

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

AMANDA TRINDADE GARCIA

**COMO OS PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO RESPONDEM ÀS
POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÕES EXTERNAS: UM OLHAR A
PARTIR DO DISCURSO DE UMA ESCOLA DE ALTO IDEB**

MARÍLIA- SP

2019

AMANDA TRINDADE GARCIA

**COMO OS PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO RESPONDEM ÀS
POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÕES EXTERNAS: UM OLHAR A
PARTIR DO DISCURSO DE UMA ESCOLA DE ALTO IDEB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha: Teorias e práticas pedagógicas.

Orientadora: Dra. Claudia Regina Mosca Giroto.

MARILIA - SP

2019

G216c

Garcia, Amanda Trindade

Como os processos de medicalização respondem às políticas públicas e avaliações externas: um olhar a partir do discurso de uma escola de alto IDEB / Amanda Trindade Garcia. -- Marília, 2019

116 f.

1. Medicalização da Educação. 2. Doenças do não aprender. 3. Linguagem escrita. I. Título.

O apanhador de desperdícios

*Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.*

Manoel de Barros

À minha tão amada e querida mãe, Lúcia. Sem você nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Não há como não agradecer a Ele em primeiro lugar. A Ele toda honra, todo poder e toda à glória. Obrigada por me dar a vida todos os dias.

Minha família que é meu porto mais que seguro. Meus pais, José e Lúcia, que me deram o sustento, moldaram meu caráter e me ensinaram tudo que sei. Meus irmãos, Luciana e Raphael, que são os melhores amigos que poderia ter, mesmo quando não pronunciam nada me dizem muito. Meus sobrinhos que me dão a alegria de viver e que ensinam mais a mim do que eu a eles.

Minhas amigas que são a nata da nata. Elisabete, Fernanda, Juliana e Thais. Presentes que a FFC me deu e que levo e levarei para toda a vida, grupo de pertencimento e consolo nas horas mais desesperadoras.

Minhas amigas da vida. Fernanda, Mariana, Milena e Nádía. Presentes há muito tempo na minha caminhada. Grupo de apoio, consolo e alegria. Aquelas que posso contar a qualquer hora e em qualquer lugar.

A família que Deus me deu. Mariane, Matheus, Priscila e Rafaella. Irmãos mais que preciosos que ganhei e que levo no meu coração todos os dias. Obrigada pelas orações, pelos conselhos, pelas broncas e pelas risadas.

Minhas amigas professoras da prática docente e da vida. Adriana, Cibelle, Danielle, Deborah, Marcia, Mônica, Rosemiria e Sílvia. Com vocês comecei a minha carreira docente e dei o primeiro passo para ser professora.

Aos meus mestres da universidade. Não há como descrever todos aqui, mas obrigada por compartilharem todo o conhecimento e amor pela educação.

A banca, os professores Ana Paula Berberian Vieira da Silva e Dagoberto Buim Arena que com muito profissionalismo e muito conhecimento contribuíram para a minha aprendizagem e formação. Vocês foram essenciais nesse processo.

A minha querida orientadora Professora Cláudia, agradeço sua paciência, sua dedicação e carinho comigo. Obrigada.

A minha eterna gratidão e agradecimento a vocês que diretamente ou indiretamente contribuíram para a realização desse sonho.

Amo todos vocês.

RESUMO

O aprendizado da linguagem escrita tem sido um desafio na educação brasileira apontado nos dados e resultados de avaliações e índices educacionais, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nesse cenário, figura como agravante a medicalização da educação, com a atribuição equivocada de rótulos de “doenças do não aprender” aos alunos em processo de apropriação da linguagem escrita e com a transformação de questões sociais em questões individuais, o que resulta na biologização da educação e contribui para o fracasso escolar. Tal desafio articulado com essa medicalização da educação implica a necessidade de se voltar ao interior da escola, revendo também, dentre outros aspectos, a formação e prática docente precarizadas. Subsidiada por essas ideias, essa pesquisa tem como questões de pesquisa: a escola com o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem alguma relação com a quantidade de crianças consideradas por seus professores como aquelas que apresentam “doenças do não aprender”? O IDEB alto influencia a adoção, por parte do professor, de práticas medicalizadoras, a exemplo da identificação, equivocada, de crianças com “doenças de não aprender”? Essas crianças se relacionam de modo negativo com a escrita, incorporando o sentimento de incapacidade? Frente a esses questionamentos, a pesquisa foi empreendida com o objetivo de compreender de que modo o discurso medicalizante de uma escola estadual de ensino fundamental de alto IDEB repercute no processo educacional de crianças de uma sala de 3º ano e desvelar a relação desse discurso com as políticas públicas e avaliações externas. A geração de dados ocorreu mediante as situações dialógicas com os seis protagonistas da pesquisa, registradas em áudio e, narrativas registradas em diário de campo durante situações observadas. A análise dos dados privilegiou os enunciados quanto ao conteúdo e contexto de enunciação, subsidiada pelos pressupostos bakhtinianos e da teoria histórico-cultural. Os dados gerados indicaram cinco eixos de análise, a saber: “Atribuição de rótulos negativos às crianças e a incorporação do sentimento de incapacidade na contramão da constituição de sujeitos”, que diz respeito a atribuição equivocada de rótulos negativos em crianças no processo de apropriação da linguagem escrita; “Formação docente e prática pedagógica medicalizante: em busca de uma educação com sentido”, que descreve sobre as práticas pedagógicas mecânicas encontradas em sala de aula e como os professores trabalham a linguagem; “Ato responsável: quem assume?”, que caracteriza a abstenção dos educadores de sua responsabilidade; “Processo de medicalização da educação ao longo da história: o que a escola tem a dizer”, com a descrição do caminho da medicalização da educação que culmina na prescrição de remédios e tratamentos e as suas consequências; e, por fim, “As avaliações externas e as políticas de estado: um conceito de qualidade e a cobrança do ensino em questão”, que trata das influências dos processos avaliativos e seus índices nas práticas pedagógicas em sala de aula. Os dados desvelaram que a atribuição de rótulos negativos às crianças em processo de apropriação da linguagem escrita contribui para a incorporação, por parte dessas crianças, de um sentimento de incapacidade, o que resulta em uma relação negativa com esse aprendizado. Atrelada a isso, está a formação docente precarizada que propicia, em sala de aula, práticas pedagógicas medicalizantes pautada no ensino mecanicista com atividades de repetição e cópia. Nessa problemática encontrada em sala de aula, ninguém assume a responsabilidade, deslocando-a para outras pessoas ou instâncias. A medicalização da educação pode, em alguns casos, desencadear na prescrição, por parte de profissionais da saúde, de remédios e tratamentos da área da medicina.

PALAVRAS-CHAVE: Medicalização da Educação; Doenças do não aprender; Linguagem escrita.

ABSTRACT

The learning of the written language has been a challenge in Brazilian education pointed out in the data and results of educational evaluations and indexes, like the Index of Development of Basic Education (IDEB). In this scenario, the medicalization of education is aggravated, with the misattribution of labels of "diseases of not learning" to students in the process of appropriation of written language and the transformation of social issues into individual issues, which results in the biologization of education and contributes to school failure. Such a challenge articulated with this medicalization of education implies the need to return to the interior of the school, also reviewing, among other aspects, precarious teacher training and practice. Subsidized by these ideas, this work has as research questions: what is the relation of the school with the highest Basic Education Development Index (IDEB) with the number of children considered by their teachers as those with "diseases of not learning"? Does the high IDEB influence the teacher's adoption of medicalization practices, such as mistakenly identifying children with "diseases of not learning"? Do these children relate negatively to writing learning process, incorporating feelings of inadequacy? Faced with these questions, the research was undertaken with the objective of understanding how the medicalizing discourse of a high IDEB elementary school repercussions in the educational process of children in a third year room, and also to unveil the relation of this discourse with the public policies and external evaluations. Data generation occurred through the dialogical situations with the six protagonists of the research, recorded in audio and narratives recorded in field diary during observed situations. The analysis of the data privileged the statements about the content and context of enunciation, subsidized by the Bakhtinian presuppositions and the historical-cultural theory. The data generated indicated five axes of analysis, namely: "Attribution of negative labels to children and the incorporation of the feeling of incapacity against the constitution of subjects", which concerns the misattribution of negative labels in children in the process of appropriation of the written language; "Teacher training and medical pedagogical practice: in search of an education with meaning", which describes the mechanical pedagogical practices found in the classroom and how teachers work the language; "Responsible act: who assumes?", which characterizes the abstention of the educators of their responsibility; "Process of medicalization of education throughout history: what the school has to say", with the description of the path of the medicalization of education that culminates in the prescription of medicines and treatments and their consequences; and, finally, "External evaluations and state policies: a concept of quality and the collection of the teaching in question", which deals with the influences of the evaluation processes and their indexes in the pedagogical practices in the classroom. The data revealed that the attribution of negative labels to children in the process of appropriation of written language contributes to the incorporation, by these children, of a feeling of incapacity, which results in a negative relation with this learning. Coupled with this, there is precarious teacher training that provides, in the classroom, medicalizing pedagogical practices based on mechanistic teaching with activities of repetition and copying. In this problematic found in the classroom, nobody takes responsibility, shifting it to other people or instances. The medicalization of education can, in some cases, trigger the prescription by health professionals of medicines and treatments in the area of medicine.

KEY WORDS: Medicalization of Education; Diseases of not learning; Written language.

LISTA DE SIGLAS

APM – Associação de Pais e Mestres

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

FFC – Faculdade de Filosofia e Ciências

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo

SEB - Secretaria de Educação Básica

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO.....	14
1 UM OLHAR PARA A ESCOLA E SEUS PROTAGONISTAS.....	20
1.1 As práticas pedagógicas medicalizantes e o papel da escola.....	22
1.2 O papel do professor e o seu fazer pedagógico.....	27
1.3 A criança e seu lugar no ensino: o processo de medicalização na escola.....	30
1.4 Assujeitamento da criança: necessidade de olhar para o outro.....	38
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	42
2.1 A escolha dos protagonistas.....	44
2.2 Sobre o processo de geração de dados.....	47
2.3 Sobre a apresentação e compreensão dos dados.....	50
3 APRESENTAÇÃO E COMPREENSÃO DOS DADOS.....	53
3.1 Atribuição de rótulos negativos às crianças e a incorporação do sentimento de incapacidade na contramão da constituição de sujeitos.....	53
3.2 Formação docente e prática pedagógica medicalizante: em busca de uma educação com sentido.....	62
3.3 Ato responsável: quem assume?.....	73
3.4 Processo de medicalização da educação ao longo da história: o que a escola tem a dizer.....	84
3.5 As avaliações externas e as políticas de estado: um conceito de qualidade e a cobrança do ensino em questão.....	91
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	109

APRESENTAÇÃO

Vinicius de Moraes e Baden Powell (1967), na música Samba da Benção, disseram que “[...] a vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida”. E na minha vida não foi e não é diferente, através dos encontros e desencontros na caminhada em que me constitui e me constituo.

O primeiro encontro que me marcou foi com o esporte. Aos onze anos comecei a praticar vôlei e por muitos anos ele fez parte da minha vida. Foi por meio desse encontro que pude aprender a conviver com diferentes pessoas e a lidar com a diversidade de pensamentos, jeitos, vivências e a soma dessas diferenças nos constituía como um time que buscava o mesmo objetivo.

Ao longo da minha vida sonhei em ser diferentes coisas: atleta; dançarina; cantora; engenheira; publicitária. Cada época um sonho me guiava e o pensamento ia longe imaginando como seria. Certo dia, quando criança, por volta de doze anos, fui até uma livraria da cidade com minha mãe e lá fui agraciada pela oportunidade de escolher um livro para mim, meu primeiro livro. Lembro que a ilustração da capa me chamou a atenção, uma moça toda colorida com um chapéu e com a língua para fora. O nome do livro? “Uma professora muito maluquinha”! Mal sabia eu que esse encontro ficaria guardado em mim para reencontrá-lo lá na frente.

Durante o colegial meu pensamento girava em duas opções de escolha para profissão: o de engenheira; ou de relações públicas. Quando cheguei ao terceiro colegial, no ano de 2007, minha má experiência com a física e a química me levou para o lado bom das ciências humanas. Pronto, havia escolhido o meu curso, relações públicas. Já em 2008, no dia da divulgação do resultado veio a ansiedade, pois fiquei na lista de espera e precisaria aguardar. Após dois meses na espera me deparo com o primeiro desencontro da minha vida, faltou uma pessoa desistir para que eu conseguisse a vaga. Com isso a decepção e inconformidade tomaram conta de mim. Mas eu não sabia que por meio desse desencontro eu teria o grande encontro da minha vida.

Mesmo com a reprovação do vestibular, tive a oportunidade de optar por fazer o curso de pedagogia no Campus de Marília, com a incerteza e sem saber qual decisão tomar acabei escolhendo por entrar nessa jornada e ter o encontro com a profissão de professora. Eu tenho o costume de falar que não fui eu quem escolheu a pedagogia, foi a pedagogia que me escolheu. E aquela menina que aos doze anos escolheu “Uma

professora muito maluquinha” como seu primeiro livro não sabia que ali começava esse encontro com a educação.

E o curso me proporcionou diversos encontros ao longo dos quatro anos. Encontro com amigas com as quais mantenho a amizade até hoje, encontro com autores dos quais pude me aproximar e com os quais me identifiquei, encontro com professores que muito me ajudaram com seus ensinamentos e tantos conhecimentos para compartilhar. E me propiciou o encontro com minha primeira orientadora, a professora Graziela Zambão Abdian Maia. Ao ter aulas no terceiro ano com a professora Graziela me identifiquei com a temática da administração escolar e perguntei para a professora se poderia participar de seu grupo de pesquisa. Nessa época eu fazia estágio em uma escola municipal de educação infantil, mas estar em sala de aula, após a formação, ainda não estava nos meus planos. Com a professora Graziela participei de dois projetos: um projeto de extensão, no qual eram realizadas reuniões na rede municipal de uma cidade vizinha, e um projeto que integrava uma pesquisa financiada pela CAPES intitulada “Indicadores de qualidade e gestão democrática”. Esse encontro me propiciou conhecer um pouco sobre a pesquisa no meio acadêmico com atividades de estudo, participações em eventos, diálogos com diferentes pessoas. Tudo isso me encaminhou a fazer o aprofundamento no último semestre da faculdade em gestão em educação.

Mas, com o término da faculdade, optei por não continuar no meio acadêmico. Passado alguns meses fui convocada pelo concurso público do município de Marília para exercer o cargo de professora de educação infantil. Ao me deparar com a prática vieram o choque com a insegurança e o desencontro, naquele momento, entre teoria e prática. Como eu colocaria na prática o que tinha aprendido nos quatro anos? Como eu iria conseguir lidar com aquelas 25 crianças, ao mesmo tempo e sozinha? O que ensinaria para elas? Confesso que o primeiro ano não foi fácil, pois me sentia despida de teorias e acabei recorrendo ao que era comum para todos.

Porém, com o passar dos anos e repensando a minha prática senti que precisava de mais, que precisava buscar uma base que sustentasse o meu fazer pedagógico e pudesse oferecer um ensino que fizesse sentido não só para mim, mas para meus alunos também. E um dos assuntos que mais me intrigava e me fazia procurar compreender era como trabalhar com a linguagem escrita de uma maneira que fugisse da atuação tradicional. Foi quando me deparei com as obras de Vigotski (1995, 2009, 2010^a, 2010b, 2012). Durante a graduação tive pouco contato com esse autor, mas esse pouco ficou guardado

em mim para que um dia eu soubesse a quem recorrer. O primeiro livro que li foi “A formação social da mente”, ao folhear as páginas parece que as ideias foram clareadas e pensei, é isso! Era no começo do ano de 2016 e o encontro com esse autor me incentivou a buscar outros autores que seguiam a mesma linha teórica. Tais encontros germinaram em mim a vontade de voltar a estudar e buscar mais conhecimento, a fim de enriquecer a minha prática.

Com a aprovação no processo seletivo do Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista (UNESP) ocorreu meu encontro com a minha atual orientadora, a professora Claudia Regina Mosca Giroto. Em minha primeira orientação com a professora conversamos sobre o meu interesse em estudar a linguagem escrita e o processo de apropriação das crianças.

A professora Claudia me apresentou ao tema da medicalização da educação que, até então, era desconhecido para mim, e me fez refletir sobre como a minha prática, como educadora, pode gerar marcas na trajetória educacional das crianças que passam por mim, o que pode também tanto impulsionar o desenvolvimento, quanto o comprometer.

Assim, o presente trabalho parte do interesse em estudar a apropriação da linguagem escrita, inserida no cenário da educação brasileira que gira em torno do não aprender e do fracasso escolar.

INTRODUÇÃO

A apropriação da leitura e da escrita tem sido, historicamente, um desafio para a sociedade brasileira. Essa problemática acompanha o país há muito tempo e os avanços aparecem lentamente com o passar dos anos. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1995 a taxa de analfabetos no país com 15 anos ou mais era de 15,6% da população brasileira e esse percentual abaixou para 7,2%, no ano de 2016. Os resultados dos sistemas de avaliação apontam que a escola brasileira não consegue alfabetizar todos seus alunos nos primeiros anos do ensino fundamental. Atualmente, o Brasil figura dentre os dez países que concentram a maior parte do número de analfabetos no mundo, ocupando a 8ª posição com quase 13 milhões de brasileiros analfabetos (UNESCO, 2014).

Dados como os do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) (2018) indicam que sete em cada dez brasileiros domina funcionalmente as habilidades de leitura, escrita e matemática e três em cada dez brasileiros jovens e adultos de 15 a 64 anos no País – 29% do total, o equivalente a cerca de 38 milhões de pessoas – são considerados analfabetos funcionais.

De acordo com o conceito de analfabetismo adotado pelo IBGE (BRASIL, 2012, s/p), considera-se alfabetizada a "pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece". Porém, a tendência mundial considera analfabeto funcional toda pessoa com menos de quatro séries de estudos concluídas e que não utiliza a leitura e a escrita para atender às demandas do cotidiano. E, conforme esse segundo critério, o número de analfabetos salta para mais de 30 milhões de brasileiros, com quinze anos ou mais (PINTO et al. , 2000).

A fim de melhorar essa problemática, no ano de 2000 o país assumiu o Compromisso de Dacar, Senegal. Esse compromisso denominado Educação para Todos traçava seis metas e, dentre elas, os países deveriam, até 2015, expandir cuidados na primeira infância, universalizar o ensino primário, reduzir o analfabetismo em 50% e melhorar a qualidade da educação. Frente a essa Declaração de Dacar, o Brasil assumiu o compromisso de reduzir a taxa de analfabetismo até 6,7% da população (UNESCO, 2001). Mediante esse cenário da educação brasileira, o Ministério da Educação (MEC), através do projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), instituiu diretrizes, dentre outras, voltadas à erradicação do analfabetismo,

universalização do atendimento escolar e superação das desigualdades educacionais. Estipulou algumas metas como a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental, elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5%, até 2015, e redução em 50% da taxa de analfabetismo funcional.

Conforme o PNE (BRASIL, 2014), estratégias foram elaboradas para o cumprimento dessas metas, como a obrigatoriedade da matrícula das crianças na pré-escola, a partir dos quatro anos de idade; melhor formação inicial e uma boa formação continuada dos professores; acesso, por parte dos alunos, a livros e materiais pedagógicos adequados; e melhora da infraestrutura das escolas, a fim de assegurar apoio ao trabalho pedagógico. Nas escolas de educação infantil, de acordo com o documento, medidas correspondentes deveriam ser tomadas a fim de que as crianças tivessem as experiências necessárias para a fase de pré-alfabetização, com garantias de um currículo apropriado para a faixa etária de quatro e cinco anos, que enfatizasse a brincadeira, estímulo para a criatividade e múltiplas formas de expressão.

De acordo com o Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2017), o Brasil apresentou avanços quanto: à obrigatoriedade da matrícula de crianças de quatro e cinco anos na pré-escola; ao acesso, quase universalizado, ao ensino fundamental; e à redução das taxas de analfabetismo entre jovens e adultos. Mediante a essas informações, é possível questionar se as crianças que aparecem dentre os números dos índices que apresentam dificuldades no seu aprendizado ou, essas crianças são vítimas de um ensino desajustado que não propicia a apropriação da linguagem escrita.

E no ano de 2018 o MEC, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, criou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a fim de “[...] garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio de dez competências gerais para a Educação Básica” (BNCC, 2018, p.5). De acordo com a BNCC (2018) o processo de alfabetização deve ser o foco pedagógico dos dois primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, até o final do 2º ano a criança precisa estar alfabetizada o que adiantou ainda mais esse processo. Esse documento foi criado para substituir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e foi duramente criticado por não ter tido um debate e a participação de educadores e pesquisadores na construção desse documento.

Há muito que ser avançado e discutindo quanto a essa problemática. O acesso ao mundo da escrita é reservado a uma minoria há muito tempo. Desde 1878 o analfabetismo é visto como um problema nacional e, o analfabeto é estigmatizado e excluído, nessa época, de direito ao voto. Saber ler e escrever era resguardado a pessoas que desempenhassem ou pretendessem desempenhar funções que exigissem o domínio da língua (FERRARO, 2014).

Ferraro (2014), ao tentar compreender a história da alfabetização no Brasil, indica, em seu artigo, que, na década de 1980, ao se instaurar a reforma eleitoral com a introdução do voto direto, o termo analfabeto carregado de sentido pejorativo é adotado como critério de exclusão de voto. Nessa época “[...] o processo de exclusão dos analfabetos do direito de voto se fez acompanhar de um processo de estigmatização dos ‘portadores’ da condição do analfabetismo, que se traduziu em exclusão social” (FERRARO; LEÃO, 2012, p. 108).

Ferraro e Leão (2012) argumentam que a opção escolhida para solucionar esse problema nacional não foi a de como escolarizar as pessoas, a fim de ampliar o acesso ao voto, mas a de o como excluir do voto ou de como retardar o acesso ao voto por parte dessa população. Essa estigmatização dos analfabetos repercutiu no conceito, nas políticas e nas práticas de alfabetização, e alfabetizar torna-se, então, a salvação das pessoas do estigma do analfabetismo.

Outro momento na história da alfabetização no Brasil que reafirma o controle de poucos da cultura letrada diz respeito ao Golpe Civil-Militar (1964-1985). Esse golpe se encarregou de reprimir os movimentos sociais e as lideranças engajadas em experiências de alfabetização, bem como de substituir o Método de Paulo Freire por uma proposta da própria ditadura: o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF. Esse movimento tinha três pontos norteadores: a obtenção de material didático atrativo e de baixo custo; a descentralização administrativa, com a transferência das funções administrativas para os municípios; e o desenvolvimento de esquemas operacionais simples e padronizados, capazes de tornar viável um programa de alfabetização de larga escala e de reduzir ao mínimo os custos por aluno (FERRARO, 2014).

Hoje podemos ver o reflexo da história da alfabetização no Brasil em nossas salas de aula e constatar que tal retrospecto propulsou um ensino que pouco resulta no

aprendizado da linguagem escrita (GERALDI, 1996, 2006, 2010, 2015; MELLO, 2010; SMOLKA, 2012).

Geraldi (1996) menciona que a escrita proporciona um acúmulo de conhecimentos que, registrados e armazenados, constituem a cultura, porém o aprendizado das pessoas apenas na modalidade oral da língua não permite o contato com essa cultura construída.

O grupo que não tem o acesso à cultura escrita também produz e produziu conhecimento, mas esse conhecimento não é valorizado. É reservado a uma minoria o acesso ao mundo da escrita, sendo impenetrável para o não-convidado, o que fortalece a construção de uma estrutura de exclusão por intermédio do exercício de poder de quem detém o controle do discurso escrito (GERALDI, 1996).

É na escola que essa estrutura de exclusão é estabelecida, uma vez que o trabalho pedagógico tem sido organizado em relação ao tempo, espaço e às relações que ali são constituídas sob um padrão homogêneo, assentado, por sua vez, num padrão de normalidade, que desconsidera a história de cada criança e propõe práticas que reafirmam essa exclusão. A criança que destoa desse padrão e não consegue acompanhar o ensino da linguagem escrita acaba por ser estigmatizada e passa a ser enxergada como incapaz de aprender.

A escola organiza sua prática com uma função instrutiva, por intermédio de um ensino instrumentalista da linguagem que separa forma de conteúdo, e isso proporciona um aprendizado de conteúdos alheios as crianças, cabendo a elas a apropriação somente da forma. É preciso abandonar essa visão instrumentalista do ensino e aprendizagem da língua e a fim de buscar um ensino que produza sentido para a criança (GERALDI, 1996).

E atrelado a esse ensino está o agravante da medicalização da educação que, de acordo com Moysés e Collares (2010), é um processo de transformação de causas sociais em doenças e de crianças saudáveis em doentes. Nesse processo há a atribuição de rótulos negativos a crianças em processo de apropriação da linguagem escrita, o que pode chegar ao diagnóstico de doença, que são as “doenças do não aprender”. Essa expressão foi criada por essas autoras por acreditarem que, no âmbito da educação, os problemas que as crianças apresentam na apropriação da linguagem escrita não integram a área da saúde como sinônimo de doença do corpo, mas do campo social, por isso a criação do termo “doenças do não aprender”.

Assim, após o levantamento bibliográfico e por intermédio de conversas e orientações foi possível delimitar o objeto de estudo dessa pesquisa: estudar a medicalização da educação através da sua relação com as políticas públicas e avaliações externas.

Para compreender as práticas de ensino da linguagem escrita, delimito como aporte teórico autores da teoria histórico-cultural (DAVIDOV, 1999; LEONTIEV, 2012; LURIA, 2012, SMOLKA, 2012; VIGOTSKI, 2010), no que tange ao desenvolvimento e aprendizado da criança, e a fim de compreender a linguagem me apoio no Círculo de Bahktin (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2011, 2016, 2017) com a filosofia da linguagem. Tais aspectos serão discutidos ao longo do texto.

Ao centrar o olhar para a escola, aqui no caso escola pública de ensino fundamental, e em suas práticas de ensino, ressalto a importância que os índices de desempenho escolar atuam no processo educacional das crianças. Como dito, o aprendizado da linguagem escrita gira em torno do não aprender, o que gera o fracasso escolar, dessa maneira as crianças que não conseguem um bom desempenho nas avaliações propostas são rotuladas como aquelas que possuem “doenças do não aprender” (MOYSÉS; COLLARES, 2010).

Dessa maneira, acredito na hipótese de que índices de desempenho escolar, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, influenciam na atribuição dos rótulos equivocados, a fim de alcançar uma boa pontuação. Com isso são aqui tomadas como questões de pesquisa: a escola com o maior IDEB tem alguma relação com a quantidade de crianças consideradas por seus professores como aquelas que apresentam “doenças do não aprender”? O IDEB alto influencia na adoção, por parte do professor, de práticas medicalizadoras, a exemplo da identificação, equivocada, de crianças com “doenças de não aprender”? Essas crianças se relacionam de modo negativo com a escrita, incorporando o sentimento de incapacidade?

Subsidiado por essas ideias e questionamentos, esse estudo tem por objetivo compreender de que modo o discurso medicalizante de uma escola estadual de ensino fundamental de alto IDEB repercute no processo educacional de crianças de uma sala de 3º ano e desvelar a relação desse discurso com as políticas públicas e avaliações externas.

A fim de responder aos questionamentos da pesquisa e atender tal objetivo, organizei a dissertação em quatro capítulos. O primeiro capítulo intitulado “Um olhar

para a escola e seus protagonistas”, abordo as práticas pedagógicas presentes em sala de aula e atreladas a essas práticas, aponto aspectos da formação do professor e a função que a escola possui na educação com o processo de formação da criança. Contemplo também as bases teóricas para estudar a questão da medicalização da educação, sob a compreensão de que ela se constitui a partir de um processo de normificação e da desvalorização da heterogeneidade característica dose sujeitos presentes na escola.

No segundo capítulo apresento o percurso metodológico empreendido na pesquisa, com os pressupostos que sustentam esse estudo e guiam o processo para a escolha dos protagonistas, a geração e compreensão dos dados.

Em seguida, apresento o terceiro capítulo no qual apresento os resultados e a busca da compreensão dos dados com a discussão empreendida. Por fim, o quarto capítulo compreende algumas considerações finais, frente ao percurso teórico-metodológico empreendido nesse estudo.

1 UM OLHAR PARA A ESCOLA E SEUS PROTAGONISTAS

Não há como pensar em outro caminho que se distancia do modelo de como a educação está organizada, sem antes voltar o olhar para a escola a fim de compreender como a linguagem escrita está presente nas práticas de ensino em sala de aula. O aprendizado dessa linguagem representa grandes dificuldades por possuir leis próprias que se diferenciam da oralidade e são pouco acessíveis as crianças, se apropriar dela é algo muito complexo.

Vigostki (2009) aponta que essa dificuldade aparece porque muitas vezes não foi criada na criança a necessidade de escrever. Para esse autor deve haver um motivo que impulse esse aprendizado e essa dificuldade aparece, sobretudo, em situações em sala de aula em que a criança precisa escrever sobre temas alheios a sua realidade e que não o afeta.

Esse autor aponta que a criação literária torna-se mais fácil quando “[...] se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e familiar e, o mais importante, que a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior”. Para Vigostki (2009, p. 66) a criança escreve mal porque não tem sobre o que escrever.

Melo (2010) descreve que o maior desafio da escola é trazer a cultura da escrita para dentro de seu ambiente, porém, o que se encontra na prática são imposições as crianças por parte do professor. Essa prática confirma a visão do ensino da escrita como algo mecânico e sem função social, com ênfase no domínio de uma técnica.

O mundo da cultura é fruto da imaginação e da criação humana. É por intermédio da cultura que o ser humano é capaz de criar algo novo. Vigotski (2009) denomina esse fenômeno como atividade criadora, que se caracteriza por uma atividade humana conscientemente orientada que se materializa nas relações sociais e é mediada por instrumentos e signos. Esse autor descreve que a atividade criadora é a superação da atividade reprodutiva, na qual nada se cria de novo e a sua base é a repetição daquilo que já existia.

Nesse aspecto, pode se considerar que a atividade reprodutiva está presente nas salas de aula com o ensino da linguagem escrita, que perpassa há anos o mesmo modo de ensinar, com incansáveis práticas repetitivas sem que haja a superação na direção da

atividade criadora da linguagem escrita, no caso a criação literária apontada por Vigotski (2009).

Para esse autor, a base da atividade criadora é a imaginação, que é construída sempre com base em elementos da realidade e presentes na experiência da pessoa. Vigotski (2009, p.21) descreve que a atividade criadora com base na imaginação depende “[...] diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa. [...] quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela”. E esse processo começa desde a pequena infância, por isso a importância de propiciar vivências na escola e imergir a criança no mundo da cultura escrita.

Porém, como apontado por Melo (2006), essa inserção da cultura escrita na escola é um desafio. E isso é evidente nos resultados de avaliações educacionais que evidenciam os problemas nos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares, principalmente no que tange ao processo de apropriação da linguagem escrita, bem como revelam um alto índice de analfabetismo no país. Tal situação caracteriza o analfabetismo como um dos aspectos que assombram o cenário da educação brasileira.

A história do analfabetismo do Brasil é uma história inacabada, como afirma Ferraro (2009, p. 195), e a sua superação é uma tarefa intensa e desafiante. Para esse autor “não basta superar a exclusão da escola mediante a expansão e até a universalização do acesso. Importa transformar a lógica de exclusão que historicamente veio regendo o processo de escolarização das camadas populares”. A possibilidade de acesso a escola não garante às crianças ao acesso de um ensino de qualidade.

A lógica neoliberal da educação no Brasil discursa uma escola democrática com o acesso a todos, porém acaba por excluir grande parte da população brasileira revelado com baixos níveis de alfabetização. Freire (1981, p. 15-16), importante estudioso na área da alfabetização das classes populares, já apontava em seus estudos que o analfabetismo não é “[...] a ‘chaga’, nem é a ‘erva daninha’ a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta”. Ler e escrever são exclusividades de uma pequena parcela das pessoas, e a dificuldade desse ensino no país revela as falhas das políticas públicas de valorização da educação e do professor.

1.1 As práticas pedagógicas medicalizantes e o papel da escola

Ao pensar no aprendizado da linguagem escrita recordo do meu processo de alfabetização com as inúmeras cópias da lousa e a escrita repetitiva de palavras que pouco faziam sentido para mim. Acredito que, assim como eu, muitas pessoas passaram pelo mesmo processo e muitas crianças ainda vivenciam essas práticas nas salas de aula.

Para que a criança se aproprie da escrita é preciso incluí-la no mundo da escrita, ampliando sua inserção na cultura e participação nas práticas de ensino. Sob esse olhar, os educadores apresentam dificuldades para explorar o potencial de criação da escrita e insistem em trabalhar em uma perspectiva positivista, caracterizada pela escrita instrumental, mecânica e esvaziada de sentido. Cabe ressaltar, entretanto, que a apropriação dessa modalidade de linguagem não se dá pelo ensino das letras. Não é uma habilidade motora, mas uma atividade cultural complexa (VIGOTSKI, 2010).

De acordo com esse autor a linguagem escrita é um sistema particular e complexo de símbolos e signos e a apropriação dessa linguagem é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções psíquicas superiores. Vigotski (2009) denomina como função psíquica superior uma capacidade humana, como a imaginação, o pensamento, a linguagem, que pode ser apropriada por intermédio das relações entre o instrumento e o signo. E essa apropriação não acontece de maneira puramente mecânica e externa.

Ao ingressar na escola a criança não é uma folha em branco, pronta para começar a escrever sua história. Luria (2012) afirma que essa folha já possui marcas de histórias que as crianças já vivenciaram e aprenderam a lidar com os problemas de seu cotidiano. Elas já possuem habilidades culturais primitivas e não forjadas pela influência sistemática do ambiente pedagógico.

Dessa maneira, aponta esse autor, que o professor precisa ter o conhecimento acerca daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola e a partir desse conhecimento ampliar o acesso a novos saberes. Somente quando as crianças estabelecerem relações diferenciadas com a cultura que poderá desenvolver as funções psíquicas superiores.

Nesse sentido afirma Arena (2010, p.30):

A imaginação transcende a própria criação literária porque move o próprio desenvolvimento da cultura humana em todas as áreas. Dessa forma, imaginar é inventar, criar, romper com o já construído para encontrar o ainda desconhecido. Imaginar, portanto, não faz apenas parte do mundo infantil, mas é uma faculdade do homem, social e

historicamente desenvolvida, necessária para a própria e permanente formação do ponto de vista filogenético.

Para esse autor, a criança imagina situações, falas, ações baseada naquilo que já se apropriou da cultura humana por intermédio das vivências. Por isso, afirma Arena (2010), ao lidar com a linguagem escrita a criança desenvolve a sua imaginação, e, quanto mais rico for o contato com a linguagem escrita, mais imaginação a criança desenvolverá.

Porém, nas práticas encontradas na sala de aula o acesso à cultura humana não é a base para o aprendizado da linguagem escrita, Geraldi (1996, p.104) afirma que a prática pedagógica medeia os processos de aprendizado da criança com práticas de reconhecimento. Tais práticas são insatisfatórias para a construção de compreensões na criança, para esse autor as palavras são “[...] alheias, estrangeiras, de um saber que se apresenta como pronto, acabado. Não há uma relação dialógica de construção, mas relação hierárquica de imposição”. Embora a escola possua uma tradição de ensino que sistematize o conhecimento como um suporte necessário para um melhor desempenho das crianças, essa sistematização de conteúdos tem ocorrido de maneira alheia à realidade das crianças e dificilmente propiciará o aprendizado.

Para esse autor as crianças serão capazes de escreverem textos quando tiverem o que dizer e razões para dizer. De acordo com Geraldi (2015), nos processos de produção de textos nas salas de aula as crianças não possuem interlocutores em sua escrita, elas não escrevem para um leitor, mas para um professor a quem ela deve provar o seu conhecimento.

O ensino mecânico isola a língua da vida, quando apresentada as crianças como algo morto e sem sentido. Volóchinov (2017) critica a corrente linguística denominada estruturalismo por isolar a língua e separar o homem do objeto, deslocando-a da vida. Essa corrente focava na forma das palavras sem considerar os aspectos e relações sociais, o que se contrapõe à compreensão de que a linguagem é sempre social. Por intermédio dela que o sujeito toma consciência de si e se constitui na interação com o outro através do diálogo. Não se pode compreender a língua isolada de seu contexto social, pois assim ela perde o seu sentido.

Volóchinov (2017, p.180, nota de rodapé), ao descrever o ensino da língua viva menciona que,

[...] A palavra, retirada do contexto, anotada no caderno e decorada de acordo com a sua significação em russo, torna-se um sinal, isto é,

passa a ser tão somente objetiva e estagnada, enquanto no processo da sua compreensão passa a prevalecer em excesso o momento do seu reconhecimento. Em linhas gerais, na metodologia de ensino prática e funcional, uma forma deve ser assimilada não como idêntica a si nem no sistema abstrato da língua, mas na estrutura de um enunciado concreto, como um signo mutável e flexível.

Sob essa compreensão, a língua tomada como um sistema de formas nos distancia da realidade viva da língua e de suas funções sociais. Miotello (2011, p.50) afirma que “[...] a própria escolarização certamente está construindo um sujeito que não fala, não escreve, um sujeito que não se diz” As crianças tornam-se assim meras reprodutoras e o trabalho mecânico que desempenham proporcionam um ensino morto e desligado da vida.

Por sua vez, Vigotski (1995) afirma que o maior equívoco no ensino da linguagem escrita é a utilização de métodos, em sala de aula, que enfatizam o domínio da técnica preenchendo o tempo das crianças com atividades de escrita que dificultam a concentração delas por não fazer sentido. Segundo Vigotski (1995, p. 183) “[...] ensinam as crianças a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não ensinam a linguagem escrita”. Ao centrar o ensino da escrita no aspecto técnico, a escola se esquece da função social para a qual a escrita foi criada.

Dessa maneira, trabalhar a escrita com enfoque centrado no aspecto técnico, com o ensino das letras e dos sons com o enfoque nos fonemas e grafemas, dificulta a aprendizagem da criança por apresentar a linguagem escrita, a criança, de uma forma fragmentada.

Vigotski (2010, p.693) enfatiza que,

[...] a maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste em se tratar de um desenvolvimento que ocorre em condições de interação com o meio, quando a forma ideal, a forma final, esta que deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil.

Assim é com a linguagem escrita, que precisa estar presente no meio na sua forma final, tendo o seu uso para o fim verdadeiro para o qual foi criada e não de maneira fragmentada e esvaziada de sentido, que o seu aprendizado se dará no uso social da linguagem presente na vida como a criação de gêneros textuais

(BRONCKART, 2003; DOLZ, J.; SCHNEWLY, 2004) como textos informativos, jornais, cartas, bilhetes etc.

Com vistas a essa prática mecânica, o resultado desse ensino da escrita reduzido à técnica conduz a “[...] uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido” (SMOLKA, 2012, p.48). Isso resulta no desinteresse da criança em aprender, levando-a a acreditar que não consegue corresponder às expectativas do professor. Com isso, esse professor supõe que a criança não consegue aprender e, conseqüentemente, não pode ser alfabetizada, o que pode implicar a incorporação de sentimento de incapacidade por parte dessa criança e retirar a responsabilidade do professor de seu papel nos processos de ensino e aprendizagem dessa modalidade de linguagem (ABAURRE, 2001; GIROTO, 2006; MOYSÉS, 2001; SMOLKA, 2012).

Volóchinov (2017, p. 180) afirma que a linguagem é a manifestação das atividades da vida humana. É o produto da interação entre os sujeitos socialmente organizados. Ao pensar no ensino da linguagem escrita, nos restringimos a trabalhar, em sala de aula, conteúdos distantes dessa interação social. Entretanto, “[...] a consciência linguística do falante e daquele que escuta e compreende não lida na prática ou na fala viva com um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas”. Dessa maneira, compreende-se a linguagem como sendo viva e um produto da interação humana. Se a linguagem é viva e é produto da interação humana, o cotidiano extra escolar precisa estar presente, porque fora da escola há uma variedade de gêneros textuais que estamos em constante interação.

De acordo com Geraldi (2015) o processo de produção de textos não se faz seguindo regras previstas com resultados premeditados, mas é resultado de um processo de criação. Se um dos objetivos da educação é que as crianças saibam escrever, compreender e interpretar o que leem, não há como basear a prática do professor em atividades de repetição, porque a prática pedagógica deve ter como unidades básicas de ensino a leitura e a produção de textos.

As práticas pedagógicas que ainda persistem no ensino da linguagem escrita acabam por não colocar a escola como espaço no qual se oferecem conteúdos e se desenvolvem pensamentos específicos a fim da apropriação da cultura elaborada.

Para Rego (2014), a escola deve promover um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade através do pensamento conceitual. É papel da

escola oferecer conhecimentos construídos historicamente, a fim de promover a transformação da criança com o desenvolvimento dos conceitos científicos. Taís conceitos introduzem nas crianças novos modos de pensar e se relacionar com o mundo.

A escola precisa ser o espaço no qual a criança tenha contato com os conhecimentos científicos. Ao desenvolver esse pensamento científico a criança se modifica e é papel da educação promover essa transformação. Isso se dá por intermédio das vivências que o professor propicia a criança no meio em que ela se insere.

Vigotski (2010) chama a atenção para o meio como fonte de desenvolvimento que altera o indivíduo, mas para isso é preciso que haja neste meio materiais apropriados e propostas apropriadas para que a criança se desenvolva e se aproprie do conhecimento. E, principalmente, a escola deve ser um espaço no qual a criança seja afetada, um lugar no qual as pessoas queiram ficar e onde possam se apropriar da cultura historicamente criada pelo homem. Ela é essencial para o desenvolvimento, “[...] o papel da escola e do professor é fundamental na promoção das vivências que promovam o desenvolvimento infantil” (BARROS; PEQUENO, 2017, p. 83)

Entendo que o desenvolvimento da criança consiste na gradativa ampliação do meio:

[...] Com os passeios, seu mundo aumenta e, cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam se tornam possíveis. Depois, o meio se modifica por fora da educação, que o torna peculiar para a criança a cada etapa de seu crescimento [...] Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade (VIGOSTKY, 2010, p.683).

Sob essa perspectiva, Vigotski (2010) reforça a ideia de que o ensino da linguagem escrita precisa oportunizar aos alunos vivências e contato com diferentes tipos de conhecimentos, a fim de ampliar o mundo e promover o desenvolvimento desses alunos.

Leontiev (2012, p.68), acerca da atividade humana, conceitua “[...] aqueles processos que realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”. Dessa maneira, compreende-se atividade como um agir provocado por uma necessidade que orienta e regula. Ao situar essa realidade ao ensino da linguagem escrita, é preciso propor uma atividade que crie uma necessidade no aluno, a fim de que ele busque um objeto que satisfaça essa necessidade.

Vigotski (2009, p. 241) assume o trabalho com o desenvolvimento dos conceitos científicos nas crianças, em sala de aula, como de extrema importância e como uma das tarefas fundamentais da escola. Para esse autor “[...] o que sabemos sobre essa questão impressiona pela pobreza”, o fazer pedagógico que focaliza no conhecimento pronto apresenta-se para o autor como impossível e estéril. O professor que escolhe esse caminho opta por um método escolástico de ensino que substitui a apropriação do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios.

Nessa proposta de ensino há um outro elemento que Vigotski (2009, p.73) descreve como suma importância. Esse autor afirma que “[...] nada grandioso é feito na vida sem um grande sentimento”, ideia que contribui na promoção do desenvolvimento e da criação infantil como princípios para uma organização do ensino e do ambiente dos alunos que permita gerar necessidades e possibilidades diversas, aproximando a criação literária da vida dos alunos com uma ocupação necessária e com sentido.

1.2 O papel do professor e o seu fazer pedagógico

Esse caráter técnico e motor encontrado em muitas práticas de alfabetização, em sala de aula, pode ser resultado, dentre outros aspectos, da formação docente precarizada, associada ao tecnicismo, cuja prática sem base teórica compromete o caráter científico da intervenção pedagógica.

O trabalho do professor é científico, baseado em seus estudos e observações, e não espontâneo. Tem papel essencial no contato que a criança tem com a cultura e se este não estiver dotado de conhecimento e teoria, a sua prática, por mais bem intencionada, será vazia. O desenvolvimento das crianças não acontece de forma natural, é preciso um fazer intencional do professor para que as aprendizagens ocorram através das atividades propostas em interação com os produtos da cultura (MELLO E LUGLE, 2014).

De acordo com o Vigotski (2012) aprendizagem e desenvolvimento são dois processos diferentes, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. Para esse autor a aprendizagem da criança começa muito antes da entrada da criança na escola, porém, o aprendizado escolar é diferente pelo modo essencial de domínio de noções que a criança se apropria durante o ensino escolar.

Na aprendizagem escolar Vigotski (2012) toma como ponto de partida o princípio de que o aprendizado deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança,

para ele não se pode limitar somente a um nível de desenvolvimento da criança, e sim pelo menos dois níveis de desenvolvimento. Esse autor propõe então a teoria da área de desenvolvimento potencial, na qual o primeiro nível ele denomina de nível do desenvolvimento efetivo ou real da criança, que é resultado do processo de desenvolvimento já realizado. O segundo nível é a zona de desenvolvimento potencial ou proximal, a qual ele descreve ser aquilo que a criança é capaz de fazer com o auxílio de adultos ou parceiros mais experientes.

Dessa maneira, cabe ao professor organizar um ensino que se adiante para o desenvolvimento tendo como base o nível de desenvolvimento proximal da criança. Trabalhar com o nível de desenvolvimento real não propõe a superação e criação de novos conhecimentos, conseqüentemente, não promove o desenvolvimento da criança. Vigotski (2012) afirma que a aprendizagem em si não é desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento.

Esse autor afirma:

Educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado (VIGOTSKI, 2009, p.72).

Nessa perspectiva, Davidov (1999) aponta para a necessidade de se pensar em um ensino desenvolvimental que forme o pensamento teórico nas crianças por meio da atividade, contendo conhecimentos específicos que permitam às crianças a realizar ações de caráter teórico sobre o objeto estudado.

Trabalhar com conhecimentos prontos através de atividades de repetição e memorização não promove a superação do pensamento empírico ao teórico. Davidov (1999) anuncia que uma correta organização do ensino consiste em que o professor baseie sua prática pedagógica nas necessidades dos alunos de dominar os conhecimentos teóricos específicos. Assim, adquirindo novos conhecimentos e desenvolvendo novas habilidades, novas capacidades se formam promovendo a transformação e o desenvolvimento das crianças.

A fim de promover uma educação desenvolvimental, a prática pedagógica precisa estar sustentada por uma teoria que dê base científica para compreender o fazer pedagógico e a maneira como as crianças aprendem. Geraldi (2010) menciona que nos tornamos professores na relação que estabelecemos com o conhecimento a ser ensinado

e a prática será influenciada de acordo com a concepção que o professor tem de criança, escola, educação, aprendizado.

Isso implica, para esse autor, abandonar com a visão de ensino concebido como transmissão de um conhecimento pronto e acabado e assumir uma prática que propõe o ensino sem objeto fixo e imutável. Para Geraldi (2015), o processo de ensino não se pode esperar um aprendizado que devolva o que foi ensinado, mas um aprendizado, baseado no que já foi produzido, capaz de produzir sempre algo novo.

É certo que nós não nascemos prontos, ao longo da nossa caminhada nos constituímos e nos apropriamos de conhecimentos da cultura historicamente elaborada e, ao concluirmos um curso de formação de professores, é certo também que não saímos perfeitos e completos para atuar na prática. O nosso fazer pedagógico precisa ser repensado todo dia, com uma autoavaliação daquilo que podemos continuar e daquilo que precisamos deixar para trás e mudar. Esse autor afirma que

[...] nós nos formamos professores ao longo de alguns anos de estudo que adquirimos, que encorpamos, e que nos remodelam, nos tornam a pessoa que não éramos. Seguramente, esse tipo de formação é consequência de um longo processo histórico de construção de identidade profissional do professor, que se mostra nos nossos cursos de formação. Certamente reconhecemos que desta forma nos formamos professores (GERALDI, 2010, p. 82).

A fim de promover o desenvolvimento da criança, além de repensar a sua prática, o professor precisa se tornar um parceiro mais experiente da criança. A esse respeito, Vigostki (2010, p.58) afirma que “[...] todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”. De acordo com esse autor, as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes, a primeira vez no nível social e, depois no nível individual.

Nessa direção, Melo (2006) ressalta que é importante perceber que o fato de o professor ter papel essencial na educação da criança não significa que ela só aprende quando o adulto dirige e controla a atividade. Para essa autora existem três elementos para o desenvolvimento infantil: a cultura; o professor; e a criança, e esses elementos são ativos. O professor deve construir um espaço rico e provocador de experiências, acompanhando o desenvolvimento da criança por meio de vivências, nunca engessando e desvalorizando a experiência que a criança tem.

Luria (2012) descreve que a história da escrita na criança começa antes da entrada na escola, quando o professor lhe coloca um lápis em sua mão e lhe ensina como formar

as letras. No período pré-escolar a criança já possui habilidades e noções do que seja essa linguagem, porém, tais noções são perdidas assim que a escola proporciona um sistema de signos padronizados e culturalmente empobrecido.

Assim também afirma Smolka (2012), ao enfatizar que as crianças têm noções das funções da escrita, mas são barradas pela maneira como a escrita é apresentada na escola, que não reconhece o valor que atribuem à escrita, desconsiderando as experiências passadas e os conhecimentos adquiridos fora da escola. Por sua vez, o professor se apodera do conhecimento e monopoliza o espaço na sala de aula, acreditando que a criança só aprende quando o professor ensina.

Freinet (1977) afirma que os professores se habituam a comandar as crianças e a exigir delas uma obediência passiva que não pensam na possibilidade de haver outra solução para a educação que não seja a fórmula autoritária. É preciso repensar a prática docente e partir de outra visão, de maneira que a escola reencontre a vida e mobilize as crianças a encontrar um objetivo. Mas para isso, o professor “[...] deve abandonar as velhas práticas, mesmo que elas tenham tido sua majestade, e adaptar-se ao mundo do presente e do futuro” (FREINET, 1977, p.10-17). Assim, se faz necessário que pais e educadores compreendam que a vida mudou e conseqüentemente as necessidades das crianças também mudaram, em consequência disso as respostas de ontem já não servem para as perguntas de hoje.

É necessário,

[...] nos voltarmos para o interior da escola, revendo nossas políticas educacionais, nossa prática docente, nossas políticas de formação docente, nossos métodos de ensino e as práticas pedagógicas. É o momento de uma revisão estrutural do sistema educacional para compreendermos tantos casos de crianças que permanecem anos na escola e permanecem analfabetas (SOUZA, 2010, p.65).

Nesse aspecto, Szymanski e Brotto (2013), apontam como necessário a criação de políticas públicas que possibilitem ao professor, mais do que ser um facilitador do processo pedagógico, promover de fato a aprendizagem da leitura e da escrita, instrumentos fundamentais para uma inserção social crítica.

1.3 A criança e seu lugar no ensino: o processo de medicalização na escola

Descrita acima a problemática da educação, que tange ao aprendizado da linguagem escrita proposta por intermédio de práticas pedagógicas medicalizantes com um ensino mecânico pautado na repetição e reprodução, encontra-se inserido o

agravante da medicalização da educação, presente também nas escolas. Não é possível negar que existam pessoas com comprometimentos do desenvolvimento cognitivo decorrentes de patologias que acometem o corpo. Entretanto, é crescente o deslocamento de problemas inerentes à vida para a área da saúde, com a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais (COLLARES, 2011), situação que também se estende ao campo da educação.

A medicalização da educação caracteriza-se pela atribuição equivocada, por parte dos profissionais da educação, dentre os quais se encontra o professor, de rótulos negativos a criança em processo de apropriação da linguagem escrita, ao deslocarem questões sociais para as questões individuais do corpo, o que resulta na biologização da educação e do fracasso escolar (BERBERIAN, 2003, 2004; COLLARES, 1995; GIROTO, 2006; GIROTO et al, 2014; MOYSÉS, 1992, 2001; MOYSÉS; COLLARES, 2013).

Moysés (2001) introduz no Brasil a ideia da medicalização como um processo no qual se desloca para o campo médico questões individuais do ser humano. Essa autora defende a necessidade de se romper a lógica individualizante que sustenta uma visão biológica do ser humano. Essa autora ressalta, em suas pesquisas, que questões institucionais e políticas como o fracasso escolar saem de um plano mais amplo e se deslocam para o campo individual, o que isenta a escola e centra a causa dos problemas nas crianças.

Essa medicalização da educação contribui para a invenção e/ou propagação de “doenças do não aprender” equivocadamente reduzidas a aspectos individuais e biológicos, desresponsabilizando a escola do papel que lhe cabe, bem como reafirmando a saúde como área de resolução dos graves problemas do sistema educacional, uma vez que tais problemas, sob esses equívocos, têm sido deslocados para o âmbito clínico (GIROTO; BERBERIAN; SANTANA, 2014; GIROTO et al, 2014).

Moysés e Collares (2010) afirmam que, a medicalização da vida das crianças articula-se com a medicalização da educação ao inventar as “doenças do não aprender”. De acordo com essas autoras, a medicina afirma que os graves problemas do sistema educacional são consequências de problemas que somente a área da saúde é capaz de resolver. Dessa maneira, cria-se a demanda por serviço da medicina e amplia assim a medicalização.

A expressão de “doença do não aprender” se contrapõe a expressão distúrbio de aprendizagem. Moysés e Collares (2010) descrevem que, distúrbio de aprendizagem remete obrigatoriamente a um problema ou a uma doença que acomete a criança em nível orgânico. Porém, o que muitas vezes acontece no campo da educação é a transformação de problemas que não são inerentes ao corpo em doenças, por isso essas autores denominam como “doenças do não aprender”.

Nesse sentido, Souza (2010) indica que a biologização do ensino com a possibilidade de medicalização dos alunos não questiona a escola e suas condições de aprendizagens e práticas pedagógicas. Ao contrário, desloca a problemática da apropriação da linguagem escrita para a criança e seu comportamento, a fim de diagnosticá-la.

Esse processo de biologização, o qual transforma questões sociais em biológicas, é conhecido na história da humanidade. Em momentos de conflitos sociais de movimentos reivindicatórios importantes, a resposta da sociedade sempre foi na direção de transformar em questões biológicas as questões sociais que haviam sido o foco dos conflitos. E a ciência positivista sempre respaldou essa biologização em detrimento dos interesses de uma determinada classe social (COLLARES; MOYSÉS, 2010).

Na escola acontece o mesmo movimento. Ao se deparar com uma criança que apresenta conflitos em seu aprendizado na linguagem escrita, ela desloca esse problema para o âmbito biológico, o que culmina muitas vezes em requerer à família algum diagnóstico da criança antes de repensar a proposta pedagógica. Collares e Moysés (2010) descrevem que o mérito da criança que obtém êxito na escola é do professor que ensina, porém aquela que não aprende a responsabilidade do insucesso é da própria criança. As autoras afirmam que esse cenário propaga o status de verdade a ideia de que as crianças que não aprendem possuem um problema, e esse movimento abre espaço para profissionais da saúde, exames, diagnósticos, remédios.

Quando o aluno não corresponde às expectativas do professor de se comportar e aprender e foge da norma, busca-se na medicina a resposta para o problema. A escola não pensa nas possibilidades que lhe cabe para modificar suas práticas e seu ambiente escolar a fim de que a criança aprenda. O cotidiano escolar é carregado de preconceitos e juízos prévios sobre as crianças e é nesse ambiente que os problemas das crianças aparecem. (COLLARES; MOYSÉS, 2010). Signor (2013) discute que o olhar do professor está distante de reconhecer o real papel da escola. A explicação para o

fracasso escolar recai sobre a criança, por ser imatura, preguiçosa, distraída. Essa autora afirma que esse discurso dos professores que recai sobre as crianças consideradas com problemas na escola gera um processo de patologização. Para Signor (2013, p.98),

O discurso que desculpabiliza o sistema educativo (do qual o professor é agente de destaque) acaba imputando ao aluno o problema. [...] Nada mudará enquanto o professor não for conscientizado de que seus discursos estigmatizantes sobre e para a criança têm efeitos nocivos à aprendizagem e desenvolvimento dela, dentro e fora da escola. Mas ele tem de acreditar que não é corresponsável por um mecanismo inerente a ele, o que significa que muitas das suas ações (de patologizar o aluno) decorrem de uma coletividade, seguem uma determinada lógica, e que, portanto, servem a determinados interesses.

As causas médicas do fracasso escolar são supervalorizadas, quando o que se observa é a construção artificial dessas causas ao se responsabilizar a criança por não aprender. O professor está inserido em determinada cultura que, ao rotular a criança age e baseia a sua prática pedagógica conforme o que foi apreendido por ele no sistema educativo que está preenchido com discursos medicalizantes. Dessa maneira, todos precisam ter a consciência das consequências que esses discursos podem gerar na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. (SIGNOR, 2013).

No ambiente escolar, cenário para a diversidade constituída a partir das diferenças, ou seja, das singularidades das crianças, a escola procura estabelecer um padrão único de normalidade que desconsidera a história de cada um e, muitas vezes, o conhecimento da criança não é valorizado, uma vez que esse conhecimento não se enquadra nos parâmetros de normalidade impostos ou praticados e utilizados para as avaliações (MOYSÉS; COLLARES, 2010).

Essa normatização está presente na vida de todos e, frequentemente, transforma os problemas da vida em doenças. Em todo tempo somos comparados com pessoas que nos cercam, seja em nível de conhecimento, do aporte físico, das questões emocionais, do comportamento e dessa maneira a nossa individualidade é apagada. Aquele que escapa às normas e que não funciona como deveria, provavelmente será considerado com algum problema. Disso surgem os distúrbios de comportamento, distúrbios de aprendizagem, doença do pânico etc.

Para Foucault (1996, p.163), a universalidade dos controles procura estabelecer uma norma, permite marcar quem é 'leproso' e fazer funcionar contra eles os mecanismos de exclusão:

Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar não visa a expiação, nem mesmo a repressão. [...] traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogênea, exclui. Em uma palavra, ela 'normaliza'.

Collares e Moysés (1996) afirmam que a atuação medicalizante se consolida ao ser capaz de se infiltrar no pensamento cotidiano, ao ser difundido em juízos provisórios e preconceitos que permeiam a vida cotidiana.

E ao centrar os nossos olhares para a escola, ela acaba por legitimar essa exclusão. Para Moysés (2001) a escola é uma instituição excludente, por garantir o acesso de todos à educação sem a qualidade necessária. A escola não é somente o espaço físico, mas também um espaço educacional que deve estar voltado às necessidades de suas crianças.

Souza (2011) descreve o processo de medicalização como uma busca incessante da normalidade e a escola, espelho da sociedade que estabelece padrões culturais, econômicos e sociais, tende a reproduzir o que se espera como certa normalidade e homogeneização de comportamento e de aprendizagem do indivíduo. por isso tem dificuldade em aceitar o que se mostra como diferente a esses padrões.

Ao estabelecer um padrão homogeneizador calcado na identidade o ambiente escolar acaba por normificar e estabelecer um modelo de aluno; aquele que não se enquadra nesse modelo é visto como a diferente. Porém, se faz necessário um movimento contrário de valorizar na escola as singularidades, compreender que cada sujeito é único e singular, para assim respeitar e valorizar a sua história.

Ao demarcar o diferente a escola acaba por denotar um rótulo negativo e preconceituoso. As diferenças são definidas nos parâmetros da sociedade. É por intermédio do coletivo que se conceitualiza uma diferença e que lhe atribui valor e importância. Porém, segundo Adorno (1986), essa nomeação de diferença em sociedade é marcada pela segregação, cuja causa está ligada às relações de dominação e não aparece como diferença, mas como desigualdade.

A escola desconsidera a criança como um ser social que possui uma trajetória e que continuará a escrever sua história à sua maneira no decorrer da educação escolar. Desconsidera-se a individualidade de cada uma e todas as crianças precisam começar do

zero e precisam chegar ao mesmo nível da mesma maneira e ao mesmo tempo. E aquela que não consegue acompanhar é rotulada e culpada pelo seu fracasso.

Documentos oficiais propagam a ideia de educação para todos ao garantir por intermédio da lei o acesso a todos na escola. Em seu discurso de educação inclusiva descreve:

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 39-40).

Porém, esse discurso não condiz com a prática. Moysés (2001) discute que a artificialidade em pensar uma qualidade que prescindiria da quantidade dificulta o desvelamento das questões realmente centrais para o debate educacional. De acordo com essa autora, não se pode falar em educação nacional quando apenas uma parcela quantitativamente inexpressiva é atendida com a qualidade necessária. Para Moysés (2001), qualidade sem quantidade remete a privilégio, não a sistema educacional. A educação brasileira está muito aquém de alcançar os objetivos e metas propostas. A gravidade do momento histórico da educação articulada com a medicalização da educação como um dos aspectos que contribui para esse cenário, faz com que se mostre necessário voltar ao interior da escola, revendo-se também, dentre outros aspectos, a prática e formação docente precarizadas.

Inúmeros estudos têm demonstrado que boa parte dos equívocos cometidos pelos professores na atribuição de rótulos e culpabilização das crianças por seu fracasso escolar resulta da própria falta de conhecimento de professores acerca das possibilidades às quais a criança, em processo de apropriação da escrita, recorre na busca por soluções para as diferentes hipóteses de escrita com as quais se depara. Outro aspecto que resulta na atribuição dos rótulos é o olhar que o professor tem sobre a criança, um olhar que é calcado nos conceitos de normalidade e desvio, em vez de enxergar como um sujeito histórico (ABAURRE, 2001; MOYSÉS, 2001; BERBERIAN, 2003; 2004; GIROTO, 2006; SIGNOR, 2013; GIROTO; BERBERIAN; SANTANA, 2014).

Para Collares e Moysés (1996) a escola, na condição de instituição social que propaga a igualdade de oportunidades para todos e ascensão social pelo estudo, ao

instaurar o preconceito em seu cotidiano é fundamental que o excluído socialmente se considere o responsável pelo seu fracasso e a isente de responsabilidade.

Signor (2013) menciona que o fracasso escolar remonta às condições do ensino no Brasil, que ainda está aquém de oferecer uma educação de qualidade, e que o problema frequentemente não reside na criança tachada com algum distúrbio, mas na educação que está distante do seu fazer.

A criança apontada como problema carrega consigo um enorme peso: o de não aprender. A partir do momento em que o professor impõe rótulos e emite julgamentos negativos em relação a criança por ele considerada, equivocadamente, como aquela que apresenta distúrbios da aprendizagem da leitura e escrita, transforma uma criança saudável em criança problema.

Esse julgamento equivocado acerca dessa criança pode se concretizar na medida em que o professor tiver as piores expectativas sobre ela, contribuindo para a construção, nesse aluno, de uma identidade de incapaz que acaba por influenciar seu desempenho escolar e sua relação com a escrita.

Essas expectativas equivocadas do professor caracterizam-se, segundo Rosenthal e Jacobson (1981), como profecias auto realizadoras, as quais podem influenciar no desempenho escolar da criança e determinar tanto a criação, quanto a manutenção de rótulos. O conceito de profecia auto realizadora proposto por esses autores é da área da psicologia e salienta que a expectativa de uma pessoa a respeito ao comportamento de outra pode contribuir para que essa última se comporte de acordo com o que se esperava nela.

Rosenthal (1966, p. 196) afirma, "[...] alguém profetiza um evento, e a expectativa do evento muda o comportamento de quem fez a profecia de tal modo que torna a profecia mais provável". Esse conceito leva a discussão acerca da possibilidade e da expectativa dos professores em ajudar ou prejudicar o desenvolvimento intelectual e acadêmico de seus alunos.

Esses autores realizaram uma pesquisa, na qual dividiram dois grupos de professores: ao primeiro grupo disseram que seus alunos eram extremamente inteligentes; e ao segundo informaram que seus alunos não obtiveram êxito nos testes já aplicados. No decorrer das aulas, o primeiro grupo atingiu seus objetivos com facilidade já o segundo grupo não obteve êxito. Rosenthal e Jacobson (1981) concluíram então

que, o comportamento da criança é modelado pela expectativa do professor, e este, por sua vez responde de acordo com o que ele supõe ser possível a sua criança.

Moysés (2001) afirma que o professor, quando cria uma expectativa ruim em relação as crianças consideradas como aquelas com distúrbios, investe menos na aprendizagem delas, o que repercute na autoestima da criança que passa a acreditar que é incapaz de aprender e incorpora essa incapacidade como característica própria e pessoal. Assim, o fracasso escolar é visto nas crianças como determinação de mal desempenho escolar.

Berberian (2004) menciona que a criança rotulada com um distúrbio de aprendizagem terá, provavelmente, poucas condições de avançar no domínio da linguagem escrita em um contexto escolar patologizador, pois tal condição pode contribuir para a construção de uma relação negativa com essa modalidade de linguagem.

Ao trabalhar com a linguagem escrita na escola não há como estabelecer esse contexto escolar patologizador que enfatiza e valoriza os erros. Massi e Berberian (2005) enfatizaram que a maneira como o professor lida com o processo de apropriação da linguagem escrita nas crianças, que é marcado pelos erros e acertos, pode determinar o sucesso ou não da criança em seu aprendizado. Essas autoras afirmam:

De qualquer forma, todos esses fatos relacionados aos aspectos gráficos refletem atitudes previsíveis durante a apropriação do objeto escrito e, antes de os relacionarmos com sintomas patológicos, entendemos que os mesmos são indicativos significativos do processo de aquisição da escrita, indícios de situações que a criança evidencia a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao iniciar o processo de leitura e escrita (MASSI; BERBERIAN, 2005, p. 50).

Ao problematizar a medicalização da educação, Collares (1995), em uma pesquisa realizada com 482 profissionais da educação e da saúde, conclui que os profissionais participantes dessa pesquisa centraram as causas do fracasso escolar em problemas da criança e da família, isentando de responsabilidade o sistema educacional. A escola acaba legitimando o rótulo de aluno que não consegue aprender, favorecendo com que ele acredite que é incapaz.

As crianças chegam à escola sem estarem rotuladas, mas até iniciar o processo de aprendizagem eram tidas como normais, porém suas dificuldades o tornaram incapazes

de aprender na escola, que, frequentemente, tem se organizado em torno do não aprender.

A esse respeito, Moysés (2001) enfatiza que a escola avalia não mais o que se aprendeu, mas a incapacidade de aprender. Dessa maneira as crianças que inicialmente eram considerados normais, acabam virando reféns de uma incapacidade que lhe atribuíram e confinados em uma doença que não têm.

1.4 Assujeitamento da criança: necessidade de olhar para o outro

Essa lógica normativa que está presente nas escolas esvazia a criança de toda a sua singularidade o que gera um processo de assujeitamento das crianças. Dessa maneira, mostra-se necessário pensar o contexto escolar partindo do outro, em uma relação na qual o professor enxerga a criança na condição de sujeito/outro e a criança enxerga o professor como sujeito/outro.

Para os pensadores do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2011, 2016, 2017; MEDVIEDEV, 2012), é inegável a singularidade do sujeito. Eles afirmam que cada ser humano ocupa um lugar único e insubstituível, na medida em que cada sujeito responde de maneira diferente às ações de acordo com suas condições objetivas.

De acordo com Volóchinov (2017), é na relação com o outro que eu respondo e me sinto convocado a pensar sobre o mundo, dando-lhe significado, pensando sobre os acontecimentos e lhe atribuindo valor. Conceitua tal condição como relação de alteridade, na qual, a partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera através das interações sociais.

Sob essa perspectiva, alteridade é aqui compreendida como “[...] o processo de construção da identidade do sujeito, cujos pensamentos, opiniões, visões de mundo, consciência etc, se constituem e se elaboram a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões e dizeres” (GEGe, 2009, p.13).

Ao considerarmos as crianças como sujeitas e a linguagem como resultado da interação social, é preciso dar espaço na escola para que essas vozes entrem em embate e produzam linguagem, fazendo com que essa troca verbal modifique os sujeitos, na medida em que interajam uns com os outros.

Faraco (2009, p.84) aponta que o sujeito “[...] mergulhando nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai se constituindo discursivamente,

assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas". Esse autor aponta que é da imensa diversidade de vozes e de relações dialógicas que emerge como possível a singularidade do sujeito.

Quando a criança se relaciona com o professor, com seus pares, com a cultura e com o texto em seus diversos gêneros, ele inicia o processo de apropriação da linguagem escrita. Portanto, precisa estar inserido nesse universo dialógico cheio de vozes sociais que se embatem para que se constitua e assuma a sua posição axiológica, pois como afirma Faraco (2009 p.84) “[...] não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros”. Não considerar a criança como sujeito participante da prática educativa é menosprezá-la.

Goulart (2014, p.42) menciona que, em muitas situações, o professor considera que a criança não está preparada para entender determinados assuntos. Essa autora acredita e confirma em suas pesquisas, na capacidade que a criança tem de aprender ao mencionar que “[...] nossos alunos são capazes de realizar análises do que observam e experienciam”. Dessa maneira, as crianças são subestimadas como imaturas, incapazes e, quando muito, com um problema que resulta numa doença do não aprender.

Com base nos pressupostos bakhtinianos é possível considerar a criança como um sujeito singular e único, carregado culturalmente de valores sociais que precisa ter voz e vez, que precisa ser ouvida e precisa ouvir. Ao proporcionar espaço para a voz dessa criança ser ouvida, ela é capaz de assumir uma posição axiológica.

Nesse sentido, Faraco (2009) considera que, na interação viva com as vozes sociais, o sujeito assume uma posição no contexto da circulação das vozes sociais. É na escola que o aluno pode encontrar esse espaço para assumir uma posição e refletir sobre aquilo que vivencia.

Vigotski (2012) também ressalta a importância do outro para o aprendizado, com a lei fundamental do desenvolvimento humano, na qual um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal, ou seja, todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: num primeiro momento no nível social e depois no nível individual. Dessa maneira, todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos e o aprendizado se dá por intermédio dessa interação social da criança com o meio e seus parceiros.

O despreparo dos profissionais na área da educação acaba por transformar a escola em um ambiente, em muitas situações, de adoecimento, marcado pelos erros,

distúrbios e pela rotulação de crianças. (ABAURRE, 2001; MOYSÉS, 2001; GIROTO, 2006; GARRIDO; MOYSÉS, 2011).

Giroto e Castro (2011, p. 444) afirmam que as crianças, por não corresponderem aos padrões estabelecidos pela escola acerca de como deve ocorrer o processo de apropriação de conhecimento, “[...] em razão das singularidades inerentes à forma como se relacionam com a linguagem escrita, acabam, então, sendo expropriados das oportunidades de se constituírem como sujeitos”. Nesse sentido, as crianças acabam sendo expropriadas do que são e se assujeitando e obedecendo à lógica normativa.

Voltando o olhar para a medicalização da educação, Garrido e Moysés (2011), reafirmam a ideia de que a escola não colabora com a constituição do sujeito, que não considera a criança como um ser social. Conforme afirmado anteriormente, na escola há uma rigidez em estabelecer um padrão único de normalidade que acaba por desconsiderar a história de cada uma e retirar essa criança de seu contexto social. Enfatizam que o elemento mais grave da medicalização da educação é que ele serve para confirmar as suspeitas do professor em relação à criança, que passa a ser enxergada como incapaz de aprender, e é submetida ao consumo de doses de drogas psicotrópicas.

Garrido e Moysés (2011) afirmam, ainda, que é preciso transformar a maneira de enxergar as crianças no contexto escolar sem rotulá-las como incapazes de aprender. O professor precisa assumir a sua responsabilidade, refletindo sobre seu trabalho e sobre o efeito que causa sua prática equivocada de rotulação. Essas autoras destacam a necessidade de um agir diferente para enfrentar a onda da medicalização da educação, investindo na formação dos professores, a fim de que se implante uma nova prática pedagógica no interior da escola.

Moysés (2001, p.251) acrescenta que é preciso tecer novas formas de olhar o mundo e as pessoas, e propõe um olhar que consiga enxergar as crianças “[...] em toda sua individualidade e sua totalidade, como sujeitos históricos, que têm direitos a serem respeitados [...]. Um sujeito que se constitui – e é constituído por – seu tempo, seus semelhantes, seu ambiente natural e social”.

A transformação que a educação precisa não deve estar fadada ao alcance de índices, é necessário haver uma mudança na prática de ensino, inserindo a cultura da escrita na escola, o que propicia as crianças vivências que o levarão a compreender a sua função social. Assim, a escola tem que se constituir como uma arena onde as vozes sociais se embatem com vistas a propiciar que os sujeitos se constituam levando em

conta a singularidade de cada um, o que pode resultar em uma escrita na qual eles traduzam o sentido do mundo para si.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo discorro sobre o percurso metodológico empreendido desde a escolha da escola e seus protagonistas até o processo de geração e compreensão dos dados, a fim de atingir o objetivo traçado.

Ao pensar em um percurso metodológico para a pesquisa busquei autores que se alinhassem com as opções teóricas que fiz ao longo do programa de pós-graduação. A opção metodológica aqui anunciada foi subsidiada, portanto, pelos pressupostos de Bakhtin e o Círculo (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 1934, 2003, 2011, 2016; MEDVIEDEV, 2012), particularmente no que diz respeito à concepção de linguagem como constitutiva do sujeito, pois é por intermédio da dialogia que o sujeito é convocado a pensar e assumir uma posição axiológica, e no que diz respeito também às categorias de compreensão de dialogia, contexto extra verbal, heteroglossia e alteridade (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 1934, 2003, 2011, 2016; FARACO, 2009). As idéias de Vigotski (1995, 2009, 2010^a, 2010^b, 2012), no que se refere ao papel do outro no desenvolvimento da criança, também subsidiaram tal percurso.

“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 348). Assim, procurei empreender uma posição dialógica, valorizando, nessa pesquisa, as relações sociais, uma vez que o modo de pensar é constituído por palavras e essas palavras, em um diálogo, estão carregadas de valores históricos, sociais, ideológicos, são palavras que foram geradas nas relações sociais.

O conceito de alteridade proposto por Bakhtin e o Círculo pressupõe que o sujeito não pode se tornar ele mesmo sem o outro, uma vez que a existência do sujeito se dá pela relação com o outro. O grupo de pesquisa GEGe (2009, p.13) descreve que, na filosofia de Bakhtin e do Círculo, a alteridade se relaciona com a heteroglossia, ou seja, muitas vozes presentes no discurso. Dessa maneira, os sujeitos “[...] se constituem e se elaboram a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões e dizeres, o que reflete nas visões de mundo, pensamentos e opiniões dos sujeitos”.

O que chamamos de língua “[...] é também e principalmente um conjunto indefinido de vozes sociais” (FARACO, 2009, p.57). E para Faraco (2009) esse conjunto de vozes sociais caracteriza a heteroglossia, também denominada como plurilinguismo. Nessa pesquisa, opto por utilizar a expressão heteroglossia.

Para Amorim (2004, p.104), a alteridade sob a forma do diálogo é fundamental para a linguagem, pois não há linguagem sem que haja um outro a quem eu falo e que ele próprio também responde. Segundo essa autora, a relação com o outro é “[...] eixo da produção de saber. A enunciação científica como tentativa de dizer o verdadeiro, se funda, pois, sobre uma relação de alteridade própria ao diálogo. Sem o outro para me objetar, não posso enunciar”.

Vigotski (2012) em seus estudos também ressalva à importância do outro na construção do conhecimento. Para ele só com a interação social através da troca verbal que a criança consegue se constituir como sujeito. Segundo o autor “o próprio processo de aprendizagem se realiza sempre em forma de colaboração entre as pessoas e consiste um caso particular de interação de formas iniciais e finais [...]” (VIGOTSKI, 1995, p.271).

Posto isso, ao retornar a pensar no cenário da educação brasileira, no que tange ao aprendizado da linguagem escrita, atrelado ao processo de medicalização da educação, aqui apontado como mais um agravante da precarização das condições de ensino e aprendizagem da escrita e a compreensão, por vezes equivocada, sobre os índices de desempenho escolar retomo a hipótese de que índices de desempenho escolar influenciam na atribuição dos rótulos equivocados, a fim de alcançar uma boa pontuação. E, retomo também as questões de pesquisa: a escola com o maior IDEB tem alguma relação com a quantidade de crianças consideradas por seus professores como aquelas que apresentam “doenças do não aprender”? O IDEB alto influencia na adoção, por parte do professor, de práticas medicalizadoras, a exemplo da identificação, equivocada, de crianças com “doenças de não aprender”? Essas crianças se relacionam de modo negativo com a escrita, incorporando o sentimento de incapacidade?

Visto que as pesquisas apontam que crianças têm sido rotuladas por seus professores como crianças que apresentam “doenças do não aprender” e consideradas incapazes de se apropriar da linguagem escrita, encontrado em salas de aula práticas mecânicas e engessadas que pouco fazem sentido e frente às questões de pesquisa elencadas, retomo aqui o objetivo da pesquisa: compreender de que modo o discurso medicalizante de uma escola estadual de ensino fundamental de alto IDEB repercute no processo educacional de crianças de uma sala de 3º ano e desvelar a relação desse discurso com as políticas públicas e avaliações externas.

Para responder as questões de pesquisa e atingir o objetivo proposto, o processo de geração de dados compreendeu uma pesquisa de campo, por meio de narrativas geradas durante a observação, em sala de aula, e de enunciados gerados em situações dialógicas com os protagonistas. A opção por esses procedimentos se deu pela escolha de se trabalhar com a linguagem partindo do mundo da vida, tendo os dados como um acontecimento único e irrepetível produzidos em uma determinada cultura, em um determinado grupo e lugar. Neles considerei tanto o conteúdo presente no discurso, quanto o contexto de enunciação, bem como as categorias de compreensão alteridade e heteroglossia presentes nos pressupostos bakhtinianos, a fim de buscar a compreensão dos dados.

Considerando as opções teóricas feitas ao longo da pesquisa, não há como estudar o ser humano em um processo individual, fora das relações sociais. Só é possível compreender a linguagem em movimento no diálogo.

Medviédev (2012, p.49) afirma que:

Até nossos dias a ciência interessava-se somente pelos processos individuais, fisiológicos e, sobretudo, psicológicos da criação e da compreensão dos valores ideológicos, negligenciando o fato de que o homem individual e isolado não cria ideologia, que a criação ideológica e sua compreensão somente se realizam no processo da comunicação social. Todos os atos individuais participantes da criação ideológica são apenas os momentos inseparáveis dessa comunicação e são seus componentes dependentes, e, por isso, não podem ser estudados fora do processo social que os compreende como um todo.

Medviédev (2012) critica o processo individual e biológico encontrado nas pesquisas positivistas. Para esse autor, não há como estudar o homem isolado do grande conjunto, porque é preciso compreender os sujeitos, com os quais fazemos pesquisas, dentro dos seus contextos históricos.

2.1 A escolha dos protagonistas

Opto por usar protagonistas baseada nos pressupostos bakhtinianos que considera a pessoa como um sujeito singular e único, carregado culturalmente de valores sociais e que possui uma história. Como ressaltado anteriormente, não se pode pensar em ciências humanas tendo o ser humano fora das relações sociais. A esse respeito, Volochinov (2017) destaca que o sujeito é constituído socialmente a partir da interação verbal na relação com o outro.

Da mesma maneira, Vigotski (2012) aponta que a criança se constitui como sujeito por intermédio da socialização. Dessa maneira, a opção por protagonista é pela escolha de se trabalhar com a linguagem e de se encontrar espaço para que as vozes dos sujeitos apareçam.

Os sujeitos pesquisados são compreendidos como protagonistas porque a pesquisa valoriza o diálogo como espaço de construção de dados. E, de acordo com Tamura (2018), o dialogismo pressupõe relação de alteridade, portanto, de protagonismo. Essa autora ressalta que não é uma posição de participante, cooperador ou colaborador, o protagonismo requer uma atitude responsiva ativa.

Tamura (2018) descreve que o sujeito, no lugar de protagonista da pesquisa, não se assemelha com a concepção de sujeito do ponto de vista das pesquisas tradicionais, nas quais o participante é resumido a receptor que se expressa de forma neutra e imparcial, fora do contexto da vida. Para essa autora, ser protagonista da pesquisa pressupõe a escuta, a compreensão e a resposta.

A participação dos protagonistas da pesquisa esteve condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aos devidos encaminhamentos ao Comitê de Ética, que autorizou a realização da pesquisa sob o Processo nº 84393618.7.0000.5406. Ao longo do texto, todos os nomes dos protagonistas serão preservados, tendo nomes fictícios em seu lugar. Da mesma maneira, a identidade da escola também será preservada.

A escolha dos protagonistas demandou, inicialmente, a escolha da escola na qual foi constituída a pesquisa de campo. Para tal, obtive, junto à Diretoria de Ensino de um município de médio porte do interior paulista, a autorização para a realização da pesquisa e uma lista com o ranking do IDEB das escolas estaduais que contemplam o Ensino Fundamental I, a fim de identificar a que apresentava o maior IDEB no município em questão.

O Índice do Desenvolvimento da Educação (IDEB) foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a intenção de reunir em um único indicador dois conceitos, considerados pelo instituto, importantes para a qualidade da educação: o de fluxo escolar e o de médias de desempenho nas avaliações. A média de desempenho é medida a cada dois anos levando em conta a Prova Brasil e os índices de aprovação. Cabe ressaltar que, muitas vezes índices dessa natureza são almejados pelas escolas muito mais pelos benefícios

administrativos e financeiros a eles atrelados do que, propriamente, em razão da busca pela oferta de ensino de qualidade e muitas práticas equivocadas são empreendidas para tal intento, dentre as quais se incluem as práticas pedagógicas medicalizantes (BERBERIAN; GIROTO; SILVA, 2014; GIROTO et al, 2014).

Como no caso da escola indicada pela diretoria de ensino que valorizava tais índices. Ela encontra-se localizada em um bairro central da cidade que atende uma comunidade de classe média e no ano de 2016, essa escola recebeu em São Paulo um certificado do governo pelo seu desempenho no IDEB, tendo obtido 8,3 nessa avaliação e figurado como a terceira maior do Estado. É uma escola muito procurada pelos pais para matriculem seus filhos, uma vez que, em decorrência da condição anteriormente mencionada, obteve o *status* de escola que oferece ensino de qualidade.

Uma vez que obtive a autorização da Direção da escola para a realização da pesquisa, solicitei à diretora e à coordenadora pedagógica os nomes dos professores responsáveis pela regência das classes de 3º ano do ensino fundamental, pois inicialmente, pretendia contar com esses professores para protagonizar a pesquisa. A opção pelas turmas de 3º ano se deu porque de acordo com o projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) as crianças do ensino fundamental precisam estar alfabetizadas até os oito anos de idade, gerando assim um esforço e uma preocupação da escola e dos professores em alfabetizar os alunos até o final do 3º ano.

Embora tivessem concordado com a escolha do 3º ano, a direção e coordenação da escola informaram que a pesquisa poderia ser desenvolvida nessa escola com apenas uma das turmas, em razão de questões técnico-administrativas, tais como: licença de professores; sala regida por professor substituto; e tramitação de contratação de professor efetivo.

Ao me direcionarem até a sala conheci a professora da turma Karina, cujo nome verdadeiro foi aqui preservado, que me recebeu muito bem e concordou com a realização da pesquisa em sua sala. Esclareci que gostaria de participar das atividades que envolvessem a linguagem escrita e, Karina deu-me uma cópia com o horário das aulas durante a semana para que eu pudesse organizar as atividades da pesquisa em consonância com a programação escolar.

Desse modo, a autorização obtida foi condicionada à realização da pesquisa com uma classe de 3º ano, do período da tarde, identificada tanto pela diretora, quanto pela coordenadora pedagógica como a classe que compreendia as crianças que apresentavam

maior dificuldade em relação à apropriação da linguagem escrita, excluídas aquelas consideradas público-alvo da educação especial e/ou com qualquer outro diagnóstico médico confirmado. Como nessa oportunidade também foi acordado que a geração de dados se daria em conformidade com a disponibilidade prevista para essa turma em seu cronograma escolar, obtive junto à professora dessa turma o cronograma e horário semanal para a organização dos procedimentos de geração de dados previstos na pesquisa.

A professora, por sua vez, indicou as crianças que considerava como aquelas que apresentavam maior dificuldade no processo de apropriação da escrita, o que totalizou cinco crianças, dentre as quais quatro entregaram o termo de consentimento livre e esclarecido assinado por seus respectivos responsáveis.

Após esse percurso, os protagonistas compreenderam as quatro crianças Pedro, Maria, Enzo e Daniel consideradas pela professora como aquelas que apresentam “doenças do não aprender”, matriculados em classe de 3º ano do Ensino Fundamental dessa escola estadual com o maior IDEB, no referido município, bem como a professora Karina, regente dessa classe, e a diretora Cibelle. Como dito anteriormente, todos os nomes dos protagonistas bem como a identidade da escola foram preservadas por meio do sigilo dos respectivos nomes.

2.2 Sobre o processo de geração de dados

Após a escolha dos protagonistas e com vistas a responder os questionamentos e atender aos objetivos propostos nesta pesquisa, a geração dos dados compreendeu os enunciados da diretora sobre as práticas da escola quanto às práticas escolares e acerca dos encaminhamentos de crianças que ainda não se apropriaram da linguagem escrita; os da professora, acerca das práticas pedagógicas, no que tange ao ensino da linguagem escrita e ao acompanhamento das crianças que ainda não estão alfabetizadas, bem como das quatro crianças sobre o aprendizado da linguagem escrita e as dificuldades que encontram. Tais questionamentos foram provenientes de situações dialógicas realizadas individualmente e de narrativas produzidas e registradas por mim durante a observação em situações de campo.

As situações dialógicas, registradas em áudio para posterior transcrição literal, ocorreram individualmente com cada protagonista na escola em que realizei a pesquisa. Com as crianças as situações dialógicas duraram em torno de dez minutos e foram

realizadas em uma sala de apoio que a escola disponibilizou. Com a professora da turma e a diretora da escola, as situações duraram em torno de 40 minutos e foram realizadas em suas respectivas salas.

O presente trabalho teve como enfoque os enunciados dos protagonistas gerados nas situações dialógicas, sendo esses enunciados considerados como texto. Opto por situações dialógicas para a geração dos enunciados, pois vai ao encontro do referencial adotado nessa pesquisa, a compreensão pela linguagem em movimento e não por uma língua morta.

Bakhtin (2016) afirma que o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva. É um elemento da comunicação em relação indissociável com a vida e, assim como o sujeito, também é singular e único. Segundo esse autor, o enunciado está relacionado ao ato de dizer por um sujeito que interpreta de forma única e irrepetível a realidade.

Por intermédio do diálogo com cada criança foi possível observar alguns aspectos e ações extra verbais que, em grupo, talvez, não pudesse observar. Os aspectos extra verbais se compõe pela unidade visível compartilhada pelos falantes, o conhecimento e a compreensão comum da situação e a valoração compartilhada pelos dois. Volochinóv (2013) afirma que o enunciado é um todo significativo que compreende duas partes: a parte materializada nas palavras e a parte presumida. A primeira se constitui por fatores verbais com marcas linguísticas e até mesmo visuais, a segunda é constituída pelo extraverbal nas interações sociais, históricas e discursivas em que os sujeitos convivem, ou seja, por conhecimentos que não estão explicitamente demarcados na materialidade analisada, mas nos implícitos sócio-histórico-ideológico-contextual da produção, nas duas manifestações já apontadas.

Esses aspectos apesar de não conterem a palavra nos dizem muito. Amorim (2004, p.107), ao esclarecer sobre o texto dialógico, enfatiza que:

[...] é um conceito bakhtiniano que permite examinar a questão da alteridade enquanto presença de um outro discurso no interior do discurso. O extra-verbal não é causa exterior do enunciado e sim um constituinte necessário de sua estrutura semântica. A análise refere-se então ao modo como as vozes dos outros se misturam com a voz do sujeito no enunciado.

Amorim (2004, p. 16) enfatiza que “[...] não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um outro, que não busque um interlocutor”, Sob essa compreensão, a opção por situações dialógicas promove esse encontro com o outro, que também é

sujeito ideológico (AMORIM, 2004). Para Faraco (2009, p.84), é na “[...] atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai-se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas”.

Assim, o objeto das ciências humanas é o ser que se expressa e fala, pois, como enfatizado por Bakhtin (2016, p. 77), “O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial)” e, segundo esse autor, onde não há texto não há objeto de pesquisa.

Na escola há um conjunto de atividades, rotinas, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares, por isso há o interesse nos enunciados produzidos pelos protagonistas, pois acredito que eles são autores e construtores da história e da cultura. Essa escolha deve-se, portanto, pela valorização do enunciado dessas quatro crianças, sua respectiva professora e diretora da escola. Tal opção apoia-se, ainda, na compreensão da linguagem como constitutiva do sujeito,

[...] o sujeito não é coisa, pois ele fala, ele tem consciência, que se alarga continuamente para receber outra consciência que também se alarga. Sem a linguagem o humano do homem não se constitui. A linguagem é a mediação entre um Outro e um Eu, e linguagem é a atividade constitutiva; o diálogo é o lugar construtor (MIOTELLO, 2012, p.153).

A geração dos dados da pesquisa também se deu com as narrativas produzidas por mim durante a observação em situações de campo. A observação foi realizada durante as aulas de português na sala do 3º ano, anteriormente mencionada, especificamente em atividades relacionadas com a apropriação da linguagem escrita, levando em consideração a descrição da situação observada e o registro das práticas pedagógicas. Minhas narrativas acerca das situações observadas foram registradas num diário de campo.

De acordo com Seriodio e Prado (2015, p.96-97), os enunciados “[...] são gerados no acontecimento singular do campo social de inserção e condições culturais de produção”. Para esses autores, em uma posição ativa na relação imediata e direta do pesquisador com o acontecimento, são produzidas as narrativas.

Por intermédio de uma prática de pesquisa narrativa, é possível refletir e reelaborar a consciência. Essa modalidade de pesquisa exige que “[...] o pesquisador se coloque como participante da pesquisa, de maneira subjetiva, implicada e nada neutra,

com seus atos responsivos ao que vier, inclusive conflitos” (SERODIO; PRADO, 2015, p.100), pois parte das relações reais para produzir a concretude de seus enunciados.

Para os autores, esse modo narrativo de pensar proporciona ao professor-pesquisador-narrador transformar-se, alterando suas características verbais e hábitos sociais. Por intermédio das narrativas sobre as situações observadas em sala de aula foi possível refletir sobre a prática pedagógica ali presente com o olhar de pesquisadora e reavaliar também a minha prática na condição de professora.

Essa reflexão pode ser considerada uma tomada de consciência em uma perspectiva dialógica, ou seja, na relação com o outro. Não é somente do agir do homem que surge a consciência, “[...] uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social” (VOLOCHINOV, 2017, p.95).

2.3 Sobre a apresentação e compreensão dos dados

A partir dos enunciados gerados nas situações dialógicas com as crianças, professora e diretora, registrados em áudio, e dos dados gerados nas situações observadas, registrados sob a forma narrativa no diário de campo, foi possível elencar cinco eixos de análise, com vistas à discussão e compreensão sobre a condição da criança tida como aquela com doenças do não aprender, bem como sobre a atuação da professora e diretora frente às práticas pedagógicas medicalizantes numa escola com o maior IDEB no município em que se encontra localizada.

Dessa maneira, os dados gerados indicaram cinco eixos de análise. No primeiro, intitulado “Atribuição de rótulos negativos às crianças e a incorporação do sentimento de incapacidade na contramão da constituição de sujeitos”, discuto a respeito do processo educacional atrelado à medicalização da educação que contribui para a afirmação e a criação de “doenças do não aprender” que acabam por expropriar as crianças de suas subjetividades as impedindo de se constituir como sujeitos e, atribuir rótulos negativos em crianças no processo de apropriação da linguagem escrita.

No segundo eixo, “Formação docente e prática pedagógica medicalizante: em busca de uma educação com sentido”, descrevo acerca das práticas pedagógicas mecânicas encontradas em sala de aula. A fragilidade da formação docente implica nas práticas em sala de aula que denomino como práticas pedagógicas medicalizantes,

calcada em exercícios de cópias e repetições que nada fazem sentido às crianças, dificultando a apropriação da linguagem escrita.

O terceiro eixo “Ato responsável: quem assume?”, caracteriza a abstenção dos profissionais da educação de sua responsabilidade. Durante a pesquisa foi possível desvelar três movimentos na escola: quando deslocam a responsabilidade para a criança que não aprende, quando deslocam para a família com a obrigação de fazer o acompanhamento do reforço escolar em casa e a procurar um profissional da saúde quando solicitado e, do Estado, que não oferece condições humanas, físicas e materiais para o trabalho pedagógico.

No eixo “Processo de medicalização da educação ao longo da história: o que a escola tem a dizer”, compreende a descrição do caminho da medicalização da educação que culmina, em muitos casos, na prescrição de remédios e tratamentos e possíveis consequências no desenvolvimento da criança.

E, por fim, o quinto eixo “As avaliações externas e as políticas de estado: um conceito de qualidade e a cobrança do ensino em questão” discuto acerca das influências dos processos avaliativos e seus índices nas práticas pedagógicas em sala de aula. A lógica neoliberal que permeia o processo educacional gera a busca pela produtividade e competitividade, o que reflete na docência em sua prática e profissão.

Segundo Bakhtin (2016), num enunciado não se busca o significado, mas, o seu sentido. Dessa maneira, após transcrição literal dos enunciados e em diálogo com os dados, procurei desvelar a compreensão que as crianças apresentam sobre sua condição de aluno considerado como aquele que apresenta “doença do não aprender”, bem como compreender a atuação e práticas dos profissionais da escola frente a tal condição.

A fim de buscar a compreensão dos sentidos dos enunciados gerados precisei, conforme recomenda Miotello (2012), construir o contexto semântico do sujeito pensante, falante e atuante que enunciou aquele texto para outro ser em um determinado contexto. Porém, considerar somente o contexto verbal do enunciado não garante a compreensão do sentido global da enunciação, portanto, precisei também compreender o contexto extra verbal, pois, ao estudar o homem “[...] procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado” (BAKHTIN, 2003, p.319).

Há muitas categorias de compreensão e informações presentes em um discurso. Faraco (2009), com bases nos pressupostos bakhtinianos acerca da heteroglossia, aponta

o discurso como sendo o encontro sociocultural das vozes sociais. Esse autor reitera que o dizer é uma articulação de múltiplas vozes sociais ao afirmar que “[...] o verdadeiro ambiente de um enunciado é o plurilinguismo dialogizado, em que as vozes sociais se entrecruzam continuamente de maneira multiforme, processo em que se vão também formando novas vozes sociais” (FARACO, 2009, p.58).

Nesse sentido, esse autor se apoia em Bakhtin (1934) ao afirmar que a criação ideológica parte de três dimensões dialógicas. Todo enunciado é uma réplica ao já dito, ele não se constitui do nada, é proveniente de uma memória discursiva. Todo enunciado espera uma réplica e tem papel constitutivo e condicionante do dizer. E todo enunciado é internamente dialogizado, ou seja, é uma articulação de múltiplas vozes sociais e o ponto de encontro e confronto dessas vozes.

De acordo com Mendonça (2012), o enunciado se produz no diálogo com outros enunciados. Essa produção se dá por um sujeito carregado de palavras dos outros. Essa autora reafirma a ideia de Bakhtin (2016, p.98), ao dizer que “A palavra não pode ser entregue somente ao falante. [...] o ouvinte também tem os seus direitos, têm também aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor”.

Geraldí (2012) menciona que é preciso dialogar com outras pessoas, a fim de buscar essa compreensão, e afirma que todo signo conduz para fora dos limites do texto. Portanto, para compreendê-lo, é preciso fazer um cotejo do texto com outros textos. O objetivo desse cotejo de textos é a construção de uma compreensão profunda.

Dar contextos a um texto é **cotejá-lo com outros textos**, recuperando parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem. [...] Interpretar é construir um sentido para um discurso, para um texto, e a validade desta interpretação se mede por sua profundidade e pela consistência de seus argumentos (GERALDI, 2012, p.33-34, grifos do autor).

Cotejar textos é uma forma de desvendar sentidos, com a ampliação do contexto é possível fazer emergir mais vozes do que aquelas evidentes na superfície discursiva. O cotejo não é para enxergar nas vozes a fonte do dizer, mas para que essas vozes dialoguem com diferentes textos e diferentes vozes (GERALDI, 2012).

3 APRESENTAÇÃO E COMPREENSÃO DOS DADOS

A opção metodológica antes anunciada foi subsidiada pelos pressupostos de Bakhtin e o Círculo (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2011, 2016, 2017; MEDVIEDEV, 2012), quanto à concepção de linguagem como constitutiva do sujeito, bem como de Vigotski (1995; 2009; 2010^a; 2010^b; 2012), no que se refere ao papel do outro no desenvolvimento da criança. Sob tais pressupostos, descrevo aqui a apresentação e compreensão dos dados provenientes dos enunciados gerados pelos protagonistas da pesquisa nas situações dialógicas e das narrativas produzidas durante as situações observadas em sala de aula, registradas em diário de campo.

Considero os enunciados gerados pelos protagonistas e as narrativas produzidas, pelo valor que as palavras carregam, pois,

[...] nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendermos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano (VOLÓCHINOV, 2017, p.181).

No dados gerados não busquei o seu significado, mas os seus sentidos a fim de desvelar a compreensão que as crianças apresentam sobre sua condição de aluno considerado como aquela que apresenta doença do não aprender, bem como compreender a atuação e práticas dos profissionais da escola frente a tal condição.

Para tal, precisei dialogar com outros enunciados pois a produção se dá por um sujeito carregado de palavras dos outros. Bakhtin (2016) afirma que a palavra não pode ser entregue somente ao falante, todas as vozes que estão presentes no discurso também têm os seus direitos.

Dessa maneira, dialoguei com outras pessoas a fim de buscar a compreensão dos dados e desvendar os sentidos, relacionando com os enunciados gerados pelos protagonistas nas situações dialógicas e, com as narrativas produzidas para fazer emergir mais vozes do que aquelas evidentes na superfície discursiva. Apresento a seguir os eixos de análise:

3.1 Atribuição de rótulos negativos às crianças e a incorporação do sentimento de incapacidade na contramão da constituição de sujeitos

Vivemos a Era dos Transtornos. Uma época em que as pessoas são despossuídas de si mesmas e capturadas-submetidas na teia de

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

Essas autoras descrevem que vivemos a era dos transtornos com a criação de novas doenças, a fim de responder à lógica mercantilista da indústria farmacêutica e de responder, também, aos anseios e problemas que a educação não consegue resolver. Na escola pesquisada foi possível observar esse processo da medicalização com a rotulação de crianças e, neste eixo, apresento os dados em relação à essa atribuição equivocada de rótulos negativos à criança em processo de apropriação da linguagem escrita.

De acordo com o PNE (BRASIL, 2014), as crianças precisavam estar alfabetizadas até o final do 3º ano, então havia uma preocupação em acelerar esse processo de apropriação para que a escola cumpra a legislação, porém, esse aligeiramento do ensino não acompanha as particularidades de cada criança e aquela que fica para trás acaba sendo rotulada como doente, desatenta, dispersa. Tal aligeiramento tende a piorar com a criação da BNCC (2018) que antecipa o processo de alfabetização para o 2º ano do ensino fundamental.

A sala na qual realizei a pesquisa era rotulada com uma sala problemática e, em um dos momentos da observação, a professora comentou como foi a atribuição da sala para ela.

A professora dá um tempo para as crianças copiarem o cabeçalho e a rotina, enquanto isso se dirige até mim para conversar. Ela comenta que não estava nos planos dela assumir essa turma, no ano passado tinha recebido um convite para ser auxiliar de direção de uma escola municipal de educação infantil, porém devido a mudanças políticas ela não conseguiu assumir o novo cargo. Ao voltar a essa escola de ensino fundamental para lhe atribuírem uma sala, esse 3º ano era o único que tinha 'sobrado'. Karina comentou que essa sala tinha a fama de ser problemática (19 de fevereiro de 2018, 1ª observação).

Essas crianças que de acordo com a instituição escolar não aprendem na escola estão confinadas em uma forma contemporânea de institucionalização, como Moysés (2001) afirma, uma institucionalização invisível. O olhar clínico acaba por institucionalizar a aprendizagem, a relação com o saber e o poder na escola abre espaço para laudos e testes, a fim de mostrar a improdutividade das crianças.

Moysés (2001) afirma que, ao separarem as crianças que possuem “doenças do não aprender” em salas específicas, a escola acaba por condenar a classe ao fracasso antes mesmo de começarem as aulas, rotuladas desde o princípio, reagem como delas se esperam reafirmando o seu rótulo.

São as profecias autorrealizadoras anteriormente mencionadas ao longo do texto, que podem interferir no desempenho escolar das crianças. Essas profecias podem determinar tanto a criação quanto a manutenção de rótulos nas crianças no processo de apropriação da linguagem escrita contribuindo para a exclusão das crianças que não aprendem (ROSENTHAL; JACOBSON, 1981).

As três crianças que eram consideradas pela professora como não alfabetizadas sentavam-se juntas e perto da mesa da professora e, ao dialogar com as elas é possível perceber em alguns momentos a incorporação de sentimento de incapacidade e como se identificam entre os demais colegas na sala. Em alguns excertos das situações dialógicas as crianças enunciam com tristeza o fato de ainda não terem aprendido a ler e escrever

Amanda: Pedro deixa eu te perguntar, você consegue fazer as atividades de escrever e ler?

Pedro: Sim!

Amanda: Sim?

Pedro: Não (em tom de desânimo)

Amanda: Não? Por que você não consegue?

Pedro: Porque eu não consigo ler.

Amanda: Você não aprendeu ainda?

Pedro: Não

Pedro tem oito anos. Foi matriculado nessa escola somente no ano de 2018, vindo de uma escola particular da mesma cidade. É uma criança bem ativa e que gosta de fazer os seus amigos darem risadas, de acordo com Pedro, sua atividade favorita na escola é brincar de futebol no recreio com os amigos. Segundo a professora, Pedro chegou a ser medicado, mas não tinha nenhum diagnóstico médico confirmado. Como enunciou a professora, ele não estava alfabetizado até o momento.

Quando eu perguntei durante a situação dialógica para as crianças se elas sabiam se haviam outras crianças que também ainda não sabiam ler e escrever todas me disseram: Pedro, Maria e Daniel. Eles se identificam diante de toda classe e os demais colegas também os identificam sob tal condição. Já estão rotulados como aquelas crianças que não conseguem aprender

Amanda: Mas você sabe se tem amigos que também não sabem ler?

Maria: Tem um monte...mas tem um que chama Pedro, ele não sabe ler ainda...

Amanda: E você sabe se na sala tem mais algum colega que não sabe ler e escrever?

Daniel: Sei...

Amanda: Quem?

Daniel: O Pedro, a Maria, quem mais...eu, a Maria...hum...e só...

Amanda: Você sabe se na sala tem crianças que não sabem ler e escrever?

Enzo: O Pedro ele sabe escrever, e ai ele ...ele fala que já terminou

Amanda: E ele sabe escrever?

Enzo: Sabe

Amanda: É só o Pedro?

Enzo: Ah, e o Daniel, que fica atrás dele...e a...a Maria...

Amanda: E o Daniel sabe ler e escrever?

Pedro: Não...ele sabe escrever mas não sabe ler igual eu...

Amanda: Ah...além dele você sabe se tem outra criança na sala que não sabe ler e escrever?

Pedro: A Maria...

Maria tem oito anos e é aluna dessa escola desde o 1º ano do ensino fundamental. É uma criança tímida, que não conversa com os colegas e pouco se expressa durante as aulas. A professora Karina durante as observações confia a mim que Maria é de uma família muito simples. Maria enuncia que gosta muito de desenhar, porém é outra criança considerada pela professora como não alfabetizada. Segundo suas próprias observações, ela sabe escrever, e tem dificuldades somente em ler.

Daniel, também com oito anos, é aluno dessa escola desde o 1º ano do ensino fundamental. É uma criança tímida e insegura, precisa sempre do apoio de alguém para realizar as atividades em sala de aula. Daniel fazia acompanhamento com uma fonoaudióloga e também era considerado como não alfabetizado.

Enzo tem oito anos e foi matriculado no 3º ano do ensino fundamental nessa escola no ano de 2018. É uma criança tímida e que gosta muito de jogar vídeo game. De acordo com Karina, ele também fazia acompanhamento com uma psicopedagoga.

Acerca da identificação das crianças protagonistas dentre as demais, a professora Karina não enxerga como um problema, pois não deixa que zombem dessas crianças e enuncia que as da sala gostam de ajudar os amigos

Amanda: Quando eu conversei com as crianças eu perguntei se eles sabiam se tinham outras crianças que também não sabiam ler e escrever e eles se identificam né, até porque fazem essas atividades juntos. As outras crianças chegam a comentar, ou tiram sarro, ou o Daniel pode ter vergonha por alguém ter falado alguma coisa?

Karina: Olha, eu acho que eles identificam sim, eles percebem essa questão, mas eu vejo como tudo muito tranquilo até porque por conta da postura de não deixar, de não é de não deixar tirar sarro, não deixar nada disso né. Então eu penso que é bem tranquilo e eles querem ajudar porque quando um termina eles pedem 'ah eu posso ajudar tal, eu posso ajudar tal' porque acho que eles percebem essa dificuldade do outro né.

Karina atua como professora de ensino fundamental, ciclo I, há dez anos. É professora efetiva dessa escola há dois anos, mas já atuava como professora substituta há mais tempo. Formada no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM e em pedagogia, também atua como professora de educação infantil em uma escola municipal, no período contrário.

De acordo com Berberian (2003, 2004), a criança apontada como aquela que possui alguma “doença do não aprender” provavelmente terá poucas condições de avançar no domínio do uso da linguagem escrita dentro de um contexto escolar patologizador, pois incorpora a condição de incapaz, o que a leva a se desinteressar pelas práticas de leitura e escrita, sem se envolver com o aprendizado.

Um aspecto que me chamou a atenção ao estar junto com as crianças por um tempo foi a apatia que três das quatro crianças observadas - Enzo, Daniel e Maria – apresentavam durante as atividades em sala de aula. Comentei com a professora Karina acerca disso e ela enunciou que,

Karina: É, às vezes também, essa timidez é vergonha né, porque ainda não está alfabético e tem vergonha de perguntar, de achar que alguma criança vai tirar sarro uma coisa assim, se sentir inferior às vezes das outras crianças que a gente tenta que isso não aconteça né, tenta conversar, estimular para superar isso.

Karina incorpora o discurso medicalizante e se contradiz, pois em poucos minutos após enunciar que procura não deixar que as demais crianças da sala zombem das três crianças que são consideradas por ela como não alfabetizadas, demonstra em sua fala

que a postura dessas crianças é devido ao fato de terem medo de que alguma criança tire ‘sarro’. Seu enunciado apresenta a fragilidade de sua atitude enquanto educadora.

Essa atitude por parte das crianças acaba por criar nelas sentimentos de incapacidade e inferioridade, desapropriando-as e as excluindo do restante da turma, constituindo-se como integrantes de um grupo que possui “doenças do não aprender”:

É com perplexidade que deparamos com crianças fragilizadas e inseguras em relação às suas possibilidades de adquirir, efetivamente, tal modalidade de linguagem. Sentimentos de incompetência, de ignorância e de inferioridade podem ser apreendidos, recorrentemente, nos discursos e nas posturas de tais crianças, bem como de seus familiares, anunciando um destino perverso, porém aparentemente lógico e inevitável, marcado pelo seu fracasso escolar e social (BERBERIAN; MORI; MASSI, 2006, p.19).

Esse sentimento de incapacidade pode estar incorporado nessas crianças e a superação é algo difícil de acontecer. Moysés (2001, p. 46) afirma que, quando rotulada, a criança resiste e luta contra o preconceito até incorporar o rótulo, “[...] a incapacidade adere a ela, infiltra-se em todas as facetas, todos os espaços da vida. Deixa de ser incapaz na escola para se tornar apenas incapaz”. E ao passar por esse movimento a criança sofre e é expropriada de sua normalidade, pois “[...] sofre tão intensamente, pelo sutil processo de expropriação violenta, que nos atinge a todos nós que nos dispomos a olhá-las, a dar-lhes voz, a respeitar sua individualidade”.

O discurso da professora Karina, ao descrever as características das crianças protagonistas, é pautado naquilo que elas não conseguem fazer, é este

Karina: [...] o Daniel eu vejo que, eu acho que vai além do problema de aprendizado dele, porque ele não retém as coisas então eu acho que é uma coisa assim de procurar um outro atendimento, um outro olhar pra ver o que ele tem, como é o caso do Pedro. A Maria não, a Maria eu acho que é dificuldade de aprendizado mesmo, agora o Daniel não porque as vezes você explica a atividade pra ele, você faz com ele e depois você volta e ele já esqueceu aquilo.

Karina coisifica Daniel ao enunciar que a criança não consegue reter os conteúdos apresentados na escola, como se Daniel fosse uma esponja que precisasse absorver os conhecimentos que a professora despeja sobre ele. A fragilidade docente não propicia o profissional de compreender que não é a criança que possui um problema de aprendizado como enuncia Karina e, sim, o aprendizado que se encontra na escola que é um problema.

Crianças que, antes de entrarem na escola, eram tidas como normais tornam-se incapazes de aprender na escola, pois é uma instituição que, historicamente, vem se

organizando em torno do não aprender e onde as “[...] crianças inicialmente normais são tornadas doentes, ao serem submetidas a olhares que não as veem, olhares que só conseguem enxergar defeitos, carências, doenças, que só buscam olhar o que já se sabe que elas, as crianças normais, não têm”. Dessa maneira, as crianças se tornam “[..] reféns de uma incapacidade que lhes atribuíram, confinadas em uma doença que não têm” (MOYSÉS, 2011, p.249).

Por não se apropriarem da linguagem escrita, as crianças acabam se relacionando de forma negativa com o aprendizado dessa linguagem e, se sentem incapazes. Em alguns enunciados as crianças indicam a preferência por outro tipo de atividade relacionada à matemática ou ao desenho

Amanda: E das atividades da sala, do que você gosta?

Daniel: É...é...eu gosto de escrever...escrever....escrever...eu gosto de escrever, de fazer no EMAI...é só...

Amanda: Mas você prefere fazer as atividades de português ou de matemática?

Daniel: Matemática...

Amanda: Ah é...você é bom de matemática?

Daniel: Eu sou...continha...

O sentimento de incapacidade incorporado pelas crianças remete, para elas, ao aprendizado da leitura. A cópia que as crianças realizam todos os dias é o significado de escrita para elas, então o problema reside em ler o que se está escrito e ler é algo que já está determinado que elas não sabem, conforme os exemplos a seguir: “Porque eu não consigo ler” (Pedro); “Não sei ler, só sei escrever” (Maria); e “Hum...eu ainda não sei ler” (Daniel).

Nos enunciados produzidos há muitas vozes presentes nos discurso e é preciso, então, desvelá-las. A realidade da língua é apresentada ao sujeito como um mundo de vozes sociais em meio às relações dialógicas de aceitação ou de não aceitação, de convergência ou de divergência. Faraco (2009) aponta que, na medida em que o sujeito se insere em múltiplas relações, assimila, gradativamente, as vozes sociais, sejam elas boas ou não. Esse autor descreve que algumas vozes ressoam, por exemplo, como vozes de autoridade e outras como persuasivas.

Para Faraco (2009), as vozes de autoridade são aquelas que cobram adesão incondicional. Dessa maneira, quanto mais autoritária for a voz para o sujeito menos dialógica será sua consciência. Ocorrendo, assim, um assujeitamento silenciando o sujeito e prevalecendo nele a voz de autoridade.

Nenhum ser humano nasce pronto e acabado, da mesma maneira que nenhuma criança chega à escola com o domínio de sua atuação sobre a linguagem escrita, conforme solicitado nas diversas práticas pedagógicas, pronta para executá-las. É preciso admitir que “[...] há um processo de constituição ao longo da vida que importa valorizar”, uma vez que é preciso ter uma concepção de sujeito que é capaz de aprender e é capaz de usar os instrumentos do passado para construir o futuro (GERALDI, 2015, p. 29).

A escola desconsidera a individualidade de cada criança e estabelece um padrão único e não considerar a criança como sujeito é menosprezá-la. A esse respeito Goulart (2014, p.42) menciona que, em muitas situações, o professor considera que a criança não está preparada para entender determinados assuntos. Essa autora acredita, e confirma em suas pesquisas, na capacidade que a criança tem de aprender ao mencionar que “[...] nossos alunos são capazes de realizar análises do que observam e experienciam”. Dessa maneira, as crianças são rotuladas como imaturas, incapazes e, em muitas situações, com um problema que resulta numa “doença do não aprender”.

O modelo organizacional que está impregnado na escola não possibilita espaço e tempo para valorizar as subjetividades. A lógica do controle se instaura prevalecendo o padrão e a normalidade. Geraldi (2015) descreve que para que aja a constituição do sujeito é preciso admitir um espaço para o sujeito. Admitir que não está concluso, é admitir o caráter não fechado dos instrumentos e admitir sua insolubilidade.

Esse modelo de educação que se encontra nas escolas hoje pré-determina quem obterá sucesso ou o fracasso ao longo do processo escolar. Essa educação determinista precisa construir um sujeito que lhe seja adequado, tornando-o assujeitado como um objeto e desprovido da subjetividade. Para Collares, Moysés e Geraldi (1999, p. 212) o trabalho do professor não ensina e o sujeito não flui porque se torna objeto. É preciso criar um movimento contrário para os

Sujeitos assumirem os lugares de enunciadore e estabelecerem uma relação de construção de interpretações e compreensões sobre o que lhes acontece. Assumir o lugar de onde se fala é constituir-se como sujeito, múltiplo, polifônico e único. [...] Constrói-se, pela linguagem, a identidade social de cada sujeito.

A escola precisa compreender e reconhecer as singularidades das crianças e do mesmo modo que a escola precisa considerar a singularidade, precisa também valorizar as relações sociais. As consciências das crianças se constituem por intermédio das

relações com outras consciências, porém, cada criança tem uma atitude responsiva diferente da outra, cada uma responde conforme as suas características, sua história, suas vivências, mesmo inseridas num mesmo tempo e espaço e

[...] os processos de constituição da subjetividade ocorrem na relação com os outros e, embora vivamos numa mesma época, internalizemos as mesmas expressões, utilizemos os mesmos recursos expressivos, tenhamos preocupações comuns a nosso tempo, cada um de nós se constitui diferente do outro, já que são imprevisíveis as relações que cada sujeito estabelecerá entre o novo que apreende e sua própria história, em que se constituíram as contra-palavras de sua interpretação e integração do que está a apreender. (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p.208)

Ao proporcionar espaço para a voz da criança e inseri-la num ambiente com diferentes vozes sociais, ela é capaz, portanto, de assumir uma posição axiológica e agir sobre esse espaço. Nesse sentido, Faraco (2009) considera que, na interação viva com as vozes sociais, o sujeito assume uma posição no contexto da circulação das vozes sociais e na escola a criança, sob essa compreensão acerca do sujeito, pode encontrar esse caminho para assumir uma posição e refletir sobre aquilo que vivencia.

É por intermédio da linguagem que o sujeito se constitui,

Ao associarem a noção de constitutividade à de interação, escolhendo esta como o lugar de sua realização, as concepções bakhtinianas de linguagem e de sujeito trazem, ao mesmo tempo, para o processo de formação da subjetividade o outro, alteridade necessária (GERALDI, 2015, p.32).

É por intermédio da linguagem na relação com o outro, só com a interação social através da troca verbal que a criança consegue se constituir como sujeito. Para Vigostki (1995, p.271) “[...] o próprio processo de aprendizagem se realiza sempre em forma de colaboração entre as pessoas e consiste um caso particular de interação de formas iniciais e finais”. De acordo com a teoria histórico-cultural, as crianças aprendem quando são sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Para esse autor, o aprendizado se dá por intermédio da interação social da criança com o meio e seus parceiros.

Não há espaço, porém, para que haja essa interação social uma vez que a escola encontra-se organizada de uma maneira engessada, em que nada pode sair do planejado. Durante a observação realizada na sala de 3º ano, foi possível notar que não há esse embate de vozes das crianças. A rotina determinada não propicia momentos nos quais as crianças trabalhem juntas, conversem com os colegas durante a realização de uma atividade, a fim de que o confronto os ajude a achar a resposta que procuram. Ao

perguntar à professora da turma se ela acharia viável trabalhar em dupla ou em grupos com as crianças, com vistas a favorecer a interlocução entre os parceiros, Karina acredita que o fator da disciplina dificulta, conforme exemplificado abaixo:

Karina: Então, eu pretendo porque a minha maneira de trabalhar também é em dupla. Só que mediante a indisciplina da sala eu preciso primeiro acalmar eles, até nessa questão de conviver de...de tudo, porque eles não tem isso, falta respeito, falta educação, falta tudo. Acho que primeiro esse acalmar pra depois eles entenderem essa questão da dupla para poder trabalhar em dupla, mas pretendo.

Karina acredita que ela primeiro precisa silenciar as crianças para que assim elas possam começar a aprender, pois, para a professora, essas crianças não possuem nada e irão começar seu aprendizado do zero. Como visto com Leontiev (2012) e Luria (2012), as crianças não iniciam seu aprendizado na escola e não iniciam o seu processo de apropriação da linguagem escrita quando a professora coloca o lápis pela primeira vez nas mãos das crianças, esse processo inicia desde o nascimento das crianças e a escola tem o papel de ampliar os conhecimentos das crianças com o desenvolvimento do pensamento científico.

Nesse pensamento, a escola precisa ser um espaço no qual a criança interaja por intermédio da linguagem com outros sujeitos e com a cultura, a fim de desenvolver o pensamento científico, para a modificação da criança e constituição do sujeito. E a educação, quando promotora das vivências que os professores propiciam à criança no meio em que ela se insere, é capaz de prover essa transformação.

Para Vigotski (2010) o meio é fonte de desenvolvimento e altera o indivíduo, mas para isso é preciso que haja nesse meio materiais apropriados e propostas apropriadas para que a criança se desenvolva e a escola cumpra o seu papel. E isso é resultado de uma boa formação docente, o que discutirei no próximo eixo de análise.

3.2 Formação docente e prática pedagógica medicalizante: em busca de uma educação com sentido

Após compreender que é por intermédio da linguagem que a criança se constitui, nas práticas sociais, como sujeito, venho aqui pensar como isso ocorre, em sala de aula, nas atividades que envolvam a linguagem escrita, pois a concepção de linguagem que cada professor têm é resultado de sua formação, de sua trajetória profissional e das escolhas que faz ao ensinar as crianças.

E nesse contexto é importante considerar se a linguagem é trabalhada como língua viva presente em diferentes tipos de textos e em movimento através do diálogo ou como uma língua morta, isolada da vida e desprovida de sentido para as crianças, uma vez que tal compreensão tem relação com a medicalização da educação e o fracasso escolar, fruto dessa medicalização.

O fracasso escolar, frequentemente tem sido atrelado a uma prática pedagógica medicalizante. Chamo aqui de prática pedagógica medicalizante aquela que perpassa ao longo da história do ensino da linguagem escrita pautada nas práticas mecânicas de repetição e reduzida a procedimentos técnicos, desprovidos de sentidos para a criança.

A formação docente abre caminho para a medicalização da educação ao transformar o processo saudável de apropriação da linguagem escrita em um processo marcado pelos erros e rotulação das crianças, processo esse que não considera suas singularidades, ao serem expropriadas das oportunidades de se constituírem como sujeito por intermédio da linguagem (MOYSÉS, 2001; GIROTO, 2006).

Durante a observação na sala foi possível apreender que as práticas de ensino pouco mudaram de quando eu fui alfabetizada. Atividades de repetição, cópia da lousa, ditados, listas, tudo fora de contexto e imposto para a criança e desprovido de sentido. Foi possível também identificar uma rotina de trabalho da professora Karina que se repetia todos os dias e as crianças precisavam acompanhar e andar no mesmo ritmo. De acordo com a professora, a rotina é uma orientação da direção da escola, mas que ela adequa conforme a realidade da turma, explicita que

Karina: Metade é a direção e metade é minha [...] assim as orientações, até por conta do Ler e Escrever, ele prevê uma rotina, né, as situações que a gente deve contemplar durante a aula, sabe, [...], leitura pelo professor primeiro, a quantidade de vezes do projeto, só que isso a gente adequa na nossa realidade da sala. A quantidade de sequência, de quantas vezes sequencia didática por semana, essas coisas. Então a gente se baseia aqui e coloca também a nossa parte. [...] a questão do ditado sempre ditado de alguma coisa é minha, né, porque aí eu penso na questão da ortografia, de escrever melhor e de conhecer vários tipos de textos.

Essa rotina estabelecida por Karina acaba por estratificar uma forma de trabalhar em que não há espaço para a novidade e nada pode sair da programação. Dessa maneira, as crianças tornam-se uma peça da engrenagem da escola, ao precisarem funcionar no mesmo ritmo e no mesmo tempo, sendo, em grande medida, desconsideradas as singularidades e especificidades de cada uma.

A educação repete a mesma fórmula todos os anos e espera que as crianças tenham os mesmos resultados positivos, porém os conhecimentos se renovam, as crianças são outras, nada vem pronto e acabado. Quando a criança, sendo um sujeito histórico, é protagonista em seu processo de aprendizagem, ela precisa ter voz para dialogar com seus pares, com professores e com a cultura. E a escola precisa ser essa arena de embate a fim de que haja a constituição das crianças como sujeito.

Durante a situação dialógica, Cibelle enuncia que procura orientar as professoras para que todas tenham a forma de trabalhar parecida, pois ela teme que haja comparação entre os educadores por parte dos pais dos alunos. Mas ela afirma que não obriga que o trabalho fique engessado, conforme exemplificado abaixo

Amanda: Cada professor tem a liberdade para encontrar o seu meio de trabalhar?

Cibelle: A gente procura orientar para que seja muito parecido, mesmo porque nossos pais comparam o trabalho, [...] a gente sofre dessa comparação por conta dos pais. Então assim, existe uma orientação para o grupo só que a gente não pode obrigar que isso seja engessado sabe, assim, porque, quem tá dentro da sala, sentindo e convivendo, entra até o aspecto emocional, afetivo, você tem que valorizar da criança, é o professor, então existe orientação coletiva só que ele pode tentar da forma como nós orientamos e ele vai sentir que de fazendo um ajuste de tal jeito dá mais resultado, só que ele sempre passa isso pra gente. O que a gente precisa é que a criança se desenvolva.

Cibelle é a diretora da escola. Foi professora do estado por dez anos, atuou como coordenadora pedagógica, assistente de direção escolar e diretora de escola, função que exerce há dez anos, sendo três na escola na qual foi realizada a pesquisa. Formada em letras, pedagogia e em direito, com especialização em literatura e ensino e em gestão educacional, além de exercer a função de diretora de escola, Cibelle é advogada. Atua como advogada após encerrar suas atividades na escola e demonstra muita paixão por essa segunda profissão.

Cibelle enuncia que se as professoras fizeram ajustes conforme suas orientações obterão maiores resultados, tal fato desvela a lógica mercantilista presente em seu discurso de que o produto final da educação é obter um bom resultado nas avaliações. Para a diretora todas as professoras precisam seguir essa mesma lógica para não haver comparações, dessa maneira as crianças se tornam mercadorias nesse processo e acabam por terem acesso a um ensino empobrecido como presenciei na sala em que realizei a pesquisa.

Se consideramos que cada criança é um ser único e irrepetível não há como esperar que todos sejam iguais e aprendam da mesma forma e ao mesmo tempo, uma vez que cada sujeito responde de uma maneira e de acordo com a sua vivência nas diferentes esferas sociais. Collares, Moysés e Geraldi (1999, p.205) contestam o termo formar, uma vez que compreendem que remete semanticamente a uma noção depreciativa de enformar, pôr em forma. Os autores afirmam que, na sociedade, a luta ideológica de diferentes interesses projetam um futuro que repete as relações sociais do presente

Para aqueles que projetam um futuro que repete as relações sociais do presente – em que são beneficiados e por isso mesmo impõem seus interesses como interesses de todos – trata-se de entender a ‘formação’ como ‘enformação’, definindo desde sempre, e com o olhar voltado para o passado como deve ser a forma do futuro. Trata-se de construir um futuro não como um acontecimento, mas como uma repetição do presente. Busca-se congelar os acasos para produzir/construir subjetividades assujeitadas a um conjunto prefixado de modos de compreensão do mundo.

Na educação não é possível trabalhar de uma maneira engessada, pois cada evento também é único e irrepetível, deve haver espaço para a novidade e os imprevistos.

A esse respeito, Mello (2017) menciona que o trabalho dos professores tem que sair do planejamento solitário e engessado para outro lugar, um lugar onde se considera a criança como parceira interessada no conhecimento do mundo. Para isso, a autora diz que é preciso que os educadores estudem e reflitam sobre o desenvolvimento infantil como condição da escuta das necessidades e vontades das crianças, a fim de que compreendam, à luz da teoria, como condição necessária para o desenvolvimento infantil e o desenvolvimento dos conceitos científicos na criança.

Santos (1987, p.28) já apontava que estávamos chegando a uma nova concepção de educação que não é compatível com as concepções que herdamos das ciências exatas, que prevê a universalidade e previsibilidade, e afirma que,

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente.

Geraldi (2015, p.128 e 129) pontua que é a partir da instabilidade dos sujeitos e da história que os processos educacionais podem ser revisitados, considerando que “[...] a organização social rotiniza os acontecimentos, fazendo com que nele não vejamos o

singular, mas a repetição do mesmo”. Para esse autor não se trata de culpar o professor pela repetição. Para não prejudicar o aluno “[...] acabamos ensinando um conjunto de conhecimentos que a tradição da disciplina listou como necessários para construir o futuro sonhado pelo passado”. E quem define esses conhecimentos são aqueles que se beneficiam com a exclusão.

Outro aspecto relevante do enunciado da diretora Cibele diz respeito ao fato de que considera a necessidade de responder à lógica da normalidade sob a qual a família também se encontra capturada, ao mencionar que “[...] a gente sofre dessa comparação por conta dos pais”, em vez de resgatar junto a eles o papel da escola e as possibilidades de as singularidades serem consideradas a partir de práticas pedagógicas distintas que atendam às demandas de cada aluno.

Durante a situação dialógica com a professora eu perguntei como eram as atividades que ela fazia com as crianças e, segundo Karina, seu fazer pedagógico é de acordo com o que o Estado acredita e que todas as professoras seguem a mesma teoria

Amanda: Mas as atividades que você dá são palavras que eles têm que escrever, escrita espontânea?

Karina: Sempre uma lista de palavras, porque segundo as teorias né, e o que o estado acredita é o que, que a criança só alfabetiza com a lista e então é o que se pede né, então é sempre uma lista de palavras do mesmo campo semântico, então eles acreditam que ditando uma lista de palavras por dia a criança vai se alfabetizar.

Amanda: Isso vem em orientação?

Karina: Então, sempre a lista, sempre a lista...e depois que eles estão alfabéticos na lista parte-se para textos de memórias, pequenas parlendas, cantigas conhecidas pela questão que eles já conhecem, é do repertório deles pra poder escrever.

Amanda: Então essa orientação você segue, a outra professora segue, todo mundo segue?

Karina: Todo mundo segue.

Amanda: Não tem ninguém que faz diferente? Outra professora?

Karina: Não, acho que o acrescenta essa atividade é tipo de folhinha de xerox, acho que o acrescenta é isso, mas o que tem que ser trabalhado é a lista de palavras.

Para Karina o Estado acredita que a criança se alfabetiza por intermédio de escrita de lista de palavras do mesmo campo semântico, mas e o que a professora Karina acredita? O professor precisa ter uma teoria que oriente o seu fazer pedagógico, Karina enquanto educadora não enuncia qual teoria que ela acredita, porém a teoria que o Estado acredita acaba por adotá-la. Davidov (1999) anuncia que uma correta organização do ensino consiste em que o professor baseie sua prática pedagógica nas necessidades de os alunos de dominar os conhecimentos teóricos específicos. Assim,

adquirindo novos conhecimentos e desenvolvendo novas habilidades, novas capacidades se formam, promovendo a transformação e o desenvolvimento das crianças.

O trabalho do professor é científico e para Mello e Lugle (2014) o desenvolvimento dos alunos não acontece de forma natural. É preciso um fazer intencional do professor para que as aprendizagens ocorram através das atividades propostas em interação com os produtos da cultura.

Do mesmo modo que Karina propõe um ensino mecânico para o aluno, o fazer pedagógico dela também é mecânico. A esse respeito Geraldi (2015, p.85) faz uma metáfora da função do professor como um organista que executa uma sinfonia, “[...] ao ouvinte não interessa saber se o executor é capaz de compor, interessa que acompanhe com maestria a partitura, onde tudo já está escrito”. Dessa maneira, o processo de educação se dá como se o professor executasse uma partitura. Esse autor faz uma crítica de que o professor não produz os saberes que ensina, ele está sempre atrás dos saberes produzidos por outras pessoas. Para se contrapor a isso “[...] é necessária uma contínua atualização para estar sabendo o que se produz de novo que, para se tornar objeto de ensino, passará pelo processo de sua transformação em conteúdo de ensino”.

Ao falar de déficits na formação do professor não há como focar somente na formação inicial desse profissional. Como aponta Geraldi (2015), a formação do professor é consequência de um longo processo histórico de construção da identidade, porém apenas a formação inicial não é capaz de garantir que todos se tornem professor. Não há como parar no tempo sem acompanhar as produções de novos conhecimentos, tudo que é imutável, pronto e acabado é passível de questionamentos, o que requer, então, superar esse modo de ser professor e estar em constante processo de formação.

Os dados desvelam que a escola persiste em uma organização educacional com as mesmas práticas pedagógicas ano a ano. Também indiciam que tais práticas são influenciadas pelas avaliações externas, o que para a escola é uma organização positiva, pois, apresenta resultados ao manter alto o índice do IDEB. Durante a situação dialógica com a professora, ela enuncia saber os conteúdos que são cobrados nas provas, por serem os mesmos todos os anos, e afirma que organiza suas aulas subsidiada pelos conteúdos que sabe que serão cobrados

Karina: [...] analisando, porque a cada ano do SARESP quando termina a correção, quando termina tudo, eles fazem [...] as habilidades e competências de cada questão, do que tinha que ser desenvolvido, de quanto desenvolveu, de quanto que não e lá tem as perguntas, sabe assim. Ai eu fui pesquisar, porque aqui na sala não

tinha todos os relatórios, daí fui, baixei, fui procurar, fui ler, até procurando e lendo eu vi uma certa regularidade né. Que nem tem a questão da segmentação que eu comecei a dar pra eles né, todo ano tem essa segmentação no SARESP. Daí eu percebi que um ano é diálogo, o outro ano é adivinha, pesquisando. [...] Eu fui e peguei os textos informativos dos anos passados, copiei e coleí, montei os textos informativos, as perguntas, porque sempre é uma pergunta explícita e uma implícita. É isso que eu falo, quando você conhece você já sabe o que vai cair.

Amanda: Então com esse conhecimento, você procura trabalhar na sala conteúdos que você sabe que vai cair no SARESP?

Karina: Com coisas que eu sei que vai cair no SARESP.

Infelizmente esses conteúdos pouco atingem as crianças, não fazem parte de seu contexto e passam ao largo da curiosidade delas. Ao dialogar com as crianças sobre as atividades de escrita que elas desenvolviam em sala de aula poucas palavras eram pronunciadas, porém quando o assunto era algo de seu interesse, o diálogo fluía

Amanda: Mas pelo jeito você gosta mais de ler coisa do vídeo game né?

Enzo: Ah um pouquinho...mas minha mãe disse que vai comprar uns livros da Marvel para mim...

Amanda: Hum, você gosta de Super-Heróis? Qual é o seu Super-Herói favorito?

Enzo: O Pantera Negra...

Amanda: Legal né...mas você acha que nesses jogos, se você não lê as instruções você conseguiria fazer?

Enzo: Aham, porque esse jogo precisa atacar o (não compreendo a palavra) porque ou a gente perde a gente ganha um pouquinho de dinheiro e aí eu já comprei todos os robôs só falta um...

Amanda: Mas o que aparece lá escrito te ajuda a ganhar essa batalha?

Enzo: Ah, lá está falando que...eu aperto o botão e fala que vai...tá carregando e aí quando já carregou fala já...já...vai...apita assim...

Amanda: E essas coisas, essas instruções que aparece no vídeo game você consegue ler sozinho?

Enzo: Aham, porque é rapidinho..

Amanda: Hum é coisa pequena...e o que você gosta de fazer aqui na escola?

Enzo: Brincar, ler, assim...e pintar.

Amanda: Você sempre gostou da escola?

Maria: Eu gostava...mas eu gosto ainda...

Amanda: Você lembra das suas outras professoras?

Maria: Não

Amanda: Não lembra? Você não aprendeu nada com as outras professoras?

Maria: É que eu esqueci um pouco...

Amanda: Não tudo? Só um pouco...

Maria: É que eu como só um pouquinho...eu não consigo comer tudo...

Amanda: Ah você não consegue comer tudo...

Maria: Mas um dia eu comi sopa de fubá...eu comi tudo.

Amanda: Hum...O que você mais gosta de fazer na escola?

Maria: Eu gosto de linguíça, sopinha de fubá, miojo, ovo não gosto...

Amanda: E das atividade da escola, o que você mais gosta de fazer?

Maria: Eu gosto de desenhar, escrever, prestar atenção. Porque se não prestar atenção não consegue ler...

Enzo, ao falar sobre o jogo de videogame, descreve não ter dificuldades em ler os comandos que aparecem, porém, ao se deparar com os conteúdos da escola, que pouco fazem sentido, tem dificuldades. Já Maria associa o aprendizado da linguagem escrita a um modo de se comportar, pois como a mesma enuncia se não prestar atenção, não consegue ler.

Vigostki (2009, p.73) afirma que “[...] nada grandioso é feito na vida sem um grande sentimento”, então, um caminho para promover o desenvolvimento e a destituição do aluno da condição de assujeitamento poderia ser uma organização do ensino e do ambiente escolar alteritário em que aja espaço para as interações sociais e que permita gerar necessidades, aproximando a criação literária da vida das crianças com uma ocupação necessária e com sentido.

A própria professora afirmou que alguns assuntos não são viáveis de se trabalhar com as crianças, quando dialogamos acerca do material didático Ler e Escrever

Amanda: E esses projetos do Ler e Escrever, são sempre os mesmos?

Karina: Por ano...cada ano tem o seu projeto [...] Mas o que a gente percebe, não no 3º ano, mas em alguns anos o projeto não é viável, que nem o 5º ano tem os caminhos do verde que fala do Jardim Botânico de São Paulo, que fala do Zoológico de São Paulo, da linha do metro, de como chega e ai? o que nós temos? Sabe assim, e a não se tem abertura pra modificar e fazer um projeto do que nós temos aqui, da nossa realidade, então alguns projetos são inviáveis, tem que se trabalhar, mas pra nossa realidade não funciona. E tem que realizar, porque se vem as PCNP's que é o pessoal que trabalha na diretoria se vem uma supervisora se vem pega nossa rotina, pega o caderno do aluno e tem que estar ali.

Amanda: E as vezes projeto também não desperta o interesse da turma né, não quer saber do verde, quer saber do mar.

Karina: Sim, sim, assim os projetos do 3º ano são bem interessantes e também cabe ao professor despertar isso de alguma maneira, porque ele vai ter que ser trabalhado, de alguma maneira, vamos lá, não sei o que, e incentivar.

Miller e Arena (2011) afirmam que, mesmo que a prática pedagógica seja direcionada por documentos oficiais, cabe ao professor ter uma atitude de escolha dos significados culturais que possam contribuir para o desenvolvimento do aluno, bem como também pode escolher o melhor caminho para que, de fato, as crianças sejam motivadas a aprender.

Cada necessidade, anseio ou desejo pode servir de impulso para a promoção do aprendizado na criança. Vigotski (2009) afirma que a existência de necessidades ou anseios põe em movimento o processo de imaginação da criança, tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana.

Toda a educação é organizada de uma forma que busca padronizar as crianças com a mesma rotina, as mesmas atividades, os mesmos conteúdos que perpassam anos. Ensinar, nessa perspectiva, significa depositar na criança todo o conhecimento pronto e imutável que está na cabeça do professor. Essa maneira de trabalhar acaba por dar respostas para as crianças que nem conhecem as perguntas. A superação dessa lógica pode dar lugar à perspectiva de se pensar um ensino não como depósito de conhecimentos acabados, mas, como produção de novos conhecimentos que resultam na interação entre a cultura produzida historicamente (GERALDI, 1996, 2015).

Ao pensar especificamente no ensino da linguagem escrita, esse também acaba por se reduzir ao um ensino de uma língua pronta e por isso morta, sem ligação nenhuma com a vida das crianças e as vivências de cada uma. Volóchinov (2017) afirma que a consciência objetiva do sujeito que enuncia não trabalha com a língua como um sistema de formas normativas e idênticas. Esse autor menciona que a língua isolada de seu contexto é apenas um sinal que pode ser reconhecido, porém, não compreendido, uma vez que “[...] um sinal puro não existe nem nas fases iniciais da aprendizagem de uma língua” (VOLÓCHINOV, 2017, p.179).

Dessa maneira, o que nos faz compreender uma palavra não é o simples reconhecimento, “[...] mas a compreensão no sentido exato dessa palavra, isto é, a sua orientação em dado contexto e em dada situação, orientação dentro do processo de constituição e não ‘orientação’ dentro de uma existência imóvel” (VOLÓCHINOV, 2017, p.179).

A compreensão que as crianças da pesquisa têm sobre a escrita é essa, de uma língua morta pautada no reconhecimento. Para eles, o simples fato de reproduzir em seu caderno o que está escrito na lousa é um ato de escrever, porém ao se depararem com uma atividade em que precisam colocar a língua em seu uso não conseguem, pois não se ensina a linguagem escrita em seu uso social.

E, as crianças sabem qual é o uso social da linguagem escrita, como no caso do Enzo que sabia que precisava ler as instruções do jogo para avançar, e como no caso do

Pedro que em um momento da nossa situação dialógica pediu para que eu lesse o que estava escrito em um DVD presente na sala

Amanda: E da professora Karina, você gosta?

Pedro: Também....aquilo é CD? (apontando para a prateleira que continha vários DVD's)

Amanda: É DVD.

Pedro: É de quê?

Amanda: Eu não sei.

Pedro: Lê!

Porém, a escola não trabalha a linguagem escrita em seu uso social, mas apresenta essa modalidade como algo distante da realidade da criança e desprovida de sentido. Para Miller e Arena (2011) o professor precisa ter em mente duas questões para orientar o seu trabalho: o que ensinar e para que ensinar. Quanto maior e melhor for a possibilidade de acesso da criança à cultura produzida historicamente, mais rico será o seu processo de desenvolvimento.

Para se trabalhar com a linguagem escrita o trabalho com a produção de textos pode se constituir como um caminho. E como afirma Geraldi (2015, p.98), isso não se faz seguindo regras predeterminadas e uma rotina fechada, pois introduzir o texto na sala de aula é introduzir a possibilidade dos imprevistos

Escrever não é uma atividade que segue regras previstas, com resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. [...] A escrita se caracteriza pela singularidade de seus gestos. A esta singularidade corresponde outra singularidade, a da leitura enquanto construção de sentidos.

Porém, para se trabalhar com a produção de textos é preciso que a criança tenha o que dizer e porque dizer. Geraldi (2015) afirma que os processos de produções de textos nas escolas nos quais a criança escreve para um professor a fim de mostrar que sabe escrever, não são movidos por um sentido.

A base para que as crianças consigam ler e compreender um texto e serem produtoras e autoras de texto é a própria leitura e produção de textos e, refletir de que modo podem se expressar por meio dessa linguagem. A criança só aprenderá ler lendo e só aprenderá a escrever escrevendo. Mas a produção dos textos precisa ser de uma maneira que a criança seja autora do seu próprio texto movida por uma necessidade e desejo de se expressar. Os momentos que presenciei de escrita de texto, além da escrita de ditados e listas, compreenderam reescritas de finais de história, como a da Cigarra e da Formiga, conforme os registros que fiz acerca da situação observada:

A professora entrega uma folha com a fábula da Cigarra e da Formiga e pede para as crianças lerem com os olhos enquanto ela realiza um ditado de uma lista de palavras de objetos que tinham na sala de aula para Pedro, Daniel e Maria. Após o término do ditado ela se dirige novamente a turma toda e pergunta o que é uma fábula. Prontamente uma criança responde que é quando os animais falam na história. Karina faz a leitura novamente, mas dessa vez em voz alta junto com as crianças, ao terminar a leitura ela avisa as crianças que a próxima atividade é uma produção de texto com a reescrita da fábula no caderno. Durante toda a atividade as crianças chamam a professora para perguntar o que era para ser feito, ou dizer que não sabia como era a fábula e no final eles acabam copiando a história no caderno ao invés de fazerem com suas palavras. Ela se dirige até a mim e comenta que não tem o costume de dar produção de textos dessa forma que prefere dar escrita coletiva ou para completar o final da história, mas por conta das três crianças que precisam de maior atenção ela propõe essas atividades para ter um tempo com elas. (22 de fevereiro de 2018, 3ª observação).

Nessa situação, Pedro, Daniel e Maria foram expropriados da atividade de reescrita da fábula da Cigarra e da Formiga. As crianças que precisariam desse contato com a linguagem escrita e da produção de texto acabam ganhando mais do mesmo, as mesmas atividades de ditados e escrita de listas que não contribuem para a apropriação da linguagem escrita e são pautadas nas práticas pedagógicas medicalizantes.

Geraldi (2015) afirma que, na medida em que a criança avança em sua escolaridade há um desaparecimento do processo de autoria. De acordo com esse autor, o texto está presente na escola muito mais como objeto de uma oralização e de uma leitura silenciosa do que como objeto de estudo e compreensão.

É preciso admitir que os conhecimentos, a aprendizagem e a linguagem não podem ser inseridos e organizados na escola didaticamente, mas tem de se considerar o caráter mutável da língua e os acontecimentos vivos presentes no cotidiano escolar, a fim de obter a superação e produzir novos conhecimentos. Não há como esperar que todos aprendam as mesmas coisas ao mesmo tempo, “[...] não admitir a variedade em nome da uniformidade é tratar de forma igual questões diferentes e sujeitos diferentes” (GERALDI, 2015, p. 101).

E esse processo encontrado em sala de aula é, em grande medida, decorrente da falta de conhecimento do professor, que precisa assumir um posicionamento crítico em relação ao seu próprio papel de ensinar e em relação à função da escola. É preciso considerar, ainda, que sob a lógica mecanicista, a escola e o governo, por meio de políticas públicas que não fomentam a apropriação de conhecimentos sob outras

perspectivas, também fogem de sua responsabilidade, e é isso que abordarei no eixo de análise apresentado a seguir.

3.3 Ato responsável: quem assume?

Com essa fragilidade sob a qual a formação docente foi se constituindo, na história da educação no Brasil, foi reforçada, cada vez mais, a desapropriação do ato responsável de ensinar; do ato responsável de gerir as dificuldades que aparecem no processo de escolarização, particularmente, na apropriação da escrita; e do ato responsável de dar suporte às escolas de ensino fundamental do Estado.

Ao observar os dados que foram construídos ao longo da pesquisa pude perceber três movimentos de ‘desresponsabilização’: quando deslocam a responsabilidade para a criança; quando a deslocam para a família, e quando a deslocam para a escola.

Bakhtin (2010) afirma que agir responsabilmente demanda atitudes responsivas nas relações do eu-para-mim, do outro-para-mim e do eu-para-outro. Esse autor critica a tendência de a ciência e a arte estabelecerem verdades gerais, universais, abstratas, sempre reiteráveis e constantes e traz a concepção de que cada ser humano é insubstituível na responsabilidade sem alibi do seu existir. Afirma ser

[...] necessário reconduzir a teoria em direção não a construções teóricas e à vida pensada por meio destas, mas ao existir como evento moral, em seu cumprir-se real – à razão prática – o que, responsabilmente, faz quem quer que conheça, aceitando a responsabilidade de cada um dos atos de sua cognição em sua integralidade, isto é, na medida em que o ato cognitivo como meu ato faça parte, com todo o seu conteúdo, da unidade da minha responsabilidade, na qual e pela qual eu realmente vivo e realizo atos. (BAKHTIN, 2010, p. 58).

Nessa ‘batata quente’ da medicalização da educação, no que tange à apropriação da linguagem escrita, parece que ninguém quer assumir a frente e agir responsabilmente, a fim de encontrar um caminho para a mudança porque, cada um prefere “jogar a bola no colo” do próximo para se isentar da responsabilidade.

No primeiro movimento que realizei observações, no processo de geração dos dados, as dificuldades das crianças no seu processo de aprendizagem recaíram, em alguns momentos, em problemas próprios e individualizados, cuja solução, segundo Karina, vão além da escola e necessitam de ajuda de outros profissionais para tal.

Amanda: Mas, além disso, a escola não encaminha para algum tipo de profissional?

Karina: Só quando gente percebe que tem alguma coisa a mais, que nem o caso do Pedro, né, e o encaminhamento que a escola dá, é assim, para o posto de saúde, para o posto de saúde encaminhar para a ‘fono’, psicólogo, alguma coisa assim, ‘neuro’, mas o único encaminhamento possível é esse...

Amanda: Eu reparei bastante nesses três que eles são bem tímidos né, e até o Daniel comentou que ele não gostava das outras professoras, e isso pode ser um desestímulo...

Karina: [...] o Daniel eu vejo que, eu acho que vai além do problema de aprendizado dele, porque ele não retém as coisas então eu acho que é uma coisa assim de procurar um outro atendimento, um outro olhar pra ver o que ele tem, como é o caso do Pedro. A Maria não, a Maria eu acho que é dificuldade de aprendizado mesmo, agora o Daniel não, porque às vezes você explica a atividade pra ele, você faz com ele e depois você volta e ele já esqueceu aquilo...

Karina acredita que problema reside nas crianças e não sob sua ação como professora. Por isso procura encontrar a solução na área saúde ao encaminhar para uma fonoaudióloga, psicóloga ou um médico neurologista as crianças que, ao seu olhar, possuem dificuldades, criando assim doenças que antes não existiam. O problema não reside também na escola, que não se encontra organizada para atender as necessidades de todas as crianças. Para essas crianças não cabe mais à escola encontrar a solução, são “[...] as crianças que já se determinou que não irão aprender, por motivos exteriores ao processo ensino-aprendizagem” (FOUCAULT, 1996, p.28).

Em outro momento Karina volta a enunciar que em alguns casos não cabe a ela e nem à escola encontrar caminho para a solução.

Amanda: Você comentou outro dia que tinha professoras de reforço, você acha que o trabalho com o reforço ajudaria?

Karina: Com o Pedro só o reforço não, eu acho que ele auxilia, mas só o reforço não, ele precisa de uma ‘neuro’, um laudo certinho e medicação, eu vejo isso. Agora da Maria e do Daniel sim, aí esse trabalho com uma professora auxiliar mais o trabalho aqui, mais o trabalho com a família eu acredito que vai dar certo.

Karina ao enunciar que Pedro precisa de um laudo médico e da medicação para a solução de seu problema assume o discurso da medicalização da educação de que somente com a medicação Pedro será capaz de aprender. Não cabe à professora buscar outro caminho para ensinar essa criança, dessa maneira, “[...] a aprendizagem e a não aprendizagem sempre são relatadas como algo individual, inerente ao aluno, um elemento meio mágico, ao qual o professor não tem acesso – portanto, também não tem responsabilidade” (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p.26).

Collares e Moyses (1996) afirmam que, ao centrar a culpa nas crianças, o imediatismo e a ingenuidade pretendem vencer um grave problema estrutural como o fracasso escolar através de medidas emergenciais e a discussão político-pedagógica fica de lado para buscar causas e soluções pretensamente médicas inacessíveis à educação. Esse movimento, denominado por essas autoras como medicalização do processo ensino-aprendizagem, resulta em “[...] uma ampliação de variedade de profissionais da saúde envolvidos no processo” (COLLARES; MOYSES, 1996, p.28).

Karina demonstra a fragilidade do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na escola ao enunciar, em alguns momentos, que ao se deparar com crianças que desviam do padrão de normalidade pré-estabelecido pela escola busca a ajuda de profissionais da área da saúde com encaminhamentos para fonoaudiólogos, psicólogos e até médicos neurologistas.

E essa fragilidade foi observada e afirmada no segundo movimento que permitiu indiciar quando a responsabilidade é deslocada para a família. A escola tem como procedimento chamar os pais para uma orientação com a direção ao se depararem com crianças que possuem “doenças do não aprender” e, também coloca para a família a responsabilidade de realizar o reforço escolar com as tarefas de casa.

Durante a situação dialógica eu perguntei à professora Karina se a escola tinha algum procedimento ao identificar as crianças que ainda não se alfabetizaram e ela afirmou que a escola procura a família para atribuir responsabilidades, a exemplo da responsabilização pelo acompanhamento, em casa, das atividades realizadas em sala de aula.

Amanda: E a escola tem algum procedimento quando você identifica essas crianças que apresentam dificuldades? Chamam os pais?

Karina: Chama, aí a gente identifica as crianças que tem mais necessidade, e aí a gente chama os pais por meio de convocação para na verdade estabelecer uma parceria né, porque como eles já estão no 3º ano fica muito complicado essa questão do atendimento individualizado do professor, mas ele se faz necessário e a gente tem que fazer, mas daí a gente também chama pra tipo jogar um pouco de responsabilidade para as famílias para ajudar mesmo...para ter um apoio em casa porque as vezes a gente não consegue.

Karina e Cibelle afirmam que os pais são bem presentes na rotina escolar das crianças e que o diálogo entre eles e a escola é constante. Para a diretora há um acompanhamento tanto da criança que eles identificam com “doenças do não aprender”,

quanto da respectiva família e que a preocupação de rotular a criança faz com que os pais escondam possíveis problemas.

Cibelle: [...] porque a gente chama a família né...então esses encaminhamentos às vezes a criança já chega com problema de fala, a primeira pergunta é se na educação infantil alguma vez foram chamados né [...] mas a maioria não relata e eu acho que existe um medo de rótulo com criança, de vão falar que meu filho toma remédio pra dormir e ai eles já vão rotular que meu filho tem problema então eles na matricula não falam. Ai já é assim se é uma síndrome não tem como esconder, mas, eu tive um caso essa semana mesmo, 1º ano, a coordenadora chama, a vice chama, a família se esquia e não vem. Ai eu voltei de férias e o que eu fiz, vou ligar no trabalho do pai [...] minha conversa foi assim ‘até agora nós fomos nos comunicando por telefone ou por bilhetes que a sua esposa encaminha a gente lê toma ciência e da retorno, agora a gente precisa conversar e ter uma conversa pessoalmente’. Isso eu liguei de manhã e agendei para o dia seguinte, quando foi 17h a mãe me ligou que não ia precisar ir que ela já tinha levado no pediatra e a pediatra receitou risperidona¹. [...] eu falei mas o mais importante pra mim ‘vocês estão abertos para investigar se o seu filho precisa de um tratamento que foge da alçada pedagógica?’.

A diretora Cibelle, em sua posição no topo da hierarquia da escola, assume um discurso de autoridade e pressiona os pais a acatarem o quanto antes a orientação dada por ela e, devido a sua posição, seu discurso chega aos pais com grande importância e veracidade. Os profissionais da educação que trabalham na escola não possuem conhecimentos necessários para diagnosticar uma criança do ponto vista clínico, porém a diretora enuncia que, com sua experiência, consegue identificar as crianças que precisam de uma ajuda médica e orienta os pais a buscarem um tratamento que, como ela enuncia, foge da alçada pedagógica.

Ao responsabilizar a família, Collares e Moysés (1996, p.26) afirmam que o discurso dos professores e diretores dá a sensação de que

[...] estamos diante de um sistema educacional perfeito, desde que as crianças vivam uma vida artificial, sem nenhum tipo de problemas, enfim, as crianças que provavelmente não precisariam da escola para aprender. Para a criança concreta, que vive no mundo real, os

¹ A Risperidona é um medicamento antipsicótico que serve para tratar os sintomas dos distúrbios psicóticos, como alucinações e delírios. É um composto que possui um efeito eficaz diversos transtornos relacionados com o pensamento, com as emoções ou com as atividades, como confusão, ansiedade, alucinações, distúrbios da percepção e isolamento da sociedade. Risperidona Disponível em: <<https://www.tuasaude.com/risperidona/>>. Acessado em: 15 de novembro de 2018.

professores parecem considerar muito difícil, se não impossível, ensinar.

Os pais, oriundos da classe trabalhadora, não têm a formação e conhecimentos necessários para auxiliar seus filhos nessa responsabilidade que lhe atribuem. A escola tem uma função que lhe é própria, a de oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamentos bastante específicos, por isso tem um papel diferente e insubstituível no desenvolvimento da criança. Ela promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade o pensamento conceitual, o que, para Vigotski (2009, p.241), é de fundamental importância, na medida em que “o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é uma questão prática de imensa importância do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si”.

Porém, ao invés de exercer a função que lhe cabe, a escola assume a sua fragilidade de não apoiar essas crianças que possuem as “doenças do não aprender” e contar com a ajuda dos pais nos deveres de casa que a professora passa, como exemplificado a seguir:

Amanda: Mas você acha que se tivesse um reforço iria auxiliar esses alunos?

Cibelle: Ah com certeza, Amanda, porque seria até uma forma assim de ter um compromisso maior com a família, olha seu filho está tendo dificuldade de aprendizagem ele precisa estar aqui, até assim se a família cobra da escola aí eu teria o que oferecer a mais, e nós não temos isso pra oferecer. Qual família que não quer que a criança venha para a escola e aprenda a ler e escrever, as quatro operações básicas até o final do 3ºano, é o que se espera de toda a criança. Só que a escola só tem essas 4h30m pra oferecer e pronto. E aí a gente, aqui a gente aposta na tarefa domiciliar.

Amanda: O reforço é a tarefa em casa...

Cibelle: Tem que ser, pedir apoio da família.

A diretora afirma que a escola não consegue oferecer o necessário para que as crianças se apropriem da linguagem escrita, confirmando assim em seu discurso a fragilidade do ensino que oferecem. Dessa maneira, Cibelle acredita que os pais têm o papel de garantir o aprendizado com a tarefa domiciliar, papel esse que não é da família. Como dito anteriormente é papel da escola oferecer conteúdos específicos, a fim de desenvolver nas crianças as funções psíquicas superiores, porém, as práticas pedagógicas medicalizantes da escola impedem que sua real função seja exercida.

Moysés (2001) em sua pesquisa constata que os educadores centram as causas do fracasso escolar nas crianças e suas famílias e a escola é praticamente isenta de responsabilidades. A escola e o sistema escolar são sistematicamente relegados aos

planos mais que secundários, quando são mencionadas as causas que consideram relacionadas ao fracasso escolar.

Esse cenário faz refletir sobre que tipo de escola as crianças estão tendo acesso, no que se refere à organização do espaço e organização da prática pedagógica. É uma escola que atende a todas as necessidades das crianças ou uma escola excludente?

A autora aponta que a expansão quantitativa da escola brasileira, que ocorreu a partir da década de 1960, é um dos principais fatores dos índices de fracasso escolar. Pesquisadores indicam dois caminhos: um que atribui o problema central na abertura da escola às classes populares, o que significa atribuir às crianças a responsabilidade pelo fracasso da escola, e outro que centra o problema na expansão de vagas nas escolas sem a qualidade necessária.

Acredito que um caminho leva a outro. O que se tem visto no cenário da educação brasileira é que há o avanço das leis de acesso à educação garantindo, por exemplo, a gratuidade e universalização do acesso à educação como direitos inalienáveis, ao menos à população escolar matriculada desde a educação infantil ao ensino médio, o que pode ser considerado um avanço, mas esse avanço não garante um ensino de qualidade nem a permanência dessa criança na escola, que proporcione autonomia e autoria nos processos de escolarização e apropriação da escrita.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº2 (BRASIL, 2001, p. 39-40), é prevista

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

A escola, entretanto, acaba por oferecer um ensino empobrecido que não desperta o interesse e a curiosidade e desvia para a criança a atribuição dos problemas do fracasso escolar, ao promover e perpetuar uma estrutura e organização excludente, que não comporta a heterogeneidade, ou seja, que não valoriza os distintos modos singulares pelos quais cada sujeito se constitui na e pela linguagem escrita.

Geraldi (2015, p.111) afirma, sobre essa situação, que

A sociedade em que vivemos hoje, construída com base no conjunto de valores, saberes e conhecimentos que nos foram transmitidos, é cada vez mais excludente. E sendo excludente, cada vez é menor o número de sujeitos considerados competentes para calcular possibilidades: por isso o 'pão nosso' de cada dia nos é servido pronto e acabado, como caminho único possível.

A escola do modo que está organizada hoje não está preparada para lidar com a diversidade. E não me refiro às crianças que possuem alguma “doença do não aprender”, mas a todas as crianças, pois cada criança tem o direito à atenção individual e possui necessidades que lhe são próprias. Karina parece ter consciência dessa necessidade ao tentar elaborar atividades diferenciadas para as crianças.

Amanda: Mas eu percebi também que você faz atividades diferentes com eles né?

Karina: Sim, até, e assim, com o Pedro vai ter que ser uma maneira, diferente do Daniel e da Maria né, o Pedro vai ter que começar do alfabeto, já até peguei o caderno dele separado, vou montar atividade pra ele, pra mandar tarefa para os pais e tudo.

Karina compreende a necessidade de ter um olhar diferenciado para cada criança, porém falha ao acreditar que a apropriação da linguagem escrita precisa se iniciar pelo ensino das letras do alfabeto desvelando a fragilidade da formação docente que, atrelada as condições precárias de trabalho, desvela o terceiro movimento que observei.

É possível considerar que o Estado, ao não oferecer a estrutura necessária para se trabalhar com as crianças, também desloca a responsabilidade para a escola que, não dispõe de recursos técnicos-científicos para lidar com essa situação. Em muitos casos, faltam recursos materiais, humanos e faltam também conhecimentos, por parte dos professores e da equipe gestora, acerca de outras possibilidades que possam superar as atividades mecânicas que enfocam a repetição e o treino, a fim de propiciar uma prática pedagógica dialógica a qual as crianças se constituem na e pela escrita.

E ao dialogar com a diretora Cibelle sobre a dificuldade que a professora tem em adaptar sua programação à diversidade de crianças que existem na sala surge outra questão, a superlotação das salas que também dificulta o trabalho do professor que não consegue atender a todos. Acerca disso dialogamos:

Amanda: Eu vejo isso muito complicado, até na sala da Karina, ela tem os três que ela dá atividade diferenciada, e tem o resto da turma com alguns que não conseguem acompanhar também...

Cibelle: Que não chega ser uma dificuldade, mas ele precisa de um auxílio...

Amanda: É complicado, que sei que além da dificuldade do aluno, tem a dificuldade da escola, que precisa de um acompanhamento na sala, as salas superlotadas...

Cibelle: Na verdade o que que seria ideal do 1º ao 5º ano, é aquele discurso que já houve, houve uma legislação que é o professor auxiliar. Porque o professor auxiliar seria para esses momentos, enquanto a professora da sala ela está lá ou com esses que você observou que precisa de um toque a mais ou ela vai estar com os três que são prioridades ela ta com um grupo e o professor auxiliar com

outro. Ai você consegue digamos, oferecer mais pra quem tem menos, que é o princípio da equidade que a gente discute, não é você tratar todo mundo de forma igual, na verdade é você da mais pra quem tem menos pra que ele possa se igualar ou se aproximar da...ficar igual aos outros.

É cabível discutir sobre a formação precária do professor, tanto inicial quanto continuada, e o fato de que muitas vezes o professor não assume seu ato responsável de ensinar. Cibelle enuncia que é preciso tratar de forma diferente cada criança, demonstrando em seu discurso compreender a heterogeneidade de uma sala, mas o que encontra em sala de aula é o oposto, oferecendo menos para quem tem menos. Porém, preciso também me colocar no lugar da professora a fim de compreender que essa posição não é fácil. As precárias condições de trabalho e a desvalorização que um docente de escola pública sofre não contribuem para o sucesso escolar das crianças.

É preciso também que o poder público assuma o seu ato responsável de dar suporte e oferecer condições propícias para que haja um trabalho voltado para as necessidades da criança.

De acordo com Charlet (2000, p. 14), o fracasso escolar não pode recair somente no trabalho do professor, pois

A questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e os trabalhos na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania.

O governo, a fim de suprir essa dificuldade do professor, estabeleceu a Resolução SE 73 (SÃO PAULO, 2014), que regulamentava a função de professor auxiliar com o objetivo de ter uma ação de intervenção imediata, a ocorrer durante as aulas regulares do Ensino Fundamental e Médio, voltada para as dificuldades específicas do aluno, abrangendo não só os conceitos, mas também as habilidades, procedimentos e atitudes, conforme conta abaixo:

Artigo 10 - O Professor Auxiliar, a que se refere o item 1 do parágrafo único do artigo 9º desta resolução, tem como função precípua apoiar o professor da classe no desenvolvimento de atividades de ensino e de aprendizagem, em especial, as de recuperação contínua, oferecidas a alunos do 3º, 4º, 5º e 6º ano do Ensino Fundamental, visando à superação de dificuldades e necessidades identificadas em seu percurso escolar, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.
§ 1º - A atuação do docente como Professor Auxiliar dar-se-á, ouvido o professor da classe e/ou da disciplina de Língua Portuguesa ou de Matemática, simultaneamente às atividades desenvolvidas no horário

regular das aulas correspondentes, mediante atendimento por grupo de, no mínimo, 5 (cinco) alunos.

§ 2º - O Professor Auxiliar poderá atuar somente em classes que totalizem, no mínimo, 25 (vinte e cinco) alunos.

§ 3º - Excepcionalmente, o Professor Auxiliar poderá atuar em classe regular de, no mínimo, 20 (vinte) alunos, desde que nela se inclua matrícula de aluno do público-alvo da Educação Especial, cuja necessidade tenha sido avaliada pela Equipe de Educação Especial da Diretoria de Ensino, excetuando-se dessa possibilidade as Classes Regidas por Professor Especializado e as Salas de Recursos.

Entretanto, essa legislação não está mais em vigor. Ao realizar uma busca no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a fim de encontrar resoluções que revogam a de nº73/2014 ou encontrar explicações para esse cancelamento, não encontrei esclarecimentos sobre o assunto. Cibelle que enunciou que o Estado cancelou e não há mais a presença do professor auxiliar em sala de aula, conforme relatado a seguir:

Amanda: Mas o estado nunca teve reforço?

Cibelle: Não, alguns anos tinha, já teve. Na verdade o estado foi cortando, depois, depois que foi anunciado essa crise econômica, eu digo de 2014 pra cá piorou...acho que 2012,2013 teve. Teve que o professor auxiliar ficava dentro da sala. Ai depois 2014 falou que ia ter nos três primeiros anos de alfabetização ia ter PA, ai 2015 se eu não me engano teve, 2016 já não teve nada, nem o reforço em período contrário e nem o professor auxiliar dentro da sala. 2017 veio o “Mais Educação” e era por adesão, ai você vai ver compensa aderir onde? Foi difícil quem viesse trabalhar...

O Programa Mais Educação era operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica – SEB, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. De acordo com o programa, eram escolhidas seis atividades, a cada ano, e uma destas atividades deveria, obrigatoriamente, compor o acompanhamento pedagógico (BRASIL, 2011).

Tanto a professora Karina, quanto a diretora Cibelle informaram que, após o cancelamento do professor auxiliar, houve esse projeto do governo federal, o Mais Educação, para a criação de uma sala de reforço nas escolas, porém o auxílio financeiro era irrisório e o projeto não foi adiante por corte de verba.

Amanda: Mas nunca teve o reforço na escola?

Karina: Olha, teve o ano passado esse projeto do governo federal que era irrisório o pagamento, isso, há uns quatro anos atrás tinha um professor auxiliar de cada turma, ai ele sempre estava conversando com a gente, via qual era a dificuldade, o que eu precisava trabalhar com aquela criança ai tirava, eu via uma aula assim, que eu ia

dar...uma atividade que eles não iam acompanhar, ai tirava e acompanhava e surtia muito efeito, mas ai depois cortou a verba.

Cibelle complementou:

Amanda: É, eu perguntei para a professora se tinha o reforço na escola, e ela falou que teve um projeto no ano passado..

Cibelle: Foi o mais educação [...] É um projeto do governo do federal né, mas ele não pagava professor ele dava ajuda de custo, R\$ 80 por mês para cada turma que o professor viesse trabalhar e a formação poderia ser um educador comunitário. [...] podia ser um educador comunitário, uma senhora dona de casa. Então ai você vê, você encaminha para o reforço e você tem toda uma formação dos passos, do desenvolvimento, do processo de alfabetização como você vai passar isso para uma pessoa que tem formação em jornalismo ou para uma educadora comunitária que tem ensino médio. Então...

Karina. em seu discurso. aponta o fato de que a vantagem do professor auxiliar em sala de aula era de ele exercer a sua função, pois ela explicava qual era a dificuldade da criança para que o professor auxiliar resolvesse. Também menciona que essa criança era retirada da sala de aula para que fossem trabalhadas essas dificuldades, desvelando assim, sob sua compreensão, um aspecto positivo, pois, uma vez que essa criança não está em sala de aula ela não atrapalha o andamento das atividades.

Esse Programa Mais educação continham diversas falhas, ao conhecê-lo me espanto mediante ao fato de que o ensino superior não era critério de escolha do profissional. Mesmo com essa falha, a professora acreditava que o programa contribuía para o aprendizado das crianças, já Cibelle critica exatamente o fato de não ter o ensino superior como critério enunciando que até uma senhora dona de casa poderia ser professora auxiliar.

Se a própria professora da sala regular tem falhas em sua formação que não proporcionam uma educação que cumpra a função da escola, como esperar que um projeto como esse fosse auxiliar e garantir o sucesso das crianças no aprendizado? De acordo com Cibelle, tal programa era uma estratégia do governo que visava garantir o ensino integral das crianças, a fim de obter um maior prestígio perante as organizações internacionais.

Amanda: Não precisava nem ter curso superior?

Cibelle: Não, podia ser uma líder...por exemplo a presidente do bairro, educador comunitário.

Amanda: E esse atendimento era no período contrário...

Cibelle: Era no período contrario, ai ela ficava duas vezes por semana [...] Então é assim, sabe como eu interpreto isso, pro Brasil dizer pro Plano Mundial estamos com tantos alunos matriculados em ensino

integral, porque quando o repasse vem pra conta da APM a conta dos...os repasses tem nomes, se é para a estrutura do prédio e tal. O nome dessa conta era ensino integral, e ai repassava R\$80 de ajuda de custo para o educador que viesse aqui trabalhar. Então num relatório, pensa bem, num relatório pra ONU, num relatório pra financiamento no Banco Mundial o Brasil investe X % no ensino integral, que que se pensa, que tantas crianças do Brasil da rede publica estão ficando mais que 5h dentro da escola. Pra mim, criticamente falando, pra inglês ver! Eu não vejo outra forma.

Tal fato só comprova quão falhas são as políticas educacionais, que, mascaram a realidade e apresentam o ensino oferecido como um ensino de qualidade. O fracasso escolar é resultado de uma somatória de descompromisso e desresponsabilização e, de acordo com Patto (1990), o cotidiano escolar é o espaço onde se concretiza a produção desse fracasso.

Todos que fazem parte da organização escolar têm a sua responsabilidade perante o aprendizado das crianças, porém há de se considerar as políticas que envolvem todo o sistema escolar, pois o

[...] discurso que desculpabiliza o sistema educativo (do qual o professor é agente de destaque) acaba imputando ao aluno o problema. Ademais, ao assumir que o professor é refém da sociedade, contribuimos para o processo de assujeitamento do docente. Adentra-se, ao aderir a esse discurso, à política da aceitação e, pior, da estagnação. Nada mudará enquanto o professor não for conscientizado de que seus discursos estigmatizantes sobre e para a criança têm efeitos nocivos à aprendizagem e desenvolvimento dela, dentro e fora da escola. Mas ele tem de acreditar que não é corresponsável por um mecanismo inerente a ele, o que significa que muitas das suas ações (de patologizar o aluno) decorrem de uma coletividade, seguem uma determinada lógica, e que, portanto, servem a determinados interesses (SIGNOR, 2013, p.98).

Faz-se necessário investir em políticas de formação e valorização do professor para que ele consiga assumir o seu ato responsável de ensinar as crianças, a fim de promover um aprendizado que promova o desenvolvimento. E não só isso! É necessário também investir na escola com estruturas que viabilizem ao professor o desenvolvimento de seu trabalho e às crianças se sentirem pertencentes ao ambiente escolar.

Para Collares e Moysés (1996, p.260) as

[...] teorias são transformadas ao serem incorporadas ao pensamento cotidiano não modificado, de tal forma que se desfiguram, perdem sua identidade, são reduzidas a técnicas, métodos, que só se diferenciam dos anteriores pelo nome. E a causa de as crianças continuarem não se alfabetizando será sempre porque são doentes, suas famílias não se

interessam [...]. Enfim, a escola continuará “vítima de uma clientela inadequada”.

Por conseqüente, os dados gerados indiciam a necessidade de maior investimento em políticas educacionais como na formação de professores, a fim de que ele se aproprie de novos conhecimentos e rompa com o preconceito e juízos prévios, de crianças que possuem “doenças do não aprender”, que permeiam o cotidiano escolar. O lado perverso das políticas educacionais desencadeia na criação de novas doenças perpetuando assim a medicalização da educação. E, as avaliações externas é uma das formas de criar as “doenças do não aprender” pelo anseio da manutenção do índice, o que me leva a questionar qual é o conceito de qualidade presente nesse sistema de avaliação, questionamento que será discutido adiante.

3.4 Processo de medicalização da educação ao longo da história: o que a escola tem a dizer

Todo percurso que até aqui caminhei parece indicar um outro fator que carece de análise e discussão: A má formação de profissionais da educação, tanto inicial quanto ao longo da vida profissional que acaba resultando na criação de rótulos negativos às crianças no processo de apropriação da linguagem escrita que incorporam o sentimento de incapacidade.

E todo o processo da medicalização da educação que transforma problemas sociais em sintomas de doença pode culminar na prescrição, por parte dos profissionais da saúde, de medicamentos às crianças que possuem as “doenças do não aprender”.

Ao falar sobre a medicalização da educação é possível remeter ao uso da Ritalina, o metilfenidato (MPH) também comercializado como Concerta, pois sua prescrição tem sido frequentemente associada às “doenças do não aprender”. Esse é o principal medicamento utilizado nos tratamentos de “doenças do não aprender” como o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade).

De acordo com Moysés e Collares (2011, p. 74) esse medicamento possui a mesma composição de drogas como a cocaína e explicitam, sobre isso, que o

[...] mecanismo de ação do MPH e das anfetaminas é exatamente o mesmo da cocaína: poderosos estimulantes que aumentam a atenção e a produtividade. Com estrutura química semelhante, essas substâncias aumentam os níveis de dopamina no cérebro, pelo bloqueio de sua receptação nas sinapses. Lembre-se que a dopamina é o neurotransmissor responsável pela sensação do prazer. Como

consequência desse aumento artificial, o cérebro torna-se dessensibilizado a situações comuns da vida que provocam o prazer, como alimentos, emoções, interações sociais, afetos, o que leva à busca contínua do prazer artificial provocado pela droga, culminando na drogadização. Além disso, especula-se aumentos desnecessários da dopamina durante a infância poderiam alterar o desenvolvimento do cérebro. Como a medicação costuma ser retirada em torno dos 18 anos, esses jovens podem se tornar aditos a cocaína na vida adulta, como modo de substituir a droga legal que tomaram por anos.

Signor et al (2017) afirmam que o Brasil é o segundo maior consumidor mundial de metilfenidato, na composição da Ritalina. Porém, mesmo sendo alto esse consumo, grande parte das crianças que utilizam essa medicação não aprende e não se comporta aos olhos dos profissionais da educação. Essas autoras concluem que o problema não se reduz aos genes defeituosos, mas a questões muito mais complexas como venho discutindo ao longo do texto.

Crianças normais tornam-se doentes e, conseqüentemente, consumidoras de medicamentos. Como é o caso do Pedro que, de acordo com a professora Karina, faz uso desse medicamento mesmo sem ter um laudo médico, embora ela acredite que esse aluno precisa fazer o uso desse remédio, ao mencionar que, “Com o Pedro, só o reforço não, eu acho que ele auxilia, mas só o reforço não, ele precisa de uma neuro, um laudo certinho e medicação, eu vejo isso”.

Em muitos casos, as “doenças do não aprender” e, conseqüentemente, o uso do medicamento estão relacionados ao não se comportar. Crianças desatentas, que não param quietas no lugar ou não param de conversar com os colegas são rotuladas como maus alunos e que precisam de um remédio para ficarem “bonzinhos”, como afirmou Pedro, no enunciado gerado numa situação dialógica com a pesquisadora:

Amanda: A professora Karina falou que você toma um remedinho, você sabe que remédio é esse?

Pedro: Eu não sei o nome.

Amanda: E você toma todo dia?

Pedro: Aham

Amanda: E que horas você toma?

Pedro: Hoje...antes de vir pra a escola

Amanda: E por que você toma esse remédio, você sabe?

Pedro: Eu tomo...pra...pra saber ler...não pra escrever

Amanda: E esse remédio te deixa mais agitado ou ele deixa você mais quietinho?

Pedro: Mais quietinho...é aquele remédio que deixa eu mais bonzinho.

Pedro incorpora o rótulo de incapaz, bem como a afirmação de que ele precisa do remédio para aprender a ler, escrever e ficar bonzinho. O seu enunciado desvela o discurso medicalizante da escola que cobra dos pais um encaminhamento a um profissional da saúde para solucionar o problema que lhe atribuíram, o de não se comportar. Devido a isso Pedro precisa de um medicamento para ficar bonzinho. Pedro, além de ser submetido a drogas psicotrópicas, é desapropriado de se constituir como sujeito, sua singularidade não pode ser evidente, pois, destoa do restante da turma e qualquer diferença precisa ser apagada para que a escola caminhe para o objetivo que lhe é proposto, de manter o índice. De acordo com Guarido (2010) a direção da medicalização da sociedade contemporânea aponta para uma intensificação do uso de medicamentos na regulação e controle das mudanças de comportamentos da vida humana.

Signor (2013) afirma que as queixas por sustentarem os diagnósticos das crianças e culminarem na indicação por parte dos profissionais da educação de tratamentos e na prescrição de medicamentos para controlar esses comportamentos desviantes na sala de aula, acabam por legitimar as práticas pedagógicas medicalizantes, e a escola, ao atuar equivocadamente na atribuição de rótulos às crianças como aquelas que não aprendem, acaba por adoecer as crianças sob a lógica da individualização do fracasso escolar e se isenta de sua ineficácia.

Durante a conversa com a diretora Cibelle ela comentou sobre uma criança do primeiro ano do ensino fundamental que faz o uso do rispirdona, outro medicamento utilizado para as crianças que possuem “doenças do não aprender”. De acordo com a diretora, essa criança faz acompanhamento com o pediatra, mas ela acredita que o remédio não comprometerá o aprendizado da criança, conforme descrito abaixo:

Amanda: E é uma criança que apresentou problemas na aprendizagem?

Cibelle: Não...ele digamos assim, um termo...ele não se concentra né, ele, e ele apresenta, na sala de aula ele não tem [...] ele não se concentra muito nas atividades, entra com dificuldade [...] ele é agressivo, ele batia muito, já nos primeiros dias de aula todo dia tinha alguma criança [...] e ai a gente até está entendendo o porque da rispirdona que o pediatra receitou. Então essa é uma criança, começou no 1º ano assim, então a gente está fazendo o que, já fez o diagnostico e acompanhando, mesmo com medicação ele pode ser uma criança que, que ele vai se desenvolver normalmente na aprendizagem, porque o cognitivo dele não vai ficar comprometido.

Mais uma vez o discurso medicalizante da escola gira em torno do não se comportar. O problema dessa criança, sob a compreensão de Cibelle, é que ele não consegue se concentrar e isso atrapalha o seu aprendizado. Com o discurso de gestora da escola, assume um discurso médico psiquiátrico de diagnosticar a criança e acompanhar a medicação para que a criança se desenvolva normalmente. Assim como o caso do Pedro, essa criança que a diretora está acompanhando, precisa da medicação para se adequar ao padrão que a escola estabeleceu, expropriando toda subjetividade e tornando essa criança um objeto que está dentro da norma. E não há problema em usar esses medicamentos, pois como enuncia Cibelle, o cognitivo não fica comprometido.

O uso desses medicamentos consiste no uso de psicotrópicos estimulantes do sistema nervoso central que aumentam a atenção e a produtividade. De acordo com Moysés e Collares (2010), esses medicamentos aumentam os níveis de dopamina no cérebro, neurotransmissor responsável pela sensação de prazer e como consequência do uso contínuo o cérebro deixa de sentir prazer nas atividades cotidianas como comer e interagir com as pessoas.

Essas autoras alertam que as reações adversas do uso de medicamento semelhante ao MPH são muito graves e afetam todos os aparelhos e sistemas do corpo humano. No primeiro dia de observação pude presenciar uma fala do Pedro em que reclama do uso do remédio, exemplifico no trecho que registrei durante a situação observada:

No início da aula a professora remaneja as crianças de lugar e coloca os alunos Pedro, Maria e Daniel sentados juntos e perto de sua mesa. Pedro fica com o lugar bem em frente a mesa da professora Karina e permanece inquieto enquanto a professora ajeita todas as crianças. Ao ver a agitação da criança Karina pergunta se Pedro tomou a medicação nesse dia e ele responde que o remédio que toma dá sono e que não tinha tomado, a professora desacreditada pergunta novamente se ele tinha tomado e Pedro reafirma que não. (19 de fevereiro de 2018, 1ª observação).

O anseio de Pedro em se movimentar e conversar demonstra sua necessidade de expressar seus sentimentos, ser sujeito ativo no processo educacional, porém crianças iguais a Pedro não têm espaço para que suas vozes sejam ouvidas e seus anseios sejam respondidos. Todas as vozes, ao invés de emergirem na escola, precisam ser caladas e toda movimentação do corpo precisa ser aquietada.

A indústria farmacêutica, articulada com os profissionais da saúde sustenta e influencia o processo de medicalização. A esse respeito, Moynihan e Cassels (2007) afirmam que as estratégias das empresas farmacêuticas almejam transformar pessoas

saudáveis em doentes. As campanhas de promoção dos medicamentos movimentam cerca de 500 bilhões de dólares, por ano, no mundo. No Brasil, as vendas do MPH aumentaram 1.616%, desde o ano 2000, sendo vendidas em média 1.147.000 caixas de medicamentos sob os nomes de Ritalina e Concerta.

Cibelle enuncia que há um movimento de mudança, por parte dos médicos, na prescrição dos remédios e que hoje o medicamento que as crianças têm usado mais é o risperidona, cujo uso tem sido justificado pela presença de problemas comportamentais da criança.

Amanda: Você falou que tem aparecido bastante criança que tem tomado.

Cibelle: Crianças inteligentíssimas, assim que no 2º ano lê escreve com fluência, mas comportamento agressivo. Agora, é...ó, eu posso dizer pra você que a predominância do risperidona tá sendo pra comportamento não pra aprendizagem.

Amanda: Tem crianças que tomam medicação por conta da aprendizagem aqui?

Cibelle: Olha, esse ano aqui Amanda eu não sei te dizer, eu já observei em anos anteriores muita criança com Ritalina. Por conta do TDH né, mas eu tenho percebido essa movimentação entre medicina que parece que a Ritalina está saindo de cena e aí que eu tive um caso ano passado, com uma medicação que parece que é uma Ritalina melhorada pra concentração. Era um menino que tomava risperidona, Rivotril, Cronazepan e trocou de médico e tirou tudo e colocou o Venvanse. E a gente sabia que antigamente ele era super inteligente, só que com o Venvanse ele parou de agredir, parou de bater, parou de xingar e se concentrou nas atividades. E tem uma Ritalina que é uma modalidade da Ritalina, como que chama? Ven...Concerta, eu até brinquei mas esse Concerta que será que ele conserta né...porque sinceramente eu aprendo sobre medicação com criança com o que a família trás do médico. [...] eu percebi assim houve um movimento pra isso e um 'desmovimento' sabe, é o quarto ano que estou aqui, parece que 2015/2016 eu tinha um relato muito grande de criança com Ritalina para se concentrar nos efeitos das 4 horas enquanto ele está na escola, mas hoje eu tenho tido bem menos.

Há um aumento de crianças que faz o uso de medicamentos na escola, conforme citou a diretora Cibelle. Não há como afirmar que esse aumento se deu devido ao fato da direção cobrar os pais para que procurem uma ajuda que, como a mesma disse anteriormente, foge da alçada pedagógica. Porém, é possível desvelar mediante ao discurso de Cibelle que há um acompanhamento com observação em sala de aula e diálogo com os pais, por parte da direção, das crianças que apresentam comportamentos considerados divergentes da maioria, o que pode ter contribuído para o aumento de crianças que fazem o uso de medicamentos. Acerca desse tipo de ocorrência, Moysés e

Collares (2013, p. 48) explicam que situações dessa natureza podem ser explicadas devido à convivência em uma sociedade

[...] permeada por problemas coletivos, sociais, e grande parte política e economicamente gerados e perpetuados, e que historicamente geram as desigualdades de inserção social, de etnia, de gênero, que caracterizam as sociedades através dos tempos. Vivemos um tempo em que a medicalização avança a largos passos sobre todas as esferas da vida, ocultando desigualdades ao transformá-las em problemas individuais, inerentes ao sujeito, geralmente no plano biológico. O mesmo processo desqualifica as diferenças que nos caracterizam e constituem – somos todos diferentes, em modos de ser, de agir, reagir, pensar, afetar e ser afetado, em modos de aprender.

Em tempos em que a escolarização é privilégio das classes de elite, o comportamento desviante se constitui como um problema a ser controlado. E a definição desse comportamento anormal tem como parâmetro o modelo de homem saudável, estatisticamente definido, que tem como critério saúde e doença, ou seja, a medicina constrói as “doenças do não aprender” e a demanda por serviços de saúde especializados, se afirmando como instituição competente para a resolução do fracasso escolar (MOYSÉS, 2001).

Ao dialogar com a professora Karina, pergunto se a escola tem a atitude de encaminhar para algum profissional ao se deparar com uma criança com alguma “doença do não aprender”:

Amanda: Mas além disso a escola não encaminha para algum tipo de profissional?

Karina: Só quando gente percebe que tem alguma coisa a mais, que nem o caso do Pedro, né, e o encaminhamento que a escola dá, é assim, para o posto de saúde, para o posto de saúde encaminhar para a fono, psicólogo, alguma coisa assim, neuro, mas o único encaminhamento possível é esse...

A esse respeito, a diretora Cibelle afirmou que a escola procura ser sensível à essa condição do criança antes de encaminhá-la para alguma tipo de profissional:

Amanda: O primeiro contato que vocês tem com a família é só uma conversa, ou já procuram encaminhar a criança?

Cibelle: Não...não... tem primeiro a conversa com a família sabe porque é...não dá se eu disser olha já vai pro psicólogo para o neurologista eu já estou diagnosticando né...então e a gente também consegue ter essa sensibilidade quando a questão é a aprendizagem né...ou tem algo a mais.

Há que ser ressaltada também a fragilidade presente nas políticas de inclusão como a lei de acesso a todos na escola (BRASIL, 2001), que em seu discurso de

educação inclusiva descreve a garantia, a todos, do acesso a uma educação de qualidade, de aceitação das diferenças individuais e de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, porém, sem a qualidade que promete.

Geraldi (2015) esclarece que o aprendizado da linguagem escrita oportuniza sair do mundo vivido para o mundo sonhado, pois na escola nos ensinam que aprender a escrever é difícil e é para poucos. Aqueles que não se apropriam dessa linguagem é devido ao fato de porque não terem qualidade para isso. Esse autor afirma que a escola, organizada de forma excludente, transforma o aprendizado da escrita em um mundo separado e impenetrável para o não convidado.

A medicalização da vida parece ter contaminado o ambiente escolar e transformado as causas sociais em problemas que somente a saúde consegue resolver (MOYSÉS, 2001; BERBERIAN, 2003; GIROTO, 2006). Isso só favorece a desresponsabilização dos profissionais da educação, ao deslocarem o seu ato responsável para a clínica e profissionais da saúde que a integram.

Giroto, Araujo e Vitta (2019, p.820) descrevem que o processo da medicalização está tão naturalizado na sociedade que ele não se encontra somente ao campo médico, mas também se estende a profissões e profissionais que atuam direta ou indiretamente com as crianças às quais são atribuídas “doenças do não aprender”. Para as autoras

Fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, por exemplo, juntam-se, em grande número, ao campo médico, para instituir e/ou legitimar rótulos superficialmente construídos acerca dos escolares e de suas demandas educacionais, sem se proporem à compreensão aprofundada sobre a complexidade que tais processos assumem no desenvolvimento humano.

No caso dessa escola, a busca pela manutenção do índice de desempenho escolar mensurado pelas avaliações externas parece contribuir para a medicalização da educação com a afirmação e criação das “doenças do não aprender”. Dessa maneira, crianças perdem a oportunidade de se constituírem como sujeitos e acabam por se tornar objeto nesse processo educacional.

Leontiev (2012) afirma que nos tornamos humanos quando nos apropriamos da cultura produzida pela humanidade e isto ocorre quando estamos em atividade no processo educacional, por intermédio do contato com o que foi produzido culturalmente e quando nos relacionamos com os sujeitos.

3.5 As avaliações externas e as políticas de estado: um conceito de qualidade e a cobrança do ensino em questão

Nesse eixo discorro sobre a influência das avaliações externas no planejamento da escola que, ao procurar o sucesso escolar das crianças acaba por gerar uma atitude de cobrança acerca do processo de alfabetização, bem como reflito acerca de um caminho diferente a seguir repensando o conceito de qualidade que essas avaliações propõem.

A busca pela padronização que a escola estabelece permeia também as avaliações externas, razão pela qual remeto, nesse eixo de análise, à hipótese de pesquisa, sobre os índices de desempenho escolar influenciarem na atribuição de rótulos equivocados nas crianças em apropriação da linguagem escrita. Ao longo do processo de geração de dados e, posteriormente, ao buscar compreendê-los sob os pressupostos bakhtinianos e vigotskianos, pude observar que, além da atribuição de rótulos, as avaliações que mensuram esses índices acabam por guiar o trabalho pedagógico do professor, que planeja a sua prática, de uma maneira a treinar as crianças, a fim de obterem êxito. Também refratam na gestão da escola, que esperam uma forma de trabalhar do professor, a fim de que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 3º ano.

Num relato da professora Karina, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo-SARESP é apontado como ultrapassado. Por ele ser implantado há muitos anos, Karina diz já saber o conteúdo presente na prova, condição que ela descreveu como

Karina: [...] É manjado ali sabe, é a..a o número um que vai ser a escrita do nome completo, o numero dois que vai ser a lista de palavras, o numero três, a gente já sabe toda a ordem do SARESP, toda a questão que vai ter um texto pra segmentar. Dai o que eu fiz ano passado, que ano passado foi a primeira vez que eu peguei o 3º ano, não tinha assim nada sobre o SARESP do 3º ano porque a escola foca mais o SARESP do 5º ano né, porque é o que dá índice e o que dá bônus para o professor e status para a escola, né...ai não tinha assim nada de terceiro ano dai eu cheguei na coordenadora e disse e ai, porque...eles... não é um treino...eu não vejo como um treino igual eu vejo que tem em outros anos aqui na escola. Eu não vejo como um treino, mas eu vejo que a criança precisa conhecer aquela estrutura, já que se trata de uma prova oficial e de uma coisa séria, né, eu penso que ela tem que conhecer aquela estrutura.

Índices dessa natureza são almejados pelas escolas muito mais pelos benefícios administrativos e financeiros a eles atrelados do que propriamente pela oferta de ensino de qualidade, o que acarreta em práticas equivocadas empreendidas para tal intento,

dentre as quais se incluem as práticas pedagógicas medicalizantes (BERBERIAN; GIROTO; SILVA, 2014; GIROTO et al, 2014).

Dessa maneira, o professor acaba por programar a sua aula de acordo com os conteúdos que sabe que encontrará nas avaliações, porém Karina reafirma que não considera seu trabalho como um treino, pois o resultado não será considerado para a bonificação da escola, mas é uma preocupação com as futuras avaliações que as crianças terão de fazer.

Amanda: Então com esse conhecimento você procura trabalhar na sala conteúdos que você sabe que vai cair no SARESP?

Karina: Com coisas que eu sei que vai cair no SARESP. Mas foi o que falei, é...não que eu vejo que é um treino, não vejo como um treino. Eu vejo que eles tem que aprender sobre aquilo pra chegar lá, mas também trabalhar descontextualizado eles vão chegar lá e vão dizer 'que que isso?' eu nunca vi isso' né...mas assim o 3º ano ele não conta pro bônus da escola, ele não conta pro índice da escola então eu penso que é um comprometimento do professor mesmo em apresentar isso pra eles, porque se eu não quisesse fazer isso...eu não precisaria fazer.

Essa maneira de avaliar os alunos, que perpassa os anos com a mesma estrutura, é uma forma de reafirmar a padronização que a escola e o Estado buscam. Essa padronização é posta ao aplicar uma mesma prova a diferentes crianças com diferentes realidades, aquelas que não atingem o sucesso são culpadas e o processo de individualização do fracasso escolar é reforçado, num ciclo vicioso

As avaliações de aprendizagem, que deveriam ser diagnósticos de ações a serem executadas no processo de ensino, indicações de caminhos a serem percorridos no aprender a ensinar a aprender, tornam-se verificações de fixação de conteúdos e quando o insucesso surge, culpa é do aluno e não do material com que ele tentou aprender. [...] Se o aluno não aprendeu é porque não estudou, não quis aprender, tem deficiências e por isso ele mesmo é o culpado por sua conseqüente situação social. (GERALDI, 2015, p. 89).

Para Geraldi (2015), o aprendizado da criança torna-se responsabilidade dela mesma, pois precisa aprender a trabalhar com o material que o professor lhe entrega, o que, frequentemente, acarreta na culpabilização da criança pelo fracasso escolar e na criação de novas “doenças do não aprender”.

Nessa estrutura de organização escolar na qual não há espaço para a voz da criança, a fim de se constituir como sujeito e autora, cabe à criança se adequar, como diz Geraldi (2006), ao jogo da escola. Dá mesma maneira que Karina aprendeu a jogar com a estrutura proposta pelo SARESP, as crianças precisam aprender as regras desse

jogo. As que compreendem a sacada, de acordo com Geraldi (2006), se anulam como sujeito para transparecer o aluno-função, enquanto que aqueles que ainda insistem em dizer sua palavra demonstram que ainda não aprenderam a jogar, afinal nem sempre esse jogo é explicitado para a criança.

Com as avaliações feitas pela Secretaria da Educação do Estado - SARESP, Prova Brasil e as avaliações em processo- o professor é desapropriado de todo o processo que poderia construir para acompanhar sua criança. Tudo é pré-estabelecido pela secretaria, desde a formulação das provas até os critérios para a correção, conforme enunciado por Karina:

Amanda: E até a avaliação você tem os critérios de avaliação, ou você avalia segundo os seus critérios?

Karina: A avaliação que vem da secretaria? Não, eu..eu tenho que avaliar aquilo que está ali, tem todo um caderno do professor de orientação, o como aplicar, o que você pode falar o que você não pode falar, a maneira que você tem que explicar, a..a..as perguntas, a maneira que você tem que conduzir, tudo escrito ali. Ai depois vem o manual de correção...de todos os critérios da secretaria.

Amanda: Porque você poderia avaliar o processo individual do aluno né...

Karina: Sim, sim, não a avaliação que vem da secretaria é tudo deles. Igual eu falei até a maneira de explicar cada exercício, é tudo deles.

Amanda: E do SARESP é igual?

Karina: O SARESP também, tem o caderno, tem o vídeo de orientação tem tudo como é feito, troca-se professor do terceiro ano...eu nesse caso da tarde vou para o outro terceiro e a outra professora do terceiro vem pra cá, troca-se o professor e todas as orientações de como explicar cada coisa, até como vai ser a lista de palavras tudo assim.

Essas avaliações que a professora cita e que a mesma chama de avaliações em processo – a diretora vai chamar de avaliação diagnóstica – a Secretaria da Educação do Estado nomeia de avaliação de aprendizagem em processo. Ela é aplicada duas vezes ao ano nos meses de fevereiro e agosto para estudantes a partir do 2º ano do ensino fundamental, anos finais do fundamental e todas as séries do ensino médio. De acordo com o site da Secretaria da Educação do Estado, o objetivo dessa avaliação é diagnosticar o nível de aprendizado dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino e os índices extraídos são utilizados pela educação para produzir orientações aos educadores, desenvolver programas e projetos que atuem nas dificuldades dos alunos.

As avaliações externas têm disso utilizadas como uma forma de regulação das políticas educacionais e têm interferido diretamente na organização de todo o sistema escolar. Santos e Sant'anna (2016, p.254) descrevem que, ao tratarmos de

mercantilização da educação, sob uma lógica neoliberal, nos remetemos não só a educação como mercadoria, mas também aos sujeitos envolvidos nesse processo. Os professores, nesse contexto, sofrem com o agravamento e mudanças das condições do trabalho docente que são “[...] impostas pelas políticas públicas oficiais, orientadas pelos organismos internacionais [...], que tem levado o professor a um processo de precarização e de perda do controle sobre o seu processo de trabalho”.

Cibelle enxerga as avaliações de forma positiva, pois, o resultado da avaliação é uma forma de orientar o trabalho do professor que acredita em uma recuperação contínua da criança, mas como alcançar esse desafio? Como recuperar aquilo que as crianças nunca tiveram acesso?

Amanda: Essa avaliação diagnóstica é aquela que vem da secretaria ou que a professora...

Cibelle: Não, antigamente independente da secretaria ela serve como uma avaliação diagnóstica. Esse digamos...essa metodologia da secretaria é recente ela começou assim, recente que eu digo não é de 10 anos 15 anos atrás, a secretaria adotou essa postura já se eu não me engano 2011 ou 2012 que começou. Começou com duas ao ano depois foi...no ano passado nós tivemos acho que quatro, estão na 18ª desde que foi instituída. [...] começou o ano a professora já tem que, ela entrou na sala, é um desafio dela é fazer sondagem, você pega 1º ano... 2º ano, é silábico, silábico-alfabético, pré-alfabético, tem que fazer essa sondagem porque a partir daí o professor já forma um diagnóstico daquilo que ele vai trabalhar. E aí independente da secretaria enviar ou não ele tem avaliação diagnóstica [...] dá um tempo aquele aluno que você né verificou ali digamos que esta destoando, você faz, desenvolve as atividades mas você vai aplicar outra, porque você tem perceber que nível o aluno está da alfabetização e a partir dali você vai propor atividades com o teu olhar especial pra ele na sala de aula. Então isso é independente da secretaria. E o desafio é a recuperação contínua...

Eu acompanhei o dia que antecedeu a aplicação da primeira avaliação em processo, e registrei acerca da observação realizada que,

Após a correção da tarefa, a professora avisa que no dia seguinte haverá a avaliação em processo – ouve-se murmúrios e espanto das crianças-, e para isso ela avisa que fará a leitura de uma história que será usada na avaliação. A história é a da Bela Adormecida - bem condizente com o que ela provocou nas crianças – é uma história grande, possui quatro páginas, e a professora vai parando e explicando detalhe por detalhe. Uma criança se cansa e diz ‘é bom você parar professora, é muita coisa para caber na minha cabeça’. Pedro nem se dá conta do que está acontecendo ao seu redor, o resto da turma já está cansada e se distrai durante a leitura feita pela professora. Ao terminar Karina explica que a avaliação será a escrita do final da história e que no dia seguinte fará a leitura novamente antes do início da prova, ela ressalta também que é importante que eles não falem pois o resultado

da avaliação vai para um sistema em São Paulo” (27 de fevereiro de 2018, 5ª observação).

A professora enfatiza a importância da avaliação para as crianças devido à obrigação de divulgar os resultados no sistema da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Seu discurso desvela a sua preocupação em obter o resultado positivo para não haver represálias e por essa preocupação Karina realiza a leitura da história, a fim de ajudar as crianças. Essa seria a primeira avaliação que a turma iria fazer no ano e desde o início é construído um discurso de cobrança e produtividade, a partir disso a temática das aulas não terão mais relevância, o que importa a partir deste momento é se a matéria cairá na prova.

Para Karina, a avaliação de aprendizagem em processo exige muito da criança e a aplicação dessa avaliação no primeiro mês de aula para ela é uma incumbência muito recente, conforme explicitado abaixo:

Amanda: E essas avaliações em processo você acredita que elas estão dentro do contexto da idade?

Karina: Eu acho que elas exijam sempre muito, igual essa questão o ler exige menos, daí chega essa avaliação e tem toda um critério de correção que tem que ser seguido que eles exigem além das do que eles estão aprendendo nesse momento...na questão da matemática gente, era coisa impossível, impossível. Ter...é termos que eles não conhecem e não vão conhecer até o final do terceiro ano. Na questão de português eles cobraram o texto informativo com aquela...com perguntas implícitas muito difíceis pra eles nesse momento...

Amanda: E o texto era muito grande também né...

Karina: O texto muito grande que eles tinham que ler sozinhos, que eles não dão contam, não dão contam...né. A questão da produção do final do conto, era muito grande, é, nesse momento eles estão trabalhando com o final de conto mas final de fabula, final de contos menores não aquele tamanho de conto. Ai numa correção tem, a correção da produção são quatro critérios, um deles é assegurar os episódios que acontece...sete episódios no final do conto. Gente eles não dão conta, ele não dão conta a questão da ortografia, eles acabaram de serem alfabetizados no final do 2º ano, então eles chegam no 3º com dificuldade de ortografia. Isso é normal pro 3º ano, que vai ser trabalhado ao longo do ano não num primeiro mês de aula, e não sana a dificuldade num primeiro mês de ano é todo uma questão, é todo um trabalho do ano inteiro, que já foi cobrado na avaliação em processo.

As avaliações adquiriram uma importância que reflete no trabalho docente, uma vez que, em seu discurso, Karina demonstra preocupação com o desempenho de seus alunos por saber que há a cobrança e a fiscalização de seu trabalho e, incorpora o discurso médico ao enunciar que é preciso sanar a dificuldade das crianças. Santos e

Sant'anna (2016) afirmam que os problemas recorrentes da lógica de competitividade e mercantilização da educação desencadeiam práticas descomprometidas de docentes que, em diversos casos, as realizam por acreditarem ser a melhor solução. A exemplo da criação de “doenças do não aprender”, com o encaminhamento para profissionais da saúde e o desejo de que a criança seja medicada para melhorar seu comportamento e não incomodar na sala de aula.

O pouco tempo que se tem para trabalhar com as crianças é preenchido por conteúdos descontextualizados, voltados para as avaliações que, frequentemente, também são constituídas por atividades descontextualizadas que sequer avaliam o que foi trabalhado em sala de aula. Em cada avaliação são cobrados aspectos diferentes e que não convergem com os materiais propostos para a prática pedagógica com as crianças, como é o material Ler e Escrever.

Nessa direção, Karina, ao pensar na programação de sua semana, refere que precisa levar em conta os conteúdos que sabe que serão cobrados nessas avaliações externas:

Amanda: Você tem que cumprir a programação da semana?

Karina: Não, pode deixar, eu falo que tem que se cumprir a questão do projeto. E o terceiro ano tem uma outra preocupação ainda que é o SARESP. Que é o SARESP que é no final de novembro, então a gente tem uma preocupação muito grande de terminar o currículo oficial mais ou menos em outubro pra dar conta do SARESP, porque o currículo oficial, que é a questão do Ler e Escrever ele não está em consonância com o SARESP, que por outro lado não está em consonância com essas avaliação de aprendizagem em processo que nós fizemos. Cada coisa é uma coisa, então a Secretaria ela quer...que tudo caminhe bem, só que ela quando planeja as avaliações não contempla isso, né, então o que se vem na avaliação em processo não é o mesmo que se cobra no SARESP e não é o mesmo que tem no Ler e Escrever.

O planejamento do professor fica a margem da função da escola, uma vez que o “[...] o sistema escolar ainda defende que a função da escola continua a ser a reprodução de um sistema compartilhado de referências a que somente se pode chegar pela repetição”, e a fim de obter o sucesso “[...] os ideólogos do sistema tenham apontado a necessidade da uniformização através de parâmetros curriculares, cuja eficiência concreta se mensuraria pelas avaliações” (GERALDI, 2015, p.143). O processo de humanização da criança, ao entrar em contato com a cultura e produção de saberes, passa ao largo nesse sistema que não considera as subjetividades.

O acesso à escola não garante às crianças um ensino de qualidade a “[...] artificialidade de pensar uma qualidade que prescindiria de quantidade e de uma quantidade sem qualquer qualidade dificulta o desvelamento das questões realmente centrais para o debate educacional” (MOYSÉS, 2001, p. 56).

Todo o sistema escolar é organizado de forma excludente e as avaliações propostas pelo estado acabam por reafirmar a lógica normativa, pois

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classifica e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos o exame é altamente ritualizado (FOUCAULT, 1996, p. 164).

O controle do Estado não recai somente sobre os resultados do desempenho escolar, mas também no aligeiramento de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental, conforme proposto no PNE (BRASIL, 2014). De acordo com a diretora Cibelle, há uma cobrança para que a escola cumpra o seu compromisso com a sociedade, explicitada a seguir:

Amanda: Só pra terminar, em relação à apropriação da escrita. Até o 3º ano a criança precisa estar alfabetizada, vocês tem uma preocupação ou uma cobrança em cima do professor, ou vem alguma cobrando da diretoria de ensino em relação a isso?

Cibelle: A cobrança Amanda ela é... exige acho que assim, enquanto sistema de um modo geral. Porque ó... veja bem, essa cobrança ela é primeiro da secretaria estadual de educação porque os 3º anos eles fazem o SARESP que vai medir...que vai né dar a nota do IDESP lá e eles vão apontar quantos estão adequado, básico, abaixo do básico, adequado ou avançado, vem a porcentagem não é...não mede, não afere individual mas a gente tem que saber. Olha se eu estou com tantos alunos assim eu vou, eu posso dentro da avaliação, não interessa ter tantos...tantos no avançados eu tenho que ter alunos adequados no que é esperado, aí que tá, existe a cobrança e a preocupação da escola, a escola também tem que ter essa postura de...como se diz, cumprir com seu compromisso que é alfabetizar até o final do 3º ano. O governo federal também cobra, porque as crianças do 3º ano vão fazer avaliação Prova Brasil. Então existe uma sistemática de cobrança dos órgãos públicos, porém existe o compromisso da escola com a sociedade.

Infelizmente o caminho que se percorre para cumprir o compromisso com a sociedade e atender as cobranças dos órgãos públicos não é a melhor opção. Para Geraldi (2012, p.145) o sistema escolar “[...] defende que a função da escola continua a ser a reprodução de um sistema compartilhado de referências a que somente se pode chegar pela repetição”. Para o autor, a presença do texto na sala de aula é o caminho a

percorrer, pois, implica desistir do ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado. Geraldi (2012) afirma que não se pode esperar do processo de ensino uma aprendizagem que devolvesse o que foi ensinado, mas uma aprendizagem guiada na experiência de se produzir sempre algo novo ancorado pelas produções anteriores.

Os dados gerados indiciam, ainda, que essa cobrança é transferida para o professor, o que pode ser exemplificado pelos excertos que seguem:

Amanda: Mas pela lei, eles precisam estar alfabetizados até o terceiro ano. Nisso vem uma cobrança em cima de você em relação a isso?

Karina: Vem, que eles tem que estar alfabetizados ao final do terceiro ano, de alguma maneira, nem que for alfabético na lista. Quando eu digitar a minha ultima sondagem eu tenho que colocar todo mundo alfabético.

Amanda: E isso gera um medo ou uma insegurança?

Karina: É complicado, porque aí se não tá você é chamado pra conversar, né e mostrar o seu trabalho porque essas crianças elas tem que ter o trabalho diário, elas tem na verdade que ter um caderno diferenciado do caderno de sala em si, com as atividades que eles falam de portfólio, o portfólio dessas crianças. Até mesmo porque se chega alguém da Diretoria de Ensino e perguntar e falar mas não aquela sala, porque eles vem e perguntam, até agora voltou uma supervisora que é bem assim, ela vem e pergunta. Ela fala tá bom, então eles não estão alfabetizados mas qual é o trabalho, ela não quer saber se minha sala é indisciplinada, se eu consigo dar atividade, se eu não consigo, tipo assim problema é seu, você tem que alfabetizar eles. Pronto e acabou.

Dessa maneira, cabe a professora as mudanças nos contextos educativos, pois sua prática se relaciona diretamente ao desempenho dos alunos e à avaliação da escola. Santos e Sant'anna (2016) afirmam que é neste contexto complexo que se inserem os alunos que não aprendem ou que apresentam algum problema que interfere negativamente na aprendizagem, mas cujas notas farão parte de um índice, ou resultado final, dentro de padrões de qualidade estabelecidos pelos sistemas de avaliação.

Santos e Sant'anna (2016, p.254) acreditam que a lógica neoliberal está presente no contexto escolar, e gera um cenário de competitividade entre profissionais e, entre escolas que influencia a prática do professor, com “[...] as pressões e o controle quanto às reuniões de avaliação, à realização de relatórios, às possibilidades ou não de promoção na carreira e à apreciação dos profissionais mais bem avaliados, ou seja, que estão à frente nessa lógica”.

Nesse cenário de cobrança, a preocupação acaba por não ser com a criança e a organização de um espaço e tempo para que a aprendizagem ocorra de forma que faça sentido e produza conhecimentos com as crianças. Ao final do ano, não importa a que

custo, todas as crianças precisam estar cadastradas no sistema como alfabetizadas. Esse rótulo dado à criança ao final do 3º ano não garante que ela tenha se apropriado da linguagem escrita, mas garante à escola a manutenção do *status* e, conseqüentemente, de seu IDEB.

Sob a compreensão de que os índices de desempenho escolar não são capazes de mensurar a qualidade de uma instituição, Bondioli (2004) critica os indicadores, ao dizer que não devem ser encarados como um padrão a ser alcançado e não representam um valor de qualidade.

Nessa perspectiva, Freitas (2005) enfatiza que “[...] os indicadores têm de ser uma construção social que se legitima e se desenvolve no interior da instituição escolar e têm seu lugar natural no curso da avaliação institucional, induzida e acompanhada pelas políticas públicas”. Esse caráter negociável remete a um “pacto” entre os múltiplos atores da escola (escola - estudantes - gestores do sistema escolar).

[...] não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004 apud FREITAS, 2005, p.921).

Porém, tais índices assumem grande importância pela significação compartilhada que possuem perante os atores da escola e da comunidade. Por intermédio desse novo conceito se faz necessário repensar a avaliação. Freitas (2005) apresenta uma proposta de mobilização das escolas com processos de avaliações institucionais participativos, pautados em uma responsabilização da comunidade interna da escola gerando reflexos na sua organização, que deve ser alimentado por diferentes dados procedentes de cada realidade, entre eles, por ações que acompanhem o desempenho da criança de forma contínua e sistemática, de maneira a garantir que as melhorias introduzidas nas escolas também tenham como destinatário final a criança. “Uma negociação ampla e responsável com os atores da escola – acerca do seu projeto pedagógico e das suas demandas, incluindo um sistema público de monitoramento de qualidade, construído coletivamente – pode ser a maneira de fazer alguma diferença” (FREITAS, 2005, p.929). Neste sentido, podem se constituir como alternativa de contra regulação às políticas públicas neoliberais conservadoras.

Considerando a especificidade da educação escolar, concebe-se a escola como espaço de concretização de seu caráter transformador. A escola é um espaço para a participação e que deveria considerar todos os protagonistas na tomada de decisão. A partir desta perspectiva, pode-se vislumbrar a construção de uma contra regulação com vistas à mudança na rede pública de ensino, cobrando do Estado melhores condições dos serviços públicos e melhores condições de trabalho e afastando as políticas neoliberais conservadoras que visam à regulação através da privatização.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, no item da apresentação, trouxe a hipótese dessa pesquisa a qual acreditava que índices de desempenho escolar influenciam na atribuição dos rótulos equivocados, a fim de alcançar uma boa pontuação. Mediante a essa hipótese apresentei também as questões de pesquisa que foram: a escola com o maior IDEB tem alguma relação com a quantidade de crianças consideradas por seus professores como aquelas que apresentam “doenças do não aprender”? O IDEB alto influencia na adoção, por parte do professor, de práticas medicalizadoras, a exemplo da identificação, equivocada, de crianças com “doenças de não aprender”? Essas crianças se relacionam de modo negativo com a escrita, incorporando o sentimento de incapacidade?

Estes questionamentos impulsionaram ao objetivo de compreender de que modo o discurso medicalizante de uma escola estadual de ensino fundamental de alto IDEB repercute no processo educacional de crianças de uma sala de 3º ano e desvelar a relação desse discurso com as políticas públicas e avaliações externas.

A fim de contextualizar a pesquisa trouxe, na introdução, a problemática do ensino no Brasil no que tange o aprendizado da linguagem escrita. O analfabetismo é um problema que perpassa o país há muito tempo, desde 1878 o analfabetismo é visto como um problema nacional e, até hoje podemos ver o reflexo da história da alfabetização no Brasil nas escolas e nos índices que apresento na introdução como IBGE e o INAF.

Tal fato demonstra a fragilidade das políticas públicas no âmbito da educação, que mensuram o índice de qualidade de uma escola por intermédio de avaliações que não desvelam de fato qual a qualidade de educação que é oferecido às nossas crianças. E, essa fragilidade das políticas públicas contribui para a medicalização da educação com a afirmação e ampliação das “doenças do não aprender”.

Para encontrar as respostas dos questionamentos e, atingir o objetivo proposto na pesquisa, no primeiro capítulo propus um olhar para a escola e seus protagonistas, ao abordar as práticas pedagógicas, que denominei como práticas pedagógicas medicalizantes, que são as atividades mecânicas e repetitivas que persistem no planejamento do professor. Tais práticas vão à contramão do ensino desenvolvimental que visa o desenvolvimento, por parte da criança, das funções psíquicas superiores. A apropriação da linguagem escrita é o culminar de um longo processo de desenvolvimento dessas funções por ser uma linguagem com um sistema particular e

complexo de símbolos e signos, porém as práticas pedagógicas medicalizantes consideram a língua como um sistema vazio de formas e sentidos, o que distancia as crianças da realidade viva da linguagem e de suas funções sociais.

Atrelado a essas práticas, foi possível discutir sobre o papel do professor e o seu fazer pedagógico, com a precarização da formação inicial e da formação continuada do educador. Abordei a necessidade de rever as políticas públicas no que tange a formação do professor, a fim de propiciar uma formação na qual o professor consiga assumir o seu ato responsável e superar as práticas pedagógicas medicalizantes e propiciar um aprendizado da linguagem escrita que tenha sentido para as crianças.

A discussão desse capítulo desencadeia na medicalização da educação, pois uma formação docente precarizada pode influenciar nesse processo, com a transformação de questões sociais em questões da área da saúde que resulta na biologização da educação. O professor atribui rótulos negativos às crianças em processo de apropriação da linguagem escrita, o que contribui com a incorporação de um sentimento de incapacidade por parte dessas crianças que, acreditam que possuem alguma “doença do não aprender” e se relacionem de forma negativa com essa modalidade de língua.

Esse processo de medicalização da educação acaba por assujeitar a criança ao estabelecer uma lógica normativa com a padronização que esvazia a criança de toda a sua singularidade, impossibilitando-a de se constituir como sujeito. Dessa maneira, aponto como necessário partir de um olhar para o outro, um olhar que consiga enxergar a criança em toda sua individualidade e totalidade.

No segundo capítulo trouxe o percurso metodológico empreendido na pesquisa, que se fundamentou no referencial teórico e objetivo proposto quanto à concepção da linguagem como constitutiva do sujeito, assumindo assim uma posição dialógica com os protagonistas da pesquisa. E também quanto à valorização do papel do outro na constituição dos sujeitos.

Por acreditar na dialogia da vida, na construção dos dados me propus a valorizar as relações sociais por intermédio do diálogo como um caminho para a construção de dados. Estabeleci assim, um espaço de escuta para que as vozes dos protagonistas emergissem e fossem ouvidas e também um espaço de troca verbal, pois é pela linguagem presente no diálogo que nós somos convocados a pensar, refletir e nos constituir como sujeitos.

Com o aporte teórico e o percurso metodológico empreendido, foi possível desvelar com os dados gerados ao longo da pesquisa que a escola persiste no ensino mecânico pautado em práticas de repetição e cópia o que contribui para a medicalização da educação com a atribuição de rótulos negativos as crianças no processo de apropriação da linguagem escrita.

Outro fator que foi possível observar que desencadeia a criação e manutenção desses rótulos é o aligeiramento do ensino, com a preocupação de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental. Essa preocupação é tanto do professor que, por medo de represálias, acaba por promover um ensino empobrecido no qual não há tempo para trabalhar o que as crianças ainda não compreenderam como também, é uma preocupação da direção que presa por um trabalho igual em todas as salas por medo de que haja comparação, como afirmou a diretora Cibelle.

Esse aligeiramento tende a se agravar, pois, de acordo com a BNCC, a alfabetização das crianças deve ocorrer até o final do 2º ano do ensino fundamental. A preocupação do Estado e, conseqüentemente dos profissionais da escola, é de que as crianças obtenham êxito nas avaliações externas, com a codificação e decodificação de palavras. A lógica mercantilista é de que quanto mais cedo treinar as crianças, melhor será o desempenho delas.

Porém, nesse processo aligeirado, as crianças que não conseguem acompanhar e fracassam nas avaliações externas ganham o rótulo de incapazes e acabam confinadas em uma institucionalização invisível. Essas crianças que antes de entrarem na escola eram tidas como crianças normais, ao passarem pelo olhar clínico da escola, se tornam reféns de uma incapacidade que lhe foi atribuídas e confinadas em uma doença, que é denominada como “doença do não aprender”.

No caso dessa pesquisa, Maria, Pedro e Daniel eram rotulados na sala de aula como aqueles que ainda não sabiam ler e escrever. Durante as observações foi possível desvelar que essas três crianças e as demais crianças da turma incorporaram o discurso da professora de que Maria, Pedro e Daniel tinham uma incapacidade no aprendizado da linguagem escrita. Tal fato foi possível desvelar ao observá-las separadas das demais na sala de aula, sentadas juntas perto da mesa da professora e, em alguns momentos, com mais atividades de cópia e repetição que as outras crianças da turma. Foi possível desvelar também, por intermédio dos enunciados proferidos pelos protagonistas, que

enunciavam com tristeza o fato de ainda não serem alfabetizados e tinham uma atitude apática, pouco ou nada participativa durante as aulas.

Esse fracasso atribuído às crianças que não aprendem é fruto, em muitos casos, de uma prática pedagógica medicalizante. Durante as minhas observações nas aulas de português, pude constatar que o ensino pouco avançou desde a minha alfabetização e a superação dessa prática ainda está longe de ser alcançada. Os profissionais da educação presentes na escola pesquisada, no caso a professora Karina e a diretora Cibelle, incorporaram o discurso do Estado que acredita na alfabetização das crianças com a prática da escrita de lista de palavras do mesmo campo semântico. Como discutido ao longo do texto, essa prática não afeta no aprendizado das crianças por ser uma prática mecânica, desprovida de sentido e longe da realidade viva da língua.

A frágil formação docente não propicia ao professor a apropriação de uma teoria que sustente a sua prática, o mesmo acaba por incorporar o discurso do Estado ou o discurso da Escola acreditando que o que é feito há tempos é a forma correta de ensinar as crianças. Assim, o planejamento de suas aulas, como foi constatado na pesquisa, é baseado em conteúdos e atividades que são cobrados nas avaliações externas, tornando-se assim o aprendizado como uma técnica a ser treinada.

Nessa perspectiva, as crianças são renegadas e desprezadas ao terem acesso a um conhecimento empobrecido e reduzido a uma técnica. Elas têm conhecimentos que precisam valorizados e enriquecidos ao terem contato com a cultura produzida historicamente pela humanidade, porém a escola deixa de cumprir o seu papel e não garante o acesso a conteúdos específicos para desenvolver nas crianças as funções psíquicas superiores.

A escola precisa assumir o seu ato responsável e garantir que a sua função seja exercida. O que foi observado ao longo da pesquisa é que havia um deslocamento da responsabilidade da escola para os pais que, ou precisavam procurar a ajuda de um atendimento especializado da área da saúde para a criança que não aprendia, ou tinham a responsabilidade de garantir o reforço escolar, como se a casa fosse o prolongamento da escola com o mesmo ensino empobrecido e as mesmas cobranças de comportamento.

Foi observado também que o professor precisa assumir o seu ato responsável de ensinar, pois os dados indicaram que problema não residia na criança que, aos olhos da professora, tinha alguma “doença do não aprender”, mas, no ensino que era oferecido às crianças. A professora se absteve quando observou que as crianças precisariam de um

olhar mais atento, como no caso do Daniel e do Pedro que, para ela, só com o auxílio de um médico neurologista que eles conseguiriam aprender. Em nenhum momento foi feito um questionamento acerca das possibilidades pedagógicas e da maneira que a escola estava organizada, o caminho que foi apontado era buscar solução médica inacessível à educação.

O Estado também se abstém de sua responsabilidade, pois oferece condições precárias de trabalho e não valoriza o trabalho docente. O poder público tem o dever de ser suporte para educação e oferecer condições físicas, estruturais e pessoais propícias para que haja uma educação que promova o desenvolvimento das crianças.

Essa somatória de “desresponsabilidades” contribuí para o fracasso escolar. O problema não reside na criança que não aprende, e, também, não reside na família que não auxilia no reforço escola e não procura a ajuda de um profissional da saúde. Nessa pesquisa, foi possível observar a necessidade de investimentos na formação de professores que, infelizmente, ainda se mostra frágil e precária.

O professor precisa estar em constante formação a fim de que sua prática atenda as necessidades das crianças. Uma prática pedagógica desprovida de responsabilidade docente contribui para a medicalização da educação, que desloca as causas sociais do fracasso escolar para o campo da saúde com a criação de rótulos negativos às crianças que estão no processo de apropriação da linguagem escrita.

A professora Karina não acredita no aprendizado de Pedro sem a utilização do remédio, no discurso da criança é possível desvelar a presença do discurso da professora. Pedro enuncia que o remédio que toma é para ajudá-lo a aprender a ler e para que ele fique ‘bonzinho’. O lado perverso da medicalização não está evidente, mas é desvelado nos discursos proferidos pelos protagonistas que acreditam estar no caminho certo da educação, pois o importante é manter a ordem e a organização a fim de que as crianças dominem a técnica e aprendam o jogo da escola.

Aparentemente, os dados indicam que quem está a frente de todo esse sistema que parece perfeito é a diretora Cibelle que, acompanha de perto todas as salas a fim de manter o padrão estabelecido pela escola e garantir que as crianças desviantes tenham um acompanhamento médico. Nessa lógica, as consequências que o uso da medicação causa na vida crianças não importam, pois, como enunciou Cibelle, não afeta o aspecto cognitivo da criança.

Todo esse caminho percorrido foi possível desvelar o objetivo da escola pesquisada: obter sucesso nas avaliações externas. Como descrevi ao longo do texto, a escola em questão era uma das dez melhores escolas do Estado de São Paulo de acordo com o IDEB, com a terceira maior nota de 8,3. Tal feito era tão estimado que logo na entrada da escola havia uma placa pendurada da premiação recebida pela escola.

É possível desvelar com os dados que o objetivo principal dessa escola era de garantir a manutenção do *status* de melhor escola do município de acordo com IDEB, não garantindo às crianças a função de escola que lhe é própria. Para tal, as crianças eram submetidas a práticas pedagógicas medicalizantes que reduzem a apropriação da linguagem escrita ao domínio de uma técnica.

O ensino na linguagem escrita não se dá por um processo de desenvolvimento das funções superiores, mas por intermédio de um treino. Karina enuncia com clareza que sua prática é baseada nos conteúdos que a própria tem conhecimento de que serão cobrados nas avaliações externas, porém se desprende de toda culpa ao dizer que não enxerga essa prática como um treino, mas, como um caminho a ser percorrido.

O lado perverso das políticas públicas está intrínseco às avaliações externas que guiam o trabalho pedagógico do professor, estabelecem um modelo de aluno e com isso contribuem para a medicalização da educação. O que responde a hipótese dessa pesquisa é que os índices de desempenho escolar influenciam na atribuição de rótulos equivocados nas crianças em apropriação da linguagem escrita.

Quanto aos questionamentos: a escola com o maior IDEB tem alguma relação com a quantidade de crianças consideradas por seus professores como aquelas que apresentam “doenças do não aprender”? Não há como correlacionar a quantidade de crianças com a pontuação da escola, porém é perceptível a preocupação dos educadores em identificar as crianças que destoam das demais e encaminhá-las para um profissional da área da saúde.

E o IDEB alto influencia na adoção, por parte do professor, de práticas medicalizadoras, a exemplo da identificação, equivocada, de crianças com “doenças de não aprender”? Infelizmente os dados confirmaram, a grande importância que a escola dá as avaliações externas acaba por influenciar na prática do professor, que, adota práticas pedagógicas medicalizantes que afirmam e ampliam as “doenças do não aprender”.

Essas crianças se relacionam de modo negativo com a escrita, incorporando o sentimento de incapacidade? É consequência da forma como a escola está organizada, as práticas pedagógicas medicalizantes acabam por contribuir para que as crianças protagonistas da pesquisa se relacionem de modo negativo com a escrita, a exemplo dos enunciados proferidos pelas crianças.

As práticas pedagógicas medicalizantes observadas ao longo da pesquisa contribuíram para a ampliação das “doenças do não aprender”. Nenhuma criança tinha a possibilidade de expor sua subjetividade. O que responde ao objetivo da pesquisa de compreender de que modo o discurso medicalizante de uma escola estadual de ensino fundamental de alto IDEB repercute no processo educacional de crianças de uma sala de 3º ano e desvelar a relação desse discurso com as políticas públicas e avaliações externas.

O discurso de autoridade da escola repercute negativamente no processo educacional dessas crianças que acabam confinadas em uma doença que não têm e incorporam o sentimento de incapacidade por não obterem sucesso nas avaliações externas. Todo o sistema educacional na escola pesquisada é organizado a fim de responder positivamente às políticas de avaliações externas com práticas pedagógicas pautadas nos conteúdos cobrados nas provas, com a fiscalização da diretora nas salas de aula para manter o padrão estabelecido na escola de comportamento de aluno e com o assujeitamento das crianças que não podiam demonstrar suas individualidades.

O protagonismo que procurei garantir na pesquisa não existia naquele ambiente escolar, a criança não podia assumir seu protagonismo e ser ativa no seu processo de aprendizagem. Quando a criança participa ativamente de todo o processo educacional não há espaço para o desinteresse e, conseqüentemente, para a indisciplina. A escola precisa projetar um caminho para promover as máximas qualidades e possibilidades humanas das crianças.

Precisamos acabar com a era dos transtornos para começarmos com a era do protagonismo na educação, do protagonismo das crianças que são desprezadas ao longo de todo o processo e expropriadas de toda subjetividade, o que contribui para a criação de novas “doenças do não aprender”. Maria poderia ser acometida por uma Síndrome da Timidez Aguda - STA, Pedro poderia ser confinado em um Transtorno Obsessivo de Gracejos - TOG e Daniel poderia acabar com uma Fobia das Professoras Bravas – FPB.

Precisamos também começar a era do protagonismo do professor, a fim de que ele assuma suas responsabilidades e seu discurso de educador, desapropriando-se do discurso médico. Nós como educadores temos que ter o aporte teórico necessário para nos capacitarmos e buscar novos caminhos que não o da saúde para solucionarmos a problemática da medicalização, dessa maneira nossas Marias, Daniels e Pedros terão um desfecho diferente do que foi constatado nessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. **Cenas de aquisição de escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** 2 ed. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2001.

ADORNO, T. W. **Crítica cultural e sociedade.** In: COHN, Gabriel (Org.). *Theodor W. Adorno.* São Paulo: Ática, 1986.

AMORIM, M. **O Pesquisador e seu outro : Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa, 2004.

ARENA, D. B. **A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita.** In: SOUZA, Renata Junqueira de et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura.* Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.393-410.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes. 2011.

_____. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: Editora 34, 2016.

BARROS, D.; PEQUENO, S. **Cultura, educação e desenvolvimento humano.** In: COSTA, S. A., MELO, S. A. (org.) *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores.* 1 ed. Curitiba: CRV, 2017.

BERBERIAN, A. P. **Princípios norteadores da avaliação clínica fonoaudiológica de crianças consideradas portadoras de distúrbios de leitura e escrita.** In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A.; GUARINELLO, A. C. *Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica.* São Paulo: Plexus, 2003. p. 11-38.

_____. **Linguagem escrita no contexto da clínica fonoaudiológica.** In: FERREIRA, L. P.; BEFFI-LOPES, D. M.; LIMONGI, S. C. O. (Org.). *Tratado de Fonoaudiologia.* São Paulo: Roca, 2004. p. 846-61.

BERBERIAN A.P., MORI A. C. C., MASSI G. **Violência simbólica nas práticas de letramento.** In: BERBERIAN A.P., MORI A. C. C., MASSI G.. *Letramento: referenciais em saúde e educação.* São Paulo: Plexus; 2006.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada.** Campinas: Autores Associados. 2004.

BRASIL, Ministério da educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica /** Secretaria da Educação Especial – MEC; SEESP. 2001.

_____. **Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispunha sobre o Programa Mais Educação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 19 out. 2018.

_____. **Lei do Plano Nacional de Educação – PNE.** Lei nº 13.005 de 25 junho de 2014.

_____. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2105** / Ministério da Educação. – Brasília : MEC, 2014.

BRONCKART, J.P. **Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas.** Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 49-69, 2003.

CHARLET, B. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLLARES, C. A. L. **O cotidiano escolar patologizado: espaço de preconceitos e práticas cristalizadas.** Tese de Livre Docência, Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.

_____. **Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica.** In: Conselho Regional de Psicologia em São Paulo (Org). *Medicalização de criança e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.* São Paulo: Casa do psicólogo. 2010.

_____. **Medicalização: o obscurantismo reinventado.** In: COLLARES, C.L.; MOYSÉS, M.A.; RIBEIRO, M.F. (Orgs.). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos.* São Paulo: Mercado de Letras. 2013.

_____. **Medicalização do comportamento e da aprendizagem: a nova face do obscurantismo.** In: VIÉGAS L. S., RIBEIRO M. I., OLIVEIRA E. C., TELES L. A., organizadores. *Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?* Salvador: Edufba, p. 21-46. 2014.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação).** Série Ideias, n. 23, p. 25- 31, 1994.

_____. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo.** In: Conselho Regional de Psicologia em São Paulo (Org). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos.* São Paulo: Casa do Psicólogo. 2010.

COLLARES, C. A. L.; MOYSES, M. A. A. and GERALDI, J. W. **Educação continuada: a política da descontinuidade.** *Educ. Soc.* [online]. 1999

DAVIDOV, V.V. **O que é a atividade de estudo.** Revista Escola inicial, n.7, 1999.

DOLZ, J.; SCHNEWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**, In: _____.; _____. e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

FARACO, C.A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRARO, A. LEÃO, M. de. **Lei Saraiva (1881): dos argumentos invocados pelos liberais para a exclusão dos analfabetos do direito de voto**. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 16, p. 241-250, 2012.

FERRARO, A. **Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido**. In: MORTATTI, M. R. L. *Alfabetização e seus sentidos : o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Editora Unesp, 2014. 352p.

FREINET, C. **O método natural II: a aprendizagem do desenho**. Lisboa: Estampa, 1977.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, L. **Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública**. *Educ.Soc.*, Campinas, vol.26, n.92, p.911-933, Especial – Out.2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 14 jun 2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GARRRIDO, J; MOYSÉS, M.A.A. **Um panorama nacional dos estudos sobre medicalização da aprendizagem em idade escolar**. In: Conselho Regional de Psicologia, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). (2010). *Medicalização de Crianças e Adolescentes - conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 290 p.

GERALDI, J.W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula; leitura e produção**. São Paulo: Ática 2006.

_____. **Unidades básicas do ensino de português**. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática 2006. , p. 82-87.

_____. **Prática de leitura na escola**. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática 2006, p. 88-103.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. **Heterocientificidade nos estudos linguísticos.** In: Grupo de estudos dos gêneros do discurso- GEGe (Org.). *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões de metodologia.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 170p.

_____. **A Aula como Acontecimento.** São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

_____. **Ancoragens.** São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

GIROTO, C. R. M. **A parceria entre o professor e o fonoaudiólogo: um caminho possível para a atuação com a linguagem escrita.** Tese de doutorado – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília. 2006.

GIROTO, C. R. M.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. O. **Salud, Educación y Educación Especial: principios y paradigmas guías de las prácticas en salud en el contexto educativo inclusivo.** In: GIROTO, C. R. M.; DEL MASSO, M. C. S.; MILANEZ, S. G. C.; SEBASTIÁN, ELÁDIO. (Org.). *Servicios de apoyo en Educación Especial: una mirada desde diferentes realidades.* Alcalá de Henares/Espanha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, v. 01, p. 115-138. 2014.

GIROTO, C.R.M; CASTRO, R.M. **A formação de professores para a Educação Inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v.24, n.41, p.441-452, set/dez 2011.

GIROTO, C. R. M.; SILVA, D. V. ; BERBERIAN, A. P. ; SIGNOR, R. C. F. ; SANTANA, A. P. O. **Promoção do letramento e desmedicalização do ensino.** In: COLVARA, L. D.; OLIVEIRA, J. B. B. (Org.). *Núcleos de ensino da UNESP: metodologias de ensino e apropriação de conhecimentos pelos alunos.* 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 02, p.306-328, 2014.

GIROTO, C. R. M.; ARAUJO, L. A.; VITTA, F. C. F. **Discursivização sobre “doenças do não aprender” no contexto educacional inclusivo: o que dizem os professores de educação infantil?.** RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 807-825, abr., 2019.

GOULART, C.M. **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo.** Revista Brasileira de Educação. v.11, n.33, set/dez. 2006. P. 450-460.

_____. **O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização.** Bakhtiniana, 9. ago/dez 2014. p. 35-51.

_____. **Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais.** Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 50-62, 2o sem. 2010

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe. **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GUARRIDO, R. A. Biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: Conselho Regional de Psicologia em São Paulo (Org). **Medicalização de criança e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.** São Paulo: Casa do Psicólogo. 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Séries Estatísticas** [online]. Disponível a internet via <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=10&op=2&vcodigo=PD365&t=taxa-analfabetismo-pessoas-15-anos-mais> Acessado em 18/04/2017.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2012.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2012.

MASSI, G. A.; BERBERIAN, A. P. **A clínica fonoaudiológica voltada aos chamados distúrbios de leitura e escrita: Uma abordagem constitutiva de linguagem.** Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 10(1), 43-52, 2005.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica.** Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELLO, S. A. **A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo.** In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. (Orgs). *Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.* Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010. 2ª edição.

_____. **Contribuições de Vygotsky para a Educação Infantil.** In: *Vygotsky e a escola atual*, org: Mendonça S.G.L. e Miller S.. J.M. Editorial, 2006.

_____. **Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural.** Revista de Psicologia Política, v. 10, p. 329-343, 2010.

MELLO, S. A.; LUGLE, A. M. C. **Formações de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural.** Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 14 - n. 2 - mai-ago 2014.

MENDONÇA, F. W. **Teoria e Prática na Educação Infantil.** Maringá, PR: UNICESUMAR, 2012.

MILLER, S.; ARENA, D. B. **A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo.** Ensino Em Re-Vista, v.18, n.2, p.341-353, 2011.

MIOTELLO, V. **Algumas anotações para pensar a questão do método em Bakhtin.** In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe. *Enfrentando questões da metodologia bakhtiniana* São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

_____. **Discurso da Ética e a Ética do Discurso.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

MOYNIHAN, R.;CASSELS,A. **Vendedores de doença: estratégias da indústria farmacêutica para multiplicar lucros.** In: PELIZZOLI, M.L. *Bioética como novo paradigma: por um novo modelo bioético e biotecnológico.* Petrópolis: Vozes, 2007. p. 151-156.

MOYSES, M. A. A. **Fracasso escolar: uma questão médica?** Ideias, FDE, São Paulo: p .29-31, 1992.

_____. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MOYSES, M.A.A.; COLLARES, C.A.L. **Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem.** In: Conselho Regional de Psicologia, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). (2010). *Medicalização de Crianças e Adolescentes - conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 290 p.

_____. **O lado escuro da dislexia e do TDAH.** In: MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S.; FACCI, M. (Org.). *A exclusão dos incluídos: contribuições da Psicologia da Educação para uma crítica à patologização e à medicalização.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

_____. **Controle e medicalização da infância.** Revista Desidades, n.1, ano 1. Dez 2013. NIPIAC. UFRJ. Disponível em: <http://desidades.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/12/DESidades-1-port.pdf> Acesso em: 31 mar. 2017.

MULLER, F; CARVALHO, A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009. p. 223-228.

PATTO M. L. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

PINTO, J. M. R. et al. **Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000.

POSSENTI, S. **Sobre a natureza dos erros, especialmente os de grafia.** In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S. R. L. (Org.). *Letramento e minorias.* Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 27-46.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópo-

lis, RJ: Vozes, 2014.

ROSENTHAL, R; JACOBSON, L. **Profecias auto-realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos.** In: PATTO, M.H.S. (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar.* São Paulo: T.A. Queiróz, 198, p. 258-295.

ROSENTHAL, R. — **Experimenter Effects in Behavioral Research.** New York: Appleton — Century — Crofts, 1966.

SANTOS, B. S. **Estado, sociedade, políticas sociais: o caso da política de saúde,** *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 23, 1987, p 13-74.

SANTOS, C. C. P.; SANT'ANNA, I. M. **Educação, medicalização e desenvolvimento humano: uma leitura a partir da teoria histórico-cultural.** *Revista Crítica Educativa (Sorocaba/SP)*, v. 2, n. 2, p. 248-264, jul./dez.2016

SERODIO, L. A. ; PRADO, G.V.T. **Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação na Perspectiva do Gênero Discursivo Bakhtiniano.** In:PRADO, G. V. T. P.; SERODIO, L. A.; PROENÇA, H. H. D. M.; RODRIGUES, N. C. (Org.). *Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana.* 1ed.São Carlos: Pedro e João Editores, 2015, v. 1, p. 91-128.

SIGNOR, R.C.F. **O sentido do diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade para a constituição do sujeito/aprendiz.** 2013. 359p. Tese (doutorado em linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Santa Catarina, 2013.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, M.P.R. **Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo.** In: Conselho Regional de Psicologia, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). (2010). *Medicalização de Crianças e Adolescentes - conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 290 p.

SZYMANSKI, M. L. S.; BROTTTO, I. J. de O.. **Reflexões sobre as vozes contribuintes para a constituição da subjetividade profissional do docente alfabetizador.** *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso* [online]. 2013, vol.8, n.1, pp.233-253.

TAMURA, A. L. H. **Concepções de professores alfabetizadores sobre leitura: implicações na formação leitora de seus alunos.** Dissertação de Mestrado - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar.** Ação Educativa, Brasília 2001, 70p.

_____. **Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem.** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2017, 66p.

VIGOTSKI, Lev. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico.** Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Obras Escogidas (v.III).** Madri: Visor Distribuciones, 1995.

_____. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia.** Tradução de Márcia Pileggi Vinha e revisão de Max Welcman. *Psicologia. USP* [online]. 2010, vol.21, n.4, pp. 681-701.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In . L. S. Vigotski; A. R. Luria e A. Na. Leontiev. *Linguagem , desenvolvimento e aprendizagem.* 12.ed. São Paulo: Ícone, 2012, p. 53-83.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** . São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. **Palavra na vida e a palavra na poesia. Um ensaio ao problema da poética sociológico.** In: VOLOCHIOV, V. *A construção da enunciação e outros enunciados.* São Carlos: Pedro e João Editores, 2013, p. 71-100.