial de quando era estudante para auxiliá-lo quando ele lhe perguntou: “como é que se estuda matemática?”, além do uso de estratégias de memorização de conteúdos escolares que devem ser memorizados.

Excerto 85:

Mãe: *Eu lembro que, na minha época, eu tinha que estudar muito mais do que ele. Eu tive que ensinar ele a estudar matemática porque ele falava: “mãe, como é que estuda matemática?”, aí eu falei: “olha, vê o exercício, copia o exercício e resolve o exercício”. Mas está bom, eles estudam muito em conjunto um com o outro também, coisas decorebas como “capitais”, vamos supor, eles fazem muito um com o outro.*

Inv: *Um fica perguntando para o outro?*

Mãe: *Isso, isso, faz aleatório e, em algumas situações, eu ajudo, mas eles se ajudam bastante, um ajuda bastante o outro. Aí, às vezes eu estou fazendo alguma coisa em casa e eu fico perguntando as capitais e eles falam: “oh, mãe, essa é capital!”, daí eu falo: “então, fala o estado”. (mãe de JC e investigadora)*

Lareau (2000, 2003, 2007) aponta que a contraparte desse modo das famílias de classe média se relacionarem com a escola, muitas vezes, gera stress e ansiedade nas crianças. Isso pode ser visto nos relatos dos pais de DV e JC quanto à preocupação que os filhos têm no dia a dia em tirar as maiores notas e entregar todas as atividades. Esse aspecto aparece bastante marcado em JC, quando a mãe conta a preocupação exagerada que o filho tem de receber marcações dos professores (cada sala de aula tem uma pasta em que os professores marcam os alunos que não fizeram deveres) e de ir bem nas avaliações. É interessante notar também que a mãe, inclusive, orienta o filho quanto à adoção de estratégias para lidar com essa ansiedade e melhorar seu rendimento nas avaliações:

Excerto 86:

Mãe: (...) *ele tem essa preocupação, ele é muito preocupado e isso eu percebo bastante.*

Inv: *E desde sempre?*

Mãe: *Desde sempre e aí é até uma ansiedade, ele é um pouquinho ansioso. Eu acho que nas provas ele não tira uma nota maior por conta da ansiedade, gera ansiedade, tanto que agora eu dou umas dicas assim: vai fazer uma prova, faça as partes mais fáceis primeiro, faça o que você sabe, depois faça o que você não sabe porque, às vezes, você perde muito tempo no que você não sabe e depois você não consegue fazer. Aí, eu falo para repassar, ele fala: “olha, eu não sei por que eu errei, eu sabia isso daqui”, daí eu falo: “então repassa, filho”. Às vezes eu falo: “você entrega no último momento?”, ele falou: “não, eu termino antes”, então repassa. Eu dou essas dicas para ele. (mãe de JC e investigadora)*

4.3.2.4 Da capacidade dos pais em dialogar, compreender e responder às demandas da escola

A última das diferenças que Lareau (2003, 2007) investiga entre as famílias de classe média e da classe operária é a predominância de um sentimento de restrição e desconforto frente às autoridades e instituições no cultivo natural que resulta em um desenvolvimento de um sentimento emergente de restrição em seus filhos. No cultivo orquestrado, por sua vez, há uma maior familiaridade com as instituições e autoridades, fazendo com que os pais ajam com uma maior assertividade e ampliem as vantagens de seus filhos frente às instituições, desenvolvendo neles um sentimento emergente de direito, ao invés de restrição.

Desse modo, a maior familiaridade das famílias de JC e DV com os modos de agir da escola resulta também, além da maior facilidade em relação ao auxílio na escolaridade dos filhos, em um diálogo mais tranquilo e menos conflituoso entre a família e a escola. Por outro lado, as famílias de GS, MR e ED apresentam dificuldades para compreender e cumprir as solicitações feitas pela escola, além de apresentarem um menor conhecimento do funcionamento e do discurso escolar, o que resulta em uma relação muitas vezes bastante conflituosa com a escola. Assim, por exemplo, a coordenadora caracteriza da seguinte forma os diálogos com a mãe de MR:

Excerto 87: *a mãe sempre foi de vir para as reuniões, mas nessas reuniões muitas vezes nós éramos a psicóloga da mãe porque a mãe trazia também os enfrentamentos dela no dia a dia e muitas vezes a gente tinha que orientar a mãe sobre como ela deveria estar procedendo, nessa questão de não discutir na frente do filho, de poupar a criança, para que a criança não ouça todas as conversas que somente os adultos deveriam estar participando (coordenadora sobre MR)*

Essa impossibilidade do diálogo com a escola aparece de forma ainda mais forte na fala da diretora sobre a mãe de GS, em que se estabelece de forma patente uma relação de conflito com a mãe:

Excerto 88:

Diretora: *A mãe, não tinha como conversar, a mãe não acertava uma série de coisas, tudo o que acontecia era culpa da escola, a gente não conseguia conversar com a mãe. Este ano que a mãe melhorou, na verdade do ano passado para esse, porque ela é uma pessoa muito difícil de se conversar e ela sempre bateu na tecla de que ele era discriminado, não sei se ela falou isso para você?*

Inv: *em relação à raça?*

Diretora: *É, ela sempre dizia que ele era discriminado porque ele era moreno, ela negra, então tinha essa fala quando ele entrou aqui na primeira série e sempre que chamava a mãe ela não aceitava conversar sobre o GS e quando ele reprovou eu acho que ela não aceitou muito a reprova do GS, então a mãe sempre foi muito difícil, então a mãe sempre roubava muito a cena do filho, porque aparecia mais a mãe, toda a vez que ia falar do menino não se falava da criança, se falava mais da mãe do que realmente do problema da criança. Porque ela vinha aqui e fazia barraco na escola, ela era bem dessa. (diretora e investigadora)*

Já em relação à família de ED, tanto a coordenadora quanto a diretora dizem que têm um bom diálogo com a mãe. Entretanto, como a convocam para comparecer na escola com frequência, por questões disciplinares do filho, ela passou a incumbir o marido dessa tarefa, o que resultou na diminuição da convocação dos pais (interpretada pela mãe como

sinal de melhora do filho), já que o pai de ED é também visto pela escola como alguém bastante difícil de se dialogar:

Excerto 89: *agora a mãe do ED não tem condições, ela é muito bacana, dá para conversar, mas a vida dela deve ser um inferno, com aquele marido. (diretora da escola sobre ED)*

O que parece ser central nessa relação conflituosa entre a escola e a família é o embate entre formas diferentes de interpretar e conceber a educação das crianças: para a escola, a mãe de MR tem tantos problemas que ela não consegue dar conta das questões escolares de MR, além de ter uma relação com o marido e uma forma de exercer autoridade com o filho que a escola julga negativamente; com a mãe de GS, por sua vez, o conflito se dá pela desconfiança da mãe em relação ao modo como a escola trata seu filho, como também da interpretação por parte da escola como inadequada, dentro do contexto escolar, a forma como a mãe de GS fala e se porta, caracterizada como agressiva; assim como no caso de ED, em que a presença do pai ao invés da mãe causa desconforto também pela interpretação da postura do pai como inadequada, porque também seria agressiva.

Por outro lado, as famílias de DV e JC parecem ter uma relação mais tranquila com a equipe escolar, participam das reuniões e assumem posições dentro do grupo de pais, vistos como positivas pela escola, pois costumam convergir com a escola em suas opiniões. Assim, por exemplo, na última reunião de pais de 2015, o pai de DV interviu em uma discussão entre os pais em que um culpabilizava o outro sobre os problemas disciplinares da sala, em uma fala em que elogiava a escola pelo sucesso que ele teve com os filhos mais velhos que já tinham estudado na instituição e afirmando a necessidade que todos os pais seguissem as orientações da escola e respeitassem a autoridade do professor. Do mesmo modo, a diretora relata a intervenção da mãe de JC também em reunião de pais, convocada extraordinariamente para discutir o comportamento da sala, em que ela se colocava ao lado da escola e reproduzia seu discurso quanto à necessidade dos pais apoiarem as atitudes da escola e orientarem os filhos quanto ao comportamento exigido:

Excerto 90: *inclusive a mãe dos gêmeos (JC e irmão) que acho que é a mais ponderada ali, ela é uma graça aquela mãe (...) então ela foi falar “você não entendeu o que a Dona xx (nome da diretora) falou? Que o problema é a sala! Não siclano, não é beltrano, você não entendeu isso? E que ela está falando que são todos, independente se tem nota, não tem nota, se tem facilidade ou não tem facilidade, você não está entendendo isso? E outra, se a Dona xx, está falando é porque estamos em 25 aqui e nós estamos na maioria, se cada uma chegar em casa, conversar com o filho e tiver uma postura com o filho, melhora” (diretora reproduzindo a fala da mãe de JC)*

Lareau (2000) destaca que outra característica das famílias de classe média em contraste com a operária é uma maior proximidade com a linguagem da escola e uma maior competência educacional que lhes permite se comunicar com maior facilidade com a instituição. Inversamente, a falta de conhecimento do modo de funcionamento e estrutura escolar, mais característico, segundo Lareau, da classe operária, pode ser vista, por exemplo, em alguns momentos da entrevista da mãe de MR, em que ela revela uma insegurança quanto ao vocabulário adequado para usar em relação à escola. No trecho abaixo ela conta um pouco da história de sua escolarização e se confunde quanto o uso das palavras Ensino Médio e magistério:

Excerto 91:

Mãe: *nããã, só o técnico depois no terceiro ano eu entrei no técnico já aí fez quatro ano*

Inv: *e daí fez junto com o médio?*

Mãe: *que foi sei lá como eles faziam antes mas estudei quatro anos no técnico em contabilidade*

Inv: *entendi*

Mãe: *mas não tem um ensino médio assim é como é que fala? Você sai do nono e vai para aquele que é três né*

Inv: *é o Ensino Médio*

Mãe: *então aí antes entrei já no técnico saí do nono e entrei no técnico que antes dava essa opção... você queria ser professor o magistário*

Inv: *magistério (mãe de MR e investigadora)*

Outra característica apontada pela autora em relação às famílias da classe operária é, muitas vezes, a falta de conhecimento dos pais em relação ao que está acontecendo na escola, pois as informações são conhecidas e transmitidas exclusivamente pela criança, não por outros adultos. Isso pode ser visto, por exemplo, no relato da mãe de ED que alega ter perdido a reunião de pais porque o filho não entregou o comunicado, apesar de todos os pais receberem também por email os comunicados da escola.

Por fim, observa-se nas entrevistas que os pais das crianças em situação de sucesso escolar fazem mais requisições à escola (ao contrário das crianças em fracasso, em que os pais frequentemente são convocados), sentem-se, como afirma Lareau (2000, 2003, 2007) sobre as famílias de classe média, mais seguros para conversar com a equipe escolar e fazer perguntas, intervenções e pedidos. Isso pode ser visto, por exemplo, na fala da mãe de DV em que ela conta que foi até a professora de matemática para resolver um problema da filha quanto a uma nota.

Excerto 92: *A gente sempre quis ajudar, às vezes a minha filha tinha um trabalho difícil de fazer e nesses trabalhos reclamava que nunca tirava a nota acima de 8 e eram trabalhos muitos bons e ela dizia, mãe morro de fazer o trabalho e não tiro acima de oito e “aí quer saber vou perguntar para a professora o que que a minha filha precisa fazer para ganhar nota acima de 8”. A professora falou mãe, isso na porta de classe, me lembro como se fosse hoje, “os trabalhos são excelentes mas eu tenho medo se eu der uma nota muito boa eu tenho medo que ela vá parar e eu preciso pegar mais dela, eu não quero isso, eu quero isso aqui ó apontando para o trabalho Fui e mostrei para ela. Filha a professora quer isso aqui”. Depois daquele dia a minha filha aprendeu como fazer trabalho com ela, só nota boa. Eu que eu quero dizer é que a gente tem que ajudar e eu não me conformava por que eu via o quanto ela se dedicava para fazer os trabalhos e ela não se conformava, ela sabia fazer, mas não sabia onde estava errando. (mãe de DV)*

No trecho, a mãe usa diversas vezes o verbo “ajudar”, cujo sentido inclui não só auxiliar nas atividades escolares (ajudar, por exemplo, ela a fazer esse trabalho de matemática), como também intervir diretamente na escola, indo até o professor e procurando descobrir e resolver um problema que a filha sozinha não estava conseguindo.

4.3.2.5 Da existência e monitoramento de um projeto de vida ligado ao sucesso escolar

Todas as famílias investigadas manifestaram desejo de que seus filhos tenham sucesso escolar e que superem a escolaridade dos pais. Nesse sentido, é possível perceber que a escola e, especialmente o ensino superior, tornaram-se um valor almejado por todas as classes sociais:

“Assim, apenas quando a cultura escolar se transforma num valor social colectivamente partilhado e condição de acesso a posições particulares na divisão social do trabalho se pode instaurar o discurso sobre as desigualdades sociais de acesso à educação” (LAHIRE, 2008, p.80)

Entretanto, as famílias e os sujeitos se relacionam de maneira diferente em relação ao acesso a esse bem almejado. Desse modo, nas entrevistas, parece haver uma maior proximidade entre o universo do ensino superior nas famílias das crianças em situação de sucesso escolar, enquanto nas famílias em situação de fracasso escolar as mães afirmam que não há ninguém no círculo de convívio da família que tenha feito ensino superior. Isso é apontado, por exemplo, pela mãe de GS, em que ela mesma observa que o filho não tem nenhuma referência de pessoa que fez ensino superior, exceto uma prima, que terminou o Ensino Médio e vai fazer uma faculdade que não sabe ao certo onde e nem exatamente qual curso. É interessante notar também, na fala da mãe, o destaque que dá em relação à ambição da sobrinha em contraste com a falta de ambição que ela identifica no filho, o que relaciona diretamente com essa falta de referência de alguém com ensino superior no círculo de convívio familiar.

Excerto 93: *então você vai ter que associar a escola e curso, isso vai demandar disposição, “não mas eu não quero isso, eu nem quero isso, na verdade terminou, acabou”, ele não tem essa “eu quero continuar estudando”, ele acha que não é necessário, eu não sei se esse é um exemplo meu ou do pai, ou da família porque a gente não tem uma pessoa próxima dele que faça faculdade que tenha essa visão. Agora a gente tem essa minha sobrinha que está terminando esse ano e parece que termina esse ano e ela vai fazer de mecânica alguma coisa, só que ela vai ter que mudar para outra cidade e eles já estão correndo atrás de toda essa mudança, ela também é aluna do Sesi aqui e termina esse ano, a única pessoa que a gente tem mais próxima com essa ambição com essas conquistas, porque ela é muito boa mesmo no que ela faz. Então é só ela e ele não tem essa referência de alguém que tenha chegado mais longe estudando, eu digo assim nos estudos, continuar estudando, ele acha que é uma imposição nossa, uma exigência nossa, não que seja algo para ele, então eu não sei, eu gostaria, eu falei para ele que o que eu puder fazer para você continuar eu vou fazer, fui atrás de Kumon, falei para ele se ele queria aprimorar inglês, falei para ele se ele queria aprimorar desenho, porque tem escolas que dão curso de desenho, todas as possibilidades ele já se posicionou para fazer, mas demanda gasto, a disposição financeira e como eu vou dispor um valor para uma pessoa que não quer? (mãe de GS)*

A questão do “exemplo” aparece com frequência nas entrevistas, principalmente quando as mães, de alguma forma, traçam uma certa identificação dos sujeitos em relação ao pai. Um pai que não fez ensino superior, mas tem sucesso em seu trabalho:

Excerto 94:

Inv: *vocês sentem falta de terem estudado mais?*

Mãe: *Muita, inclusive esse ano eu fui 3 vezes atrás, porque eu tenho o sonho de concluir uma faculdade, relacionada à administração, mas por uma outra veia, porque eu tenho facilidade com vendas, para administrar um negócio próprio ou para ser uma supervisora ou uma gerente de uma equipe, então eu tenho essa vontade, meu marido já não, ele nem se quer, nunca imaginou que poderia ser um vendedor, porque ele era repositor de supermercado e já chegou em uma posição por mérito, pela disposição, por trabalhar, ser competente, por ser dedicado, nunca faltou, nem doente, etc, etc. Então hoje ele precisa concluir essa fase, a faculdade, o curso superior, mas ao mesmo tempo que ele vê essa necessidade, tem época que ele fala “nossa eu preciso fazer”, mas ele recua, diz “você tem que ver que se sou competente, que se eu sou bom nisso, eles vão me por para correr?”, mas não é isso, eu sei que tudo é um conjunto, não, ele precisam, que tem que ter aquele papel, então você tem que ir atrás, só que ele é muito bom mesmo, né GS? A gente vê que ele não tem medo da matemática, porque ele lida com números o dia inteiro, então assim a gente é daquele perfil que quando vai no supermercado vai numa loja, vai na outra, no dia que ele comprou o celular ele pesquisa, ele calcula. Ele faz todo um orçamento, ele fala, “eu acho que se a gente parcelar em tantas vezes o juros vai subir muito, aí não compensa”, uma pessoa totalmente contida mesmo, ele calcula, ele fala nossa, isso não dá. (mãe de GS e investigadora)*

As mães das crianças em situação de fracasso escolar destacam, inclusive, que desejam voltar a estudar, mas não têm o apoio dos maridos, já que eles interpretam que o tempo deles já passou e que são os filhos que devem superá-los quanto à escolaridade. Isso aparece enfaticamente na fala da mãe de MR, que diz que o marido “jogou um balde de água fria” nela quando ela pensou em voltar a estudar. Essa desvalorização do estudo por parte do pai também aparece em seu discurso, relatado pela mãe, de que ele sabe matemática sem ter precisado estudar na escola para isso:

Excerto 95:

Inv: *Vocês gostariam de ter estudado mais?*

Mãe: *eu gostaria, esses tempos aí a empresa paga 50 por cento para você estudar, eu falei para o meu marido, vamos aproveitar para estudar, eu vou ser alguém na vida, porque segundo grau não é nada, exige muito hoje para a gente. Isso daí não é nada, é para uma faxina, que eles estão exigindo o segundo grau. Você tem que ter conhecimento, você tem que fazer um inglês, é essencial o inglês. Ah, falei para ele, vixi, sabe que ele é igualzinho...*

Inv: *o pai?*

Mãe: *É, meu Deus, me xingou toda, “tem que deixar isso aí para o seu filho, nessa altura do campeonato você vai estudar de novo? Você está louca? Deixa isso para o seu filho.” Sabe assim jogar um balde de água fria? Mas eu se tivesse como eu voltaria a estudar sim, é sempre bom você saber mais coisa, saber conversar com as pessoas, ser alguém na vida.*

Inv: *o pai não sente tanta falta?*

Mãe: *o pai, não, ele fala: “para que esse monte de estudo se matemática eu sei tudo na cabeça e você nem sabe?”*

Inv: *ele é bom de matemática?*

Mãe: *é, tudo ele guarda na cabeça, né MR? Ele guarda na cabeça. Ele fala que ele não necessita disso. (mãe de MR e investigadora)*

Lahire (1995), ao pesquisar um conjunto de crianças das classes populares tanto em sucesso quanto em fracasso escolar, aponta para o papel fundamental da constituição das identidades sexuais nas crianças. Em sua pesquisa ele identifica:

Em mais de um caso, o menino é que está, escolarmente, com mais dificuldades, na medida em que a construção da sua identidade sexual no seio da configuração familiar deve ajustar-se a um pai que se acha, frequentemente, do lado dos princípios familiares de socialização mais dissonantes em relação aos princípios escolares de socialização (p.345)

MR se identifica com o pai, que afirma não ter precisado da escola para ser bom no que faz no trabalho, assim como GS que tem um pai que conquistou seu espaço no trabalho não pela via da escolaridade. Em conflito, chama a atenção o altíssimo valor que a mãe atribui para o estudo: para ela, seria ele que lhe permitiria “ser alguém na vida”. Desse modo, assim que MR diz prontamente que quer ser jogador de futebol quando adulto em uma pergunta dirigida para sua mãe, ela rebate fazendo questão de destacar que ele precisa estudar primeiro e que sonha que MR seja engenheiro e tire boas notas na escola. Há,

tanto no caso de MR e GS, um conflito entre o discurso da mãe e do pai e uma maior identificação dos sujeitos com a figura masculina.

Bourdieu (1990) discute essa contradição a partir da análise do papel social de certificação social da competência cultural exercida pelo diploma. Ele funcionaria como uma taxa de conversão entre o capital cultural e econômico. Desse modo, por meio dessa certificação, estabelece-se a legitimação social de que o indivíduo está apto ou não ao trabalho e em qual nível. Essa relação incide na conversão econômica exercida pelo diploma, entretanto, MR, ED e GS não interiorizaram essa relação, porque visualizam em seus pais histórias de sucesso: tanto o pai de MR quanto de ED, como comerciantes autônomos, não têm seus ganhos relacionados ao diploma, situação ainda mais explícita em relação ao pai de ED. Seu diploma em técnico em química não garantiu um emprego o que o fez começar a trabalhar como churrasqueiro em festas. Já o pai de GS tem seu valor associado aos muitos anos de experiência de trabalho na empresa e não ao diploma. É interessante observar que MR e ED traçam como plano de futuro que se relaciona à ascensão social o esporte, carreira que pela mídia, eles veem que têm possibilitado para alguns, dissociada do estudo, essa ascensão: MR sonha e treina para ser jogador de futebol e ED de futebol americano¹¹⁴.

O valor dado ao estudo como um projeto de ascensão social é também bastante presente no discurso das famílias em situação de sucesso escolar, entretanto, essa contradição entre a vivência e as falas do pai e da mãe quanto ao próprio estudo não apareceu nas entrevistas. Quando apareceu, ela surgiu como argumento para os pais desconstruírem o desejo do irmão de DV em ser igual ao pai¹¹⁵.

¹¹⁴ Inclusive ED comenta de um conhecido que treina no mesmo time que ele que estava tentando um bolsa de estudos em uma universidade nos Estados Unidos. Ele diz que está estudando inglês para tentar fazer a mesma coisa.

¹¹⁵ Identificação também vista em GS e MR, mas que não foi desconstruída pelos pais.

Excerto 96:

Inv: *E vocês sentem falta de não terem feito faculdade?*

Pai: *Eu não sabia direito... eu tive oportunidade.... eu falo para eles, se tivesse estudado mais teria um emprego melhor...mas graças a Deus hoje, tenho um bom salário, um bom emprego e tudo, mas isso foi uma benção de Deus porque sem estudo e sem preparo é difícil conseguir... Isso falo isso para eles, tem que estudar, aprender o melhor que puderem, se eu puder dar.*

Mãe: *O legal é assim, o irmão falava quando era menor, que quando eu crescer vou ser igual ao meu pai, vou trabalhar na Continental e comprar uma caminhonete, só que, assim, a gente tirou isso dele, falava, filho lá você não vai ter futuro, você tem que estudar muito para você ter um futuro melhor que o seu pai, a gente sempre falou isso para ele e hoje ele busca uma coisa melhor, se Deus quiser vai dar certo. (pai DV, Mãe de DV e investigadora)*

Desse modo, os pais de DV em vários momentos dizem que o único trabalho, o único dever de DV é o estudo e, por isso, é também dever dele ir bem na escola. A necessidade desse investimento alto que fazem na escola é resultado da ideia que eles têm de que a única coisa que podem deixar como herança para os filhos é o estudo, ou seja, as condições para que eles construam capital cultural importante para seu futuro profissional.

Excerto 97: *o que a gente pode deixar para ele é o estudo, não podemos deixar para ele coisas materiais grandes, mas o que a gente pode deixar é o estudo. A gente dá prioridade pro estudo, que a gente quer dar esse valor para ele e o respeito pelo professor. (mãe de DV)*

Assim, os pais de DV, assim como de JC, vão traçar planos e estratégias para o futuro dos sujeitos: DV deverá escolher entre fazer uma faculdade pública ou particular, tendo podido, como destaca a mãe, observar os irmãos mais velhos. Destaca-se que não há dúvidas que o sujeito irá fazer uma faculdade. A mãe de JC, por sua vez, já fez, com o marido, um investimento no banco para pagar a faculdade dos filhos.

Excerto 98: *Eu vejo assim, a irmã ela tinha na cabeça dela que queria fazer um cursinho porque ela queria prestar pública, “Não vou estudar em escola particular”, ela pôs na cabeça dela, penso que o irmão é outro, “Ah eu quero seguir a empresa”, eu não vou embora daqui eu vou estudar por aqui, agora o DV nunca falou nada, agora ele vai ter as duas experiências dentro de casa. (mãe de DV)*

Excerto 99: *Eu mesma já fiz um tipo de previdência já pensando neles, eu pago uma previdência que é para tirar o valor com 18 anos porque eu tenho que pagar duas faculdades, ou, se eu for manter fora, eu vou ter que manter dois ou, talvez, um vá e o outro queira ficar, eu não sei como vai ser, só que eu não tenho muito isso em mente, eu sou muito tranquila, eu queria que eles se achassem no que eles querem fazer. (mãe de JC)*

Portanto, apesar de todos os pais desejarem que seus filhos continuem sua escolaridade depois do Ensino Médio, por identificarem um valor social importante para o ensino superior (tanto por acreditarem que teriam um melhor emprego se tivessem faculdade, quanto por acreditarem que isso possibilitaria que ascendessem socialmente), é compreensível que as famílias em situação de fracasso escolar estão mais distantes desse universo do ensino superior, além dos filhos se identificarem mais com os pais que apresentam um discurso sobre sua experiência pessoal escolar que não dá tanto valor para essa instituição. Por sua vez, as crianças em situação de sucesso escolar têm pelo menos um membro familiar próximo que apresenta história de sucesso na escola e frequenta ou frequentou a universidade (irmã de DV e mãe de JC), além de planejarem desde já, com maior ou menor liberdade, uma certeza e um plano para escolarização de seus filhos.

Bourdieu (1990) também destaca uma diferença importante entre as classes operárias e a classe média em termos das esperanças objetivas relativas à ascensão social e sua relação com a escolarização. O autor argumenta que o desejo de ascensão social por meio da escola é pouco provável quando as chances objetivas de êxito forem pequenas (observadas por exemplo pelos sujeitos em situação de fracasso escolar quando nenhum familiar tem ensino superior). Essa estimativa observada pelos sujeitos em seu convívio social orienta seu comportamento frente às esperanças objetivas de futuro (ED e MR querem ser esportistas, GS diz não ter vontade de fazer faculdade ou ensino técnico), ao passo que as crianças de classe média observam em seu convívio familiar/social a possibilidade de ascensão, o que as ajuda a interiorizar um *ethos* de adesão aos valores escolares. Nesse raciocínio, Bourdieu conclui:

Assim, compreende-se por que a pequena burguesia, classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas suas expectativas, confundido os

valores do êxito social como os do prestígio cultural. Diferentemente das crianças oriundas das classes populares, que são duplamente prejudicadas no que respeita à facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la, as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição da cultura. (1990, p.48)

Assim, o olhar orientado pela perspectiva de Bourdieu para a análise dos casos singulares de JC, DV, ED, GS e MR pôde iluminar aspectos importantes para entendermos a produção e perpetuação do fracasso escolar (Patto, 2000). Isso pôde se dar a partir da análise da relação escola/família, apontada também pela escola, como central para entendermos a desigualdade de rendimentos no interior da escola, assim como pela comparação com casos de crianças em situação de sucesso escolar.

Entretanto, esse discurso escolar que culpabiliza a família pela situação de fracasso escolar contribui para a invisibilidade da função histórica que as escolas têm exercido nas sociedades democráticas contemporâneas: a reprodução da hierarquia estabelecida. Isso se dá pelos mecanismos de seleção pautados na noção de mérito individual ou dom natural utilizados pela escola (por exemplo: todos fazem a mesma avaliação, no mesmo tempo, usando as mesmas orientações em um discurso de igualdade de condições) que dissimulam a reprodução das relações de dominação, além de reforçar a ideia da possibilidade de ascensão social, representadas por exemplo no sucesso escolar de DV e JC:

Longe de ser incompatível com a reprodução da estrutura das relações de classe, a mobilidade dos indivíduos pode concorrer para a conservação dessas relações, garantindo a estabilidade social pela seleção controlada de um número limitado de indivíduos, ademais modificados por e pela ascensão individual, e dando assim sua credibilidade à ideologia de mobilidade social que encontra sua forma realizada na ideologia escolar da Escola libertadora. (BORDIEU, 1975, p.176)

A análise de um conjunto de enunciados formulados pelas diferentes famílias que compuseram esta pesquisa nos revela relações mais consonantes ou dissonantes entre família e escola: a escola usa estruturas linguísticas e uma relação com a leitura e a escrita particulares, padrões de autoridade, de comportamento, tipos de currículo, com as quais

crianças de classe social mais alta já estão mais familiarizadas. Essas experiências culturais em casa facilitariam a adaptação à escola. Isso transforma elementos da vida familiar e da cultura em capital cultural. É dentro desse mecanismo social e de poder que se dão as desigualdades de rendimento e a produção do fracasso escolar.

5. SUJEITO, LINGUAGEM E ESCOLA: SABERES E PRÁTICAS

Na história escolar de cada um dos sujeitos da pesquisa¹¹⁶ destaca-se a patologização do processo de aquisição e uso da leitura e escrita. Primeiro por meio de um olhar patologizante da escola, que carece de formação linguística, sobre esse processo, para em seguida, ser corroborado, por um olhar médico que, na maior parte das vezes, concebe a linguagem como um código em que a leitura e escrita consistiria em um processo um a um de codificação e decodificação de letras e sons (MÜLLER, 2013). Também como a escola, ele carece de conhecimentos básicos da linguística (AQUINO, 2016; COUDRY, 1986; 1996; 2014).

É nesse contexto que ED apresenta, além do diagnóstico de TDAH, o de dislexia e de déficit do processamento auditivo. MR e GS são encaminhados pela escola por suspeitarem de dislexia. O primeiro faz avaliação do processamento auditivo que, segundo o exame, apresenta-se alterado, já GS não completa a avaliação por conta de questões financeiras. Logo, a escola continua a presumir um diagnóstico.

Em termos de aquisição e uso da leitura e escrita, observamos que ED não apresenta dificuldades expressivas, como faria crer seus diagnósticos, mas sua letra, seu comportamento e o diagnóstico apresentam como efeito nocivo o pouco reconhecimento pela escola de suas práticas de leitura e escrita, como discutido no capítulo 1.

Já MR, até os dias atuais, apresenta questões expressivas (considerando-se que hoje está cursando o oitavo ano) de aquisição da escrita, produzindo um conjunto de hipóteses (*normais*) de escrita que nesse momento da escolarização não deveriam ocorrer mais. Ele parece, também, ter poucas experiências significativas com a leitura e a escrita, algumas imprecisões no traçado das letras e é falante de uma variedade linguística estigmatizada. GS, menos que MR, ainda apresenta questões quanto ao processo de aquisição da escrita e imprecisões quanto ao traçado das letras.

¹¹⁶ Apresentada principalmente no capítulo 1.

Diante dessa situação, neste capítulo, primeiro iremos brevemente¹¹⁷ desconstruir os diagnósticos de dislexia e déficit do processamento auditivo, discutindo sobre os equívocos dessas avaliações, para em seguida abordar as dificuldades enfrentadas pela escola quanto ao ensino da leitura e escrita que resultam na patologização de crianças normais e na pouca intervenção, ao menos eficaz, no processo de aquisição e uso da leitura e escrita desses sujeitos em situação de fracasso escolar. Isso se dá principalmente pelo pouco conhecimento linguístico da escola em, principalmente, dois aspectos: i. o processo de aquisição da leitura e escrita; ii. as variedades linguísticas. Para isso, iremos analisar em detalhes um dado de escrita de MR, evidenciando os conhecimentos, as hipóteses, as reflexões e a importância de uma interlocução significativa para o desenvolvimento do processo de aquisição e uso da leitura e escrita. Finalmente, tomando como ponto de partida a minha experiência como professora de língua portuguesa, ampliaremos essa visão, discutindo brevemente, para além dos problemas de formação dos profissionais da escola, as dificuldades enfrentadas para uma intervenção efetiva e sistemática nas questões apresentadas por esses sujeitos.

5.1 Os equívocos dos diagnósticos de dislexia e de déficit do processamento auditivo

Os encaminhamentos para avaliações médicas no que dizem respeito à leitura e escrita partem, principalmente, da observação na escrita de crianças e jovens do que no senso comum é nomeado como trocas de letras. Isso pode ser visto, por exemplo, nos relatórios escritos pela professora de GS para o Neurologista¹¹⁸ que o avaliou, como o abaixo:

¹¹⁷ Não é objetivo central desta pesquisa fazer a desconstrução desses diagnósticos que poderiam ser feitos minuciosamente, como o fazem um conjunto de pesquisas de mestrado e doutorado realizadas no âmbito da ND, como (ANTONIO, 2011; BARADEL, 2010; KEIRALLA, 1994; MÜLLER, 2013). Esta pesquisa toma como ponto de partida essa desconstrução para incidir sua análise nos problemas sociais, principalmente situados na escola, que encobrem.

¹¹⁸ Os relatórios podem ser vistos no item 3.1 dos “Anexos”.

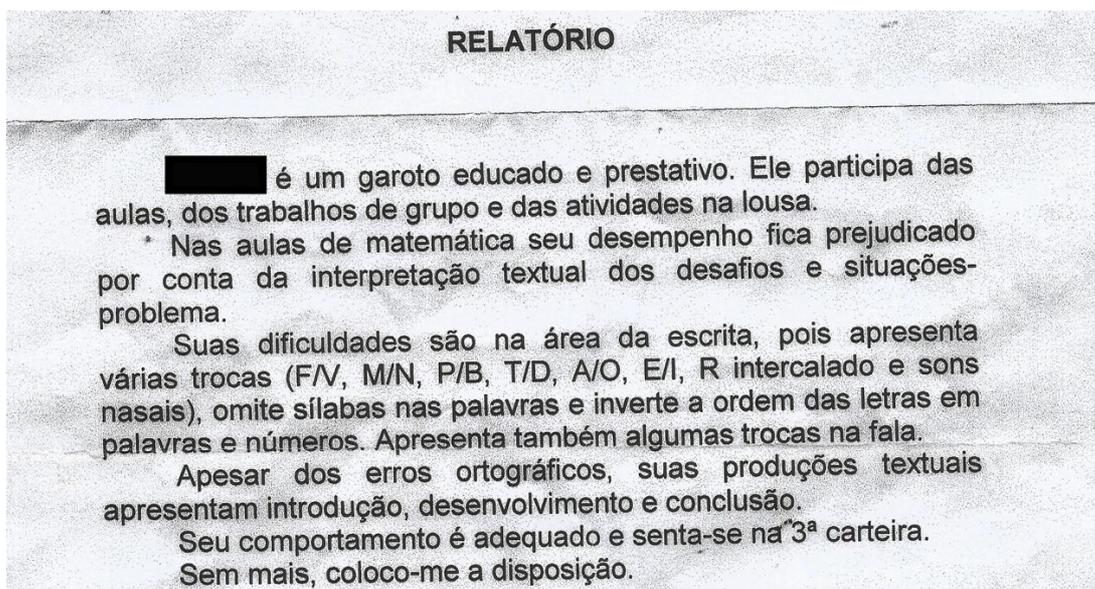


Figura 6: Relatório da professora do quarto ano de GS para o neurologista.

Do mesmo modo, a otorrinolaringologista que avaliou MR o encaminha para avaliação do processamento auditivo por “queixa de trocas de letras” (nessa guia da médica há uma observação, provavelmente escrita pela coordenadora dizendo que a professora “acha que o aluno é dislexo (sic)”¹¹⁹. Também a psicóloga que atendeu MR encaminha um relatório para a escola dizendo que “MR tem grande dificuldade na escrita (omissão e trocas de letras). Uma avaliação em conjunto com a fono seria o ideal para se chegar a uma possível dislexia ou mesmo um DPAC^{120, 121}”

É perceptível, portanto, nesses dois casos, que ocorrências denominadas pela escola e/ou clínica de trocas/omissões/inversões de letras foram interpretadas como possíveis sintomas de patologia, ou de dislexia ou de déficit do processamento auditivo central. Para entender essa relação estabelecida pela escola e pela clínica é preciso analisar os pressupostos que baseiam ambos os diagnósticos.

No caso da dislexia, ela é definida, segundo a Associação Brasileira de Dislexia, como:

¹¹⁹ O relatório pode ser visto no item 2.1 dos “Anexos”.

¹²⁰ DPAC é a sigla para déficit do processamento auditivo central.

¹²¹ Os relatórios podem ser visto no item 2.4 dos “Anexos”.

A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas. (Definição adotada pela IDA – International Dyslexia Association, em 2002.). (<http://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>, acesso em 16/06/2018)

Assim, segundo essa literatura médica, a origem da dislexia é genética e hereditária. Trata-se de um transtorno localizado no cérebro que produziria um déficit na percepção e interpretação dos sons da língua. Também é interessante observar o uso da palavra “normalmente” na definição, ele revela que não é consensual na literatura médica que a causa da dislexia é esse déficit fonológico. Há outras tantas hipóteses historicamente formuladas. Originalmente, por exemplo, especulava-se que a dislexia era resultado de um problema de processamento visual (AQUINO, 2016). Esse déficit resultaria em uma dificuldade quanto à leitura (reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra), decodificação (leitura e escrita) e soletração. Nota-se, também, que o diagnóstico de dislexia é de exclusão, ou seja, se a criança apresenta uma dificuldade de leitura/escrita interpretada como acima da média em relação à sua idade e não apresenta outra explicação para ela (inteligência ou lesões neurológicas, por exemplo), muito provavelmente o diagnóstico será de dislexia. Isso acontece porque não há nenhum exame específico para o diagnóstico, o que resulta no que a literatura médica denomina de uma avaliação multidisciplinar que envolve, geralmente, o médico neurologista, um psicólogo, o fonoaudiólogo e o psicopedagogo¹²² que irão excluir outras causas para a dificuldade.

Em relação à avaliação de processamento auditivo (PA), ela parte do pressuposto de que para compreendermos uma informação sonora não basta a preservação da capacidade de captação dos sons da fala, mas há todo um conjunto de funções neurológicas, exercidas, principalmente, pelo sistema nervoso central, responsáveis pelo processamento, decodificação e interpretação dessas informações. Desse modo, geralmente o otorrinolaringologista, ao receber um paciente, como MR, com queixas relativas à

¹²² O encaminhamento de GS pelo neurologista para avaliação psicopedagógica e neuropsicológica (que o sujeito não pôde fazer por questões financeiras) provavelmente parte desse pressuposto.

linguagem que incidem na compreensão, leitura e escrita, após avaliar sua capacidade auditiva por meio de audiometria e não constatar nenhuma alteração, ele o encaminha para avaliação de PA¹²³, pois toma como hipótese que, apesar de “ouvir”, o sujeito apresentaria problemas para processar os sons. Desse modo, o PA e sua disfunção são assim definidos:

O processamento auditivo envolve a detecção, a atenção, a localização, a discriminação e o reconhecimento da mensagem acústica, e tudo acontece em nível de sistema auditivo periférico e central. Se existe uma disfunção neste processo de escuta, se há um impedimento na habilidade de analisar e/ou interpretar padrões sonoros, tem-se o que a literatura denomina de distúrbio do processamento auditivo. (RIBAS et al., 2007, p.3)

Pereira (2010) ao fazer uma análise sobre as avaliações de PA, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da ND, centraliza sua crítica principalmente em duas questões importantes: o que essa avaliação interpreta como compreensão, o que resulta em uma maneira específica de avaliá-la, e quais pressupostos em termos de linguagem e cérebro se baseia.

5.1.1 Os equívocos presentes na concepção de compreensão

A primeira dessas críticas se fundamenta na desconsideração dos fatores socioculturais envolvidos na compreensão, o que a torna conceitualmente muito mais ampla do que um simples processo de decodificação (visão também observada na dislexia), mas dependente do contexto discursivo e do trabalho do sujeito com e sobre a linguagem (GERALDI, 1991), principalmente em termos de construção/interpretação de sentidos. Por exemplo, Pereira (2010) analisa algumas situações de mal entendidos que mostram isso e que irão inspirar a análise do seguinte excerto da entrevista com MR e sua mãe:

¹²³ Esse foi o percurso de encaminhamentos realizado no caso de MR.

Excerto 20:

Mãe: (...) *Aí o fonoaudiólogo disse que ia fazer o processamento auditivo, que esse consta que tem alguma coisa. Em Campinas não tinha, em Jundiaí não tem, pelo convênio, aí tivemos que ir fazer em São Paulo, aí a Unimed falou que não tinha, eles foram bem atenciosos comigo, “a gente paga para vocês irem. Eles pagaram a condução para ir fazer o exame lá em São Paulo, explicou tudo como era para chegar. Aí deu déficit de atenção.*

Inv: *Aí no exame deu as duas coisas?*

Mãe: *O que?*

Inv: *Por que você foi no fono fazer esse exame em São Paulo de processamento auditivo. É isso?*

Mãe: *Processamento auditivo, o fono, pediu para fazer o processamento auditivo e no processamento auditivo deu o déficit de atenção. (mãe de MR e investigadora)*

Nesse diálogo há um mal entendido em relação ao diagnóstico recebido por MR após a avaliação de processamento auditivo. Ele envolve um certo conhecimento de mundo, principalmente no que se refere a um sistema de referências (FRANCHI, 1977) circunscrito ao campo semântico das avaliações de funções neurológicas. Desse contexto, não podemos dizer que a mãe de MR ouviu e/ou entendeu errado o resultado da avaliação, mas, como um sujeito da linguagem, ela ativamente interpreta o que ouve. A questão aqui não é de audição, ou de percepção, mas há uma reflexão e reanálise do escutado que a todo o momento busca o sentido (PEREIRA, 2010).

Assim, a mãe de MR afirma que o filho recebeu diagnóstico de déficit de atenção após avaliação de processamento auditivo, o que a investigadora estranha, e pergunta se tinha dado as duas coisas no exame, presumindo, a partir de seu sistema de referências que se “deu alguma coisa” na avaliação, só poderia ser alteração na função avaliada, o processamento auditivo. Logo, se “deu Déficit de Atenção”, como afirma a mãe, só poderia ter sido além do processamento auditivo. Como a mãe de MR não parte do mesmo sistema de referências, ela não compreende a pergunta da investigadora, pois não assume a mesma associação, por isso, pergunta, “o que?”. A investigadora, também não compreendendo que o que para ela era lógico, não o é para sua interlocutora, reitera a informação de que MR havia feito uma avaliação de processamento auditivo. O que se pressupõe é que implicitamente para ela, não para a mãe, essa avaliação não era de TDAH. Quando pergunta “É isso?”, a investigadora procura confirmar qual foi a avaliação feita, não o diagnóstico em si, pois para ela o equívoco está na impossibilidade de uma avaliação de processamento auditivo resultar em um diagnóstico de déficit de atenção. Do mesmo modo, a mãe, didaticamente e resumidamente, confirma o percurso da avaliação e diagnóstico, porque para ela não há, em seu sistema de referências, nenhum problema em ter tido como resultado o déficit de atenção em uma avaliação de processamento auditivo.

Provavelmente isso se deu porque para a mãe de MR não deve fazer sentido uma avaliação de processamento auditivo por diferentes motivos: as dificuldades que identifica em seu filho são referentes à atenção e memória¹²⁴, não à audição; essa avaliação é menos popularizada do que a de TDAH que mais comumente é noticiado pela mídia¹²⁵, a mãe indica conhecer o diagnóstico de TDAH por, no decorrer da entrevista, demonstrar incredulidade pelo fato de o médico não ter dado nenhum remédio para MR, mostrando que sabe que o principal “tratamento” do déficit de atenção é medicamentoso; há uma proximidade sonora e sintagmática das expressões déficit de atenção e déficit do processamento auditivo, em conjunto com o fato de a mãe conhecer o diagnóstico de déficit de atenção: ambos se iniciam pela vogal /a/ e “atenção” e “auditivo” funcionam estruturalmente como qualificadores do déficit; também há pouca clareza em relação aos procedimentos e os resultados da avaliação do processamento auditivo, o que pode ser observado, por exemplo, no relatório da avaliação realizada com MR em que há o abuso de termos técnicos e enigmáticos que procuram produzir um efeito de autoridade à avaliação, como escuta monótica e dicótica, fala filtrada, figura-fundo, síntese binaural; por fim, assim como a investigadora, no momento da interação, não compreendeu o mal entendido por pressupor que compartilhavam do mesmo sistema de referências, o(s) fonoaudiólogo(s) e o médico também não explicaram satisfatoriamente o objetivo e as conclusões da avaliação para a mãe de MR.

A listagem de todas essas razões por trás do mal entendido entre os interlocutores, entre a mãe de MR e o resultado da avaliação do filho, expressas no diálogo anterior, nos mostram que o processo de compreensão envolve uma complexidade de fatores além da decodificação e processamento dos sons, relacionados principalmente com o contexto discursivo e conhecimentos socioculturais mobilizados na interlocução. É nela que os sentidos são negociados e construídos. Desse modo, a percepção e processamento da fala “não ocorre sem que se recorra a conhecimentos culturalmente estabelecidos por meio da participação da linguagem” (PEREIRA, 2010, p.197). Geraldi (1991) explicita essa visão, em contraposição à noção da língua e da compreensão como algo dado, pronto e não socialmente e historicamente construído, da seguinte forma:

¹²⁴ Como analisado no capítulo 2 sobre MR.

¹²⁵ Isso pode ser demonstrado, por exemplo, por meio de uma pesquisa simples no *google*: a entrada déficit de atenção exibiu 8.190.000 resultados, enquanto a entrada déficit do processamento auditivo exibiu 123.000. A entrada processamento auditivo obteve mais resultados, já que há variações quanto à denominação dessa suposta alteração, como transtorno, distúrbio, disfunção, mesmo assim, a quantidade de resultados é expressivamente inferior à de déficit de atenção, totalizando 1.390.000 resultados. Essa pesquisa foi realizada em 23 de junho de 2018.

Nascidos num universo de discurso, que se expõe através de recursos expressivos, a percepção primeira e ingênua que fazemos destes recursos é que para tudo o que se tem a dizer há um expressão adequada, pronta e disponível: com ela vamos representando o mundo e as ações que nele praticamos. (...) A não compreensão de nosso interlocutor não é vista como uma negociação de sentidos das expressões que utilizamos, mas como pobreza de recursos expressivos do próprio locutor ou de sua contraface, o interlocutor.

Se dermos, no entanto, aos processos de negociação de sentidos, aos mal-entendido, às retificações, às correções auto e hetero-iniciadas, etc um outro estatuto, veremos que o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis mas de operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução. (p.90)

É a partir desse contraponto que nos distanciamos da concepção de linguagem e compreensão expressas na avaliação e encaminhamento da dislexia e do processamento auditivo.

5.1.2 Os equívocos dos testes

Comumente as avaliações médicas de linguagem se utilizam de atividades descontextualizadas, artificiais e assentadas em uma metalinguagem que não faz sentido para o sujeito avaliado (COUDRY, 1986), por se basearem nessa concepção de linguagem e de compreensão pautada na noção de codificação e decodificação. Assim, por exemplo, na avaliação do processamento auditivo, o indivíduo é colocado em uma cabine acústica, com um fone de ouvido, em que recebe um conjunto de instruções e comandos difíceis de compreender e que fazem pouco sentido pela experiência de linguagem a que são expostos. Por exemplo, para avaliar a compreensão em ambientes ruidosos, a criança recebe ora em um e ora em outro ouvido, frases instrucionais, tais como “mostre o rato pintando o ovo”, enquanto isso, na outra orelha escuta uma história infantil. Para acertar nesse teste ela deve apontar para o desenho que corresponde à ação pedida pela frase (PEREIRA, 2010, p.201).

MR, por exemplo, nesse teste teve um *score* de 56 por cento no ouvido direito e 52¹²⁶ no esquerdo. Portanto, segundo o teste, essa habilidade estaria alterada em ambos os ouvidos. Isso justificaria, na visão da avaliação, as dificuldades de compreensão apresentadas por MR na sala de aula, considerando-se esse ambiente como ruidoso. No entanto, além da desconsideração dos fatores socioculturais determinantes para a compreensão, como discutido

¹²⁶ Na avaliação não está claro se essa porcentagem é de acerto ou erro.

anteriormente, há a descontextualização da tarefa que faz com que ela avalie habilidades que não aquelas que de fato pretende avaliar (COUDRY, 1996). Nesse caso, se o sujeito entende, aceita e obedece instruções em tarefas avaliativas descontextualizadas, em que as instruções e objetivos estão pouco claros, sua chance de acertar é consideravelmente maior. Não arbitrariamente, essas características lembram e muito as avaliações tradicionais da escola.

Partindo dessa posição, o fato de MR atribuir pouco sentido à escola¹²⁷ e, por isso, apresentar baixo interesse em relação a ela, resulta no descompasso entre a direção da seleção da percepção auditiva feita por MR e a esperada pela escola. Assim, MR na sala de aula, provavelmente, entre a professora “falando, falando” (excerto 22 da mãe de MR) e um grupo de colegas conversando sobre futebol perto dele, selecionará e “processará” a conversa dos colegas, não a fala da professora, como exige a instrução escolar. Do mesmo modo, a avaliação de processamento auditivo exige que MR selecione a instrução dada, não a história contada, que pode, por exemplo, interessar muito mais ao sujeito. Vale, por exemplo, se perguntar se caso as perguntas fossem sobre a história, o sujeito teria tido um *score* mais alto.

Também traçando esse paralelo, crianças e jovens que interiorizaram mais as instruções, linguagem e modos de agir da escola, como discutimos no capítulo anterior, tendem a dirigir mais sua atenção e selecionar as percepções exigidas pelas autoridades legitimadas socialmente (como o professor, o médico, o fonoaudiólogo). Nesse sentido, provavelmente teriam um resultado mais alto, assim como apresentam melhores resultados em provas e atividades descontextualizadas da escola.

Outros tantos testes destinados a avaliar a linguagem, como os utilizados para o diagnóstico de dislexia (testes de inteligência como WISC e de consciência fonológica, por exemplo) assumem equívocos parecidos, primeiro por adotarem uma posição assimétrica na interlocução, em que o examinador detém uma posição de poder e saber que impossibilita a interlocução, excluindo o sujeito que está sendo examinado. Em segundo lugar, são práticas artificiais e descontextualizadas que procuram avaliar a linguagem destituindo-a de suas funções e características principais: “essas tarefas (porque são tarefas), não possuem da linguagem, o seu papel de representação de experiências efetivas sobre si próprio, sobre os outros e sobre o mundo: são atemporais, não localizadas em um espaço concreto.” (COUDRY, 1986, p.11).

¹²⁷ Como discutido no capítulo 1.

5.1.3 A origem do equívoco

Esses equívocos quanto à concepção de linguagem e metodologia dos testes que desconsideram o discurso e a atividade do sujeito com e sobre a linguagem partem de uma história comum entre a dislexia e as avaliações de processamento auditivo: ambas se originam da transposição de observações de alterações de linguagem em casos de afasia¹²⁸. Assim, as conclusões formuladas pela observação de casos em que havia alguma lesão neurológica foram estendidas para a observação de crianças e jovens em processo de aquisição da leitura e escrita. Pereira (2010), em sua análise crítica sobre as avaliações de processamento auditivo, afirma que esses testes originalmente eram aplicados em pacientes com lesões neurológicas na busca de relacionar seus resultados à localização da lesão¹²⁹. Essa tradição é bastante comum e é constitutiva também da dislexia, que inicia sua história no fim do século XIX, a partir de estudos realizados por médicos sobre casos de pessoas acometidas por lesões neurológicas que passaram a apresentar problemas para ler e escrever.

Aquino (2016) detalha essa história procurando construir a gênese da polêmica em torno da dislexia e dar visibilidade ao que Mangueneau (1984) denomina de “falta constitutiva” inerente ao discurso polêmico. Até 1896, não se falava de dislexia congênita, todos os casos discutidos anteriormente eram de sujeitos, na grande maioria, adultos, que tiveram algum tipo de lesão neurológica ou estavam sob efeito de algum agente tóxico (álcool principalmente). Esses casos eram denominados ou de dislexia (a primeira ocorrência desse uso foi em 1872 pelo neurologista inglês Sir William Broadbent) ou cegueira verbal (em 1877 pelo neurologista alemão Kussmaul), pois associavam essa dificuldade de leitura (em sujeitos que antes sabiam ler) a alterações relativas à visão.

O primeiro relato registrado de dificuldades de ler por crianças e jovens sem lesão interpretadas como dislexia congênita é do neurologista inglês Morgan em 1896. Porém, o

¹²⁸ Lesões neurológicas originadas por traumas ou acidentes vasculares cerebrais que ocasionam modificações na linguagem do sujeito são comumente chamadas de afasia.

¹²⁹ Essa concepção localizacionista de cérebro também é bastante criticada no âmbito da ND (COUDRY, 1986).

trabalho de Hinshelwood de 1917 é considerado pioneiro para o desenvolvimento dos estudos sobre a dislexia específica de desenvolvimento. Aquino (2016) destaca a importância dessas duas pesquisas, pois marcam no discurso primeiro uma falta inerente. Ela se dá quando Hinshelwood escreve sobre a cegueira verbal congênita, acusando Morgan, de falta de rigor científico, ao mesmo tempo em que em suas pesquisas também utiliza termos muito parecidos aos que criticou¹³⁰.

Portanto, vemos também em relação à dislexia e ao déficit do processamento auditivo o raciocínio, já comentado no capítulo 1 em relação ao TDAH (pois apresentam uma história comum), pautado em uma reação causa e consequência: se A causa B, B só pode ser causado por A. Se uma lesão neurológica adquirida causa uma mudança no comportamento e/ou na compreensão e/ou na leitura e escrita, logo, crianças e jovens que apresentam o desenvolvimento dessas habilidades de forma não esperada pelas instituições, principalmente a escola, também apresentariam alguma alteração neurológica. Nessa história do desenvolvimento dessas patologias há uma constante renovação das hipóteses (MOYSÉS E COLLARES, 2011), já que dentro do próprio campo médico esses equívocos constitutivos ressoam, como na própria gênese descrita por Aquino (2016). Assim, por exemplo, a dislexia passa de um problema explicado principalmente por causas visuais para, mais contemporaneamente, causas predominantemente auditivas, expressas como déficit/alteração/disfunção do processamento auditivo e/ou problemas relativos à consciência fonológica¹³¹.

Entretanto, em todos os momentos dessa história, há uma carência de conhecimentos linguísticos e do processo de aquisição da leitura e escrita, pautada principalmente por uma visão de linguagem enquanto código e por um desconhecimento

¹³⁰ Um dos exemplos na argumentação de Aquino (2016, p.148) é a crítica de Hinshelwood ao uso da palavra evidentemente (*evidently*) por Morgan, que seria pouco científica, enquanto em enunciado parecido, ele utiliza do termo obviamente (*manifestly*).

¹³¹ Pereira e Costa (2010) analisam e criticam as provas de consciência fonológica comumente aplicadas pela fonoaudiologia tradicional em crianças e jovens que estão apresentando dificuldades no processo de aquisição leitura e da escrita. Essa crítica incide, principalmente, na metodologia do teste que, além de apresentar equívocos conceituais por falta de embasamento teórico na área de fonologia, como a não distinção nos testes entre som e fonema e entre letra e som, ele não avalia a reflexão do sujeito sobre a língua, apesar de ter como objetivo testar sua habilidade em manipular sons da língua.

da língua, tanto em termos fonológicos quanto sociolinguísticos. Esses conhecimentos são fundamentais, tanto por parte da clínica quanto da escola, para compreender o trabalho linguístico constante exercido pela criança em seu processo de aquisição da escrita. Ele permitiria interpretar o que é visto como sintoma de dislexia e/ou déficit do processamento auditivo pela escola e clínica, como hipóteses construídas pelo sujeito em seu processo de aquisição (COUDRY, 1987, 2014, 2017; COUDRY e MAYRINK-SABINSON, 2003; ABAURRE e COUDRY, 2007; CAGLIARI, 1989, 2011; BORDIN, 2010, MÜLLER, 2013). Isso abre caminhos, também, para que se faça uma intervenção significativa nesse processo.

5.2 Desconhecimento da escola e da clínica quanto ao processo de aquisição da leitura e escrita

Como já apresentado, o principal sintoma atribuído à dislexia pela escola e pela clínica se refere ao que nomeiam de trocas de letras, omissões ou inversões. Quando observamos os exemplos geralmente utilizados, como no caso do relatório confeccionado pela professora do quarto ano de GS, que o encaminhou para avaliação médica por suspeita de dislexia, dizendo: “apresenta várias trocas (F/V, M/N, P/B, T/D, A/O, E/I, R intercalado e sons nasais)”, notamos que se trata de ocorrências não arbitrárias e *normais* do processo de aquisição. Mais importante ainda, revelam as hipóteses da criança que são fundamentais, tanto para sua reflexão em torno da escrita, quanto para a interlocução a ser estabelecida com ela.

No relatório de GS, apresentado anteriormente, percebemos logo de cara a listagem de quatro hipóteses quanto à representação das consoantes surda e sonora, ou seja, a única diferença entre esses pares é que um é produzido por meio da vibração das cordas vocais e outro não. Desse modo, por exemplo, o /p/ e o /b/ têm o mesmo ponto e modo de articulação entre si, assim como os pares /f/ e /v/, /m/ e /n/, /t/ e /d/, porém, na produção de /p/, /f/, /n/ e /d/ não há a vibração das cordas vocais, enquanto em seus pares sim. Saber disso permite ao professor compreender a dificuldade que a criança enfrenta para

estabilizar essa representação e que esse é um “erro” (em termos da norma ortográfica) bastante normal do processo. Essas ocorrências são ainda mais frequentes porque a criança no início da aquisição da escrita se apoia na fala para escrever, ou seja, na associação entre a imagem sonora e motora da sua fala com a imagem visual e motora da escrita (FREUD, 1891). Por conta disso, nesse momento, a criança muitas vezes fala sussurrando (já que na escola, frequentemente, ela não deve falar em voz alta) para escrever, não produzindo essa distinção das consoantes pelo vozeamento (CAGLIARI, 1989; COUDRY E FREIRE, 2005).

A variação no uso das vogais “e” e “i” também é bastante comum e não ocorre em qualquer contexto. Ela se pauta na diferença entre fala e escrita, já que na fala produzimos a vogal mais alta /i/ em contextos postônicos ou pretônicos, enquanto na escrita, por conta de normas ortográficas e sua história, muitas vezes grafamos o que falamos como /i/ usando a vogal “e” (BAGNO, 2012). Esse é o caso, por exemplo, da grafia “pacia” para “passar” no dado 7 que analisaremos em seguida, produzido por MR.

Por fim, os casos de “r intercalado e sons nasais”, apesar de ser difícil compreender o que a professora quer dizer, é possível imaginar que ela deve estar se referindo à posição de coda silábica. A dúvida em relação a essa representação é bastante comum, por motivos diferentes: o falante de português, assim como o da maior parte das línguas e de todas as línguas românicas, preferem o padrão silábico CV.CV (C para consoante e V para vogal), por isso esse é o padrão silábico mais recorrente da língua (BAGNO, 2012, p.330); os materiais de alfabetização costumam iniciar e dar preferência a esse padrão silábico (ROJO, 2009) e, finalmente, há uma maior complexidade na representação e aquisição da sílaba complexa (ABAURRE, 2001).

As principais teorias fonológicas atribuem à sílaba o lugar central para a organização dos segmentos e a analisam como composta obrigatoriamente por um núcleo (a vogal), um ataque que pode ou não ser preenchido (por uma ou mais consoantes) e a posição de coda, que também é opcional e que mais frequentemente é preenchida por uma consoante, como, por exemplo, o que a professora nomeou de “r intercalado”. Desse modo, a criança em processo de aquisição da escrita deve empreender uma análise dessa estrutura interna da sílaba que inclui a decisão, por exemplo, do número e da posição das letras na

palavra. Isso não parece ser um problema para a representação das sílabas simples, mas se constitui como um desafio para as sílabas complexas. Nesse sentido, sua aquisição na escrita, costuma percorrer a mesma ordem da aquisição da linguagem oral, já que a criança primeiro construiria as estruturas CV e V depois as CVC e CCVC (idem, 2001).

Atualmente, apesar de GS e, principalmente MR, apresentarem questões relativas à aquisição da escrita que, pelo seu tempo de escolaridade, já deveriam ter superado, a maior parte dessas hipóteses denominadas equivocadamente pela professora como trocas e que foram listadas acima, são raras em seus dados de escrita. GS, por exemplo, nos textos produzidos em acompanhamento longitudinal não apresentou nenhuma dessas ocorrências, já MR sim, mas com uma baixa frequência.

Assim, para discutir melhor as questões de leitura e escrita desses sujeitos e como o conhecimento linguístico, o tempo e condições para um trabalho efetivo em relação ao processo de aquisição e uso da leitura e escrita é fundamental para seu desenvolvimento, passamos a analisar um dado de escrita produzido em acompanhamento longitudinal por MR e se apresenta como a principal experiência significativa de leitura e escrita que desenvolvemos juntos.

5.2.1 O trabalho com o texto: as idas e vindas para a escrita

Tive bastante dificuldade para construir com MR nos acompanhamentos longitudinais uma interlocução que promovesse uma experiência significativa de fala, leitura e escrita. Nos primeiros encontros MR faltou algumas vezes, contando histórias confusas para justificá-las¹³², cambaleávamos para encontrar algum trabalho com e sobre a linguagem (GERALDI, 1991) que, nesse contexto, engajasse MR. No caso desse sujeito é possível observar, por toda a história que traçamos nos capítulos anteriores, algumas dificuldades que ainda se impõem, principalmente relativos à falta de sentido da escola para ele. Paralelo a isso, Vygotsky (1934) discute os principais desafios enfrentados pela criança em idade escolar para o desenvolvimento da leitura e escrita, principalmente em relação ao alto grau de abstração que

¹³² MR ora contava que estava doente, ora que tinha compromissos com a mãe. Essas histórias foram desmentidas pela mãe quando, estranhando, telefonei para ela.

ela exige em relação a dois aspectos: a abstração do aspecto sonoro da fala, do interlocutor e do contexto discursivo.

Nesse sentido, inicialmente, o principal desafio foi encontrarmos juntos um contexto discursivo que superasse o problema dessa abstração do interlocutor e essa pouca utilidade que a criança em geral e no caso, MR, encontra na escrita, principalmente em oposição à fala. A fala para a criança constituiu-se como uma necessidade, uma realidade que lida a todo o tempo, no seu dia a dia, no interior da família, entretanto, a da escrita no início da escolarização não é tão clara (VYGOTSKY, 1934). Isso se torna ainda mais forte nos casos, como já discutimos, em que há poucas experiências no dia a dia da família com a leitura e escrita (LAHIRE, 1995). Paralelamente, há na escola essa mesma abstração, em geral, as atividades de leitura e escrita carecem de um interlocutor que não seja o professor e que não tenham como principal objetivo a nota. Esse modelo de prática de leitura e escrita, comumente praticado na escola é denominado por Street (1984) de “modelo autônomo”, pois está deslocado dos contextos sociais de produção da linguagem e concebe a escrita como um produto fechado em si mesmo. O texto lido e escrito é utilizado como:

Um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Nesse contexto, MR transferia para os acompanhamentos longitudinais esse modelo escolar¹³³ e, por isso, também pouco se envolvia neles, até que um dia sugeri para ele que escrevesse uma carta para seu pai que estava preso. Agora tínhamos uma prática contextualizada, com um interlocutor e uma motivação afetivamente significativa para a escrita¹³⁴. MR mostrou-se entusiasmado, entretanto, também mostrava-se bastante inseguro quanto a essa escrita, primeiro porque não sabia como iríamos enviar essa carta, segundo porque não sabia o que escrever para o pai. Em relação ao primeiro problema,

¹³³ Também deve-se levar em conta que os acompanhamentos eram realizados na escola por uma ex-professora dele.

¹³⁴ Quando perguntei como eles se comunicavam, MR me disse que só o faziam quando ia com a mãe visitá-lo, o que era bem pouco frequente, porque estava em outro Estado e quando o pai era liberado em datas especiais. Um pouco antes desse dia o pai havia passado o final de semana do dia dos pais com a família e logo retornou à prisão.

relembrei com ele de quando fomos juntos com a sala aos Correios no sexto ano¹³⁵ e enviamos cartas, também combinamos que eu iria pegar com a mãe o endereço e dados para o envio. Essa primeira questão prática foi resolvida, pois MR pôde retomar uma experiência que conservou um vestígio em sua memória¹³⁶ (LURIA, 1979), porque de alguma forma fez sentido para ele.

A segunda questão foi um pouco mais penosa e demandou um trabalho importante com e sobre a linguagem (FRANCHI, 1977; GERALDI, 1991) do sujeito: MR dizia não saber o que escrever e nem como. Assim, passamos a conversar sobre o conteúdo da carta. Eu perguntava para MR o que ele gostaria de contar para o pai e o que eles costumavam conversar quando estavam juntos, imaginando que, a partir disso, poderíamos dar um ponto de partida ao texto. Entretanto, MR diz “não sei falar nada disso” e comenta que quando estão juntos o pai é quem fala, mas que eles conversariam de futebol e o pai perguntaria da escola. Diante de todos esses impasses, passamos a escrever o início da carta para tentar ver se as ideias surgiam, imaginando também que há um certo padrão de início relativamente estabilizado pelo gênero (BAKHTIN, 1979) que poderia ajudar a configuração desse texto.

Iniciamos a escrita de uma primeira versão da carta. Logo no início, ele diz novamente “não sei nada”, então pergunto como se começa uma carta. MR responde “como é que foi o seu dia, sei lá”, o que mostra que o sujeito retoma experiências com o gênero em seu sistema de referências (FRANCHI, 1977), como irá fazer em diversos momentos de produção do texto, apesar de apresentar muitas inseguranças. Porém, como eu estava pensando nos aspectos mais convencionais do início das cartas, tais como data e saudação inicial, passamos a escrever essas informações. MR pergunta, por exemplo, se

¹³⁵ A primeira unidade do livro didático do sexto ano é o estudo do gênero carta pessoal. Quando estudamos juntos no sexto ano, uma das principais atividades que fizemos foi escrever cartas pessoais e enviá-las pelo correio. Nesse caso, como queria que os alunos tivessem tanto a experiência de enviar quanto de receber cartas, nós, como em um amigo secreto, sorteamos quem iria enviar a carta para quem e estabelecemos que eles deveriam criar um mistério para que adivinhassem quem era o destinatário. Depois de terminado esse trabalho, fomos caminhando (acompanhados pela guarda municipal) ao correio da cidade em uma visita agendada, onde eles postaram as cartas e também conversaram com os profissionais dos Correios.

¹³⁶ Como discutimos no capítulo 2 sobre MR e questões relativas à memória.

deve escrever seu nome e o do seu pai, em uma estrutura como “De:” e “Para quem:”, bastante comum em cartas pessoais que não são postadas pelo correio.

Entretanto, no momento da interlocução, não percebi que poderia ter conversado com MR que essas informações estariam no envelope a ser postado e comento que deveria colocar seu nome no fim da carta e o do pai no início, na saudação. Isso resultou também em mais um mal entendido, pensando na saudação inicial da carta pergunto como ele cumprimenta o pai e MR responde: “com um abraço”. Para mim, apesar de lógica, essa resposta parece inusitada, pois imaginando a saudação de uma carta, em que o interlocutor não está presente, esse cumprimento seria impossível. As dificuldades enfrentadas por MR se relacionam, principalmente, com a necessidade de abstração do interlocutor e do contexto discursivo para a escrita, o que confirma o que comenta Vygotsky (1934):

A situação da fala escrita é uma situação na qual a quem se dirige o discurso, ou está totalmente ausente, ou não se encontra em contato com o que escreve. É uma fala-monólogo, uma conversação com a folha em branco de papel, com um interlocutor imaginário ou só representado, enquanto que qualquer situação da fala oral constitui por si mesma uma situação de conversação, sem nenhum esforço por parte da criança. (p.340)¹³⁷

MR, diante da minha reação de surpresa, afirma “não sei fazer essas coisas...”. Desfizemos, então, esse mal entendido, e comento que geralmente se começa cumprimentando e sugiro expressões como “oi pai, tudo bem?”, “estou com saudades”. MR gosta e escreve. Passamos a explorar o que poderia dizer no corpo da carta, porém, muitas das coisas que havíamos construído como conhecimento mútuo, fundamental para, durante o trabalho desenvolvido com o sujeito, promover “condições dialógicas mais espontâneas” (COUDRY, 1986, p.76) e uma disposição recíproca, MR dizia já ter contado para o pai, pois tinham se encontrado recentemente, já que o pai recebeu o direito à saída temporária para o fim de semana dos dias dos pais¹³⁸.

¹³⁷ Tradução minha do espanhol.

¹³⁸ Sugeri, por exemplo, que contasse da vitória que teve no ping pong no torneio interclasses e/ou da participação que MR teve na oficina de pipas com o quarto ano do Ensino Fundamental que fizemos juntos ao acompanhamento longitudinal de GS, porém MR dizia já ter contado tudo isso ao pai.

Também o questionamento quanto ao dia a dia de MR e sua mãe foi infrutífero, pois o que fazem parece para ele pouco interessante para contar ao pai, por exemplo, diz andar de bicicleta em um espaço esportivo da prefeitura. Finalmente, como MR havia comentado que conversavam sobre futebol, ele me conta que o pai pediu para que assistisse ao jogo do time que torcem no campeonato (Atlético Mineiro). Como o pai, segundo MR não teria assistido o jogo, porque tem pouco acesso à televisão e ele sim, sugiro que comente sobre isso.

MR aceitou a proposta, entretanto, essa atividade pareceu ser mais complexa do que imaginado, pois ele, além do resultado do jogo, lembrava-se de poucas informações (MR, por exemplo, se confundiu com o adversário, mas lembrava do autor do gol mais bonito) e precisa desdobrar e organizar o que conservou na memória em um texto. Isso exige que o que MR elaborou como fala interior, caracterizada por Vygotsky (1934) como uma fala reduzida ao máximo, condensada, taquigráfica e predicativa, em seu oposto:

Ao contrário, a fala escrita, na qual a situação deve ser reconstruída em todos os detalhes para que seja compreensível para o interlocutor, é mais desenvolvida, e por isso inclusive o que se omite na fala deve ser mencionado na escrita. (p. 343)¹³⁹

Diante dessas dificuldades, MR passa a produzir um texto confuso e truncado¹⁴⁰. Sugeri, para lembrar do jogo, que pesquisássemos um pouco sobre ele. Nessa pesquisa, vimos que MR estava confundindo o time adversário, mas que havia acertado o resultado, quem havia marcado os gols e lembrou que houve duas expulsões. Porém, como a internet estava muito instável, essa tarefa demandou muito tempo e foi interrompida diversas vezes. Quando retomamos o texto, MR se mostrava cansado e desmotivado, pede um dicionário para escrever a carta, como se dissesse que não tinha vocabulário para escrevê-la, ou ainda, porque se sentia inseguro quanto à grafia das palavras. Por fim, sugere que escrevesse em casa e que traria no próximo encontro o texto escrito para corrigirmos.

¹³⁹ Tradução minha do espanhol.

¹⁴⁰ Infelizmente não há registro dessa primeira versão do texto porque MR o levou para casa e não o trouxe mais.

Como estávamos no fim do encontro, aceitei a proposta, não sabendo ao certo se de o fato faria.

Na semana seguinte, MR trouxe a carta escrita por ele e comentou que pesquisou na internet como escrever uma. É interessante observar que MR se engajou no enfrentamento do *conflito* instaurado no processo de escrita da carta, no encontro anterior, em busca de construir um texto que efetivamente faça sentido para ele. Gomes (2014) discute em sua tese de doutorado contribuições da obra de Freud, principalmente, em seu período pré-psicanalítico, para a compreensão da escola e da aprendizagem. Um dos conceitos centrais que utiliza é o de *conflito*, pois para Freud (1895) ele é constitutivo e necessário à vida.

Nessa obra, Freud elabora um projeto para sistematizar o conhecimento a respeito dos processos psíquicos por meio da descrição de um aparelho neuronal. Ele descreve, de maneira pioneira para época, o neurônio, seu funcionamento e as relações que estabelecem entre si. Para isso, utiliza de alguns conceitos importantes que sustentam a noção de *conflito*: Q é o que define como a quantidade e o potencial de ação energética em fluxo entre os neurônios; Ψ (Psi) é o sistema formado por neurônios que são parcialmente permeáveis, ou seja, eles são parcialmente resistentes à passagem de Q. Isso acontece porque a cada passagem de Q as barreiras de contato se alteram, de modo a ficarem mais permeáveis a outras passagens de Q, o que resulta na possibilidade, pela frequência e força dessas passagens, de representação da memória, pois elas passam a ser cada vez mais facilitadas; por fim, esse funcionamento do aparelho neuronal se sustenta no Princípio da Inércia, definido como a tendência dos neurônios à descarga de energia, ou seja, à descarga de Q (RIGHI-GOMES, 2014, p.70 e 72).

A partir da articulação desses conceitos, Freud (1895) formula a noção de *conflito*¹⁴¹, fundamental para a sobrevivência, pois para exercer qualquer atividade o ser

¹⁴¹ Segundo Righi-Gomes (2014) essa concepção de *conflito* fundamenta as noções, desenvolvidas posteriormente por Freud em sua obra, como impulso de vida X impulso de morte, prazer X desprazer e consciente X inconsciente.

humano precisa romper com a tensão zero (em termos neurológicos) e o princípio da inércia, como explica Righi-Gomes (2014):

Freud afirma, desde o início, que o organismo rompe com o princípio da inércia porque o sistema nervoso, mais especificamente o sistema Ψ , recebe estímulos internos, endógenos, que se relacionam à manutenção da vida (como por exemplo, necessidade de alimento e fome). Esses estímulos, por serem internos, dispõem de baixas quantidades de Q e só são abolidos por meio de uma intervenção relacionada ao mundo externo (busca de alimento, por exemplo). Dessa forma, o organismo se vê obrigado a aprender a tolerar o acúmulo de certa quantidade de energia até que ela seja suficiente para cumprir a demanda da ação específica (busca de alimento, por exemplo); demanda essa considerada resultado de um processo psíquico secundário, assim como a manutenção desses níveis de energia é considerada como uma reorganização da inércia motivada pelas exigências da vida. (RIGHI-GOMES, 2014, p.92)

Partindo desse princípio, MR pôde, pela motivação (VYGOTSKY, 1934) e pelo sentido dessa prática contextualizada de escrita, romper com a inércia e enfrentar o *conflito* instaurado pelas dificuldades para escrever a carta, utilizando da mobilização de recursos por ele desenvolvidos durante sua vida: o respaldo em outros textos e em suas experiências com o gênero em outros momentos da vida. É importante destacar também que, ao contrário da fala comumente repetida na escola de que MR não entrega as atividades e/ou as faz “de qualquer jeito”, só pela nota (como no excerto 26), MR se comprometeu com uma atividade da qual não tinha nenhuma obrigação escolar e demonstrou uma autonomia bastante valorizada no contexto escolar. Inversamente a maior parte das atividades escolares, MR pôde vivenciar esse *conflito* inerente ao aprendizado, por meio de uma mediação pela linguagem que não nega o conflito, mas busca uma intervenção significativa que permite ao sujeito não vivenciá-lo como um desprazer, levando-o a evitar o processo pedagógico (GOMES, 2014).

Nesse processo, MR me entrega a seguinte versão da carta nesse segundo encontro de sua escrita:

Dado 7: carta ao pai 1

Quando pai estava me mostrando de saudades
 Mãe veio o uso de Vici Estiver com cara,
 no país, jogou um futebol, assisti
 um filme duas vezes sempre umas coisas
 para mim de acordo com o resto para fazer eu
 parar. Escob umete o resto de [redacted]
 e muita vez nos cursos de e eu não esqueço
 que não fale que não me esquecer o
 eu adoro um carro e o terreno que
 Vici são papiche
 Estamos Responde de seu filho
 Dado Vici? [redacted]
 Propriedade!! [redacted]
 Com
 muitos SDDS

Querido paí estou morrendo de saudades não vejo a ora de você estiver em casa, ir pacia, jogar um futebol, assisti ums filme locos até comprar umas coisa para mim de acorda cedo para leva eu para Escola emche o saco do xx (nome do irmão) e mutas varias coisas A e eu não esqueci que você falo que ia me emsimar a eu adigir um carro e tomara que você saia rápido

Estamos resamdo para você sair Rapido!!

do seu filho

Com muita SDDS

A reescrita dessa carta, na versão que foi enviada para seu pai, será descrita e analisada em detalhes no próximo item.

5.2.2 O trabalho com o texto: as idas e vindas da reescrita

A partir dessa versão da carta, esse encontro do acompanhamento, consistiu na leitura, revisão e reescrita do texto para uma versão a ser enviada ao seu pai, o que fizemos juntos. Esse procedimento é importante porque é preciso que ele construa o hábito de reler seus textos e procure assumir a posição do seu interlocutor representado mentalmente, o que muitas vezes é facilitado pelo distanciamento do tempo. A partir dessa releitura e revisão, passamos a adotar um conjunto de atividades epilinguísticas (FRANCHI, 1977; COUDRY, 1986, 1996). Elas são definidas como aquelas em que o sujeito opera sobre a linguagem, isso pode ser feito de diversas formas como:

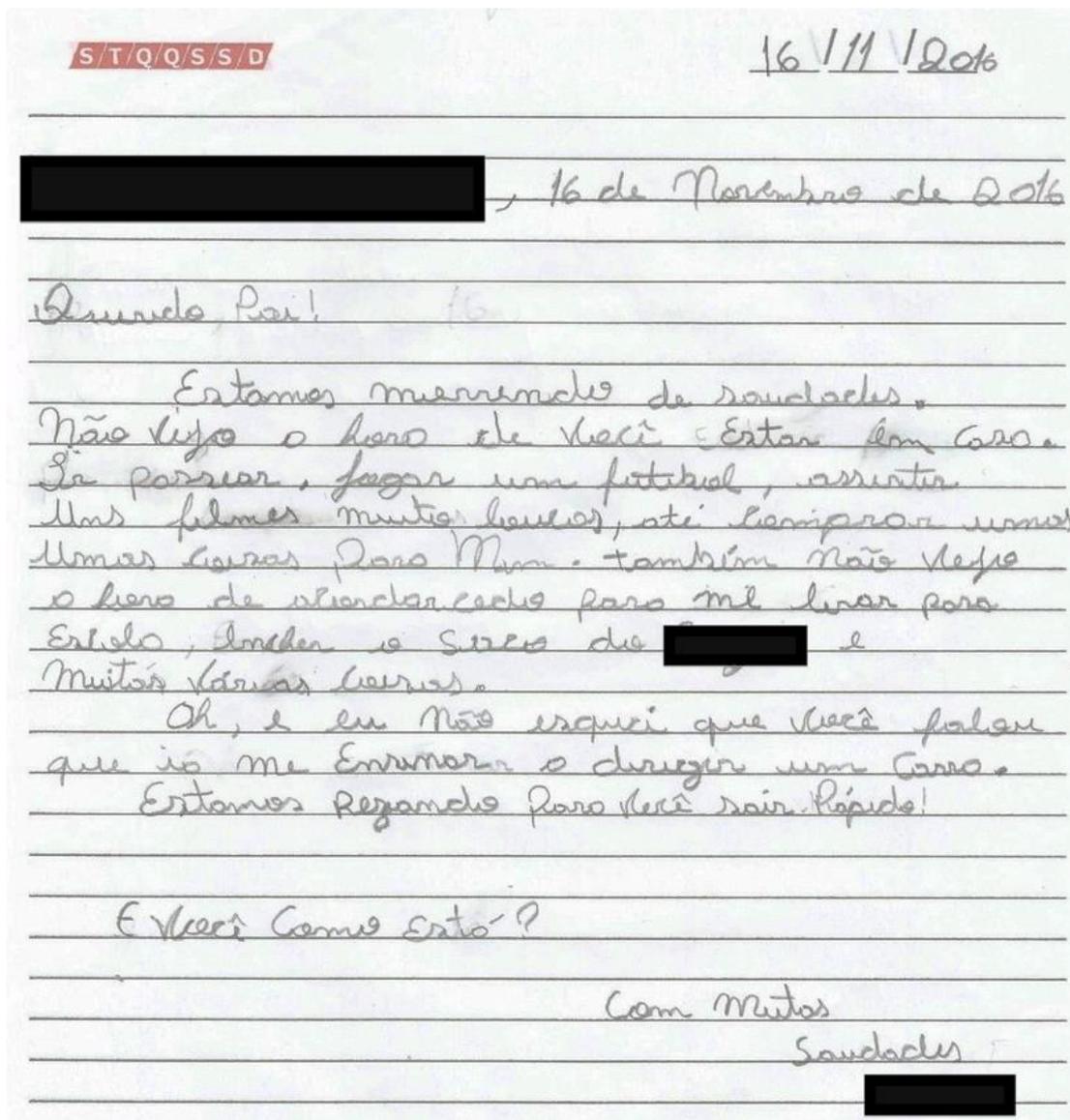
quando o sujeito explora recursos de sua linguagem e reutiliza elementos na construção de novos objetos linguísticos até para produzir certos efeitos (rimas, trocadilhos, humor, novas formas de construção); quando o sujeito, a partir dos fatos linguísticos a que foi exposto ou que produz, elabora hipóteses sobre a estruturação da linguagem ou sobre formas específicas de uso (COUDRY, 1986, p.15)

Assim, MR vai ler e reler, fazer inferências, perguntar, tirar dúvidas, se corrigir, explicitar os motivos que o fizeram escrever como escreveu, ou seja, ele irá refletir sobre a linguagem em seu uso. Essas atividades serão descritas aqui em detalhes com o objetivo de:

(i) dar visibilidade às hipóteses de escrita do sujeito e a reflexão que faz em torno delas, revelando o que já sabe e o que ainda precisa desenvolver, por meio da interlocução e de vivências com a fala, leitura e escrita; (ii) demonstrar que essas hipóteses não são arbitrárias, mas podem ser explicadas linguisticamente e pedagogicamente e, portanto, são normais do processo de aquisição da escrita e (iii). refletir e advogar para a necessidade da construção, no espaço escolar, de experiências com a linguagem e de uma interlocução como a que relatamos, como lugares próprios para a ocorrência de atividades epilinguísticas.

Ao fim desse processo que durou um encontro de acompanhamento longitudinal (cerca de uma hora), MR escreveu a versão a seguir, que foi enviada ao pai, juntamente com um conjunto de fotos da família:

Dado 8: carta ao pai 2



16/11/2016

(nome da cidade), 16 de novembro de 2016

Querido Pai!

Estamos morrendo de saudades. Não vejo a hora de você estar em casa. Ir passear, jogar um futebol, assistir uns filmes muito loucos, até comprar umas umas coisas para mim. também não vejo a hora de cedo para me levar para escola, encher o saco do (nome do irmão) e muitas várias coisas.

Ah, e eu não esqueci que você falou que ia me ensinar a dirigir um carro.

Estamos rezando para você sair Rápido!

E você como está?

Com muitas

saudades

MR

5.2.2.1 Pontuação

Começamos esse trabalho com e sobre a linguagem pela leitura do texto. MR, inicialmente, hesita no meio do texto no enunciado “A e eu não esqueci” (...), notando que lendo sem pausas “(...) e muitas varias coisas A e eu não esqueci (...)” o enunciado não fazia sentido. Pergunto para ele porque ele enroscou para ler, MR responde “estava confundindo as letras”, provavelmente porque é o motivo mais comumente associado às dificuldades de leitura e, talvez, porque escreveu o “A”, como maiúscula, mas não o identificou como marcando o início de um novo período. Também não resgatou o sentido de interjeição que havia imaginado na hora da escrita.

Digo para ele pensar em um outro motivo para ter enroscado na leitura, o que me responde “o ponto”. Desse modo, além de revisarmos questões de grafia das palavras, MR também passa a refletir sobre a pontuação. Em relação a esse aspecto, é interessante também notar que MR faz um uso bastante adequado da vírgula nas duas primeiras linhas para enumerar as atividades que gostaria de fazer com o pai. Assim como da exclamação na despedida (“Estamos resamdo para você sair Rapido!!”), enfatizando a saudade e o desejo de MR e sua família. É importante perceber que ele (re)conhece esse uso, mas precisa em suas experiências com a escrita, sistematizá-lo.

5.2.2.2 Questões relativas aos gêneros discursivos e sua inserção na escola

MR começa a escrever a versão a ser enviada para seu pai pelo cabeçalho relativamente estabilizado no gênero carta pessoal (BAKHTIN, 1979), usando como referência a carta que havia consultado na internet, após eu perguntar para ele “o que geralmente vem em cima da carta?”. Entretanto, é importante acrescentar que a primeira resposta que MR dá a essa pergunta é o tradicional cabeçalho escolar padronizado pela escola (nome da escola, do aluno, número), revelando o quanto certas práticas/marcas

padronizadas da escola estão automatizadas e muitas vezes se sobrepõem ao gênero e ao uso que se vai fazer do texto.

Isso acontece, principalmente, por conta do modo equivocado com que os gêneros discursivos têm sido inseridos no currículo escolar. Historicamente, desde a segunda metade do século XIX, o ensino de língua portuguesa foi pautado na gramática normativa, a partir de um modelo de língua baseado nas noções de bem falar e escrever da leitura literária dos clássicos portugueses. Apenas na década de 60 do século XX que se passou a inserir na escola vários gêneros textuais, não só literários¹⁴², e diferentes temáticas associadas a várias culturas formadoras da brasileira (RAZZINI, 2010). Atualmente, essa concepção da necessidade imperativa do texto na sala de aula (GERALDI, 1997) passa a ser orientada pelo ensino dos diferentes gêneros do discurso, o que representa um avanço para o ensino de língua portuguesa, porém, falham ao também descontextualizar o trabalho com e sobre a linguagem (de modo parecido ao que faz a tradição do ensino da gramática normativa pautada na metalinguagem). Essa crítica a esse uso dos gêneros é desenvolvida por Geraldi (2010):

Como o horizonte teórico não apresentava nenhuma alternativa que pudesse ser considerada avançada, já que os estudos da linguagem cada vez mais se encaminhavam e se encaminham para os discursos e os textos, a fórmula encontrada do retorno à tradição de ensinar algo sólido e fixo dentro do qual cabe a cada estudante adaptar-se, foi o uso da noção de gênero dos discursos definidos por Bakhtin a partir de seus elementos básicos – conteúdo temático, estilo e construção composicional – como tipos relativamente estáveis de enunciados.

Descartada a vinculação dos gêneros discursivos das esferas de atividades humanas numa sociedade complexa, rapidamente a estabilidade relativa é substituída pela estabilidade, e cada gênero passou a ser definido, ter suas características descritas, explicitadas suas condições de uso, etc. E a partir daí, caberia à escola ensinar estes gêneros e novamente exercitar os estudantes no uso de cada um deles, tanto na leitura quanto na produção! (p.145)

Por exemplo, o material didático do Ensino Fundamental da rede em que se situa esta pesquisa é dividido em unidades que correspondem cada uma à leitura e escrita de um gênero discursivo. Por exemplo, o livro do sexto ano é dividido em: carta pessoal, poema,

¹⁴² Em relação à literatura se desenvolve a leitura e ensino de autores brasileiros da literatura na escola.

história em quadrinhos e tirinha, receita, texto parodiado, resumo, diário íntimo e conto popular/causo. Todos gêneros bastante ricos e relevantes sócio-culturalmente, ao mesmo tempo em que é visível uma certa preocupação com a idade dos alunos. Porém, a sobreposição do gênero à atividade linguística que se solicita do aluno resulta em uma didatização (principalmente da estrutura do gênero apresentado na escola como estável) e descontextualização (abstrai-se na maior parte das vezes o contexto discursivo, ou pela sua supressão ou, por meio da invenção, pelo material didático, da interlocução e do propósito do texto, além da apresentação dos textos em suportes que não são os da vida fora da escola).

Por exemplo, na unidade sobre poesia do livro didático do sexto ano, uma das primeiras atividades solicitadas para o aluno é que ele escreva um poema inspirado em um objeto do dia a dia, primeiro dando a seguinte orientação:

“Escolha um objeto de seu dia a dia. Pode ser algo que você tenha em casa, um alimento, algo que você veja na rua, etc. Tente observar esse objeto com “olhos de poeta”. Escreva qual é o objeto e, em tópicos, o que você “enxerga” a mais nele.” (SESI-SP, 2010, p.23)

Em seguida, é solicitado ao aluno escrever um poema sobre esse objeto, sem se preocupar com a forma, pois ela será retomada no fim do estudo da unidade, momento em que irá reescrever o poema utilizando dos conhecimentos sobre o gênero que deverá ter construído ao longo do estudo dessa unidade. Nesse exemplo, podemos perceber claramente a descontextualização da proposta, qual sentido para o aluno pode ter escrever um poema sobre um objeto? Para que, além de cumprir uma tarefa escolar, ele está escrevendo esse poema? Para quem, além do professor verificar e avaliar a confecção, está escrevendo? É interessante também observar que boa parte do estudo da unidade vai se pautar no ensino da estrutura do poema: versificação, uso da rima e de algumas figuras de linguagem. No final da unidade se pede para que o aluno volte a esse poema e verifique a presença desses elementos estruturais e o reescreva. Apenas nesse momento se dá uma indicação de contexto: essa segunda versão será lida em um sarau que deve ser realizado com a sala.

Nesse processo, transforma-se o que é do uso em situações socialmente e historicamente contextualizadas, para uma prática padrão, que mantém a lógica escolar. A criança e/ou o jovem ao invés de escrever uma dissertação ou narração, caracterizados como gêneros escolares, para o professor, porque ele cobrou e vai avaliar esse texto, passa a escrever um texto em um gênero discursivo, como por exemplo, uma carta (ou no caso acima um poema), usando uma estrutura estudada como uma fórmula fixa e usando um remetente e destinatários inventados, como também um motivo para a escrita inventado, finalmente, essa carta não será enviada ao destinatário expresso no texto, mas ao professor para que ele a avalie. Durante todo esse percurso, o sentido do texto e da escrita e leitura em determinado gênero discursivo se perde e torna-se mais uma atividade artificial da escola, pois estão destituídos de sua história e seu uso social. Esse esvaziamento da linguagem em seu uso, impede que o aluno possa se constituir como sujeito no trabalho com e sobre a linguagem, *senhor* de seu projeto de dizer (FRANCHI, 1977; GERALDI, 1991, 2010).

5.2.2.3 A representação das vogais nasais

Retomando a escrita da carta, MR escreve a cidade e a data, e aponto que no nome da cidade há algo que ele pode corrigir, imediatamente ele responde “é n”, o que revela que MR sabe que muitas vezes erra a ortografia das palavras no contexto do uso de “m” e “n” em posição de coda silábica. Isso ficou ainda mais evidente quando apontei para MR que na primeira versão do texto ele havia escrito corretamente a palavra “morrendo”, mas na reescrita a escreveu com a letra “m”. Diante dessa instabilidade, perguntei para ele se sabia qual a regra do uso do “m” ou “n” antes de consoantes. Nesse momento MR me diz: “é n antes de p e b”, quando fui confirmar se estava dizendo a letra “n” mesmo e não “m”, com expressões do tipo: “m de macaco ou n de navio?”, MR reformula dizendo ao invés de “p” e “b”, “p e d”. Percebendo todo esse mal entendido, expliquei a regra para MR, mostrando que, apesar de apresentarem nesse contexto o mesmo som (o que justifica a

confusão de MR) o “m” é usado antes do “p” e “b” porque essas três consoantes na fala apresentam o mesmo local de articulação (bilabial), enquanto o /n/ é realizado na posição alveolar, assim como outras consoantes tais como o /t/ e o /d/.

Para ajudar MR a entender essas relações, pedi para que primeiro observasse na fala, repetindo palavras como “macaco” e “navio”, o ponto de articulação do /m/ e /n/, para depois compará-lo com os pontos de articulação do /p/ e do /b/ em contextos de uso da nasal em coda silábica, como na palavra *campo* ou *bomba* e, em contraste, por exemplo, à palavra em questão no texto (“morrendo”) e outras que aparecem no texto como *rezando* (que escreveu como “resamdo”) ou *ensinar* (que escreveu como “emsimar”) e *encher* (que escreveu como “emche”) (MOUTINHO, 2014; BORDIN, 2010; COUDRY, 2010c, 2012; COUDRY E BORDIN, 2012).

Nesse processo, MR pôde associar, pelo apoio da fala, fundamental no início do processo de aquisição da escrita, a imagem motora da fala à sua imagem sonora, relacionando-a com a imagem motora e visual da escrita (FREUD, 1891). Conhecer, nesse caso, a *lógica* que há por trás de uma regra que é incessantemente repetida pelos professores torna o que antes para MR era arbitrário (como, por exemplo o uso do s, ç, ss, z podem que podem representar o mesmo som) em um conhecimento que faz sentido e, por isso, pode *fazer memória*¹⁴³ com mais facilidade¹⁴⁴. É interessante perceber que em determinado momento que estávamos repetindo as palavras e associando-as ao uso de “m” e “n”, MR interrompe e diz “Ah, entendi”, instante que marca no trabalho de MR com e sobre a linguagem uma síntese das associações e generalizações que o fazem internalizar de fato esse novo conceito (VYGOTSKY, 1934). Isso foi demonstrado quando pergunto em outras palavras se o uso na escrita é do “m” ou “n” e MR acerta todos e, posteriormente, corrige por si mesmo as outras palavras do texto.

¹⁴³ Expressão retirada da reflexão de Freud sobre afasia, relacionada ao conceito de encurtamento funcional, utilizada pela ND por vários autores (RIGHI-GOMES, 2014; COUDRY E FREIRE, 2017; BORDIN, 2010; SILVA, 2014).

¹⁴⁴ Tanto que, apesar da repetição dos professores quanto à regra, MR a memorizou de modo impreciso e invertido.

5.2.2.4 Questões relativas ao desenho das letras

Retornando para a grafia do nome da cidade na carta, MR, descartando que há um erro de ortografia, percebe que deveria ter escrito em letra maiúscula, o que irá repercutir em diversas outras palavras no texto. Assim, quando vai iniciar a escrita de “Querido pai”, na saudação da carta, diz “Aqui eu escrevi errado. É maiúscula”, e, quando inicia o próximo parágrafo, pulando a linha, após repetir a fórmula várias vezes repetida, especialmente no EF I, “Espaço, dois dedos”, me pergunta, em tom de confirmação: “Maiúscula né?”. O mesmo irá fazer na escrita do nome do seu irmão na sexta linha da carta. Observa-se nesse trabalho a reflexão epilinguística lapidando sua intuição de sujeito da linguagem (COUDRY, 2012; COUDRY E BORDIN, 2012).

Essa preocupação estética e quanto ao desenho das letras estará bastante presente durante o processo de entrar na escrita, como mais um efeito positivo da presença de um interlocutor significativo para esse texto. MR não quer que seu pai não entenda o que escreveu e que se orgulhe do texto. Desse modo, revemos por exemplo o desenho de algumas letras como o “j” e o “s”, que do modo como ele as desenha parece que há um “i” antes do “j” e depois do “s”. Também discutimos o desenho de algumas letras maiúsculas, pois MR apresentava dúvidas, já que no dia a dia automatizou o uso indistinto e predominante da minúscula. Assim, me pergunta o desenho do “Q” em Querido, pois acha que está muito parecido com o “O” e o desenho do “i” maiúsculo, que passamos a desenhar juntos.

Toda essa reflexão não evitou que MR tenha escrito, na versão enviada para o pai (dado 8), algumas letras com traçado ainda impreciso, além da não diferenciação do desenho/tamanho das letras maiúsculas e minúsculas. Por exemplo, MR escreve em alguns momentos o “e” em início de palavra como letra maiúscula em situações que deveria escrever como minúscula, assim como o “m”. Isso mostra que automatizou traçados que não correspondem ao convencional e em muitos momentos se perde em relação a esse uso. Mais uma vez é preciso que, sistematicamente, MR tenha interlocutores para sua

escrita, de modo a, no trabalho com e sobre a linguagem, estabilize essas representações em um padrão que o leitor possa identificar o uso padrão do traçado das letras.

5.2.2.5 Problemas relativos a arbitrariedades do sistema de escrita alfabético

Ao contrário do caso do uso do “m” e “n” em posição de coda silábica, em que há uma regra motivada por questões fonéticas (apesar de ser apresentada como uma regra arbitrária, não baseada na propriocepção por exemplo), MR em diversos momentos da escrita irá se deparar com contextos em que há de fato, hoje, uma arbitrariedade na relação fonema/grafema. Isso acontece, por exemplo na escrita de “hem” para a preposição *em*, provavelmente favorecida pela escrita de “ora” para *hora* na mesma oração. Nessa hipótese MR hipercorrigiu sua escrita por identificar que em algumas palavras iniciadas por vogal, há o uso do “h”, apesar dele não ter valor sonoro (como em *hora*, que escreveu como “ora”). Na escrita da segunda versão apontei para MR que havia um erro na escrita de “ora”, ele apresenta dificuldades para identificar qual, já que não há nenhum problema de representação da imagem sonora. Assim, sugere que falta um “s” no fim, provavelmente porque frequentemente deve omitir a escrita do plural (como veremos em “uns filme”). Como MR não consegue, ele mesmo, identificar a falta da letra “h”, escrevo em uma folha a palavra, o que faz com que ele exclame “nossa!” acompanhada de uma entonação e expressão de surpresa por não ter lembrado antes, pois parece ter reconhecido imediatamente a imagem visual da palavra em outras vivências com a leitura e escrita.

MR, então, continua a reescrita do texto e assim que chega no “hem”, logo reconhece que não tem o h e escreve na segunda versão sem. Por fim, aproveitamos essas duas ocorrências para conversar brevemente sobre esse uso convencional do “h” em início de palavra, de modo a reconhecer que não há nenhuma pista em termos de imagem sonora e, por isso, é preciso que MR recorra à memória visual das palavras escritas¹⁴⁵. Para isso, lembramos de outras palavras que, como *hora*, iniciam com “h”, tais como *homem*, *hoje*, *humano*.

¹⁴⁵ O uso do h sem valor fonético é herança de palavras de origem latina como em *hodie* (hoje) e *habere* (haver) (ALKIMIM, 2005-2010).

Nesse sentido, MR, e toda criança em processo de aquisição da escrita, precisa internalizar as relações, regularidades e irregularidades do sistema de escrita, percebendo, por exemplo, os contextos em que há uma relação arbitrária ou não. No primeiro caso, essa relação parte do princípio da memória etimológica do sistema gráfico, expressa por exemplo: no uso do “h”, discutido acima, como um resquício do latim em que se usava uma consoante antes do “o” (FARACO, 2016) e o sistema de sibilantes (s, ss, ç, ou z). Nesse caso, no português arcaico havia uma correspondência entre fonema e grafema, pois tínhamos quatro fonemas diferentes no sistema de sibilantes que com o passar do tempo foram reduzidos a dois (MONTE, 2008). Assim, como explicita Faraco (2016):

Ao operar também com a memória etimológica, o sistema gráfico relativiza o princípio geral da escrita alfabética (a relação fonema/grafema não será sempre regular), introduzindo (para o usuário) uma certa faixa de representações arbitrárias. Serão estas representações que trarão dificuldades especiais não só para o alfabetizando, mas igualmente para o já alfabetizado. (p.122)

Essa dificuldade, que não é apenas de MR, mas enfrentada por todos ao escrever, aparece também em outros momentos da escrita da carta e foi objeto de reflexão, como na escrita de “resando”, em que MR faz uma hipercorreção baseada na experiência com outras palavras como *casa* que, apesar de serem faladas com o fone [z], são grafadas com a letra *s* que também representa o fone [s]. Também há uma hipercorreção no comentário de MR que sugere reescrever *cedo* usando o *s*, pautada nas duas possibilidades de se representar o que é falado como [s] em início de palavra (*s* em sede por exemplo e *c* no caso de *cedo*). É interessante observar que MR não sugere o *ç* ou o *ss* que também representam o [s], pois em sua experiência com a leitura e escrita já percebeu que não são representações possíveis nesse contexto.

Essa é mais uma prova de que MR não “erra” por um problema de processamento auditivo, mas faz generalizações possíveis pelo sistema que só não estão “corretas” por uma questão histórica que se tornou norma/convenção. O mesmo acontece em “pacia”, quando digo que não é *c* e MR sugere o uso de “s”, mas respondo que, apesar dos três apresentarem o mesmo som ele deveria usar o “ss”. Nesse sentido, conversamos juntos, como no caso do uso do *h* que para ele procurar acertar nesses contextos, ele deve tentar recorrer à memória visual (ou cinestésica, para o caso de pessoas

mais experientes com a escrita¹⁴⁶) para escrever de acordo com a norma, pois não há distinção em termos de imagem sonora nesses casos.

5.2.2.6 O apoio da fala

Entre o meio e o fim da carta, MR constrói duas hipóteses típicas do início do processo de aquisição em que a criança precisa desdobrar sua escrita para a representação das sílabas, principalmente as complexas (COUDRY E FREIRE, 2017). No primeiro caso, MR escreve “mutas” para muitas, logo que lê e deve reescrever, percebe a falta do *i* e a corrige¹⁴⁷, assim como no caso de “adigir”, que logo percebe o problema de segmentação, segmentando a preposição (*a*) e incluindo a sílaba (*ri*) que estava faltando. Provavelmente isso aconteceu por um rebaixamento da atenção de MR, já que pelo restante do dado (e de outros textos de sua autoria com que tive contato), ele, nesse momento do seu processo de aquisição da escrita, analisa e representa a quantidade de sílabas das palavras, assim como a sílaba complexa, além de segmentar na escrita as palavras utilizando critérios morfológicos e não prosódicos. Como já discutimos no capítulo 2, quando temos um rebaixamento da atenção, nesse caso motivado, provavelmente, pela necessidade de seu prolongamento e pela complexidade da tarefa que MR está executando, associações que já estavam automatizadas podem momentaneamente ser desautomatizadas e a relação entre o *velho* e *novo* se reconfigurar¹⁴⁸ (FREUD, 1891; COUDRY, 2008, 2010b).

No início do processo de aquisição da leitura e escrita, a criança não se apoia na fala apenas para a representação da relação fonema/grafema, nesse jogo entre o *velho* e automatizado da sua fala (lugar de sentido) e o *novo* representado pela escrita, mas também na prosódia, o que envolve o ritmo da fala e a acentuação em contraste com um

¹⁴⁶ Muitas vezes quando estamos em dúvida quanto a grafia de uma palavra em contextos em que há mais de um grafema para o mesmo fonema, nos apoiamos na memória do movimento da escrita (cinestésica). Assim, escrevemos a palavra e tentamos sentir em qual opção a escrita parece mais habitual, mais automatizada por outras experiências com a escrita (FREUD, 1891; COUDRY E BORDIN, 2012).

¹⁴⁷ Entretanto, na versão final é possível notar a grafia “mutas” para *muitas* na despedida da carta.

¹⁴⁸ Esse também é um dos principais efeitos da afasia (COUDRY, 2010b).

outro ritmo da escrita e da leitura (predominantemente silabada em seu início), o que provoca, segundo (COUDRY E FREIRE, 2017):

uma certa ordem no intervalo entre os constituintes lidos que coincide com o número de 2 caracteres (CV) e ao final da palavra não pode sobrar nenhum deles sem ser falado, como se houvesse um pareamento entre o escrito e o falado. Ambos, criança e afásico, alongam a fala para corresponder aos caracteres da escrita. (p.566)

Assim, por exemplo, no caso de “mutas”, MR na análise que faz da sílaba acaba a representando pelo seu padrão canônico, como discutido no início desse capítulo. Talvez também influa nessa representação em que MR suprime o *i*, o fato de em diversos outros contextos do português (não nesse), haver a epêntese dessa vogal na fala, mas não na sua representação escrita (como no caso, inverso, discutido a seguir na escrita hipercorrigida de “veijo” para *veja*). Já no caso da escrita de “adigir”¹⁴⁹, há além da hipossegmentação, a ocorrência da supressão de uma sílaba, ao mesmo tempo em que há o acréscimo de outra, reproduzindo-se a acentuação e a quantidade de sílabas da palavra alvo *dirigir*. A hipossegmentação da preposição *a* é bastante comum no processo de aquisição, pois, assim como a de um conjunto de palavras gramaticais (artigos e pronomes, por exemplo), as crianças em início de processo de aquisição as percebem como um fluxo contínuo na fala, também porque se caracterizam por não apresentarem um significado sozinho no enunciado e dependerem das palavras que estão em relação (nesse caso *ensinar* e *dirigir*).

Em relação à ortografia das palavras, na escrita de “veijo” para *veja*, MR logo reconhece o *erro*, mas quando pergunto para ele se havia escrito o “i” ou se era o desenho da letra, ele responde que era a letra. Entretanto, há um pingô, que marca a presença do *i*. Nesse caso, é possível imaginar que MR está operando uma hipercorreção a partir da aplicação de uma regra de variação linguística favorecida pelo ambiente fonético: na fala, palavras escritas com o ditongo *ei* têm a tendência à monotongação favorecida pela presença de consoante palatal, como em palavras como *queijo* e *beijo* que são pronunciadas como [keʒu] e [beʒu] (BAGNO, 2012, p.130). Desse modo, MR pode estar aplicando essa

¹⁴⁹ Podemos também imaginar que MR pode, nesse contexto, pela semelhança sonora, ter interpretado que havia a presença do prefixo latino “ad” como em admitir, administrar, advertir.

regra na escrita: se palavras que pronuncia como monotongo [e] seguidas pelo que escreve como *j* são geralmente escritas com o ditongo *ei*, logo, o mesmo deve acontecer com a palavra *veja*. Esse tipo de hipercorreção é bastante comum no processo de aquisição da escrita e revela um processo de reflexão sobre o sistema linguístico.

Outra hipótese relativa ao apoio da fala na escrita está presente em “pacia”, discutida anteriormente no relatório da professora de GS (figura 6), e que reflete a tendência da fala em produzir a vogal mais alta [i] em contextos postônicos ou pretônicos. Nesse dado também há a apócope, ou seja, a supressão do /R/ final dos infinitivos verbais. Essa omissão também está presente na escrita de “acorda” e “assisti”, esse tipo de ocorrência é bastante comum, pois é efeito de uma regra já categórica do português brasileiro (PB). Como afirma (BAGNO, 2012): “uma regra seguida por todos os falantes, independente de sua origem social ou grau de escolarização. Somente em situações de extremo monitoramento (como no caso de locutores de rádio e televisão) o [r] é pronunciado, e mesmo assim de forma branda” (p.335).

É interessante observar que MR marca a presença do *r* no final de verbos no infinitivo em diversas outras palavras que escreve no texto, como em: “jogar”, “comprar”, “emsimar”, “adigir” (para a expressão *a dirigir*), “sair”. Isso revela que MR, apesar de não pronunciar o fone correspondente ao fonema /R/ nesses contextos (como todos os falantes do PB) já percebeu essa regularidade na escrita, o que faz com que ele mesmo corrija a omissão de *r* nas palavras “acorda” e “assisti” depois que eu aponto a falta do *r* em “pacia” e conversamos sobre a presença dessa letra na escrita, por meio, também da repetição de outros tantos verbos no infinitivo. Desse modo, é preciso que MR, após já ter percebido e refletido sobre essa regularidade, estabilize essa representação por meio da interlocução e da vivência sistemática com a leitura e escrita.

Outras ocorrências que tomam como referência a fala podem ser observadas na grafia de “loco” para *louco* e a ausência da marca de plural em “uns filme”. O primeiro caso marca a tendência de monotongação generalizada do PB, em que o ditongo escrito *ou* em todas as variedades do português e em todos os contextos fonéticos tem sido pronunciado como [o] (BAGNO, 2012, p.321). Nessa ocorrência também é interessante observar o

processo de reescrita de MR: quando apontei que havia um erro na escrita de “loco”, ele logo sugeriu a troca do *c* pelo *k*, o que mostra que MR também está inserido em um letramento digital, por meio de práticas como o uso do *whatsapp* e das redes sociais¹⁵⁰.

Nesse sentido, como esse uso pareceu uma marca de estilo, conversamos que ele poderia escolher como representar, por fim, escolheu a forma padrão “loucos”. Outra grafia também típica da internet, além da sugestão de “loko” aparece no fim da carta no uso da abreviação “sdds” para *saudades*. Essas evidências apontam para a necessidade de a escola inserir em suas práticas esses letramentos múltiplos e digitais (ROJO, 2009), já que cada vez mais estão presentes na vida social e, correspondem, à principal prática de leitura e escrita fora da escola de jovens hoje¹⁵¹. MR, por exemplo, tem como único uso da leitura e escrita, não relacionado à escola e obrigações domésticas (a mãe faz listas de atividades que ele deve fazer no dia), o uso das redes sociais e do *whatsapp*.

Reconhecer e refletir sobre esses usos pode ter um efeito bastante positivo para o trabalho com a leitura e escrita, especialmente quanto à construção de práticas significativas, pois como já discutido, um dos fatores determinantes para a situação de fracasso escolar vivenciada por esses sujeitos é o esvaziamento de sentido da escola e de suas práticas de fala, leitura e escrita (COUDRY, 2003; GOMES, 2014; MÜLLER, 2013). O uso do computador e celulares muitas vezes tem possibilitado a crianças e jovens que evitam a leitura e escrita, como os sujeitos desta pesquisa, a se envolverem nessas atividades.

No CCazinho há diversos relatos de experiências assim. Um exemplo é o de um jovem que nunca havia lido um livro inteiro, mas o fez usando *whatsapp*: como passava

¹⁵⁰ Nas entrevistas MR e sua mãe mencionam o uso regular do celular, interrompido recentemente depois que ele o quebrou: a mãe reclamando e “agradecendo” pelo acontecido e MR dizendo que tem dormido mais cedo porque não tem nada para fazer à noite após o ocorrido. Em conversas sobre esse uso, MR comenta que costuma assistir vídeos no *youtube* e conversar pelo *whatsapp*.

¹⁵¹ Segundo o último levantamento realizado pelo PISA (OCDE) o adolescente brasileiro passa em média 190 minutos diários navegando na internet fora da escola. Em comparação com os outros 46 países analisados, o Brasil alcançou a terceira colocação entre os países que os jovens mais passam seu tempo na internet.

boa parte do seu tempo no aplicativo, a aluna/pesquisadora¹⁵² que o acompanhava começou a enviar trechos de um livro que combinaram de ler, assim que ele terminava, enviava uma mensagem de texto e ela enviava o trecho subsequente, por fim, nos encontros conversavam sobre o livro. Diversas pesquisas também exploram esse uso produtivo dessas tecnologias no âmbito do CCazinho, tais como: D’Oliveiro e Müller, 2015; Freire, Kobayashi, Garcia e Coudry, 2013; Pereira, 2015.

5.3 Desconhecimento da escola quanto às variedades linguísticas

Já o caso da marcação de plural na oração “assisti uns filme locos”, além de parecer ser uma forma fixa, estilística, de uma fala jovem, ela toma como referência a variedade linguística da qual MR é falante e constitui-se como uma marca estigmatizada de sua fala. A não obediência à concordância verbal e nominal ditada pela norma padrão e outras marcas estigmatizadas, como o rotacismo (uso do [r] pelo [l] em encontros consonantais ou em final de palavra, como em “praca” para placa), podem ser regularmente observadas na fala de MR e sua mãe. Esse estigma pode ser observado na fala da professora de português (transcrita a seguir) que explica as dificuldades de leitura e escrita apresentadas por MR relacionando-as ao contexto social em que vive (para ela carente de acesso à cultura legitimada socialmente) com uma fala que, como a de seu contexto, seria, para ela, cheia de erros.

¹⁵² A aluna/pesquisadora em questão é Kátia Cristina Brolezi Pereira, essa reflexão foi desenvolvida na sua iniciação científica: “Crianças da década 2000: dificuldades ou novas necessidades no processo de aquisição da leitura e da escrita?”, PIBIC/CNPq, 2014, orientado pela Profa. Coudry.

Excerto 28: *O MR tem muita dificuldade de escrita, de interpretação e eu percebo que essa dificuldade dele vem de longa data e do contexto que ele vive. Ele é um menino que não tem acesso à cultura, não tem acesso a livros, então a fala dele é uma fala com muita dificuldade, com muitos erros, ele também escreve isso, ele passa isso para a escrita porque a dificuldade vem da própria família, do meio social em que ele vive. (professora de Português)*

Essa noção de *erro*, principalmente relacionada à fala, é marcada por uma longa história de construção de relações de poder e dominação pela linguagem, principalmente pela associação entre a fala e a tradição escrita, iniciada pela utilização da escrita em “ambientes restritos de poder: (nas cortes de príncipes, bispos, reis e imperadores)” (GNERRE, 1985, p.7) e também pelas autoridades jurídicas. Nesse processo, essa variedade de língua associada à escrita é legitimada socialmente, gramaticalizada e dicionarizada, configurando-se como portadora “legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional” (p.11) e usada como parâmetro para a valorização ou discriminação dos falantes dependendo da variedade linguística que falam.

Na fala da professora, é possível observar claramente esse processo histórico operando, MR fala “errado” porque sua família fala “errado”, também porque tem pouco acesso à cultura legitimada socialmente que toma como referência a escrita (explicitada pelo enunciado “acesso a livros”), por isso também escreveria errado. Nessa relação de mão dupla “fala errado e escreve errado”, há poucas oportunidades de um trabalho com a linguagem na sala de aula que explore e valorize os conhecimentos linguísticos dos alunos, tanto por um desconhecimento linguístico da escola das variedades quanto pelo papel de reprodução da estrutura social (BORDIEU E PASSERON, 1975)¹⁵³ que tem exercido.

O enfrentamento dessa problemática, central especialmente no trabalho do professor de Língua Portuguesa na escola, relaciona-se, primeiramente, com a necessidade de conhecimento e reflexão sobre a língua e suas variedades¹⁵⁴. Assim, por exemplo, nas questões referentes à concordância presente no dado que estamos analisando de MR, é importante primeiramente saber que as regras de concordância nominal e verbal tomam

¹⁵³ Como mais profundamente discutido no capítulo 4.

¹⁵⁴ Nota-se que essa literatura proveniente de pesquisas na área de sociolinguística está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos livros didáticos, entretanto, no dia a dia da escola é possível perceber que ainda está longe de exercer alterações significativas nas práticas dos professores.

como referência a escrita, pois nenhuma variedade de fala aplica sempre suas regras, entretanto, geralmente os falantes mais escolarizados, principalmente em falas mais monitoradas, tendem a fazer maior uso dessas regras do que falantes menos escolarizados (BAGNO, 2012, p.106). Isso se dá, principalmente, como efeito do estigma dessas marcas e pela pressão da escolarização e da escrita sobre certas tendências da língua.

A principal delas se relaciona ao princípio da economia linguística, em especial pela eliminação de redundâncias. Na morfossintaxe esse princípio é geralmente expresso como: “<se determinada categoria sintática já vem expressa num elemento do sintagma, não precisa se expressar nos demais>”(BAGNO, 2012, p.160). Assim, por esse princípio, no sintagma nominal do dado de MR “uns filme locos”, se MR marca o plural no determinante (uns), ele não precisaria expressá-lo também no nome. Em outras línguas também ocorrem processos de mudanças parecidas ocorridas na história da língua portuguesa, por exemplo, no francês, apesar de na escrita (por ser um sistema conservador e resistente ao que possa desestabilizá-lo) as marcas de plural se manterem, na fala elas não são expressas nos determinantes, já no inglês, o sistema de declinações desapareceu e o plural passou a ser marcado apenas nos nomes, enquanto na maioria dos determinantes eles não são mais expressos.

Em outros dados de escrita de MR, podemos encontrar outras marcas estigmatizadas de variedade, como em um resumo em que adotou a estratégia copiar trechos do texto que deveria sintetizar¹⁵⁵ escrevendo “expricação” para *explicação* e “iscruzive” para *inclusive*. A presença do rotacismo pela substituição da lateral [l] pelo tape [r], favorecida pela presença de oclusivas, como no caso o [k] em “inclusive” e o [p] em “explicação”, acontece porque, do ponto de vista articulatorio, a produção dos fones [l] e [r] é muito próxima (há o mesmo ponto, apenas o modo de articulação é diferente, porém próximo).

Esse fenômeno decorre de uma tendência da língua durante a evolução das línguas românicas, por exemplo, no latim vulgar palavras como *sclavu* e *flaccu* deram origem ao

¹⁵⁵ O dado pode ser visto no item 2.5 dos “Anexos”.

que falamos e escrevemos hoje no PB como *escravo* e *fraco*. Desse modo, o que é visto como “erro” revela a continuidade de uma tendência histórica da língua que muitas vezes os falantes de variedades não prestigiadas (rurais ou pouco escolarizadas) levam adiante (BAGNO, 2007; ILARI, 2001).

MR quando escreve “expricação” para *explicação* e “iscruzive” para *inclusive*, em uma atividade de cópia, mostra que está lendo, não meramente repetindo as palavras que estão escritas no texto original. Isso pode ser constatado porque ao ler e depois escrever essas palavras usando o rótico (representado pelo “r”), em contextos em que essas palavras estão escritas com a lateral (representada pelo “l”), MR a reconhece em sua fala (na variedade em que é falante), pois é o lugar em que ela faz sentido (FREUD, 1891; COUDRY, 2010, 2013a homenagem a T. Alkmim).

Desse modo, MR para entender, por exemplo, o que está escrito como *explicação* (que seria o *novo* para ele), precisa superassociar essa representação com a reconhecida na sua variedade de fala, “expricação” (que seria o *velho* para ele). Como, nesse momento da aquisição, há uma relação íntima entre a fala, a leitura e a escrita, MR escreve como fala e como lê (“expricação”). Para que escreva como a norma padrão (*explicação*), ele também deverá superassociar a forma *nova* para ele com a automatizada em sua fala (*velha*) (COUDRY, 2010b, 2013a)¹⁵⁶. Será nesse processo de idas e vindas, associações e superassociações por meio da mediação da interlocução que MR poderá automatizar a leitura/escrita e adequar sua fala (nos contextos discursivos exigidos socialmente) à norma padrão. Nesse processo articula-se constantemente o velho e o novo:

No caso da criança que entra na linguagem, o já dito pelo outro se torna o já ouvido pela criança e nesse processo se dão novas cadeias associativas que colocam em relação o velho e o novo da língua. Em outras palavras, o velho da língua corresponde ao conhecido, automatizado, irrefletido; o novo, diferentemente, aparece, muitas vezes como indeterminado, desconhecido e também refletido. (COUDRY, 2011, p.381)

¹⁵⁶ Essa análise toma como referência direta a desenvolvida por Coudry (2013a), em relação à uma criança que em acompanhamento leu “praca” ao escrito placa.

Assim, quanto mais a fala da criança for distante da variedade de fala e escrita padrão, mais a leitura será recheada de palavras *novas* e mais superassociações deverá fazer (FREUD, 1891; COUDRY, 2013a). Soma-se a essa dificuldade a pouca compreensão e discriminação sofrida pela criança falante de uma variedade estigmatizada. Entretanto, podemos derivar desses dois exemplos presentes na escrita de MR uma conclusão importante: as noções de correção são sociais e não inerentes à língua. Assumindo essa posição, e envolvida com uma formação continuada, a escola teria que ter uma postura mais crítica, ou seja, não discriminatória e transformadora, considerando teoricamente e nas práticas em sala de aula as diferenças expressas pelas variedades linguísticas.

Para isso, primeiro é preciso desconstruir a ideologia da deficiência cultural, expressa no excerto anterior (28) e que se desenvolveu a partir da década de 60 nos EUA, baseada na noção equivocada de que as classes populares sofreriam de uma carência cultural. Essa concepção se sustenta no uso de modelos de aprendizagem e comportamento das classes sociais privilegiadas, principalmente por meio do desenvolvimento de uma psicologia que buscou “cientificamente” medir esse déficit ao criar e desenvolver um conjunto de testes psicométricos que surgem nesse contexto. Finalmente, deriva desse raciocínio a ideia de déficit linguístico (em uma lógica do tipo: se a criança tem pouco acesso à “cultura”, ela também tem poucos e fracos estímulos verbais) e uma má aplicação dos pressupostos de Vygotsky e Luria quanto o papel primordial da linguagem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Como resume Soares (2001):

para a teoria da carência cultural, crianças das camadas populares, ao contrário das crianças das classes favorecidas, apresentam um “déficit linguístico”, resultado da “privação linguística” de que são vítimas no contexto cultural em que vivem (comunidade social e família); esse “déficit linguístico” de que decorreu um “déficit cognitivo”, é considerado o principal responsável pelas dificuldades de aprendizagem dessa criança na escola (p.21-22)

Labov (1964; 1972) procura desconstruir esses pressupostos investigando os problemas enfrentados, principalmente por crianças falantes de variedades estigmatizadas, em sua escolarização. O autor prova, por meio de extensa coleta e análise de dados

linguísticos que as variedades populares diferem da variedade padrão (de prestígio) de modo regular e seguindo regras (como, por exemplo, as que exploramos anteriormente em relação ao rotacismo e concordância), além de oferecer formas equivalentes (nem melhores e nem piores) para exprimir o mesmo conteúdo da variedade padrão. Desse modo, as dificuldades enfrentadas por essas crianças não podem ser atribuídas à uma carência linguística e/ou cultural, mas à escola e à sociedade que, como discutimos a partir do referencial de Bordieu e Passeron (1975), estrategicamente discriminam e produzem desigualdades. Labov, de forma pioneira, reflete sobre esse funcionamento no campo da linguagem.

Dessas pesquisas depreende-se um conjunto de conclusões importantes para o ensino de português e da leitura e escrita, principalmente em relação a transformações necessárias para o enfrentamento da inabilidade da escola em trabalhar com as diferenças culturais e linguísticas (SOARES, 2001). A primeira delas diz respeito ao entendimento de que a aquisição da norma padrão e de um padrão adulto de comportamento linguístico (capaz de transitar entre as variedades linguísticas, em falas mais ou menos monitoradas, de acordo com o contexto discursivo) é um processo gradual e que a adesão a esse padrão adulto é influenciado pela classe socioeconômica das crianças e jovens.

A criança chega na escola tendo interiorizado o léxico e as regras da língua falada, principalmente no âmbito da família. Segundo Labov (1964), a partir dos dados empíricos de suas pesquisas com crianças e jovens nova iorquinos, na idade entre os 5 e 12 anos, a criança aprende o dialeto local, passa a falar como o grupo que se identifica, os amigos principalmente. Assim, nesse início da escolarização, que coincide com o processo de aquisição da leitura e escrita, a criança tem pouca experiência com a fala fora de seu grupo social de origem, principalmente no que concerne ao uso da variedade padrão, ainda mais se o contexto social em que vive é pouco escolarizado (como no caso de MR), em contraste, por exemplo, a famílias de classe média, que tendem a usar mais essa variedade

e, por isso, transmitir vantagens educacionais a seus filhos¹⁵⁷. Alkmin (2005-2010) postula essa problemática da seguinte forma:

A escola para não correr o risco de se transformar no mecanismo mais poderoso de exclusão social, precisa lidar com o fato de que apenas as crianças das classes médias têm “familiaridade” com a variedade culta da língua (os pais lêem histórias, os adultos próximos, familiares e amigos, em geral, têm um certo grau de escolaridade etc). No caso do Brasil, não se pode esquecer que a grande maioria das crianças brasileiras pertence a grupos socialmente periféricos, e traz para a escola uma variedade própria a esses grupos. O contraste entre a variedade original desses alunos e a ensinada pela escola não pode ser vista como um problema insuperável. A diversidade lingüística é um dado da realidade social aqui e em todas as sociedades do mundo. Observar e levar em consideração a diferença lingüística é parte da solução das questões postas para o ensino da língua materna no contexto escolar. (p.30)

Ainda segundo Labov (1964), na idade de 14/15 anos, os adolescentes passam a atribuir valor social às diferentes formas de falar e apresentar atitudes linguísticas mais semelhantes aos adultos quanto ao uso de diferentes estilos de fala. Esse dado é importante porque a atitude adotada depende do modo como essas crianças e jovens constroem sua relação com a variedade padrão, principalmente nas interações dentro do ambiente escolar. Assim, o autor irá destacar como principal fator que influencia o fracasso da escola em relação ao ensino e uso da variedade padrão¹⁵⁸, o conflito de valores entre a variedade linguística dos alunos e a ensinada pela escola. No momento em que a escola atribui à variedade do aluno um déficit linguístico, ela deixa de reconhecer a fala da criança/jovem, ao mesmo tempo que a estigmatiza. Por outro lado, a criança que tem sua fala discriminada passa a também não reconhecer a escola como lugar de sentido, pois seu estilo de fala é elemento fundamental para a construção da subjetividade e identificação com a família e/ou amigos (idem).

Outro aspecto importante do problema apontado por Labov (1964) é que muitas

¹⁵⁷ Como discutido no capítulo anterior.

¹⁵⁸ O autor cita outros dois fatores que não seriam tão proeminentes, como o isolamento social, cada vez menos presente socialmente pela presença massiva dos meios de comunicação e a interferência estrutural, considerado um fator relevante, pois as diferenças estruturais entre algumas variedades linguísticas e a variedade padrão podem resultar em dificuldades, entretanto, é preciso reconhecer que há mais semelhanças do que diferenças entre as variedades.

vezes o professor não reconhece em sua fala muitos dos usos linguísticos que estigmatiza na fala dos alunos, como, por exemplo, o uso não padrão da concordância verbal e nominal, como discutido anteriormente. Desse modo, professor e aluno na maior parte das vezes seguem padrões parecidos de mudança, mas têm pouca consciência disso e adotam posturas rígidas em relação às diferentes variedades linguísticas (LABOV, 1964; COUDRY E MAYRINK-SABINSON, 2003). Cria-se o seguinte impasse, apresentado por Labov: “O professor luta para impor um padrão fixo, que ele erroneamente acredita ser o que ele mesmo segue, em jovens que erroneamente acreditam que também eles não fazem qualquer concessão ao outro lado na vida diária.” (1964, p.72).

Diante dessas considerações, resumidamente é necessário que a escola compreenda que as diferenças devem ser entendidas em seus múltiplos aspectos, tais como: i. todas as variedades linguísticas são estruturalmente equivalentes; ii. há sempre uma correspondência entre o plano linguístico e as diversidades regionais e sociais; iii. ao mesmo tempo, como a língua também é um produto da cultura, ela sempre estará recoberta de valores sociais; iv. nesse sentido, “uma variedade linguística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 1985, p.7); v. consequentemente, a variedade padrão, apesar de ser uma das variedades da língua, é a que é predominantemente utilizada pela escola e ela é a principal instituição de ensino dessa variedade; vi. o aluno quando chega na escola é falante da língua e detém um conjunto de conhecimentos sobre a língua; vii. no início do processo de aquisição da leitura e a escrita, a criança se apoia predominantemente na fala, pautada na variedade em que é falante, por isso, irá produzir um conjunto de hipóteses de escrita que não correspondem à norma padrão.

Desdobra-se desse arcabouço teórico que deve se consolidar na escola, mudanças na prática, principalmente do professor de português, no ensino da língua, principalmente, se ele tem como objetivo contribuir para que a escola assuma um papel de transformação social, não mais o de reprodução discutido no capítulo anterior.

Para isso, é importante que não se deixe de ensinar a variedade padrão, mas que esse ensino seja feito sem desvalorizar as variedades dos alunos e dialogando com os conhecimentos que detém sobre a língua construídos ao longo de sua história de falante. Nesse sentido, uma das principais tarefas da escola no processo de aquisição da linguagem é a de desenvolver a habilidade dos alunos de variarem o seu modo de falar de acordo com o contexto discursivo em que se encontram. Essa habilidade é importante para que diante dos antagonismos e contradições sociais, esse aluno possa, tendo acesso à língua e aos conhecimentos legitimados socialmente, instrumentalizar-se para o processo de transformação social. Como sintetiza Soares (2001):

Assim, o que a escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode fazer é vitalizar e direcionar adequadamente as forças progressistas nela presentes e garantir às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para o processo de transformação social. Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social. (p.73)

5.4 E esse trabalho na sala de aula? Considerações pessoais como professora/pesquisadora...

A análise detalhada do trabalho desenvolvido em dois encontros com MR pôde dar visibilidade a muitos aspectos da complexidade que envolve a escrita de um texto e o processo de aquisição e uso da leitura/escrita. Ela também apontou para a necessidade de instrumentalizar a escola, principalmente o pedagogo, o professor de português e a equipe gestora, quanto a conhecimentos centrais da fonética/fonologia e da sociolinguística, tanto para orientar o trabalho com e sobre a linguagem desenvolvido na escola, quanto para não interpretar como *patológico* o que é *normal* no/do processo. A partir dela, também, faz-se necessário refletir sobre o trabalho que deve e/ou deveria ser feito com MR no contexto escolar. Apenas as intervenções realizadas nesses encontros não são suficientes para

superar as dificuldades *normais* enfrentadas por MR, é preciso um trabalho sistemático e significativo com ele (assim como com GS e com ED).

Entretanto, a questão que se coloca diante dessa necessidade imperativa é: como realizar esse tipo de trabalho com e sobre a linguagem, fundamental para o processo de aquisição e uso da leitura e escrita, no contexto escolar da sala de aula e que inclua *todos* os alunos? Eu me faço essa pergunta diariamente no meu cotidiano escolar como professora de Língua Portuguesa e, inclusive, como tendo sido professora de MR e, atualmente, professora de GS e ED. Apesar de sentir que a minha prática é linguisticamente fundamentada e pautada pelos pressupostos teóricos e metodológicos da ND, internalizados não só pelos anos de estudo/pesquisa desenvolvidos (ininterruptamente desde a iniciação científica em 2010), mas também pela participação ativa no CCazinho (entre os anos de 2008 até 2014), percebo que ela é bastante limitada pelo contexto escolar e, muitas vezes, me sinto impotente em relação ao trabalho com alunos, como os desta pesquisa, que continuamente vivenciam a situação de fracasso escolar. Nesse sentido, o problema não se limita apenas a questões de formação dos profissionais da escola, mas são ainda mais profundos e estruturais, como discutimos, principalmente, nos capítulos 3 e 4.

Exemplo disso é que nessa atividade condensada e analisada acima pude conhecer e intervir nas questões de leitura e escrita apresentadas por MR de forma mais expressiva do que quando fui sua professora no sexto ano, quando, inclusive, uma das disciplinas em que foi retido foi Língua Portuguesa. Isso se deu porque em um contexto diferente, o do acompanhamento longitudinal, pude trabalhar com MR em sua singularidade. Porém, no contexto da sala de aula, ainda mais expressivamente no EF II e Médio, a lógica estrutural da escola é a da coesão, da padronização e da igualdade. Padilha (2004), ao se questionar se na escola há lugar para aquele que é diferente, afirma que a escola historicamente “é o espaço próprio para os que são iguais” (PADILHA, 2004, p.2), enumerando um conjunto de práticas objetivas que evidenciam isso:

Ela tem um mesmo programa para todos, que não é apropriado por todos; uma abordagem quase que única de avaliação - para os que são iguais e para os que são diferentes, mesmo sabendo que os que são iguais, não são tão iguais assim. Mas a escola fica procurando um jeito de se programar para os que são os mais “iguais” a ela. (p.2-3)

Como temos argumentado durante a tese, a escola parece fazer sentido para aqueles que já chegam, e prosseguem nela, compartilhando de saberes e práticas tipicamente escolares, associados a grupos sociais historicamente privilegiados. Para aqueles que desviam desse padrão, a escola recorre a respostas externas, porque ela sozinha, nessa estrutura, é inábil para o trabalho com as diferenças. Nesse sentido, quando a equipe gestora e/ou professores encaminham essas crianças e jovens para avaliações médicas, porque, por exemplo, persistem em hipóteses de escrita que outras crianças, na média, já superaram no processo de aquisição, isso não se dá apenas porque apresentam pouca formação em linguística, mas porque a escola não dispõe de recursos, estruturais, para trabalhar de outra forma com essas crianças e jovens. Quando dizem que os sujeitos dessa pesquisa necessitam de um trabalho individual, por detrás desse enunciado há também pressuposta uma certa afirmação de uma impotência em relação à capacidade de dar conta das dificuldades apresentadas por esses alunos.

Nesse sentido, por exemplo, na estrutura que se configura a escola, no dia a dia da sala de aula a todo o momento preciso me atentar para ir ao encontro dessas crianças e jovens que estão excluídos do processo de ensino e aprendizagem. A sensação é a de que se eu não fizer isso esses alunos estarão sempre invisíveis, apenas lembrados nos resultados finais em termos de fracasso nas avaliações. Entretanto, há sempre a sensação de que falta tempo diante de tantas demandas da rotina escolar (como discutido no capítulo 3).

Também, preciso me atentar quanto à tendência da escola de trabalhar apenas com os “iguais”, com os em sucesso escolar que “não dão trabalho” e respondem às demandas escolares sem turbulências. Um exemplo simples e rotineiro é o trabalho, no início de cada unidade do material didático, de levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos em que o material didático sugere que seja feito por meio de roda de conversa. Na prática, muitas vezes o que acontece é a pouca participação dos alunos em situação de fracasso e a reprodução de um sistema de referências (FRANCHI, 1977) já esperado pelo professor. Assim, geralmente, parte-se de conhecimento e experiências de um segmento dos alunos que já compartilham de uma base padrão, já esperada pela escola. Conseqüentemente, já de início, os que representam uma diferença estão excluídos. Lembrando-se que, geralmente,

o professor é resultado de uma experiência de sucesso escolar nesse modelo de escola padronizada.

Assim, mesmo procurando sempre desenvolver uma prática contextualizada, que faça sentido para os alunos e baseada na interlocução, há o mesmo livro didático (que nem sempre é adequado) para preencher¹⁵⁹; há um currículo igual para todos que deve ser cumprido ao longo do ano como um todo, independente dos diferentes ritmos das diferentes salas/perfis/alunos; as atividades, por mais contextualizadas que possam ser em sua elaboração¹⁶⁰, no fim, elas precisam valer uma nota (os próprios alunos interiorizam essa exigência), o que muitas vezes se sobrepõe à motivação para a atividade (VYGOSTSKY, 1926). Também, como em geral a escola faz pouco sentido para esses alunos, estabelecer uma interlocução com eles costuma ser mais difícil, como pudemos observar na análise acima, ainda mais em um contexto coletivo em que há muitas atividades de diferentes alunos acontecendo simultaneamente e o professor é o único adulto nessa interação; geralmente, alunos em situação de fracasso escolar, já chegam estigmatizados no EF II, tendo, por exemplo, aversão à leitura e escrita, muitas vezes porque o *conflito* (FREUD, 1895) inerente a essa aprendizagem se tornou desprazer, ora pelo esvaziamento do seu sentido, ora por uma falta de interlocução para suas hipóteses de leitura e escrita.

Diante desse contexto, cotidianamente, assim como meus colegas, vivencio uma certa impotência no trabalho com esses alunos e, nesse sentido, a minha prática e esta tese não representam uma solução para os problemas tratados aqui. Entretanto, apontam caminhos e, principalmente, denunciam um conjunto de equívocos que são resultado de um sistema de ensino excludente, principalmente em relação às práticas com e sobre a

¹⁵⁹ Por exemplo, por mais que haja uma certa liberdade em relação ao modo como o material é usado, há uma cobrança quanto a essa utilização, já que os pais são obrigados a comprar esse material.

¹⁶⁰ No sexto ano em que fui professora dos três sujeitos analisados aqui, realizamos um conjunto de atividades que sempre buscavam essa contextualização, como por exemplo o trabalho já mencionado com o gênero carta pessoal; a realização de um sarau literário com a participação dos pais e lançamento de um livro de poesias que a sala confeccionou enquanto estudamos a unidade do livro sobre poesia e a elaboração e contação de histórias que fizeram para o EF I quando estudamos a unidade sobre conto popular/causo. Entretanto, outro fator complicador para esse tipo de trabalho é a demanda de tempo não remunerado que um trabalho como esse exige.

linguagem na sala de aula. Paralelamente, elas também se distanciam das práticas patologizantes/medicalizantes geradas por essa estrutura escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS PERCORRIDOS E CAMINHOS QUE SE ABREM...

No dia a dia da escola, há uma angústia vivenciada pelos professores e gestores imposta pelo sentimento de impotência desses profissionais em trabalhar com alunos como os representados, nesta pesquisa, por ED, MR e GS. Tal impotência se relaciona diretamente com a estrutura escolar e com a formação de seus profissionais, gerando a proliferação de encaminhamentos médicos. Assim, geralmente a escola identifica e aponta a necessidade de um trabalho, que ela mesma não consegue desenvolver, com tais sujeitos e elege uma autoridade mais legitimada socialmente para responder por essas angústias. Nesse processo, a exclusão histórica, escamoteada contemporaneamente pelo discurso da inclusão, adquire novos traços.

A pergunta que nos fizemos nesta tese: *“Se não é uma patologia, quais fatores explicariam a presença e perpetuação de problemas escolares e de leitura e escrita que muitas crianças e jovens apresentam?”* recebeu, durante o desenvolvimento da pesquisa, múltiplas respostas, mas todas elas relacionadas à inadequação das práticas padronizadas da escola por não estabelecerem uma interlocução produtiva com esses sujeitos. Essa história, contada pelos casos de ED, MR e GS, inicia-se muito cedo na vida dessas crianças, principalmente nos casos de ED e MR, que chegam na escola apresentando uma atitude de atenção e comportamentos díspares aos exigidos pela instituição. Entretanto, a escola pressupõe que essas são funções naturais e tem pouca formação para traçar ações que incidam no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, muitas delas no cerne das queixas e embates da escola com esses sujeitos durante o dia a dia escolar. Como consequência, há a reprodução de um conjunto de práticas irrefletidas (desenvolvidas historicamente) de *docilização* dos corpos (FOUCAULT, 1975b) e perpetuação dos problemas escolares. Nesse processo, essas crianças passam a ser vistas como *incorrigíveis* (idem, 1975a) na escola e, por isso, precisariam de um diagnóstico e de um trabalho especializado.

A interdependência entre a falta de formação e as práticas e estruturas padronizadas exerce um papel fundamental sobre a falta de sentido da escola vivenciada por essas crianças e jovens: a escola, destituída das experiências desses sujeitos, não consegue direcionar, pela mediação da linguagem, o interesse infantil para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, tais como a atenção arbitrária/voluntária, a memória lógica/associativa e a

formação dos conceitos científicos (LURIA, 1979; VYGOTSKY, 1926, 1934). Assim como, pelos mesmos motivos, ao excluir e discriminar as práticas de linguagem dessas crianças e jovens, a escola também não constrói uma interlocução que toma a linguagem como uma atividade constitutiva (FRANCHI, 1984) do sujeito e da língua. Essa falta de interlocução se dá pelo menos em duas direções importantes: a do esvaziamento de práticas socialmente contextualizadas de fala, leitura e escrita e da colaboração significativa do professor nas atividades epilinguísticas (COUDRY, 1986) do sujeito aprendiz.

Aliada a essa inabilidade da escola de dar conta das diferenças e torná-las produtivas, há um discurso frequente de responsabilização da família pela situação de fracasso escolar vivenciada pelos seus filhos, principalmente em relação à estrutura familiar e auxílio/monitoramento da vida escolar. Mais uma vez esse discurso se constitui pelo contraste com crianças e jovens em situação de sucesso escolar. Entretanto, um olhar sociológico para a questão mostra que o que a escola interpreta como causa da situação de fracasso é consequência do papel ocupado pela escola na atualidade: o de conservar e reproduzir a estrutura social (BORDIEU E PASSERON, 1975; BOURDIEU, 1990). Assim, pôde ser observado que as famílias dos sujeitos em situação de sucesso transmitem para seus filhos vantagens educacionais por compartilharem com a escola saberes e práticas semelhantes, o que logo no ingresso dessas crianças na escola converte-se em um capital cultural e em disposições escolares produtivas. Inversamente, as famílias das crianças e jovens em situação de fracasso escolar muitas vezes apresentam saberes e práticas distantes e, até mesmo, contraditórios em relação à escola.

Desse modo, como resultado desse conjunto de fatores responsáveis pela situação de fracasso escolar de muitas crianças e jovens como ED, MR e GS, o *dispositivo* (FOUCAULT a partir de AGAMBEN, 2010) médico captura a escola, seus profissionais, as famílias e o sujeito. Nesse processo, há o apagamento do fracasso da escola e sua incorporação no sujeito, além da transferência do “tratamento” à clínica e à família. Essa última carrega o peso de empreender uma verdadeira jornada pelo diagnóstico e tratamento, o que envolve um considerável investimento econômico e de tempo, ao passo que além do rótulo, essa jornada não resulta em soluções para o problema, mas, ao contrário, apresenta efeitos nocivos no desenvolvimento dos sujeitos. Ao fim desse processo, instaura-se ainda mais um embate entre família e escola: por um lado a escola considera que a criança diagnosticada não está recebendo o tratamento adequado e isso é culpa da família, enquanto a família considera que a escola não está fazendo as adaptações necessárias exigidas pelo diagnóstico e pelo médico.

Por fim, há também uma constante pressão exercida pela equipe gestora sobre os professores nos documentos escolares em relação ao registro de adaptações realizadas com esses alunos. Nesse jogo de forças em que toda a comunidade escolar sai derrotada, há a desconstrução de direitos (MOYSÉS E COLLARES, 2007) e o pouco investimento na discussão coletiva de soluções para o enfrentamento da produção do fracasso escolar e a construção de uma escola de qualidade para *todos*.

Nesta tese, o estabelecimento dessa crítica, apesar de não apontar explicitamente e sistematicamente soluções para o problema analisado, espera abrir caminhos para a construção, na minha prática como professora e nos espaços de discussões coletivas, de escolas não mais conservadoras, mas transformadoras (SOARES, 2001). Lugar em que o sentido e a interlocução sejam privilegiados e que o acesso à herança cultural parta de questionamentos sobre o vivido pelos alunos (GERALDI, 2010). Essa transformação, pode, potencialmente, permitir que sujeitos como ED, MR e GS, que na vida fora da escola tem paixões, conhecimentos e o que dizer, possam ter na escola também esse espaço.

Por exemplo, nos acompanhamentos longitudinais descobri que ED na vida fora da escola é entusiasta, conhecedor e praticante de futebol americano e escoteiro, escrevemos juntos um panfleto de divulgação do esporte americano, pouco praticado no Brasil, a ser usado em oficina que ED irá ministrar na disciplina de educação física; MR jogador de futebol e desbravador de bicicleta da região em que mora, pôde enfrentar o *conflito* que experiencia toda a vez que escreve não como desprazer, mas como autor de seu dizer ao escrever uma carta ao seu pai que estava preso; GS, conhecedor e apaixonado por pipas, preparou e ministrou (apesar de passar despercebido e pouco falar na escola) uma oficina de confecção de pipas para o quarto ano do Ensino Fundamental. No dia em que fomos com os alunos empinar pipas em um espaço público da cidade, foi auxiliado por MR e um outro aluno que, assim como eles, poderia ter sido sujeito desta pesquisa. Nesses exemplos, revelam-se as potencialidades desses sujeitos e a necessidade de quebrar com a tendência da escola de escrever às avessas a história do *Sapo que virou Príncipe* (CAGLIARI, 1985).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? In: **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2010.
- ABAURRE, Maria Bernadete. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. In: **Boletim da Abralín**, v.11, 1991.
- _____, Maria Bernadete; FIAD, Rachel; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura **Cenas da Aquisição da Escrita**. O sujeito e o Trabalho com o Texto. Campinas: Mercado das Letras, 1997.
- _____, Maria Bernadete. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos?. In: HERNANDORENA, C.L.M. **Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos**. Pelotas: EDUCAT/ALAB, 2001.
- _____, Maria Bernadete; COUDRY, Maria Irma. Em torno de sujeitos e olhares. **Estudos da Língua(gem)**, v. 6, 2008.
- ALKMIM, Tânia Maria **Língua Portuguesa** objeto de reflexão e de ensino. Campinas: Cefiel, 2005-2010.
- ANTONIO, Giovana Dragone Rosseto. **Da sombra à luz: a patologização de crianças sem patologia**. 2011. 145 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.
- AQUINO, Patrícia Aparecida de. **Polêmica em torno de dislexia: um caso de interincompreensão**. 2016. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.
- BAGNO, M. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editora, 2007.
- _____, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo, SP: Parábola, 2012.
- BAKHTIN, M. (1979) Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARADEL, Roberta Roque. **O labirinto da dislexia: definições, diagnósticos e consequências na vida escolar**. 2010. 141 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

- _____, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BORDIN, Sonia Maria Sellin. Leitura e escrita: o que há para além do diagnóstico? In: VI Congresso Internacional da ABRALIN, 2009, João Pessoa. **ABRALIN 40 anos ANAIS em CD**. João Pessoa: Demerval da Hora (org), v.1, 2009.
- _____. **Fala, Leitura e Escrita**: encontro entre sujeitos. Tese de Doutorado. Orientação Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, IEL/Unicamp, 2010.
- _____, COUDRY, M. I. H. Excluir para depois incluir In: **Sociedade e Medicalização**. Campinas : Pontes Editores, 2015.
- BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. O príncipe que virou sapo. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: nº 55, nov. 1985.
- _____. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. Uma grande dificuldade na alfabetização. In: Albino Trevisan, Juan José Mouriño Mosquera, Vera Wanmacher Pereira. (Org.). **Alfabetização e cognição**. 1ed.Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.
- CANGUILHEM, Georges (1966). O normal e o patológico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- CONRAD, Peter. Medicalization and social control. **Annu. Rev. Sociol.**, n.18, p.209-232, 1992.
- COUDRY, Maria Irma. (1986) **Diário de Narciso: discurso e afasia**. Martins Fontes, 2001.
- _____, Maria Irma. Dislexia: um bem necessário. In: **Estudos Lingüísticos**, v. XVI, p. 87-93, São Paulo, 1987.
- _____, Maria Irma. O que é dado em Neurolingüística? In: CASTRO, Maria Fausta (org.) **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Unicamp, 1996.
- _____, Maria Irma; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. Pobreza e dificuldade. In: ALBANO, E. et alli **Saudades da Língua**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- _____, Maria Irma; FREIRE, Fernanda. **O trabalho do cérebro e da linguagem**: a vida em sala de aula. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- _____, Maria Irma. Patologia estabelecida e vivências com o escrito: o que será que dá? In: **Anais do 7º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem - ENAL**. Porto Alegre: CDROM, 2007.

- _____, Maria Irma. Despatologizar é preciso: a experiência do CCazinho. **Panorâmica de Linguística, Literatura e Cultura do II SIMELP**. Évora: Universidade de Évora/Departamento de Linguística e Literaturas, v. 1, 2009.
- _____, Maria Irma. Diálogo com a Neurolinguística: para a formação de professores. In: SERRANI, Silvana **Letramento, discurso e trabalho docente** Vinhedo: Horizonte, 2010a.
- _____, Maria Irma; FREIRE, Fernanda. Pressupostos teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva (ND). In: COUDRY, M. I. H. et al. (Orgs). **Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010b.
- _____, Maria Irma **Projeto Integrado em Neurolinguística: avaliação e banco de dados**. Relatório de pesquisa, CNPq: 301726/2006-0, de 2007 a 2010. Campinas, SP, 65 p. Unpublished manuscript, 2010c.
- _____, Maria Irma; FREIRE, Fernanda. Discussão em aula sobre o livro *Os anormais* de Foucault, na disciplina LL 417 – **Seminário Temático em Neurolinguística**, Programa de Pós-graduação em Linguística, 2011.
- _____, Maria Irma **Dificuldade de viver - Homenagem a Françoise Dolto**. Memorial para Concurso de Professor Titular, na área de Neurolinguística, no Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 92p. Unpublished manuscript, 2012a.
- _____, Maria Irma; BORDIN, Sonia. Afasia e infância: registro do (in)esquecível. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 54, p. 135-154, 2012b.
- _____, Maria Irma Eu li a praca. Pírua ou Pílula. Encontro entre a sócio e a neurolinguística. In: BORBA, L.; LEITE, C. M. B. (orgs.). **Diálogos entre língua, cultura e sociedade**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2013a.
- _____, Maria Irma. **Relatório de Pesquisa do Projeto Integrado em Neurolinguística: avaliação e banco de dados** (impresso), 2013b.
- _____, Maria Irma. Cômico e drama nas afasias. **Língua, texto, sujeito e (inter)discurso - Homenagem a Sirio Possenti**. São Carlos: João & Pedro, 2013c.
- _____, Maria Irma. Patologização de crianças sem patologia. IN: VIÉGAS, L.S. (et al Organizadoras) **Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?** Salvador - EDUFBA, 2014.
- _____, Maria Irma; FREIRE, Fernanda. Fala e Leitura: uma (re)entrada para a escrita. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, pp. 565-579 - set./dez. 2017.
- DE LEMOS, C. T. G. . Teorias da diferença e Teorias do Déficit: reflexões sobre programas de intervenção na Pré-Escola e na Alfabetização. In: **Seminário Multidisciplinar de**

Alfabetização, 1984, Brasília. Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. Brasília: MEC-INEP, 1984.

D'OLIVO, F. M.; MÜLLER, L. M. M. . A (re)constituição da relação entre sujeito e escrita: análise de uma vivência. **Leitura. Teoria & Prática**, v. 33, p. 133-150, 2015.

DOLTO, F. (1981) **La dificultad de vivir**, v. II. Barcelona: Romanyà Valls, 2005.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2016.

FRANCHI, Carlos. (1977) Linguagem atividade constitutiva. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, nº 22, Campinas, 1992.

FREIRE, Fernanda Maria Pereira; KOBAYASHI, Alline; GARCIA, Bruna; COUDRY, M. Entre lápis e teclas: selecionando e combinando letras. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, SP, v. 55, n. 2, dez. 2013.

FREUD, Sigmund. (1891) **La afasia** Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973.

_____. (1895/1950) **Proyecto de una psicologia para neurologos**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981.

FOUCAULT, Michel. (1963) O nascimento da clínica. Rio de Janeiro: Editora Forense-universitária, 2008.

_____, Michel. (1975a) **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____, Michael (1975b). **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

_____, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

_____, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GOFFMAN, E. (1967) **Ritual de Interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GINZBURG, Carlo. Sinais – raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

ILARI, Rodolfo. **Linguística românica**. São Paulo, SP: Contexto, 2001.

- KEIRALLA, Dayse Maria Borges. **Sujeitos com dificuldades de aprendizagem X sistema escolar com dificuldades de ensino**. Tese de doutorado. Orientação Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, IEL/UNICAMP, 1994.
- KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LABOV, W. (1964) Estágios na aquisição do inglês standard. In: FONSECA, M. S.; NEVES, M. F. (Orgs.) **Sociolingüística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.
- _____, W. **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LAHIRE, Bernard. (1995) **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- _____. Diferenças ou desigualdades: que condições sócio-históricas para a produção de capital cultural? **Fórum Sociológico**, 18, 2008.
- _____. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Coautoria de Josette Debroux. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.
- LAREAU, A. **Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education**. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.
- _____, A. **Unequal childhoods: classe, race and family life**. Los Angeles: University of California Press, 2003.
- _____, A. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 13-82, dez. 2007.
- LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.
- MAINGUENAU, D. (1984) **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar Edições, 2005.
- MARX, K.; ENGELS, F. (1848) **Manifesto do Partido Comunista**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- MONTE, Vanessa Martins. Os fonemas sibilantes e a variedade de sua representação em documentos setecentistas. In: MAGALHÃES, José Sueli; TRAVAGLIA, Carlos (Org.) **Múltiplas perspectivas em Linguística**, Uberlândia: EDUFU, 2008.
- MOYSÉS, Maria Aparecida; COLLARES, Cecília Azevedo. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. In: **Cadernos CEDES**, n. 28, p. 31-48, 1992.

- _____, Cecília Azevedo. Medicalização: elemento de desconstrução de direitos. In: **Direitos Humanos : O que temos a ver com isso?** CRP-RJ, 2007.
- _____, Cecília Azevedo. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org.) **Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- _____, Cecília Azevedo. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, Marilda et alli (Org.). **A exclusão dos incluídos: Contribuições da Psicologia da Educação para uma crítica à Patologização e à Medicalização.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- _____, Cecília Azevedo. Medicalização do comportamento e da aprendizagem: a nova face do obscurantismo. IN: VIÉGAS, Ligia et alli (Org). **Medicalização da educação e da sociedade.** Salvador: Editora da UFBA, 2014.
- MOUTINHO, I.C.N. **À procura de um diagnóstico: uma análise neurolinguística.** Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 2014.
- MÜLLER, Laura. **Sujeitos, histórias e rótulos: a leitura e a escrita de crianças e jovens diagnosticados com Dislexia.** Dissertação de Mestrado. Orientação Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry e Coorientação Profa Dra Sonia Sellin Bordin, IEL/Unicamp, 2013.
- NOVAES PINTO, Rosana do Carmo; BEILKE, Hudson Marcel Bracher. Avaliação de linguagem na demência de Alzheimer (*Language Evaluation in the Alzheimer Dementia*). In: **Estudos da Língua(gem)**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 97, Dez. 2008.
- OECD. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros.** São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- _____. **Talis 2013 Results: an international perspective on teaching and learning, TALIS,** OECD Publishing, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>>. Acesso em: 11 jun. 2018.
- PADILHA, A. M. L.. A diferença na escola: muitas perguntas algumas respostas. **Linhas (UDESC)**, Santa Catarina, v. 4, n.2, p. 01, 2005.
- PATTO, Maria Helena. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- PEREIRA, Carla. Processamento Auditivo: uma reflexão crítica. In: COUDRY, M. I. H. et al. (Orgs). **Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem.** Campinas: Mercado das Letras, 2010.

- _____ ; COSTA, Francine. Prova de consciência fonológica: o que se faz quando se erra e quando se acerta? In: COUDRY, M. I. H. et al. (Orgs). **Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- PEREIRA, Kátia Cristina Brolezi. **A criança além da patologização: Histórias do CCazinho**. Orientação de Guilherme do Val Toledo Prado. Campinas, SP: [s.n.], 2015.
- PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo** Campinas: Cefiel, 2005.
- RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. História da disciplina Português na escola secundária brasileira. In: **Revista Tempos e espaços em Educação**, v.4, p.43-58 jan/jun. 2010.
- RIBAS, Angela; ROSA, Marine Raquel Diniz da; KLAGENBERG, Karlin. Avaliação do processamento auditivo em crianças com dificuldades de aprendizagem. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 24, n. 73, p. 2-8, 2007 .
- RIGHI-GOMES, Maria Judith. **Reflexões sobre práticas docentes à luz da Neurolinguística Discursiva**. Tese de doutorado. Orientação Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, IEL/Unicamp, 2014.
- ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social** São Paulo: Parábola, 2009.
- ROSENTHAL, Robert. **Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development**. Coautoria de Lenore Jacobson. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- SIGNOR, Rita; SANTANA, Ana Paula. **TDAH e Medicalização: implicações neurolinguísticas e educacionais do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. São Paulo: Plexus, 2016.
- SILVA, Michelli Alessandra. **Sujeitos e linguagem na Síndrome do X-Frágil**. 2014. 130 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo, SP: Ática, 2001.
- SOUZA, Marilene Proença; CUNHA, Beatriz Beluzzo. Projetos de Lei e políticas públicas: o que a psicologia tem a propor para a educação?. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. (Org.). **Medicalização de crianças e de adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais à doença de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SESI-SP. **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental 6º ano.** São Paulo: SESI, 2010.

STREET, Brian Vincent. **Literacy in Theory and Practice.** New York: Cambridge University Press, 1984.

VIEGAS, L. S. (Org.) ; RIBEIRO, M. I. S. (Org.) ; OLIVEIRA, E. C. (Org.) ; TELES, L. A. L. (Org.) . **Medicalização da Educação e da Sociedade: Ciência ou Mito.** 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. (1926) **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____, Lev Semenovitch. (1934) **Pensamiento y habla.** Buenos Aires: Colihue Clásica, 2007.

WATZLAWICK, P. Profecias que se autocumprem. In: _____. (org) **A realidade inventada: como sabemos o que cremos saber?** Campinas, SP: Editorial Psy II, 1994.

Sites consultados:

<http://veja.abril.com.br/noticia/saude/consumo-de-ritalina-no-brasil-cresce-775-em-dez-anos> - acesso em 19 de agosto de 2014.

<http://www.psiqweb.med.br/site/DefaultLimp.aspx?area=ES/VerClassificacoes&idZClassificacoes=52> - acesso em 19 de agosto de 2014.

<http://medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade> - acesso em 19 de agosto de 2014.

<https://www.despatologiza.com.br/> - acesso em 11 de dezembro de 2017.

http://www.anvisa.gov.br/datavisa/fila_bula/frmVisualizarBula.asp?pNuTransacao=1975702014&pIdAnexo=1989280, acesso em 29 de janeiro de 2018.

<http://tdah.org.br/tratamento/>, acesso em 02 de fevereiro de 2018.

https://www.boehringerelheim.com.br/sites/br/files/documents/bulaatensina_pacienteprofissionaldaude_161016.pdf, acesso em 02 de fevereiro de 2018.

<http://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>, acesso em 16 de junho de 2018

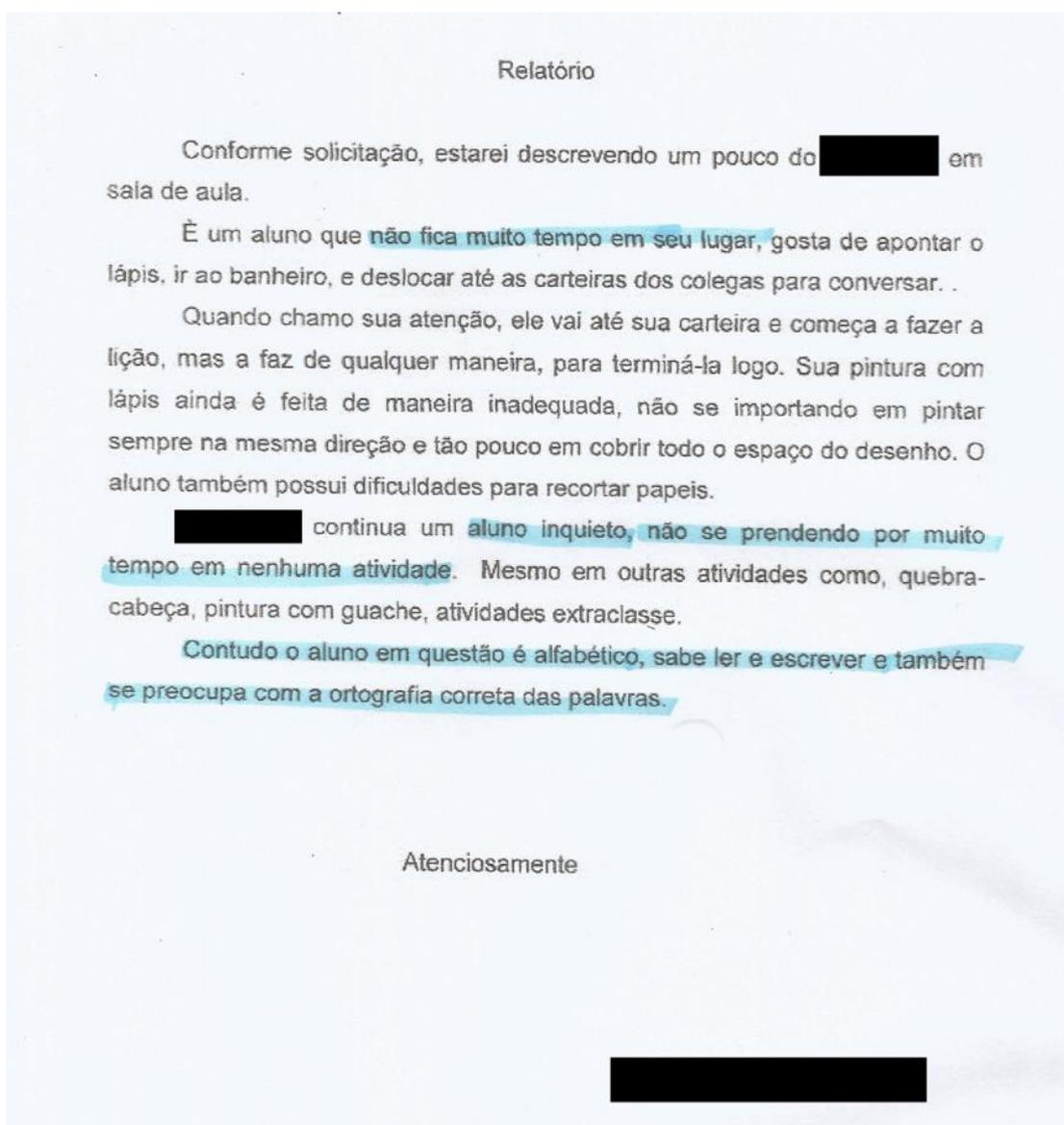
<http://www.dislexia.org.br/wp-content/uploads/2017/10/Estat%C3%ADsticas.pdf>, acesso em 24 de julho de 2018.

<http://www.sausedireta.com.br/catinc/drugs/bulas/atensina.pdf> acesso em 02 de fevereiro de 2018.

ANEXOS

ED:

1.1 Relatório Profa Primeiro Ano:



1.2 Relatório psiquiatra (01/07/11)

Para: Professor [REDACTED] - Escola SESI

Relatório Médico

Atento para os dados pois que o paciente E [REDACTED] está em tratamento psiquiátrico desde a prescrição de F90, em uso de Lixina 1A 20g e Alente 0,1g $\frac{1}{2}$ cp (vo) por dia. Apresenta boa resposta com as medicações acima. Sem mais,

01/07/11. [REDACTED]

1.3 Relatório Neurologista (que acompanha o caso de ED até hoje) – 01/08/11

Ào Ser.

Quase com Diego no desenvolvimento de leitura e escrita (Dislexia) 2^o a distúrbio de audição periférica. Respostas especializadas como mende e leis para crianças disléxicas.

01/08/11



1.4 Orientações entregues para a família e escola pelo Neurologista:

O IMPACTO DO TDAH NA SALA DE AULA

Como identificar o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e ajudar as crianças em lidar com o problema na escola e na vida

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é o problema de saúde de maior ocorrência em crianças em idade escolar. Caracteriza-se pela desatenção e falta de autocontrole, que se intensificam quando o aluno está em grupo, na sala de aula, dificultando a percepção seletiva de estímulos relevantes, a organização e a execução adequada das tarefas. A escola exige não só que a criança fique parada, mas também que ela se concentre em tarefas monótonas, repetitivas, invariavelmente não motivadoras. Entretanto, dificuldades de ajustamento diante das demandas escolares ocorrem tanto na área da aprendizagem quanto na área social. No Brasil, existem de uma a duas crianças com o problema em cada classe, sendo que o custo educacional para cada um desses alunos é três a seis vezes maior do que para os demais. Além disso, o risco de fracasso escolar é de duas a três vezes mais frequente do que em alunos sem dificuldades escolares, mas com inteligência equivalente. E entre 20% e 30% das crianças com TDAH apresentam dificuldades específicas, que interferem na sua capacidade de aprender.

Atraso nos estudos

A junção desses dados faz com que um terço ou mais das crianças com TDAH fiquem para trás na escola, no mínimo uma série durante a sua vida escolar: 35% não completam o ensino médio; as notas são significativamente mais baixas do que as de seus colegas de classe; 40 a 50% dessas crianças recebem algum tipo de serviço educacional (aulas de reforço, de recuperação, de apoio); e 10% podem passar todo o seu dia escolar envolvidos nesses serviços. Isso sem falar dos problemas comportamentais em classe. Mais da metade das crianças com TDAH apresentam comportamento opositivo desafiador, 15% a 25% delas são suspensas e até expulsas da escola, devido a problemas de conduta.

Bagunça em classe

Por causa de sua dificuldade com regras e com autocontrole, a criança com TDAH sobressai entre as demais e todas as outras crianças são conscientes de quem ela é e de quantos problemas causa. Seu comportamento é imprevisível e não corresponde às intervenções normais do professor. Quem convive com alguma criança ou adolescente com TDAH sabe que a agitação, a impulsividade e a desatenção características do distúrbio transformam o portador num especialista em desobedecer às regras. Entretanto, as dificuldades encontradas pelos educadores em sala de aula não devem ser atribuídas à tradicional "falta de limites" ou à desobediência. Resultados recentes de pesquisas mostram que as dificuldades enfrentadas pelas crianças são consequências das limitações impostas pelo TDAH, e não de lapsos educacionais de pais ausentes ou de má-criação.

Desafio para os professores

O TDAH tem se mostrado um grande desafio para o sistema educacional. Os professores estão sobrecarregados e geralmente não conseguem lidar com o assunto. Diante de uma turma que não raramente chega a 30 alunos é difícil para o professor conseguir dar atenção individualizada e acompanhar de perto as dificuldades da criança. Ainda mais com a atual política de progressão continuada (em que o aluno passa de ano automaticamente), devido à qual muitos estudantes somente descobrem que têm o problema quando chegam ao ensino médio. O processo de identificação dos sinais do transtorno envolve sempre a pesquisa de sintomas na escola. Assim, procura-se orientar o professor para o reconhecimento do TDAH.

Como identificar os sinais

O TDAH possui duas dimensões de sintomas: a desatenção e a hiperatividade/impulsividade. A desatenção é caracterizada pela baixa persistência às prioridades, dificuldade em "resistir" a distrações e falhas no reengajamento em tarefas após interrupção. Na escola, é comum ocorrer esquecimentos de entrega de trabalhos escolares, desorganização e desgaste na realização da lição de casa. Nas meninas, a situação mais comum é a daquela aluna comportada, quieta, que não participa das aulas (mas também não incomoda) e que está sempre distraída. O TDAH em meninas costuma ser subdiagnosticado porque elas exibem poucos sintomas de agressividade e impulsividade, cursando geralmente com altas taxas de comorbidades, ou seja, é frequente a coexistência com outros transtornos, principalmente com o transtorno do humor e da ansiedade. A idade do diagnóstico tende a ser mais avançada em relação aos meninos. A hiperatividade/impulsividade é caracterizada pela dificuldade de inibição motora, problemas para "sustentar" comportamentos inibitórios, atividades motoras e verbais excessivas e irrelevantes. A criança tem dificuldades em inibir os sistemas motores cerebrais. Na prática, ela não pára quieta nem por um instante, movimentando-se o tempo todo, não dá a mínima para o que está sendo ensinado, é impaciente e desassossegada.

Não é limitação

O TDAH em si não pressupõe obstáculos ao aprendizado, embora, frequentemente, seja caracterizado como tal. Ao contrário, é um distúrbio de realização. As crianças com TDAH são capazes de aprender, mas têm dificuldades de se sair bem na escola devido ao impacto que os sintomas têm sobre uma boa atuação. Entretanto, o seu desempenho escolar é inexplicavelmente irregular, pois não leva em conta sua dificuldade de ouvir, seguir instruções, prestar atenção e persistir até o final das tarefas.

Avaliação médica

Uma avaliação médica abrangente é essencial para investigar as crianças com comportamentos sugestivos de TDAH. Essa avaliação consiste em confirmar o diagnóstico ou identificar outros distúrbios que o simulam. Para que isso ocorra, é fundamental uma boa comunicação entre as escolas e os serviços relativos à saúde. O diagnóstico do TDAH é clínico, realizado com base no conjunto de evidências coletadas pelo médico na entrevista com o paciente, na observação, exame físico, relatórios e escalas de classificação do comportamento. A ênfase não pode ser somente nos sintomas. É necessário levar em conta o impacto e o comprometimento nas atividades de vida diária da criança. Estudos atuais têm demonstrado que os subtipos do TDAH podem oscilar ou até mesmo alterar-se ao longo do tempo. A tendência é classificar o TDAH em casos com sintomatologia mais intensa e casos com sintomatologia menos intensa. As formas subsindrômicas do TDAH, ou seja, as formas leves que não preenchem a rigor os critérios diagnósticos, podem ser manejadas, na maioria das vezes, sem a necessidade de medicamentos. É evidente que as dificuldades de se lidar adequadamente com a questão do TDAH somente poderão ser atenuadas através de um programa de psicoeducação continuada, com a participação efetiva de todos os envolvidos com o problema. Infelizmente, mesmo com todos os avanços agora disponíveis sobre o TDAH, ainda há uma série de equívocos e informações imprecisas, impedindo que a maioria das crianças atinja seu potencial e alcance uma qualidade de vida melhor. Nosso dever, como pais e profissionais, é compreender essas crianças e encontrar formas para ajudá-las a serem bem-sucedidas.

Dr. Paulo A. Junqueira é mestre em
Neurologia pela UNICAMP

Seguem algumas sugestões para intervenções e estratégias em Sala de Aula que eventualmente podem ser úteis:

Manter o aluno sentado na primeira fileira, longe da janela e o mais próximo possível da professora.

Proporcionar trabalho de aprendizagem em grupos pequenos.

Dividir tarefas longas em tarefas curtas.

Doze tarefas de 5 minutos cada uma traz melhores resultados do que duas tarefas de meia hora.

Assegurar que as instruções sejam claras, simples e dadas uma de cada vez.

Dar recompensa imediata para conclusão de tarefas.

Recompensar os esforços, a persistência e o comportamento bem-sucedido ou bem planejado. Usar informações visuais, verbais e táteis.

Dar tempo maior para conclusão das tarefas e provas quando necessário.

Dar supervisão e retornos frequentes. – Isto permite “controle” extra sobre a criança, ajuda a começar e continuar na tarefa - permite auxílio adicional, além de possibilitar oportunidades de reforço positivo.

Agenda diária casa-escola escola-casa.

Se necessário diminuir a quantidade de trabalho de casa. (dever de casa)

Usar um tom de voz que desperte a atenção.

Ler o enunciado das tarefas e provas em voz alta para saber se o aluno entendeu.

Usar recursos especiais (gravador, vídeo, retro-projetor, slides, giz colorido, movimentos, etc.)

Favorecer oportunidades para movimentos monitorados, como ida à secretária, levantar para apontar o lápis, ir ao banheiro, tomar água.

Ser flexível para alterar o cronograma, adaptando o currículo e a didática quando necessário.

Dar o conteúdo passo a passo e em pequenas quantidades, alternando atividades de baixo e alto interesse, evitando tarefas monótonas: começar com tarefas simples e gradualmente mudar para mais complexas.

Proporcionar estrutura, organização e constância: manter a sala organizada, com regras claras e consistentes.

Focalizar mais o processo que o produto. Criar várias formas de avaliação do aprendizado (respostas ativas e não escritas), dentro e entre as lições.

Adicionar novidades (ajuda a criança a manter-se alerta)

Manter contato com os pais regularmente.

Geralmente eles sabem o que funciona melhor para seu filho.

Preparar o aluno para qualquer mudança que quebre a rotina.

Dar supervisão adicional sempre que necessário.

19/04/2016

Tratamento - ABDA - Associação Brasileira do Déficit de Atenção

Tratamento

O Tratamento do TDAH deve ser multimodal, ou seja, uma combinação de medicamentos, orientação aos pais e professores, além de técnicas específicas que são ensinadas ao portador. A medicação, na maioria dos casos, faz parte do tratamento.

A psicoterapia que é indicada para o tratamento do TDAH chama-se *Terapia Cognitivo Comportamental* que no Brasil é uma atribuição exclusiva de psicólogos. Não existe até o momento nenhuma evidência científica de que outras formas de psicoterapia auxiliem nos sintomas de TDAH.

O tratamento com fonoaudiólogo está recomendado em casos específicos onde existam, simultaneamente, Transtorno de Leitura (Dislexia) ou Transtorno da Expressão Escrita (Disortografia). O TDAH não é um problema de aprendizado, como a Dislexia e a Disortografia, mas as dificuldades em manter a atenção, a desorganização e a inquietude atrapalham bastante o rendimento dos estudos. É necessário que os professores conheçam técnicas que auxiliem os alunos com TDAH a ter melhor desempenho (Obs: A ABDA oferece cursos anuais para professores). Em alguns casos é necessário ensinar ao aluno técnicas específicas para minimizar as suas dificuldades.

Veja a seguir a tabela com os medicamentos utilizados no tratamento.

MEDICAÇÕES UTILIZADAS NO TRATAMENTO DO TDAH

MEDICAMENTOS RECOMENDADOS EM CONSENSOS DE ESPECIALISTAS

NOME QUÍMICO	NOME COMERCIAL	DOSAGEM	DURAÇÃO APROXIMADA DO EFEITO
PRIMEIRA ESCOLHA: ESTIMULANTES (em ordem alfabética)			
Lis-dexanfetamina	Venvanse	30, 50 ou 70mg pela manhã	12 horas
Metilfenidato (ação curta)	Ritalina	5 a 20mg de 2 a 3 vezes ao dia	3 a 5 horas
Metilfenidato (ação prolongada)	Concerta	18, 36 ou 54mg pela manhã	12 horas
	Ritalina LA	20, 30 ou 40mg pela manhã	8 horas
SEGUNDA ESCOLHA: caso o primeiro estimulante não tenha obtido o resultado esperado, deve-se tentar o segundo estimulante			
TERCEIRA ESCOLHA			
Alomoxetina (1)	Strattera	10, 18, 25, 40 e 60mg 1 vez ao dia	24 horas
QUARTA ESCOLHA: antidepressivos			
Imipramina (antidepressivo)	Tofranil	2,5 a 5mg por kg de peso divididos em 2 doses	
Nortriptilina (antidepressivo)	Pamelor	1 a 2,5mg por kg de peso divididos em 2 doses	
Bupropiona (antidepressivo)	Wellbutrin SR	150mg 2 vezes ao dia	
QUINTA ESCOLHA: caso o primeiro antidepressivo não tenha obtido o resultado esperado, deve-se tentar o segundo antidepressivo			

2. Relatórios MR:

2.1 Encaminhamento Otorrinolaringologista (19/03/2013)

Realizei o paciente com queixa de tísica de letras. Realizada audiometria que se encontra dentro da normalidade. Solicitada avaliação de processamento auditivo central. Aguardo o resultado para posterior encaminhamento para avaliação fonoaudiológica.

a disposição

[Redacted Signature]

19/3/13

2.2 Relatório psicóloga (24/09/2013)

➤ Relatório: [REDACTED]

Data de Nascimento: 06/10/2003

Idade: 9 anos e 11 meses.

Escolaridade: 4º ano

➤ Queixa:

Pais:

- Falta de concentração.
- Falta de motivação na realização das atividades escolares.
- Não dorme direito à noite.
- Agressivo, bate, grita.
- Mesmo com acompanhamento não realiza as atividades com êxito.
- Dificuldade em memorizar o que aprende.

Escola:

- Baixo rendimento escolar.
- Falta de atenção.
- Conversa muito durante as aulas.

➤ **PSICODIAGÓSTICO**

Anamnese: Os dados foram fornecidos pela mãe do paciente.

A criança nasceu de parto normal sem intercorrências. Desenvolvimento motor dentro do esperado. Segundo a mãe [REDACTED] é desatento, não memorizando as atividades, o que faz com que ele tenha problemas na aprendizagem.

Durante a realização dos testes, [REDACTED] mostrou-se interessado, concentrado, comprometido com as atividades propostas.

➤ **AVALIAÇÃO:**

Técnicas Projetivas:

➤ **HTP**

Aspectos observados:

- Inibição de pensamento.
- Trauma psíquico.
- Sentimento de inadequação social.
- Vulnerabilidade.
- Passivo
- Dificuldade de aprender.
- Timidez.
- Sensação de desamparo.
- Imaturidade.

➤ **Psicometria:**

Raven- Matrizes Progressivas Coloridas

Resultado: Classificação- Médio

ESCALA WECHSLER DE INTELIGENCIA PARA CRIANÇAS (WISC).

Análise:

Classificação Intelectual:

Avaliação Quantitativa

QIV= 70 Limítrofe.

QIE= 97 Médio.

QIT= 81 Médio Inferior.

Avaliação Qualitativa:

Observa-se que as atividades relacionadas à compreensão, memória e fluência verbal, além da capacidade de lidar com símbolos abstratos estão mais prejudicadas do que as relacionadas a aspectos práticos, como a capacidade de trabalhar em situações concretas, de avaliar informações viso espaciais e integrar estímulos perceptuais e respostas motoras pertinentes.

Emocional: Conflitos familiares em conjunto com fatores ambientais acabam por influenciar o desempenho escolar.

Conclusão: Percebe - se maior dificuldade nos subtestes que são influenciados mais diretamente pela qualidade da educação formal e estimulação do ambiente.

Recomendável avaliação para DPA.

➤ Conduta:

- Acompanhamento Psicológico e Psicopedagógico
- Encaminhamento para Avaliação Fonoaudiológica e (Processamento Auditivo).
- Orientação aos Pais.
- Orientação a Escola.
- Reavaliação semestral.

Observação: [REDACTED] necessita de acompanhamento pedagógico.

Tenho trabalhado com ele durante as sessões e nota se uma melhora na aquisição dos conceitos matemáticos. Por solicitação da mãe, começaremos um trabalho voltado a língua portuguesa.

Seria conveniente que [REDACTED] tivesse um acompanhamento pedagógico com mais sessões para um resultado de maior qualidade.

Estou no aguardo do retorno da fono e neuro para fechar um diagnostico mais preciso.

[REDACTED]
Psicóloga Clínica

2.3 Email para a escola da Psicóloga (26/05/2014)

Boa tarde

A mãe do [REDACTED] entrou em contato comigo, solicitando um relatório para enviar à escola. Já enviei no ano passado. Na verdade ele continua com muitas dificuldades, as quais tenho acompanhado no sentido de obter melhoras. Na ocasião encaminhei para o neuro e fono (de muita importância para fechar o diagnóstico), mas não tive devolutiva da mãe. Também orientei para que ele tivesse um acompanhamento pedagógico. [REDACTED] tem grande dificuldade na escrita (omissão e trocas de letras)

Uma avaliação em conjunto com a fono seria o ideal para se chegar a uma possível dislexia ou mesmo um DPAC. Ele é uma criança que requer acompanhamento nas tarefas escolares continuamente.

Estou no aguardo dos pais para devolutiva da fono e neuro, para uma orientação mais precisa.

Obrigado

[REDACTED]
Psicóloga

2.4 Avaliação do Processamento Auditivo

DIRETORES
Otorrinolaringologista
CRM SP [REDACTED]
Otorrinolaringologista
CRM SP [REDACTED]

Paciente	[REDACTED]	Código	121006
Solicitante	Pedido Externo		
Convênio	Unimed		
Nascimen.	06/10/2003	Sexo	Masculino
		Data	16/04/2013

AVALIAÇÃO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO
Pereira e Schochat, 1997 e Keith, 2000

1. TESTE DE FALA NO RUÍDO

Reconhecimento de sons verbais em escuta monótica de redundância reduzida com respostas de repetição oral, em que a habilidade auditiva avaliada é fechamento.

- **RESULTADOS:** OD- 56% OE- 52%
- **CONCLUSÃO:** *Alterado bilateralmente.*

2. TESTE DE FALA FILTRADA

Reconhecimento de sons verbais em escuta monótica com filtro passa baixo a 500Hz com respostas de repetição oral, em que a habilidade auditiva avaliada é fechamento.

- **RESULTADOS:** OD- 92% OE- 92%
- **CONCLUSÃO:** *Normal.*

3. TESTE DICÓTICO DE DÍGITOS

Reconhecimento de sons verbais em escuta dicótica com respostas de repetição oral, em que a habilidade auditiva avaliada é figura-fundo.

- **RESULTADOS:** OD- 65% OE- 67,5%
- **CONCLUSÃO:** *Alterado bilateralmente.*

4. TESTE DE SSW

Reconhecimento de sons verbais em escuta dicótica com respostas de repetição oral, em que a habilidade auditiva avaliada é figura-fundo, ordenação e memória auditiva para sons complexos verbais. Fornece dados qualitativos e quantitativos à respeito das habilidades auditivas.

Efeito Auditivo	Efeito de Ordem	Tipo A	Inversões
Normal	Alterado (alto/baixo)	Normal	Alterado (3)

Erros mais frequentes: Substituições e omissões no Direito Competitivo (DC) e Esquerdo Competitivo (EC).



5. TESTE DE MASKING LEVEL DIFFERENCE (MLD)

Reconhecimento de sons fisicamente distorcidos, recebidos dicoticamente. Avalia a habilidade auditiva de Síntese binaural.

- **RESULTADOS:** *Alterado (8).*

6. TESTE DE AMOSTRA DE FREQUÊNCIA

Discriminação de padrão de sons em apresentação binaural com respostas de repetição e/ou imitação oral, em que a habilidade auditiva avaliada é ordenação temporal simples e reconhecimento de padrão de frequência.

- **RESULTADOS:** 86,6% de acertos na prova de imitação e 66,6% na prova de nomeação.
- **CONCLUSÃO:** *Alterado em ambas as provas.*

7. RANDOM GAP DETECTION TEST (RGDT)

Capacidade do indivíduo de detectar a presença de dois tons puros no menor tempo em ms em apresentação binaural. Habilidade auditiva avaliada é a resolução temporal.

- **RESULTADOS:** *2 ms.*
- **CONCLUSÃO:** *Normal.*

Preferência manual: *destra.*

Foram realizados sete testes auditivos especiais selecionados para avaliar o processamento auditivo.

Dos testes realizados, observamos que o paciente possui alteração nas seguintes *habilidades auditivas*: fechamento, figura-fundo, ordenação e memória auditiva para sons complexos verbais, síntese binaural, ordenação temporal simples e reconhecimento de padrão de frequência.

CONCLUSÃO:

Sendo assim, concluímos que há prejuízo dos processos gnósticos denominados:

- **decodificação:** análise auditiva que permite o indivíduo decifrar o código oral da língua. Alteração neste processo está relacionada à dificuldade de linguagem receptiva, como também de distúrbios articulatorios, escrita e leitura e dificuldade de compreensão em ambientes ruidosos;

2.5 Resumo crônica

Produção inicial

Agora que você leu e grifou os principais acontecimentos do texto "O grande mistério", faça um resumo sintetizando a história. Escreva o texto de modo que o leitor entenda a história mesmo sem conhecê-la.

Ao dia seguinte como expulção para as outras
 equinas de sala lutas
 perceptível cheiro por tremendo como sendo
 de as as comensais que usavam foi
 elogiado pelas lutas gogrom
 não gostare de cano de cerâmica
 embora não se possa debaixo
 do mesmo ventilada apesar as empunhas
 esperam lutas e quatro horas depois
 o curso continuou de machucado
 devido a morte quando o cheiro do
 curso chegou último do lutas

3. GS:

3.1 Relatório de encaminhamento

RELATÓRIO

██████ é um garoto educado e prestativo. Ele participa das aulas, dos trabalhos de grupo e das atividades na lousa.

* Nas aulas de matemática seu desempenho fica prejudicado por conta da interpretação textual dos desafios e situações-problema.

Suas dificuldades são na área da escrita, pois apresenta várias trocas (F/V, M/N, P/B, T/D, A/O, E/I, R intercalado e sons nasais), omite sílabas nas palavras e inverte a ordem das letras em palavras e números. Apresenta também algumas trocas na fala.

Apesar dos erros ortográficos, suas produções textuais apresentam introdução, desenvolvimento e conclusão.

Seu comportamento é adequado e senta-se na 3ª carteira.
Sem mais, coloco-me a disposição.

3.2. Questionário escola desenvolvimento

Levantamento sobre o desenvolvimento e bem-estar de crianças e adolescentes (Questionário para Professores)

Nome da criança: [REDACTED] Masculino/Feminino .
 Data de Nascimento: 22/02/2003 Idade 10
 Escola: [REDACTED] Série/Turma 4ª ano
 Nome do Professor: [REDACTED] Data 16/08/2013

Emoções

Para cada item, faça um "x" no quadrado correspondente. Seria importante que você respondesse a todos os itens da melhor maneira possível, mesmo não tendo certeza absoluta ou se o item lhe parecer bobo. Por favor, dê as suas respostas com base no comportamento da criança nos últimos 6 meses ou no presente ano letivo.

	Falso	Às vezes verdadeiro	Verdadeiro
A1 Excesso de preocupação	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A2 Tensão aparente ou incapacidade de relaxar	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A3 Excesso de preocupação com suas habilidades (ex. Acadêmicas, esportivas ou sociais)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A4 Particularmente ansioso sobre falar em classe ou ler alto	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A5 Relutante em se separar da família para ir a escola	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A6 Infeliz, triste ou depressivo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A7 Perdeu o interesse em continuar com suas atividades	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A8 Sente-se desvalorizado ou inferiorizado	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A9 Concentração afetada por preocupações ou tristeza	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A10 Outras dificuldades emocionais (ex.. medos aparentes, ataques de pânico, obsessões ou compulsões)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> *

* A11 Por favor, descreva-os brevemente:

Se você assinalou "Verdadeiro" para alguma das questões de A1 a A10, por favor complete o resto desta página. Se não, vá para a próxima página.

Estas dificuldades

	Nada	Um pouco	Muito	Extremamente
A12 incomodam ou aborrecem a ele/a?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A13 interferem no relacionamento com colegas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A14 interferem com o seu aprendizado escolar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A15 são um peso para você ou para a classe ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Atenção, Atividade e Impulsividade

B1 Na sala de aula, quando ele/a está fazendo algo que gosta e tem bom rendimento, seja lendo, desenhando ou qualquer outra tarefa, quanto tempo normalmente ele/a se mantém na atividade?

Menos que 2 minutos	2-4 minutos	5-9 minutos	10-19 minutos	20 minutos ou mais
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Falso	Às vezes verdadeiro	Verdadeiro
B2 Comete erros por descuido	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3 Falha em prestar atenção	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B4 Perde o interesse no que está fazendo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B5 Parece não ouvir	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B6 Falha em terminar o que começou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
B7 Desorganizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
B8 Tenta evitar tarefas que requerem pensar	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B9 Perde coisas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B10 Se distrai facilmente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B11 Esquecido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
B12 Irrequieto	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B13 Não pode ficar sentado quando lhe pedem	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B14 Corre ou sobe nas coisas quando não deveria	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B15 Tem dificuldade em jogar/brincar em silêncio	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B16 Acha difícil ficar calmo quando lhe pedem	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B17 Deixa escapar respostas antes de terminarem as perguntas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B18 Difícil para ele/a esperar a sua vez	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B19 Interrompe os outros, intromete-se nas conversas ou atividades	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B20 Continua falando se alguém lhe pede para parar	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se você assinalou “Verdadeiro” para alguma das questões de B2 a B20, por favor complete o resto desta página. Se não, vá para a próxima página.

Estas dificuldades

	Nada	Um pouco	Muito	Extremamente
B21 incomodam ou aborrecem a ele/a?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B22 interferem no relacionamento com colegas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B23 interferem com o seu aprendizado escolar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B24 são um peso para você ou para a classe ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comportamentos Difíceis e Problemáticos

	Falso	Às vezes verdadeiro	Verdadeiro
C1 Crises de choro ou ataques de raiva	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C2 Discute muito com adultos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C3 É desobediente na escola	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C4 Deliberadamente faz coisas que perturba aos outros	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C5 Culpa os outros por seus próprios erros	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C6 Facilmente perturbado/a pelos outros	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C7 Zangado ou resentido	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C8 Maldozo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C9 Vingativo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C10 Mentira ou trapaceia	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C11 Começa brigas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C12 Ameaça/intimida os outros	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C13 Mata aulas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C14 Usa armas quando briga	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C15 Foi fisicamente cruel, tendo realmente ferido alguém	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C16 Deliberadamente cruel com animais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C17 Começa incêndios deliberadamente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C18 Rouba coisas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> *
C19 Vandaliza propriedades ou destrói coisas pertencente a outros	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> *
C20 Apresenta comportamento sexualizado inadequado	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> *
C21 Tem ou já teve problemas com a lei	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> *

* C22 Por favor, descreva-os brevemente:

Se você assinalou "Verdadeiro" para alguma das questões de C1 a C21, por favor complete o resto desta página. Se não, vá para a próxima página.

Estas dificuldades

	Nada	Um pouco	Muito	Extremamente
C23 incomodam ou aborrecem a ele/a?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C24 interferem no relacionamento com colegas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C25 interferem com o seu aprendizado escolar?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C26 são um peso para você ou para a classe ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outras preocupações

	Falso	Às vezes verdadeiro	Verdadeiro
D1 Tiques, contrações, ruídos ou grunhidos involuntários	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> *
D2 Regimes em excesso	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> *

	Não	Sim
D3 Existe algum outro aspecto psicológico ou do desenvolvimento que realmente lhe preocupe?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> *

* D4 Por favor, descreva-o:

Minha preocupação é com relação ao desenvolvimento da escrita e da leitura.

D5 O resto da página é para comentários adicionais sobre a criança: *é educado, prestativo e sempre muito assado. Trabalha muito bem em grupo e ajuda os colegas nas tarefas.*

Temos um bom relacionamento.

Muito obrigado por sua cooperação

© Robert Goodman, 2000

3.3 Questionário escola processamento fonológico

Ficha Individual de Observação de Alunos com Déficits no processamento fonológico

Assinalar, nos quadrinhos abaixo, as observações, verificadas na escola pelos professores ou em casa pelos pais, quanto ao desempenho escolar e atitudes do aluno(a):

[S] para SIM

[N] para NÃO

Assinale um X no quadrinho [?] no caso de dúvida.

- [S] [?] Tem oito anos ou mais;
- [N] [?] Tem atraso na leitura de dois ou mais anos com relação às crianças da mesma idade;
- [S] [?] Sua velocidade na leitura é mais lenta que o normal.
- [S] [?] Comete erros freqüentes na leitura (omissões, substituições, inversões de fonemas - vogais e consoantes sonoras); Têm dificuldades na soletração de palavras.
- [N] [?] Sua compreensão de texto é muito pobre;
- [S] [?] Seu quociente de inteligência (Q.I) é normal
- [N] [?] Não apresenta perturbação sensorial. (audição, visão).
- [S] [?] Apresenta baixo rendimento na área de ortografia;
- [S] [?] Tem baixo rendimento em cálculo matemático, especialmente na multiplicação e em decorar a tabuada.
- N [?] Apresenta movimentos involuntários associados, especialmente quando lê ou escreve. Depende do uso dos dedos para contar, de truques e objetos para calcular;
- [S] [?] Não gosta de ir à escola (Fracassa nas avaliações parciais, não gosta do meio escolar, falta de motivação para aprendizagem, falta de interesse por livros impressos)
- [N] [?] Apresenta ansiedade e medo na hora de ler em voz alta, só faz leitura silenciosa;
- S [?] Apresenta erros freqüentes na escrita (omissões, substituições, adições de letras); rotações (por exemplo, *donita* em vez de *bonita*); inversões (por exemplo, *cava* em vez de *vaca*);
- S [?] Dificuldade em distinguir letras com semelhanças visuais (*b* e *d*; *p* e *q*) ou com semelhanças acústicas (*m* e *n*). *

* na leitura em voz alta, ele não pronuncia "pedaços"
 Ex: adi(ante), asce(ndendo), elega(nte)

* se precisar de apoio com manual de montagem (esquemas).

- [S][?] Dificuldade de organização temporal e espacial: apresenta escrita sem domínio do espaço na página; não consegue se localizar na leitura, pula sílabas ou palavras, perde o sentido, muda a ordem das palavras;
- [] [?] Dificuldade em aprender rimas e canções;
- * [S][?] Dificuldade com quebra cabeça;
- [S][?] Dificuldade em copiar de livros e da lousa; inventa, acrescenta ou omite palavras ao ler e ao escrever;
- [S][?] Apresenta disgrafia, letra feia e, até, ininteligível; pode borrar ou ligar as palavras entre si;
- [M][?] Dificuldade na coordenação motora fina (desenhos, pintura) e/ou coordenação motora grosseira (ginástica, dança, etc.);
- [S][?] Desorganização geral, atrasos na entrega de trabalhos escolares e perda de materiais escolares; seus cadernos e livros são borrados e amassados;
- [S][?] Dificuldade em manusear mapas, dicionários, listas telefônicas.
- [M][?] Dificuldade na memória de curto prazo, como instruções, recados;
- [S][?] Dificuldades em decorar seqüências, como meses do ano, alfabeto.;
- [S][?] Dificuldade em nomear objetos e pessoas;
- [M][?] Apresenta as vezes escrita invertida do tipo "escrita em espelho";
- [?][?] Dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua;
- [S][?] Apresenta problemas de lateralidade: confunde direita-esquerda, em cima-em baixo; na frente-atrás;
- [N][?] A escola em que estuda não tem métodos eficientes e professores habilidades para lidar com as dificuldades do aluno(a).
- [S][?] Os professores detectam com facilidade as dificuldades de leitura do aluno(a)
- ** [N][?] Não há uma orientação pedagógica ou psicopedagógica adequada, na escola, para a reeducação lingüística do(a) aluno(a)
- [N][?] Sua dificuldade na aprendizagem de leitura e escrita foi precoce, isto é, a verificou-se no período da Educação infantil.
- [?][?] O aluno (a) apresentou dificuldades de adaptação nos primeiros anos escolares.
- [S][?] O aluno(a) tem apresentado alterações na fala (articulação de fonemas e palavras), baixo nível de vocabulário, com sentenças curtas e imaturas ou sentenças longas e vagas, pobreza de expressão oral, se comunica demasiadamente com gestos.
- [?][?] O meio familiar é desfavorável à aprendizagem da leitura.
- [?][?] Verificam-se dificuldades semelhantes em familiares.
- [N][?] Seu esquema corporal não é adequado à sua idade.
- [S][?] Apresenta dificuldades de concentração ou atenção durante as atividades, na escola e em casa
- [S][?] Apresenta problemas de conduta escolar (mudanças bruscas de humor, auto-estima baixa, depressão, apatia, timidez excessiva ou "palhaço" da turma, indisciplinado, troca de escolas, escolaridade insuficiente, distorção série/idade, repetências.)
- [N][?] Não existe diagnóstico nem evidência médica de retardo mental.
- [N][?] Não existe diagnóstico nem evidência médica de transtorno neurológico.

** A professora tem formação Psicopedagógica Clínica e Institucional

- [?][?] Não existe diagnóstico nem evidência fonoaudiológica de problemas de audição.
- [?][?] Não existe diagnóstico nem evidência médica de defeitos de visão.
- [S][?] Apresenta dificuldade importante de leitura para captar sentido a partir da leitura de textos escolares.
- [S][?] O rendimento na leitura está abaixo do esperado para a idade, dada sua escolarização e o rendimento geral em outras áreas lingüísticas e escolares.
- [S][?] Desempenho escolar abaixo da média, em matérias específicas, que dependem da linguagem escrita;
- [S][?] Apresenta melhores resultados, nas avaliações orais, do que nas escritas;
- [S][?] Desinteresse ou negação da necessidade de ler;
- [N][?] Leitura demorada, silabadas e com erros. Esquecimento de palavras ou daquilo que lê;
- [N][?] Salta linhas durante a leitura, acompanha a linha de leitura com o dedo;
- [S][?] Dificuldade em matemática, desenho geométrico e em decorar seqüências;
- [N][?] Desnível entre o que ouve e o que lê. Aproveita o que ouve, mas não o que lê;
- [N][?] Demora demasiado tempo na realização dos trabalhos de casa; extremamente lento ao fazer seus deveres.
- [?][?] Não gosta de ir a escola;
- [S][?] Apresenta "picos de aprendizagem", ora parece assimilar e compreender os conteúdos, ora parece ter esquecido o que tinha aprendido anteriormente;
- [N][?] Tem grande imaginação e criatividade; mostra habilidades acima da média em áreas como: artes, desenho, pintura, música, teatro, esporte, etc

APRESENTAR OUTRAS INFORMAÇÕES QUE SÃO CONSIDERADAS RELEVANTES

O aluno apresenta a escrita ilegível com treças e omissões. Essa dificuldade faz com que [REDACTED] fique desinteressado.

Deixa de apresentar deveres e ou pesquisas que seriam utilizadas para desenvolver o assunto em sala de aula.

Reconheço o tempo de maturação em alguns alunos, porém não acredito tratar-se de tal ideia.

4. Guias de entrevistas

4.1. Guia Entrevista Professores:

- O que lembra de cada um dos sujeitos (DV, JC, GS, MR, ED)
 - Rendimento escolar
 - Comportamento
 - Dificuldades
- Para você o que diferencia os sujeitos em situação de sucesso e os em situação de fracasso escolar?

4.2 Guia para a Entrevista Pais

Nome mãe:

Idade:

Profissão:

Escolarização:

Nome pai:

Idade:

Profissão:

Escolarização:

- Outros membros familiares:
- Como foi a infância? Alguma doença?
- Qual a história da escolarização do filho: quando entrou/ onde/ como foi
- Quais dificuldades acha que apresenta:
- Leitura e escrita:
- Costuma ler? O que? Em quais contextos? Em casa o que tem de material de leitura. Escreve alguma coisa no contexto familiar? (bilhetes, recados, lista...)
- Qual o projeto/sonho que tem para o filho. Qual o papel da escola nesse sonho?
- Expectativa de escolaridade
- Qual a rotina diária (deveres, acompanhamento escolar, hora de dormir). E a rotina da família? Como controlam essa rotina?
- Como acompanham a escolaridade (notas e deveres)? Quem acompanha? Como? O que fazem quando não vai bem. Qual a importância da nota para eles.
- Conversam sobre a escola? O que ele diz da escola? Gosta da escola?
- O que vocês acham da escola? Ela tem ajudado? O que ela tem ajudado e o que tem dificultado. O que poderia melhorar

- O que gosta e não gosta de fazer. O que faz por hobby. O que sabe fazer bem. Como é o comportamento (como regulam isso)? Tem amigos?
- Qual a história da escolaridade da família. Como foi a escola? Qual o papel que ela teve para si.
- Costumam ler ou escrever? O que? Quais são as práticas de leitura e escrita. Tem agenda, anotam recados, bilhetes, listas...
- Como organizam os documentos e orçamento (pastas, anotam, planejam...)
- O que costumam fazer no tempo livre?

5. Respostas em porcentagem da pesquisa socioeconômica aplicada na escola.