

# Educação em Foco

## UFJF



Juiz de Fora – MG - Brasil

ISSN: 0104-3293

Ed. Foco	Juiz de Fora	V.24	n.3	p. 01-355	Maio 2019 Agosto 2019
----------	--------------	------	-----	-----------	--------------------------



Reitor: Marcus Vinicius David  
Vice-Reitor: Girlene Alves da Silva  
Diretor da Editora: Fernando Perlatto  
Diretor da Faculdade de Educação: Prof. Dr. André Silva Martins



Endereço para correspondência:  
Faculdade de Educação / Centro Pedagógico  
Campus Universitário da UFJF  
CEP: 36036-330 - Juiz de Fora MG  
Telefone/Fax: (32) 2102-3656  
E-mail: revista.edufoco@ufjf.edu.br  
Home Page: www.ufjf.edu.br/revista.edufoco



Editora UFJF  
Rua Benjamin Constant, 790  
MAMM - Museu de Arte Moderna Murilo Mendes  
Centro - Juiz de Fora - MG  
CEP: 36015-400  
Telefax: (32) 3229-7646 / 3229-7645  
E-mail: editora@editoraufjf.com.br / distribuicao.editora@ufjf.edu.br  
Home Page: www.editoraufjf.com.br  
Home Page: educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco



#### Ficha Técnica

##### Diagramação

Carlos Eduardo de Oliveira Castro

##### Indexadores

- <http://www.geodados.uem.br>

##### Arte e Diagramação da Capa

João Luiz Peçanha Couto

- <http://ibict.br/comut/htm>

Carlos Eduardo de Oliveira Castro

- [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

- [www.bve.cibec.inep.gov.br](http://www.bve.cibec.inep.gov.br)

##### Foto capa

João Luiz Peçanha Couto

- [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)

- [diadorim.ebict.br](http://diadorim.ebict.br)

##### Bolsistas da Revista

Larissa Oliveira

- Livre Revistas de Livre Acesso - CNEN

Marianna Palace Cardoso

- Portal de Periódicos CAPES

##### Revisão Geral

Marianna Palace Cardoso



#### Ficha Catalográfica



Educação em Foco: revista de educação / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro Pedagógico – Vol. 23, n. 2 (mai. 2018 / ago. 2018) – Juiz de Fora : EDUFJF, 2015 – 355 p.

Quadrimestral

Disponível em: <http://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco>

ISSN 0104-3293 (Versão impressa)

ISSN 2447-5246 (Versão on-line)

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. Centro Pedagógico.

CDU 37



Ficha catalográfica elaborada por Adriana A. Oliveira – Bibliotecária – CRB6/1537

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio, sem a prévia autorização da editora.

**CONSELHO EDITORIAL EXECUTIVO**

Prof. Dr. Aimberê Quintiliano (Editor-Chefe)  
Prof. Dr. Daniel Cavalcanti Albuquerque Lemos  
Profa. Dra. Adriana Rocha Bruno  
Profa. Dra. Katiúscia Vargas Antunes  
Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome  
Prof. Dr. Wilson Alviano Jr

**CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

Prof. Dr. Abdeljalil Akkari - Universidade de Genebra - Suíça  
Prof. Dr. Adrian Ascolani - Universidade Nacional de Rosário - Argentina  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cecilia Vergara Del Solar - Universidade Diego Portales - Chile  
Prof. Dr. Antônio Gomes Ferreira - Universidade de Coimbra - Portugal  
Prof. Dr. Bernard Fichtner - Universidade de Siegen - Alemanha  
Prof. Dr. Carlos Bernardo Skliar - Flaco - Argentina  
Prof. Dr. Fernando Bárcena - Universidade Complutense de Madrid - Espanha  
Prof. Dr. Fernando Hernandez - Universidade Barcelona - Espanha  
Prof. Dr. Hubert Vincent - Universidade de Rouen - França  
Prof. Dr. Jean Hébrard - École des Hautes Études en Sciences Sociales - França  
Prof. Dr. Manuel Sarmento - Universidade do Minho - Portugal  
Prof. Dr. Michalis Kontopodis - Universidade de Roehampton - Inglaterra  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarida Louro Felgueiras - Universidade do Porto - Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Eliana Castillo Gallardo - Universidade Diego Portales - Chile

**CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Ivenicki (ex - Ana Canen) - UFRJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Chystina Venancio Mignot - UERJ  
Prof. Dr. Amarilio Ferreira Junior - UFSCAR  
Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho - UFU  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzani Cassiani - UFSC  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarice Nunes - UFF  
Prof. Dr. Cleiton de Oliveira - UNIMEP  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Barros da Silva Freire Andrade - UFMT  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diana Gonçalves Vidal - USP  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edméia Oliveira dos Santos - UERJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilka Santos Schapper - UFJF  
Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves - CEFET-MG  
Prof. Dr. José Silvério Baia Horta - UFAM  
Prof. Dr. Laerthe de Moraes Abreu Junior - UFSJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lia Ciomar Macedo Faria - UERJ  
Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho - UFMG  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magda Becker Soares - UFMG  
Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU  
Prof. Dr. Marcio da Costa - UFRJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes de A. Fávero - UFRJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lidia Bueno Fernandes - UNB  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Assunção Freitas - UFJF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Eglér Mantoan - UNICAMP  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Bittar - UFSCar  
Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrósio - UNICAMP  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neuza Salim - UFJF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilda Alves - UERJ  
Prof. Dr. Osmar Fávero - UFF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemary Dore Heijmans - UFMG  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosimar de Fátima Oliveira - UFMG  
Prof. Dr. Rubem Barbosa Filho - UFJF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Zakia - USP  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes - UFRJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha Oliveira - UEM  
Prof. Dr. Orlando Ednei Ferretti - UFSC  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Duarte - UFRR  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia Alves Martins Chaigar - FURG  
Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto - UFU



# SUMÁRIO

CRIANÇAS DIVERSAS: DESCONSTRUINDO INFÂNCIAS  
ADJETIVADAS ..... 767

DA CLASSIFICAÇÃO DOS INDIVÍDUOS AO SEUS DEVIR  
NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR ..... 773

*Gilles Monceau*

*Tradução: Fabrice Sènakpon*

ADJETIVOS PARA QUAL PSICOPATOLOGIA? ..... 791

*Laurence Croix*

*Tradução: Maria Renata Prado*

REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO  
DE EDUCADORES ESPECIAIS ..... 807

*Juanita Reina Zambrano*

EDUCAÇÃO, PATOLOGIZAÇÃO E MEDICALIZAÇÃO: É  
POSSÍVEL QUEBRAR ESSA CORRENTE? ..... 827

*Claudia C.G. Santana*

*Lucas Rocha Gonçalves*

O TDAH NA FRANÇA: A EXPERIÊNCIA DAS FAMÍLIAS.. 849

*Luciana Caliman*

*Maria Renata Prado*

TDAH NO CONTEXTO ESCOLAR: FRACASSO ESCOLAR  
OU SUCESSO DO SUJEITO? ..... 879

*Rita de Cássia de Araújo*

*Ilka Schapper Santos*

QUEM É O INGÊNUO, AFINAL?..... 897

*Marisol Barenco Mello  
Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes*

AS CRIANÇAS FACE A CONTINUIDADE E A  
DESCONTINUIDADE DA MENTE: NOTAS EM  
PSICOLOGIA SOCIAL ..... 925

*Daniela B. S. Freire Andrade  
Clarilza Prado de Souza  
Susana Seidmann*

VIVER E REGISTRAR A VIDA: FRONTEIRAS COM  
AS CRIANÇAS E OS TRANSTORNOS DO ESPECTRO  
AUTISTA..... 953

*Brenda Martoni Mansur Corrêa Da Costa  
Jader Janer Moreira Lopes  
Nádia de Oliveira Ribas*

QUEM SÃO OS BEBÊS? PERSPECTIVAS E  
POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM  
CONCEITO..... 981

*Glacione Ribeiro da Silva Arruda  
Anelise Monteiro do Nascimento*

NHEM, NHEM, NHEM, NHEM A BRINCADEIRA COM  
A LINGUAGEM COMO DESVIO NO ENCONTRO DOS  
BEBÊS COM OS LIVROS..... 1019

*Nazareth Salutto  
Sonia Kramer*

# CRIANÇAS DIVERSAS: DESCONSTRUINDO INFÂNCIAS ADJETIVADAS

Muitos têm sido os estudos sobre infâncias e crianças, mas, apesar das mudanças epistemológicas que colocam a criança no centro, como autora e protagonista, não nos cansamos de ouvir “essa criança tem isso ou aquilo”, “essa criança é isso ou aquilo”, em enunciações que dão acabamento ao sujeito, estereotipando, classificando com adjetivos que selam a possibilidade de qualquer outra forma de ser ou existir. Trabalhamos com várias perspectivas teóricas, com diferentes abordagens e intervenções nos diversos campos do conhecimento, mas há uma semelhança que nos aproxima: a desconstrução de uma criança idealizada por uma infância inventada: Com quais estereótipos e classificações você tem se deparado em sua área de conhecimento? Como seu diálogo pode modificar ou ressignificar essas adjetivações? Como sua área de conhecimento tem feito essa desconstrução? Essa foi a provocação para a escrita destes textos que compõem o Dossiê Educação em Foco 2/2019, revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, que buscou um diálogo entre a Educação, Psicologia, Psicanálise, Geografia, Sociologia, entre outras. A proposta não é trazer uma única perspectiva teórica, mas ver como diferentes perspectivas abordam diferentes temas com o mesmo objetivo: desconstruir, refletir ou tensionar um tema, uma adjetivação, com o arcabouço da área do conhecimento, contribuindo para um olhar outro sobre as infâncias e as crianças em suas vidas escolares e cotidianas.

Além das áreas, trabalhamos, ainda, com diferentes instituições do Estado do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Mato Grosso, Minas Gerais, São Paulo, bem como em diálogo com pesquisadores da França, Colômbia e da Argentina, que nos

permitiram ampliar nossa visão teórica e prática, a partir das experiências e pesquisas desenvolvidas em seus países.

O professor **Gilles Monceau**, professor de Universités Sciences de l'Éducation à l'Espé de l'Académie de Versailles, Université de Cergy-Pontoise (UCP), participa, com a tradução de seu texto, feita pelo professor Doutor **Fabrice Senopkon**, *Da classificação dos indivíduos ao seu devir na instituição escolar*, com publicação na França, em 2019, refletindo, a partir da análise institucional, sobre a adjetivação das crianças nas instituições francesas e sobre as transformações e processos de integração e inclusão.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o autismo, entre outros termos da Psicopatologia, mobilizaram a pesquisadora **Laurence Croix**, professora de Psicologia e Ciências da Educação na Université de Paris-Nanterre/ França, para a escrita deste texto, traduzido pela professora **Maria Renata Prado**, que historiciza as noções de doença, sintoma e síndrome na Medicina, questionando se o comportamento pode se constituir, isoladamente, como uma doença e se não corremos o risco de não reconhecer o verdadeiro sofrimento psíquico das crianças.

Da Colômbia vem a preocupação da Professora **Juanita Reina Zambrano**, investigadora do Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo de la Educación – UNIMINUTO - Bogotá – Colômbia, em abrir um debate em torno da epistemologia da Educação Especial e suas implicações para a formação de seus profissionais, uma visão histórica sobre os fatos e conceitos que demarcaram os devires epistemológicos da disciplina, suas influências na formação de educadores especiais e as tendências que perpassam o interior das suas práticas pedagógicas.

**Lucas Rocha Goncalves** – psicólogo e **Claudia C.G. Santana**, coordenadora do Desmedicalização da Vida / Petrópolis, professora do Mestrado Profissional em Educação da UFJF, ambos membros do Grupegi – UFF/UFJF, tensionam a forma como o saber médico, representado pela adjetivação

da medicalização, tem respondido às demandas relacionadas à aprendizagem escolar. O objetivo é refletir sobre os princípios epistemológicos desse saber biologizante/classificatório e as consequências de seu exercício para as compreensões em torno das práticas educativas com foco na patologização de crianças. Nessa perspectiva, refletem sobre como construir processos de desmedicalização na educação que se contraponham à lógica de negação das múltiplas formas de ser e estar neste mundo.

A "agitação" da criança, a impulsividade e os problemas de atenção mobilizaram **Maria Renata Prado**, da Université de Cergy-Pontoise, e **Luciana Caliman**, da Universidade Federal do Espírito Santo, para um diálogo sobre a medicalização das dificuldades de aprendizagem na escola, em uma análise da experiência de famílias francesas face ao diagnóstico e a prescrição de metilfenidato. O que pensam e revelam as famílias entrevistadas sobre os efeitos do diagnóstico de TDAH e sua medicalização na França?

Ainda sobre o TDAH e as questões do fracasso escolar, as pesquisadoras **Rita de Cássia de Araújo** e **Ilka Schapper**, da Universidade Federal de Juiz de Fora, apresentam a estreita relação, na contemporaneidade, do discurso médico-psiquiátrico e das neurociências. Trazem a percepção de que as instituições escolares, muitas vezes, são as primeiras e maiores mensageiras dos diagnósticos e das patologizações da infância. Trazem as discussões da Psicanálise, como possibilidade de fazer uma torção ao discurso vigente e apostam que o fracasso escolar possa ser incluído como algo que diz do sujeito, da criança e de seus tropeços... Seria possível essa desconstrução do fracasso escolar?

**Ana Lucia A. C. Lopes** e **Marisol Barenco de Mello**, pesquisadoras do Grupo Atos -UFF, com o respaldo da Filosofia da Linguagem, também apostam na desconstrução de adjetivos dados às crianças que participam do fracasso escolar. É no diálogo com uma dessas crianças que tensionam o adjetivo *ingênuo*, que, ao ser usado, joga o sujeito para fora da cultura, tirando sua possibilidade de ser *ativo*, *expressivo*

*e falante*, como nos diz Bakhtin, Pode a criança que sofre diferentes qualificações, trazer, em suas enunciações, uma contrapalavra?

**Daniela B. S. Freire Andrade** da Universidade Federal do Mato Grosso, **Clarissa Prado de Souza da** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e **Susana Seidmann** da Universidade de Buenos Aires e Universidad de Belgrano, propõem reflexões em torno das teses de continuidade e descontinuidade da mente, para analisar alguns de seus impactos na Psicologia Social de Moscovici e na Psicologia da Infância. Analisam a ação de *themata* de base na construção de saberes científicos, objetivando, por meio da ideia de múltiplos ordenamentos da realidade e da noção de polifasia cognitiva (MOSCOVICI, 1978), questionar o estatuto social da criança como sujeito de representações sociais.

As vivências espaciais constituem o mote do artigo de **Brenda Martoni Mansur Corrêa Da Costa, Jader Janer Moreira Lopes e Nádia de Oliveira Ribas**, do GRUPEGI UFF/UFJF, que buscam refletir sobre o trabalho com crianças que vivem em um município localizado no interior de Minas Gerais, Brasil. As crianças, consideradas com Transtorno do Espectro Autista –TEA, desenvolvem atividades em um centro especializado denominado Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). O trabalho, envolvendo elementos da linguagem cartográfica e utilizando metodologias qualitativas, buscou registrar as vidas dessas crianças.

A compreensão do bebê como categoria social, numa perspectiva conceitual, através da análise da sua condição de sujeito e pessoa, faz parte das pesquisas de **Anelise Monteiro do Nascimento**, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, e **Glacione Ribeiro da Silva Arruda**, membro do Grupo de Pesquisa Infâncias até 10 anos (GRUPIs/ UFRRJ) , com aporte em alguns princípios de Lacan, Winnicott, Pikler, Arendt, Foucault e Lloret. As autoras buscam desconstruir um conceito sobre o bebê como *devir*, um *não-ser*, ou um ente ainda *sem ser*, para mostrar que o bebê é.

As professoras **Nazareth Salutto**, da Universidade Federal Fluminense e **Sonia Kramer**, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, compartilham da perspectiva que o *bebê é* na relação proposta no encontro dos bebês com os livros. Focalizam o caráter da linguagem enquanto brincadeira, expressão e modo de *ser* e *estar* no mundo, revelando sutilezas do jogo estabelecido pelo bebê no seu processo de inserção, participação e apropriação da cultura que lhe é dada a conhecer. Essa possibilidade só se concretiza quando se compreende o *bebê como pessoa*.

Entendemos que este dossiê não alcança todas as adjetivações que precisam ser desconstruídas e tensionadas, mas, quando falamos de crianças e infâncias diversas em diferentes contextos, escola, creche, atendimentos educacionais, entre outros, observamos as dimensões políticas e culturais que garantem ou não seus direitos, as concepções que as enquadram ou que as libertam. Assim, mesmo em situações de acaso ou do descaso, o adjetivo *invisível* não terá lugar em nossos textos. Pela linguagem, ela será *protagonista*, terá *autoria*, será *expressiva e falante* como o bebê que enuncia: *Abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu...* e nós, pesquisadores, estaremos na escuta, não para lhe dar acabamento, mas para aprender e *pesquisar com!*

Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes

Ilka Schapper Santos

Maria Renata Prado

Setembro de 2019



# DA CLASSIFICAÇÃO DOS INDIVÍDUOS AO SEUS DEVIR NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

DE LA CLASSIFICATION DES INDIVIDUS À CELLE DE LEURS  
DEVENIRS DANS L'INSTITUTION SCOLAIRE)

*Gilles Monceau*

*Tradução: Fabrice Sènakpon*

## Resumo:

O texto aqui traduzido foi publicado pela primeira vez na França em 2001, na edição 43 da Carta da Infância e Adolescência, numa época em que as políticas educacionais para crianças com dificuldades escolares foi gradual, mas rapidamente transformado. Na minha opinião, a transformação mais importante foi a mudança na maneira como os alunos são classificados de estático para dinâmico. Assim, as crianças tradicionalmente classificadas de acordo com o quociente de inteligência, de acordo com o desempenho em testes psicométricos, passam a ser classificadas de acordo com sua maior ou menor dificuldade e com a evolução de seu relacionamento com a aprendizagem e a escola.

**Palavras chave:** Políticas educacionais, Aprendizagem, classificação.

Le texte qui est traduit ici a été publié pour la première fois en France en 2001 dans le numéro 43 de *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, ceci dans une période où la politique éducative pour les enfants ayant des difficultés de scolarisation était progressivement mais rapidement transformée. Selon moi, la transformation la plus importante a été la modification de la manière de classer les élèves en passant d'une approche statique à une approche dynamique. Ainsi, les enfants qui étaient traditionnellement classés en fonction de leur quotient intellectuel selon leurs performances à des tests psychométriques sont désormais classés selon leurs plus ou moins grandes difficultés et selon l'évolution de leur rapport aux apprentissages et à l'école.

**Mots-clés:** politiques éducatives, apprentissage, Classification.

## CONTEXTUALIZANDO

O texto aqui traduzido foi publicado pela primeira vez na França em 2001, na edição 43 da Carta da Infância e Adolescência, numa época em que as políticas educacionais para crianças com dificuldades escolares foi gradual mas rapidamente transformado. Na minha opinião, a transformação mais importante foi a mudança na maneira como os alunos são classificados de estático para dinâmico. Assim, as crianças tradicionalmente classificadas de acordo com o quociente de inteligência, de acordo com o desempenho em testes psicométricos, passam a ser classificadas de acordo com sua maior ou menor dificuldade e com a evolução de seu relacionamento com a aprendizagem e a escola.

Essa evolução, que continua até hoje, é consistente com o princípio da educabilidade, cuja disseminação nos círculos educacionais trouxe uma renovação de concepções e práticas e cuidados pedagógicos. A partir de então, a criança é mais considerada no futuro do que em seu estado, o que pode ser

interpretado de forma positiva (incentivando os profissionais a estarem atentos às potencialidades e peculiaridades da criança), mas também de forma mais negativa (pelo medo de pressão adicional sobre a criança para se mobilizar constantemente na aprendizagem). Toda evolução corre o risco de excesso.

Na França, o Ministério da Educação Nacional produz muitas siglas que, para professores, tornam-se palavras comuns. O artigo inclui ZEP (Zona de Educação Prioritária), RASED (Rede de Ajuda para Necessidades Especiais para Alunos em Dificuldade) e CLIS (Classe de Integração Escolar, que mais tarde se tornou Classe para Inclusão Escolar).

Espero que este texto interesse o público brasileiro, que certamente encontrará exemplos do mesmo tipo em sua própria estrutura nacional.<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Alguns alunos resistem à instituição escolar. Eles não aprendem o que deveriam aprender, não se comportam como os adultos esperam. Esses jovens são presos em procedimentos e dispositivos especiais. Não estando em sintonia com o tratamento escolar regular, eles são identificados a partir de algumas de suas diferenças.

A instituição escolar está mudando constantemente, ela produz novas técnicas para triar e processar singularidades. As tipologias escolares utilizadas, como as práticas adotadas pelos profissionais, carregam a marca da história institucional e da evolução ideológica.

Os procedimentos de avaliação, de rotulagem e de orientação cujos esses jovens são objetos dizem respeito prioritariamente, desde uma quinzena de anos, as suas maneiras de evoluir e de tornar-se. Ao aderir ao princípio da

---

<sup>1</sup> Gilles Monceau, Riberão Preto, 2019

educabilidade<sup>2</sup>, recusando o estigma e a rotulagem, procurando acompanhar o jovem em um processo de sucesso, o trabalho de triagem escolar encontra-se deslocado. Hoje se aplica mais aos processos de individuação<sup>3</sup> do que aos próprios indivíduos. Será que os efeitos desse novo modo de classificação escolar são diferentes daqueles dos antigos que se distinguiam de acordo com estados supostamente estáveis<sup>4</sup> descritos pela psicologia científica do início do século?

As abordagens clínicas (não apenas psicanalíticas) às quais os profissionais da escola são progressivamente sensibilizados não "quebram" a classificação escolar (como se acredita abusivamente ao limitar-se em opor psicométrica e psicologia clínica), mas legitimam novas práticas de triagem e de educação.

## AS INSTITUIÇÕES CLASSIFICAM

A linguagem comum fala da escola em termos de instituição. Isso significa, com frequência, que a organização em questão é maior, que ela tem um certo peso (o mammoth!) e que ela veicula valores que se inscrevem em uma história.

<sup>2</sup> Gilles Monceau, sociólogo, Maître de conférences em ciências da educação, Universidade Paris VIII. Agradeço a Marie-France Adenier e Bernadette Baroux por suas leituras críticas de uma primeira versão deste texto.

Princípio segundo o qual todo indivíduo pode ser educado. Diferentes programas pedagógicos, baseados em grande parte dela em psicologia cognitiva, foram amplamente divulgadas no ensino especializado durante os anos 1985/1995 na França. O mais conhecido é sem dúvida o programa de enriquecimento instrumental de R. Feuerstein.

<sup>3</sup> Ver Gilbert Simondon, *A individuação psíquica e coletiva*, Aubier, Paris, 1989. Para uma introdução para o conceito, leia: Jacques Jenny, "Um novo paradigma para pensar a mudança? O processo de individuação transdutora, segundo Gilbert Simondon", em os cadernos da implicação. Revista de análise Institucional, n.º 1, Universidade Paris VIII, 1997.

<sup>4</sup> Presumida estabilidade do estado do indivíduo, permitindo, por exemplo, afirmar "este aluno é um leve perturbado".

A análise institucional descreve as instituições como tendo não apenas as qualidades atribuídas a elas pelo senso comum, mas também como fundamentalmente dinâmicas<sup>5</sup>. Portanto, apesar das aparências, as instituições estão mudando constantemente. Os trabalhos dos etnólogos nos interessam tanto quanto os dos sociólogos que buscaram produzir "teorias gerais", isto é, que incluem a questão do estado - e de sua gênese - em sua análise das situações sociais.

Desse ponto de vista, as obras de Mary Douglas são particularmente interessantes. Essa antropóloga procurou descrever a maneira como as instituições "pensam"<sup>6</sup> ao ranquear. Com base nas teorizações de Weber, Durkheim, Mauss, Merton e Hacking, ela analisa a maneira como as classificações que as pessoas acreditam operar livremente dependem daquelas estabelecidas pelas instituições às quais pertencem.

A produção de categorias depende da produção da própria instituição. Sua dinâmica é acompanhada por um remanejamento de suas categorias. Inspirada por Hacking, Mary Douglas observa: "A partir dos anos de 1820, os escritórios das estatísticas dos Estados europeus, na verdade, começaram a produzir uma verdadeira avalanche de números. A enumeração, uma vez empreendida, gerou por si mesma milhares de subdivisões. Ao mesmo tempo que a invenção de novas categorias médicas (impossíveis de conceber até então) ou de novas categorias criminais, sexuais ou morais, novos tipos de pessoas se manifestaram espontaneamente em massa para endossar os rótulos correspondentes e viver em consequência disso. Essa adesão às novas categorias sugere uma facilidade extraordinária em se alojar em novas caixas e a deixar-se

<sup>5</sup> Particularmente desde a teorização de René Lourau: *A análise Institucional*, Minuit, Paris, 1970.

<sup>6</sup> Mary Douglas, *Como as instituições pensam*, A descoberta / MAUSS, Paris, 1999 (traduzido do inglês por Anne Abeillé: *Como as instituições pensam*, Syracuse University Press, Syracuse, Nova York).

redefinir em sua identidade<sup>7</sup>. As instituições reorganizam as maneiras de ver (e de se ver) de seus membros através de um trabalho de produção de categorias. A noção de identidade é então apenas a apropriação pelo indivíduo (sua identificação) de escolhas pré-determinadas.

No que diz respeito a essa superposição do cognitivo e do institucional, juntamo-nos à teorização de René Lourau em termos de "estado inconsciente"<sup>8</sup>: o estado dá suas formas às instituições e toma o lugar do inconsciente para os indivíduos. Ele impõe suas categorizações e, portanto, determina as evidências, o senso comum. Consequentemente, tomamos como perfeitamente natural separar ou agrupar certos comportamentos para estabelecer diagnósticos ou palpites. Se os profissionais colocam ordem no mundo escolar, bem particularmente nas zonas menos ordenadas, classificando para poder pensar, o fazem usando as ferramentas consideradas legítimas do momento. Essa legitimidade é política e científica. Esses dois campos, não são, claro, estranhos um ao outro.

### **Tratar separando ... para integrar, uma já “velha história”**

As crianças "anormais", "irregulares", "atrasadas" ou "estúpidas" foram ignoradas ou excluídas de uma instituição escolar que foi fortalecida no século XIX em sua função de alicerce da República. É um médico alienista, Bourneville, que trabalhará mais claramente para uma educação das crianças que se encontravam nas instituições em que trabalhavam. Assim, participa de um movimento de integração que se reafirma periodicamente à maneira de uma "Gagueira institucional". Alfred Binet, por sua vez, trará, em um movimento inverso, as ferramentas psicométricas que permitem selecionar, entre os alunos escolarizados, aqueles que devem ser orientados na

<sup>7</sup> Mary Douglas, *ibid.* p. 116.

<sup>8</sup> René Lourau, *O Estado Inconsciente*, Minuit, Paris, 1977.

classe especial<sup>9</sup>. Jacqueline Gateaux escreve: "[...] Por um lado, a origem das classes de aperfeiçoamento se situam no asilo, não na escola; o projeto inicial emana da medicina alienista, particularmente de Bourneville, não de Binet. Por outro lado, se podemos justamente evocar um desvio trata-se bem do desvio do projeto institucional do alienista e da ocultação de sua ação, perspectiva que atribuía às classes especiais o acolhimento dos deficientes ou deficientes profundos do asilo, apesar de tudo, sua relativa integração no corpo social<sup>10</sup>. Esse desejo pelo uso de classes especiais na escola como ferramentas de integração de crianças advindos de escolas especializadas encontrou-se, como veremos, na introdução das Classes de Integração escolar (CLIS) em 1991.

Monique Vial<sup>11</sup> mostrou a influência da institucionalização da psicologia científica no início das séries de aperfeiçoamento, um processo bem mais determinante do que a queixa dos professores a respeito dos alunos "problemáticos" trazidos para suas salas pela lei de obrigação escolar de 1882. Patrice Pinell e Markos Zafropoulos<sup>12</sup>, por seu lado, fizeram a história da medicalização do fracasso escolar. Os "estudiosos" estão, portanto, diretamente envolvidos no aparecimento das séries especiais. A racionalização "humanística" do cuidado escolar aos alunos identificados como não adaptados levou à criação de setores específicos cujos efeitos de estigmatização ainda não são percebidos. Essa história, que não ocorre sem negatividade (certa resistência dos professores à psicométrica, os excessos da escolaridade obrigatória), permanece muito importante no presente. É preciso apenas prestar um pouco ouvido para ouvir as marcas nos discursos dos profissionais

<sup>9</sup> Binet e Simon, crianças anormais, guia para a admissão em salas de aperfeiçoamento, Paris, A. Colin, 1907.

<sup>10</sup> Jacqueline Gateaux, "A Lei de 15 de abril de 1909, Ato de Exclusão" em Educação. Revista de difusão dos saberes em Educação, No. 17 (Educação Especial), De Boeck University, 1999/1.

<sup>11</sup> Monique Vial, As crianças anormais na escola, Armand Colin, Paris, 1989.

<sup>12</sup> Patrice Pinell e Markos Zafropoulos, "A medicalização do fracasso escolar", Atos da pesquisa em Ciências Sociais, nº 24, 1978.

(vocabulário, mas também uma maneira defeituosa de avaliar os alunos para quem sempre falta alguma coisa ...).

No final da Segunda Guerra Mundial, o plano Langevin-Wallon, embora não seja aplicado, exercerá alguma influência na instituição escolar, introduzindo a idéia de que a medicina e a psicologia devem, neste momento em que há urgência por causa dos traumas vivenciados, participar mais sistematicamente da adaptação das crianças à escola.

Hoje, é cada vez mais uma questão, ao contrário, adaptar a escola aos alunos, o que a lei de orientação de 1989 incluiu nos "cadernos de responsabilidades" da Educação Nacional. Essa preocupação, já presente no estabelecimento das Zonas de Educação Prioritária em 1982, resultou, por exemplo, na escola primária pelo desaparecimento das séries de aperfeiçoamento em benefício das séries de Integração escolar (CLIS) e aquelas de Grupos de Ajuda Psicopedagógicos (GAPP) para o benefício de Redes de Ajuda Especializada para Alunos em Dificuldade (RASED).

Desde 1975, a integração das diferenças busca impor-se tanto às escolas primárias quanto às secundárias, onde a reforma de Haby, que instaura um colégio único, continua sendo uma grande ruptura. O relatório de Louis Legrand sobre os colégios, em 1983, veio destacar os excessos dessa reforma para tentar reiniciar o projeto. Ele recomendava portanto a eliminação das séries e o estabelecimento de dispositivos flexíveis para ajudar os alunos em dificuldade. No ensino médio como no ensino fundamental, qualquer reforma voltada para a escolarização da maneira mais usual possível, dos alunos "não comuns" são neutralizadas pelo estabelecimento de vários dispositivos que enrijecem mais ou menos rapidamente.

Os discursos e reformas ministeriais há muito afirmam a necessidade de permitir a circulação máxima de alunos ameaçados de rebaixamento ou de exclusão. A lógica institucional, que classifica os alunos para pensá-los, tende pelo contrário a colocá-los em tipologias e estruturas de maneira estável. Essa inscrição, que também é uma rotulagem,

se baseava nas origens sobre o que eram os alunos. Parece-me que se baseia agora, e de maneira crescente, sobre em que eles se tornam.

## AS NOVAS CATEGORIAS ESCOLARES DA ESCOLA ÚNICA

A Educação Nacional distingue hoje em dia quatro populações de alunos "a ajudar":

### **a) alunos "a serem educados em prioridade"**

Esta primeira categoria de alunos se diferencia nitidamente das três seguintes. Envolve um critério geográfico. Basta viver no território de uma Zona de Educação Prioritária para pertencer a ela. Portanto, também é suficiente que um aluno saia deste território para sair dessa categoria. Essa estratégia é justamente adotada pelas famílias que buscam, portanto, a fazer com que seu filho não seja mais "um aluno de ZEP". Essas famílias teriam notado que a rotulagem funcionou rapidamente na Educação Nacional e que os professores realmente conversam entre si sobre 'crianças do ZEP', já que essa categoria não é necessariamente pejorativa aos olhos deles. Muitos "professores da ZEP" também se perguntam se poderiam ensinar a outros públicos.

Como essa categoria é "registrada" pela instituição, pude observar com frequência que ela tem hoje um uso desterritorializado. É assim que é questão das "crianças do ZEP", inclusive em outras áreas geográficas.

## **b) estudantes com deficiência frequentando o CLIS ou instituições especializadas**

Para os chamados alunos com deficiência, rotulagem realizada durante o processamento de seus documentos por uma comissão especializada (CCPE ou CDES), a mirada integradora quer que as classes e estabelecimentos que os acolhem sejam igualmente cada vez menos fechados e permitam um eventual movimento em direção a uma escolarização em um ambiente comum.

Os CLIS, criado em 1991, substitui rapidamente as séries de aperfeiçoamento. Eles reafirmam, em seu próprio nome, o desejo de integração que a antiga estrutura não satisfaz. No entanto, nas instituições, a transição de uma para outra não resulta em uma mudança de nome e, em seguida, na chegada de um público mais difícil do que o anterior. Além disso, a função integradora dessas estruturas é facilmente questionada pela observação de que, para muitos alunos ainda, a escolarização no CLIS não é acompanhada de nenhum acordo feito com um estabelecimento de origem, os alunos vindo ainda frequentemente da escola comum.

Observamos que esta categoria de "alunos com deficiência escolarizado" é ela própria subdividida em várias outras, cuja cada uma determina um tipo de CLIS e uma especialização para os professores que trabalham nela. Ele existe agora no ensino médio através da criação de Unidades Pedagógicas de Integração (UPI).

A distinção entre "alunos em dificuldades" e "alunos com deficiência" está claramente estabelecida na Circular de 1990, que cria as redes de ajuda especializadas para alunos em dificuldade (RASED); é primeiro determinado pelas estruturas que escolariza esses alunos.

### **c) Alunos "em dificuldade" seguidos pelo RASED ou escolarizados na SEGPA**

Nos anos setenta, os grupos de auxílios psicopedagógicos (GAPP) e as séries de adaptação trouxeram mais flexibilidade no apoio aos alunos do que o que foi dito em "fracasso escolar". Esses alunos permaneciam escolarizados em nas séries primárias comuns e eram atendidos temporariamente por professores especializados (psicólogos e reeducadores). Tratava-se de agir sobre a criança para transformá-la em um aluno adaptado a uma instituição escolar cuja legitimidade não estava em questão.

As Redes de Ajuda Especializada (RASED) substituíram os GAPP em 1990. Essas estruturas pretendem ser mais flexíveis e mais móveis do que aquelas que as precedem. As equipes de profissionais agora estão encarregadas de setores escolares muito mais importantes do que antes. Agora, toda escola deve ser "coberta" por um RASED. Como para os CLIS, no ano seguinte, os sindicatos criticam a lógica da economia pela qual a administração exige mais com meios inalterados.

Um relatório, publicado em 1990-1991<sup>13</sup> mostrava o efeito de etiquetagem do dispositivo GAPP. Ele observava, por exemplo, que com desempenho escolar igual, a repetição era significativamente mais frequentemente proposta para os alunos que foram acompanhados pelo GAPP do que para os outros. Ele apontava também, o que provocou muitas reações dos profissionais, que as ajudas criadas no início do ano para grupos muito pequenos de alunos (geralmente cuidados de reabilitação individuais) tendiam a se estender o ano todo, até mesmo por vários anos, sem uma verdadeira avaliação. Denunciava-se a rotina do dispositivo e seus efeitos.

O efeito estigmatizante dos tratamentos especializados (reabilitação, adaptativo, psicológico) no ambiente escolar é, portanto, apontada. A mudança do GAPP para o RASED

<sup>13</sup> Alain Mingat, "as atividades de reabilitação do GAPP na escola primária. Análise do funcionamento e avaliação dos efeitos, Revista francesa de sociologia, XXXII-4, 1991.

tende a evitar cuidados de longo prazo com foco na avaliação regular do progresso dos alunos. Também reequilibra esses dispositivos de auxílio, integrando a eles uma "ajuda com dominância pedagógica" (antigamente, série de adaptação, cada vez menos fechada) ao lado de uma "ajuda dominante na reabilitação".

Um relatório da Inspeção Geral da Educação Nacional é encomendado alguns anos após a criação dos RASED para avaliar o seu funcionamento. Os autores escrevem em sua conclusão: "A organização de redes de auxílios especializados para estudantes em dificuldade, criada desde 1990, é um dispositivo original e flexível que possibilita fornecer uma resposta parcial aos problemas atualmente enfrentada pela escola primária. As melhorias observadas em relação ao funcionamento e aos impactos das estruturas que a precederam não são desprezíveis e são apreciadas. Contudo, as fraquezas, as negligências e até mesmo as resistências observadas na implementação das ações correm o risco de, se não forem corrigidas, desacreditar as redes e seus atores"<sup>14</sup>[...]"

Essas frases traduzem muito bem a dificuldade da administração em influenciar a instituição. As reestruturações organizacionais alteram sua lógica, mas isso ocorre em uma tensão permanente, onde se atualizam várias contradições.

A tentativa de agir através de mudanças organizacionais na lógica do rebaixamento sustentável se encontra no ensino médio. As seções de ensino especializadas dos colégios são substituídas a partir de 1996 pelas Seções de ensino geral e profissional adaptada (SEGPA). A circular de junho de 1996 designa o público interessado da seguinte forma: "[...] alunos com sérias e persistentes dificuldades acadêmicas às quais não foram capazes de remediar as ações de prevenção, apoio, ajuda e alongamento dos ciclos dos quais puderam se beneficiaram. Ela insiste também no acompanhamento e na orientação dos

<sup>14</sup> Bernard Gossot (relator), As redes de ajuda especializada para estudantes em dificuldade: um exame de algumas situações departamentais, MEN, 1995, p. 67.

alunos e na máxima integração do SEGPA dentro do colégio. Sendo a finalidade, a integração social, isso exige a longo prazo, a obtenção de uma qualificação profissional.

Aqui, novamente, é uma questão de colocar os alunos em movimento, de intervir em seu percurso, colocando as estruturas em si em movimento.

#### **d) alunos que são "desistentes"<sup>15</sup>**

Esses alunos identificados como estando em via de abandono escolar têm sido, desde alguns anos, objeto de atenção constante do Ministério da Educação Nacional. Isso não está, sem relação com uma preocupação mais geral a respeito do que hoje é conhecido como "violência escolar". Alunos que não apresentam uma deficiência cognitivo particular, escapando aos dispositivos especializados anteriores, seguem evoluções que os levam a romper com a instituição escolar. Às vezes eles desaparecem completamente do censo escolar, até são considerados "perdidos de vista". Outros abandonam progressivamente a escola e, obviamente, em uma série de conflitos mais ou menos espetaculares (às vezes com um "simples" absentismo permanente antes dos 16 anos de idade). Ora, por um lado, os trabalhadores sociais parecem mais propensos a assinalar de maneira mais sistemática, os jovens fora da escola que eles encontram nas famílias ou nos bairros e, por outro lado, a educação nacional coloca como objetivo geral dar a todos uma formação profissional. Além disso, a ênfase colocada nos últimos anos na prevenção de abuso e nas condutas arriscada incentiva os diferentes atores a não fechar mais os olhos para situações que não são novas. Finalmente, o crescente exame jurídico dos profissionais no exercício de suas funções por não-denúncia ou não-assistência provavelmente não está alheia a esse aumento da vigilância muito perceptível em minhas várias intervenções junto a equipes de professores e do trabalho social.

<sup>15</sup> Esta etiquetagem de "alunos em abandono" é transmitida em particular pela associação de Grenoble La Bouture.

No decorrer do ano 1996, uma série de textos ministeriais passou a regular a criação de estruturas destinadas a reescolarizar, mas também a impedir o abandono escolar. Eles tomarão o nome genérico de "classe de revezamento" com a circular do 18 de junho de 1998, sem que as realidades dessa denominação sejam homogêneas. De fato, as circulares chegaram para enquadrar numerosas experiências, muito diversas, cujas algumas existem há anos<sup>16</sup>.

Este "novo" dispositivo destinado a uma categoria "nova" de alunos quer ser muito diferente daqueles que já existem. Não deve ser confundido com as estruturas do ensino especializado; é colocado sob a co-supervisão da Proteção Judicial da Juventude e da Educação Nacional; os alunos só devem ser escolarizados temporariamente.

No entanto, deve-se notar que professores especializados são frequentemente solicitados para trabalhar nessas estruturas e que, por exemplo, especialistas em adaptação e integração escolar incluíam em publicação recente a apresentação das séries de revezamento à apresentação das "outras" estruturas especializadas. Por fim, uma circular publicada em 2000 prevê a alocação aos professores que trabalham nessas classes, o bônus pago aos professores especializados<sup>17</sup>.

Os "alunos em abandono" escolar constituiria, portanto, uma nova categoria de estudantes. Esta os agrupa não de acordo com o que são, mas de acordo com sua atitude em relação à escola. Os dispositivos estabelecidos para eles visam reverter o processo pelo qual eles abandonam a escola. É claramente uma questão de reorientar o futuro deles.

<sup>16</sup> Élisabeth Martin, "Dispositivos de revesamento para estudantes em ruptura com a escola", em *Ville-École-Intégration*, 115, dezembro de 1998.

<sup>17</sup> Jean-Marc Lesain-Delabarre e Marie-Hélène Pons, "Visão geral da educação adaptada ou especializada na França", *A nova revista do AIS. Adaptação e integração escolar*, nº 11, 3º trimestre de 2000.

## A TRIAGEM COMO MERCADO LOCAL

No terreno local, o "ranqueamento" de crianças nas quatro categorias mencionadas acima nem sempre é fácil. Resulta de um mecanismo institucional no qual as relações de poder (corporativismo profissional, políticas locais etc.) interferem, conflitos ideológicos (principalmente em torno das origens das dificuldades dos alunos), mas também de um mercado (vagas disponíveis nas estruturas especializadas).

Esse mercado é relativamente fácil a observar na condução dos comitês relevantes (CCPE, CDES, comitê de recrutamento de série de revezamento). Uma triagem é feita, onde o estudo do caso da criança (essencialmente o "relatório" do psicólogo da escola ou de outro especialista) é apenas um elemento entre outros para determinar sua orientação.

As pesquisas sobre os efeitos-instituições e efeitos-mestres de são agora conhecidas<sup>18</sup>. Elas mostram que as características sócio-profissionais das famílias ou as localizações geográficas não são suficientes para explicar os percursos escolares. Se as determinações macro-sociológicas pesam, a organização pedagógica das escolas e das turmas pesam ainda mais. A triagem realizada pela orientação de um aluno de um ano para o outro, até mesmo durante o ano, depende muito das tolerâncias e dos recursos locais. A existência dessas estruturas "Adaptadas" no plano local tem como efeito acelerar a naturalização das categorias que às vezes as geraram e que, por sua vez, fazem existir. O processo de naturalização de uma categoria termina quando é possível dizer: "Este aluno pertence a essa estrutura."

<sup>18</sup> Pascal Bressoux, "pesquisas sobre os efeitos escolas e os efeitos professores", em Revista francesa de pedagogia, nº108, 1994.

## NOVAS FERRAMENTAS, NOVA POTÊNCIA

Um conjunto de estabelecimentos classificados como ZEPs tem como vocação escapar a sua classificação pelo estabelecimento de uma política educacional territorializada. As crianças escolarizadas no CLIS ou que se encontram em instituições especializadas são consideradas como educáveis, portanto eventualmente integráveis, mesmo quando são identificadas como deficientes. Os alunos matriculados nos SEGPA e especialmente acompanhados pelos RASED na escola primária devem ver suas dificuldades na escola serem absorvidas por um arranjo transitório de sua escolaridade. Finalmente, os alunos que “abandonam” deveriam se ver “religados” e, portanto, convocados a serem novamente confundidos com os alunos comuns.

Todos estão, portanto, são matriculados, em graus variados, em uma dinâmica destinada a torná-los outros, permitindo que eles passem de um modo de escolarização para outro. Por extensão, cada uma dessas categorias está programada para desaparecer.

Progressivamente, e com muitos confrontos, a instituição parece estar menos preocupada no que são os alunos para se interessar cada vez mais em seu processo de individuação. A gestão dos alunos em dificuldade passa assim de um modo estático para um modo dinâmico. Essa evolução não é peculiar à instituição escolar. Do desempregado ao executivo superior, todos devem ser colocados “em projeto”<sup>19</sup>. A individualização é o em que se deve intervir agora. Isso requer ferramentas apropriadas que permitem compreender e influenciar caminhos individuais: balanço de competência ou de saber, a história de vida e outros acompanhamentos de tipo clínico.

---

<sup>19</sup> Leia a respeito da crítica que faz Pascal Nicolas desse procedimento-Le Strat em A implicação, uma nova base de intervenção social, L'Harmattan, Paris, 1996.

Seria possível imaginar que essa transição de uma análise / intervenção estática para outra, mais dinâmica, permitiria aos jovens escapar dos rótulos com efeitos pesados. No entanto, é permitido se perguntar se a influência da instituição escolar nos indivíduos, incluindo os mais resistentes, também não é reforçada. Esta é doravante capaz de identificar o futuro de cada um, de acompanhá-lo, avaliá-lo, orientá-lo, até mesmo prevê-lo. Os profissionais podem encontrar nesses desenvolvimentos ideológico, organizacional e técnico, satisfações que talvez não são totalmente estranhas à nova potência que lhes conferem. Eles podem, no mesmo movimento, sentir-se sem culpas pelo abandono de categorias alienantes. A análise de suas implicações profissionais e políticas nessa nova forma de influência acharia útil analisar em situações as interdependências entre os percursos individuais e institucionais<sup>20</sup>.

Um homem concebeu o desproporcional  
Projeto de numerar o universo  
Em um livro, e com um zelo infinito  
Erigiu o imenso e o trabalhoso manuscrito.  
Ele poliu e clamou daí o primeiro verso.  
Ele ia dar graça à sua fortuna  
Quando levantando os olhos viu um disco  
Bruniu nas áreas e compreendeu, estupefato,  
Que ele tinha esquecido a lua.  
Jorge Luis Borges Em La Luna

<sup>20</sup> Comecei este projeto há alguns anos atrás, quando trabalhava eu mesmo na RASED: Gilles Monceau, "Os processos de marginalização escolar, a intervenção do professor E", Les Cahiers de Beaumont, n ° 69/70, 1995. O continuo atualmente trabalhando com equipes de turmas de revezamento.



# ADJETIVOS PARA QUAL PSICOPATOLOGIA?

DES ADJECTIFS POUR QUELLE PSYCHOPATHOLOGIE?

---

*Laurence Croix*

*Tradução: Maria Renata Prado*

---

## Resumo:

As crianças rebeldes, violentas, indisciplinadas, perversas, agitadas ... rapidamente se tornaram, já em 1903, pelo menos na França, crianças "doentes". Desde então, se desenvolveu uma psicopatologia discriminatória nascida de normas sociais, para conhecer uma terrível virada sob o regime nazista, em particular com o Dr. Asperger . Após a guerra, aparecem paralelamente às classificações da OMS, as diferentes versões do DSM e todos os seus distúrbios, incluindo o famoso "transtorno do déficit de atenção com ou sem hiperatividade" (TDA / H). No entanto, as noções de doença, sintoma e síndrome na medicina são, a priori, fundamentadas de outra forma. O comportamento pode se constituir, isoladamente, como uma doença? Não corremos o risco de não reconhecer o verdadeiro sofrimento psíquico das crianças?

**Palavras chave:** sofrimento psíquico, criança doente, discriminação

Les enfants rebelles, violents, indisciplinés, méchants, agités, ... sont vite devenus, dès 1903, en France au moins, des enfants « malades ». Depuis s'est développée toute une psychopathologie discriminative née des normes sociales, pour connaître un terrible virage sous le régime nazi avec en particulier le docteur Asperger ... Après la guerre, née de bons sentiments apparaissent à côté des classifications des maladies mentales par l'OMS, les différentes versions du DSM et tous ses troubles, dont le célèbre « trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité » (TDA/H). Pourtant les notions de maladie, symptôme, syndrome en médecine sont à priori autrement fondés. Le comportement peut-il constituer à lui seul une maladie? Ne risquons-nous pas de passer à côté de la véritable souffrance psychique des enfants?

**Mots clés:** souffrance psychique - enfant malade - discriminatio

## INTRODUÇÃO

Na França, um decreto recente (2017) estabelece um procedimento para monitorar e avaliar o "sofrimento psicológico" entre jovens de 11 a 21 anos, possibilitando, sob a supervisão de médicos, o reembolso de consultas psicológicas em consultórios particulares<sup>1</sup>. Poderíamos considerar esta decisão de forma positiva. Porém, a promoção desse "sofrimento psicológico" evidencia a imprecisão clínica e epistemológica dessa noção, que hoje se apoia em critérios clínicos questionáveis ou, de qualquer forma, mais fundamentados em ideologias políticas do que em elaborações científicas.

Propomos, aqui, questionar algumas destas categorias patológicas reconhecidas pela sociedade e amplamente mediatizadas, a partir dessas mutações de adjetivos em "doenças".

<sup>1</sup> Decreto 2017, ...

Destacamos, a partir de duas primeiras figuras, não apenas os problemas graves para as crianças envolvidas, para além das questões sociais, mas principalmente a falta de base científica para essas novas categorias de "doenças".

Inicialmente, lembraremos que os adjetivos: "instável", "indisciplinado" ou "malvado" mudaram na França, com o nascimento da escola obrigatória, para uma nova designação psicopatológica que os designará, primeiramente, como crianças "doentes", mais tarde, "anormais" e, atualmente, "portadoras de uma deficiência", não hesitando em submetê-las a diversos tratamentos educacionais e médicos, até uma "camisa de força química" generalizada nos dias de hoje.

A partir do conceito de "autista", veremos, então, como este adjetivo foi capaz de fazer avançar a nosografia psiquiátrica, mas como, no entanto, foi também recuperado por uma ideologia discriminatória, claramente eugenista com a criação, sob o regime nazista, de uma estranha síndrome que mais tarde será chamada de "Asperger".

Finalmente, terminaremos com um contraexemplo, o de um sofrimento psíquico real que pode ser enfrentado pela maioria dos adolescentes diante de um trauma ou de uma "crise potencialmente traumática" (P. Jeammet) da puberdade. Estes adolescentes sofrem, antes de tudo, da falta de adjetivos para representar o que estão experimentando. Essa crise, apesar de às vezes invisível e silenciosa, pode, contudo, quando se transforma em uma reivindicação de identidade, levar aos piores dramas para o adolescente e suas vítimas.

Quando o financiamento de psicoterapias se limita a certas descrições de conduta ou de comportamento (comportamento de risco, hiperatividade, práticas viciantes, violência...), não perdemos de vista os verdadeiros sofrimentos psicológicos que demandariam precisamente uma formulação e um reconhecimento por palavras?

## 1 - DA CRIANÇA DIFÍCIL À "DOENÇA"

Na França, ainda que a escola se torne obrigatória com Jules Ferry (1882), as crianças das classes populares levam algumas décadas para chegar aos bancos desta instituição. Porém, as primeiras figuras de crianças em idade escolar chamadas de "incontroláveis" são imediatamente descritas. Elas são, então, classificadas em duas categorias: "instáveis" e "atrasadas" ou "débeis".

É com urgência e grande rapidez que, em 1899, foi criada a *Sociedade Livre para o Estudo Psicológico da Criança*, a SLEPE, que rapidamente constrói várias expertises, denominadas nesta época "investigações": em 1902, sobre as mentiras contadas pelas crianças, sobre as crianças rebeldes, sobre as crianças repreendidas, em 1903, sobre o sentimento de raiva, sobre as recompensas, sobre a proibidade das crianças etc.

A SLEPE também criou uma comissão de estudo sobre as crianças "anormais", dirigida por Alfred Binet a partir de 1904. O retrato feito da criança *instável* não é diferente das definições que damos, hoje, das crianças *perturbadoras*: "elas têm caráter irritável, corpo sempre em movimento, são refratários à disciplina comum (...), são turbulentos, faladores, incapazes de atenção (...) demonstram certa maldade em relação aos colegas e indisciplina em relação ao professor (...) o principal motor da criança instável é o leque de inclinações egoístas"<sup>2</sup>.

Alfred Binet e Theodor Simon concluem muito rapidamente, já em 1903, a partir da avaliação de *crianças raivosas*, que se trata "mais de pequenos doentes do que de pequenos malvados".

Sem desenvolvê-lo ainda mais aqui, notemos que essas crianças, que seriam *perturbadoras, agitadas, rebeldes* à disciplina da escola, são condenadas a estar *doentes*. Com a

<sup>2</sup> A. Binet, T. Simon, 1907, *Les enfants anormaux*, Armand Colin. (aliás, traduzido em inglês como *Mentally defective children*, ...).

mesma rapidez, estabelece-se um vínculo de causalidade nas famílias, e promulga-se o chamado distúrbio *hereditário*.

Patrice Pinel e Markos Zafirooulos, no livro *Um século de fracassos escolares*, demonstram esse desafio ideológico de estabelecer um vínculo entre o desempenho intelectual e/ou os chamados distúrbios comportamentais do lado da "natureza"; uma natureza genética ou social? nada é demonstrado. De qualquer forma, as classes populares gerariam necessariamente crianças perigosas. Eles escrevem "A equação é simples: pobre = idiota = delinquente"<sup>3</sup>.

Assim, desde então, a *criança difícil* é definida como "uma criança com um problema de adaptação, permanente ou temporário, ligado a uma dificuldade educacional"<sup>4</sup>.

Após a guerra, a constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS) participa da elaboração de uma nova definição de saúde: do conceito bem conhecido, formulado por Canguilhem René Leriche em 1936 ("saúde é a vida no silêncio dos órgãos"), passa-se, em 1946, ao seguinte: "a saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não consiste apenas na ausência de doença ou enfermidade" (OMS, 1946).

A fronteira entre o normal e o patológico se move cada vez mais. Os avanços científicos, econômicos, políticos e sociais possibilitam a combinação de teorias convergentes que são "os quatro componentes da revolução NBIC (nanotecnologias, biotecnologias, ciência da computação e ciências cognitivas)"<sup>5</sup>.

"A Síndrome da Criança Hiperativa" de 1968 se tornará "Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade" em 1987 e, no atual DSM V, um "Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem hiperatividade" (TDA/H). Hoje,

<sup>3</sup> P. Pinel, M. Zafirooulos, *Un siècle d'échec scolaire (1882-1982)*, ed économie et humanisme, les éditions ouvrières, Paris, 1984.

<sup>4</sup> A Adler, *L'enfant difficile*, ...

<sup>5</sup> Dr Laurent Alexandre, *La mort de la mort*, JC Lattès, 2011, p 31

estamos caminhando para um redesenho de entidades clínicas a partir da busca de vulnerabilidades genéticas. E parece que o DSM VI (ainda não publicado) postula apenas "o déficit de atenção", expandindo, assim, as partes de mercado da indústria farmacêutica, cada vez mais próspera em termos econômicos...

Quantas crianças serão adjetivadas pela sua "falta de atenção" e colocadas em uma nova "camisa de força química" ? Enquanto aguardamos os números sobre essas eternas antigas-futuras *crianças desatentas*, devemos, no entanto, lembrar brevemente o que é a psicopatologia.

De acordo com os dicionários e as enciclopédias, a psicopatologia é "o estudo fundamentado de distúrbios mentais ou psicológicos". Derivado do *psychê*, que significa alma, e *pathos*, sofrimento.

Portanto, não deveriam ser considerados comportamentos inadequados, de acordo com um padrão social ou acadêmico, que seriam mais o objeto de uma sociologia ou de uma psicossociologia.

O sintoma, na medicina e, no caso, na psiquiatria, é o sinal de uma possível doença.

Então, um comportamento instável da sala de aula seria um sinal de doença? Talvez, mas isto não é evidente. Eventualmente, pode de fato indicar um sofrimento da criança, o qual ainda precisa ser estudado e depois, eventualmente, nomeado, pelo menos pela própria criança. Mas talvez seja também somente um comportamento de oposição. Devemos curar a oposição social, a desobediência escolar e/ou civil?

Felizmente, ao longo da história dos povos, algumas minorias ainda foram capazes de se revoltar e se opor. Deveríamos ter medo daqueles que às vezes ousam sair da "servidão voluntária" (La Boétie) e se opor aos tiranos? A disciplina comum da escola não é tirânica para todas as crianças? Essas são perguntas que a escola deve fazer a si mesma antes de condenar as crianças por meio de julgamentos

formulados na forma de adjetivos, a partir de alguns traços de suas personalidades que parecem, na maioria das vezes, inerentes à infância, desde que ela possa ser vivida, pelo menos um pouco...

A criança que “não para”, indisciplinada, impulsiva, não revela características próprias da criança em geral? Esse é o grande dilema que Freud levantou para a educação, entre *charybdis* e *scylla*, entre o deixar-fazer (impossível) e a repressão. E isso o levou a constatar que educar é, de qualquer maneira, um dos três ofícios impossíveis (como governar e curar).

## 2 - DA DISCRIMINAÇÃO AO EXTERMÍNIO

Devemos lembrar que o adjetivo *autista* designou o que era egocêntrico, egotista e até mesmo egoísta. Ou seja, quando, por exemplo, estamos em meio a um devaneio, nos tornamos autistas. Com efeito, este adjetivo é derivado de *autos*, que significa “a si próprio”.

O primeiro registro em termos psicopatológicos data de 1923, no texto de Rogues de Fursac e Emile Minkowski intitulado *Contribuição ao estudo do pensamento e atitude autistas – O racionalismo mórbido*<sup>6</sup>.

Mas a palavra só será empregada como substantivo em 1958, através da ideia de um sujeito *que sofre de autismo*, no sentido de ser incapaz de se externalizar e de ter uma vida interior que o impede de entrar em contato com a realidade<sup>7</sup>.

Como ocorreu essa transição do adjetivo à psicopatologia?

Mais uma vez, descobrimos que foi durante a Segunda Guerra Mundial que dois médicos, que trabalhavam em duas regiões do mundo, mas tinham a mesma origem austro-húngara, estabelecerão uma nova doença, atualmente designada pelo termo autismo.

<sup>6</sup> In *L'Encéphale, Journal de neurologie. et psychologie.*, ed. Delarue, abril 1923, p. 271

<sup>7</sup> Garnier-Del. 1961 [1958]. – Março 1970. – Méd. Biol. t. 1 1970. – Piéron 1963.

"A psiquiatria infantil, que nascia, era então dominada pelo diagnóstico de *esquizofrenia infantil*, pelo qual os psiquiatras, influenciados tanto pela psicopatologia de Bleuler quanto pelos primeiros ecos da psicanálise, tentaram fazer com que certo número de crianças anormais ou "atípicas", como eram chamadas, escapassem ao destino trágico dos deficientes intelectuais, frequentemente sujeitos à castração. É entre essas duas entidades patológicas, esquizofrenia e deficiência, ambas sem grande especificidade, que Kanner individualiza, em uma famosa publicação de 1943, o que ele chama de "autismo infantil precoce" e que receberá o seu nome. O autismo de Kanner, para seu autor, é uma doença, assim como a fenilcetonúria que acaba de ser descoberta<sup>8</sup>.

Essa doença inata, para Kanner, médico austro-húngaro que emigrou para os EUA, é caracterizada principalmente pela ausência de uso da linguagem, isolamento e imutabilidade (fobia do mudança e do contato físico).

Lembremos aqui que, como com relação à agitação, presume-se que esta seja uma "doença hereditária" e até hoje ainda se procura o gene responsável pelo autismo... Mas Kanner também havia permitido uma distinção clínica certamente necessária, diferenciando o autismo "primário" (falta de comunicação identificável desde os primeiros dias de nascimento) do "secundário" (após uma primeira entrada na linguagem e depois retirada / regressão).

Como Jacques Hochmann também escreve, será o começo de muitos conflitos que ainda abalam nossas sociedades no século XXI:

- "Conflito entre aqueles que querem educar, reformar de fora e aqueles que desejam curar ansiedades íntimas, tentando entender as motivações profundas de um comportamento ou de uma fala anormal;

<sup>8</sup> J. Hochmann, ...

- conflito entre aqueles que afirmam encontrar apenas no cérebro o segredo dos distúrbios e aqueles que estão interessados apenas em suas raízes psicológicas ou sociais;
- finalmente, um conflito entre aqueles que afirmam ser guardiões da ordem social e aqueles que tomam o lado do louco contra a sociedade ou contra a encarnação dessa sociedade na vida familiar."<sup>9</sup>

Ao mesmo tempo, mas na Áustria, Theo Asperger observa que haveria autistas inteligentes, porque os demais são percebidos como "fracos, degenerados, deficientes..." e tentará distingui-los. Este médico austríaco, que deu seu nome à "síndrome de Asperger", participou ativamente do regime nazista e do programa de eutanásia do Terceiro Reich. Ele apoiava o conceito de higiene racial, julgando algumas crianças como indignas de viver.

No entanto, Asperger é considerado um pioneiro no campo da psiquiatria infantil e da pediatria, particularmente por sua contribuição para a compreensão da síndrome de Asperger e do espectro do autismo.

Mas, ao descobrir documentos até então inexplorados nos arquivos do Estado, incluindo registros da equipe de Asperger e dossiês de seus pacientes, Czech revelou um cientista que se aliara tão intimamente à ideologia nazista que ele frequentemente designava crianças para a clínica Am Spiegelgrund, criada como um ponto de encontro para aquelas que não cumpriam os critérios do regime e que não seriam "dignas de viver"<sup>10</sup>. Ele será diretamente responsável pela morte de cerca de quarentena delas<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Jacques Hochmann "De l'autisme de Kanner au spectre autistique", *Perspectives Psy* 2017/1 (Vol. 56), pp. 11-18.

<sup>10</sup> Herwig Czech, da Universidade de medicina de Viena, fez esta afirmação em um artigo publicado na revista em livre acesso *Molecular Autism*, após oito anos de pesquisa sobre o pediatra Hans Asperger.

<sup>11</sup> Para mais detalhes, ver Scheffer, ...

Quase 800 crianças morreram em sua clínica entre 1940 e 1945, muitas das quais foram assassinadas.

Em uma declaração conjunta, os editores de *Molecular Autism* -- Simon Baron-Cohen, Ami Klin, Steve Silberman e Joseph Buxbaum – saudaram o fato de que a "pesquisa meticulosa" de Czech finalmente trouxera à tona décadas de ceticismo sobre as afirmações de Asperger:

“O grau de envolvimento de Asperger em atacar as crianças mais vulneráveis de Viena permaneceu uma questão aberta e espinhosa na pesquisa sobre autismo”, escreveram eles em comunicado conjunto.

No momento em que o termo Síndrome de Asperger foi inventado em Londres em 1981 pela Dra. Lorna Wing, eles acrescentaram: "Ela e nós, cientistas e clínicos, assim como toda a comunidade do autismo, ignorávamos o apoio dado por Hans Asperger ao programa nazista de esterilização obrigatória e de eutanásia, bem como o seu estreito envolvimento nele."<sup>12</sup>

Não focaremos nesta negação ou nesta forma de negacionismo, mas:

Hans Asperger merece comemoração quando um diagnóstico de Síndrome de Asperger é feito? Perguntamos, também, como a inteligência, uma noção tão confusa, que conhece tantas definições diferentes, poderia servir como uma linha de demarcação e discriminação entre crianças, autistas ou não?

Pessoas que possuem algum diagnóstico, que continua até hoje a ser considerado psicopatológico, não deveriam ter que conviver indefinidamente com este nome nos seus registros médicos. Mesmo que alguns pacientes e famílias tenham encontrado uma identidade por meio da denominação "Asperger", e mesmo que muitos a reivindiquem porque ela dá direito ao seguro-saúde, outros a rejeitam, no entanto,

<sup>12</sup> [https://www.theguardian.com/world/2018/apr/19/hans-asperger-aided-and-supported-nazi-programme-study-says?CMP=fb\\_gu](https://www.theguardian.com/world/2018/apr/19/hans-asperger-aided-and-supported-nazi-programme-study-says?CMP=fb_gu)

querendo preservar a diferença e a singularidade próprias a todo ser humano.

Até o momento, apenas a Alta Autoridade da Bélgica removeu a designação Asperger. Na França, a campanha de indignação é formalizada por uma petição para exigir a abolição da síndrome de Asperger e o desaparecimento do transtorno do espectro autista.

Mas "o transtorno do espectro autista" parece ter vencido: 1% da população seria afetada, contra 1/1000 para o autismo!

No entanto, segundo os próprios autores do DSM-V, o TEA é difícil de diferenciar de outros distúrbios, conhecidos hoje como "neurodesenvolvimentais"...

### **3 - A REIVINDICAÇÃO IDENTITÁRIA PARECE SER REALMENTE UMA DOENÇA**

TEA (Transtorno do Espectro Autista), síndrome de Asperger, TDA/H (às vezes associada a traços autistas), depois a dislexia, discalculia, dispraxia, invadiram nossas culturas e especialmente nossas escolas.

Que educador, hoje, não usa essas grandes palavras de modo completamente banal? Eles se tornaram até mesmo adjetivos para muitas crianças!

E, hoje, na medicina, curvamo-nos diante desses rótulos colocados por educadores sem nenhum treinamento em psicologia.

"As causas dessa alta taxa não são estabelecidas, observam os autores. Poderia ser um reflexo da expansão dos critérios de diagnóstico do DSM IV para incluir casos subsindrômicos, de um melhor conhecimento do distúrbio, de uma diferença nos métodos de estudo ou de um aumento real na frequência de TEA".

Podemos pensar que a catalogação (em todas as ciências) e a construção de nosografias, como tentaram fazer, no século XIX, os alienistas preocupados com a objetividade em suas observações, se tornaram, no século XX e, em particular, sob a ditadura nazista, uma biopolítica e um positivismo a serviço da norma e da paz social que termina no século XXI em reivindicações de identidade que se multiplicam e contribuem para uma competição, às vezes até a morte.

Atualmente, a noção de identidade e seus fenômenos de reivindicação identitária perpassam a sociedade: identidades religiosas, comunitárias, nacionalistas, supremacistas, de "raça", de sexo, de gênero etc.<sup>13</sup>

A acadêmica D. Sallenave chegou a dizer que "o identitarismo é a doença do século XXI"<sup>14</sup>. Provavelmente é uma doença real, então continuemos:

Não esqueçamos que a identidade, e isso foi detectado muito antes de Freud<sup>15</sup>, é apenas uma ilusão; mesmo que essa noção tenha sido amplamente popularizada pela sociologia e ainda o seja particularmente nos EUA, hoje numerosos

<sup>13</sup> Certamente, a competição identitária, a dos anos 30 no século XX ou a de hoje, não diz respeito apenas aos adolescentes; ela aparece, efetivamente, como "solução" política para certo número de partidos e discursos políticos...

<sup>14</sup> Em uma entrevista ao jornal *Le Monde*, a acadêmica explica como o republicanismo neoconservador e o catolicismo tradicionalista se aliam para defender uma Europa branca e cristã. LE MONDE | 23.06.2018 Entrevista realizada por Nicolas Truong.

Escritora membro da Academia Francesa e autora de *L'Eglantine et le Muguet* (Gallimard, 544pages,), Danièle Sallenave analisa as razões da virada identitária de parte dos intelectuais franceses, que encontra as suas raízes, notadamente, no combate contra o totalitarismo.

<sup>15</sup> Já em D. Hume, por exemplo, a identidade não é somente um fato e nem mesmo uma impressão, é somente *uma ilusão*. O ego, se for uma ideia, é uma ideia fixa... Hume, *Traité de la nature humaine*, I, IV. A hipótese da identidade, somente uma ilusão: Para Hume, eu não sou mais do que uma soma de percepções. Eu sou essa multiplicidade. A identidade ou a unidade são um mito. "Ego" é uma palavra vazia.

sociólogos reconhecem a sua dimensão puramente ilusória<sup>16</sup>. Assim, o sociólogo Gérald Bronner descodifica os mecanismos de construção dos retrocessos identitários: entre a narrativa da vítima e a tentação do radicalismo<sup>17</sup>, aponta todas essas falsas notícias e teorias da conspiração que são o deleite dos jovens não somente nas redes sociais, mas também em relações sociais muito mais reais. Ele constata, justamente, que "a reivindicação identitária sempre exige um status excepcional"<sup>18</sup>.

Assim, é a partir dos que se inscrevem nessa "geração identitária" que, para além do grupo de extrema-direita que carrega este nome e sejam quais forem as ideologias em jogo, falamos desse movimento difuso, mas bem real, de certa juventude. Notemos, no entanto, que esse fenômeno identitário não diz apenas respeito à juventude...

Seja como for, na impossibilidade de retomar aqui todas essas reivindicações identitárias dos supostos doentes de todos os tipos, que se espalham com mais facilidade atualmente do que na década de 1930, graças à rede (ou à web?), citemos, por exemplo, um estudo exploratório realizado com quatro jovens e adultos autistas francófonos de Ontário, realizado por intermédio de um blog colaborativo chamado *Voix autistes franco-ontariennes*. Seus discursos destoam da maioria dos escritos sobre autismo, focados principalmente em questões infantis, revelando, assim, a estigmatização de seu triplo status de identidade entrelaçada: adulto, autista, francófono, vivendo em uma situação de minoria linguística. Raramente citadas, suas vozes minoritárias se reúnem atrás das de milhares de outras pessoas em uma militância crescente que reivindica que o autismo seja reconhecido como uma variação neurológica e não uma patologia. Conhecida como neurodiversidade, essa nova visão militante faz parte de um processo consciente de

<sup>16</sup> Por exemplo, "Les illusions de l'identité" era o título de um texto do sociólogo Alain Policar no jornal *Le Monde* de 3/10/2018

<sup>17</sup> G Bronner, *Déchéance de rationalité*, Grasset, 2018.

<sup>18</sup> G. Bronner, Entrevista publicada na revista *Le point* de 6 de maio de 2019.

reapropriação do direito à autoidentificação autista, atuando como um caminho emancipatório das desigualdades sociais<sup>19</sup>.

Podemos ver novamente as questões sócio-políticas, mais do que as do reconhecimento do sofrimento psíquico, completamente negada aqui.

Qual é, então, o propósito de tais reivindicações de identidade?

Quando se diz que uma criança ou um jovem é "instável, hiperativo, difícil, TDA/H, viciado, anorético", o rótulo é sempre dado por outro (o médico, os pais, o policial). Para uma criança que se diz hiperativa, basta perguntar a ela quem lhe disse. Ela responderá: o médico, a professora... Mas não será capaz de falar muito deste diagnóstico.

Se os fundamentos da identificação raramente são conscientes, a identificação é sempre parte de uma organização significativa para o sujeito.

No melhor dos casos, essas marcações de identidade revelam sentimentos ou opiniões de quem as apresenta, ou então de uma teoria pseudocientífica que, como qualquer teoria, é uma ficção.

Em nossa modernidade, tendemos a simplificar, a ir rapidamente, a encontrar respostas antes de se questionar. O rótulo se torna uma maneira de identificar e discriminar a criança, reduzindo-a a um eventual sintoma ou dificuldade comportamental. Mas o que nos parece ainda mais sério, hoje em dia, é quando essas crianças se identificam com esse rótulo.

Há pouco tempo, um garoto de 16 anos me explicou sua fobia escolar, repetindo-me as palavras de um neuropsiquiatra que lhe havia prescrito um benzodiazepínico por vários anos: "é normal que eu tenha uma fobia escolar porque eu sou uma criança com alto potencial". Como, então, reintroduzir nele uma introspecção, a possibilidade de decifrar de outra maneira

<sup>19</sup> Nugent, B. (2017). Voies | Voix autistes franco-ontariennes : quand la reconnaissance de la neurodiversité devient-elle une voie émancipatrice militante?. *Reflets*, 23(2), 32–68. doi:10.7202/1043302ar

sua fobia que o prejudica ainda mais fortemente neste ano, quando ele precisa passar no vestibular?

Se existe, hoje, uma inflação muito alta de diagnósticos infantis de TDA/H – assim como de "bipolar", autistas, ... – com uma variação grande dos valores de prevalência dessa síndrome de acordo com os países ou o contexto estudado e a política de marketing do metilfenidato (Ritalina®), é porque, como apontado pelos sociólogos Nicolas Le Dévédec e Fany Guis, "as proezas tecnocientíficas, os psicotrópicos e as bases móveis e radicalmente normativas da noção de saúde [...] não aumentam o contingente de super-homens, mas sim o de pacientes", gerando "uma patologização da existência" ou "o homem aumentado é acima de tudo um humano biomedicalizado, adaptável aos requisitos indefinidamente flexíveis de uma sociedade focada no desempenho e na competição". E acrescentam: "drogas psicotrópicas [...] visando mais aliviar nossa condição fundamentalmente deficiente e tornando-se indispensáveis ao funcionamento normal"<sup>20</sup>.

Portanto, para concluir, sem obviamente termos esgotado essas questões, digamos que o deslocamento desses adjetivos para certos objetivos cientificistas revelam deslocamentos perturbadores da demarcação entre o normal e o patológico: da norma positivista à normatividade como *continuum* entre o normal e o patológico descrito por Canguilhem, impõe-se hoje um novo padrão: o neuro-aperfeiçoamento (neuro-enhancement).

Cabe a todos nós, adultos e, portanto, educadores potenciais, garantir à criança que sua palavra singular tem valor e nos interessa.

<sup>20</sup> Nicolas Le Dévédec e Fany Guis, *L'humain augmenté, un enjeu social*, Sociologies, <http://sociologies.revues.org/4409>, p 9/172.



# REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES ESPECIAIS

EPISTEMOLOGICAL REFLECTIONS FOR THE EDUCATION  
OF SPECIAL EDUCATORS

REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS PARA LA FORMACIÓN  
DE EDUCADORES ESPECIALES

---

*Juanita Reina Zambrano*

---

## Resumen:

El presente ensayo teórico tiene por objetivo abrir la reflexión alrededor de la epistemología de la educación especial, su relación con las concepciones de discapacidad y sus implicaciones para la formación de sus profesionales. El recorrido teórico y los análisis críticos que consolidan este escrito, permiten obtener una mirada desde una perspectiva histórica sobre los hechos y conceptos que han demarcado los devenires epistemológicos de la disciplina, sus influencias en la formación de los educadores especiales y las tendencias que subyacen al interior de sus prácticas pedagógicas. Se presenta entonces un escenario dentro de un campo de conocimiento complejo, en crecimiento y evolución constante, pero a la vez marcado por continuos debates y tensiones que dejan muchas construcciones fundamentales al interior de la disciplina aún pendientes.

acerca de la relación y tensiones que emergen entre los factores que han permeado el devenir de la educación especial como disciplina y su estrecha relación epistémica con la discapacidad y el déficit y sus implicaciones para la formación docente

**Palabras clave:** Educación especial, formación docente, epistemología, educador especial

O objetivo deste ensaio teórico é abrir a reflexão em torno da epistemologia da educação especial e suas implicações para a formação de seus profissionais. O percurso teórico e as análises críticas que consolidam essa escrita nos permitem obter uma visão histórica sobre os fatos e conceitos que demarcaram os devires epistemológicos da disciplina, suas influências na formação de educadores especiais e as tendências que perpassam o interior das suas práticas pedagógicas. Um cenário é apresentado dentro de um campo complexo de conhecimento, em constante crescimento e evolução, mas ao mesmo tempo marcado por contínuos debates e tensões que deixam muitas construções fundamentais dentro da disciplina ainda pendente.

**Palavras chave:** Educação especial, formação de professores, epistemologia, educador especial

The aim of this theoretical essay is to open the reflection around the epistemology of special education and its implications for the education of its professionals. The theoretical journey and the critical analysis that consolidate this writing, allow us to obtain a view through a historical perspective about the facts and concepts that have framed the epistemological becomings of the discipline, its influences in the education of special educators and the trends that underlie their pedagogical practices. A scenario is presented within a complex field of knowledge, in constant growth and evolution, but at the same time marked by continuous debates and tensions that leave many fundamental constructions within the discipline still pending. **Mots clés:** souffrance psychique - enfant malade - discriminatio

**Keywords:** Special education, teacher training, epistemology, special educator

## INTRODUCCIÓN

En el proceso de consolidación de una disciplina, la construcción de objetos de saber abre posibilidades a la configuración de campos precisos soportados en textos y contextos que los recubren de sentido y posibilitan la configuración de nuevos trayectos, conceptos, conformaciones y deconstrucciones permanentes, que le dan vida al entramado de saberes que consolidan y dan solidez a los campos de conocimiento. Estos objetos de saber adquieren sentido a través de las nuevas lecturas de las realidades mudables que conllevan aciertos, sospechas y también cuestionamientos emergentes que aseguran o dan cuanta de su naturaleza orgánica y cambiante, para permitir la creación de respuestas acordes a la naturaleza propia y cambiante del objeto construido.

Dichos constructos se encuentran permeados de esencias temporales y culturales que llegan a configurarse en construcciones subjetivas desde lo cotidiano y entran a formar parte de las realidades particulares de los sujetos, lo que hace a la vez que dicho objeto sea el resultado de muchas significaciones inmersas en realidades y contextos subjetivos, pero que también se abren como muestra de construcciones conjuntas culturales.

El propósito de este diálogo se centra en abrir la reflexión sobre las relaciones emanadas entre los modelos que han caracterizado el devenir pedagógico de la educación especial y las concepciones que se han construido sobre la discapacidad, para comprender cómo ha sido la configuración de su objeto de estudio y sus implicaciones en la formación de sus profesionales y de las relaciones educativas.

Desde diferentes perspectivas se ha intentado nominar la educación de todos aquellos otros que históricamente han sido excluidos y a quienes la escuela ha logrado separar y etiquetar para dificultar su acogida en el escenario homogéneo que ha construido a lo largo de la historia. La “*deshomogenización*” de esas imágenes consolidadas, que han identificado a la

escuela y a los sujetos que desde su institucionalidad acoge, ha sido orientada también desde diferentes ópticas. Los puntos de partida universales, han girado en torno a conceptos relacionados con la Integración, la Educación Inclusiva, Educación para Todos, Educación para la Diversidad, Educación para poblaciones Vulnerables o con necesidades educativas especiales, por citar algunos ejemplos; o en torno a concepciones centradas en las dinámicas propias de las instituciones educativas tales como las escuelas comprensivas, surgidas en Europa, integradoras o para la diversidad.

Especialmente en la década de los 90 y gracias al fortalecimiento constante del sistema capitalista, el movimiento de la Educación para Todos, se convirtió en “una metáfora para la dominación del capital humano, manifestada en el predominio de las elecciones personales sobre la justicia social” (Berhanu, 2010). Esto significa que, aunque se abanderaba la universalización de la educación, se promovía contrariamente la formación de un hombre cada vez más productivo y competitivo laboralmente, que tuviera libertades “individuales” para construir su identidad por medio de las demandas del mercado de consumo.

El fortalecimiento de la construcción de identidades individuales que luchan por sobrevivir en un mundo privatizado, ha hecho que los constructos colectivos pasen a un segundo plano y que los niveles de exclusión paradójicamente aumenten como consecuencia de los ideales de hombre que clama una sociedad visible y crecientemente económica. Para Gentili (2007), los desarrollos de los mercados de trabajo ponen en evidencia que “el valor económico de la educación, no es otra cosa que la disponibilidad de un bien cuya rentabilidad o retorno queda reservado a factores inherentemente discriminatorios y excluyentes”.

Las tensiones que emergen entre las demandas sociales y la construcción de los propósitos educativos se ven también reflejadas en la consolidación de políticas y reformas donde las discusiones terminológicas tienen un gran peso y relegan a un

segundo plano la reflexión sobre las relaciones educativas y sus inamovibles estructuras institucionalizadas y tecnocratizadas, que dificultan la transformación de las estructuras sociales desiguales que prevalecen en la actualidad.

Así pues, la escuela enfrenta la difícil tarea de formar a todos los sujetos para convivir en sociedades en las que frecuentemente no encuentra cabida la diferencia y se dilucidan los propósitos de convivir juntos, frente a las dinámicas individuales propias de las dinámicas economicistas del consumo. Para Popkewitz (2003), en su trabajo de escolarización afirma que:

Las reformas educativas pretenden introducir otras formas de conducción de la escuela, el maestro, el alumno y la pedagogía, además de plantear nuevas relaciones con la sociedad y los conocimientos. Las reformas son prácticas de gobierno que en sí misma son contradictorias, cambiantes, plurales; por tanto, no son homogéneas, lineales, verticales y planas. Las reformas plantean, como un mecanismo específico de cambio, la conducción de la formación de los sujetos y su individualización a través de distintas prácticas de saber y poder (pp.157-158), citado por (Yarza, 2011, p. 35).

Esta problemática se convierte en un gran reto para las facultades de educación, donde se enfrenta la difícil tarea de formar profesionales que desde praxis transformadoras asuman el compromiso de educar como acto inminente para la transformación social. Vale la pena entonces reflexionar sobre el sentido que tiene la educación y el papel que asumen los docentes inmersos al interior de sistemas sociales donde prevalecen las exclusiones, opresiones, desigualdades, subalternizaciones. Como bien lo dice Boaventura de Sousa Santos se deben “identificar las condiciones que tornen posible construir nuevos conocimientos de resistencia y de producción alternativas al capitalismo y al colonialismo global”. (2009,12).

## DESARROLLO

Actualmente, repensar la escuela como un escenario común para todos y todas, no solo en términos de reforma sino también con el atributo de movimiento social, obliga a reconocer la condición mudable de las relaciones entre educación y sociedad y, como consecuencia, la condición mudable de los modelos que orientan las praxis pedagógicas y la formación de sus profesionales.

En este importante momento educativo y bajo estas tensiones, la educación especial ha tenido un papel determinante frente al propósito de lograr una educación para todos. Sus recorridos han estado caracterizados por cambios sustanciales y profundos en los entramados teóricos que la sustentan, así como también en sus prácticas, que se convierten en la esencia de su consolidación como disciplina y también en foco de debates y diálogos en torno a su pertinencia y claridad epistemológica al interior de las dinámicas educativas actuales. Para autores como Echeita, Parrilla y Carbonell (2011), se hace necesario, por un lado, cuestionar la pertinencia de mantener un ámbito epistemológico, académico y profesional que se configure bajo el epígrafe de “Educación Especial” y, por el otro, revisar si los discursos y prácticas que le dan significado contribuyen a la mejora de la calidad de vida de aquellos a quienes va dirigida y a la mejora y equidad del sistema educativo.

Durante la consolidación de la educación especial como disciplina, los análisis en torno a algunos aspectos fundamentales referidos primordialmente a la delimitación de su objeto de estudio y a la consolidación de su campo de conocimiento, han sido permanentemente debatidos y han abierto las discusiones frente a su posicionamiento claro al interior de las ciencias de la educación. El fuerte peso que aún permanece en muchos programas de formación de sus profesionales desde lo clínico, terapéutico y psicológico; hace que muchas veces lo pedagógico adquiera un carácter más

instrumental y que las prácticas se encuentren permeadas por técnicas de diagnóstico, rehabilitativas o normalizadoras, llevadas a cabo frecuentemente desde las fronteras de la escuela regular (Reina, 2014).

Desde una mirada sobre la génesis teórica y conceptual de la disciplina, se plasman fundamentos desde ciencias básicas como la medicina y la psicología, que durante un largo periodo incidieron en sus sustentos de corriente positivista, desde donde se llevaron a cabo modelos y procedimientos con un fuerte apoyo a partir de lo aplicado, esto necesariamente caracterizó las tendencias de las prácticas, actitudes y habilidades de sus profesionales. Así pues, “el conocimiento teórico subyacente de otra ciencia básica, se traduce en conocimiento aplicado o en los modelos y procedimientos que caracterizan las prácticas en la educación especial” (Skrtic, 1996, pp. 35-72).

Por otra parte, se hace notoria también la estrecha y constante relación que ha existido entre los modelos orientadores de las praxis y de la formación de los profesionales de la educación especial con los enfoques que giran en torno a las concepciones sobre la discapacidad. Estos enfoques no solo reflejan las exigencias sociales de determinados momentos, sino que también coadyuvan a la construcción de las relaciones epistemológicas que surgen desde las diferentes miradas del sujeto y su posicionamiento al interior de las dinámicas sociales cambiantes.

Bleidick (1976) y Vernooij (2007) definieron cuatro *paradigmas* acerca de la discapacidad para la educación especial, en ellos se puede analizar cómo este concepto juega un papel determinante dentro de las estructuras que consolidan la disciplina y consecuentemente, cómo se sitúan dentro de determinados modelos, enfoques y prácticas profesionales. Estos son:

**Tabla 1. Paradigmas competentes de la discapacidad**

Discapacidad es...	Discapacidad como...	Denominación
<i>1. Un hecho médicamente tangible</i>	<i>Categoría médica</i>	<i>Paradigma orientado a la persona</i>
<i>2. una atribución de expectativas sociales</i>	<i>Etiqueta</i>	<i>Paradigma interaccionista</i>
<i>3. un producto del sistema de agrupamiento escolar</i>	<i>Resultado del sistema</i>	<i>Paradigma teórico del sistema</i>
<i>4. hecho por la sociedad</i>	<i>Producto social</i>	<i>Paradigma político – económico</i>

Fuente: diferentes autores abajo descritos

Paralelamente se puede analizar bajo la lupa de los enfoques sobre la discapacidad - asumidos por los autores como paradigmas- la relación que emerge como resultado de estas dinámicas y construcciones sociales con los modelos educativos que han enmarcado el desarrollo de la Educación Especial, los mismos han sido identificados por diferentes autores bajo diferentes denominaciones, como por ejemplo: el Modelo Deficitario López, (1997), Parrilla (1999), Modelo Educativo Competencial o los cinco modelos identificados por Kobi (1981), Vernooij (2007), Modelo Caritativo – Modelo Exorcista – Modelo Rehabilitativo- Modelo Médico y Modelo Interaccionista; y Arnaiz (2000) que presenta el Modelo del Déficit - Modelo Curricular, entre algunos otros.

Bajo el análisis de las propuestas anteriormente nombradas, se pueden encontrar cualidades similares, que permiten dar cuenta de tres grandes tendencias entre estos y se enmarcan en generalidades comunes a decir: El Modelo Asistencial, el Modelo Clínico o Rehabilitatorio y el Modelo Educativo. Estos modelos a la vez han permeado y orientado la construcción de saberes al interior de la disciplina, aunque emergidos en diferentes momentos históricos, no han sucedido de manera lineal o diacrónica, ni uno ha emplazado al otro, sino por el contrario coexisten en la actualidad entre sí.

Con el fin de contextualizar un poco, se describirán a continuación las principales características de estos tres modelos según Reina (2011):

El *Modelo Asistencial* encuentra sus primeros antecedentes alrededor del siglo XV, en este momento se da inicio a la institucionalización de las personas categorizadas como enfermos mentales, claro está que allí también eran llevados huérfanos, personas con limitaciones físicas, delincuentes, criminales y en general todos aquellos no competentes ni productivos y que no se encontraban bajo los parámetros establecidos por la “normalidad”. Este momento conocido también como *la Etapa del Gran Encierro*, se identifica por la aparición de centros especiales, principalmente privados y dirigidos por religiosos fundados generalmente a principios de la edad moderna. Todos ellos se institucionalizaron bajo propuestas asistenciales y marginadoras en asilos, hospitales e instituciones que se ubicaban entre lo penitencial, asistencial y lo caritativo. Como su nombre lo indica la atención allí se sustenta netamente en lo clínico- asistencial y los objetivos se centran en ofrecer amparo y cuidado a este grupo de personas.

Los antecedentes del *Modelo Clínico o Rehabilitatorio* se remontan al siglo XVIII y principios del XIX bajo un modelo social cambiante influido por movimientos como la Revolución Francesa. Fundamentado bajo presupuestos más humanistas, muestra un predominio marcado de atención concebida bajo fundamentos clínicos, que arroja como resultado modelos de intervención rehabilitativos, médicos o paraclínicos, cuyo objetivo primordial era brindar una ayuda asistencial-rehabilitatoria centrada en las deficiencias del sujeto, en sus defectos y en sus dificultades. También, bajo este modelo, surgen nuevas instituciones y se inicia la idea de educar a estos grupos de personas; así pues, se empiezan a dar los primeros aportes desde la psicología y la pedagogía y se reconoce la capacidad de aprendizaje y la modificación de la conducta de dichos sujetos. Desde esta perspectiva surgen importantes instituciones educativas especializadas para

sordos, ciegos y débiles mentales. Se da gran fuerza al lenguaje patologizante y a los diagnósticos con carácter esencialmente clínico –etiquetamiento-. Aunque se suman los aportes de la pedagogía y la psicología, como se mencionó anteriormente, los objetivos aquí son normalizadores, rehabilitativos, clasificatorios y segregadores. Representa la visión más difundida de la educación especial donde la categorización de los alumnos enmarca las posibles respuestas educativas que se les pueden brindar, de esta forma el alumno deficiente se convierte a la vez en sujeto y objeto de estudio con un marcado y predominante determinismo biológico.

*El Modelo Educativo* inicia alrededor de la mitad del siglo XX y tiene como marco importantes acontecimientos históricos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 y la Declaración de los Derechos del Niño en 1959. Surge gracias a los cuestionamientos a la atención que estaban recibiendo las personas con deficiencias en las instituciones especiales y a los grandes vacíos que presentaba el modelo clínico frente a las exigencias educativas de esta población. Este hecho condujo, especialmente en la década de los 60, a la consolidación y revisión de las políticas educativas y sociales que desde lo pedagógico incorporan nuevos términos y propósitos educativos tales como: el concepto de *normalización* y de *Necesidades Educativas Especiales*, posteriormente la integración, inclusión, diversidad, que se erigen como principios ideológicos que intentan romper con la cultura creada por la escuela especial tradicional.

Este modelo, desde diferentes planteamientos sociológicos, educativos y morales, asume la diferencia como punto de partida del trabajo pedagógico y asume la diversidad como una oportunidad y capacidad de aprender, que se sustenta en las competencias de los sujetos y reconoce al alumno como constructor de su propio conocimiento. Sin embargo, aunque en los últimos tiempos es el predominante, en la actualidad se encuentra confrontado desde otras posturas epistemológicas fundamentadas desde teorías interculturales,

que deconstruyen los modelos inclusivos o centrados en la diversidad y los asocian al resultado de condiciones políticas, referidas especialmente a las prácticas neoliberales imperantes.

La relación estrecha y simbiótica que existe entre los enfoques de la discapacidad y los modelos que han orientado las prácticas pedagógicas y profesionales de la educación especial, ya sea desde enfoques biológicos, psicológicos, sociales o económicos, posiciona al déficit como elemento orientador de los desarrollos de la disciplina y por lo tanto de la construcción de sus entramados teóricos y de saberes que la sustentan. Como consecuencia de estos constructos, las contribuciones que la educación especial presenta para el escenario educativo actual se encuentran enmarcadas bajo binomios que se desprenden de este tipo de concepciones: normal-anormal, exclusión-inclusión, discapacitado-capacitado, entre muchos otros, que concentran los propósitos educativos en la profundización del estudio de los déficits y la discapacidad en sí y sus posibles “efectos” en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta permanencia de construcciones disciplinares en torno al déficit, dificultan la consolidación de relaciones epistémicas otras, donde la discapacidad sea repensada y pierda su papel protagónico en la construcción de saberes al interior de la educación especial. Desde los enfoques deficitarios la pedagogía adquiere un valor instrumental y por lo tanto el quehacer de sus profesionales puede quedar minimizado a la aplicación de técnicas diagnósticas, correctivas y/o normalizadoras que dilatan las apropiaciones educativas y pedagógicas como hechos sociales.

La variabilidad de los trazados educativos, pedagógicos y epistemológicos de la disciplina difumina la identificación de su objeto de estudio y confronta hoy en día cuestionamientos acerca de los fines que la orientan al interior de las dinámicas educativas actuales. En medio de estas tensiones se cuestiona constantemente la pertinencia de la educación especial y el quehacer de sus profesionales y se demandan respuestas que superen lo técnico, lo procedimental y lo sistémico, con el fin

de garantizar el derecho a la educación de todos los sujetos. (Reina, 2014)

Desde esta perspectiva, las acciones se consolidan y encaminan comúnmente a la instauración de estrategias, herramientas y apoyos educativos para “atender a las poblaciones excluidas, pero muy poco se ocupan de las situaciones y/o procesos que generan estas exclusiones” (Castell, 2004).

Aunque en los últimos años el incremento de la investigación científica en este campo ha aumentado notoriamente y se han construido saberes necesarios y vitales para su posicionamiento como disciplina al interior de las ciencias de la educación, predominan los estudios e investigaciones agrupados en torno a lo procedimental y a lo técnico en torno a agrupaciones o categorizaciones deficitarias y de sus categorías como característica orientadora para la definición de los caminos pedagógicos.

En consonancia con la tesis de Castilla (2003), apoyada en Bogdan y Kugelmans, en Skrtic (1996), “la mayoría de las investigaciones se han realizado para y no sobre la educación especial”, lo que significa que la solución de problemas teóricos y prácticos vienen desde otras teorías y enfoques donde tienen aún vigencia el “reduccionismo biologista, el reduccionismo psicologista, el reduccionismo sociologista y el reduccionismo práctico”.

Según la autora y a modo de resumen, el reduccionismo biologista se basa únicamente en el nivel orgánico o biológico como base relevante de la realidad humana junto a la explicación de las causas de las alteraciones para definir las posibilidades educativas de las personas con discapacidad. El reduccionismo psicologista se centra en la comprensión y explicación de los fenómenos desde la construcción del yo y el análisis de las conductas como principal característica de los sujetos con discapacidad. Para el reduccionismo sociologista la importancia esta dada en las relaciones sociales donde se hace énfasis en las organizaciones y las representaciones sociales

de la discapacidad. Y por último el reduccionismo práctico, concepto en elaboración, donde se plantea que los problemas de la educación especial se resuelven mediante el hallazgo de técnicas y estrategias adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, restándole importancia a lo teórico.

Desde la identificación de esta, surge entonces la necesidad de aportar a la construcción de la validez conceptual de la disciplina, que se encuentra directamente relacionada con la construcción del objeto de estudio, con una estructura con la coherencia teórica y la focalización de problemas, elementos claves para su posicionamiento claro dentro del campo científico.

Esto presupone que los tan necesarios giros epistemológicos y la evolución o surgimiento de sus consecuentes modelos, contribuyen significativamente a la consolidación pedagógica y educativa de la disciplina, mediante el fortalecimiento de su entramado teórico desanclado de la discapacidad y el déficit confusos entre debates conceptuales y terminológicos que orientan el devenir de las praxis la formación profesional, las políticas educativas y las posibilidades educativas de las personas con discapacidad. Para Vernooij (2007),

Aunque el término "cambios de paradigma" está claramente establecido en la literatura de educación especial, sigue siendo, desde mi punto de vista, una frase vacía. (...) La educación especial con sus diversos entramados científicos, sociales y políticos se encuentra en un proceso dinámico, del cual el final no es previsible, (...) Este desarrollo no significa la lenta disolución de la educación especial, sino todo lo contrario. La educación especial, la investigación y la práctica tienen más peso. Sin embargo, no en el sentido de una ciencia individual aislada, sino como parte de la pedagogía en estrecha relación con la educación escolar y social, así como con la ciencia de la educación general (p.34).

Esta larga tradición positivista entra en contradicción con las demandas a las que deber responder la disciplina para transformarse y asumir un papel determinante dentro del sistema educativo general, pero especialmente y más importante aún, para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad y liderar acciones significativas que eviten las exclusiones al interior o fuera de los sistemas educativos. Aunque las críticas teóricas y prácticas hacia la educación especial han venido sucediendo desde tiempo atrás, las tensiones actuales la obligan a ser quien provoque y esté dispuesta desde todas sus dimensiones a ser incluida. Sus prácticas deben ser repensadas y separadas de cualquier idea que reafirme la exclusión y anule la existencia de sujetos de derecho (Reina, 2011).

Es la educación especial misma quien debe romper el cerco de lo normal-anormal que históricamente ha impregnado sus prácticas y liderar las profundas y urgentes rupturas epistémicas y teóricas que demanda, pero no solo como una exigencia de las dinámicas educativas actuales sino más aún como un compromiso ético y como una deuda presente desde la educación para con las personas con discapacidad.

Las resistencias que la educación especial misma manifiesta durante su desarrollo se pueden visibilizar en la prevalencia de sistemas educativos paralelos y de currículos diferenciados, en los agrupamientos según discapacidades, en las pequeñas cifras que dan cuenta del acceso de personas con discapacidad en la educación superior, entre tantos otros indicadores que dan cuenta de los resultados negativos que tiene la educación segregada y clasificada en la vida de los sujetos.

Según Guadarjo (2010),

La situación que hoy en día enfrentan los docentes de la educación especial, ya que toda su formación y profesionalización bajo modelos clínicos o patológicos se hace actualmente incompatible dentro de los modelos educativos, es el sentimiento de despojo de las competencias adquiridas,

que quedan obsoletas y resultan inútiles ante las decisiones anacrónicas de una época “ (p. 110).

Ha sido enorme y en América Latina prevalece más la segregación por esta resistencia que por oposición misma a la inclusión, decir que la inclusión es un cambio de paradigma es poco conveniente ya que en vez de mantener una actitud permanente de lucha en contra de la discriminación muchas veces se baja la guardia y se cede a la resistencia segregadora (Guadarjo, 2010).

## CONCLUSIONES

Asumiendo que no es una tarea sencilla, y tampoco se constituye en el objetivo de este artículo, definir cuál es el objeto de estudio de la educación especial, si es importante resaltar que las competencias que debe adquirir un profesional en esta rama de la educación en la época actual, requieren de un profundo cambio epistémico desde miradas netamente educativas, pedagógicas y éticas acerca del rol del docente, donde la especialidad pierda el tinte de conocimiento exclusivo y de tarea única asignada a grupo específico de docentes.

Para lograr un giro epistémico en la educación especial acorde con las exigencias actuales de la época y del momento educativo específico, se hace necesario que desde la disciplina se lideren procesos de desanclaje y alejamiento de la hiperteorización del déficit y la discapacidad, para posibilitar la consolidación de las dimensiones epistemológicas, metodológicas, ontológicas, éticas y humanas que la orientan y trazan el horizonte de la escuela actual y la formación de sus docentes.

Estas construcciones pueden darle a la escuela y a la educación su valor esencial bajo la idea de Coincaud y Diaz, (2012) de “una escuela pública, común y socialmente significativa, volver a situar la escuela como un lugar común y no como una globalidad normalizada”.

La escuela y sus formas escolares y por consiguiente las concepciones de aprendizaje, desarrollo y la ruptura de fondo que existe entre la educación común y la educación especial, implica que se de una resignificación del trabajo docente como un proceso de toma de decisiones compartido bajo fundamentos éticos y epistemológicos que cuestionan la enseñanza uniforme y que construyen estrategias de enseñanza diversas para un mismo grupo (Coincaud & Diaz, 2012, p.23), donde no se puede seguir actuando desde islas separadas entre la educación especial y la educación regular.

La existencia de sistemas educativos paralelos según la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003),

Agrupar a los países bajo tres enfoques según su política de atención educativa para el alumnado con discapacidad estas son: 1. Enfoque a una banda, hace referencia a la inclusión de la mayoría del alumnado en la educación ordinaria, mediante una gran variedad de servicios centrados en la escuela ordinaria. 2. Enfoque a varias bandas, aquí se agrupan los países que tienen una gran cantidad de planteamientos sobre la inclusión y tienen variedad de servicios entre el sistema ordinario y el de educación especial. 3. Enfoque a dos bandas, hace referencia a la existencia de dos sistemas educativos diferentes. Los alumnos con discapacidad generalmente no siguen el currículo ordinario y son escolarizados en centros de educación especial, los sistemas especial y ordinario por lo general están enmarcados en legislaciones y leyes distintas.

La educación de niños y niñas bajo currículos diferenciados perpetúa la idea de que la educación especial es asunto exclusivo de los especialistas, y por consiguiente se requiere de programas de formación docente separada y concebida bajo sustentos y finalidades educativas disímiles. Si el valor y los propósitos del educar son comunes a todos los seres humanos, valdría la pena cuestionar entonces la existencia de programas de formación docente anclados en supuestos teóricos clínicos y en general, la existencia de programas de

formación inicial diferenciados, concebidos bajo sustentos que confunden y disuaden los propósitos y finalidades esenciales de la educación.

Los objetivos generales de la escuela ordinaria deben estar fuertemente unidos a los propósitos esenciales de la formación de maestros, deben ir de la mano y estar armónicamente conectados. Se hace necesario concebir un sistema educativo y de formación de maestros que estén dispuestos a asumir el acceso a la escuela y la educación como un derecho común para todos y todas y como un deber primordial de todos los docentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia europea para el desarrollo de la Educación Especial con la contribución de Eurydice (2003). Necesidades educativas especiales en Europa. Recuperado el 13 de noviembre de 2010 de <http://www.european-agency.org>.

Arnaíz, P (2000). Educar en y para la diversidad. En Soto, F.J. y López, J.A. (Coords.): Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Àmbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

Berhanu, G. (2010). Publicación electrónica en: International Journal of Special Education. Even in Sweden? Excluding the included: Some reflections on the consequences of new policies on educational processes and outcomes, and equity in education. Recuperado el 21 de Junio de 2010 de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ909043.pdf>

Bleidick, Ulrich (1976): Metatheoretische Überlegungen zum Begriff der Behinderung.

Zeitschrift für Heilpädagogik, Würzburg, Cuaderno 27, p. 408.

Castell, R. (2004). *Encuadre de le exclusión*. En S. Karsz (2004) *La exclusión: bordeando sus fronteras definiciones y matices* (pp.57-58) Barcelona: Gedisa.

Castilla, M. (2003). Publicación electrónica en: Revista Educere. Una mirada a las investigaciones en educación especial. Su influencia en la formación del docente de educación especial. Mérida. Recuperado el 23 de julio de 2015 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602204>

Coincaud, C y Díaz, G. (2012). Publicación electrónica en: Revista RUEDES. Hacia una Educación Inclusiva. Reinventar las prácticas curriculares, más allá de las políticas educativas. Uncuyo. Recuperado el 21 de Julio de 2011 de [http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/4340/coicaudydiazruedes3.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4340/coicaudydiazruedes3.pdf).

Echeita, G., Parrilla, A. & Carbonell, F. (2011). Publicación digital en: Revista RUEDES “La educación especial a debate”. Uncuyo. Recuperado el 22 de Noviembre de 2014 de <http://bdigital.uncu.edu.ar/3594>.

Gentili, P. (2007). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. 1a. ed. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina.

Guadarjo, E (2010). Publicación electrónica en: Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. *La Desprofesionalización docente en Educación Especial*. México. Recuperado el 10 de abril de 2001 de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.html>.

López, M (1996). Publicación electrónica en: En Revista Educar 21. La Educación (Especial): ¿Hija de un Dios Menor en el Mundo de las Ciencias de la Educación?. La Habana. Recuperado el 12 de junio de 2003 de <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20672/20512>.

Parrilla, A (1999). *Corrientes del pensamiento en los nuevos planes de estudio: El caso de la Educación Especial*. Tema monográfico. Revista fuentes, No.1.

Popkewitz, T., Franklin, B. Y Pereyra, M. (Comp.) (2003). *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona-México: Pomares.

Reina, J. (2010). Reflexiones acerca de la Educación en épocas de Inclusión: El ejercicio ético de la labor docente. En: *Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias*. Stahlschmidt, P & Janer, M (Org.) Rio de Janeiro: Universidad Fluminense de Brasil.

Reina, J. (2011). *Inklusion – Exclusion. Spannungen zwischen der Verantwortung der Bildung und der ethischen Distanzierung der Lehrer*. En: *Internationale Perspektiven der Subjektentwicklungs und Inklusionsforschung*. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft für Förderung arbeitsorientierter.

Reina, J. (2014). *Eine Schule für alle – Anforderungen an die sonderpädagogische Ausbildung*. Göttingen: Cuvillier 2014.

Vernooij, M. (2007). *Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik. Theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.

Skrtic, T. (1996) *La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva*. In: FRANKLIN, B. M. (Compilador). *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Yarza, A. (2011). *Publicación electrónica en: Currículo sem Fronteiras. Educadores Especiales en la Educación Inclusiva como Reforma y Práctica de Gubernamentalidad en Colombia. ¿Perfil, personal o productor de saber?. Pelotas. Recuperado el 21 de Agosto de 2011 de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/rios.pdf> (Stand august, 21 2011).*



# EDUCAÇÃO, PATOLOGIZAÇÃO E MEDICALIZAÇÃO: É POSSÍVEL QUEBRAR ESSA CORRENTE?

EDUCATION, PATHOLOGIZATION AND MEDICALIZATION:  
IS IT POSSIBLE TO BREAK THIS CHAIN?

*Claudia C.G. Santana  
Lucas Rocha Gonçalves*

## Resumo:

O que nos faz depositar tanta confiança e credibilidade no uso de medicamentos como forma de resolver nossos dilemas cotidianos? Até que ponto nos enquadrados na famigerada normalidade? O que fazer com aqueles que apresentam um comportamento tão heterogêneo que incomodam, insistentemente, aqueles com os quais se relaciona? Via de regra há uma crença de que a Ciência possa responder a essas questões. Mas, o problema não está no fato dela responder ou não, isto é, uma vez estabelecido que ela responda, o importante é identificarmos *como* a Ciência responde aos problemas e conflitos enfrentados pelos indivíduos. Neste texto tencionaremos a forma como o saber médico, representado pelos mecanismos de medicalização, tem respondido as demandas relacionadas à aprendizagem escolar. Nosso objetivo é refletir sobre os princípios epistemológicos de esse saber biologizante/classificatório e as consequências de seu exercício para as compreensões em torno das práticas educativas com foco na patologização de crianças. Enfatizamos que a medicalização gera um esvaziamento do papel do professor como aquele capaz de interferir, numa dimensão prático-simbólica, nos processos de aprendizado e desenvolvimento das crianças. Concluimos afirmando a necessidade de construirmos processos de Desmedicalização na educação que se contraponha a lógica de negação das múltiplas formas de ser e estar neste mundo.

---

## Abstract:

What makes us put such trust and credibility in the use of medicines as a way to solve our daily dilemmas? How far do we fit into the notorious normalcy? What to do with those who behave so heterogeneously that they persistently bother those with whom they relate? As a rule there is a belief that science can answer these questions. But the problem is not whether or not it responds, that is, once it is answered, the important thing is to identify how science responds to the problems and conflicts faced by individuals. In this text we will discuss how medical knowledge, represented by medicalization mechanisms, has responded to the demands related to school learning. Our objective is to reflect on the epistemological principles of this biologizing / classifying knowledge and the consequences of its exercise for the comprehension around the educational practices focused on the pathologization of children. We emphasize that medicalization generates an emptying of the teacher's role as one capable of interfering, in a practical-symbolic dimension, in children's learning and development processes. We conclude by stating the need to build de-medicalization processes in education that opposes the logic of denial of the multiple ways of being in this world.

**Palavras-chave:** medicalização, educação, desmedicalização

**Key-words:** medicalization, education, de-medicalization

## INTRODUÇÃO

Isso é a vida. Ela é mais profunda, mais ampla do que sua expressão exterior. Tudo nela muda. Tudo torna-se diferente. A principal coisa – sempre e agora, parece-me – é não identificar a vida com sua expressão exterior, e isso é tudo. Depois, escutando a vida (esta é a virtude mais importante, uma atitude relativamente passiva no começo), você encontrará em si mesmo, fora de você, em tudo, tanto que nenhum de nós tem condições de acomodar. Claro que não se pode viver sem dar, espiritualmente, um sentido à vida. Sem a filosofia (a sua própria filosofia de vida pessoal), pode haver niilismo, cinismo, suicídio, mas não vida. (...) Quantas coisas podem incitar uma pessoa à procura da verdade! Quanta luz interior, calor e apoio existe na busca em si! E, então, há o mais importante – a própria vida –, o céu, o sol, amor, pessoas, sofrimento. Isto não são simplesmente palavras, isto existe. É real. Está entrelaçado na vida. As crises não são fenômenos temporários, mas a estrada da vida interior. Quando passamos de sistemas para destinos, para o nascimento e queda de sistemas, vemos isso com nossos próprios olhos. Estou convencido disso. Particularmente, todos nós, quando olhamos para nosso passado, vemos que estamos secando. Isto é correto. Isto é verdadeiro. Desenvolver-se é morrer. (...) É, na verdade, uma “pequena morte” dentro de nós. (...) Mas, por trás de tudo isso, está a vida, ou seja, movimento, viagem, seu próprio destino... (VIGOTSKI, 1931 *apud* VAN DER VEER e VALSINER, 1999).

Certa vez fui procurada por uma mãe que me dizia estar muito preocupada com seu filho. Lembro, perfeitamente, do olhar daquela mulher que trazia consigo certo desamparo frente à angústia de saber se seu filho portava algo nele que o pudesse impedir de *ser uma criança como as outras*, disse ela. Ao indagar a essa mãe sobre os motivos que a levaram a essas preocupações tão perturbadoras, ouvi: \_ meu filho é uma criança muito inteligente, tranquilo, às vezes até demais.

É sistemático para algumas coisas e prefere conversar com adultos do que com crianças. Ele não gosta de correr como as outras, pois gosta de brincar mais tranquilamente. É seletivo na hora de fazer amigos e prefere atividades mais maduras, se considerarmos a idade dele. Não suporta muito barulho e na igreja assiste aos cultos ao meu lado e do pai. Alguns elogiam o fato dele ser assim, mas outros dizem não ser normal uma criança com tal comportamento. Falam que toda criança gosta de correr, de brincar com outras crianças, é bagunceira e difícil de controlar. Chegaram a dizer para eu procurar rapidamente um médico porque ele pode ser autista e sendo assim não iria casar. Perguntei o que ela achava sobre o que os outros viam no filho dela e com uma expressão temerosa frente à possibilidade de se contrapor a grande maioria das pessoas, disse-me que não via nada de errado até ser alertada de que *algo não ia bem com ele...*

O que essa história nos apresenta? Qual o sentido das palavras *ele não é uma criança como as outras e/ou até ser alertada de que algo não ia bem com ele*? Certamente não é novidade que nós adultos construímos para nossas crianças certos padrões de conduta, formas de ser e estar no mundo, que definem os tempos e os espaços de criança. Não é por acaso que usamos a expressão *isso não é coisa de criança*. Acreditamos que somos sabedores das escalas do desenvolvimento das crianças. Com base no nosso conhecimento científico adultocêntrico estabelecemos o tempo de ser criança e o tempo de deixar de sê-lo, o tempo de correr e o tempo de ficar parado, o tempo de falar e o tempo de ficar quieto, o tempo de sonhar, fantasiar, criar e o tempo para se ter um pensamento realista, o tempo de gargalhar e o tempo de fazer as coisas sérias, o tempo para ter felicidade e o tempo que se pode ficar triste, o tempo de balançar as pernas em sinal de nervosismo ou preocupação e o tempo em que isso não é coisa de criança, o tempo para decidir e o tempo para obedecer sem questionar os mais velhos, adultos que sabem o que fazem. Ainda há o tempo para consumir e o tempo para excluir e/ou ser excluído por

não consumir, o tempo do trabalho e o tempo do ócio, que no caso das crianças é parcialmente permitido ainda que se veja cada vez mais escasso.

São inúmeras as referências que nós, adultos sabidos, construímos para marcar o tempo de ser criança. O tempo passou a ser o nosso termômetro e a nossa grande referência. Assim, para se tornar um adulto como nós, acreditamos que todas as crianças possuem um tempo *cronos*<sup>1</sup> e precisam passar pelas mesmas etapas que nós passamos. Acreditamos ainda que o que nos fez assim, sabidos, foi o fato de não pularmos ou queimarmos nenhuma das etapas, pois isso traria um sério risco a trajetória para sermos *alguém na vida*. Na sabedoria adultocêntrica o tempo tem uma lógica pré-definida e independente da nossa vontade.

O que talvez nossa *vã filosofia* não contava é que essa forma de entender o tempo deixa de fora tudo aquilo que nos humaniza, isto é, a nossa própria história. A temporalidade sem história é um tempo sem vida, um corpo sem história. O tempo-vida se dá no espaço-tempo, pois, “cada tempo é sua forma de espaço. O espaço seria, assim, um ente essencialmente social, pois sua formação é fruto de um encontro entre pessoas, construindo diferentes paisagens e se construindo mutuamente, isso é, portanto vivência” (LOPES, 2013, p. 129). Ou seja, na temporalidade histórica, a construção dos significados das coisas que existem no mundo, a partilha de afetos que fazemos com as pessoas com as quais nos relacionamos e a compreensão sobre nós mesmos, se constituem a partir das vivências com outros sujeitos em relações espaço-temporais.

A temporalidade histórica é o que dá a todos nós, homens, mulheres, crianças, jovens e velhos, uma capacidade que só a nossa espécie tem: a capacidade para criar, inventar, transformar, produzir coisas novas incessantemente. Mas, quanto tempo uma pessoa precisa para criar algo novo? Algo que ainda não existe. Qual é o tempo para a emergência do novo? E se é novo, como é possível sabê-lo?

<sup>1</sup> Tempo cronológico.

O tempo-vida é esse tempo que se adianta, que pulsa, que para, que retrocede, que não obedece a escalas. É o tempo do impossível, do desejo, da tomada de consciência, do insight, da ação e da transformação [...] Ele se assenta justamente na diferença, no improvável, no incerto, no incontrollável, na instabilidade da paixão, na organicidade complexa, porém, não caótica, das condutas humanas (SANTANA, 2016, p. 167-168).

De certo é que os elementos novos que surgem na história humana mudam radicalmente nossa relação com o espaço vivido. Essa conquista filogenética e ontogenética é o que nos torna diferente das demais espécies e diferentes entre si. No caso da historicidade humana os espaços de nossas vivências, o mundo do qual fazemos parte, não é simplesmente a manifestação de uma realidade natural, mas a expressão da transformação da natureza pelo homem em formas de existência social (LOPES 2013; PINO, 2000; SANTANA, 2016). Dito de outra forma, quem poderia negar que as mudanças na nossa forma de viver a vida depois do surgimento dos aparelhos celulares, das fritadeiras sem óleo, das comidas de *fast food* ou das infinitas possibilidades do *faça você mesmo* tão divulgadas pelas redes sociais, dos remédios psicoativos que prometem uma vida sem sofrimento? O desenvolvimento de nossa humanidade é a história de como os elementos da vida social se transformam dialeticamente em elementos da cultura e, ao mesmo tempo, em produto da vida pessoal.

O tempo histórico não é o tempo que cala, mas sim o tempo que acolhe todas as formas de ser criança. O tempo histórico não faz calar uma criança porque ele se inclina para compreender as diferentes infâncias que existem neste mundo cheio de contradições. O que diríamos hoje se tivesse nas nossas salas de aula ou encontrássemos na rua, figuras como as de Eisnten com sua expressão nada convencional em se tratando de um gênio da física, Frida Khalo e sua aparência excêntrica, Salvador Dali como seu bigode exuberante ou o escritor Vitor

Hugo e sua *obsessiva* (palavra do momento) decisão de voltar a vestir-se somente depois que terminasse de escrever seu romance *Notre Dame*? E mais, talvez seja preciso avisar ao Ziraldo que o menino maluquinho está fora das escalas do tempo: ele fala demais, corre demais e faz coisas que, no nosso tempo histórico, não valorizamos mais numa criança.

O tempo histórico não é aquele que cala o outro, mas é aquele que *deixa-se calar*, uma vez que só assim é possível escutar o outro. Calar-se nas perspectivas Bakhtinianas pressupõe uma disposição para o outro, uma não-indiferença, uma devida entrega, “um certo olhar que se perde com a truculência calcificante da adultização” (OLIVEIRA, 2012, p.203).

*Deixar-se calar* pode ser uma expressão que nos traz certo desconforto. Nós adultos sabidos, de maneira geral, conduzimos nossas relações com as crianças a partir de lógicas normatizadoras que visam silenciar as vozes infantis. Criamos um lugar de distanciamento discursivo porque acreditamos que sabemos mais ou que somos mais inteligentes, mais espertos, mais sensatos, mais educados, mais, mais e mais. Isso mostra nossa inclinação para legislar sobre a infância desconsiderando todo o potencial das crianças como produtoras de cultura, pois temos um saber/fazer sobre como deve ser a vida das crianças. Essa nossa normatividade sobre as crianças, carrega em si concepções universalizadas, pré-estabelecidas, que definem limites do que é infância, de como ser criança, etc. e isso pode ser a maneira mais eficaz de silenciá-las. Nesse sentido, o ato de *deixar-se calar* representa a possibilidade de buscarmos no tempo histórico das crianças, discursos outros, vozes que apresentam um mundo não óbvio, não definido, não esperado, não determinado. É a chance de buscarmos palavras outras. “Essa busca se dá pelo ato de deixar-se calar, de deixar-se tocar, de deixar-se ser afetado pela palavra do outro, por palavras outras” (CARACELLI, 2012, p.65). Vozes infantis que re- representam para nós, adultos sabidos demais, a característica mais marcante de nossa espécie: que filogeneticamente

desenvolvemos a capacidade de nos metamorfosear-mos, de criarmos e recriarmos nossa existência a partir das relações e dos encontros discursivos/afetivos que temos com outros de mesma espécie (VIGOTSKI, 2018; SANTANA, 2016).

Contrário a essa compreensão, o tempo *crômico* e suas aspirações etapistas construídas socialmente pelo crivo adultocêntrico, elaborando critérios e padrões de condutas, não dão conta de compreender a diversidade humana tramada no tempo e nos espaços geográficos, históricos e sociais. Tais construções etapistas e normativas que definem os tempos e os espaços infantis, entendem o comportamento humano a partir do paradigma biologizante determinista que estabelece padrões de comportamento que são impostos às crianças a duras golpes sucessivos de força. Uma força que silencia, que não compreende (MOYSÉS e COLLARES, 2013, p.11).

O tempo histórico não faz calar uma criança porque ele se inclina para compreender as diferentes infâncias. É o processo de suspensão dos padrões estabelecidos para compreender o movimento da vida. O tempo histórico é que nos dá a possibilidade de *escutar*. A escuta é o lugar do diálogo, é a unidade fundamental da palavra, é o movimento de se debruçar sobre o outro na tentativa de compreendê-lo e não simplesmente entendê-lo ou ouvi-lo, pois ouvir deduz perceber sons, escutar pressupõe um alargamento, “dar tempo ao outro, (...) dar tempo e dar-se tempo” (BASSINELO, 2012, p. 321). É só no calar-se que temos condições de uma compreensão do sentido das enunciações, das palavras e das vivências. O *tempo histórico escuta* e ao escutar rompe com as lógicas violentas e deterministas que permeiam a estrutura social. Ele rompe com lógicas que legislam sobre a infância como uma condição pré-definida e a toma a direção de um olhar mais alargado, que não é indiferente às diferentes formas de ser criança. O tempo histórico considera as contradições culturais e históricas nas quais vivem as crianças e rompe com aquelas compreensões que olham as crianças e suas inquietações como resultado de suas inclinações biológicas.

Portanto, o tempo histórico é esse tempo que olha as crianças com a curiosidade de quem não sabe. Um não saber que se inclina para de fato saber da criança, a partir da sua própria história. O tempo histórico nos convida a olhar a vida em toda sua complexidade e não apenas nos baseando, como nos disse Vigotski na epígrafe deste texto, na sua expressão exterior. Talvez o fato de *não termos tempo*<sup>2</sup> para compreendermos as nossas crianças na complexidade de suas vivências tenha nos conduzido a essa forma sem-vida que muitas vezes avaliamos as condutas infantis.

O tempo *cronos* não tem tempo para avaliar o tempo histórico. Não há tempo para saber por que esse menino é tão inquieto e não presta atenção nas atividades que propomos. Também o tempo é muito curto para que as crianças se sintam tristes, nervosas demais, atrevidas demais, inteligentes demais, solitárias demais, (des)obedientes demais, irritadas demais, etc. Na nossa forma adultocêntrica sabida de ver as crianças, não é possível que o que acontece no tempo histórico de suas vivências as afete tanto. Afinal de contas, o que as crianças têm a ver com o desemprego, com a violência, com a reforma trabalhista ou da previdência social? O que pode impactar a vida das nossas crianças a liberação ou não dos alimentos transgênicos, as passeatas a favor dos direitos humanos ou se iremos aceitar que uma opção sexual seja ou não considerada uma doença? Segundo dizem nossos adultos sabidos, que mundo seria esse se todas essas circunstâncias afetassem nossas crianças? Os adultos sabidos são categóricos em afirmar que *criança não tem preocupação. Elas só precisam ser crianças e cuidar para não perderem sua infância*, como se essa fosse uma joia rara, uma dádiva recebida por uma força maior. Esses adultos sabidos esquecem que a infância é uma condição social e histórica constituídas pelas condições sociais concretas de existência das crianças.

Partindo desse princípio, seria mais adequado nos referirmos às crianças e suas diferentes infâncias, na medida em que a palavra infância não traduziria na nossa compreensão uma etapa a ser cumprida por todas as crianças, mas sim o conjunto de vivências das crianças que ocorrem em espaços geográficos, contextos culturais e circunstâncias históricas produzidas socialmente. A condição social da infância não significa olhar a criança como um sujeito moldado passivamente pelo social, mas sim de entender os comportamentos e as lógicas infantis como expressões de suas vivências. Segundo Vigotski (2010, p. 686 – grifo no original):

*A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como vivência isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas no meio.*

A vivência apresentada por Vigotski toca em pontos fundamentais: primeiro, que não devemos entender o meio como um cenário para o desenvolvimento, mas é necessário compreender a *relação* que o meio estabelece com a criança em desenvolvimento. Sendo assim, questiona a ideia que o meio por si só influenciaria ou determinaria a formação psicológica da criança. Se a vivência significa a relação que a criança estabelece com os elementos do meio, então, estes não devem ser pensados na sua dimensão absoluta, mas como elementos interpretados pelas crianças. Para ele, “não é esse ou aquele elemento tomado independente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento” (Idem, p. 683).

Foram esses pressupostos até aqui apresentados, que nos motivaram a refletir sobre as infâncias em tempos históricos de medicalização/patologização. Nosso objetivo, neste texto, é questionar as lógicas que sustentam a ideia de que as crianças

possuem uma normalidade a ser seguida por meio de etapas pré-definidas facilmente identificadas por nós adultos sabidos. Nosso argumento inicial será relacionar esses padrões de normalidade à processos mais amplos de construção social nos quais as crianças estão inseridas. Buscaremos mostrar que os padrões de normalidade infantis ou o seu reverso, as patologias infantis, não estão diretamente relacionadas à capacidade científica, que nós adultos que sabemos demais, desenvolvemos para fazermos “melhores diagnósticos” sobre os limites e as possibilidades de nossas crianças. Para nós, esses padrões de normalidade ou anormalidade foram artificialmente forjados a partir de condicionantes históricos presentes nas sociedades ocidentais que procederam no sentido de transformar questões da vida social em conteúdos de caráter puramente biológico. Fazemos menção aqui aos processos de medicalização da vida que, como veremos adiante, são produções discursivas baseadas no saber médico biologizante que se pretendem hegemônicas na estrutura social e econômica.

Num segundo momento, iremos apresentar algumas possibilidades de enfrentamento da perspectiva medicalizante/ biologizante que alega um caráter *natural* e *universal* do desenvolvimento infantil enfatizando a necessidade de construirmos olhares desmedicalizantes no contexto das práticas educativas. Isso representa um grande desafio para nós adultos sabidos, na medida em que consiste em resignificar nossos discursos sobre a diversidade de condutas e lógicas infantis.

## **1. PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO NA INFÂNCIA: PARA ALÉM DO PRINCÍPIO DA SUPERFÍCIE**

Quem avista um Iceberg, por mais que seu cume seja amplo, não imagina que o que está abaixo é mais perigoso do que o que está na superfície. Lembremo-nos do Titanic, seu naufrágio não foi provocado pela parte visível do Iceberg, mas sim pela parte submersa que penetrou seu casco fazendo-o naufragar.

Quando falamos de medicalização, qual é a primeira coisa que nos vem à mente? De modo geral, fazemos referência ao termo medicalização relacionando-o com as prescrições e administrações de medicações farmacológicas, em especial, de medicações psiquiátricas. No entanto, isso não corresponde ao processo de medicalização em si e por vezes enxergá-lo desta forma, obscurece a nocividade deste processo no que tange aos seus objetivos mais profundos. Por esse motivo, chamamos a atenção para os equívocos em relação a esse fenômeno. Tais equívocos podem constituir uma visão rasa sobre o esse processo. Para uma análise mais profunda, usaremos como analogia a figura do iceberg na tentativa de explicitar as bases epistemológicas da medicalização da vida.

Um Iceberg é composto por uma parte visível, que podemos chamar de *superfície* e uma parte invisível, *submersa*. A parte visível de um Iceberg é um fragmento e não corresponde a sua totalidade. O que aparece é uma fração e não o todo. O que está submerso, obscuro, possui dimensões superiores, expandidas, avolumadas que sustentam o cume. O que vemos na superfície são lampejos de um cume que aparenta ser inofensivo.

Como um Iceberg, o processo de medicalização é composto por uma parte visível e outra parte submersa, implícita. Como dissemos anteriormente, visivelmente relacionamos o termo medicalização ao uso indiscriminado de psicofármacos. No entanto, assim como um iceberg, isto seria apenas a parte visível do processo de medicalização e não a sua base. Alguns chamam esse cume de medicamentação e apesar de ser uma parte importante do processo de medicalização, não se reduz a ela.

Freitas e Amarante (2015, p.9) definem o processo de medicalização como: “(...) o processo de transformar experiências consideradas indesejáveis ou perturbadoras em objetos da saúde, permitindo a transposição do que originalmente é da ordem do social, moral ou político para os domínios da ordem médica e práticas afins”. A medicalização

diz respeito a transformar questões que são próprios da complexidade da existência humana – sexualidade, angústia, tristeza, morte, envelhecimento, etc. – em problemas de ordem médica, portanto, tratáveis do ponto de vista médico. Isso significa que, o saber médico construiu narrativas discursivas para estas questões, transformando-as em patologias de caráter biológico passíveis de tratamento.

As atitudes humanas passaram a ser redefinidas através de discursos marcados por um saber médico que atribuiu características patológicas à comportamentos considerados socialmente como indesejados. Assim, o menino inquieto e bagunceiro recebeu o nome de hiperativo; a menina tímida é tida como a depressiva ou psicótica e a criança, antes chamada de mal educada, agora é possuidora de um transtorno opositor desafiador (TOD).

Raramente se questiona porque as estatísticas apontam a hiperatividade como uma característica mais marcante em meninos que em meninas, assim como o fato de sua incidência ser detectada, na maioria das vezes, no ingresso das crianças na escola. Outro fato pouco questionado é a queda vertiginosa nas vendas de metilfenidato, medicação mais comum indicada para hiperatividade, durante o período das férias escolares (ITABORAHY, 2009). Seria isso uma simples coincidência ou o cume do iceberg da medicalização indicando que o fato de tantas crianças serem diagnosticadas com esse chamado transtorno está diretamente relacionado à fatores sociais mais amplos, como: os processos de escolarização, as dinâmicas familiares, as políticas públicas de precarização do papel do professor, etc.? As crianças que são indiscriminadamente diagnosticadas com hiperatividade deixam de sê-lo durante as férias escolares?

Logo, o que está submerso no processo de medicalização são discursos ideológicos de um saber médico-psiquiátrico que objetiva legislar e normatizar a vida humana. Essas construções discursivas imprimem um saber-poder dominante sobre nossas vivências cotidianas definindo como devemos

amar, nos relacionar, dormir, comer, trabalhar, sonhar, desejar, pensar, etc. Um saber que nega as condições concretas de existências em prol de uma *humanidade ideal*, porém sem vida, um corpo sem história. O saber médico-psiquiátrico define a nossa existência como um dado natural, biológico, ampliando o campo da intervenção técnica.

Uma vez reduzida a vida a seu substrato biológico, de modo que todo o futuro esteja irremediável e irreversivelmente determinado desde o início, prepara-se o terreno para a medicalização, ideário em que questões sociais são apresentadas como decorrentes de problemas de origem e soluções médicas. [...] A biologização, embasada em concepções deterministas, em que todos os aspectos da vida são determinados pelas estruturas biológicas que não interagem com o ambiente, retira do cenário os processos e fenômenos característicos da vida em sociedade, como a historicidade, a cultura, a organização social com suas desigualdades de inserção e de acesso, valores, afetos... (MOYSÉS e COLLARES, 2013, p.13).

O resultado disso é a hegemonia de um discurso científico sobre os conflitos humanos reproduzindo no discurso social a ideia de que o homem é um organismo em funcionamento e, portanto, a ciência médica desenvolveu uma série de técnicas capazes de dar alívio aos distúrbios desse organismo. Os avanços no campo das neurociências e o desenvolvimento cada vez mais acelerado da biotecnologia, suscitou uma ampliação do que é possível ser explicado pela biologia, a ponto de reduzirmos a ela a compreensão de todas as características humanas (GARRIDO, 2007, 2009). “Neste sentido, o campo das perturbações psíquicas é um dos mais eloquentes: o sofrimento transformado em transtorno, o medo em excitação da amígdala, a angústia em movimentos moleculares no interior do espaço sináptico” (TERZAGHI *apud* GARRIDO, 2009, p. 2).

Proceder no sentido de transformar questões políticas, econômicas e sociais em conteúdos puramente biológicos é o mesmo que igualar o mundo da natureza ao mundo da vida social. Esse é o processo de medicalização da vida: a hegemonia de um discurso médico científico sobre os conflitos humanos reproduzindo no discurso social a ideia de que o homem é um organismo em funcionamento.

Nesse sentido, a fabricação e consumo de drogas psiquiátricas (Ritalina, Concerta, Rivotril, Fluoxetina, Sertralina, Alprazolam, Ansiopax, etc.), os manuais e técnicas de diagnóstico, as descobertas de mais e mais transtornos e síndromes para a infância, representam a parte visível, operacional, de uma totalidade mais complexa, submersa, que envolve relações de saber-poder que sustentam, implicitamente, uma estrutura social que alimenta os interesses de um modelo econômico hegemônico. Não é por acaso, por exemplo, que temos visto um crescimento vertiginoso da indústria farmacêutica nas últimas décadas (WHITAKER, 2017; GOTZSCHE, 2016).

## **1.2 A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E MEDICALIZAÇÃO: UM MAL NÃO NECESSÁRIO**

Ao legislar e normatizar os modos de ser e estar no mundo, a medicalização se apropria de diferentes aspectos da vida humana. O saber médico passa a ocupar lugares sociais que outrora estavam relativamente afastados de seus limites. Os desdobramentos desta ocupação geraram implicações dentro de outras especialidades e instituições, como é o caso da escola.

É comum observarmos o uso de categorias médico/psicológicas no cotidiano das crianças que produzem diagnósticos sobre as mesmas ou alimentam a necessidade para fazê-los. Essa é uma realidade, sobretudo, no ambiente escolar. Muitos educadores afirmam a necessidades de tratamento dos alunos que não correspondem às expectativas

de seu desempenho escolar e/ou comportamental. As crianças são encaminhadas aos profissionais de saúde que tem como tarefa tratá-los para se tornarem aptos para o processo de escolarização. Como nos diz Akermam, (*apud* DINIZ 2009, p. 2), “da medicina passando pela pedagogia, pela psicologia, pelo direito até chegar à televisão, todos se ocupam do enquadramento objetivo e subjetivo do que deve ser uma criança”.

Para muitos educadores é difícil não relacionar as dificuldades de aprendizagem à problemas de saúde, isto é, à transtornos psíquicos no interior dos próprios alunos. Mesmo que as atividades escolares exijam o envolvimento de vários atores, entre eles: daqueles que aprendem, daqueles que ensinam, dos que organizam e administram o ambiente escolar, dos que produzem os conteúdos escolares e etc., há uma alegação a favor das manifestações singulares dos alunos, o que reforça a presença e autoridade dos especialistas da saúde na educação. Estes profissionais são convocados a darem respostas aos comportamentos dos alunos que, na visão da escola, se apresentam de forma inadequada.

Para nós, isso representa um deslocamento do discurso educativo sobre a criança no contexto escolar para um campo de intervenção médico-psiquiátrico que passa a interpretar as vicissitudes do processo educacional. Ou seja, diz respeito à forma com que comportamentos e dificuldades no aprendizado escolar são reescritos a luz do discurso médico/biologizante. Isso implica na medicalização do espaço escolar e conseqüentemente da vida de crianças e adultos envolvidos neste contexto.

O discurso médico/biologizante forjou a doença mental, os transtornos, os distúrbios, as síndromes e os considera como causadores dos problemas do sistema educacional, sobretudo, nas situações de crianças com dificuldade no aprendizado escolar. Isto resultou numa ampliação de sua intervenção técnica criando uma demanda cada vez mais frequente por seus

serviços, na medida em que localiza em cérebros disfuncionais a causalidade dos problemas escolares.

Segundo Moysés e Collares (2013), a medicalização da vida de crianças e adolescentes ocorre de maneira articulada à medicalização da educação. Na escola, o uso de termos como, hiperatividade, déficit de atenção, transtorno opositor, autismo, dislexia, etc., mostra como essa instituição tem se apropriado de um discurso médico que insere os alunos no campo dos chamados transtornos mentais e das patologias do não-aprender. Nesse caso, os atuais manuais de diagnóstico e a psicofarmacologia somaram forças ao criar um sistema classificatório das condutas infantis congruentes com um arsenal farmacológico específico para essa classificação. Assim, a medicalização assume a condição de tratamento sobre os desvios das condutas humanas, mas o grande paradoxo dessa situação é que medicalizamos para humanizar o humano por uma via não humana.

## **2. DESMEDICALIZANDO OLHARES: O QUE PODE A EDUCAÇÃO FRENTE AO OLHAR MEDICALIZANTE?**

O título do nosso texto traz uma pergunta que há tempo temos nos ocupado: é possível quebrar o elo que une as características e contradições do sistema educacional aos modos de explicação medicalizante? Se entendemos que é possível, e no nosso caso acreditamos sê-lo, como podemos proceder? Para nós, todo fenômeno humano enquanto construção histórica comporta em si sua negação. Assim, processos de medicalização da vida comportam em si processos de desmedicalização.

Dissemos que a medicalização universaliza a infância negando a diversidade cultural e complexidade da existência das crianças em seus diferentes modos de viver suas infâncias. A medicalização nega a dinamicidade da vida para sobre ela legislar por meio da produção de sentidos.

As produções discursivas são signos ideológicos que surgem à luz de uma intencionalidade de criar novos sentidos sobre as vivências humanas. Quando o saber médico cria novas terminologias para explicar um comportamento infantil, enquanto signo, essas palavras têm o poder de dar significado às coisas no mundo. De uma forma intencional, dizer que uma criança tem certo tipo de transtorno mental significa dizer que ela possui alguma desordem cerebral e quem ficará a cargo da intervenção é a própria medicina. Ela identifica e ela intervém, logo, ela domina. Ao dominar os signos, a medicina domina os sentidos e coloca à margem os outros saberes.

Para desmedicalizar nossos olhares, enquanto profissionais da educação, é necessário entender o discurso médico sobre a infância e suas experiências de escolarização não como um progresso no campo científico, mas uma construção discursiva historicamente construída que se pretende hegemônica na sua forma de intervenção e controle do campo educacional.

Isso significa relativizar o paradigma biológico como referência absoluta para explicar nossas vivências, na medida em que o discurso médico/biologizante vai à contramão do processo educacional, pois como nos diz Freire (1992, p. 58), “a educação é um ato político”. Desmedicalizar nossos olhares significa tornar absoluto a ideia de que a educação é uma atitude criativa que se dá num processo intrínseco de reinvenção da realidade por meio ação-reflexão.

Se conseguirmos olhar o ato educativo como um processo co-construído por alunos, famílias e profissionais da educação inseridos num contexto social mais amplo entenderemos que a patologização de crianças na escola, gerada pelos processos de medicalização, procede no sentido de que a análise dessas manifestações das crianças é puramente descritiva e não explicava do processo de constituição das mesmas. A interpretação do comportamento das crianças na escola deveria conduzir ao conhecimento dos processos que geraram suas manifestações externas e não a uma escala descritiva dessas

manifestações como características definidoras de padrões de normalidade ou de desvio dela, como em geral acontece. Ou seja, ao colocarmos na criança a responsabilidade pelas mazelas do processo educacional provocamos a descaracterização deste processo enquanto processo de formação humana.

Ao considerarmos o comportamento das crianças, ditas como desviantes do esperado pela escola, como resultado de uma disfunção cerebral, retiramos delas a responsabilidade pelos seus atos, ao mesmo tempo em que esvaziamos o papel do educador como aquele que pode atuar na formação de sujeitos históricos e políticos capazes de tomar decisões por si próprios.

Desmedicalizar os discursos médicos na educação significa atuar no campo da prevenção dos desdobramentos que a medicalização tem provocado na vida das crianças. Entendemos que só é possível romper com as lógicas dos discursos medicalizantes por meio da compreensão de que o professor tem se tornado uma ferramenta desse processo. Esvaziar o papel do professor é uma estratégia de torná-lo sujeito-objeto para perpetuar as práticas medicalizantes no contexto escolar. A visão crítica desse processo pode provocar uma ruptura nesse modo de produção discursiva.

## CONCLUSÃO

Se a origem dos nossos sofrimentos é biológica porque com os usos dos medicamentos não vemos o fim dessa epidemia alegada? Por que os índices dos transtornos e síndromes infantis só crescem em todo o mundo? Será que podemos pensar o comportamento de uma criança apenas como expressão de sua biologia? O gosto pela escola, a relação com os amigos ou professores, o interesse pelos conteúdos escolares ou a falta dele seriam resultado de um gene? É possível afirmar que nossas realizações na vida são determinadas pela nossa biologia? Essas e outras questões não negam de forma alguma as limitações e dificuldades que nós adultos e crianças

possuímos em diferentes atividades que realizamos. Por vezes fracassamos em situações que muitas vezes nos parecem simples de realizar. Contudo, o importante é sabermos como respondemos e damos sentidos aos nossos dilemas cotidianos.

Entendemos que quando se trata de entender os comportamentos e lógicas das crianças é necessário construirmos um olhar ampliado para multiplicidade de possibilidades que estas nos apresentam diante da vida. Isso significa embarcar numa verdadeira aventura, pois precisamos olhar nossas crianças com a curiosidade de quem espera que o imponderável aconteça e nos surpreenda como uma novidade não planejada, não desejada, não esperada por quem sabe demais, mas compreende de menos. Assim, somos nós adultos sabidos: imprimos nossas certezas sobre como devem ser nossas crianças esquecendo que a beleza está no surgimento do novo, naquilo que nos escapa e não sabemos explicar. “Isso é a vida. Ela é mais profunda, mais ampla do que sua expressão exterior. Tudo nela muda. Tudo torna-se diferente. A principal coisa – sempre e agora, parece-me – é não identificar a vida com sua expressão exterior, e isso é tudo” (VIGOTSKI, 1931).

## REFERÊNCIAS

CARACELLI, C. Resposta de uma ausculta – um ato de compreensão: um encontro das vozes de Augusto Ponzio, João Wanderley Geraldi, Luciano Ponzio, Susan Petrilli e Valdemir Miotello. In: **A Escuta como lugar de diálogo: alargando os limites da identidade**. São Carlos: Pedro & João, 2012, p.65-88.

BASSINELLO, P. Z. Uma viagem pelo diálogo da escuta. In: **A Escuta como lugar de diálogo: alargando os limites da identidade**. São Carlos: Pedro & João, 2012, p.319-342.

DINIZ, M. **Os equívocos da infância medicalizada**. Colóquio LEPSI IP/FE-USP, São Paulo, FE-USP, ano 7, p.1-

5, 2009. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/scielo>. Acesso em novembro de 2016.

FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não**. SP: Olho D'Água: 1992.

FREITAS, F. e AMARANTES, P. **Medicalização em Psiquiatria**. RJ: Editora da Fiocruz, 2015.

GARRIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na educação. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.1, p. 151-161, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **O sujeito refém do orgânico**. Colóquio LEPSI IP/FE-USP, São Paulo, ano 7, p.1-5, 2009. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/scielo>. Acesso em novembro de 2016.

GOTZSCHE, P. **Medicamentos Mortais e Crime Organizado**: como a indústria farmacêutica corrompeu a assistência médica. Porto Alegre: Bookman Companhia Editorial, 2016.

ITABORAY, C. **A ritalina no Brasil**: uma década de produção, divulgação e consumo. 2009. Dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva do Instituto de Medicina Social. Programa de Pós-Graduação do Instituto de Medicina Social da UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

LOPES, J.J.M.. A “Natureza” Geográfica do Desenvolvimento Humano: Diálogos com a Teoria Histórico-Cultural. In: TUNES, E. **O fio tenso que une a Psicologia à Educação**. Brasília: UNICEUB, 2013.

MOYSÉS E COLARES. **Controle e medicalização da Infância**. Desidades, UFRJ, n°1, ano 1, dez. 2013. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades>. Acesso em novembro de 2019

OLIVEIRA, L. S.. Apontamentos de uma escuta. In: **A Escuta como lugar de diálogo: alargando os limites da identidade**. São Carlos: Pedro & João, 2012, p.199-206.

PINNO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, nº 71, Julho/00.

SANTANA, C.C.G. **A Pedologia Histórico-Cultural de Vigotski**. São Carlos: Editora Pedro & João, 2016.

WITHAKER, R. **Anatomia de uma epidemia: pílulas mágicas, drogas psiquiátricas e o aumento assombroso da doença mental**. RJ: Editora da Fiocruz, 2017.

VAN DER VEER, R.e VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. SP: Edições Loyola, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Sobre análise pedológica do processo pedagógico. Tradução Zoia Prestes. In: PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação/UnB, Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **7 Aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da Pedologia**. RJ: E-Papers, 2018.

# O TDAH NA FRANÇA: A EXPERIÊNCIA DAS FAMÍLIAS

ADHD IN FRANCE: THE EXPERIENCE OF FAMILIES

*Luciana Caliman  
Maria Renata Prado*

## Resumo:

A "agitação" da criança, a impulsividade e os problemas de atenção são, na maioria dos vezes, classificados como sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), cujo tratamento frequente é a prescrição de metilfenidato. Desde os anos de 1990, principalmente nos Estados Unidos e no Brasil, o consumo desta molécula tem crescido exponencialmente. Na França o uso desta substância é ainda limitado e o número de pacientes para os quais ela é prescrita está bem abaixo do universo de sujeitos diagnosticados com TDAH. Nos últimos anos observa-se, no entanto, um rápido crescimento das vendas de metilfenidato e o fortalecimento da visão biomédica dos problemas de hiperatividade e atenção. O objetivo deste artigo é colocar em análise a experiência de famílias francesas face ao diagnóstico e a prescrição de metilfenidato. Esta reflexão parte de uma pesquisa de pós doutorado intitulada "A medicalização das dificuldades de aprendizagem na escola: uma comparação entre o Brasil e a França". Entre efeitos de desculpabilização e as inquietudes ligadas à administração do metilfenidato, as famílias entrevistadas revelam as controvérsias e paradoxos dos efeitos do diagnóstico de TDAH na França.

**Palavras-chave:** Família; TDAH; França.

The "agitation" of the child, the impulsiveness and attention problems are, in most of the cases, classified as symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), whose frequent treatment is the prescription of methylphenidate. Since the 1990s, especially in the United States and Brazil, the consumption of this molecule has grown exponentially. In France the use of this substance is still limited and the number of patients for whom it is prescribed is well below the universe of subjects diagnosed with ADHD. In recent years, however, there has been a rapid growth in sales of methylphenidate and the strengthening of the biomedical vision of the problems of hyperactivity and attention. The aim of this article is to analyze the experience of French families in the diagnosis and prescription of methylphenidate. This reflection is based on a postdoctoral research entitled "The medicalization of learning difficulties in school: a comparison between Brazil and France". Between the effects of exculpabilization and the concerns related to the administration of methylphenidate, the families interviewed reveal the controversies and paradoxes of the effects of the diagnosis of ADHD in France.

**Keywords:** medicalization; family, ADHD; France.

## INTRODUÇÃO

Em 1976, em uma das primeiras análises sociológicas sobre o transtorno de hiperatividade, Peter Conrad publica um livro propondo que tal categoria diagnóstica poderia ser vista como exemplo de um processo da medicalização que, através da extensão da autoridade médica para novos domínios da vida pessoal e social, busca ampliar e fortalecer o controle social de crianças que apresentam comportamentos problemáticos. Para Navarro e Vrecko (2017), como resultado da popularização do trabalho de Conrad e de vários outros estudos que seguem a mesma direção analítica, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) transformou-se, ao

longo dos anos, em um dos transtornos mentais infantis mais estudados e controversos. Para alguns autores, as controvérsias em torno do diagnóstico nascem primeiramente de sua face interna. Os sintomas que definem o transtorno (desatenção, impulsividade e hiperatividade) são, em menor grau, traços comuns do comportamento humano. Todo indivíduo é, em certa medida, um pouco desatento, impulsivo, desorganizado (GORDON e KEISER, 1998; LIMA, 2005; CALIMAN, 2008). Fortalecendo seu caráter controverso, muitos outros aspectos fazem com que o diagnóstico do TDAH seja descrito como uma polêmica internacional: o aumento do número de casos identificados em crianças, adolescentes e adultos; a disseminação das prescrições de estimulantes e a proliferação dos processos legais que, com base na evidência do diagnóstico, pleiteavam o direito à educação especial; o crescimento da indústria e ciência farmacêutica com suas estratégias de marketing; a expansão da utilização não médica de psicoestimulantes, na qual jovens e adultos tomam o medicamento para melhorar a performance cognitiva ou para fins recreativos, etc. (CALIMAN, 2008; 2009).

Aparentemente na contramão da tendência global de expansão do diagnóstico de TDAH e do metilfenidato, a França tem sido referida como um país no qual *o TDAH não existe*<sup>1</sup>. A pergunta sobre como a epidemia do Déficit de Atenção, que se tornou firmemente estabelecida em vários países do mundo, é quase desconsiderada com relação a crianças francesas é seguida de análises que enfatizam que, na França, há o predomínio de uma visão psicodinâmica e

<sup>1</sup> Em um texto de 2013 intitulado “Por que as crianças francesas não têm Déficit de Atenção?” (disponível em <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/05/deficit-de-atencao-nas-criancas-francesas.html>> . Acesso em 13 de maio de 2018), amplamente divulgado nas mídias sociais no Brasil, Marilyn Wedge relata que nos Estados Unidos 9% das crianças em idade escolar foram diagnosticadas com TDAH e estão sendo tratadas com medicamentos enquanto na França a percentagem de crianças diagnosticadas e medicadas para o TDAH é inferior a 0,5%.

holística, tanto no que tange às causas quanto às direções de tratamento dos problemas de atenção e hiperatividade. Ao mesmo tempo, considera-se que o modelo de educação familiar francês, ao estabelecer limites para as crianças desde cedo, seria menos propiciador de comportamentos hiperativos, quando comparados ao modelo Americano e de outros países. No entanto, para Akrich e Rabeharisoa (2018) tais afirmativas negligenciam as transformações no cenário francês em torno do TDAH nos últimos 15 anos. Em um estudo cuidadoso de 13 relatórios oficiais, publicados por instituições francesas entre 1999 e 2014, e da produção científica e pública sobre o TDAH na França, os autores analisam a emergência do transtorno como uma questão pública no final dos anos de 1990 e examinam como, a partir de então, tem se dado o debate político e acadêmico em torno do TDAH e seus principais desafios.

Com o intuito de somar-se às pesquisas atuais que abordam as especificidades e contradições francesas no que tange ao diagnóstico de TDAH, o objetivo deste artigo é analisar a experiência de famílias francesas com relação ao diagnóstico e a prescrição do metilfenidato. Esta reflexão baseia-se em uma pesquisa de pós-doutorado intitulada "A medicalização das dificuldades de aprendizagem na escola: uma comparação entre o Brasil e a França", financiada pelo Centro Universitário de Informação Pedagógica (CUIP - França).

No interior dos discursos sobre o diagnóstico de TDAH como resultante de um processo de medicalização, as famílias que aderem ao diagnóstico e ao tratamento medicamentoso não raramente são criticadas por “não se responsabilizarem” pelos filhos e procurarem o caminho “mais fácil”. No entanto, pesquisas com familiares de TDAH na França e no Brasil problematizam esse discurso e revelam sua profunda implicação no cuidado dos crianças, na busca por alternativas e formas de lidar com as queixas e pressões que chegam principalmente da escola (CALIMAN *et al.*, 2017; Béliard *et al.* 2018, no prelo). Nesta mesma direção analítica, em pesquisa recente

com famílias integrantes da associação *HyperSupers TDA/H France*, Béliard *et al.* (2018, no prelo) buscam relativizar a assertiva de que quando na França ocorre a opção pelo tratamento medicamentoso para crianças diagnosticadas com TDAH tal escolha resulta de um processo de medicalização (pelos familiares e responsáveis) das dificuldades escolares. Os autores analisam as contradições envolvidas na decisão familiar de dar ou não o medicamento e de assumir ou não o diagnóstico de TDAH. A experiência do familiar quando acessada e considerada complexifica as análises dando novas nuances para as controvérsias em torno do TDAH.

## O TDAH NA FRANÇA

O diagnóstico de TDAH tornou-se uma questão científica e pública na França somente tardiamente, quando comparado à realidade de outros países europeus (AKRICH e RABEHARISOA, 2018). Foi apenas durante a primeira metade dos anos 2000 que os estudos científicos sobre o TDAH decolaram na França<sup>2</sup>, embora ainda de forma modesta. Até 2005, acreditava-se que o transtorno acometia principalmente crianças e o primeiro livro sobre o diagnóstico na vida adulta foi publicado somente em 2005. O principal grupo de familiares e pacientes com TDAH, *HyperSupers TDA/H France*, foi fundado em 2002 e somente a partir de então passou a contribuir na publicização do diagnóstico, demandando sua inclusão na agenda política e científica francesa (EDWARDS e al., 2014).

No que diz respeito ao uso de psicoestimulantes, o metilfenidato é o único medicamento indicado para o tratamento farmacológico do TDAH na França. De acordo com a *Agence Nationale de la Sécurité des Médicaments* (ANSM, 2013 e 2017), a prescrição do metilfenidato para

<sup>2</sup> Na mesma época que Espanha e Holanda, mas cerca de 7 anos mais tarde que Alemanha e Inglaterra (AKRICH e RABEHARISOA, 2018).

crianças diagnosticadas com TDAH teve início nos anos de 1980, mas manteve-se limitada durante os 10 anos seguintes. Desde então, dois relatórios sobre dados de uso e segurança do metilfenidato foram publicados, respectivamente em 2013 e 2017 (ANSM, 2013 e 2017). Na análise de tais documentos, vê-se que o medicamento foi progressivamente incorporado ao cenário francês como estratégia de tratamento do TDAH. Os dados publicados revelam um forte aumento da utilização de metilfenidato ao longo dos anos. Em 1996, foram vendidas cerca de 26.000 caixas de metilfenidato, em 2005 este número aumentou para 220.000 e em 2014 para mais de 600.000. As vendas calculadas em número de Dose Diária Definida (DDD) por 1.000 habitantes mostram que, desde o início da liberação de sua comercialização na França, a utilização do medicamento passou de 0,01 em 1996 para 0,18 em 2005 e 0,43 em 2012 (ANSM, 2017).

Embora possamos identificar um crescimento do consumo do metilfenidato, o mesmo foi acompanhado de medidas cautelosas e mesmo restritivas por parte das autoridades Francesas. Em dezembro de 2014, o HAS (Haute Autorité de Santé)<sup>3</sup> publicou um relatório intitulado "*Conduite à tenir en médecine de premier recours devant un enfant ou un adolescent susceptible d'avoir un trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*"<sup>4</sup>, que visava orientar o sistema de cuidados em relação ao diagnóstico de TDAH e seu tratamento. No documento é afirmado que uma gestão não farmacológica deve ser implementada como primeira opção combinando-se, em função das necessidades da criança, medidas psicológicas, educacionais e sociais. Enfatiza-se ainda que o tratamento com metilfenidato não é indicado

<sup>3</sup> O HAS é uma autoridade pública independente que contribui para a regulação do sistema de saúde francês através da qualidade. Ela realiza suas missões nas áreas de avaliação de produtos de saúde, praticas profissionais, organização de cuidados e saúde pública.

<sup>4</sup> Condução diante de uma criança ou adolescente que possa apresentar um déficit de atenção com ou sem hiperatividade (tradução própria).

para todas as crianças que apresentam TDAH. A decisão de prescrever o medicamento deve ser fundamentada sobre uma avaliação rigorosa da severidade e cronicidade dos sintomas, bem como de seu impacto sobre o funcionamento social, familiar e escolar. No relatório da HAS, a gestão educacional apropriada de pacientes com TDAH é vista como essencial e a intervenção psicossocial como quase sempre necessária. O documento ressalta que somente se tais medidas forem insuficientes o tratamento medicamentoso pode ser iniciado. Ao mesmo tempo, na França, a prescrição de metilfenidato para indivíduos diagnosticados com TDAH na vida adulta não é recomendada. De acordo com o relatório da *Agence Nationale de la Sécurité des Médicaments*<sup>5</sup>, as condições de prescrição e entrega de metilfenidato postas em prática parecem limitar as práticas de uso indevido e abuso do metilfenidato. Ao estar na lista de entorpecente, o medicamento deve obedecer a condições restritas de prescrição e dispensa. Seu uso prolongado não é incentivado, recomendando-se que o tratamento seja interrompido ao menos uma vez por ano e reavaliado.

No entanto, mesmo com as indicações de uso cauteloso do metilfenidato, após 15 anos desde sua emergência como questão científica e pública, o TDAH passou a ser visto como um problema médico sério, embora sua legitimação progressiva não tenha envolvido um posicionamento científico e médico unívoco e consensual. Além disso, há uma forte recusa da medicação nos discursos públicos, sendo constantemente vista como uma prática medicalizante que mascara a análise e tratamento das possíveis causas reais dos problemas de atenção e hiperatividade.

Atualmente, as divergências quanto às causas e efeitos do TDAH se presentificam na França por uma clara oposição entre as abordagens psicanalítica e neurocientífica. Psicanalistas, mas também profissionais da infância, jornalistas e intelectuais

<sup>5</sup> Agência nacional para a segurança dos medicamentos (tradução própria).

vêm na inflação de diagnósticos de TDAH derivas do processo de medicalização, da invenção de transtornos pela indústria farmacêutica e de uma normalização social do discurso empresarial e das medidas de avaliação (DIENER, 2011). Opondo-se à tais análises, principalmente entre os profissionais da saúde, fortalecem-se as concepções neurobiológicas da agitação e da (des) atenção, que defendem a legitimação de um transtorno ainda mal conhecido e sub-diagnosticado na França (ACQUAVIVA e DUHAMEL, 2012).

A oposição entre profissionais pró e contra o TDAH e a Ritalina se concretiza, por exemplo, na criação de fortes grupos de resistência como o *Collectif des 39*, formado por profissionais que questionam o reconhecimento do TDAH como doença e a prescrição de medicamento para o tratamento da agitação. Por ocasião da realização da conferência “TDAH e acesso aos tratamentos”, este grupo de profissionais, presente na parte externa do anfiteatro da Universidade de Paris Nanterre, onde estava sendo realizado o evento, distribuía panfletos denunciando o projeto político de “corrida pelo diagnóstico precoce e de medicação dos transtornos da infância”. Como protesto a uma conferência patrocinada pelas altas autoridades do país, apresentavam uma faixa com os dizeres “Tyraline efface les tumultes de l’enfance – sponsor du meeting”<sup>6</sup>. A realização da conferência na Universidade de Paris Nanterre foi também fortemente criticada pela Associação pela Psicanálise que, sob a pluma do seu presidente Gérard Pommier, reagiu vigorosamente encaminhando três cartas endereçadas à organizadora da conferência e presidente da associação *HyperSupers*, à Ministra da Saúde e das Solidariedades e também ao Presidente da República.

Diversas reações de coletivos como o *Collectif des 39*, mas também de professores em Ciências da Educação, se insurgiram

<sup>6</sup> “Tyralina, apaga os tumultos da infância – patrocinadores da conferência” (tradução própria). O nome Tyraline (tirania+ritalina) é utilizado como denúncia dos aspectos tiranos do uso da Ritalina e do suposto patrocínio da conferência pela indústria farmacêutica.

contra a nomeação recente do Professor Stanislas Dehaene, especialista em psicologia cognitiva e em neurociências, para o Conselho Científico da Educação Nacional. Jean Michel Blanquer, Ministro da Educação, e Dehaene são acusados de impor o emprego de uma nova pedagogia “baseada em evidências”, semelhante ao que é praticado na medicina (Medicina Baseada em Evidências). A nomeação de Dehaene e as direções afirmadas pelo Conselho Científico da Educação Nacional são vistas como parte de um processo de legitimação política das concepções neurocientíficas dos problemas de aprendizagem e do comportamento e têm sido fortemente criticadas na França.

Os aspectos acima destacados nos dão pistas para analisar o cenário atual no qual se delineiam as controvérsias em torno do TDAH. Neste artigo, interessa colocar em análise como os familiares de crianças e adolescentes diagnosticados com TDAH vivem os efeitos do diagnóstico e do medicamento, em um contexto no qual imperam as controvérsias e incertezas em torno do TDAH e do uso do metilfenidato.

## **METODOLOGIA**

Este artigo apresenta reflexões relacionadas à realização de uma pesquisa de cunho qualitativo na qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco familiares de crianças diagnosticadas com TDAH, durante o ano de 2017 em Île-de-France. Todos os cinco familiares entrevistados eram mulheres, mães de crianças diagnosticadas com TDAH.

Natalie, que possui 5 filhos, teve suas duas filhas de 22 e 32 anos diagnosticadas com hiperatividade e o filho de 13 com dislexia e hiperatividade. A mãe nos conta que recentemente recebera também o diagnóstico de TDAH. A mesma trabalha na secretaria de um hospital. A entrevista foi realizada com Natalie e o adolescente de 13 anos. O pai chegou no momento final, participando um pouco do processo.

Chantal é psicóloga e diretora de um SEGPA<sup>7</sup>. O filho de 13 anos foi diagnosticado como hiperativo/superdotado. A entrevista foi realizada com a mãe sem a presença do pai e da criança. Laura é professora de escola primária, casada com um profissional da área de construção e possui duas filhas, uma de 16 anos e a outra, diagnosticada com hiperatividade, de 12 anos. A entrevista foi realizada somente com a mãe. Helène está desempregada e o marido trabalha como porteiro. Possui 3 filhos: 2 meninos e uma menina. O maior, de 10 anos, foi diagnosticado com hiperatividade. A entrevista foi realizada com a mãe apenas. Aurélie é solteira e enfermeira. Mãe de 2 meninos, o primeiro de 8 anos foi diagnosticado com dislexia e o segundo, de 10 anos, com hiperatividade. A entrevista foi realizada com a mãe, em presença dos filhos<sup>8</sup>. Todas as famílias entrevistadas moram em uma região da *Ile de France* na qual existe uma grande dificuldade de acesso ao percurso institucional e profissional que leva ao diagnóstico de TDAH e seu tratamento. Nos hospitais nos quais é possível ter consultas com um médico especialista a espera é de um ano e meio e são raros os médicos “prescritores” (como qualificam diversas mães), que podem receitar o medicamento. Além disso, de acordo com Helène, não há neuropsicólogos na região. Diferentemente de estudos recentes realizados na França (BÉLIARD, 2018, *et al.*, no prelo; VERGNAUD-GÉTIN, 2011; JUPILLE, 2014), as famílias entrevistadas não fazem parte da Associação *HyperSuper TDA/H France*. Béliard *et al.* (2018, no prelo) afirmam que, para se ter um diagnóstico

<sup>7</sup> Os SEGPA são parte integrante dos colégios, em termos de gestão administrativa e pedagógica, e destinam-se à estudantes de educação geral e profissionais adaptados (EGPA), como apresentando dificuldades acadêmicas sérias e duradouras que não poderiam ser sanadas pelas ações de prevenção, ajuda e apoio (<http://eduscol.education.fr/cid46765/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte.html>).

<sup>8</sup> Embora algumas entrevistas tenham se dado na presença dos filhos e em alguns momentos os mesmos tenham participado e compartilhado sua experiência de ser diagnosticado e tomar Ritalina, neste artigo colocamos em análise apenas a experiência do familiar.

na França, as famílias precisam de recursos importantes em termos de tempo, condição financeira, rede de relações pessoais e também de compreender o funcionamento de universos profissionais complexos. Para os autores, a participação das famílias na associação *Hypersuper* parece facilitar este processo, pois permite maior acesso à informações e debates em torno do TDAH, proporcionando também uma rede de contatos e de troca de experiências. Assim, na pesquisa realizada por Béliard *et al.* (2018, no prelo), o fato das famílias serem “Hyper-situées” e “mobilisées”, como definem os autores, facilitou também o compartilhamento de suas experiências no âmbito da pesquisa.

Ao direcionar-se para famílias não associadas, nossa pesquisa deparou-se com a dificuldade de acesso à famílias que, na França, parecem sofrer com as moralizações e estigmas que atravessam a experiência de ser diagnosticado com TDAH e optar pelo tratamento medicamentoso. Segundo Natalie, mãe de duas filhas diagnosticadas com hiperatividade “na França a gente se envergonha, aqui é tabu essa questão da hiperatividade (...) dar drogas para os filhos, principalmente para tratar uma doença tão polêmica, é muito mal visto”. Laura, outra mãe entrevistada, compartilha opinião semelhante: “dar remédio não é muito bem visto. Nós não dizemos que nossa filha está sob ritalina. Nossos amigos íntimos sabem, mas há uma vergonha de dar isso a seu filho porquê... O problema da desordem da atenção é que colocam tudo nas costas das famílias, falta de enquadramento... dar remédio para seu filho quando o problema é falta de limite é visto como abandono de educação ...”. Esta “vergonha”, da qual nos fala Natalie e Laura, foi sentida na dificuldade de encontrar pessoas que quisessem compartilhar suas experiências. Foi apenas através de contatos pessoais que se tornou possível o acesso aos entrevistados.

As entrevistas com as 5 famílias foram realizadas nas casas dos entrevistados e duraram entre 50 minutos e 1:30. Todas elas foram gravadas e posteriormente transcritas. Um diário de campo (LOURAU, 1988) foi também utilizado

pois, ao interromper o gravador, várias questões importantes foram abordadas. Entre efeitos de desculpabilização e as inquietudes ligadas à administração do metilfenidato, as famílias entrevistadas revelam as dificuldades e dilemas vividos quando afetadas pelas controvérsias e paradoxos em torno do diagnóstico de TDAH e do metilfenidato na França.

## A BUSCA PELO DIAGNÓSTICO DE TDAH E SEUS EFEITOS

Uma pesquisa realizada pela associação *HyperSuper TDA/H France*, em 2011, sobre a experiência de famílias francesas com o sistema de saúde e educação revelava que, naquela época, o tempo de “errância” antes de uma família receber um diagnóstico de TDAH variava entre 24 a 29 meses (VERGNAUD-GÉTIN, 2011). As famílias, todas elas integrantes da associação, em sua grande maioria diziam que o primeiro profissional com o qual as crianças tiveram uma consulta pouco ou quase nada sabia sobre o diagnóstico, mas uma vez diagnosticadas, o tratamento parecia seguir satisfatoriamente. A grande questão colocada era o custo do cuidado, estimado ser de 200 euros por mês, uma vez que os pacientes estavam envolvidos em diversos tratamentos como psicoterapia, fonaudiologia, terapia psicomotora e nem todos estes serviços eram cobertos pelo sistema público de saúde. Além disso, embora quase a metade das crianças dos familiares entrevistados tivessem sido beneficiadas por um plano escolar personalizado, muitas dificuldades eram ainda relatadas.

Como dissemos anteriormente, a pesquisa realizada pela *Hypersuper* necessita ser considerada em sua especificidade, dada a vinculação das famílias entrevistadas com a associação e sua condição sócio-econômica. Em certa medida, se tais famílias encontram dificuldades no processo de receber (ou não) o diagnóstico, as mulheres que entrevistamos relatam experiências por vezes mais extremas. Laura, depois de passar por diversos psicanalistas que, segundo ela, “não ajudaram

muito”, relata o sofrimento ressentido na busca de um profissional que pudesse realizar os testes necessários para obter o diagnóstico da sua filha. “Eu chorava no telefone para que as secretárias pudessem encontrar um horário para mim”. Ao conseguir finalmente uma consulta com o médico especialista, Laura ainda teve dúvidas sobre o diagnóstico: “Eu também fui ver o meu médico de clínica geral que eu conheço há muito tempo para perguntar a opinião dele. Em nossa família nós temos também um médico, ele também pesquisou, se informou com seus colegas, mas o que eu queria era marcar consulta com outro psiquiatra infantil para ver se ele fazia o mesmo diagnóstico, mas obviamente era impossível, eu já tive a “chance” de ter o primeiro”.

Às dificuldades vividas no processo de “ter um filho com problemas de aprendizagem”, soma-se o sofrimento e cansaço produzido pela falta de acesso à informação, pelo desconhecimento dos percursos institucionais e profissionais que possibilitam (ou não) o diagnóstico e as controvérsias que o atravessam. “O percurso é muito cansativo, tanto fisicamente como psicologicamente”, relata uma das mães.

Para algumas das mães entrevistadas a preocupação teve início já na escola maternal, a partir dos retornos negativos da instituição: era dito que a criança era lenta demais ou, diversamente, incontrolável. Iniciava-se aí a necessidade de compreensão das dificuldades de escolarização da criança e a busca por respostas através de idas à fonoaudiólogos<sup>9</sup>, psicólogos, médicos, demandando um longo tempo de busca e espera, além de recursos financeiros nem sempre disponíveis.

---

<sup>9</sup> Nas últimas décadas as consultas à fonoaudiólogos na França têm aumentado consideravelmente. Não é raro encontrarmos mais de um terço das crianças presentes em uma sala de aula sendo acompanhadas por este profissional. Os motivos de consulta vem sobretudo de problemas de aprendizagem da linguagem oral e escrita associadas na maioria dos casos à problemas escolares (MOREL, 2014).

O cansaço físico resultante de idas e vindas à profissionais e instituições é agravado pelo fato de serem elas, as mães, que têm que “tomar a frente” nesta busca por respostas, além de ajudar os filhos (as) nas tarefas escolares em casa, com o intuito que não percam completamente o nível de escolarização da turma. A falta de ajuda prática na superação dos problemas das crianças, que “dia após dia perdem confiança e ficam atrasadas na escola” (fala de uma entrevistada), parece produzir uma sobre implicação dos pais (principalmente das mães) no processo de cuidado e educação dos filhos.

Ao colocar em análise a intensificação das relações entre família e escola na contemporaneidade como um novo fenômeno social, Nogueira (2006) chama atenção para as transformações no modelo de família e de escola que estão na base deste processo. A autora afirma que no modelo contemporâneo de família a responsabilidade parental em relação aos filhos é intensamente alargada. Estes “funcionam como um espelho em que os pais veem refletidos os acertos de suas concepções e práticas educativas – os quais costumam se fazer acompanhar por sentimento de orgulho ou, ao contrário, de culpa” (Nogueira, 2006, p. 161). Sendo vistos e vendo-se como responsáveis pelos êxitos e fracassos dos filhos, os pais tomam para si a tarefa de geri-los da melhor forma possível. Por outro lado, devido a um vasto conjunto de mudanças na educação (extensão da escolaridade obrigatória, políticas de democratização do acesso ao ensino, complexificação das redes escolares, mudanças internas nos currículos, princípios e métodos pedagógicos, etc.), todo o sistema pedagógico passou a influenciar diretamente o dia a dia das famílias.

Ao reportar-se ao contexto Francês, Judith Migeot-Alvarado afirma que a mudança das relações entre família e escola na França é particularmente surpreendente. De uma escola “santuário”, fechada em si mesma, passou-se em algumas décadas a uma escola aberta, que tenta fazer dos pais parceiros privilegiados na luta contra o fracasso escolar e a violência juvenil (MIGEOT-ALVARADO apud

NOGUEIRA, 2006, p. 163). Se, por um lado, a abertura da escola e a intensificação da participação familiar podem criar relações interessantes e colaborativas entre as duas instituições, não é raro que a responsabilização pelo “fracasso escolar” seja atribuída principalmente à família. Tal responsabilização pode ser agravada e intensificada quando a rede de cuidados disponível é inexistente ou fragilizada, como é relatado pelos familiares entrevistados.

Um efeito semelhante pôde ser partilhado por mães de crianças usuárias de um Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil brasileiro que, embora em um contexto sociocultural e econômico diverso do Francês, dizem de uma “vida que se vive só”, e do cansaço advindo da ausência de uma rede integrada de atores e instituições que possam compartilhar a responsabilidade do processo de cuidado. “Cansaço físico e psíquico” agravado pelas dissonâncias e ausência de diálogo entre os profissionais que, fragmentados em suas especialidades, “não falam a mesma língua”, raramente conversam entre si ou traçam um plano comum de ações e estratégias (CALIMAN, et. al, 2017)

De forma semelhante, quando as famílias francesas descrevem o percurso diagnóstico de seus filhos, ressaltam a grande heterogeneidade dos discursos proferidos pelos profissionais consultados. À diversidade e quase sempre polarização dos discursos, soma-se a polifonia de conselhos dados: “seja mais firme com ele”, “é a sociedade que é hiperativa e faz com que as crianças se agitem”, “dê o medicamento”. Ao dizer desta heterogeneidade, os familiares descrevem o processo diagnóstico e de procura de tratamento como uma verdadeira “corrida de obstáculos” (JUPILLE, 2014).

No processo de idas e vindas em busca de estratégias de tratamento, algumas mães revelam ainda a extrema culpabilização sentida quando profissionais de direção psicanalítica evocam questões familiares como origem da “agitação”/desatenção. Julien Jupille (2014, p. 4) mostra que, além do sentimento de culpa vivido por estas famílias, é grande

a dificuldade em encontrar um tipo de cuidado que ofereça uma ajuda efetiva e chaves não judicativas para a compreensão do que se passa com a criança.

A literatura antropológica tem destacado os diversos efeitos, muitas vezes descritos como benéficos, do diagnóstico médico na vida das pessoas diagnosticadas (JENKINS, 2010). Segundo Jupille (2014, p. 7), na França, receber um diagnóstico de TDAH pode, por vezes, produzir uma redução da culpa (dos pais e da criança), dando um novo significado à situação vivenciada. Para muitos, ter um diagnóstico *acena* a possibilidade de cura ou ao menos tratamento de uma situação geradora de sofrimento e mal-estar.

Todas as mães entrevistadas compartilham o sentimento de receber positivamente o diagnóstico de hiperatividade dos filhos. Nas palavras de Chantal: « aliviou-me saber que seu problema era médico e não familiar ». Esta frase presentifica, de certa forma, uma esperança outorgada às ciências médicas e explícita que a adesão a um diagnóstico médico pode estar relacionada ao efeito de alívio e desculpabilização dos pais (principalmente das mães) por uma suposta “falta de educação ou limites” da criança.

O diagnóstico médico surge como uma chave de compreensão para uma queixa, um incômodo, um sofrimento experienciado como diferente e indesejado, mas também como um instrumento oficial que pode inserir a criança e família em um sistema de direitos. Assim, uma forma possível de lidar com a situação geradora da queixa, implicando “legalmente” a escola e outros profissionais no processo de cuidado, é “provar” que o TDAH é uma deficiência que requer necessidades especiais. No entanto, caso a família queira fazer um pedido de reconhecimento de deficiência pela Maison Départementale de la Personne Handicapée (MDPH) o percurso é ainda mais fastidioso e custoso. Ela deve encaminhar à MDPH um conjunto de testes (ortofônia, audiologia, psicomotricidade, psicomетria, ortopedia), além de formulários com partes administrativas, médicas e escolares. Estes documentos são

analisados por uma equipe multidisciplinar que, de acordo com os critérios regulatórios de atribuições e serviços, avalia as capacidades e as necessidades da criança e faz propostas de benefícios/compensação. As propostas são enviadas à família que tem 15 dias para fazer suas observações e este plano é submetido ao Comitê de Direitos e Autonomia de Pessoas com Deficiência (CDAPH), que decide sobre a alocação de auxílio e benefícios.

Das 5 mães entrevistadas, 2 não conseguiram obter o reconhecimento oficial pela MDPH. Diversas razões são apontadas como: a dificuldade na obtenção de todos os documentos necessários, incoerências entre o que é oficial e o que realmente acontece, falta de compreensão das famílias sobre a complexidade do processo e as diferenças entre os profissionais. Natalie nos fala do processo enfrentado para conseguir um diagnóstico e das dificuldades encontradas para a constituição do dossiê necessário para apresentação da demanda à MDPH: “Em junho do ano passado, montamos uma equipe educacional para fazer um pedido de reconhecimento ao MDPH, que foi recusado. Foi um pouco difícil porque eles pediram um WISC IV<sup>10</sup> e como ele estava medicado na época, porque é assim que ele estava presente nas aulas, eles recusaram (o reconhecimento de deficiência) pois não deu resultado necessário”.

A experiência de Helène também nos mostra que, do diagnóstico até o reconhecimento oficial da deficiência, o caminho é feito de diversas etapas que devem ser seguidas para que as famílias solicitem os benefícios do reconhecimento. Neste processo, chama atenção o fato de que o acesso a médicos e profissionais de direção psicanalítica dificulta ou impossibilita o “reconhecimento” da deficiência, visto muitas vezes como a única forma de acionar algum tipo de suporte e ajuda efetiva na escola. Como nos diz Helène,

---

<sup>10</sup> Teste cognitivo/intelectual através do qual o psicólogo calcula o QI, quociente intelectual.

Famílias intelectualmente privilegiadas têm uma abertura que a gente não tem, elas também podem ir à Paris para escolher seu terapeuta (...) Existem Centros Médicos Psicopedagógicos (CMPP), mas eles são principalmente de orientação psicanalítica. É grátis, então é claro que algumas famílias precisam fazer isso, mas aqueles que têm meios financeiros tentam outras coisas, quem não pode ficar com os psiquiatras que têm orientação psicanalítica. O problema é que como eles (as crianças) devem ter um dossiê “pesado” para obter o reconhecimento (de deficiente), eles são obrigados a ver alguém (alguém profissional)... mas se ficar com um psicanalista ele (a criança) não vai obter o reconhecimento...

Obter (ou não) o reconhecimento de deficiência depende, portanto, de um processo complexo que envolve acesso (ou não) a uma rede de profissionais e serviços que as famílias nem sempre são capazes de acionar. No cenário polarizado das compreensões em torno do TDAH na França, o reconhecimento da “deficiência” apoia-se claramente na direção neurológica do transtorno, cujo acesso no cenário Frances parece ser ainda restrito e financeiramente dispendioso.

A principal ajuda que as crianças que receberam o reconhecimento de deficiência podem, no que diz respeito à escolarização e ao aprendizado, é o PPS - projeto personalizado de escolarização, que especifica as condições de escolarização da criança deficiente, as orientações, arranjos, apoio, assim como todo material didático necessário para sua implementação - por exemplo, um teclado virtual, um laptop com software adaptado que facilite o acesso à escrita e leitura, uma tesoura adaptada, etc. Além disso, há possibilidade de solicitar a presença de uma AVS (auxiliar de vida escolar) na sala de aula. O objetivo da intervenção da AVS é ajudar a criança a lidar com uma restrição de autonomia na aprendizagem causada por sua deficiência. A AVS facilita a participação da criança em atividades de aprendizagem organizadas pelo professor em sala de aula e atividades extracurriculares (estudo, cantina, passeios). Ela intervém em apoio ao professor ou professores

que especificam as modalidades de sua intervenção. O AVS não se destina a acompanhar a criança durante toda a sua escolaridade: é uma solução transitória que lhe permite integrar e adaptar-se aos requisitos escolares.

Apesar da existência de tais direitos, após desbravar o longo e difícil percurso que leva ao reconhecimento oficial do diagnóstico de TDAH, as mães dizem da pouca eficácia de tais estratégias ou da dificuldade de colocá-las em exercício. Segundo elas, muitos professores resistem em colocar o PPS em prática afirmando que “não faz parte do trabalho deles, que não são formados e que não tem tempo”. O mesmo parece acontecer quando a criança não é reconhecida como deficiente e são solicitadas compensações educacionais que favoreçam sua escolarização. Natalie compartilha conosco as dificuldades enfrentadas,

“Quando ele tinha 11 anos nós fizemos um PAP. E eu lutei o ano todo para que fosse colocado em prática. No ano seguinte, tivemos que começar tudo de novo, mas alguns professores em fevereiro me disseram "ah, bem, ele tinha isso? ". O PAP ainda está a caminho. Este ano ele teve um professor que fez muito por ele. Ele tem ajuda em todo lugar. Seu problema é que ele é muito lento”.

O PAP (plano de acompanhamento personalizado) é um sistema de apoio pedagógico para estudantes de primeiro e segundo grau, cujas dificuldades escolares recorrentes resultam de uma dificuldade de aprendizagem. O plano inclui adaptações educacionais para que a escolaridade seja feita nas melhores condições, com referência aos objetivos do currículo escolar. Deve atender às necessidades identificadas de alunos com dificuldades de aprendizagem quando a situação não exigir a busca do MDPH para o estabelecimento de dispositivos sob o direito específico. Todos os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem têm direito ao PAP.

Segundo as experiências colhidas na pesquisa aqui apresentada, a realização ou não dos PAPs ou dos PPSs depende da “boa vontade” dos professores. “Se o professor se interessa pela questão ele fará algo, se não, ele não fará nada”, nos relata Aurélie. Mas uma outra dimensão do problema é acessada quando, Laura, que é também professora, compartilha as dificuldades encontradas pela escola e pelos professores na implementação de algumas medidas quando há o reconhecimento da deficiência. Em relação às AVSs, comenta:

Temos AVS que nem sempre conhecem as deficiências com as quais estão lidando e que também não têm conhecimento do que é feito em sala de aula. Eu tinha uma AVS para quem eu deveria explicar a divisão, subtração, etc., por isso, acrescenta trabalho para o professor. O professor deve ainda fornecer o material pedagógico específico para essa criança diferenciada. Então, é difícil na sala de aula porque finalmente temos um adulto extra (AVS) para ajudar, mas também tem que ver a agenda dessa pessoa, porque temos que fazer a programação juntos. A gestão física da AVS na classe também é outra questão, por exemplo, eu tive um autista e me disseram que era necessário colocar o mais perto possível da lousa, mas e a AVS? Eu não sabia aonde colocá-la porque iria atrapalhar os outros alunos. E, além disso, na maioria das vezes temos dois ou três pedidos de AVS na mesma classe ... isso tornou-se exponencial.

Percebemos assim que para alguns familiares a atribuição de um diagnóstico médico torna-se necessária e desejável, na medida em que ajuda a dar algum sentido não culpabilizador e judicativo para as queixas e problemas vividos pela criança, legitimando a situação de sofrimento vivida pelos mesmos e reivindicando a diferença (EHRENBERG, 2004; CALIMAN, 2013). Além disso, diante do “cansaço físico e psicológico” vivido pelas mães, o diagnóstico possui a importante função de acionar uma possível rede de apoio que, junto com a família, possa se cor responsabilizar pelo processo educacional e de

cuidado dos filhos. Rede que, no entanto, nem sempre é posta em funcionamento. Por outro lado, assumir a condição de deficiente nem sempre é desejável pelos pais. Natalie considera importante o reconhecimento da deficiência do seu filho “para que ele possa ter acesso aos direitos reservados pela lei”. Porém, esse não é o caso de Laura que prefere não entrar com essa demanda, pois ter um filho considerado “deficiente” também abre portas para uma estigmatização indesejável. Assim, O balanço entre ter acesso a direitos e sofrer as consequências do estigma imbuído no processo de ser visto como deficiente é continuamente avaliado e recolocado.

Vendo-se sozinhas e desamparadas em um longo processo que envolve ajudar a criança em casa nas tarefas escolares, dar conta de uma relação nem sempre amistosa com a escola, buscar alternativas de tratamento, conseguir o diagnóstico, provar (ou não) a “deficiência” a ele vinculada, para muitas mães a alternativa medicamentosa passa a ser a solução mais viável e mesmo a única disponível, embora não sem controvérsias e muitos questionamentos.

## O MEDICAMENTO

Como dissemos no início deste artigo, na França, dar Ritalina para uma criança considerada hiperativa é frequentemente visto como tabu, concretização de um processo de medicalização intensamente criticado. Dar o remédio não é bem visto e as famílias não assumem “publicamente” que a criança está sob tratamento. Por esse e outros motivos, a adesão à prescrição do metilfenidato (Ritalina) é uma decisão delicada e difícil, quase sempre tomada no final de uma longa jornada de outras tentativas. Muitas famílias resistem inicialmente, mas as dificuldades escolares da criança, a pressão da escola e todos os sofrimentos relatados como perda de confiança, agressividade, isolamento, fazem com que o receio entorno do remédio fique em segundo plano diante dos efeitos benéficos prometidos e verificados depois da tomada

da substância. Laura e o marido *tentaram de tudo*. Estavam a beira do desespero, sem dormir à noite, discutindo o que fazer. A filha diagnosticada com hiperatividade tinha duas sessões de fonoaudiologia e uma de psicomotricidade por semana, então, resolveram tentar o medicamento, “Ela estava desesperada, uma perda de autoestima muito grande. Nós não sabíamos o que fazer, as notas na escola eram catastróficas”, revela Laura.

Como Laura, todas as outras mães entrevistadas falam de uma melhora na performance escolar dos filhos após o uso da Ritalina, mesmo que, no que tange ao comportamento, seus efeitos benéficos sejam pouco claros, sobretudo quando as crianças passam da infância para a adolescência. “O professor me disse: “é o dia e a noite depois de tomar o remédio ... De 11 de média ele passou para 15/16”. Mas em termos de comportamento não mudou, na verdade acho que é pior”, nos diz Natalie. Com relação à filha de 12 anos, Laura também afirma: “uma vez no CE2 ela esqueceu de tomar o remédio, e à noite ela me disse, mãe, amanhã eu não deveria esquecer o meu remédio, eu não consegui ouvir a professora, eu olhava pra ela, escutava, mas não conseguia entender o que ela estava me falando, tinham também vários passarinhos que cantavam ao mesmo tempo (...)”.

A Importância dada ao processo de escolarização é um dos aspectos que impulsiona e sustenta a decisão de dar e manter o medicamento. O futuro dessas crianças sem o remédio é visto de forma muito pessimista, por todas as mães. Segundo elas, as características do problema apresentado pelos filhos, no que tange principalmente às dificuldades no processo de escolarização, torna difícil a possibilidade de inserção no mundo do trabalho. Se podemos dizer de uma urgência na resolução de um problema dia após dia sentido por essas famílias na relação dos filhos com a escolarização, há, também, uma demanda de prevenção e preocupação com um *futuro ruim*. “Enquanto eles são pequenos, no jardim de infância ainda vai, mas depois quando forem mais velhos irão entrar na aprendizagem da vida (...), aprender na sociedade de hoje sem remédio é complicado”, nos diz Laura.

A experiência de Laura ecoa a relação historicamente tecida entre o metilfenidato, a escola e os processos de aprendizagem. Segundo Caliman (2006), a lógica que liga estes termos afirma que um déficit na capacidade atenção e controle de si inviabiliza a permanência na escola e o alcance das metas escolares e a Ritalina, magicamente ou quimicamente, (em um misto de discurso científico e mítico) soluciona temporariamente o problema.

No entanto, enquanto muitos pais notam mudanças impressionantes no comportamento da criança assim que a medicação é tomada, a administração diária pode ser extremamente complicada, principalmente porque as famílias, diante da ausência de acompanhamento médico<sup>11</sup>, estão praticamente sozinhas na função de gestão da medicação. Laura diz da dificuldade em assumir este papel.

É muito surpreendente porque o médico me disse: “para dosagens, é 1 de manhã, 1 ao meio-dia. Ou é 2 de manhã ou apenas 1 de manhã. O problema é que depende da sua filha, como ela reage à droga, não podemos saber ...”, eu disse: ah bom? e ele continuou.. “Você vai tentar fazer coisas com ela que exigem atenção, na segunda-feira, por exemplo, dar 1 de manhã e ver como vai ser no dia. E então, você tenta assim.” Eu acho que não é normal isso, experimentar... As famílias determinam a dosagem. Nós não somos médicos ... É muito surpreendente, nos é dada uma droga, que é forte, experimental, enquanto é baseada em curvas comportamentais, e cabe a nós encontrar a dosagem... (...)

O fato de ser um remédio cuja dosagem é experimental provoca nas mães uma sensação de que seus filhos estão sendo “cobaias” de algo ainda não provado e em fase de experimentação. A gestão solitária da medicação intensifica

---

<sup>11</sup> Os médicos que são autorizados à prescrever o medicamento não são reembolsados pelo sistema de saúde. As famílias vão ser acompanhadas, geralmente, por médicos gerais, que não estão na origem da prescrição e que não são especialistas da área.

este sentimento e o receio a ele vinculado. Se antes as mães eram marcadas pelos processos de culpabilização e responsabilização vinculados a uma suposta falta de limites que estaria na base dos comportamentos dos filhos, são agora responsabilizadas pela decisão e gestão do cuidado medicamentoso. Ao sentirem-se despreparadas e sem acesso aos conhecimentos necessários sobre os efeitos do medicamento e seus possíveis riscos, vão, ao seu modo, gerindo como podem os usos do medicamento. Esse “poder” que lhes é atribuído na administração do remédio possibilita também que outros usos (não inicialmente indicados pelo médico) se atualizem, como por exemplo nos finais de semana “para que eles consigam fazer todos os deveres que têm pra fazer” ou “para estudar para as provas”.

A experiência de Chantal com o filho de 13 anos diagnosticado com hiperatividade e superdotação é particularmente intensa, na medida em que explicita as fronteiras extremamente tênues entre os usos nocivos e vistos como positivos do medicamento e o difícil processo de dosá-los:

Eu tive uma grande preocupação com relação ao metilfenidrato. No começo, ele (o filho) não suportou isso, na medida em que ele era “alto potencial” (superdotado). Ele era um psicoestimulante em um cérebro que tinha uma tendência a pensar muito. Eu tive uma criança que teve convulsões, tentativa de suicídio aos 9 anos (no momento em que ele começou), porque a dose era muito forte no início. Fui forçada a parar a coisa, o médico que prescreveu não entendia que havia TDAH e alto potencial junto ... ele não foi treinado para isso. Ele não sabe. Então eu troquei o médico, achei uma psiquiatra infantil e um neuropediatra e começamos de novo com uma dosagem muito pequena, eu cortei e dei a ele 5mg. Depois, estava bem estabilizado eu fui para 10, 15. Então nós reestabilizamos em 20 e agora não há mais preocupação. Ele suporta seu tratamento muito bem. Ele tem 12 anos e estamos em 40mg.

Chantal acredita que a origem da hiperatividade do filho é alimentar, sendo principalmente causada pela imigração de um povo que estava acostumado a se movimentar (africanos) e teve que se adaptar a um sistema educativo que requer a imobilidade. Mesmo com a tentativa de suicídio aos 9 anos e a clara associação que a mesma faz com o uso “errado” do medicamento, insistiu na procura da melhor dosagem da substância até estar satisfeita com o resultado. Para tanto, envolveu-se em um percurso árduo de procura por ajuda profissional e de tentativas e erros na experimentação medicamentosa. No começo, o filho não *suportou*, agora “suporta seu tratamento muito bem”, o medicamento está estabilizado.

De acordo com Béliard *et. al.* (2018, no prelo), o uso da Ritalina na França se insere dentro de inúmeras questões potencialmente contraditórias: modificação da trajetória escolar, regulação da harmonia familiar, sociabilidade entre pares, construção e transformação da personalidade da criança, etc. Na experiência de pesquisa aqui relatada, a adesão e gestão da Ritalina pelos familiares também coloca em análise as dificuldades e problemas encontrados nos sistemas de saúde e educação franceses. Sentindo cotidianamente os efeitos adocedores dos processos de culpabilização, incapazes de encontrar tratamentos alternativos sustentáveis e integrados, diante das dificuldades de implantação efetiva dos planos educacionais especiais, o uso da Ritalina surge como um caminho possível para as famílias. No entanto, na medida em que as outras estratégias não são acionadas e que a gestão medicamentosa continua sendo uma prática solitária, a Ritalina vai deixando de ser uma prática “possível”, estabilizando-se como a única e inevitável solução para o problema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o TDAH uma condição complexa e instável, de causas e efeitos não definidos, os relatórios franceses oficiais assumem que os sistemas de saúde e de educação franceses possuem sérias deficiências no que tange ao cuidado de crianças com dificuldades de aprendizagens e diagnosticadas com transtornos incertos e fronteiriços como o TDAH (AKRICH e RABEHARISOA, 2018). Neste artigo, através do acesso à experiência de familiares de crianças diagnosticadas com TDAH, foi possível delinear algumas dessas deficiências e seus efeitos em suas vidas.

Pode-se dizer que, sem dúvida, os familiares entrevistados partilham entre si a vivência de um intenso sofrimento no processo de lidar e viver com os problemas de escolarização de seus filhos diagnosticados com TDAH. No entanto, diferentemente de outros estudos sobre o transtorno, não concluímos que este sofrimento atesta e reafirma os efeitos avassaladores de um diagnóstico biomédico nas vidas das pessoas. Não está em questão aqui o sofrimento legítimo causado por trajetórias de vidas diagnosticadas, que destoam de uma suposta escolarização normal. No entanto, é preciso considerar que as experiências relatadas colocam em análise os efeitos da desassistência e da ausência de redes de apoio quando um problema de escolarização é identificado, persistindo no tempo. É preciso ainda considerar que o sofrimento expressado pelas mães entrevistadas revelam um contexto social extremamente moralizante e individualizante, que ainda responsabiliza as estruturas familiares por um possível problema de escolarização. Diante deste cenário, não sem contradições e incertezas, a França vai deixando de ser a exceção psicodinâmica e as explicações neurológicas e biomédicas dos problemas de hiperatividade e atenção ganham espaço e força. Mais do que opor-se radicalmente a esta tendência, produzindo mais polarizações e binarismos, torna-se necessário compreender os processos que a tornam possível.

É, portanto, com cautela e sensibilidade que se deve analisar as controvérsias e tensões em torno do TDAH, buscando nesse processo evitar as explicações culpabilizantes e judicativas, que tendem a individualizar o problema e simplificá-lo, isolando-o das relações que o constituem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACQUAVIVA, Éric; DUHAMEL, Claudie. **L'Hyperactivité. Idées reçues sur le trouble du déficit de l'attention.** Paris: Éditions Le Cavalier Bleu, 2012.

AKRICH M. & RABEHARISOA V. (2018). **The French ADHD Landscape: maintaining and Dealing with Multiple Uncertainties.** In Meredith R. Bergey, Angela M. Filipe, Peter Conrad, and Ilina Singh (orgs.) **Global Perspectives on ADHD: social dimensions of diagnosis and treatment in sixteen countries.** Baltimore: Johns Hopkins University Press: 2018, 400 pg.

ANSM. **Rapport sur le methylphenidate:** données d'utilisation et de sécurité d'emploi en France, 2013.

ANSM. **Rapport sur le methylphenidate:** données d'utilisation et de sécurité d'emploi en France, 2017.

BÉLIARD A.; FANSTEN M., MOUGEL S.; PLANCHE M. (et VAUMORON). **Enfants agités, familles bouleversées. Enjeux et usages familiaux du diagnostic de TDA/H.** Sciences sociales et santé. vol. 36, n°4, 2018. No prelo.

CALIMAN, L. V. **A constituição sócio-médica do "fato TDAH".** Psicologia e Sociedade, v. 21, p. 135-144, 2009.

CALIMAN, L. V. **O TDAH - entre as funções, disfunções e otimização da atenção.** Psicologia em Estudo, v. 13, p. 549-556, 2008.

CALIMAN, L. V. **Os Bio-Diagnósticos na Era das Cidades Biológicas**. In: Cecília Azevedo Lima Collares, Maria Aparecida Affonso Moysés, Mônica Cintrão França Ribeiro. (Org.). **Novas Capturas, Antigos Diagnósticos na Era dos Transtornos**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 109-118.

CALIMAN, L. V.; PETERLE, P. H. S. ; CESAR, J. M. . **Gestão autônoma da medicação (GAM) e saúde mental infantojuvenil**: experiência de análise e cogestão entre familiares, usuários e profissionais. In: Adriana Leão; Jorge Luís Gonçalves dos Santos; Renata Costa-Moura. (Org.). **Produção de Subjetividade e Institucionalismo**: Experimentações Políticas e Estéticas. 1ªed. Curitiba: Appris, 2017, v. 1, p. 10-30.

CONRAD, P. (1976). **Identifying hyperactive children**: The medicalization of deviant behavior. Lexington, MA: D.C. Heath.

DIENER, Yann. **On agite un enfant : l'État, les psychothérapeutes et les psychotropes**. Paris: La Fabrique Éditions, 2011.

EDWARDS, Joan C. e al. **Attention deficit hyperactivity disorder in France and Ireland: parents' groups' scientific and political framing of an unsettled condition**. *BioSocieties*, 9, 2, 153-172, 2014.

EHRENBERG, Alain. **Remarques pour éclaircir le concept de santé mentale. Point de vue**, *Revue Française des affaires sociales*, n° 1, janeiro-março, p. 77-88, 2004.

GÉTIN-VERGNAUD, Christine, K. G. ANGENON-DELERUE. **Après 10 ans d'activité, HyperSupers- TDAH France dresse un premier bilan de ses actions au travers des résultats d'une enquête menée durant l'été 2011 auprès des familles adhérentes**, *A.N.A.E.* , n° 114, novembre 2011.

GORDON, Michael ; KEISER, Susan. **Accommodations in higher education under the Americans with disabilities act (ADA): A no-nonsense guide for clinicians, educators, administrators, and lawyers.** New York: Guilford, 1998.

JENKINS, Janis H. (Org.). **Pharmaceutical Self: the global shaping of experience in an age of psychopharmacology.** Santa Fe: School of Advanced Research, 2010.

JUPILLE, Julien. « De « coupables » à « victimes actives ». Enjeux pour les familles d'un diagnostic de TDA/H », **Sociologos**, 9, 2014.

LIMA, R. C. **somos todos desatentos? O TDA/H e a construção de bioidentidades.** 1ª. ed. Relume Dumará/Ediouro, 2005. v. 1. 161p. Rio de Janeiro, 2005

LOURAU, René. **Le journal de recherche.** Paris : Méridiens-Klincksieck, 1988.

MOREL, Stanislas. **La médicalisation de l'échec scolaire.** Paris : La dispute, 2014.

NAVARRO, S. R & VRECKO S. (2017) **Pharmaceutical entanglements:** an analysis of the multiple determinants of ADHD medication effects in a Chilean school, *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 12:sup1, 1298268.

NOGUEIRA, M. A. (2006). **Família e escola na contemporaneidade:** os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*, 31(2):155-170, jul./dez. 2006.



# TDAH NO CONTEXTO ESCOLAR: FRACASSO ESCOLAR OU SUCESSO DO SUJEITO?

TDAH NO CONTEXTO  
ESCOLAR: FRACASSO  
ESCOLAR OU SUCESSO  
DO SUJEITO?

*Rita de Cássia de Araújo<sup>1</sup>  
Ilka Schapper Santos<sup>2</sup>*

## Resumo:

O presente artigo busca discutir as questões do fracasso escolar, em especial o TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), e sua estreita relação, na contemporaneidade, com o discurso médico-psiquiátrico e das neurociências. Na esteira desse debate, a proposta do trabalho é trazer as discussões da psicanálise, como possibilidade de fazer uma torção ao discurso vigente nas instituições escolares, que, muitas vezes, são as primeiras e maiores mensageiras dos diagnósticos e das patologizações da infância. Nossa aposta é que o fracasso escolar possa ser incluído como algo que diz do sujeito, da criança e de seus tropeços.

**Palavras-chave:** Fracasso escolar – Psicanálise – TDAH

<sup>1</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora e Psicóloga.

<sup>2</sup> Membro Fundador do Espaço-Oficina de Psicanálise. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

This article discusses the issues of school failure, especially ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), and its close relationship, nowadays, with the medical-psychiatric and neuroscience discourse. In the wake of this debate, the purpose of this paper is to bring the discussions of psychoanalysis as a possibility of twisting the current discourse in school institutions, which are often the first and greatest messengers of childhood diagnoses and pathologizations. Our bet is that school failure can be included as saying about the subject, the child and their stumbles.

**Keywords:** School failure - Psychoanalysis - ADHD

## INTRODUÇÃO

Sabemos com Patto (1990) que o fracasso escolar já teve muitas significações. Já foi atribuído à desnutrição ou deficiências alimentares dos educandos, às suas dificuldades sociais e econômicas, e a problemas familiares e psíquicos. Já teve uma explicação predominantemente biológica, baseada num discurso racista e eugenista de que negros e mestiços seriam intelectualmente e cognitivamente inferiores aos brancos.

A pedagogia, imbuída da psicologia científica, já explicou o fracasso escolar por causalidades individuais; psicológicas ou intelectivas. A teoria da carência cultural afirmava que o ambiente cultural, presente, em tese, na realidade a nas famílias de classes mais pobres, produzia limitações, o que repercutia no rendimento escolar dessas crianças.

Em algum momento os fatores intraescolares e pedagógicos também foram identificados como produtores de fracasso. No entanto, o mais comum era que o fracasso fosse atribuído ao educando e suas deficiências ou limitações. A obra de Patto (1990) também é conhecida por criticar a

culpabilização do aluno e de suas condições pelo fracasso escolar e busca implicar a escola e a pedagogia na produção do fracasso dos alunos.

No entanto, atravessados pela ética da psicanálise, não é de todo equivocado dizer que o fracasso escolar é, de algum modo, o fracasso do aluno. Na medida em que, para a psicanálise, o fracasso está sempre com o sujeito mesmo. Ou seja, tudo iria muito bem, tudo seria perfeito – dentro do esperado e estabelecido – não fosse o sujeito comparecer com sua singularidade, com seu desejo. Tomado, em um sentido diverso do senso comum, o fracasso, seria um dos modos pelo qual o sujeito pode comparecer com sua singularidade, não sendo, portanto, um mero erro a ser corrigido e reparado. É a isso que chamamos de sintoma.

Sabe-se que Freud criou a psicanálise por meio de sua clínica com as histéricas. Essas mulheres chegavam ao consultório do fundador da psicanálise com sintomas que desafiavam seu saber como neurologista. O que as histéricas demonstravam à Freud nada mais era do que essa já dita disjunção entre saber e verdade. A verdade dos sintomas dessas mulheres não tinha correspondência com o saber delas sobre si mesmas, nem com o saber da ciência. Suas dores, espasmos, paralisias, afasias não tinham representantes no corpo biológico. O corpo, dessas mulheres, apresentava sintomas que não correspondiam ao sujeito que a ciência poderia alcançar.

A novidade que Freud apresenta, ao inventar a psicanálise, passa pela estratégia de dar lugar a isso que seria tão somente um dejetivo a ser descartado pela ciência. O autor, inclusive, se incomodava muito com isso. Ao discutir o caso de Elisabeth Von R, por exemplo, Freud se justifica dizendo que nem sempre foi psicoterapeuta e que, como os demais neurologistas, estava preparado para fazer “diagnósticos locais e eletroprognósticos”. Afirma ainda que, ele mesmo, estranha o fato de que seus relatos de caso pareçam contos e que falte a eles a seriedade da ciência. Entretanto, ele diz sustentar sua técnica em sua prática clínica, que vem lhe mostrando

que os tratamentos tradicionais que a medicina lhe oferecia não serviam ao estudo e ao tratamento da histeria (FREUD, 1895/1990, p. 119).

Ao dizer desse seu desconforto, o que Freud nos indica é que o rigor que pretende com sua psicanálise passa por acolher como verdade os sintomas apresentados por aquelas mulheres, ainda que a ciência de sua época os rejeitasse. Enquanto a ciência dizia que não havia verdade naqueles sintomas por não haver um correspondente orgânico para eles, a psicanálise dirá que há uma verdade ali, ainda que tal verdade esteja disjunta do saber. O que Freud inventou, portanto, foi um modo de acolher o que a ciência foraclui; não quer saber.

Ademais, isso que a ciência não quer saber, nada mais é que o inconsciente. O inconsciente seria exatamente aquilo que denuncia que o *eu* não é uma categoria unívoca, não é todo representado pela razão como pretendia o método cartesiano. O inconsciente é aquilo que cai do *eu* como um dejetivo e do qual o *eu* não sabe, ainda que diga de uma verdade desse mesmo *eu*. É do que se trata a neurose. O neurótico é aquele para o qual a verdade inconsciente está recalçada. Recalque é o nome que Freud deu à defesa do neurótico relativa ao saber inconsciente. O neurótico é aquele que se recusa saber sobre aquilo que o implica no seu próprio sintoma, ou em que medida é responsável e ativo nele.

Desse modo, o sintoma pode ser uma janela que o sujeito inventa para deixar escapar aquilo que lhe é mais singular e que, por algum motivo, não pôde se apresentar de outro modo. O sintoma aparece no lugar do que seria o sujeito, nesse sentido, ele representa o sujeito para o outro. Ainda que muitas vezes manifesto em forma de fracasso, o sintoma é uma formação de compromisso do sujeito com seu mundo.

Em "Inibição, sintoma e angústia" Freud (1926[1925]2014) apresenta o sintoma como sendo a tentativa do sujeito de restabelecer um equilíbrio, quebrado pelo conflito existente entre o princípio do prazer e o princípio de realidade. O sintoma é o substituto de uma

satisfação pulsional que não aconteceu, por causa do recalque. É nesse sentido que o sintoma é tomado pela teoria freudiana como uma formação de compromisso do sujeito para evitar a angústia, havendo nele, portanto, algum ponto de satisfação, apesar de causar sofrimento. Deste modo, não se elimina um sintoma sem consequências.

Dissemos que o fracasso escolar já foi lido de várias maneiras, em diversas épocas. Na contemporaneidade, o fracasso escolar muito frequentemente é nomeado por meio de transtornos psiquiátricos ou transtornos mentais. Atribuir um diagnóstico psiquiátrico ou neurológico e medicalizar são as intervenções que temos assistido com frequência para esses casos.

Foucault (1973-1974/2008), ao tratar da sociedade disciplinar da era moderna, traça essa relação estreita entre a psiquiatria infantil e a pedagogia. Se for por meio da educação que se disciplina a criança, também é por meio dela que a psiquiatria irá se instalar. Tal como o manicômio se tornou o lugar disciplinador para o louco, a escola moderna se tornou o lugar privilegiado para disciplinar as crianças, assim, não é estranho que a escola tenha se tornado uma instituição produtora de diagnósticos para a infância. O encaminhamento para os chamados “especialistas” (médicos, neurologistas, psiquiatras, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, por exemplo) das crianças que não correspondem à sua expectativa de aprendizagem, rendimento ou disciplina, é uma prática bastante comum. E depois de instaurada a chamada “década do cérebro” tais problemas são frequentemente atribuídos a doenças de causalidades eminentemente neurológicas; por falhas na estrutura cerebral ou em seu mecanismo bioquímico.

A escola de hoje ainda é a primeira e maior mensageira dos diagnósticos da infância. Na verdade, podemos ir mais longe e concordar com Patto (2000), para afirmar que a escola na contemporaneidade é produtora de patologias da infância. O encaminhamento para os chamados “especialistas” (médicos, neurologistas, psiquiatras, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, por exemplo) das crianças que não

correspondem à sua expectativa de aprendizagem, rendimento ou disciplina, é uma prática bastante comum. Faz parte do discurso corrente o fato dos mal-estares presentes na escola, ou aqueles próprios do processo ensino-aprendizagem, sejam interpretados como deficiências, transtornos ou distúrbios psíquicos individuais da criança. E depois de instaurada a chamada “década do cérebro”, expressão que retomaremos neste artigo, tais problemas são muito frequentemente atribuídos a doenças de causalidades eminentemente neurológicas; sejam por falhas na estrutura cerebral ou em seu mecanismo bioquímico.

## **O FRACASSO ESCOLAR SOB O *CORPUS* DA PSQUIATRIA E DA NEUROCIÊNCIA**

É importante dizer que apesar do avanço das neurociências na sua tentativa de encontrar marcadores biológicos que expliquem e justifiquem determinados comportamentos e patologias, grande parte dos transtornos psiquiátricos não possui nenhum determinante biológico que os justifique. A psiquiatria de hoje ainda se mantém na mesma posição desconfortável em relação às demais especialidades médicas, grande parte dos diagnósticos são feitos tão somente por meio da descrição de sintomas.

Birman (2005) afirma que a psiquiatria sempre esteve numa posição incômoda dentro da medicina, já que nunca conseguiu encontrar bases biológicas que explicassem os distúrbios mentais, que desde Pinel e Esquirol encontrava apenas causas morais.

Foucault (1973-74/2006) desnuda detalhadamente o poder psiquiátrico, denunciando o quanto este ramo da medicina se debruça em responder às questões do poder ao invés das questões do saber. Ou seja, ao invés de ser considerada um erro, a loucura é diagnosticada quando se apresenta como um desvio em relação à conduta considerada normal (ESPERANZA, 2011). Sendo assim, a psiquiatria

ficou historicamente condenada a se aliar às estratégias de poder para corrigir ou reprimir aquilo que, eventualmente, perturbasse a ordem normal das coisas, especialmente por não encontrar correlatos orgânicos para explicar as desordens psíquicas ou mentais.

Nas últimas décadas – em especial a partir da década de 1990 – o desenvolvimento das neurociências trouxe à psiquiatria uma esperança na busca da sua tão sonhada cientificidade, supostamente fundada no discurso biológico. Mas, segundo Birman (2005), desde a década de 1950 que a psiquiatria persegue esta trilha biologicista e encontra na psicofarmacologia uma nova identidade. A fim de alcançar status de ciência médica, desde então, a psiquiatria vem reduzindo o psiquismo ao funcionamento cerebral, fazendo da farmacologia sua modalidade essencial de intervenção. Podemos inferir que o avanço da farmacologia e seu mercado crescente foram, de certo modo, determinantes para a invenção da neurociência.

Isso porque, o cérebro virou uma espécie de fetiche dos nossos tempos. Buscam-se nele todas as respostas para o que seria o “Eu” do indivíduo; desde suas características e peculiaridades até suas manifestações sintomáticas e causas dos adoecimentos psíquicos. O cérebro se tornou o *locus* do indivíduo do nosso tempo, o que transformou as neurociências no grande *boom* científico das últimas décadas.

Todavia, essa ideia de uma equivalência entre o psiquismo e o cérebro não é recente. Bergson, numa comunicação proferida num congresso de 1904, chamada “O cérebro e o pensamento: uma ilusão filosófica”<sup>3</sup>, afirma que tal questão atravessa boa parte da filosofia moderna. “Paralelismo psicofisiológico” foi o nome dado por Bergson para dizer da inter-relação entre esses dois fenômenos: um orgânico e outro psicológico. Ainda sem dispor do acesso aos aparatos

<sup>3</sup> <http://tabernadafilosofia.blogspot.com.br/2015/11/o-cerebro-e-o-pensamento-uma-ilusao.html>

tecnológicos que temos hoje, capazes de observar um cérebro em funcionamento, Bergson descreve o paralelismo como que a prever a chegada deles:

Uma inteligência sobre-humana, que assistisse ao movimento dos átomos de que é feito o cérebro humano e que tivesse a chave da psicofisiologia, poderia ler, em um cérebro trabalhando, tudo o que se passa na consciência correspondente, poderia ler, num cérebro trabalhando, tudo o que se passa na consciência correspondente. (BERGSON, 1974, p. 163)

Assim sendo, essa procura por compreender o cérebro e ser capaz de estudá-lo em funcionamento, a fim de encontrar a consciência do ser, não é nova. Todavia, os aparatos tecnológicos capazes de tornar o cérebro vivo um objeto da ciência, só surgem nas últimas décadas, alavancando as pesquisas nesse âmbito. O termo neurocientista, por exemplo, se estabelece no meio científico somente a partir da década de 1990, que é, inclusive, chamada de “década do cérebro” (LISBOA, 2015). Lisboa afirma que essa denominação “década do cérebro” foi promulgada pelo presidente George Bush, que inaugura um período de intensificação das pesquisas neurocientíficas, que recebem, a partir de então, grande investimento, tanto estatal quanto privado.

Nesse sentido, a noção de sujeito cerebral transformou o cérebro num ator, num agente social. Mais do que um órgão objeto da ciência biológica, o cérebro alcança status social, na medida em torna possível explicar ou interpretar nossas questões relacionais ou psíquicas. Isso explica ser possível conceber um programa de TV para o grande público que trata dos entraves das relações amorosas por meio da neurologia. Em última análise, nossos cérebros é que amam ou não amam.

Com efeito, a cerebralidade parece ser um resultado natural do progresso da ciência e das tecnologias utilizadas para pesquisar o cérebro. Entretanto, Ehrenberg (2009) afirma que o sucesso popular das neurociências não está tão relacionado com seu aparato científico, tanto quanto está relacionado ao

estilo de resposta que elas dão para as questões formuladas; respostas que atendem a um ideal de autonomia individual, bastante difundido nos nossos tempos.

As drogas psiquiátricas são, sem dúvida, o recurso terapêutico mais difundido e vendido com essa promessa de atuar no cérebro para intervir nos transtornos ou dificuldades da mente, mas não é o único. As neuropsicocirurgias e a eletroconvulsoterapia têm voltado à cena como recursos terapêuticos possíveis no âmbito da medicina, para tratar de pessoas acometidas de transtornos mentais. A lobotomia e o eletrochoque – os nomes originários dessas terapêuticas – foram historicamente condenadas, com o advento dos movimentos para garantia de direitos dos doentes mentais e o fim dos manicômios, atrelados ao movimento da reforma psiquiátrica. No entanto, tais procedimentos, animados pelo avanço das neurociências, ressurgem com novas denominações, uma roupagem mais humanizada e critérios de indicação mais rigorosos. A promessa é intervir diretamente no cérebro a fim de tratar sintomas psiquiátricos graves e persistentes, e com pouca resposta terapêutica.

No final do ano de 2017, por exemplo, foi divulgada na imprensa<sup>4</sup> – e também num telejornal popular vespertino, cuja reprodução viralizou em uma rede social<sup>5</sup> – a realização de uma neuropsicocirurgia num hospital no interior de Minas Gerais. A reportagem entrevista os pais do paciente que sofreu a intervenção e o médico neurocirurgião, membro da equipe que fez o procedimento. A família pagou pela cirurgia e se diz esperançosa com a mudança de comportamento do filho que, antes, se mostrava demasiadamente agressivo e inacessível afetivamente. O médico entrevistado demonstra na matéria como foi feito o procedimento utilizando uma réplica do modelo do cérebro e imagens computacionais do órgão,

<sup>4</sup> <https://gazanortemineira.com.br/noticias/saude/psicocirurgia-santa-casa-realiza-procedimento-cirurgico-para-controlar-agressividade>

<sup>5</sup> <https://www.facebook.com/MocNewsJornalismo/videos/1938996963019450/>

buscando traduzir para o público geral essa objetividade pretendida em relacionar o cérebro ao comportamento, antes inadequado e agora corrigido. Segundo ele, a intervenção em determinada parte do cérebro do paciente, foi a responsável por eliminar a agressividade do mesmo e, dar à família a possibilidade de cuidar dele e lhe dar afeto. O médico afirma ainda que, antes do procedimento, em razão do quadro de agressividade, os pais do rapaz não podiam nem mesmo lhe passar a mão na cabeça em sinal de carinho. Os pais, por sua vez, afirmam que, pela primeira vez em vinte anos, outra pessoa, que não eles, pôde dar banho e escovar os dentes do filho. Obviamente, que não se trata aqui de julgar a pertinência ou indicação do procedimento, bem como de duvidar que a mudança de comportamento do rapaz possa ter favorecido sua relação familiar ou social, a questão é exemplificar como o cérebro, nesse caso, se transforma num ator social, que pode, tanto facilitar quanto dificultar o laço. Resolvido o problema do cérebro, resolve-se problema do sujeito e da sua família.

Na tentativa de isolar seu objeto de estudo e intervenção, Alfredo Jerusalinsky (2006) dirá que a psiquiatria opera num esforço cada vez maior de apagar o sujeito, buscando explicar tudo que se refere a ele no campo da etiologia neurológica. Nessa mudança de paradigma não é por acaso que os problemas passaram a se chamar “transtornos”. Enquanto “um problema é algo para ser decifrado, interpretado, resolvido; um transtorno é algo para ser eliminado, suprimido” (ALFREDO JERUSALINSKY 2011, p. 238).

É assim que a patologização dos nossos mal-estares encontra salvaguarda no discurso psiquiátrico corrente, explicando cada sintoma ou comportamento por meio de uma alteração bioquímica ou disfunção cerebral. Isso faz com que os nossos fenômenos mentais se afastem cada vez mais das explicações causais e de sentido, para serem considerados um mero produto de manifestações ou desordens da bioquímica cerebral. Alfredo Jerusalinsky dirá que “na psiquiatria contemporânea, trata-se de um cérebro que não seria de um sujeito”. (2011, p. 242)

Assim sendo, um número cada vez maior de crianças está sendo incluído na categoria de portador de algum transtorno mental, sendo cada vez mais comum o fato da psiquiatria ser convocada a dar soluções para o fracasso escolar. O surgimento das chamadas doenças do não-aprender ou o fenômeno da patologização do fracasso escolar se sustentam no discurso de que o aprendizado é um processo meramente biológico e, portanto, natural e espontâneo, consequência de certa maturação, estrutura ou funcionamento do cérebro. Caso tal processo não aconteça a contento é porque algo aconteceu com aquele organismo/cérebro que não aprendeu, ou seja, é ele que apresenta algum problema ou disfunção.

A educação, por sua vez, deixa de ser um fenômeno que ocorre na interação entre sujeitos – um fenômeno cultural, político que tece o laço – para se tornar um fenômeno individualizado, solitário, que ocorre (ou não) apenas dentro do cérebro do aprendiz. Assim sendo, transformar os mal-estares próprios da educação em um diagnóstico que se atribui ao aluno e seu cérebro tem sido uma prática corrente que leva a produção de novas patologias. Além disso, esse processo de excessiva especialização do discurso educativo, com a interferência cada vez maior dos discursos médico, psicológico e psicopedagógico, faz com que professores e profissionais da educação se sintam cada vez mais impotentes e reféns de discursos alheios à pedagogia.

Percebemos uma dificuldade cada vez maior em compreender os mal-estares da existência como inerentes à condição humana. Na maior parte da história, a felicidade não foi um propósito de vida para o sujeito humano, nossa condescendência com os aspectos trágicos da existência: a infelicidade, o sofrimento e a dor, já foi muito maior. Hoje, nos tornamos obcecados pela felicidade. O advento da ciência – com seu conceito de bem-estar e sua promessa de solucionar os mal-estares do homem em vida (sem precisar aguardar a morte e o paraíso) – transformou a felicidade numa pauta política, política no sentido de ser pensada como uma meta

coletiva. A noção de cidadania tem muito a ver com essa noção de felicidade como um direito universal. Mas, nos nossos tempos, adequada ao individualismo e a competitividade próprios do capitalismo, a felicidade se tornou uma meta individual e não uma experiência compartilhada.

Com efeito, experiências próprias do afeto que eram consideradas contingências da existência – tristeza, luto, fracasso, angústia, medo, estresse, agitação, irritabilidade – são tratadas como doença, transtorno, patologia: um erro a ser reparado, corrigido.

## **O TDAH COMO EXPRESSÃO DO FRACASSO ESCOLAR**

No campo da educação a discussão não tem sido diferente. O fracasso escolar dos nossos tempos tem sido comumente associado a um transtorno psiquiátrico, sendo que, o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) tem comparecido com bastante frequência. Alunos desatentos, agitados, inquietos, impulsivos, impertinentes, que não cumprem as tarefas escolares, que não aceitam normas e regras e, por vezes, agressivos, têm sido muito comumente enquadrados no diagnóstico de TDAH, servindo para justificar dificuldades de aprendizagem e indicar uma direção de intervenção para a escola e para a família. O TDAH responde muito bem ao modo contemporâneo de lidar com o mal-estar: um que explique pela via do diagnóstico e prescreva um medicamento.

Citamos um caso bastante emblemático, que chegou até um CAPS em que uma das autoras trabalhava, por encaminhamento de uma creche municipal. Tratava-se de uma criança de apenas 4 anos com indicação de avaliação por apresentar, segundo a coordenadora pedagógica, sintomas de hiperatividade. A mãe nos traz a criança para acolhimento com um relatório da creche, que narrava seu comportamento irritadiço, agressivo e inquieto, e já indicando a suspeita de

um diagnóstico de hiperatividade. Como de praxe, decidimos escutar um pouco mais a mãe para compreender melhor o caso, especialmente por se tratar de uma criança tão pequena. Um detalhe importante a ser destacado aqui é que a mãe chega até o serviço trazendo a criança encaminhada e também um bebê de colo, ainda em fase de amamentação. Conversando com a mãe, ela nos informa que o comportamento do filho na creche alterou a alguns meses, que antes não havia nenhuma queixa sobre ele. Que ele se apresenta agitado, desinteressado pelas atividades, agressivo com os colegas e não colabora com as tentativas da professora em contê-lo.

No decorrer da entrevista, a mãe permanece com o bebê no colo e o nosso “candidato a paciente” se mantém sentado junto dela, quieto e bastante atento ao que ela nos diz. Tentamos, então, conversar apenas com a mãe, pedindo a outro profissional que atendesse a criança em outra sala, mas ele se recusou a ficar longe dela e começou a se mostrar agressivo e irritado. Nesse momento cogitamos que o motivo da alteração de comportamento da criança poderia ter relação com o bebê recém-nascido. Numa entrevista subsequente, apenas com a mãe (a meu pedido), ela confirma que a alteração de comportamento do filho mais velho coincide sim, com a chegada do bebê. Afirma, ainda, que leva o bebê quando deixa o filho na creche, ou seja, o garoto a vê levar o bebê de volta pra casa enquanto ele tem que ficar na instituição. Interrogamos a ela se não passou pela sua cabeça que a criança tivesse apenas com ciúme do bebê, e que isso estivesse refletindo em seu comportamento na creche. Ela concorda que pensou nessa possibilidade, mas não imaginou que isso seria tão grave “a ponto de provocar uma doença de hiperatividade” no filho.

Esse caso se tornou emblemático por vários motivos. Pelo risco evidente de diagnosticar e medicalizar aquela criança, ainda tão jovem, caso não tivéssemos tido o cuidado da escuta. Pelo fato da escola, no caso da creche, já ter assimilado o discurso médico-psiquiátrico a ponto de já encaminhar a criança com uma hipótese diagnóstica, hipótese prontamente

acolhida pela mãe. Pelo fato de que uma explicação simbólica tão corriqueira, parte do nosso universo cultural, tenha sido desconsiderada em favor de um transtorno psiquiátrico ou um diagnóstico orgânico-cerebral. Supor alterações de comportamento em uma criança após o nascimento do irmão é uma construção tão óbvia, tão assimilada pelo senso comum, que é quase inimaginável pensar que esta não tenha sido a primeira opção a ser considerada para o caso. É bastante curioso que a direção de intervenção tenha apontado para um diagnóstico psiquiátrico. Isso diz muito sobre o nosso tempo e sobre o tipo de discurso circulante.

Nossa discussão aqui vai exatamente ao encontro disso que aparece no relato acima: o fato do discurso médico-psiquiátrico ter avançado e se popularizado a ponto de servir de elemento explicativo para situações que, num outro momento histórico, possivelmente seria explicado de outra maneira. Tornou-se bastante comum que um problema de disciplina, de alteração de comportamento ou dificuldade de aprendizagem, seja interpretado como transtorno mental, assim sendo, é instigante pensar e interrogar o fato de que cada vez mais crianças e jovens estejam ingressando em algum tratamento psiquiátrico e recebendo diagnósticos por demanda da escola, muitos deles, totalmente questionáveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção foi interpelar o discurso hegemônico atual: biologizante, patologizante, medicalizante e, também, mercantilista, e fornecer outra leitura e outra posição que não a de transformar os mal-estares da educação em questões meramente orgânicas ou fisiológicas. O que significa valorizar a pedagogia e a mestria dos professores que, diante desta concepção biológica da educação, tendem a se sentir impotentes e aliados do processo, delegando a solução do que estamos chamando de fracasso escolar, aos especialistas da área médica ou psi.

Pensamos que a psicanálise possa contribuir nesse aspecto tomando o sintoma (TDAH) não como mero efeito de uma função neurobiológica, mas como efeito da linguagem, efeito de palavra. Sintoma como algo que o corpo diz quando a palavra não diz ou diz num dialeto incompreensível, que não faz laço. É por isso que o instrumento da psicanálise é a palavra e a posição ética do psicanalista é sustentar o lugar da palavra. Dizendo isso, nós podemos indicar aos educadores que, a despeito de todos os problemas que possam comparecer na sua prática em forma de sintoma ou de fracasso por parte dos educandos, é possível que ele possa intervir de maneira benéfica por meio da sua palavra.

Convidamos os educadores a não recuarem, a não se acomodarem, a não se inibirem, que possam fazer uso da palavra e também que possam escutar o que o outro tem a dizer, pois isso tem efeito sobre o sintoma. Em psicanálise falamos da ética de bem dizer: que é a palavra que produz um efeito de tratamento. Estamos grifando que a palavra do professor tem valor e importância, ela pode fazer contorno e litoral para o excesso de corpo do sintoma ao favorecer um lugar de valor para o dizer.

Freud (1925-1996) promulgava que educar é uma tarefa impossível, ou seja, há algo nesse laço que fracassa, e é exatamente esta quota de fracasso que faz com que o aluno nunca seja uma cópia fiel do seu mestre. Com efeito, assumir que há sempre um sintoma em jogo no laço educativo é compreender que não existe um ideal ou modelo de educação que possa ser totalmente livre do fracasso. Atravessada pela psicanálise, a educação está avisada de que só pode acontecer por intermédio de um laço discursivo que indica que haverá sempre um ineducável. Este ineducável pode ser excluído, medicalizado ou diagnosticado, no entanto, a psicanálise aposta que seja possível suportar este real, ou seja, servir de suporte para ele.

Ademais, nossa aposta é que a chamada Hiperatividade ou TDAH, possa ser lida, não como uma mera disfunção ou déficit do Sujeito Cerebral, mas como um sintoma, tal como pensa a psicanálise. Sintoma como uma tentativa de solução do sujeito diante dos impasses do seu desejo, portanto, rico de sentido. Naquilo que o discurso corrente só veria fracasso no sintoma, a psicanálise convida a educação a ver o que pode ser indício de sucesso do sujeito.

## REFERÊNCIAS

BIRMAN, Joel. Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BERGSON, Henri. O Cérebro e o pensamento. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

EHRENBERG, Alain. (2004). Les changements de la relation normal-pathologique. À propos de la souffrance psychique et de la santé mentale. *Esprit*, v. 304, nº 5, 133-156.

ESPERANZA, Graziela. **Gotinhas e comprimidos para crianças sem história**. In: Livro Negro da Psicopatologia Contemporânea. Alfredo Jerusalinsk e Silvia Fendrik (org) Via Lettera, 2011.

FREUD, Sigmund. (1895). Estudos sobre a histeria. In: FREUD, S. In: Edição *standard* brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. vol. II (p. 15-297) Rio de Janeiro: Imago, 1990.

\_\_\_\_\_ (1926-2014). **Inibição, sintoma e angústia**. In Obras Completas, volume 17 Companhia das Letras, São Paulo.

FOUCAULT, Michel. **O Poder Psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

JERUSALINSK, Alfredo. **Gotinhas e comprimidos para crianças sem história.** In: Livro Negro da Psicopatologia Contemporânea. Alfredo Jerusalinsk e Silvia Fendrik (org) Via Lettera, 2011.

LISBOA, Felipe Stephan. **O Cérebro vai á escola: aproximações entre neurociências e educação no Brasil.** 2014, 177f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Acesso em 29 Ago. 2019.

LISBOA, Felipe Stephan. **O Cérebro vai á escola: aproximações entre neurociências e educação no Brasil.**

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. **Para uma crítica da razão psicométrica. In Mutações do Cativeiro: escritos de psicologia e política.** São Paulo: Hacker/Edusp 2000.



# QUEM É O INGÊNUO, AFINAL?

QUEM É O INGÊNUO,  
AFINAL?

WHO IS THE NAIVE, AFTER ALL?

---

*Marisol Barenco Mello  
Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes*

---

## Resumo:

A questão de estudo versa sobre as enunciações das crianças, sobre suas vivências na instituição escolar enquanto crianças que não aprendem, que estão em um lugar diferenciado das crianças ditas “normais”, por não terem aprendizagens esperadas em um tempo cronológico esperado. É no diálogo com uma dessas crianças que tensionamos o adjetivo **ingênuo**, que, ao ser usado, joga o sujeito para fora da cultura, tirando sua possibilidade de ser ativo, *expressivo e falante*, como nos diz Bakhtin, pois, quando as crianças sofrem diferentes qualificações, elas trazem, em suas enunciações, uma contrapalavra. Elas estão enunciando em resposta, pois existe uma força contra a qual a criança se coloca e responde. Há um movimento de tensão entre o lugar em que são colocadas: a não aprendizagem e o lugar de onde respondem com suas enunciações que contradizem *inocência, pureza ou ingenuidade*, no sentido de desconhecimento.

**Palavras-chave:** Enunciação, Aprendizagem, ingenuidade.

The question of study about the enunciations of the children, about their experiences in the school institution while children that don't learn, that are in a different places of the children that are said to be "normal", for not having expected learning in an expected chronological time. It is in dialogue with one of this children that we tension the adjective **naive**, that when being used, takes off the person from the culture, taking their chance of been active, expressive and talkative as Bakhtin said, because when the children suffer from different classifications, they bring a counterword in their enunciations. They are enunciated in answers, because a force exists against the one that the children is put on and answers. There is a movement of tension between the place where they are put on: the non-learning one and the place where they answer with their enunciations that contradict innocence, purity or naivety, in the meaning of unknown.

**Keywords:** Enunciations, learning, naivety.

## INTRODUÇÃO

A ausência de uma palavra ou a presença dela pode significar muito em termos da concepção que se tem de algo. Os sentidos que estão embutidos em suas etimologias ou na mudança delas durante a passagem do tempo também. Nossa temática aqui se refere a crianças e infâncias. Vamos nos deter em alguns destes sentidos que trazem enunciações semelhantes sobre ser criança.

Koahn, em seu texto intitulado *Infância e educação em Platão* (2003), descreve algumas marcas que Platão destinava à infância, duas das quais têm relevância para nossa discussão: "a marca é a inferioridade em face do homem adulto, do cidadão, e sua conseqüente equiparação com outros grupos sociais, como as mulheres, os ébrios, os anciãos, os animais; essa é a marca do ser menos, do ser desvalorizado, hierarquicamente inferior" (KOAHN, 2003, p.11) e, na seqüência, enumera

outra em que “ a infância é a marca do não importante, o acessório, o supérfluo e do que se pode prescindir, portanto, o que merece ser excluído da pólis, o que não tem nela lugar, o outro depreciado”(Idem).

Em um evento de Filosofia é proposta uma atividade que consiste em dizer palavras que dizem das crianças. Uma das palavras que surgiu foi a palavra **ingênuo**, cujo significado no dicionário seria: **puro, inocente, singelo**. *Aquele que é simples, singelo, aquele que não tem artifícios ou malícia, que ou aquele que é fácil de ser enganado; bobo*. Se procurarmos, ela se associa a inocente: *que é singelo,ingênuo, puro*. A palavra singelo, por sua vez, retorna ao *ingênuo, ao puro*. Encontramos, ainda, uma conexão com ignorante: *que ou aquele que desconhece algo, que ou aquele que não tem conhecimento, que ou aquele que é ingênuo ou que não tem malícia; crédulo, papalvo*.

Bem, temos sentidos que se encontram e se repetem, que formam uma cadeia viciosa para dizer desse sujeito como aquele que está fora do gênero, não o *sui generis*, mas aquele que não está ainda no gênero, aquele que não participa da cultura, que é o selvagem, que desconhece, que está à margem, pois não sabe. Parece ser uma perspectiva “bonita” da infância e da criança: **puro, inocente, singelo, ingênuo!** Mas, ao se usar esses adjetivos, joga-se o sujeito para fora da cultura, o *ingênuo é desvalorizado hierarquicamente inferior; o puro, singelo, o supérfluo e do que se pode prescindir; o ingênuo é o que merece ser excluído da pólis, o que não tem nela lugar, o outro depreciado*.

Como diz Koahn, em seu artigo *Ninguém pretende levar Platão a um tribunal* (2003, p.11), podemos aqui tensionar os sentidos colocados nesses adjetivos que trazem a infância e a criança como aquela que é apenas instinto, selvagem, que se embute em uma visão de *vir a ser*, o selvagem que precisa ser preparado, o ignorante que precisa saber, o ingênuo que precisa ser protegido. É preciso, ainda, entender que tudo isso reflete nas políticas para a infância e para as crianças, nas políticas educacionais em que ela tem que ser sempre representada, não

pode dizer de si, não é levada em consideração, não é um sujeito da enunciação.

Afirmar, como Bakhtin (2003) faz, dizendo que o *sujeito é expressivo e falante*, entendendo que a criança é esse sujeito, está na vanguarda de tudo que já se enunciou sobre ser criança.

Por que Bakhtin estaria na vanguarda? Ele olha para esse sujeito que é a criança como ativo, com produtor de cultura. O sujeito está dentro do gênero desde que nasce. Assim, a criança não só está dentro da cultura, como a modifica com sua presença, com seus atos. Ela não tem menor valor que o adulto. Bakhtin a enxerga em suas potencialidades através da linguagem, uma criança que enuncia!

## UMA CRIANÇA CHAMADA GABRIEL

Queremos apresentar para vocês uma criança que se chama Gabriel, que conhecemos em pesquisa realizada de 2016 a 2018 em que uma se doutorava e a outra orientava, mas que ambas vivemos com intensidade as enunciações desse menino de 9 para 10 anos e os aprendizados que tivemos com ele, desconstruindo essa imagem distorcida da criança como *ser ingênuo* e enfrentando o desafio de dialogar com uma como *ser da cultura*.

Mas, primeiro, vamos contextualizar a pesquisa para vocês.

## CONTEXTUALIZANDO...

Tínhamos como questão: *quais eram as enunciações das crianças sobre seu processo de aprender, ou não aprender?* Queríamos escutar as enunciações das crianças para compreender os sentidos que elas trazem não só sobre o lugar do atendimento, mas sobre o aprender, sobre suas vivências na escola e na vida.

A questão de estudo era sobre as enunciações das crianças, sobre suas vivências na instituição escolar enquanto crianças que não aprendem, que estão em um lugar diferenciado das crianças ditas “normais”, por não terem aprendizagens esperadas em um tempo cronológico esperado. Então, aqui são as enunciações das crianças que sofrem diferentes qualificações de fracasso escolar e que trazem, em suas enunciações, uma contrapalavra. Elas estão enunciando em resposta, pois existe uma força contra a qual a criança se coloca e responde. Há um movimento de tensão entre o lugar em que são colocadas: a não aprendizagem e o lugar de onde respondem com suas enunciações que contradizem esse lugar.

Assim, a pesquisa em tela buscava a compreensão das enunciações das crianças sobre sua aprendizagem e sua relação com a instituição escola. A pesquisa estava sendo desenvolvida numa escola de tempo integral na rede municipal de Juiz de Fora, que tinha um local para atendimento de crianças com “dificuldades de aprendizagem”, chamado de Laboratório de Aprendizagem. Esse local objetivava ensinar às crianças, de modo diferenciado, o que elas não conseguem aprender na sala de aula regular. Os sujeitos da pesquisa dos quais fazia parte Gabriel foram crianças do terceiro ano que, segundo a escola, não estariam ainda alfabetizadas e que frequentam esse local de atendimento.

Num primeiro momento, fizemos observações das crianças, tanto em sala de aula como no refeitório e no pátio, para ver a interação com a instituição de modo geral. Posteriormente, no segundo semestre de 2016, fizemos grupos de conversa com as crianças com registro em gravação de áudio. As conversas tiveram como temática a aprendizagem e os processos vividos na escola. Para nós, conversar com as crianças era a metodologia para ouvir delas mesmas quais eram as inquietações sobre seu processo de aprendizagem, para que não seja o pesquisador a *dizer sobre o sujeito da pesquisa*, mas em *diálogo com o sujeito da pesquisa*. Essa escuta, feita em uma relação dialógica, teve, como base

epistemológica, a teoria bakhtiniana e que tem, como autores principais, Bakhtin, Volóchinov, Medvedev, e estudiosos de seus textos, como Gerald, Miotello, Ponzio, em consonância com a *Recherchec Avec* - rede interdisciplinar de pesquisa entre França, Canadá e Brasil com quem estabelecemos diálogo em parceria com o Professor Gilles Monceau- Université Cergy-Pontoise. Munidas desse arcabouço teórico, partimos para a compreensão da enunciação e da alteridade como elementos para a escuta do sujeito pesquisado.

Agora, sim, podemos falar de Gabriel! Logo no início da pesquisa, um encontro imprevisto com Gabriel já havia trazido consequências para o desenvolvimento da pesquisa, pois foi em uma conversa com ele que se estabeleceu a metodologia da pesquisa. Porém, aqui, abordarei alguns pontos de uma última conversa que tivemos para pensarmos na desconstrução da criança como aquela que não sabe: a ingênu!

Gabriel, como um entimema, trouxe, na sua fala, todas as questões levantadas de outras formas nas conversas com as outras sete crianças que participaram da tese. Lá mantivemos a integralidade das falas, mas o artigo não nos possibilita isso. Conquanto eu quisesse trazer todas as transcrições, devido ao volume de páginas, as dispersões, os temas que apareceram ligados à vida das crianças, tão interessantes quanto toda esta conversa que travaremos, é preciso ter um foco. Assim, abordaremos os temas por ele levantado apenas com as enunciações que lhe darão coesão. Dessa forma, ora fomos contando sobre o que foi dito, ora fomos anotando as impressões, reflexões e questionamentos ao longo do texto, trazendo não só os sentidos que se fizeram presentes nessa conversa com Gabriel, como também as enunciações de teóricos que nos auxiliaram nessa compreensão.

## CONVERSA COM GABRIEL

Na conversa com Gabriel, a teoria do Círculo de Bakhtin fincara o pé no chão, trazendo um diálogo entre teoria e prática. A conversa foi bem produtiva e a extroversão de Gabriel e sua facilidade em se colocar foram bem esclarecedoras para a pesquisa, pois Gabriel foi contando de sua vida e traçando sua trajetória escolar até chegarmos ali.

Todos os irmãos da família já haviam estudado naquela escola em que havia entrado logo no primeiro período da Educação Infantil. As outras crianças do grupo também estavam ali havia alguns anos. Nós já nos colocávamos, então, uma questão: por que crianças que estão desde pequenas na mesma escola não aprenderam? Quando começaram suas dificuldades? Ele me falou também de sua condição familiar e do número de pessoas que morava em sua casa.

Escutei Gabriel dizer da condição socioeconômica da família, que não tem o padrão nuclear idealizado pela instituição escola, vez que é numerosa, com vários núcleos e dificuldades financeiras para dar conta de filhos, irmãos, sobrinhos. Adultos, crianças, bebês, ausência de pais, numa casa em que a mulher é maioria e é preciso trabalhar para o sustento. Não é diferente de outras crianças, que moram com as avós, por falta de condições de ficar com os pais ou pelo fato de seus pais terem outros pares.

Gabriel ajuda em casa. O trabalho doméstico é sua forma de contribuição. Fala do que faz em casa e de sua rotina na escola, mas primeiro me fala de como se sente sobre a escola. Um sentimento antagônico de um lugar em que estão o viver e o aprender.

Ana

*Todo mundo então... E aí, como é que é a tua rotina lá? De manhã tu levanta, vem para aula...*

Gabriel

*Ah, de manhã, assim, eu não tenho muita vontade de ir para escola. Sabe? É assim, você já percebeu uma coisa? Eu não sei se na sua infância você já tem vontade. Quando você está nas férias, está afastado dos seus amigos, você dá aquela vontade. "Poxa a, queria ver meus amigos." Poxa, tipo assim, eu reclamo muito, mas, assim, a turma... A Gilda... Sabe a Gilda? Ela me ajuda. Ela que me ajudou a conseguir a ler. Antes, eu era bagunceiro para caramba. Só ia para a diretoria, tomando suspensão. Aí a tia Sabrina foi conversando comigo, a tia Gilda foi me ensinando. Tipo, sendo maior boa, assim. Ensinando teve esse negócio. Por exemplo, quando tem... Quando é dia de escola, semana de aula, você não as coisas.*

Ana

*Ah, que bom!*

Gabriel confronta os sentidos de ir à escola. Para ele, qual é o sentido de estudar ou de não estudar? Ele compartilha das questões levantadas por Bernard Charlot sobre a motivação do aluno, principalmente da classe popular, as quais, frequentemente, não estão relacionadas com o próprio saber.

Bernard Charlot: Quando não existe nenhum sentido, não há atividade alguma: ninguém faz algo sem nenhum motivo. Mas a situação mais frequente na escola é aquela em que o aluno age por um motivo não relacionado com o próprio saber<sup>1</sup>.

O motivo não está relacionado aos objetivos da escola. Gabriel, primeiro, traz como motivo estar ou não na companhia dos colegas. Depois, traz o contexto escolar como lugar de aprender. Acho interessante que ele localize esse

<sup>1</sup> Charlot (2014, p. 66).

acontecimento na infância. *Eu não sei se na sua infância você já teve esse negócio.* Como se, ao me tornar adulta, não pudesse compartilhar esse tipo de conflito.

Pergunto sobre a rotina da escola, Gabriel vai fazendo a marcação pelas atividades, marca a escola pelo tempo.

*Gabriel*

*Ah, é que na escola é assim, né? Chegar na escola, tomo o café. Aquele tome se quiser, né? A gente sobe. A tia Gilda 'deixa nós' beber uma água, depois vai no banheiro. 'Nós sobe', faz tarefa, aí quando dá 10 e 10, 'nós vai' para a brincadeira com a tia Érica.*

No cronotopo da escola, as atividades na instituição vão mobilizando os tempos/espacos de acordo com as valorações. Gabriel traz uma reflexão sobre o que é repetível, vez que a escola tem um cronograma que se repete, embora não se possa programar um acontecimento, já que ele é único, irrepetível. Entretanto, o olhar da escola é para o tempo de relógio. Tem o tempo de comer, de brincar e muito tempo para estudar. Há uma rotina que parece se repetir, mas nenhum dia é igual na escola.

*Ana*

*E tu passou?*

*Gabriel*

*Eu estou de recuperação.*

*Ana*

*Mas aí ainda não sabe.*

*Isso, mas... (faz cara de preocupação) É. Eu estou em risco de ir.*

*Ana*

*Em risco de não ir. Ou em risco de ir?*

*Gabriel*

*Não, quer dizer... Falei errado. Eu acho que eu vou. Mas vou ter que ficar de recuperação. Que nem no segundo ano. Também fiquei.*

Aparece a preocupação de que a recuperação seja o aviso da reprovação. Ele já vivenciara isso. É a última semana de aula e ele ainda não sabe de seu futuro. Aqui já temos um indiciamento de um processo de aprendizagem que não foi considerado bem sucedido. Também que aluno e professor não chegaram aos objetivos pretendidos, pois, se há a necessidade de recuperar algo, é buscar o que não foi aprendido ou “mal aprendido”, movimento no qual não há positividade.

Vitor Paro: A prescrição desse remédio já traz uma reprovação ao mal que ele pretende corrigir ou recuperar. Por melhor que seja este processo, ele funciona - no ato de sua prescrição, ou seja no momento em que ele é recomendado ou imposto pela escola ao aluno que teve avaliação negativa - como um prêmio de consolação, você não foi considerado apto, por isso não será “normalmente” aprovado; mas você também não será reprovado: você terá o consolo de um processo de recuperação<sup>2</sup>.

Para a criança, esse desfecho é preocupante e causa insegurança. Mas não deveria a instituição ter o mesmo sentimento? Não se conseguiu ensinar o que devia, o professor também tem dificuldades de ensinar? E, ainda, em duas semanas, em dez dias, é possível “recuperar alguma coisa? E o Laboratório, que papel teve nesse processo?

*Ana*

*É? E você falou lá que a tia Gilda te ajuda, que ela te ajudou a ler e a escrever. Aí no primeiro e no segundo ano, então, você ainda não estava lendo e escrevendo?*

<sup>2</sup> Paro (2001, p. 137).

Ana

*Ah tá. Aí ia para a sala, chegava lá, fugia. E aí, que é que a escola fazia?*

Gabriel

*Ou eles me pegavam e deixava de castigo. Ou eles me levavam em casa, ficava em suspensão.*

A escola faz uso de punições, sanções expiatórias que não têm relação lógica com o ato. Gabriel fugia porque não queria ficar na escola e o castigo era suspensão, ou seja, não ficar na escola? Quando se utiliza a sanção por reciprocidade, ou seja, sanções que estão diretamente relacionadas com o ocorrido, possibilita-se aos alunos construir regra interna. Vemos isso na escola. Os castigos estão ligados a sanções expiatórias e, ao meu ver, cronotrópicas. Assim, situações que acontecem na sala de aula entre professor e aluno, entre aluno e aluno, que deveriam ser resolvidas lá, têm, como desfecho, não participar do cronotopo do pátio, do recreio, da merenda.

Ana

*Mas o que é que você tinha de dificuldade, assim?*

Gabriel

*-Em ler...*

Ana

*É? Mas aí, assim, como é que era? Vê se você consegue me explicar, que é que acontecia.*

Gabriel

*Tipo assim, tinha horas que, tipo assim, apagava. Sabe? Eu ficava com a vista embaçada. Não conseguia juntar as palavras. Eu não conseguia... (fala com intensidade). Não conseguia montar nem palavra.*

O que Gabriel está enunciando é sua não compreensão do processo. Como pode alguém aprender, se não consegue entender o que tem que aprender? Será que é claro para nossos professores o que precisam ensinar?

Luciana Castro: Em cursos de formação, percebo que as professoras de alfabetização não compreendem os processos para alfabetizar, muitas vezes os trabalhos estão colocados em atividades como cruzadinhas, textos soltos e atividades sem continuidade ou objetivos claros para as crianças<sup>3</sup>.

Magda Soares: Em Lagoa Santa, frequentemente eu me surpreendia com quanto as professoras não sabiam a respeito do processo de alfabetização e letramento, a verdadeira revelação que era para elas compreender os processos cognitivos e linguísticos que seus alunos experimentavam tentando aprender a ler e a escrever, e como as dificuldades que crianças enfrentavam eram muitas vezes geradas por ausência de um orientação adequada e pertinente que não tinham fundamentos para dar.<sup>4</sup>

*Ana*

*Mas quando você não lia, que é que você achava difícil, assim?  
Que é que era mais difícil?*

*Gabriel*

*Ah, eu nem tentava. Sabe? Tinha vergonha.*

*Ana*

*De não saber? Ah, mas você estava para aprender. Não tinha problema em não saber. Ou tinha?*

*Gabriel*

*Ah, sei lá. Era antes, né?*

<sup>3</sup> Luciana Castro, formadora do Pnaic- Doutoranda com o tema: Quem são os formadores do PNAIC? –UFJF- 2015/2019.

<sup>4</sup> Soares (2014, p. 171).

Ana

*Era antes de quê?*

Gabriel

*Ah, depois dessas (??). Bagunças.*

Ana

*Então, eu não entendi ainda. Você fazia bagunça porque você não conseguia aprender ou você não aprendia porque você fazia bagunça?*

Gabriel

*Eu fazia bagunça.*

*(A fala de Gabriel se coloca no meio do problema, ele não tentava e ele era bagunceiro).*

Ana

*É? Mas então, depois você parou de fazer bagunça, deu tudo certo? Aí, tu está show de bola, né?*

*(Falo para que ele perceba que pode não ser uma questão de tentar ou de bagunça. Seus problemas aqui estão na compreensão no processo de aprendizagem)*

Gabriel

*Sim. Mais ou menos.*

Ana

*Que é que mais ou menos?*

Gabriel

*Não estou 100% ainda não.*

Ana

*Como é que é isso? Gabriel.*

*Está faltando umas coisas para aprender. Algumas palavras que eu estou agarrando.*

Ana

*Mas se você pegar uma coisa agora, você lê, assim. Se você pegar um livro, assim, você lê?*

*Gabriel*

*Leio.*

*Ana*

*Tranquilo. E se te pedir para escrever um trem?*

*Gabriel*

*É, né. Tentando. Tentando, assim, estou falando assim, fazendo.  
Sabe? Agora está mais fácil para mim.*

Geraldi: O aluno é quem está aprendendo. Seu sucesso ou insucesso, na vivência escolar, determinará não só a imagem que a escola faz dele (afinal, é esta imagem que sustenta a existência de classes especiais), como a incorporação, pelo próprio aluno, desta imagem. Em geral, a imagem que o aluno faz de como o professor (e a escola) o imagina não é positiva. E o exercício redacional é, em alguns casos, momento em que o aluno tenta reverter a situação, mas, noutros casos, o aluno, em certo sentido, "desiste" de reconstruir esta imagem, incorporando "a incompetência" que lhe foi inculcada nos anos anteriores. Afinal, a própria necessidade de estar sempre a fazer exercícios não está a lhe dizer, a todo momento, "você não sabe"?<sup>5</sup>

*Gabriel*

*É, porque às vezes... Sabe? Ah, uma ignorância. Sabe? Tipo assim, é porque... É assim, eu estou pedindo apontador emprestado. Tá. Ela falou. Eu não ouvi. Eu falo: "Tia, você pode repetir?". Ela fica assim: "Ah, você está fazendo gracinha. Você não está prestando atenção. Você está conversando aí com os outros. Você está fazendo gracinha para atrapalhar a aula.". Não dá para entender não.*

<sup>5</sup> Geraldi (1986, p.25)

A Gabriel é dado um acabamento de bagunceiro. O estereótipo precede Gabriel, há um olhar para suas ações que está impregnado pelo “ser bagunceiro”. Essa imagem é formada pelo outro, é o outro que o vê como bagunceiro, mesmo que ele não seja. Uma vez preso a essa imagem, o outro não o enxerga de outra forma e lhe atribui esse sentido. A escola entifica Gabriel como bagunceiro, os colegas entificam Daniel como alguém que não sabe nada.

Bakhtin: O próprio objeto não participa na formação da própria imagem. A imagem, em relação ao próprio objeto, ou é um golpe de fora ou um dom de fora, mas um dom injustificado, falso e lisonjeador. A imagem elogiadora se funde com a mentira do objeto sobre si mesmo; ele, ao mesmo tempo, esconde-se e exagera-se. O caráter de ausência, por princípio, da imagem. A imagem encobre o objeto e, portanto, ignora a possibilidade da sua mudança, de ele se tornar um outro<sup>6</sup>.

*Gabriel:*

*É. Mas... Tem uma coisa. Tem um menino da minha sala, ele briga e xinga a professora. A professora só faz uma coisa. Faz tudo. Tudo para ele. Ana*

*Mas por quê?*

*Gabriel*

*Ela não faz para a gente e faz para o Milton. Isso é injusto, você não acha não? Ela fazer coisa para o Milton e não fazer para a gente?*

*Ana*

*Ah tá. Aí você pede para fazer para você?*

*Gabriel*

*Sim. Eu peço. Que às vezes, eu não consigo fazer. “Tia, você me ajuda, já que você ajuda o Milton?”. “Eu não ajudo o Milton não.”. Não sei o quê. Isso não é justo não.*

<sup>6</sup> Bakhtin (S/D,S/P, no prelo).

A questão da justiça, da igualdade aparece. Gabriel menciona Milton, que, como ele, também tem dificuldades, ambos precisam ser “ajudados” pela professora. Gabriel enuncia que, apesar de ele e Milton estarem na mesma condição, eles são diferenciados quando a ajuda chega somente para Milton, configurando a injustiça.

Boaventura Santos: Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades<sup>7</sup>.

*Ana*

*Mas todo mundo reclama?*

*Gabriel*

*Sim. Nem todo mundo, né?*

*Ana*

*É. Mas você reclama.*

*Gabriel*

*Eu e o Cauã ‘reclama’. Que ‘nós é’ os que têm... Eu, Cauã, Jean, Diego, ‘nós têm’ que reclamar mesmo. Que nós também não temos aquele 100% de fazer tudo. Se ela faz aquilo com o Milton, ela tem que fazer o mesmo com a gente.*

Os 100% aparecem: a questão da porcentagem que remete ao quanto eles sabem. Ao mesmo tempo, isso traz um sentido crescente, que não é qualitativo, mas, sim, quantitativo, que precisa ser alcançado. Ao mesmo tempo, quando alguém diz que não é alguma coisa, é porque existe aquele outro ser, o que é. Avalia-se o sujeito não por ele mesmo, mas em relação a outro. Para qualificar, é preciso desqualificar. No caso de Gabriel, quantificar.

<sup>7</sup> Santos (2003, p. 53).

Paulo Freire: Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro das palavras, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem no alfabetizando seu sujeito<sup>8</sup>.

*Ana*

*Tem que dar uma ajuda.*

*Gabriel*

*É. Tem que ajudar a gente também.*

Gabriel tem consciência do papel da professora e principalmente da igualdade, não só de condições dele com Milton, mas da igualdade de direitos. Ele está ali, na mesma condição, tem que ser tratado da mesma forma.

Ajuda, não ajuda... penso nesta palavra, “ajudar”. A palavra não seria ensinar? O processo de ensino aprendizagem é um processo de interação, de mão dupla, não se ajuda o outro. “Ajudar” traz um subentendido de que faço algo de forma independente e, quando não consigo, alguém me ajuda? E me ajuda porque peço? Em um processo de concessão? O pedido de ajuda é feito, mas é negado?

**Bakhtin:** Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra esta sempre carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial<sup>9</sup>.

Gabriel não tem medo de falar a verdade.

<sup>8</sup> Freire (1989, p. 19).

<sup>9</sup> Bakhtin (1995, p. 95).

Ana

*Então, mas quando você fala que vocês não são 100%, tem gente na sala que são 100%?*

Gabriel:

É.

Ana

*É? Mas aí, esse pessoal que é 100%, não ajuda também?*

Gabriel

*Ela não deixa! Eles até 'vai' ajudar a gente, mas ela não deixa.*

Ana

*Mas por quê?*

*Ela fica falando que 'nós não quer' fazer de preguiça. Fala que 'nós fica' conversando, depois fica pedindo ajuda.*

Ana

*Mas tem uma preguiçenta aí ou não?*

Gabriel

*Assim, só tem mesmo quando a gente não quer... Quando tem... Por exemplo, o recreio é terceiro, segundo e primeiro, junto. Aí, ela desce primeiro. Aí, as salas descem, ela quer subir com a gente. E quer pôr nós ,de novo, para copiar mais. Aí, tipo assim, nós nem 'brincou' direito. Sabe?*

Novamente, enunciações de injustiça, do excesso de cópia e a reclamação do direito de brincar, esse tempo encurtado.

Flávia: Ainda em relação às táticas das crianças para se rebelarem contra a cultura escolar e suas exigências havia uma especialmente utilizada: não fazer nada, ou melhor, fazer muitas coisas, desde que nenhuma delas fossem as tarefas escolares. Dedicar-se a um tempo tido como improdutivo na lógica adultocêntrica<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Motta (2010, p. 151).

Ana

*E nessa história aí, então, do “Não estou 100%”. Que é que você está fazendo, então? Que é que você está conseguindo fazer?*

Gabriel

*Mais ou menos? Ler e escrever.*

Ana

*Mas você lê ali? Se tiver que ler ali, você lê?*

Gabriel

*Aonde? Ah, sei. Leio. Por quê? Você quer que eu leia aquele quadro ali?*

Gabriel se oferece para ler, mas como a minha pergunta era para saber a resposta, não que ele comprovasse, recuso.

Ana

*Não. Eu só estou perguntando, se você já leu frases assim. Palavra. Ou como é que é?*

Gabriel

*‘Nós faz’. ‘Nós tá lendo cursiva, agora.*

Ana

*Ah, já está na cursiva.*

Gabriel

*E palito.*

Ana

*Mas você consegue ler nas duas?*

Gabriel

*Consigo, ué. Quer que eu leia ali, para você ver?*

Entendo que Gabriel quer me mostrar seu avanço.

Ana

*Eu quero, uai.*

Gabriel

*“O macaco e a mola.”. “O macaco vê a mala da...”. “Mala.”. Quê? Espera aí. Que eu sou assim. É por causa que tem esse negócio. Porque tem algumas palavras, que eu não te contei. Tipo, eu falo assim, os outros: “Ah, metido. Fica falando só para...”. Sabe? É que tem umas palavras, assim, que eu me enrolo. Entendeu?”*

O texto aponta para o trabalho com as sílabas e sua memorização pela repetição.

Paulo: Os alunos não tinham que memorizar canonicamente a descrição do objeto, mas apreender profundamente sua significação. A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto e feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala<sup>11</sup>.

Ana

*E como é que você faz, quando você se enrola?*

Gabriel

*Ah, tipo assim, eu dou uma paradinha e volto de novo. “O macaco e a mola. O macaco vê a mola. Da mala pula a mola. A mola viu a bola. A mola galopa como o cavalo. A mola vira a bala. Caneca fica.”. Não, fita. “Boneca e peteca. A bola (N?). A mola pula no pé do macaco. A mola roda, a mola pula na mala. Nada de mola maluca. Que mola maluca, que mala caduca. Nada de mala pirada. Mola diga”. Até que foi.*

<sup>11</sup> Freire (2002, p. 17).

Penso: que tipo de texto é esse? Essa leitura mecânica que não traz sentidos para quem lê? É Gabriel quem se enrola ou o texto que é enrolado? Para além do tipo de texto, Gabriel lê!

*Ana*

*Foi bem. E você aprendeu aqui, não? (No laboratório)*

*Gabriel*

*Aqui*

Mas o que preciso falar é sobre essa necessidade de Gabriel me mostrar que sabe. Quando ele me interpela pela primeira vez, fico preocupada em não constrangê-lo. Mas, como ele insiste, compreendo que ele quer me mostrar seu avanço na leitura. Ao ler, ele lê para o outro. Mais do que isso, ele está enunciando sobre sua aprendizagem: eu me enrosco, eu não sou 100%, eu estou neste lugar do não aprender, mas eu consigo: “Você quer que eu leia ali pra você ver?”

Se isso fosse um livro, eu pararia aqui...

## **NO LIVRO SE COLOCA PONTO FINAL, NA VIDA NÃO!**

Mas a conversa continua e ele diz mais coisas da escola, as relações fora da escola, os amigos e os diversos aprendizados do cotidianos, lugar em que jogar sinuca é fácil em que ele é mestre do baralho, pois tem um aprendizado que é familiar, aprendera com o tio. O jogo que serve para compartilhar num coletivo entre os amigos, a *mésalliance*.

Bernard: Fora da escola aprendemos muitas coisas (e coisas muito importantes) e temos uma forma de relação com o mundo, com os outros, com o saber, com a linguagem, com o tempo, que é diferente daquela que se encontra na escola. O “aprender”, ou seja, o processo pelo qual aprendemos uma coisa, seja ela qual for, apresenta-se sob formas várias e heterogêneas. Aprender na escola é uma dessas formas,

específica, valiosa, mas não única. Devemos respeitar a forma escolar de aprender, mas reconhecer, também, que existem outras<sup>12</sup>.

Estamos aqui, com Gabriel, e olhamos para o mesmo horizonte, orientadora /pesquisadora/ autores/ sujeitos/ herói. Estamos no fim de nosso romance de estrada, Nessas enunciações, temos alguns subentendidos. Compreendemos a posição de Gabriel que demarca tantas outras: o herói que caminha por essa estrada da aprendizagem, que tem encontros e desencontros, que passa por provações, que carnaliza, que é ético em suas posições... Não poderíamos aprisioná-lo em um desses cronotopos literários, pois somos muitas coisas, quando estamos na vida e não paramos para dizer: “serei um herói grego, um herói de provação”. Não, na vida, vamos andando e sendo surpreendidos pelos acontecimentos.

Na produção de todo este texto vai se confirmando para nós que, ao assumir o pensamento bakhtiniano, assumimos a alteridade e a dialogia como linhas de força, reconhecendo o outro como aquele que não sou eu, mas que está em relação comigo, em uma relação dialógica que é constitutiva para nós, tanto para um quanto para o outro. Ao estabelecer esta conversa, penso nas palavras de Geraldi quando enuncia no texto *A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção da ética através da estética*.

Geraldi: O objetivo deste trabalho é correr riscos de percorrer conceitos formulados na análise estética para extrair consequências éticas, as infidelidades possíveis e previstas pelo próprio autor, para quem a compreensão é uma construção do leitor a partir de suas contrapalavras (...) <sup>13</sup>.

Também lançamos mão da excedência de visão, para a compreensão dos muitos acontecimentos que se fizeram na pesquisa, para refletir sobre a escuta das enunciações das

<sup>12</sup> Charlot (2014, p.75).

<sup>13</sup> Geraldi (2015, p. 106).

crianças sobre seu aprender e vamos iniciando os elementos que constituem essa compreensão.

Ao buscar o desenvolvimento do trabalho, percebemos que a criança não participa dos processos que a incluem nesse espaço, não nessa escola, mas na instituição escola de um modo geral, pois, historicamente, a criança é tutelada, são os adultos que dirão o que ela precisa ou não precisa. Ela está em presença, mas está em ausência, pois há um outro que a define, que a conforma. Mas esse outro não faz isso visando, propositalmente, à exclusão de algumas crianças. Ele está num processo bem maior, está no grande tempo, no discurso histórico da escola e dos que ali frequentam, o discurso da diferença que não cabe. Como a escola ressalta a identidade, lidar com a alteridade é difícil, pois não há como homogeneizá-la.

Nós mesmos só estamos aqui discutindo e valorando as enunciações das crianças após longo caminho de desconstrução de uma concepção de infância e de criança que se construiu na Modernidade. A escola também participa dessa construção/desconstrução e, por isso, dou relevo a esta pesquisa que busca compreender as enunciações das crianças sobre suas aprendizagens a partir de uma escuta atenta. A criança enuncia sobre o que ela sabe e o que ela não sabe, no contexto da escola e da vida, o que se dá na relação com o outro. Ela sabe que não está lendo bem quando o outro está. As crianças compreendem que são cometidas injustiças na escola, que regras podem ser mudadas pelo professor, mas que elas não podem desobedecer às regras, pois haverá punição. As crianças compreendem que elas precisam comportar-se, pois, não se comportando, podem ficar de recuperação, repetir.

Elas enunciam que todos têm que ser tratados da mesma forma na escola. Quando Gabriel diz: “ela ajuda ele, tem que ajudar nós também”, ele enuncia do seu direito de aprender como qualquer outra criança ali, que quem vai ao Laboratório é quem não está aprendendo. Mas não aprendendo qualquer coisa, mas, sim, ler e escrever. Elas estão

enunciando, principalmente, sobre o que não compreendem em seus processos de aprendizagem.

Mas, ao enunciar essas hipóteses, elas também enunciam seu esforço para realizar o que é pedido na escola e no laboratório. Elas estão tentando, buscando, melhorando, estão enunciando sobre o que conseguem aprender do que é esperado da escola: ler e escrever. Suas tentativas e pequenos feitos, para elas, são avanços.

Estou ali à escuta e o Gabriel me diz: “eu me enrosco”, “eu não sou 100%”, mas, quando ele insiste em me dizer que pode ler, o que ele está enunciando é que ele consegue: “Você quer que eu leia ali pra você ver?”

Gabriel é uma criança que sabe: o que não sabe, que não lê e escreve bem, que há injustiça na escola; que não é compreendido; que é excluído. Que pensam que ele *merece ser excluído da pólis, que não tem nela lugar, o outro depreciado...* Mas ele sabe que consegue!

## QUEM É O INGÊNUO, AFINAL?

A escola está em seu movimento cotidiano, as funções administrativas, as pedagógicas, resolver problemas de toda ordem e cumprir seu papel de ensinar a aprender, ensinar a aprender ler e escrever, compartilhar o que temos de acúmulo de conhecimentos, de herança cultural. Mas alguma coisa está emperrando, pois as crianças não estão aprendendo. Como as crianças, a escola também tem poucas pistas: é a alfabetização? É o comportamento? É a avaliação? São os métodos? Como as crianças, a escola também ficará neste *looping*, laboratório, atendimento, exclusão...A escola precisa parar e escutar suas crianças enunciarem!

Marisol: Minha reflexão tem o nome de O AMOR EM TEMPOS DE ESCOLA e justifico. Ser convidada a dialogar sobre Linguagem, Educação e Ética se faz na possibilidade aberta por duas falas: a primeira do Wanderley, quando ele

nos conchama a pensar os conceitos bakhtinianos no campo educativo, de modo a não transplantá-los simplesmente; e a fala do Miotello, quando nos solicita a, mais que olhar os conceitos bakhtinianos, olhar a vida a partir de um olhar bakhtiniano para a vida<sup>14</sup>.

É preciso dizer que, quando se conhece, não podemos mais ignorar que, quando nos alteramos com um conhecimento, uma pessoa, um acontecimento, não é possível voltar atrás. Aqui, o modo de fábrica não existe, não se zera o ser humano. Se existe algum lugar em que as experiências são cumulativas, este lugar é o próprio homem, que, em função de suas vivências, pode mudar seu futuro, pode projetar, pode também desistir ou insistir, pode compreender.

Aqui acato as duas premissas trazidas por Miotello e Geraldí: ver com olhos de Bakhtin. Ao fazê-lo, automaticamente, aceito a premissa de Geraldí, pois, se olhamos com olhos de Bakhtin para a educação, não há como transplantar conceitos bakhtinianos, só há como vivenciá-los.

Ao dizer isso, estamos em consonância, quando dizemos:

Marisol: meu argumento baseia-se que não se devem tomar os outros como tolos, e que nas escolas, cotidianamente, a vida dialoga em atos amorosos, de amizade e coragem, e que é necessário formar agentes potencializadores desses diálogos e encontros existentes entre os sujeitos que na escola vivem e criam a cultura, a vida e a história, apesar da lógica vigente<sup>15</sup>.

Gabriel dialogou, trazendo as questões que o mobilizavam na escola e na sua vida familiar, sua relação com a professora, com as outras crianças. Argumentou sobre injustiça, sobre seu processo de aprendizagem na escola e no laboratório, sobre o ler e o escrever, o risco de não passar de ano, suas tentativas de aprender, a falta de entendimento do porquê de não aprender, o questionamento de por que ele não

<sup>14</sup> Mello (2017, p. 13).

<sup>15</sup> Ibidem, p. 14

entendia o que estava sendo ensinado e, por fim, sua vitória no aprendizado.

Gabriel se mostrou como sujeito *expressivo e falante*: aquele que é não *simples, singelo*, aquele que tem artifícios, que ou *aquele que não é fácil de ser enganado; não é bobo, nem inocente: muito menos puro*. Aquele que *não desconhece algo, ou aquele que não tem conhecimento, aquele que não é ingênuo!*

Nas enunciações da criança que escutamos durante essas conversas das quais você também participa, como leitor, afirmamos: a criança compreende a sua exclusão a partir da posição que ela ocupa na escola, nos discursos que se materializam em lugares físicos e simbólicos.

Se não escutamos essas enunciações trazidas por Gabriel, pelas crianças com que vivemos cotidianamente e não nos alteramos com elas...perguntamos: *quem é o ingênuo, afinal?*

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

\_\_\_\_\_. **Palavra própria e palavra outra na síntese da enunciação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

\_\_\_\_\_. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 5ª ed., 2015.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber, as práticas educativas** [livro eletrônico] São Paulo, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Editora Cortez: 1989.

GERALDI, João Wanderley. . **Prática de produção do texto em sala de aula.** Trabalhos em linguística aplicada , N° 7 Campinas: Unicamp, 1986.

\_\_\_\_\_. **Ancoragens – Estudos bakhtinianos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

KOHAN, Walter. O. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003.

MELLO, Marisol B. de. Porque tu me escutas eu existo. In: MELLO, Marisol B. de. **O amor em tempos de escola.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De Crianças a Alunos:** Transformações Sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Tese de doutorado. 2010. 181 p. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2014.



# AS CRIANÇAS FACE A CONTINUIDADE E A DESCONTINUIDADE DA MENTE: NOTAS EM PSICOLOGIA SOCIAL

CHILDREN IN FACE OF THE CONTINUITY AND  
DISCONTINUITY OF THE MIND: NOTES IN SOCIAL  
PSYCHOLOGY

---

*Daniela B. S. Freire Andrade<sup>1</sup>*  
*UFMT/PPGE/GPPIN- PUCSP/NEARS*

*Clarilza Prado de Souza<sup>2</sup>*  
*PUCSP/NEAR*

*Susana Seidmann<sup>3</sup>*  
*UBA/UB*

- 
- <sup>1</sup> Professora Doutora do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso e do Programa de Pós-Graduação em Educação, campus Cuiabá, coordenadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância(GPPIN). Pesquisadora associada ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação na Fundação Carlos Chagas (CIERS-Ed/FCC). Atualmente em estágio pós-doutoral na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sob a orientação da Professora Doutora Clarilza Prado de Souza e co-orientação da Professora Doutora Susana Seidmann. [freire.02@gmail.com](mailto:freire.02@gmail.com)
- <sup>2</sup> Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), pesquisadora sênior do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação na Fundação Carlos Chagas (CIERS-Ed/FCC), coordenadora do Núcleo de Estudos Internacionais em Representações Sociais (NEARS). [clarilza.prado@uol.com.br](mailto:clarilza.prado@uol.com.br)
- <sup>3</sup> Professora Titular de Psicologia Social da Universidade de Buenos Aires, Decana da Faculdade de Humanidades e Diretora do Mestrado em Psicologia Social Comunitária da Universidad de Belgrano, pesquisadora associada ao CIERS-Ed/FCC e coordenadora do grupo de pesquisa Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-Ed) em Buenos Aires. [susiseidmann@yahoo.com.ar](mailto:susiseidmann@yahoo.com.ar)

---

## Resumo:

Este artigo propõe reflexões em torno das teses de continuidade e descontinuidade da mente, para analisar alguns de seus impactos na Psicologia Social de Moscovici e na Psicologia da Infância. Para tanto, analisa a ação de *themata* de base conforme Serge Moscovici, Vignaux (1994) e Ivanna Marková (2006) na construção de saberes científicos. Objetiva, por meio da ideia de múltiplos ordenamentos da realidade, como sugere Tambiah (2013), e da noção de polifasia cognitiva, anunciada por Moscovici (1978), questionar o estatuto social da criança como sujeito de representações sociais.

**Palavras-chave:** Representações Sociais. Crianças. Polifasia Cognitiva.

---

## Abstract

This article proposes reflections on the continuity and discontinuity theses of the mind, to analyze some of its impacts on Moscovici's Social Psychology and Childhood Psychology. To this end, it analyzes the action of the base *themata* as Serge Moscovici, Vignaux (1994) and Ivanna Marková (2006) in the construction of scientific knowledge. It aims, through the idea of multiple orders of reality, as suggested by Tambiah (2013), and the notion of cognitive polyphasia, announced by Moscovici (1978), to question the social status of children as subjects of social representations.

**Keywords:** Social Representation. Childrens. Cognitive Polyphasia.

## INTRODUÇÃO

Ao pensar o estatuto da criança como sujeito de representações sociais questiona-se em que medida os saberes infantis são assumidos na arena pública como saberes igualmente válidos que concorrem para a construção da realidade social.

No texto intitulado, *A infância como objeto de representação e as crianças como sujeitos que elaboram novos sentidos sobre a realidade: sutilezas de um debate*, essa questão foi anunciada conforme a pergunta: *serão crianças capazes de influenciar processos de significação da realidade de forma a concorrer para a construção de representações sociais e exercer influência social?* (ANDRADE 2014:p.2014)

No presente texto a questão será analisada levando em consideração alguns pressupostos teóricos da Teoria das Representações Sociais em diálogo com os estudos em Psicologia da Infância, em especial com a abordagem Histórico-Cultural. Mais especificamente, serão anunciados os debates em torno das teses sobre a continuidade e descontinuidade da mente empreendidos no contexto da antropologia de Lévy-Brühl (*apud* TAMBIAH, 2013, MOSCOVICI, 2003) com forte impacto nas obras de Moscovici e Vigotski. Serão úteis o debate em torno da noção de *themata/thema/tematização* (MOSCOVICI; VIGNAUX, 1994; MOSCOVICI, 1993; MARKOVÁ, 2006) e *polifasia cognitiva* (MOSCOVICI, 1978; JOVCHELOVITCH, 2004) uma vez que o primeiro permite a relativização do pensamento científico anunciando a sua íntima relação com o contexto histórico e cultural no interior do qual é forjado e o segundo possibilita a análise da coexistência de racionalidades igualmente válidas no processo de construção social da realidade. Tal análise mostrou-se favorável ao debate sobre o estatuto social das crianças enquanto fonte de influência social superando a ideia a cerca do pensamento infantil como inferior, limitado e desprovido de organização lógica. Na sequência, são apresentados excertos de

pesquisas (FERREIRA, 2019; ALVES, 2019) que explicitam a relevância do debate ora proposto.

Inicialmente, é preciso identificar as representações sociais como um tipo de pensamento ingênuo, organizado por crenças, valores e informações, elaborado no âmbito do senso comum no interior de grupos de pertença. O mesmo se constitui como um conhecimento socialmente compartilhado e forjado na confluência entre os saberes científicos - universo reificado - que circulam nas trocas sociais espontâneas e o universo consensual relativo as trocas cotidianas que constituem o saber popular, caracterizado pela pressão à inferência. Representações sociais são saberes que orientam práticas, as justificam, conferem contornos aos processos identitários e assumem o *status* de guia de leitura da realidade, significações que possuem como função a familiaridade do estranho no âmbito da realidade social.

A dimensão do compartilhamento e negociação de significados pelos sujeitos envolvidos se dá no tensionamento entre o que se denomina consenso e dissenso e nesta arena de disputas simbólicas cabe a criança uma posição menos privilegiada tendo em vista o lugar social que historicamente tem lhe sido atribuído, bem como as categorias teóricas que se tem formulado, no âmbito da ciência, para designar aquilo que é válido ou não na constituição de racionalidades.

Na base desta pergunta encontram-se questões historicamente forjadas tais como as anunciadas por Kohan (2003) a partir de sua análise sobre as marcas da infância presentes no pensamento de Platão:

- a) a primeira marca que distinguimos no conceito platônico de infância é a possibilidade quase total e, enquanto tal, a ausência de uma marca específica; a infância pode ser quase tudo; essa é a marca do sem marca, a presença de uma ausência; b) a segunda marca é a inferioridade em face do homem adulto, do cidadão, e sua conseqüente equiparação com outros grupos sociais, como as mulheres, os ébrios,

os anciãos, os animais; essa é a marca do ser menos, do ser desvalorizado, hierarquicamente inferior; c) em uma terceira marca, ligada à anterior, a infância é a marca do não importante, o acessório, o supérfluo e do que se pode prescindir, portanto, o que merece ser excluído da pólis, o que não tem nela lugar, o outro depreciado; d) finalmente, a infância tem a marca instaurada pelo poder: ela é o material de sonhos políticos; sobre a infância recai um discurso de necessidade e o sentido de uma política que necessita da infância para erigir-se em perspectiva de um futuro melhor. (KOHAN, 2003:p. 16)

Para efeito desta reflexão a formulação de Jovchelovitch (2004, p. 12) recoloca a questão: “[...] seria o saber de uma criança uma forma primitiva do saber adulto? E ainda seria esta forma primitiva qualificada como inferior, conforme anunciou Platão?

Tais questionamentos sugerem a existência de racionalidades, no âmbito do pensamento científico e do senso comum, que, orientadas por antinomias, podem assumir a existência de formas excludentes de se pensar a constituição da mente humana, neste caso tomando a categoria geracional (dentre outras) como fator de distinção associando-a a uma ideia de superioridade e inferioridade.

No campo das representações sociais seriam as ações de *themata*, antinomias geradoras de representações sociais, que forjam a classificação da mente humana e suas racionalidades como inferior e superior anunciando-a ora como excludente, ora como complementares, como demonstrou Moscovici (2003).

Ao analisar como tal debate se deu no interior da Teoria das Representações Sociais, Moscovici (2003) coloca no centro das argumentações os estudos de Lévy-Brühl sobre o pensamento primitivo e as teses da continuidade e descontinuidade da mente com desdobramentos no campo da Psicologia da Infância.

O presente texto objetiva analisar o conceito de *themata de base*, ou *themata básica* como elo entre a constituição do

pensamento científico e o senso comum no que se refere ao estatuto da criança como ator social cujo processo de significação da realidade pode ser considerado válido, ou não na arena pública.

Para tanto, em um primeiro momento, as contribuições de Moscovici e Vignaux (1994) além dos estudos de Marková (2006) sobre a *thematização e themata de base* serão relacionadas às teses da continuidade e descontinuidade da mente tomando, pela via das análises de Tambiah (2013), as reflexões de Lévy-Brühl sobre pensamento primitivo e civilizado. Na sequência, serão feitas algumas considerações sobre a noção de múltiplos ordenamentos da realidade (THAMBIAH, 2013) e o conceito de polifasia cognitiva (MOSCOVICI, 1978; JOVCHELOVITCH, 2004) para apoiar a análise sobre a qualificação dos saberes infantis no contexto em diálogo com pressupostos da Psicologia da Infância ou Psicologia do Desenvolvimento. As argumentações apresentadas, tomando a criança como fonte de influência social, poderão ser melhor analisadas levando-se em consideração os excertos de duas pesquisas com crianças (FERREIRA, 2019; ALVES, 2019) com especial destaque para o pressuposto que anuncia a íntima relação estabelecida entre contexto social e as significações forjadas nas relações vivenciadas.

## **1. O PODER GERADOR DAS *THEMATA DE BASE*: O ELO ENTRE OS SABERES CIENTÍFICOS E O SENSO COMUM**

Cientistas usam narrativas em suas interações sociais e comunicações com outros cientistas, contando histórias sobre seus interesses, suas ideias e suas pesquisas, seja dentro de programas de ensino, de pesquisa, em encontros informais, em leituras, em conferências, em relatório de pesquisa, por meio de artigos de jornais e em livros. Os cientistas podem assim serem considerados contadores de histórias que versam sobre seus modos de interpretar o mundo.

Dessa forma, pode-se pensar que o cientista ou o homem comum organizam suas impressões sobre a realidade externa, tanto quanto da sua realidade interna, através da mediação da narrativa. Estas revelam-se na forma de esquemas e *scripts* ordenados segundo uma lógica socialmente partilhada cuja organização é orientada pela *themata*.

A noção de *themata* explorada por Moscovici e Vignaux (1994), no campo das representações sociais, explicita um dos elos existentes entre a ciência e o senso comum.

Os autores identificam *thema*(singular)/*themata*(plural) a partir das proposições de Holton (1982, apud MOSCOVICI; VIGNAUX, 1994), e a definem como uma unidade semântica de base do senso comum que exprime com frequência uma oposição, podendo ser caracterizada como *ideia-fonte* ou *conceito-imagem*.

Para Marková (2006) o conceito de *themata* no contexto da teoria das representações sociais anuncia a importância da linguagem, da comunicação e das especificidades históricas as quais se inscreve o triângulo representacional Alter-Ego-Objeto e suas dinâmicas. Com base nos estudos de Holton(1975; 1978), *thema* se refere às pré-concepções na ciência, envolvendo normalmente díades e tríades. Tais antinomias ajudam a explicar a formação de tradições das escolas de pensamento e os debates científicos em tornos dos seus pressupostos.

Apesar de todas as antinomias possuírem potencial para se tornar *themata* nem sempre isso acontece. Segundo Marková (2006) as antinomias do pensamento de senso comum podem estar dormentes, naturalizadas como parte da comunidade cultural e não provocar reflexão alguma. As antinomias se tornam *themata* no curso de certos eventos sociais e históricos (político, econômico, religioso) quando se transformam em problemas e se tornam foco de atenção social, fonte de tensão e conflito. Nesta dinâmica as antinomias são transformadas em *themata* e entram no discurso público.

Algumas *thematats* assumem papel de importância na vida social e são eternizadas no discurso público, outras podem emergir, sobreviver e circular nos debates e depois desaparecem. São anunciadas como *thematats* básicas aquelas concebidas como essenciais para a sobrevivência e otimização da humanidade tal como a *thematata* associada ao reconhecimento social na qual o Ego deseja que o Alter o trate com dignidade.

Para Marková (2006) as antinomias assumem o caráter de dialogicidade quando apresenta uma natureza simbólica em comunicação, aspecto que permite o estabelecimento de relações entre várias antinomias. No âmbito deste estudo pode-se destacar a antinomia Alter/Ego e sua relação com a antinomia inferior/superior, justiça/injustiça, liberdade/opressão, igualdade/desigualdade cuja *thematização* dependem de condições específicas em cada cultura e sociedade.

Em sociedades que cultivam o valor da democracia, por exemplo, tais antinomias assumem o *status* de *thematata* básicas e dão contornos aos grandes debates, por exemplo nas Ciências Humanas e Sociais envolvendo noções sobre direitos humanos, legislações, teorias no âmbito da Psicologia e da Pedagogia, dentre outras possibilidades.

As tradições da Filosofia, Sociologia, Antropologia e da Psicologia Social constituem um saber científico fortemente impactado por noções tais como alteridade, revelando que a ciência contemporânea *thematizou* a diferença entre Alter e Ego, transformando-a em um caro conceito nos debates acadêmicos. No campo educacional, por exemplo, observa-se as contribuições da Pedagogia da Participação e mesmo os estudos sobre pesquisa com crianças tem inspirado novos modos de se pensar a relação adulto-criança e criança-criança.

Ao perseguir o poder gerador da *thema* Moscovici (1993) sugere que, em uma comunidade ou em uma ciência, existem conteúdos potenciais não expressos, mas ativados com o objetivo de representar um objeto seja ele presente, ausente ou fictício. O conteúdo potencial é algo radicalmente indizível e se concretiza em proposições verbais e imagens pictóricas,

identificando aquilo a qual se refere e estimula fatos e classes especiais de explicações. Tais *thema* ou *themata* podem, por exemplo, bloquear os avanços científicos ou potencializá-los, uma vez que funcionam como paradigma. Nesta linha de argumentação tem-se que Moscovici (2003) anuncia que o pensamento pode ser considerado um ambiente, uma atmosfera social e cultural que forja convenções preliminares que atuam na interpretação da realidade.

Para o autor, nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por representações, linguagem ou cultura. No entanto, é possível, por meio de esforço consciente, identificar os aspectos convencionais da realidade e, de alguma forma, escapar de algumas prescrições.

No campo da Psicologia da Infância ou Psicologia do Desenvolvimento, por exemplo, pode-se anunciar o conceito de egocentrismo como um exemplo deste limiar – avanço ou bloqueio científicos. De um lado o egocentrismo pode ser caracterizado como uma limitação evolutiva do pensamento infantil característica que leva a criança a cometer enganos no seu julgamento da realidade além de limitar o compartilhamento e negociação de significados no interior de seu grupo de pertença tendo em vista a ausência do pensamento lógico e a centração do eu. Tais interpretações foram delineadas no senso comum ancoradas nos estudos sobre os conceitos piagetianos e anunciam que o desenvolvimento, neste caso objetivado pela diluição do egocentrismo, precede a aprendizagem socialmente referenciada.

Na perspectiva vigotskiana, o egocentrismo é desvinculado do fator etário e anunciado como um período intermediário do processo de internalização ou enraizamento frente ao qual crianças e adultos constituem seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Tal compreensão rompe com a ideia de inadequação ou imaturidade da capacidade cognitiva remetendo a dinâmica egocêntrica a uma forma de racionalidade possível em qualquer etapa da vida. Tal fato

é amplamente identificado nos estudos em representações sociais como comenta Jovchelovitch (2004) sobre os resultados de pesquisa de Moscovici (1978) mais especificamente com relação a presença de uma lógica operatória concreta nos discursos de adultos.

Especialmente no campo da Educação e da Psicologia da Infância a noção de egocentrismo é vastamente compartilhada e pode ser considerada elemento orientador de práticas educacionais e terapêuticas.

A aproximação entre o saber científico e o senso comum, tomando a noção de *themata* como mediadora, possibilita o debate sobre a tese da continuidade da mente em oposição a tese da descontinuidade da mente. As mesmas serão tomadas como pressupostos científicos que impactaram as obras de Piaget, Vigotski<sup>4</sup> e do próprio Moscovici com consequências importantes para o estudo da criança como ator social capaz de forjar sentidos sobre a realidade.

Como pano de fundo deste texto o que se propõe é a reflexão sobre a ação geradora das *thematas* Alter/Ego e inferioridade/superioridade nos estudos das Ciências Sociais e Humanas com suas consequência da significação da criança para a Psicologia da Infância.

## 2. O DEBATE SOBRE A CONTINUIDADE E DESCONTINUIDADE DA MENTE: NOTAS A PARTIR DA PSICOLOGIA SOCIAL

No âmbito da ciência é possível identificar dois paradigmas sobre a mente humana: o primeiro, anunciado por antropólogos vitorianos, defende a mente como um

---

<sup>4</sup> Neste texto será adotada duas grafias diferentes para se referir ao psicólogo russo. Em atenção aos trabalhos de tradução de Zoia Prestes Vigotski será grafado com “i” todas as vezes que o mesmo for citado sem prescindir de citação. Quando houver citação literal e paráfrase a grafia será mantida de acordo com o autor referenciado.

bloco único explicado por variáveis tais como raça, instinto e hereditariedade e o segundo, ancorado nas proposições de Lévy-Brühl que assume a concepção da mente como um processo social e descontínuo.

Neste panorama, a ideia de continuidade da mente remete a uma perspectiva evolutiva na qual a mesma possuiria um estágio inicial considerado inferior se desenvolvendo rumo a um estágio final e mais complexo, adjetivado como superior. Deste modo, seriam considerados inferiores a formação mental destituída de pensamento lógico-formal e por esta razão faz-se necessário identificar onde e por que os primitivos tinham se desviado do “caminho correto”. Acreditavam que os erros seriam corrigidos naturalmente com a evolução a medida que os selvagens copiassem os padrões europeus de observação e discurso. Observa-se aqui a ideia de evolução associada a noção de continuidade da mente de modo a acessar padrões superiores e complexos de racionalidade aos moldes do pensamento ocidental.

Por outro lado a tese da descontinuidade da mente rompe com esta lógica denunciando, conforme explica Tambiah (2013) que a ideia de continuidade da mente anuncia o pensamento ocidental como uma referência a partir da qual se adjetivam outros sistemas de pensamento.

Contrário a lógica vitoriana, Lévy-Brühl acreditava que os primitivos não comprovariam conexões causais de modo científico. No entanto, compreendia que não se tratava de um fenômeno produzido em decorrência de deficiências em suas estruturas mentais individuais, mas porque esse tipo de exame era impedido ou excluído por suas doutrinas sociais e pelos parâmetros de seus sistemas de conhecimento.

Deste modo, Lévy-Brühl propõe o abandono da ideia de que o pensamento primitivo seria irracional ou teria se equivocado com relação a aplicação das leis do pensamento. Sobre isso anuncia que o pensamento primitivo possui sua própria organização, coerência e racionalidade fundamentando tal argumento *nas relações de participação*. (MOSCOVICI, 2003; TAMBIAH, 2013).

Participação, de acordo com Lévy-Brühl (*apud* TAMBIAH, 2013, p.194) se manifesta pela *associação entre pessoas e coisas no pensamento primitivo, a ponto de significar identidade e consubstancialidade.*

O pensamento primitivo funde aspectos distintos, do ponto de vista do pensamento ocidental, em uma única unidade mística.

Contrário a valoração e dicotomização das diferentes racionalidades, as reflexões sobre os estudos de Lévy-Brühl revelam a coexistência de diferentes racionalidades nas sociedades ocidentais contemporâneas, permitindo pensar que existe uma mentalidade mística presente em toda a mente humana, embora fosse mais marcada e mais facilmente observável entre os primitivos do que na atualidade. *Essa experiência mística seria tocada por uma emoção característica: o sentimento da presença e da ação de um poder invisível, ou do contato com uma realidade que não a que está dada nas circunstâncias reais ou cotidianas* (TAMBIAH, 2013, p.199).

Tais experiências de participação estariam progressivamente sujeitas, no pensamento ocidental, a demandas que as consideram em termos lógicos, mas que a partir delas são forjadas a poesia, a arte, a metafísica e a própria invenção científica.

Deste modo, o autor observou que o pensamento científico e o pensamento místico poderiam ser melhor comparados como sistemas ideacionais normativos na mesma sociedade, especialmente na contemporânea. Neste raciocínio, qualquer pessoa pode, em certo contexto, comportar-se de maneira mística, e em outro apresentar um enquadramento prático, empírico e cotidiano da mente. Com relação a esta interpretação Moscovici (2003), no âmbito dos seus estudos sobre a relação estabelecida entre pensamento científico e senso comum, propôs o termo polifasia cognitiva - a coexistência, no mesmo grupo social e no mesmo indivíduo, de tipos diferentes de racionalidades envolvidas na construção de representações sociais. Neste caso, as pessoas, inclusive

os cientistas, lançariam mão de um ou outro argumento de acordo com circunstâncias e interesses particulares. Ainda acrescenta que esta peculiaridade das representações sociais, deveria ser compreendida mais como uma regra do que uma exceção.

Tambiah (2013) sugere ampliar este raciocínio ao substituir o termo mentalidade para *múltiplas orientações de realidade* ou *múltiplas ordenamentos de realidade* explorando a construção social dos significados e sistemas de conhecimento. Ainda se fala em *modos de construção e experimentação da realidade* ou *modos de fazer-o-mundo*. (GOODMAN 1985, *apud* TAMBIAH, 2013).

Tambiah (2013), com base nas contribuições de Lévy-Brühl, propõe a existência de dois ordenamentos de realidade com hibridação, preponderâncias e complementariedades variáveis a depender dos indivíduos, grupos em uma dada cultura, e entre culturas tomadas como entidades coletivas – *causalidade e participação*.

A causalidade é representada por *categorias, regras e metodologia das ciências positivas e da racionalidade discursiva lógico-matemática, onde se inclui a neutralidade afetiva e certa abstração em relação aos eventos do mundo*. A participação vincula-se a *apreensões holísticas e sistemáticas de totalidades, integradas a estética e à consciência mística*. A participação enfatiza a *comunicação afetiva e sensorial e a linguagem das emoções*; a causalidade sublinha a *racionalidade da ação instrumental e a linguagem da cognição*. (TAMBIAH, 2013, p.214). Em adição, destaca-se que uma não existe sem os dispositivos da outra.

[...] pessoas de todas as culturas e sociedades engajam-se em distintos gêneros de discurso que se relacionam e são acionados por diferentes contextos de comunicação e prática (tal como definida por Bourdieu). De acordo com a ocasião e o contexto, nós invocamos, empregamos e manipulamos *corpus* de idiomas e conceitos, culturalmente disponíveis e adaptados para se encaixar em diferentes sistemas de

conhecimento, estilos de racionalidade e retórica, e modos de experiência emocional. Neste sentido nós somos flexíveis e plurais e nos engajamos em muitos modos de fazer-o-mundo. (TAMBIAH, 2013, p. 214)

Disto decorre a constatação que os elementos de participação não estão ausentes nos discursos científicos, e, os recursos de causalidade não estão necessariamente ausentes nas performances de participação, entrelaçam-se de diversas maneiras, existindo contextos nos quais um ou outro predomina.

No âmbito dos estudos em representacionais ancorados no debate sobre a coexistência de diferentes racionalidades, Jovchelovitch (2004) recupera a tese de Moscovici (1978) para mostrar que no estudo intitulado *A Psicanálise, sua Imagem e seu Público*, foi possível revelar que, nos processos de significação sobre a Psicanálise por diferentes grupos sociais na França da década de 1960, notou-se a presença de estilos de raciocínios próximos às operações concretas da criança.

Ao considerar que os dados analisados por Moscovici (1978) revelava um modo de pensar de uma sociedade e de participantes adultos, questiona a autora: *Como explicar a presença de uma modalidade do pensar relacionada à infância que, de acordo com as concepções dominantes sobre a transformação do conhecimento, deveriam ter sido superadas?*

Segundo Jovchelovitch (2004) a resposta de Moscovici se aproxima da tese de Lévy-Brühl e de Vygotsky no sentido de admitir que a coexistência de sistemas cognitivos deveria ser anunciada mais como regra do que como exceção tendo em vista a ação da polifasia cognitiva uma coexistência dinâmica de diferentes modalidades de saber correspondendo as relações específicas entre os atores sociais e seu contexto.

Neste sentido a autora recoloca a questão central da adjetivação de diferentes modos de racionalidade tomando o reconhecimento da pluralidade do saber como ponto de partida e alerta que o problema de como formas diferentes de saber se encontram e se relacionam permanece anunciado como um problema em aberto.

É preciso, em outras palavras, indagarmos sobre as possibilidades comunicativas entre formas diferentes de saber, se elas existem, se são possíveis, ou se o encontro entre saberes no mundo contemporâneo está destinado à exclusão e opressão. É aqui que nos deparamos com questões ligadas aos embates e direitos de sobrevivência de formas diferentes de saber. Reconhecer pluralidade não basta: é preciso perguntar como esta pluralidade foi historicamente tratada e é socialmente realizada. Este é o problema central ligado ao estudo e à discussão sobre os saberes hoje e constitui o dilema central que psicólogos sociais precisam enfrentar quando trabalham com saberes do cotidiano e com o mapeamento de saberes locais vis à vis formas dominantes de saber problema das assimetrias no status e na valoração de diferentes saberes e como atores sociais com acesso desigual a recursos apropriam os saberes que penetram seus horizontes. As relações entre saberes são, na maior parte das vezes, assimétricas: assimetria no status e na valoração de formas diferentes de saber impinge diretamente na forma como o saber é comunicado, estabelece sua veracidade e constrói autoridade. (JOVCHELOVITCH, 2004, p.28).

Ao analisar a lógica empreendida por Lévy-Brühl em termos de *themata de base* pode-se considerar que, o autor parte da distinção Alter/Ego tomada como primitivo e civilizado para propor a ruptura de qualificadores associados a inferioridade e superioridade. Ao invés disto, apoia-se na distinção, na diferença entre as racionalidades para anunciar uma correspondência das racionalidades incorporando a antinomia, mas conferindo a este uma nova configuração dialética. O impacto da tese da descontinuidade da mente na obra de Moscovici (1976) contribuiu para a proposição do conceito de polifasia cognitiva por este autor e possibilita a emergência de novo olhar de pesquisadores para a circulação saberes em diferentes contextos.

No que se refere as formas de compreender o mundo classicamente atribuída às crianças, os achados de pesquisa

em representações sociais revelam que as mesmas também são identificadas em discursos de adultos devolvendo a polêmica aos pesquisadores no sentido de abrir um espaço para se pensar a criança, assim como adultos, como sujeitos que produzem e compartilham sentidos sobre a realidade social sendo os saberes produzidos considerados correspondentes. No entanto, tais achados de pesquisa em representações sociais tem dado pouca ênfase a análise de como os processos históricos foram construídos e vem sendo socialmente tratados.

### **3. A CONTINUIDADE E A DESCONTINUIDADE DA MENTE NO DIÁLOGO COM A PSICOLOGIA DA INFÂNCIA**

Gerken (2012), ao citar Jahoda (1999) alerta que o objetivo de Lévy-Brühl se concentrou nos estudos sobre a dicotomia entre mentalidade primitiva e mentalidade moderna e em seu trabalho o antropólogo nunca comparou o adulto primitivo com a criança ocidental, tal aproximação se deu a partir do trabalho dos psicólogos tais como Piaget em seus estudos sobre a psicologia das representações das crianças e Vigotski em sua psicologia das funções psicológicas superiores.

A tentativa de estabelecer que para cada forma de saber corresponde um conjunto fundamental de relações sociais foi central para o pensamento que se desenvolveu sob a influência da fenomenologia e da hermenêutica. Foi também central para as psicologias de Piaget e Vygotsky, que tinham um entendimento claro da natureza social da lógica e se propuseram a demonstrar em detalhe a maneira através da qual a sociedade dá forma ao desenvolvimento das estruturas lógicas na criança. Os dois mostraram que relações sociais diferentes levam a modos de saber diferentes. (JOVCHELOVITCH, 2004, p.10)

Jovchelovitch (2004), aproxima os pressupostos de Durkheim e Piaget para os quais formas superiores de saber, encontradas em adultos e populações civilizadas, deslocariam formas primitivas, encontradas em crianças e povos primitivos. Neste raciocínio o saber progride em direção ao domínio total do mundo objetivo baseado em operações lógicas que deixam para trás os mitos, as superstições e as crenças.

Continua a autora se apoiando nos argumentos de Piaget para dizer que, na perspectiva deste último, a emergência da lógica e da educação da razão se daria por meio da socialização, ou da internalização das regras sociais pela criança:

[...]nem toda a socialização conduz ao pensamento lógico. Povos primitivos, cujo sociocentrismo é análogo ao egocentrismo da primeira infância, não produzem o tipo de laço social que é requerido para o alcance do saber racional. É somente em sociedades onde a individuação e a argumentação preponderam que a razão propriamente dita pode ser alcançada. (p.26).

Ao aproximar os trabalhos de Lévy-Brühl e Vigotski a autora avalia que mesmo tendo valorizado muito o desenvolvimento da lógica e o progresso da razão, o trabalho dos referidos autores contém elementos para produzir uma crítica radical das ideias anunciadas por Piaget e recolocá-las de forma completamente diferente.

Apesar das críticas de Vygotsky as ideias de Lévy-Brühl pode-se considerar que há muitos paralelismos entre a noção de desenvolvimento de Vygotsky e as ideias de Lévy-Brühl em vários aspectos de seu trabalho, especialmente os autores se aproximaram com relação a noção mais fundamental de que a transformação do saber é descontínua e não há substituição nas formas do saber, mas co-existência. Ao invés de conceber o desenvolvimento e transformação do saber dentro de uma escala progressiva e linear que substituem formas primitivas por formas superiores, eles viram

cada forma de saber como uma entidade própria. As formas de saber se relacionam uma a outra, mas não necessariamente sucedem uma a outra linearmente. Elas necessitam ser entendidas em relação ao contexto em que são usadas e em relação às funções que preenchem. As formas do saber coexistem e podem ser contraditórias, mas isso não é um problema se nós abandonamos a lógica formal e sua dualidade ao concebê-las como opostas e abraçamos uma perspectiva dialética. (JOVTCHELOVITCH, 2004, p.27)

O debate em torno da natureza social das categorias lógicas na criança aproxima, ao menos no campo teórico, as fronteiras entre a *thema* Alter/Ego e sua correlação com a *thema* inferior/superior, dentre outras possíveis. O contexto passa a ser a base referencial para a análise das racionalidades em uma perspectiva dialética orientando-se pela pergunta: *que funções as diferentes racionalidades ou formas de saber exercem no interior de suas comunidades?* Ou nas palavras de Jodelet (2001): *Quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe?; Sobre o que sabe e com que efeitos?* (JODELET, 2001, p. 28).

A análise dos excertos de pesquisas realizadas com crianças revela indícios do debate anunciado neste texto e podem auxiliar no entendimento da sua relevância, nos dias atuais e sobretudo neste momento em que a ordem mundial questiona princípios democráticos.

Serão analisados excertos de duas pesquisas: a primeira refere-se a um estudo sobre a representação social de `Polícia` por crianças de três anos de uma comunidade no Rio de Janeiro e a segunda ouviu crianças de sete e oito anos sobre a participação dos alunos na escola. Em ambos os casos é possível anunciar crianças dialogando com as lógicas instituídas na cultura e revelando produção de sentidos a partir do diálogo com o contexto no qual estão inseridas. Nesta dinâmica observa-se a existência de novos modos de ordenamento da realidade.

O estudo de Ferreira (2019) intitulado *Representações Sociais de "Polícia"*: vivências de crianças da Educação Infantil no Complexo do São Carlos (Rio de Janeiro)<sup>5</sup> traz evidências de como a co-existência das racionalidades retroalimentam a produção de saberes quando se reconhece a legitimidade da produção simbólica de crianças.

A questão de base que o referido estudo traz para o debate relaciona-se às condições cognitivas das crianças de três anos para produzir e compartilhar representações sociais. Seriam as crianças capazes de apresentar um nível de consensualidade e abstração conceitual a ponto de permitir a emergência de representações sociais?

Ou estariam as crianças operando sentidos individuais sem necessariamente estabelecer diálogo com seu grupo de pertencimento?

Dentro do escopo das pesquisas com crianças o estudo, de abordagem microgenética, tratou-se de adequar a metodologia de modo a garantir a horizontalidade das trocas simbólicas e deste modo a ludicidade, na forma de construção de uma maquete representativa da comunidade, foi o caminho metodológico adotado.

A análise dos episódios revelou um alto grau de compartilhamento do conteúdo representacional associado à polícia, espontaneamente evocado por meio de um furgão preto anunciado como *Caveirão* (blindado da polícia forjado institucionalmente na representação de opressão e morte). A representação de polícia apresentou-se ancorada na ideia de força, maldade, ferocidade e morte. A relação estabelecida entre as crianças com a polícia remete a ambiguidade de querer possuir os símbolos de poder e força – armas, blindados e helicópteros - e medo.

<sup>5</sup> Dissertação desenvolvida no interior do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá por Célia Márcia do Nazareth Ferreira, orientada pela professora Doutora Rita de Cássia Pereira Lima.

Ao considerar a idade das crianças e o objeto de representação- a Polícia- faz sentido retornar as observações de Marková (2006) sobre as *thematas* e seu poder gerador de representações sociais em condições nas quais encontram-se em cheque a sobrevivência e otimização da humanidade na qual o Ego deseja que o Alter lhe trate com dignidade.

Segundo a autora nos cursos de eventos sociais e históricos, considerando os âmbitos políticos, econômicos e religiosos, sobretudo quando os mesmos se transformam em problemas e foco de atenção social, gerando tensões e conflitos as antinomias se transformam em *themata* e alcançam o discurso público.

Seriam este o caso de crianças tão pequenas já apresentarem um discurso coeso e coerente frente a realidade complexa em que estão inseridas?

A tensão que constitui a relação entre a polícia e as comunidades no Rio de Janeiro é revelada nos diálogos entre Ferreira e as crianças de modo a dar contornos à novas formas de interpretar o fenômeno preparando o terreno para novas reflexões sobre a complexidade deste fenômeno.

De certa forma, ao atribuir legitimidade a produção simbólica das crianças e admitir a co-existência de diferentes racionalidades novas perguntas são lançadas na arena pública como se pode notar no excerto a seguir.

CR6 (pega no rosto da pesquisadora para demonstrar que quer atenção total): O “Polícia” tem uma arma beeeem grande (e faz o gesto com a mão). Perguntado sobre como viu, respondeu que a arma estava bem pertinho dele.

CR4 fala que também viu e saiu correndo.

Perguntado por que ele saiu correndo, ele responde que o “polícia” ia matar ele.

Dissemos que não, que a polícia não ia matar. Ele insiste em dizer que ia matar sim. CR1, CR2, CR3, CR5 CR6, e CR7 concordaram que ia matar, sim.

Argumentamos que a polícia apenas pega o bandido. Nossa observação causou alvoroço.

CR5 diz que não é só bandido, não. Conta que o “polícia” pegou o irmão e o tio dele.

CR8 diz que o “polícia” também levou a mãe. (FEREIRA, 2019, p.74)

Os enunciados das crianças em diálogo com a pesquisadora retratam uma outra racionalidade, um outro ordenamento da realidade, igualmente válido para os campos das Ciências Humanas e Sociais, bem como para o âmbito das políticas públicas dentre elas as políticas de segurança pública. A mesma subverte os discursos oficiais de segurança para revelar a sua fratura na qual crianças – o Ego – assumem a impossibilidade de identificação com o agente policial – o Alter – pelo fato do mesmo representar ameaça à integridade da vida dos seus parentes e amigos, em última instância à própria vida<sup>6</sup>. Neste sentido, desejam possuir os artefatos que simbolizam a força objetivada nas armas, blindados e helicópteros e subtraem o qualificador “bandido” para anunciar a população-alvo das ações policiais.

Uma lógica orientada pelo afeto e pelo sentimento de pertencimento comunitário, aspectos básicos que compõem a vida psíquica e torna possível a produção de sentidos sobre a realidade - preservação egóica.

Frente a esse dilema a lógica daqueles que moram no asfalto simplesmente não se aplica a relação estabelecida entre a polícia e as crianças, ainda muito pequenas, que vivem na comunidade do São Carlos não sendo por essa razão possível ou mesmo adequado anunciar a existência de uma lógica enviesada mas sim, de uma outra lógica igualmente possível e potente no que se refere à construção da realidade.

<sup>6</sup> Marcus Vinícius da Silva, 14 anos, ao ser baleado pelas costas por um blindado no Complexo da Maré indaga a sua mãe: - Mãe, mas eles não viram que eu estava de uniforme? (julho de 2018). Os casos se avolumam nos noticiários.

O estudo de Ferreira (2019) alerta os pesquisadores sobre a importância da análise contextualizada dos processos de significação considerando o contexto nos quais são forjados, nas suas dimensões histórica e cultural, bem como as funções que assumem na sociabilidade.

No segundo estudo intitulado: *Isso é participação? Isso é boneco mandado*: o prescritivo, o contratual e a participação das crianças na cena escolar<sup>7</sup>, Alves (2019) objetivou analisar as significações de crianças sobre o seu direito a participação na instituição educativa e buscou compreender as implicações acerca dos processos de agenciamento, cujos significados as crianças compartilham e negociam os quais, por sua vez, estão ancorados nos valores que anunciam diferentes paradigmas de educação e, objetivados pelas práticas educacionais empreendidas por uma comunidade educativa.

Ao adotar a abordagem do tipo etnográfica, organizou o estudo em três etapas: 1. análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP); 2. observação participante junto ao grupo escolar envolvendo crianças (sete e oito anos) na relação com sua professora; 3. entrevista semiestruturada com o grupo de docentes.

A análise compreensiva dos episódios permitiu o destaque do seguinte excerto:

Entrei na sala de aula as 07h18min. As crianças estavam sentadas enfileiradas. — A professora não veio<sup>1</sup>, **disse: Otávio (7)**.

Na sequência, **Gabriel (7) o corrigiu dizendo**: Ela veio sim, está na sala da coordenadora. A Professora entrou na sala e pediu para as crianças fazerem uma roda, e começou a conversar e explicar como é a rotina de um estudante.

<sup>7</sup> Tese desenvolvida no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, por Iury Lara Alves, orientada pela professora Doutora Daniela B. S. Freire Andrade.

**Professora:** Quem deve fazer a tarefa que eu mando para vocês no caderno?

**Mônica (7) respondeu:** Nós mesmas tia, e se não conseguir pede ajuda dos pais e da minha tia.

**Professora continuou:** A tarefa para casa não pode voltar sem fazer, ela é a revisão do que vimos em sala de aula. Então, mesmo que a mamãe, o papai, a vizinha não ajudem, não pode voltar sem fazer. Isso quer dizer participação, ter autonomia para tentar fazer sozinho.

**Dhavy (7):** Isso não é participação.

**Professora:** E, o que é participação para você Dhavy?

**Dhavy (7):** É obedecer à tia e fazer tudo que a tia pede, e copiar e também ler.

**Monica (7):** também levantar o dedo para falar e para sair da sala.

**Professora:** Isso mesmo Dhavy.

**Joilyson (7):** Isso é participação? Isso é boneco mandado.

**Professora:** Mas tá engraçadinho hoje né. O que é participar então senhor Joilyson?

**Joilyson (7):** É ir na frente falar com microfone de verdade ou de mentira[...]rsrsrrs

Todos começaram a rir, inclusive a professora, que logo pediu para que parassem com aquela bagunça e voltassem às atividades.

(ALVES, 2019, p.172).

Os argumentos apresentados pelas crianças às indagações da professora sobre participação de crianças na aula revelam a existência de outros modos de fazer a escola, via de regra categorizados como modos transgressores ou insuficientes.

No caso do menino Joilyson, ao denunciar a significação de participação compartilhada entre professora e colegas como uma pseudoparticipação estava em diálogo com vivências educacionais ancoradas na Pedagogia da Participação (2007) desenvolvidas em projetos alternativos no interior da própria escola como o projeto TV Rondon no qual crianças eram repórteres âncoras de um jornal televisivo amador, conforme registrados nos documentos oficiais do Estágio básico I: contextos socioeducativos do Curso de Psicologia da UFMT<sup>8</sup>.

Eis aqui outra evidência de que estudos atentos aos processos que delineiam o contexto social nos quais as significações são forjadas são capazes de identificar os elementos que dão contornos às diferentes racionalidades, bem como possibilita compreender seus tensionamentos e a dinâmica de compartilhamento.

A participação de crianças na arena pública e o seu potencial de influência social, dito de outra forma, os ordenamentos da realidade produzido por crianças, carecem de legitimidade atribuída pelo contexto social da comunidade onde os sentidos e significados são forjados com e pelas crianças. Para tanto é preciso apostar na co-existência de saberes como motor propulsor da esfera pública.

Estes parecem ser casos ilustrativos para a observação de Jovchelovitch (2004:p.26) sobre a contribuição de Lévy-Brühl:

[...] ele mostrou que a lógica é, ela própria, uma categoria maleável e que lógicas diferentes não são menos lógicas que nossa própria lógica. De fato, todas as tentativas de enquadrar lógicas diferentes em categorias lógicas que são nossas, mostram apenas as limitações de nossa própria lógica.

<sup>8</sup> O referido estágio é realizado no interior da escola desde 2014.

Crianças indagam a lógica tida como oficial, superior, civilizada. O fazem orientando-se pelo sentido pessoal e operando, em maior ou menor grau por significados que lhes são apresentados nos contextos de vida. Neste exercício, podem ser consideradas pelos qualificadores anunciados por Platão (ausência, insuficiência, inferioridade, objeto a serviço do Alter – um não lugar) ou podem ser tomadas como legítimos atores sociais em pleno exercício da dialogicidade.

Eis um campo de disputa que atravessa o pensamento científico, as produções de saberes sobre as crianças e o senso comum forjando representações sociais, instituindo práticas e conferindo contornos aos modos de ser, estar no mundo e porque não dizer aos diferentes modos de fazer o mundo.

#### 4. CONSIDERAÇÕES

Os esforços empreendidos neste texto orientaram-se pelo debate no interior da Psicologia Social, mais especificamente da teoria das representações sociais que possibilitasse reflexões sobre o estatuto social das crianças como atores sociais que forjam sentidos sobre a realidade comum.

Tal questionamento no campo das representações sociais remete a dois debates profícuos: 1. os estudos sobre a produção de conhecimentos seja no campo científico, seja no âmbito do senso comum, orientados pelo potencial gerador das *thematias de base* e 2. As contribuições de Lévy-Brühl sobre as teses da continuidade e descontinuidade da mente e suas implicações para o pensamento científico, em especial para a Psicologia da Infância.

Os argumentos perseguiram a construção de uma atmosfera propícia para a desconstrução de adjetivações do pensamento infantil orientada pela ideia de inferioridade ou insuficiência. Neste sentido, tem-se o pensamento científico como ambientes ou atmosferas sócio-cultural cujas categorias convencionalizam os objetos, pessoas e acontecimentos

(MOSCOVICI, 2003). Neste caso, assume-se a relevância de se estranhar determinadas convencionalizações mesmo que estas sejam anunciadas pelo discurso científico tendo em vista a sua íntima relação com o processo de tematização. Em outras palavras, a ciência e as ideias científicas são invenções culturais e como tal estão sujeitas ao processo histórico no curso do qual são forjadas.

O entendimento sobre a co-existência de múltiplos ordenamentos da realidade é tomado como uma ruptura com a antinomia inferior e superior aplicada aos estudos científicos sobre as diferentes formas de saber. No entanto, o reconhecimento das variações e diferenças entre os saberes, conforme alerta Jovchelovitch (2004:p.25) é apenas o começo do desafio tendo em vista a insistência do que a autora chamou de *racionalidade iluminada típica da modernidade* que insiste em anunciar a hierarquização dos saberes deslocando determinados saberes a condição de inferioridade para sempre.

## REFERÊNCIAS

ALVES, I. L. **Isso é participação? Isso é boneco mandado: o prescritivo, o contractual e a participação das crianças na cena escolar**, Tese de Doutorado, (Educação), UFMT, Cuiabá, 2019.

ANDRADE, B.S.F. A infância como objeto de representações e as crianças como sujeitos que elaboram novos sentidos sobre a realidade: sutilezas de um debate. In: CHAMON, E. M.Q. *O et al.* (Org.) **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre, ABRAPSO, 2014.

FERREIRA, M.N. **Representações Sociais de “Polícia”**: vivências de crianças da Educação Infantil no Complexo do São Carlos (Rio de Janeiro), Tese de doutorado, (Educação), UNESA, Rio de Janeiro, 2019.

GERKEN, C. H. SA Razão e o Outro em Lévy-Brühl: Notas para um Diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 7(1), São João del-Rei, janeiro/junho 2012.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lílian Ulu. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. [p.17-44].

JOVCHELOVITCH, S. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia & Sociedade**, vol.16 no.2 Porto Alegre Maio/Aug. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n2/a04v16n2>. Acesso: 07.09.2019.

KOHAN, W. O. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e Representações Sociais**: as dinâmicas da mente. Tradução Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2006.

MOSCOVICI, S.. Introductory address. **Papers on social representations**: threads of discusion eletronic version, vol.2, 1-170, 1993. Disponível em: <http://www.psr.jku.at/>. Acesso em: 15 mar. 2001.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. ; VIGNAUX, G. Lê concept de themata, In: GUIMELLI, CH. (Org.) **Structures et transformations dès representations sociales**. Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1994.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M.

(Org.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. São Paulo: Artmed, 2007. p. 13-36.

TAMBIAH, S. Múltiplos ordenamentos de realidade: o debate iniciado por Lévy-Brühl. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 22, p. 1-384, 2013.

VYGOTSKI, L.S. **El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** In: Obras Escogidas III. (Incluye Problemas del de desarrollo de la psique). VISOR DIS., S. A., 2000. p.11-47.

# VIVER E REGISTRAR A VIDA: FRONTEIRAS COM AS CRIANÇAS E OS TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA

LIVING AND REGISTERING LIFE: BORDERS WITH  
CHILDREN AND AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

---

*Brenda Martoni Mansur Corrêa Da Costa*  
*Jader Janer Moreira Lopes*  
*Nádia de Oliveira Ribas*

---

## **Resumo:**

Esse artigo busca refletir sobre o trabalho com crianças que vivem em um município localizado no interior de Minas Gerais, Brasil e suas vivências espaciais. As crianças são consideradas com Transtorno do Espectro Autista –TEA e desenvolvem atividades em um centro especializado denominado de Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). O trabalho envolveu elementos da linguagem cartográfica e utilizando metodologias qualitativas, buscou-se registrar suas vidas.

**Palavras-chave:** Infâncias. Autismo. Cartografia com Crianças.

This paper seeks to reflect on the work with children living in a municipality located in the interior of Minas Gerais, Brazil and their spatial experiences. The children are considered to have Autism Spectrum Disorder – TEA in portuguese) and develop activities in a specialized center called the Specialized Educational Attendance Center (CAEE). The work involved elements of cartographic language and using qualitative methodologies, we sought to record their lives.

**Keywords:** Childhoods. Autism. Cartography with children.

## INTRODUÇÃO

O ponto de vista da exotopia é a sua excedência. O uso privilegiado de tudo aquilo que o outro, por princípio, não pode saber de si mesmo, não pode, em si, observar e ver. São todos esses elementos a desenvolver por excelência uma função de acabamento. Uma possibilidade de auto-consciência que seja objetivamente neutra e de auto-avaliação que não depende do ponto de vista do eu ou do outro. É precisamente essa a mortificante imagem em ausência. A imagem é privada de dialogicidade e de inacabamento. A unidade acabada é sempre ausência. Por isso é impossível ver o todo acabado desde o interior, mas apenas de fora. A exotopia que dá acabamento (BAKHTIN, 2019, p. 47).

O campo de estudos da infância vem se sistematizando como uma área para a qual diferentes saberes acadêmicos convergem. Postulados desenvolvidos na Sociologia da Infância, na Geografia da Infância, na Antropologia da Infância, na Psicologia do Desenvolvimento e em outros espaços de conhecimentos têm permitido novas possibilidades de se olhar as crianças em seu ser e estar no mundo.

Conceitos como protagonismo, *agency*, lógicas infantis, autoria, adultocentrismo, vivência, participação, pesquisa com e muitos outros apontam para o reconhecimento dos bebês, das crianças e jovens como sujeitos sociais, constituidores de culturas, com ações na sociedade, nas histórias e geografias que se estabelecem nas relações e processos políticos, econômicos e outras instâncias coletivas a que esses grupos pertencem.

Nesse debate, um desafio tem sido pensar como tais axiomas têm chegado às diversidades e diferenças de pessoas, entre elas, aquelas consideradas com algum tipo de transtorno, como as consideradas autistas.

Nessa fronteira, foi feita esta pesquisa, desenvolvida com o intuito de propor a um grupo de estudantes do primeiro segmento do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, da Prefeitura da cidade de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais, que apresentasse algum grau característico e diagnosticado com grau de autismo que tivesse atendimento no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).<sup>1</sup>

Tendo por referência as premissas contemporâneas no campo de Estudos da Infância, buscamos estabelecer compromissos entre pessoas, saberes e conhecimentos que pudessem nos levar a pensar a vivência, a vida e os registros como marcas dos encontros sociais que forjam as diferenças humanas. Diferenças que, como aparecem expressas nas palavras de Bakhtin, na epígrafe que abre nossas primeiras palavras, estão nas divisas em que outros diferentes emergem.

---

<sup>1</sup> A pesquisa aqui citada é parte da dissertação de mestrado de Brenda Martoni Mansur Corrêa Da Costa (2019), desenvolvida sob a orientação do professor Jader Janer Moreira Lopes no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, a pesquisa contou com a participação da professora Nádia de Oliveira Ribas que também assina esse artigo. Para maiores informações ver referências ao final.

## 1. VIVER E REGISTRAR

Fui a Ilsa Negra, à casa que foi, que é, de Pablo Neruda.

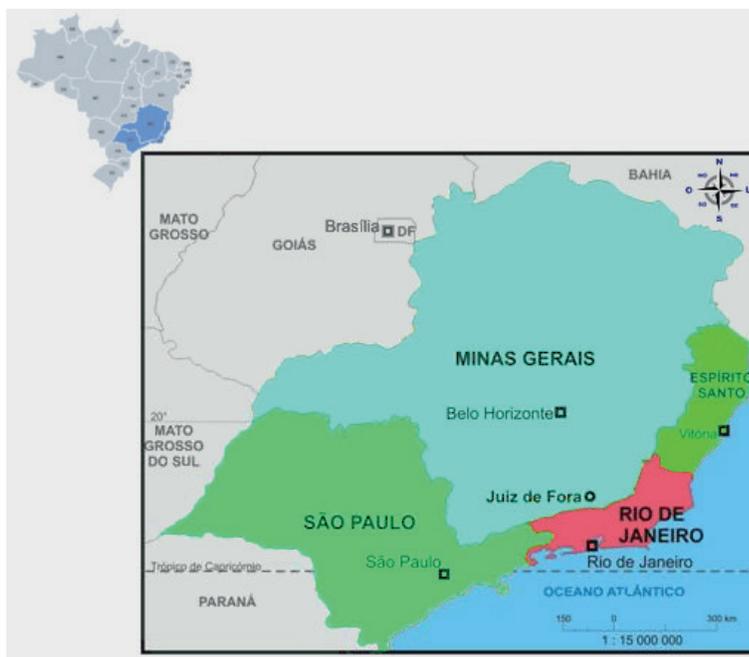
Era proibido entrar. Uma cerca de madeira rodeava a casa. Lá, as pessoas tinham gravado seus recados para o poeta. Não tinham deixado nenhum pedacinho de madeira descoberta. Todos falavam com ele como se estivesse vivo. Com lápis ou ponta de pregos, cada um tinha encontrado sua maneira de dizer-lhe: obrigado.

(GALEANO, 2005, p. 36)

Viver e registrar, com esse conjunto de vocábulos, começamos nossa narrativa, com argumentos que não estão descolados dos espaços geográficos que habitamos e que se erguem com muitas formas, criam diferentes elementos nas paisagens, constantemente ressurgidas. Cercas que viram espaços de escritas, de agradecimentos, que estão distantes de suas histórias de origem. A origem, seja ela qual for, é sempre recriada no curso da vida, por isso as escrituras!

Este texto conversa com crianças que vivem, atualmente, em uma porção do território brasileiro localizado na região sudeste, na Zona da Mata de Minas Gerais, na cidade de Juiz de Fora. O mapa 1 localiza essa cidade.

Nesse município o lócus da pesquisa foi um CAEE. Essas instituições (04 ao todo: Sul, Sudeste, Centro e Leste) atuam em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, atendendo, no contraturno, a crianças e adolescentes encaminhados pelas escolas municipais. É um espaço onde profissionais de diversas formações (pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e outros) buscam atuar com esses sujeitos, levando em consideração as questões encaminhadas via sistema municipal de ensino.



Mapa 1: Mapa de localização da cidade de Juiz de Fora no estado de Minas Gerais (Fonte: jfminas.com.br portal do turismo em novembro de 2018)

Em acordo com uma das profissionais que atuam nesse espaço, foi definido um grupo para efetuar uma pesquisa: estaríamos dialogando com crianças com Transtorno do Espectro Autista -TEA. A ideia era desenvolver oficinas de produção de materiais cartográficos em conjunto com a professora e os estudantes, visando organizar materiais coletivos, além da produção de um mapa vivencial com cada criança do grupo e registros de suas narrativas. Nosso intuito era compreender como as crianças com TEA vivenciam a cultura cartográfica.

Os Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) fundamentam-se nos marcos legais, políticos e pedagógicos que orientam a implementação de sistemas educacionais inclusivos. Sua estrutura é baseada no Decreto nº 6.949/2009, que sanciona a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU, juntamente com a Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do ano de 2008, que estabelece diretrizes gerais da Educação Especial<sup>2</sup>.



Figura 1: Entrada do CAEE Sudeste da cidade de Juiz de Fora- MG

<sup>2</sup> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, instituída em 2008, disponibilizou recursos técnicos e financeiros para os sistemas públicos de ensino dos estados, distrito federal e dos municípios, possibilitando a criação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado - CAEEs. Essa política assegura a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Juiz de Fora possui quatro CAEEs, tendo a pesquisa sido realizada no CAEE Oeste/Sudeste. Os CAEEs atendem a alunos com deficiência das escolas municipais no seu contraturno, em Salas de Recursos Multifuncionais - SRM. Cabe ressaltar que Juiz de Fora já implantara pioneiramente, em 2001, o Programa Especializado de Atendimento à Criança Escolar - PEACE, numa parceria entre a Secretaria de Educação e da Saúde, com o mesmo objetivo dos CAEEs atuais. Posteriormente, em 2007, já fazendo parte somente da Secretaria de Educação, foram transformados em Núcleo Especial de Atendimento à Criança Escolar - NEACE. Em 2014, para atender às prerrogativas da PNEEPEI, passam por outra mudança de nomenclatura, transformando-se nos CAEEs.



Figura 2: Parte externa do CAEE Sudeste da cidade de Juiz de Fora- MG

As funções dos professores do CAEE, que são especialistas em AEE- Atendimento Educacional Especializado, são de:

- Oferecer atendimento aos alunos das escolas que ainda não foram contemplados com as Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, disponibilizadas pelo MEC;
- Contribuir na formação continuada de professores para o AEE e nas discussões de uma escola na/para diversidade;
- Acompanhar e orientar o trabalho desenvolvido nas Salas de AEE, pelas escolas da sua área de abrangência;
- Elaborar, confeccionar e/ou adaptar recursos pedagógicos de baixa tecnologia.

De acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, junto aos alunos atendidos, os docentes devem elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, atendendo à identificação das suas habilidades e necessidades educacionais específicas; à definição e à organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; ao tipo de atendimento conforme essas necessidades educacionais

específicas e ao cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.

O papel do educador que atua no CAEE é também acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e demais ambientes da escola. Além disso, cabe-lhe, a partir dos objetivos e atividades propostas no currículo, produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios dessa vivência no ensino comum..



Figura 3: Sala de aula do CAEE Sudeste, em Juiz de Fora- MG

O profissional do CAEE deve estabelecer articulação com os professores da sala de aula, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares, orientando os professores da escola regular e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação.

As articulações feitas pelos professores do CAEE com o professor da escola regular são feitas mensalmente. Na última semana do mês, os atendimentos são suspensos para que haja o encontro entre professor regular e o professor do atendimento especializado, o qual deve ir até a escola para conversar com o professor regente do aluno. Esse encontro é feito para buscar um trabalho mais coeso nos dois espaços, buscando, assim, um melhor desempenho dos sujeitos no trabalho. Isso é feito com o intuito de complementar ou suplementar a formação dos alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados no ensino regular.

O CAEE funciona em uma casa que conta com um espaço muito amplo, na Rua da Bahia, número 150, no bairro Poço Rico, próximo à área central da cidade de Juiz de Fora. Essa casa apresenta espaços abertos com jardim e áreas que permitem o trabalho externo com as crianças, além de contar com salas para os atendimentos dos alunos individualmente ou, quando houver necessidade, em grupos. Nessas salas, contamos com mesas próprias com dimensões menores para atender às crianças, além de livros de histórias, brinquedos, alfabetos, mapas, entre outros recursos.

A escolha desse espaço para o desenvolvimento das atividades se fez através da mudança de ambiente da sala de aula tradicional, favorecendo, assim, uma proximidade dos sujeitos, um melhor envolvimento na pesquisa e possibilitando uma abordagem diferenciada das escolas.

A unidade CAEE conta com uma área aberta, que dispõe de um jardim, que possui um banheiro. Além disso, tem uma área coberta na qual são realizadas confraternizações em datas comemorativas e, nos demais dias da semana, é utilizada para fazer trabalhos com as crianças em um ambiente fora da sala de aula.

O interior da casa apresenta uma recepção; uma grande sala de reunião; uma copa-cozinha; três banheiros; duas salas para os atendimentos pedagógicos, duas salas de

fonoaudiologia, uma sala de AEE para deficientes audiovisuais e uma sala de estimulação.

Para acessar o segundo pavimento, a casa conta com um elevador e uma escada, que acessa um novo pavimento, esse espaço localizado no segundo piso, conta com dois banheiros e quatro salas de atendimentos que podem ser individuais ou em grupo. Além desses espaços mencionados, existe uma pequena área coberta e gradeada que é utilizada para realizar atividade com as crianças, como jogos de boliche, futebol, bolinhas de sabão, entre outras atividades.

Todo o espaço do CAEE é bem cuidado, pensado para os sujeitos que vão utilizá-lo, para incentivar e despertar o desejo, as curiosidades das crianças sobre os saberes, contando com quadros de alfabetos e outros objetos educativos, sempre ao alcance dos educandos.

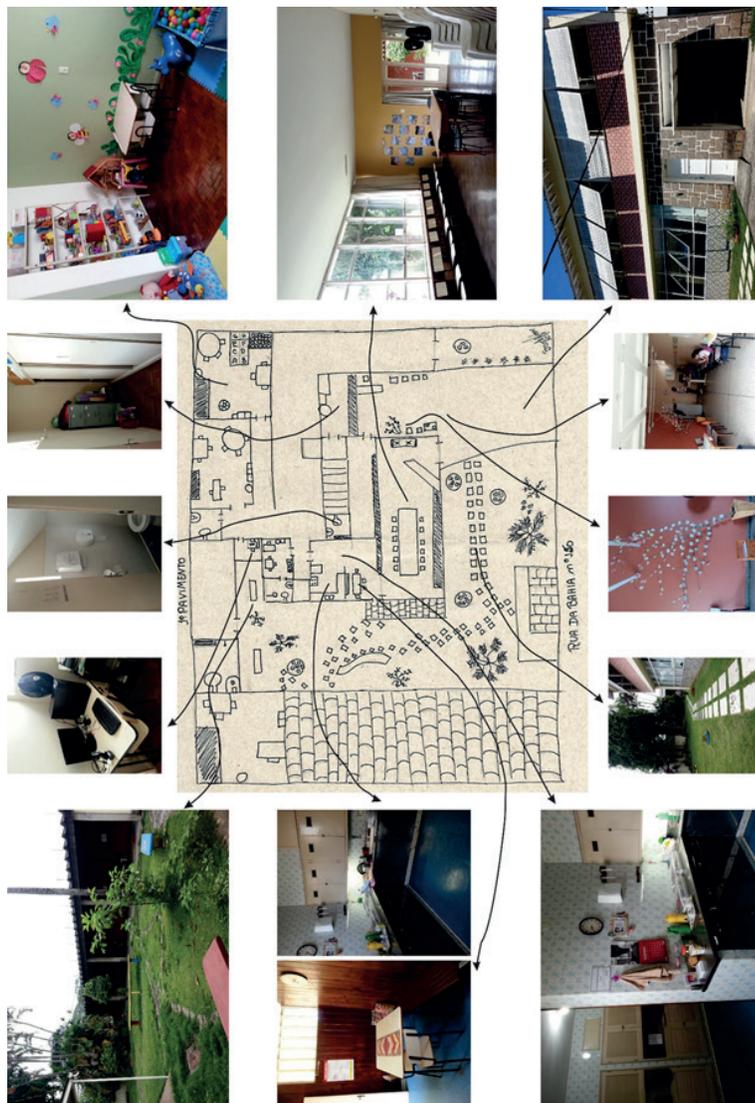


Figura 4: Croqui do primeiro pavimento do CAEE Sudeste feito por Brenda Martoni



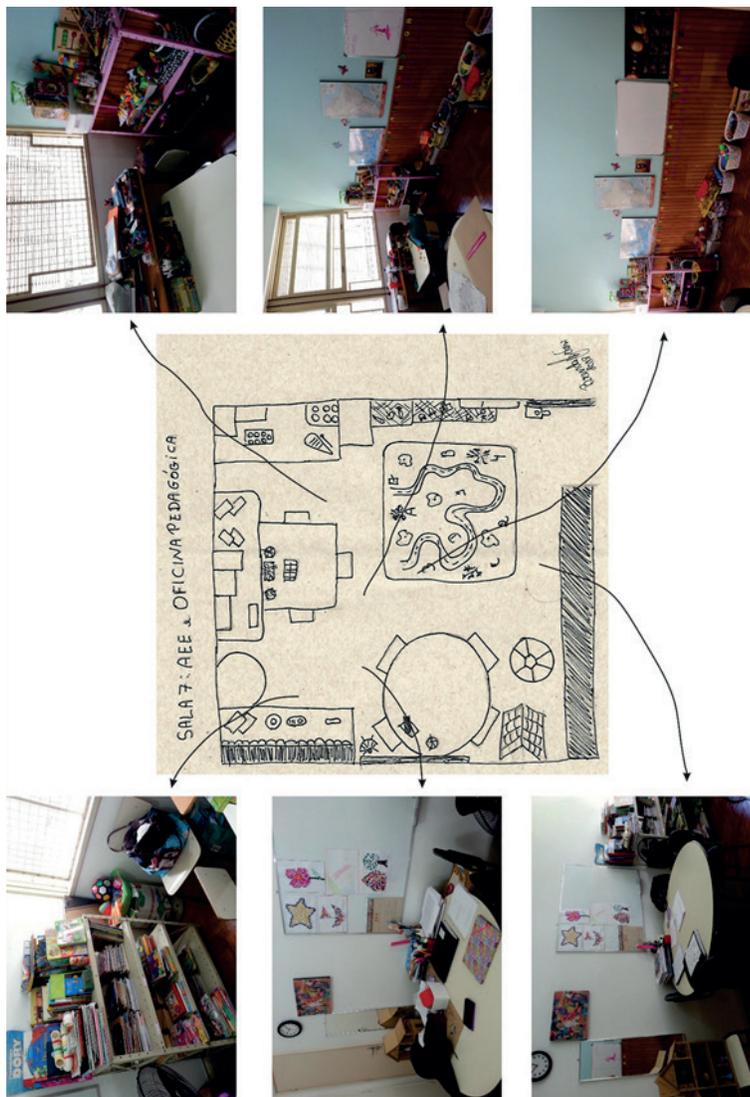


Figura 6: Croqui da sala em que foram acompanhados os atendimentos feitos por mim

Assim, partindo da discussão da importância da linguagem como um ato fundador e acreditando que ela deve ocupar seu papel e ser considerada em suas relações com o espaço e o tempo, dialogamos com os postulados da teoria histórico-cultural (de Vigotski e seus colaboradores), com a

Filosofia da Linguagem (dos membros do Círculo de Bakhtin), conjuntamente com a proposição de oficinas, calcadas em instrumentos da cultura cartográfica.

O desenvolvimento das atividades da pesquisa aconteceu durante quatro meses, no ano letivo de 2018, durante os atendimentos no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), tendo sido registrados os detalhes e fatos considerados relevantes. As representações e os registros dos diálogos durante as atividades foram fundamentais para as análises da produção desses sujeitos.

A inspiração para as ações veio dos procedimentos considerados como estratégias teórico-metodológicas qualitativas (BOGDAN e BIKLEN, 1994), com destaque para a importância do contato e o envolvimento com os alunos e a professora regente do grupo.

Bogdan e Biklen (idem) afirmam que os procedimentos de uma investigação qualitativa fundamentam-se em cinco pilares:

- (1) “Na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigado o instrumento principal” [...]
- (2) “Investigação qualitativa é descritiva” [...]
- (3) “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que o resultado da pesquisa”; [...]
- (4) “Os investigadores qualitativos tendem analisar seus dados de forma intuitiva”, [...];
- (5) “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47 - 50)

Guiados por esses olhares, buscamos provocar situações e atividades no contexto do CAEE e passamos a compreender como as crianças lidam com elas, como se constituem a partir do que foi proposto, como se apropriam das ideias cartográficas, entre outros.

Assim, esta pesquisa busca uma proposta da construção do sujeito imerso na cultura e na sociedade, mediado pela

linguagem, proporcionando às crianças com autismo um reconhecimento de sua condição de sujeitos de suas vivências.

Para tal, houve um ou dois encontros semanais na escola, com a turma já estabelecida pela instituição. Em cada um desses encontros foram realizadas oficinas para trazer os elementos da cultura cartográfica, de forma que, em cada uma das atividades, foram levadas propostas que trabalham diferentes habilidades e sentidos. Dessa forma, todos os integrantes da turma, sejam meninas ou meninos, com espectro do autismo ou não, puderam participar das oficinas, desenvolvendo a linguagem cartográfica em uma proposta coletiva e inclusiva.

Em cada encontro na sala havia um caderno em que as crianças registraram o que foi feito. Esse registro poderia ser feito em palavras ou desenho, da forma que as crianças se sentissem mais à vontade. Concomitante a isso, foram realizadas anotações pelos pesquisadores, registrando os acontecimentos daquela oficina, como um diário de bordo.

Nas pesquisas com crianças caminhar junto com elas é fundamental. Isso se intensifica, quando se trabalha com crianças com autismo. Assim, houve o constante movimento de identificar, no contexto de aprendizagem, quais eram os interesses dos estudantes a serem trabalhados nos conteúdos com materiais diversos, valorizados através da mediação entre professor e aluno.

A necessidade de entendimento para poder trabalhar com estas crianças vai além de provas, avaliações ou notas. Compreender a história da criança, o meio em que ela vive, seu desempenho e atividades na escola são desafios a serem compartilhados por múltiplos olhares. Todos fazem parte da vida desta criança têm um papel importante e uma contribuição a ser dada. Considerar esse conjunto é essencial para pensar, construir, significar, dar sentido e modificar o seu desenvolvimento e crescimento interpessoal. Por se tratar de estruturas ligadas ao aprendizado, conhecimento, reconhecimento, quando essas

áreas são atingidas é de se esperar que ocorra um *déficit* cognitivo, prejuízo da atenção, aprendizado e abstração. (KUNRA et AL., 2000, p. 28)

Os encontros, as observações e as atividades foram desenvolvidas a partir do mês de abril de 2018. O material coletado para a elaboração do trabalho foi produzido em um total de quatro atividades, com três crianças, na faixa entre os sete e oito anos de idade, todos do sexo masculino. É importante destacar que as três crianças foram autorizadas pelos pais para participar da pesquisa, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No entanto, como nem todos os alunos cumpriram todas as tarefas propostas pela pesquisa, em alguns momentos, houve redução dos sujeitos que participaram das atividades solicitadas.

Para a produção de dados, as atividades foram desenvolvidas às terças e quintas-feiras, das 10h às 11h. O conteúdo trabalhado não seguiu um programa pré-estabelecido, em função do comportamento das crianças autistas. Isso porque, em alguns momentos, elas apresentaram quadros de comportamento variados, necessitando de intervenções que contemplassem as suas questões, trabalhando diferentes habilidades.

A perspectiva sempre esteve voltada para o desenvolvimento das atividades e para a produção na perspectiva da criança, através dos seus gestos de interpretação ou, como aponta Bakhtin (2010), para a construção dos sentidos.

O tempo empregado para a realização das atividades variou de acordo com as outras atividades que os sujeitos da pesquisa precisavam desenvolver no espaço utilizado para a realização da pesquisa. Em outros encontros, procedíamos com questionamentos, explicações sobre o material proposto para a aula e como seria desenvolvida a nossa atividade de elaboração dos mapas de acordo com as lembranças das crianças.

Neste artigo, tratamos de uma das atividades realizadas, a criação de um mapa vivencial. Essa atividade pretendeu registrar os lugares de que eles mais gostavam, fazendo com que, a partir das ilustrações criadas, eles expusessem suas impressões acerca daqueles locais, suas memórias vividas naquele espaço. Traremos as conversas com duas crianças: Cassiano e Gustavo<sup>3</sup>, pois a atividade nomeada “O lugar que eu mais gosto” foi realizada apenas com eles, já que Thiago teve que trocar o seu horário de atendimento.

Para isso, partiu-se de uma questão feita individualmente: qual é o seu lugar favorito? Ao responderem a essa pergunta, cada criança, em uma folha de papel, deveria representar o lugar de que mais gostava e, através de uma narrativa oral sobre esse espaço, dizer o que ele tem, além de responder outras perguntas como: "o que você mais gosta de fazer neste lugar?"

A primeira criança a ser entrevistada foi Cassiano. Sua resposta foi a escola. No seu registro, ele colocou a área da sua escola e, enquanto falava dos lugares, ao mesmo tempo, representava. Ele começou pela entrada da escola que possui uma escada próxima a uma grande árvore. Nesse momento, tendo lhe sido perguntado se aquela árvore tinha um nome, ele respondeu afirmativamente, dizendo, porém, que não se lembrava qual era esse nome. Disse que ao lado da árvore havia uma quadra. Questionado se gostava e usava aquela quadra, sua resposta foi: “uso a quadra durante o recreio e nas aulas de Educação Física e eu gosto muito”. Perguntado se ele brincava com alguém no recreio, respondeu que brincava apenas com a Evelin.

Continuando no seu desenho, ainda na entrada, Cassiano representou uma área de espera na entrada da escola: "lá é um lugar que os bagunceiros ficam, [...]" quando precisam se tranquilizar. Então, perguntou-se a ele: "Você é bagunceiro, Cassiano?", ao que ele rapidamente respondeu: "Eu não!".

<sup>3</sup> Conforme acordado pelos princípios manteve-se os nomes reais.

Seguidamente, continuou o desenho, representando uma escada e um cômodo que, pela descrição feita por ele, seria o refeitório da escola, registrado, na sua narrativa, por uma toalha florida.

Na narrativa comentou que ao lado direito do refeitório ficava a secretaria ao lado da biblioteca e a sala da direção e um armário dos bagunceiros, que, segundo ele, era um espaço em que os trabalhos dos bagunceiros ficavam. Embora lhe tenham sido feitas outras indagações a fim de angariar mais informações, ele não soube explicar e disse que havia esquecido como era esse espaço. Na sala da direção, ele sinalizou as grades na porta e nas janelas, colocadas em função de um assalto sofrido pela instituição. Depois ele desenhou uma terceira escada que levava à sala de aula e ao banheiro.

Nesse momento, questionou-se onde era a sua sala naquele desenho e ele apontou. Buscando ampliar o diálogo, ele comentou que, em sua sala, existiam “umas vinte crianças, mas só lembro do nome de algumas.” E, novamente, o nome de Evelin foi lembrado como a pessoa mais próxima.

Em dado momento, durante a construção do desenho, ocorreu o seguinte diálogo a partir da cor de sua escola de origem:

- Ela é verde escura e bege.
- Onde era sua escola? Qual é o nome dela?
- No Vila Ideal.

Cassiano, então, demonstrou certa dificuldade em lembrar o nome da escola, mas, com ajuda da professora do CAEE, presente naquele momento, ele lembrou e disse:

- Escola Municipal Prefeito Dilermando Cruz Filho



Figura7: Mapa vivencial do Cassiano

A segunda criança a construir um mapa vivencial foi Gustavo. Ao responder a pergunta sobre qual era seu lugar favorito, ocorreu o seguinte diálogo:

- É no fim de mundo! – disse Gustavo.
- Onde é o fim de mundo?
- É a casa AC 34. A casa do fim de mundo é limpinha, já a casa no Francisco Bernardino é suja.

Perguntou-se, então, quem morava na casa do fim de mundo. Gustavo respondeu que seu pai morava lá. Na busca de compreender e saber mais sobre esse espaço, buscou-se saber como era a casa no fim do mundo e ele respondeu: "Ela tem sala, cozinha, dois quartos, um banheiro, atrás tem uma plantação e o papai mora lá".

Em seu registro, ele colocou na casa uma porta dos fundos que levava à plantação, indicando que, no entorno da casa do seu pai, existiam várias habitações: "havia um milhão de casas em volta da casa do papai."

O diálogo continuou referenciado pela horta, tendo ele contado que havia ajudado a plantar alfaces. Apontando para

o desenho, comentou que existiam duas hortas, na verdade, uma atrás da outra. Ampliou o registro da seguinte forma: "Tem um campo de basquete e futebol misturado, lá também tem uma placa escrito proibido animais, proibido bicicleta e proibido menor de seis anos, como eu tenho mais de seis anos, eu posso ir sozinho. Fora do campo tem um milhão de pedras. Depois tem um parquinho que não é de diversão nem aquático, ele feito todo de madeira". Descrevendo o parquinho, registrou a presença de dois escorregadores ao lado de uma casinha em que não havia nada dentro, um balanço e também uma teia de ferro para as crianças brincarem. Sua narrativa continuou:

- Tem um outro campo que é muito grande, mas ele é muito grande e vai bagunçar o desenho. Ah, lá tem um balanço! Vou desenhar para ter certeza que lá tem uma gangorra. Do lado de fora da casa do meu pai tem flores que ele plantou. Eram flores amarelas e vermelhas.

Nesse momento, buscamos mudar a conversa, trazendo as reflexões para o interior e o exterior da casa, solicitando que comentasse sobre os locais que mais lhe agradavam. Eis seus comentários:

– O lugar onde eu mais gosto dentro da casa é o quarto e do lado de fora, gosto do parquinho e do campo. Ah, eu não gosto do banheiro da casa porque ele não tem janela e é no meio da casa.

Na sequência da conversa disse: "O balanço é o lugar que eu mais gosto de ficar, mas eu não gosto do campo grande porque tem muita gente. Eu gosto de lá porque eu brinco com o meu papai".

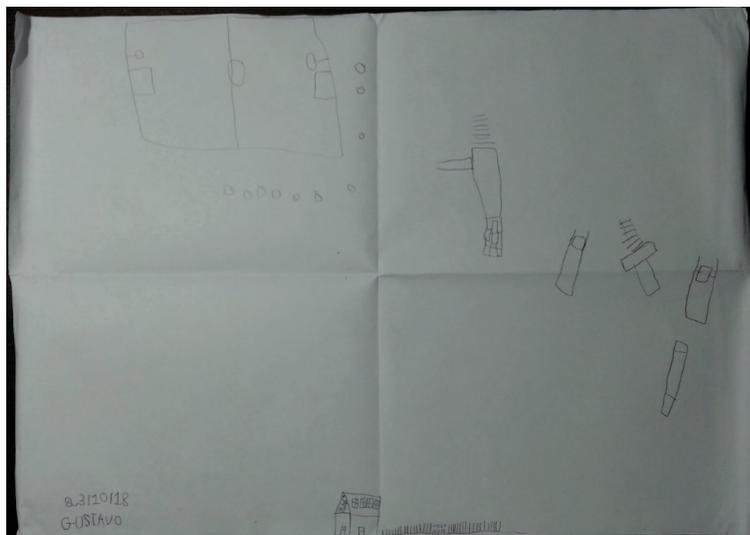


Figura 8: Mapa vivencial de Gustavo

## 2. VIDAS EM DIÁLOGO

Quanto mais inacabado estiver o seu mapa, mais pronto ele vai ficar. Lembre-se: o mais importante da Cartografia é nos mostrar que não existem mapas iguais ao mundo, porque o mundo não é igual. Da impossibilidade de se fazerem dois mapas iguais. Falam em projeções cartográficas, eu falaria de digressões cartográficas. Isso prestigia nosso arremate, nossa vivência errante. E olha que disso eu sei muito, pois viajo por diversos lugares e os mapas são meios guias. Sem eles, jamais viveria o movimento. Mas, lembre-se sempre, olha nos mapas para as coisas mais esquecidas deles, elas são o onde! (LOPES, 2017, p.76.)

O sistema educacional brasileiro é inclusivo, não há mais a possibilidade de as escolas ou professores se negarem a trabalhar com alunos com deficiência. Há um conjunto de leis, documentos que preveem o atendimento do público alvo da Educação Especial, constituído pelos estudantes

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa modalidade de ensino perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades da educação.

Desde 2003, o país investiu em políticas públicas buscando a inclusão de pessoas que historicamente foram alijadas ou pouco presentes no sistema educacional, entre eles, as pessoas com deficiência. Em 2016, o MEC disponibilizou um compilado histórico sobre todas as políticas de inclusão desenvolvidas de 2003 a 2016 (BRASIL, 2016). Nesse mesmo documento, ressalta-se que

com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 504.039 em 2003 para 930.683 em 2015, expressando um crescimento de 85%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 425%, passando de 145.141 estudantes em 2003 para 760.983 em 2015 (BRASIL, 2016, p. 36).

Entre os alunos com deficiência atendidos, que estão dentro do TEA, os autistas. Em 2012, a Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana). Nos últimos anos, temos percebido um crescente número de matrículas de autistas sob hipótese ou diagnosticados por médicos. Segundo os dados mais atuais, estima-se que aproximadamente 1% da população mundial tenha autismo e que, a cada 51 crianças nascidas, uma seja autista. No atual DSM V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) de 2013, o autismo é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta as áreas de comunicação social (quantitativa e qualitativamente) e interação social, apresentando os autistas padrões repetitivos e interesses restritos.

O autismo é classificado em três graus: leve, moderado e severo, de acordo com a necessidade adotando-se, sob a ótica médica, a nomenclatura de Transtorno do Espectro Autista – TEA. Consensualmente, hoje, orienta-se aos responsáveis por crianças com esse diagnóstico que se procurem os profissionais necessários para atuar, o quanto antes, nas áreas de linguagem, motricidade, socialização, profissionais das áreas de fonoaudiologia, terapia ocupacional, educação física/psicomotricista, psicologia, psicopedagogia.

E na escola? Como receber e incluir o aluno autista?

Assumir a inclusão do aluno com TEA nas escolas regulares tem se apresentado como um novo e grande desafio.

Como consta no material do MEC que orienta a Educação Especial na perspectiva inclusiva, a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois elas dependem de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educativas compatíveis com a inclusão (BRASIL, 2010, p. 9).

Assim também deve caminhar o processo de inclusão do autista, numa escola que considere os aspectos de desenvolvimento do ser humano que comporta modelos cognitivos que tornam os comportamentos diferentes, conforme descrito por Brites e Brites (2019, p. 39):

- Disfunção Cognitiva: é a incapacidade ou inabilidade de cumprir tarefas ou combinados sociais de maneira organizada, planejada, percebendo os detalhes importantes, corrigindo imperfeições, analisando-as sempre em sintonia com o contexto.

- Teoria de Coerência Central: consiste na capacidade de o cérebro interpretar uma situação toda a partir de uma parte dela, conseguindo automaticamente, avaliar um processo sem ver todos os detalhes envolvidos.

- Teoria da Mente: é a nossa capacidade de intuitiva e intuitivamente perceber, avaliar e concluir as coisas, sempre considerando o que os outros pensam e sentem, colocando-nos no lugar deles.

A inclusão escolar do autista implica, portanto, que os professores busquem conhecer o TEA nas diferentes perspectivas: dos especialistas da área médica e da área educacional, conhecer os relatos das famílias Além disso, hoje, temos uma disponibilidade de relatos dos próprios autistas sobre o seu jeito próprio de ser, que podem ajudar muito a pensar estratégias pedagógicas e caminhos possíveis para a inclusão escolar.

No material produzido pelo MEC em 2010, que trata de variadas deficiências, suas características e possíveis estratégias metodológicas para a inclusão desses alunos no sistema escolar, quando se trata do TEA, destacamos as seguintes sugestões : observar e anotar as particularidades, limites e possibilidades dos alunos nos campos motor, sensorial, emocional e dos modelos cognitivos citados anteriormente; acolhimento e criação de vínculo com quem mais a criança se identificar; partir dos eixos de interesse do aluno; criar rotinas cotidianas, que só podem ser mudadas com antecipação dos fatos ao aluno; usar linguagem direta e objetiva; tornar o encontro e o diálogo com os pais e demais profissionais que atendem à criança o mais frequente e produtivo possível.

Ao observar o aluno autista nas suas particularidades, o professor poderá, junto com os demais alunos, já cientes sobre o autismo, e com os demais profissionais do ambiente escolar, construir planos de trabalho e práticas inclusivas que, de fato, garantam a aprendizagem e o desenvolvimento social dele.

A escola é, por excelência, o espaço de troca, de conhecimento social, do diálogo, da vivência com o outro. A potência desse espaço social deve ser garantida a todos, numa construção que contemple a diversidade, respeitando as diferenças e particularidades próprias do ser humano, para que possamos, juntos, construir e vivenciar a inclusão de fato.

Para nós, situar-se na fronteira entre as mudanças de paradigmas que envolvem não apenas o debate de inclusão, mas também a área da infância e os relatos de Cassiano e Gustavo, é aceitar a singularidade do inacabamento de cada um de nós. É ter essa condição como a possível para estabelecer um diálogo de promoção e desenvolvimento do humano.

Na epígrafe desta última parte de nosso texto está a consciência de que o mapa é inacabado. E como cada história humana é única e só possível na geografia do outro, somos forçados a refletir sobre as inúmeras possibilidades das diferenças, que carregam as vivências de cada sujeito, o modo de perceber o mundo de formas diferente. Assim, faz-se necessário abrir os olhos para ver como as crianças com TEA percebem o mundo e os espaços nos quais estão inseridas e o quão diversas são suas experiências.

Armários, casas, milhares, fim do mundo, escola, essas e muitas outras palavras circulam em nossos cotidianos, mas têm sentidos próprios, quando alocadas nas fronteiras da criação. São ressurgidas, como no mito da fênix, das cinzas sociais que chegam a cada um de nós e, em nossas diferenças e singularidades, emergem em formas de vidas possíveis de serem registradas.

Todos somos pessoas, inclusive as crianças aqui trazidas, que fazem parte dos discursos que a humanidade vem construindo ao longo da sua história, a partir de atos de enunciação e responsivos, na cultura em um tempo e espaço. O ato de enunciar na cultura é uma iniciação na humanidade e linguagem.

Compreendemos, então, a criança como um ser humano que constrói a cultura a partir das suas enunciações responsivas a tudo que o envolve (BAKHTIN, 2010). É necessário compreender que, ao pensarmos na autoria, a enunciação é considerada tudo aquilo que for dito, pois, para Bakhtin, não existe primeira palavra, mas sim a inter-relação entre os enunciados em uma linha discursiva ao longo da história da humanidade.

Toda ação em resposta a uma enunciação, seja ela gestual ou verbal, é considerada pelo autor uma resposta. Sendo assim, podemos afirmar que as crianças enunciam na escuta devido aos processos praticados na vida social e isso inclui as instituições escolares no processo.

Dessa forma, devemos considerar a autoria como legítima e como um artefato da humanidade, bem como a linguagem, os saberes e as construções feitas pelas crianças cujas produções e narrativas trazem suas vivências.

No decorrer de nossa explanação, contamos que Galeano foi visitar Neruda em Isla Negra, encontrou cercas e registros. Ele mesmo acabou entrando no local, à sua maneira:

Eu também encontrei, sem palavras, a minha maneira. E entrei sem entrar. E em silêncio ficamos conversando vinhos, o poeta e eu, caladamente falando de mares e amares e de alguma poção infalível contra a calvície. Compartilhamos camarões ao *pil-pil* e uma prodigiosa torta de jaibas e outras dessas maravilhas que alegam a alma e a pança, que são, como ele sabe muito bem, dois nomes para a mesma coisa. (GALEANO, 2005, p.36)

Neruda, Galeano, Cassiano e Gustavo, suas narrativas autorais e poéticas, suas singulares existências, nos fazem crer e defender: todos estamos em Isla Negra.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual de diagnóstico e estatística de transtorno mentais (DSM - IV)**. São Paulo: Manole, 1994.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **O Homem ao Espelho. Apontamentos de 1940**. São Carlos: Pedro e João Editores. 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Investigações qualitativas em educação: uma introdução à teoria e os métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil -2003 a 2016**. Brasília. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – A Escola Comum Inclusiva**. Brasília. 2010.

BRITES, L.; BRITES, C. **Mentes Únicas**. São Paulo: Editora Gente, 2019.

COSTA, Brenda Martoni Mansur Corrêa da. **Aprendendo a cartografar com crianças com Transtorno Global Do Desenvolvimento (TGD): A relação sujeito espaço dos autistas**. Dissertação (Dissertação em Educação) – UFJF. Juiz de Fora. 2019.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2017.

LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. Quando perdemos a confiança na linguagem? **Revista Brasileira de Alfabetização** – ABAlf. Vitória, ES, v.1, n 5, p.15-30, jan/jun 2017.



# QUEM SÃO OS BEBÊS? PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO

WHO ARE THE BABIES? OUTLOOK AND POSSIBILITIES FOR  
BUILDING A CONCEPT

---

*Glacione Ribeiro da Silva Arruda<sup>1</sup>*  
*glacieduca@hotmail.com*

*Anelise Monteiro do Nascimento<sup>2</sup>*  
*anelise.ufrrj@yahoo.com.br*

---

## Resumo:

Este texto tem como objetivo apresentar uma pesquisa que buscou compreender o bebê como categoria social, numa perspectiva conceitual, através da análise da sua condição de sujeito e pessoa, tendo como referencial teórico-metodológico alguns princípios de Lacan, Winnicott, Pikler, Arendt, Foucault e Lloret. A primeira seção apresenta o bebê a partir do seu processo de subjetivação; na segunda seção, o bebê é compreendido através do tripé teórico-conceitual: desejo, liberdade e autonomia; a terceira seção

---

<sup>1</sup> Secretaria Municipal de Educação/ Duque de Caxias-RJ. Mestre em Educação (PPGEduc-UFRRJ). Orientadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias (RJ). Membro do Grupo de Pesquisa Infâncias até 10 anos (GRUPIs/ UFRRJ).

<sup>2</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutora em Educação (PUC-Rio). Professora Adjunta do Departamento de Educação e Sociedade da UFRRJ, na área de Educação Infantil. Professora do Programa de Pós- Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - PPGEduc/UFRRJ.

analisa a fronteira entre as idades e a quarta traz algumas conclusões, na busca de um conceito sobre o bebê, que indica que o bebê não é um *devenir*, um *não-ser*, ou um ente ainda *sem ser*: o bebê *é*.

**Palavras-chave:** Bebês; Conceito; Subjetivação; Idades.

---

## Abstract

This text aims to present the research that sought to understand the baby as a social category, from a conceptual perspective, through the analysis of its condition of subject and person, having as theoretical and methodological framework some principles of Lacan, Winnicott, Pikler, Arendt, Foucault and Lloret. The first section presents the baby from his subjectification process; in the second section, the baby is understood through the theoretical-conceptual tripod: desire, freedom and autonomy; The third section examines the boundary between ages and the fourth brings some conclusions in search for a concept about the baby, which indicates that the baby is not a becoming, a nonbeing, or a being not yet: the baby is.

**Keywords:** Babies; Concept; Subjectivation; Ages.

## INTRODUÇÃO

*“A história de um ser não começa aos cinco anos, nem aos dois, nem aos seis meses, mas ao nascer- e antes de nascer se assim preferir, e cada bebê é desde o começo uma pessoa, necessitando ser conhecida por alguém.”*

*Winnicott*

O que *conhecemos* sobre os bebês? Esta pergunta foi o ponto de partida para a pesquisa que apresentamos nesse artigo. Ela desdobra-se em outras questões: seria possível conhecê-los? Como conhecê-los? Conforme a epígrafe escolhida para esta introdução, *o bebê é desde o começo uma pessoa, necessitando ser conhecida por alguém*, assim lançamos esforços para apresentá-lo, na busca por uma concepção que o considere em sua situação de pessoa, na condição de ser inacabado, que altera lugar geográfico que ocupa no mundo.

A partir do pressuposto de que não existe uma origem única e absoluta do sujeito, compreendemos que nossas origens são múltiplas e sucessivas. Não constituímos nossa subjetividade em uma totalidade, nem tampouco somos seres acabados. Nos transformamos ao longo de nossas existências, por isso talvez seja tão difícil pensar em um conceito que trate do bebê que buscamos apresentar, pois o bebê é um “outro legítimo”, *uma pessoa*, no qual reside nossa origem e se perpetua o nosso inacabamento.

Uma das perspectivas para a construção de um conceito sobre os bebês fundamenta-se no reconhecimento que o bebê já existe mesmo antes de sua materialidade corporal, como afirma Winnicott. Em algumas culturas, o bebê já é sonhado e falado desde antes do seu nascimento e sua história já existe antes que ele surja como pessoa física. Assim, acredita-se que *cada bebê é desde o começo uma pessoa*. A partir dessa consideração, o objetivo desse texto é compreender a condição do bebê para que ele seja *conhecido por alguém*. Entende-se por condição um “modo de ser”; um “estado de alguém” ou uma “posição na sociedade” (HOUAISS, 2010, p. 185). Dessa forma, compreendemos como uma condição, para que conheçamos o bebê, o reconhecimento que existem fragilidades nesta ação, pois não existe um bebê fora da atualidade, fora de um contexto social, histórico, geográfico, econômico e cultural.

Este texto compreende o bebê como categoria social, a partir da sua condição de sujeito e pessoa. Entende-se por sujeito “aquele que se submete ao poder ou à vontade dos

outros; aquele que está suscetível ou passível de alguma coisa” (HOUAISS, 2010, p. 732) e por pessoa, “um ser humano, indivíduo perante a lei” (ibid, p. 597). Nessa perspectiva, o bebê, como pessoa, é um ser humano, indivíduo perante a lei que possui direitos, e como sujeito, é aquele que está suscetível e passível desses direitos.

O bebê, nas condições de sujeito e pessoa, é aquele que, apesar de estar suscetível e passível de alguém ou alguma coisa, é também um ser humano autônomo, que tem suas vontades, suas escolhas, seus desejos e que possui direitos, entre eles, direito à liberdade. A partir dessa constatação, o primeiro conceito que nos ajuda a conhecer e apresentar o bebê, é o conceito de liberdade, que nessa pesquisa, a partir do contato com o referencial teórico, se desdobrou em outros dois: desejo e autonomia. Nesse sentido, apresentamos nessa investigação uma concepção de bebê como um indivíduo de desejo, liberdade e autonomia. São esses três elementos que nos ajudam a compor um tripé conceitual para compreender o bebê como sujeito e pessoa e sobre eles que trataremos nesse artigo. Nossa argumentação está organizada em quatro seções. A primeira seção apresenta o bebê a partir do seu processo de subjetivação; na segunda seção, o bebê é compreendido através do tripé teórico-conceitual: desejo, liberdade e autonomia; a terceira seção analisa a fronteira entre as idades do bebê e da criança e a quarta traz algumas conclusões, na busca de um conceito sobre o bebê.

## **O BEBÊ E SUA CONDIÇÃO: O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO**

Ao nascer, o bebê inaugura o mundo, traz novidade e inicia algo novo, através da ação. A ação é vista por Arendt (2008) como “a mais intimamente relacionada com a condição humana da natalidade” (p. 17). Uma das condições para conhecermos o bebê como pessoa é através da ação. A ação do bebê inflete e transgide os tempos, espaços e lugares

e desestabiliza algo que já estava posto ou pré-concebido. Essa tensão, entre o mundo que já existe e este que é inaugurado a partir do nascimento, legitima a ação do bebê, tornando-o autônomo e livre em suas atividades iniciais. A descoberta do mundo, pelo bebê, através da ação, estabelece uma relação primária dele com seu corpo, ou seja, com ele mesmo, com a figura materna ou de um cuidador, com o ambiente e os objetos. Nessa relação, preconizamos o respeito à liberdade, ao desejo e à autonomia do bebê como condição necessária para a criação e manutenção de vínculos saudáveis.

Hannah Arendt (2008) traz a ação como a atividade que mais se relaciona com a condição humana da natalidade. Nesse viés, o desejo, a liberdade e a autonomia também são considerados condições humanas, isto é, são requisitos para “ser” humano. A condição do bebê enquanto sujeito se constitui a partir da sua relação de dependência com o “outro” adulto, com quem, desde o nascimento, constrói vínculos e estabelece uma relação alteritária e responsiva, e a partir da sua sujeição às leis e códigos prescritos. Segundo Arendt (2002), essa condição de sujeição pode ser entendida a partir do conceito de natalidade. A natalidade não é algo meramente biológico. Na verdade, a natalidade é um segundo nascimento, pois, assim como o biológico- que nascer significa a chegada do recém-nascido enquanto ser único na Terra- a natalidade da condição humana é a capacidade que o homem possui de aparecer na esfera pública através da ação, podendo criar algo inovador que pode mudar o curso de toda a vida humana. Nesse sentido, a natalidade deixa de ser uma categoria natural e passa a ter uma implicação política a partir do momento em que o homem se insere no mundo.

A condição do bebê enquanto pessoa é estabelecida a partir da ação como condição humana (Arendt, 2008), que o leva em busca da descoberta do mundo, na sua relação com ele mesmo, com os outros, com os objetos e seu ambiente, constituindo seu processo de subjetivação.

Embora reconhecamos que os processos de maternidade são distintos, a literatura consultada põe grande força na figura materna sobre os processos de criação da subjetividade do bebê. Campos (2007) afirma que a relação da mãe com seu próprio corpo, durante a gravidez, será fundamental para a constituição da subjetividade do bebê. O vínculo entre mãe e filho se estabelece desde o instante da concepção, e a futura mãe atribui ao seu filho um corpo imaginário, diferente do que é o feto no plano fisiológico da realidade, ou seja, ele já é desejado por um outro e inserido em um contexto “simbólico, real e imaginário” (PARAVIDINI, ROCHA, PERFEITO, CAMPOS, DIAS, 2008, p. 205), no qual o bebê se constituirá a partir destes campos entrelaçados, onde as marcas inconscientes e os fantasmas do campo imaginário do outro haverão de formar as mediações possíveis para inserção deste bebê no mundo simbólico. Mas, para além desta múltipla articulação, haverá também uma parte que caberá a um “si mesmo”, e que é singular ao bebê.

No conceito do “outro” se situam as “coordenadas simbólicas que presidem e possibilitam o surgimento de um sujeito” (FERNANDES, 2000, p. 27). Estas coordenadas referem-se à linguagem, às leis, à cultura, aos valores, à história familiar atual e a de seus antepassados, todo o universo linguístico e desejos presentes no “outro”. Um outro encarnado também na figura de um pai, mãe, avó, instituição ou outro qualquer responsável pelo advento do sujeito “a ser”.

Foucault (1926-1984), compreende a subjetivação como uma escolha estética e política, por meio da qual se acolhe um determinado tipo de existência. Dessa forma, “os modos de subjetivação podem tomar as mais diferentes configurações, sendo que estas cooperam para produzir formas de vida e formas de organização social distintas (...)” (MANSANO, 2009, p. 114)

Segundo Konicheckis (2018), as origens do sujeito se situam, primeiramente, em seu exterior, através dos desejos que lhe deram nascimento, bem como as transmissões

transgeracionais que lhe possibilitam sentimentos de identidade e, ao mesmo tempo, existem no exterior de sua pessoa. Em suma, o sujeito começa sua existência a partir de um lugar onde ele ainda não é sujeito. Para o psicanalista, “o processo de subjetivação dá conta da instauração de uma subjetividade a partir desse ainda-não-sujeito” (p. 75), e consiste em assimilar o que restaria de fora da experiência pessoal. Assim, o processo de subjetivação busca estabelecer “um sentimento fantasmático e sensorial de continuidade no existir nesse tempo onde, continuamente, se produzem descontinuidades” (ibid).

Sobre esse tema, Lacan (1985) formulou duas operações constituintes do sujeito a partir do “outro”: a *alienação* e a *separação*, as quais são inseparáveis e se dão em tempos lógicos, os quais independem da cronologia e estão em dependência lógica de uma relação com um “outro”.

No que se refere especificamente à subjetividade do bebê, no estágio inicial, o bebê é totalmente dependente de um outro que o ampare e cuide dele para que possa sobreviver e é neste tempo original do encontro com o outro que “adivirão as primeiras experiências de satisfação, pondo em marchas as primeiras inscrições psíquicas” (FERNANDES, 2000, p.53). Neste primeiro encontro com o outro, este haverá que se constituir em um outro absoluto do sujeito onde o bebê deverá alienar-se, sendo esta a condição essencial para a existência dele. No tempo lógico da *alienação*, o bebê é enunciado por um outro e está alienado no desejo deste outro primordial. Os desejos parentais que são dirigidos ao bebê estão num campo narcísico, os quais advém do próprio passado e das relações edípicas parentais e antecipam para o bebê uma aposta, um voto em relação ao futuro, que é um futuro antecipado daquilo que este bebê haverá de ser (JERUSALINSKY, 2002).

Na operação de *separação*, ocorre um confronto do sujeito alienado com o outro, e “consiste na tentativa por parte do sujeito alienado de lidar com esse desejo do outro na maneira como ele se manifesta no mundo do sujeito” (FINK,

1998, p.73). Nesta posição, o bebê entende que não é o único objeto de desejo do outro, mas que o desejo deste se constitui para além dele, ou seja, é um desejo de algo mais. Dessa forma, o desejo do bebê será em direção para aquele desejo do outro, que está para além do próprio bebê. Sendo assim, haverá sempre uma busca contínua de algo faltante (desejo) no processo de subjetivação ao longo da existência de um sujeito.

Numa perspectiva lacaniana, pensando no agente materno como esse “outro”, Jerusalinsky (2002) destaca:

é a partir das sanções simbólicas do agente materno que se imprimem os ritmos de funcionamento de funções orgânicas de um bebê. É por meio da alternância entre fome-saciedade, sono-vigília, repouso-atividade, que o funcionamento pulsional do bebê se organiza de acordo com a letra impressa em seu corpo pelo gozo e desejo materno (p. 157).

A partir da alternância citada acima, e no jogo da presença-ausência, que se cria um objeto de outro modo, ou seja, uma representação simbólica de algo que já não está mais presente, mas que já existiu em uma situação outrora vivida com elementos erogoneizados na relação com o outro.

Ainda em relação ao agente materno e sua função, Paravidini, Rocha, Perfeito, Campos e Dias (2008) apresentam quatro operações fundamentais que deverão se constituir para o advento do sujeito no bebê, sendo que todas elas devem estar articuladas num mesmo movimento, no campo da dialética do desejo materno e também vinculadas a um diferencial que é próprio do bebê. São elas:

a demanda da mãe em relação à criança, inscrevendo-a no campo da linguagem e oferecendo a ela objetos de dom, amor; a suposição da existência de um sujeito em um processo de antecipação; a alternância entre presença-ausência e um espaço para a alteridade, um espaço para o bebê surgir com aquilo que é dele próprio (Jerusalinsky, 2002 apud PARAVIDINI et al, 2008, p. 208).

Uma grande contribuição para pensarmos em um conceito próprio para o bebê, vem do trabalho de Winnicott (1896-1971). O autor reelaborou alguns conceitos da Psicanálise Clássica e trouxe a ideia de um bebê ativo, dotado de capacidades interativas que lhe propiciam condições de exercer um papel ativo desde suas primeiras interações com o mundo.

O bebê funda sua subjetividade a partir de experiências corporais suscetíveis de abrigar e tornar possível o experimento das pulsões. Segundo Konicheckis (2008), Winnicott revela essa importância ao estabelecer que o processo de personalização, face positiva do processo de despersonalização, implica o estabelecimento de laços entre a psique e o corpo, pois as experiências sensoriais e corporais do bebê ganham vida em torno dos cuidados a ele dedicados, nos quais o bebê, objeto do investimento de seus familiares, ao ser oferecido ao outro, se arrisca a sentir seu corpo como estrangeiro a si mesmo. Dessa forma, “toda problemática da subjetivação consiste em se apropriar das sensações corporais possíveis de serem provadas como exteriores quando desses compartilhamentos sensoriais” (p. 76).

Outra questão é que todo processo de subjetivação implica o paradoxo de ter origens exteriores a si, mas também compartilhadas com objetos do mundo ambiental. Segundo Konicheckis (2008), Winnicott ressalta a importância da experiência pessoal no existir. Nessa experiência, “prevalece a ilusão temporária de uma indiferenciação entre o externo e o interno, o fora e o dentro” (p. 76). O processo de subjetivação no bebê se efetiva, então, pela aceitação e apropriação de suas experiências sensoriais compartilhadas com *ele mesmo*, com os *adultos* e demais *objetos* do seu ambiente.

Ao problematizar o papel do bebê no processo de acesso à subjetivação, como aceitação e apropriação de suas experiências com *ele mesmo* e com os *adultos*, Saboia (2006) recorre à obra winnicottiana pelo fato de Winnicott (1969) oferecer uma nova via para compreender o *tempo primitivo do*

*psiquismo*. Segundo a autora, Winnicott (1988) não considera a fundação de um inconsciente primitivo, mas sim a existência de um núcleo narcísico primário, nomeado como *self*, e que se constituiria por intermédio de um jogo de economia de força com o próprio ambiente. Winnicott também considera que o estado de *ser*, como um estado que antecede ao *eu sou*, seria a primeira manifestação da natureza humana; algo que precederia as referências das marcas instauradas a partir do jogo de interação entre mãe e bebê. É possível pensar que esse estado poderia estar correlacionado ao que é potencialmente herdado, de forma que, na presença de um ambiente suficientemente bom, o bebê poderia dar forma à constituição do seu *self*, acedendo ao campo da subjetivação. Prevaleceria, então, a ideia de que o bebê se constituiria subjetivamente a partir da interação, do encontro com o outro. É nesse sentido que Winnicott indica que entre o estado de *não-ser* e o estado de *ser* haveria um estado de *transição*, um campo intermediário; uma área que seria caracterizada pelas marcas desse encontro inicial entre mãe e bebê; um momento em que supomos que ambos contribuiriam de forma ativa na dinâmica do processo de maturação afetiva do bebê. Segundo Saboia (2006):

é pelo viés da correlação entre a noção do *estado de ser* e do *estado de não-ser*, entendido como um estado de continuidade de ser, *going on being*, que podemos supor uma nova leitura na intervenção precoce, uma vez que a clínica das psicopatologias da infância obriga-nos a pensar nesse tempo primitivo do psiquismo (p. 189-190, grifo da autora).

Ainda sobre esse tempo primitivo do psiquismo, Fontes (2017) versa sobre uma afirmação de Winnicott, em um texto de 1956, sobre a preocupação materno-primária: “A construção inicial do ego é silenciosa” (WINNICOTT, 2000, p. 403). Segundo a autora, a construção do ego corporal é condição para que se dê um *nascimento psíquico*. A partir de Mahler (1977), a autora também afirma que “o nascimento biológico e o nascimento psíquico não coincidem no tempo. O primeiro

tem data precisa e o segundo é um lento desabrochar, a partir das experiências corporais vividas pelo bebê” (Mahler, 1977, p. 15 apud FONTES, 2017, p. 65). Fontes também afirma que os processos corporais estão em ação desde a etapa da dependência absoluta, levando à construção de um primeiro senso de existir, e traz o conceito de “gestação psíquica” (p. 31), da psicanalista francesa G. Haag<sup>3</sup> (1986), como uma necessidade de um aprofundamento do estudo das primeiras etapas de formação do ego corporal.

No início do processo de formação do ego corporal, existe a construção de uma *simbolização primária* que começa pelo corpo. As “angústias impensáveis” (FONTES, 2017, p. 63), como diria Winnicott, de *liquefação, explosão e queda sem fim* vão precisar de um corpo que as contenha. Há a necessidade de se sentir envelopado, de início pelo corpo da mãe e depois, entre outros fatos, pela sensação de tubos digestivos que garantam uma continuidade interna. Uma experiência corporal que garanta a continuidade de existir é condição necessária no enfrentamento da direção *eu/ não eu*.

Fontes (2017) enumera uma lista de aspectos corporais para o surgimento de uma *substância psíquica*: os ritmos de vaivém, do olho no olho, do bico do peito na boca, da voz melodiosa da mãe, fornecendo uma estrutura do primeiro continente (a noção de “dobra”, segundo Haag, 1977 apud FONTES, 2017, p. 63), o suporte costas-nuca-cabeça, as junções intracorporais (unir as duas metades do corpo em torno da coluna vertebral), a noção do esqueleto interno, a experiência tátil, tendo na pele o primeiro momento de processo reflexivo (o dentro e o fora).

Dessa forma, o esboço de *eu* ganha uma nova configuração e a percepção de um ego corporal se instala. O ego corporal contém os elementos corporais, ensinando ao ego psíquico a conter sentimentos e pensamentos. Com a experiência

<sup>3</sup> HAAG, G. Hypothèse sur la structure rythmique du premier contenant. Toulouse, 2, 1986, p. 45-51.

corporal de continência, o bebê se sente um recipiente com interiores e a discriminação *eu/não eu* se efetiva. Está colocada, então, a condição para surgir a *simbolização primária*. Tendo vivido a experiência de ser contido e de conter, o bebê vai fazer analogias, de forma cada vez mais frequente, entre sua experiência de continência e as partes de seu corpo que equivalem a isso. Dessa forma, o interesse do bebê se amplia para novas simbolizações, mais desenvolvidas, denominada como “*simbolização secundária*” (FONTES, 2017, p. 64).

Após problematizar o processo de subjetivação do bebê a partir de suas experiências sensoriais compartilhadas com *ele mesmo* e com os *adultos*, vamos versar sobre esse processo a partir dos *objetos* do seu ambiente.

Winnicott (1975a) enfatiza que o movimento de distinguir o que é de fora e o que é de dentro só poderia acontecer graças à capacidade de criar e de imaginar do bebê. Mesmo que para isso seja necessário, primeiramente, que a mãe apresente o objeto ao bebê. Dessa maneira, dizemos que o movimento que o bebê faz para alcançar (*reach out*) o objeto apresentado pela mãe configuraria a constatação da importância da agressividade como elemento fundador e primordial, responsável por levar o bebê a lançar-se na direção da exploração do mundo. Assim, “essa relação com o objeto que determinaria a forma como o bebê vai aceder ao campo da subjetivação” (SABOIA, 2006, p. 192).

No entanto, Winnicott (1975a) enfatiza que antes de estar apto a fazer uso do objeto (*object-usage*) de maneira rica e criativa, o bebê primeiramente aprende a relacionar-se com o objeto (*object-relating*). Esse modo mais primitivo estaria associado ao primeiro espaço potencial, nomeado *playground*, que compreende então um jogo primitivo, estabelecido entre mãe-bebê. Assim, a partir da existência desse espaço de troca, é que um outro espaço, o *espaço transicional*, pode revelar-se como um lugar onde o bebê pode circular pelo campo do simbólico, o que engloba a sua capacidade de brincar (*playing*). Saboia (2006) apoia-se nessa perspectiva para problematizar o

conceito de “continuar sendo” (*going on being*) e faz referência aos estudos sobre a conceitualização da *intersubjetividade*. “O próprio termo *inter* sugere a ideia de relação e de comunicação, enquanto *subjetividade* oferece-nos a imagem daquilo que pertence ao próprio sujeito, ao intuitivo, e àquilo que lhe é mais próprio e íntimo” (p. 192).

Golse (2007) afirma que a intersubjetividade consiste num processo de diferenciação extrapsíquica que corresponderia a um movimento gradual, por parte do bebê, de sair de um estado de simbiose original para um segundo estado, que lhe daria a consciência de separação, de reconhecer que dois não faz um. Esse movimento inscreve-se, então, na perspectiva de um processo dinâmico; o que significa levar em conta que o bebê poderia, por sua vez, participar de maneira ativa nesse processo.

Saboia (2006) aponta que os estudos contemporâneos revelam que a criança, desde os estágios mais precoces da sua vida, já se comunica, e, portanto, já emite mensagens por meio de seu corpo. Nessas circunstâncias, a autora destaca a importância da existência da *agressividade* versus *criatividade*, pois seria graças à existência desses elementos que o bebê, desde o início, lança-se no mundo, a fim de decodificar essas mensagens emitidas pela figura materna. A autora acentua ainda que o ato de explorar engloba o fato do bebê *transformar* as mensagens enviadas pelo ambiente. Desse modo, uma vez transformadas, elas serão emitidas com marcas próprias e genuínas do bebê, fazendo jus a todo seu potencial criativo. Assim, importa levar em conta que nesse jogo inicial do *playground* estabelecido entre a dupla mãe e bebê, a criança expressa suas vivências nos níveis corporal, auditivo e sensitivo.

Winnicott (1975b) afirma que “desde o nascimento, portanto, o ser humano está envolvido com o problema da relação entre aquilo que é objetivamente percebido e aquilo que é subjetivamente concebido, e, na solução desse problema, não existe saúde para o ser humano que não tenha sido iniciado suficientemente bem” (p. 26). Desta forma, poderíamos dizer

que a *mãe suficientemente boa* e o *ambiente suficientemente bom*, conceitos chaves na obra de Winnicott (1983, 1988, 2012), são condições favoráveis para o desenvolvimento físico e psíquico do bebê, e estão relacionados aos *vínculos* que se estabelecem nos cuidados corporais de uma mãe ou de outro cuidador, na higiene e na alimentação, por exemplo, com continuidades, num ambiente responsivo.

Mattos (2018), na tese “*Bebês e livros: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo*”, apresenta o *bebê*, através do diálogo com a Filosofia Antropológica de Martin Buber e com a Psicologia e Psicanálise de Donald W. Winnicott. A autora aponta, a partir de Buber, que “o Eu, não passa de uma abstração. Ele só é na relação” (Zuben, 2003, p. 17 apud MATTOS, 2018, p. 83) e apresenta, através da obra de Winnicott (1975, 1983, 1990, 2000, 2011, 2012, 2014), a importância do par mãe-bebê para uma vida *de e para* a relação, na qual compreende-se que “o processo de se constituir um ser na relação é lento, exige calma no olhar para aquilo de que o bebê necessita e precisa para avançar, sutilmente, no seu processo de amadurecimento” (MATTOS, 2018, p. 83). De acordo com Winnicott (2012, 2014), a autora compreende que o primeiro passo para que se instaure um *estado de relação* é tomar a dependência como premissa, sendo necessário levar em consideração o impacto da total dependência do bebê em relação à mãe e, dessa, em relação ao ambiente que a circunda, para que possa lhe dar apoio no cuidado ao bebê e, conseqüentemente, no seu processo de amadurecimento. Para Mattos (2018), *ir ao encontro e identificar-se* parece sustentar a trajetória da relação que se inicia entre o adulto e o bebê que acabou de chegar. “Reconhecer o fato da dependência” (Winnicott, p. 2012, p. 74 apud *ibid*), portanto, parece ser a tarefa primeira do encontro, indicando o que o outro – o bebê – precisa e que, no início, gira em torno da total manutenção de seu bem-estar físico e corporal, tais como alimentação, sono, vacinas, entre outros. Na provisão dessas necessidades primeiras, as ações dos adultos vão dando contorno ao bebê.

Através do trabalho de Mattos (2018), podemos compreender que “os cuidados e apoio maternos são seminais nas primeiras experiências do bebê” (p. 84) e que, a *mãe suficientemente boa* e o *ambiente suficientemente bom*, conceitos formulados por Winnicott, podem ser considerados *apoio e sustento*, que dão *contorno* às experiências do bebê que, paulatinamente, se integra ao espaço que é marcado por suas próprias experiências. Ou seja, a *mãe suficientemente boa* e o *ambiente suficientemente bom*, conceitos apresentados nesta seção, podem ser entendidos como *condições* que não se dão para o bebê desconsiderando suas próprias manifestações.

A *condição* para um conhecimento sobre o bebê é desenvolvida neste texto a partir de uma compreensão sobre seu processo de subjetivação. No entanto, compreende-se que este processo nem sempre ocorre nas mesmas condições para todos os bebês, sendo este influenciado por questões sociais, históricas, culturais e econômicas. Assim como o termo “mãe”, usado pelos estudos psicanalíticos, pode ser relativizado a partir de um “outro” adulto que preencha as necessidades básicas do bebê a partir do nascimento: um pai, uma avó, um avô, um(a) educador(a) de uma creche ou abrigo, entre outros.

A próxima seção versa sobre o tripé teórico-conceitual: *desejo, liberdade e autonomia*, num diálogo sobre a “condição humana”, através da Filosofia, com Hannah Arendt; a relação do bebê com o mundo, através dos conceitos psicanalíticos de Winnicott; e os princípios de cuidado e atendimento aos bebês construídos pela pediatra Emmi Pikler.

## O BEBÊ: SUJEITO DE DESEJO, LIBERDADE E AUTONOMIA

O processo de subjetivação do bebê, descrito na seção anterior, compreende a *alienação* e a *separação* (Lacan, 1985); e as experiências sensoriais compartilhadas pelo bebê com *ele mesmo*, com os *adultos* e demais *objetos* do seu ambiente (Winnicott, 1969, 1975, 1983, 1988, 2000, 2012, 2014), nos

quais ocorre uma *ação* potente e responsiva do bebê que o lança em direção à exploração do mundo. Nesse movimento de encontro com o mundo que se apresenta ao seu alcance, a *ação* do bebê é determinante para estabelecer *vínculos* entre ele, os outros, os objetos e o ambiente.

Hannah Arendt (1906-1975), na obra “A condição humana”, de 1958, considera o *labor*, o *trabalho* e a *ação* como atividades fundamentais que justificam a existência humana, porém, a *ação* é a que mais se relaciona com a condição humana da natalidade.

Não obstante, das três atividades, a *ação* é a mais intimamente relacionada com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir. Neste sentido de iniciativa, todas as atividades humanas possuem um elemento de *ação* e, portanto, de natalidade. Além disto, como a *ação* é atividade política por excelência, a natalidade, e não a mortalidade, pode constituir a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico (ARENDR, 2008, p.17).

A *ação* é vista por Arendt como uma *condição* da vida humana. Uma das condições para conhecermos o bebê como pessoa é através da *ação*. A descoberta do mundo, pelo bebê, através da *ação*, estabelece uma relação primária dele com seu corpo, ou seja, com *ele mesmo*, e com a *figura materna* ou de um cuidador. Se a mãe ou outro cuidador aceitar, por exemplo, as manifestações do bebê - como a fome, o desconforto, o prazer e a vontade -, em vez de impor o que acredita ser o certo, o bebê vai acumulando experiências, e o *self* que se forma pode então ser considerado *verdadeiro*. Porém o *self* construído em torno da vontade alheia é o que Winnicott (1983, 1990, 2011b, 2012a) chama de *falso* e que priva o indivíduo de *liberdade* e de *criatividade*.

Outro aspecto nessa relação do bebê com seu mundo é o vínculo que ele estabelece com seu *ambiente*. Winnicott (2011b) defende a idéia de que um *ambiente suficientemente bom* favorece ao bebê a experiência de *existir*. Dessa forma, torna-se importante “um contexto em que cada criança encontre gradualmente a si mesma (*seu self*) e ao mundo, e uma relação operativa entre ela e o mundo” (WINNICOTT, 2011b, p. 118, grifo nosso).

O bebê também se relaciona com os *objetos* que compõe esse ambiente, e tem a *liberdade* de escolha, satisfazendo assim o seu *desejo* primordial de forma temporária, no qual atribui um significado ao objeto escolhido. Esta atividade psíquica é uma atividade de *simbolização* que cria o chamado *objeto transicional*. Este termo é utilizado por Winnicott (1975, 1983, 1990, 2011b, 2012a) para designar “a área intermediária de experiência entre o polegar e o ursinho, ou seja, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado” (WINNICOTT, 1975, p. 14).

Nesse mundo não realístico para o adulto, mas projetado pelo bebê, há uma transição de objetos, que circulam e ganham significados a partir do *desejo* do bebê de *ser* e *estar* no mundo. O sentido dado ao objeto revela uma construção psíquica do bebê na ação de *desejar* algo e projetá-lo a partir daquilo que está ao seu alcance. Um pano, por vezes, pode substituir o seio da mãe, assim como o polegar.

Essas experiências da relação do bebê com o mundo revela-nos o bebê como um sujeito de *desejo*, *liberdade* e *autonomia*, que constrói vínculos com os adultos, com o ambiente e os objetos.

Outra grande inspiração para a construção deste trabalho são os estudos de Emmi Pikler (Falk, 1997, 2010, 2011, 2016; Pikler, 2010; Tardos e Szanto-Feder, 2011; David, Appell, 2012; Mello e Singulani, 2014; Szanto-Feder, 2014; Tardos, 2014; Chokler, 2015, 2017; Gruss e Rosemberg, 2016; Herrán, 2018; Kálló e Balog, 2017; Soares,

2017; Chanin e Tardos, 2018) que durante mais de trinta anos foi diretora de Lóczy, uma instituição localizada na Hungria construída para o acolhimento de crianças órfãs e abandonadas pela guerra na faixa etária de 0 a 3 anos, e que hoje recebe o nome de Instituto Pikler. Formada em medicina e licenciada em pediatria em Viena na década de 1920, Pikler postulou conceitos importantes sobre o desenvolvimento motor de bebês, associado a aspectos sociais, afetivos e cognitivos. Os quatro princípios que norteiam a Abordagem Pikler são: a valorização do *vínculo* entre o cuidador (e/ou mãe) e o bebê; o reconhecimento e o respeito à *individualidade* dos bebês; a promoção da *autonomia* através da *liberdade* de movimentos, do brincar livre; e o *respeito* ao tempo e espaço necessário ao desenvolvimento saudável.

Para Pikler (2010), *liberdade* motora significa permitir à criança, em qualquer idade, que descubra, prove, experimente, exercite e que mantenha ou abandone, ao longo do tempo, todas as formas de movimento que lhe ocorram durante sua atividade autônoma. A *autonomia*, como a atividade sustentada e um primeiro sentimento de competência, são inerentes a essa liberdade assim definida e tem uma inegável influência sobre o desenvolvimento da personalidade infantil em seu conjunto. O tempo dedicado aos cuidados, principalmente aqueles relacionados às atividades de atenção pessoal, como os momentos de alimentação, higiene e sono, representam o melhor momento para um encontro privilegiado e a melhor forma para se construir e aprofundar um *vínculo* afetivo. Se considerarmos o bebê como um ser competente e com potencial para se relacionar desde o nascimento, e não um ser passivo, apto apenas para receber o que o adulto oferece, é essencial estabelecermos, desde o início, uma relação de confiança, de colaboração e de *respeito* ao ritmo e a *individualidade* de cada bebê.

(...) a um bebê ou uma criança pequena se havia de examinar ou aplicar mesmo o tratamento mais desagradável, sem fazê-la chorar e tocando-a com

gestos delicados, com compaixão, considerando que nas mãos se tinha uma criança com vida, sensível e receptiva (FALK, 2011, p. 17).

Hannah Arendt (1906-1975) e Emmi Pikler (1902-1984), foram contemporâneas e seus princípios foram delineados a partir das ruínas de uma Europa nazista. Apesar de suas origens distintas, ambas experienciaram o luto e a dor de uma guerra sectária. A partir do olhar de Arendt, sobre a condição humana, e de Pikler, sobre o atendimento aos bebês, será desenvolvido o tripé teórico-conceitual desejo-liberdade-autonomia.

## DESEJO

O *desejo*, como princípio dirigente da ação humana, constituinte da autonomia e da liberdade, é uma tensão em direção a um fim, é aquilo que leva a um “mover-se”. Para o bebê, enquanto sujeito desejante, uma fonte de satisfação. É uma tendência algumas vezes consciente, inconsciente ou reprimida. Por vezes, o desejo pressupõe carência, indigência. Um ser que não carecesse de nada não desejaria nada, seria um ser perfeito, um Deus. Por isso, Platão e os filósofos cristãos tomam o desejo como uma característica de seres finitos e imperfeitos. O desejo é um tipo de sentimento. Isso significa que ele faz parte do bebê, na medida em que ele faz parte do mundo, pois é uma atitude mental em relação ao mundo, aos objetos e pessoas. A faculdade de desejar emerge da natureza como possibilidade de ordenamento subjetivo da própria natureza. O desejo para o bebê também tem um cunho natural e biológico, servindo para a tranquilidade do corpo, através da proteção, do colo, da alimentação e do sono.

Para Pikler, “todo ato desejado e executado ativamente pelo sujeito tem para este consequências imediatas e a longo prazo muito mais enriquecedoras que os atos impostos e

suportados” (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011, p. 40). O desejo impulsiona o bebê para a descoberta do mundo, direcionando suas escolhas, e se expressa através do corpo, nos diferentes movimentos, no choro, no sorriso, no olhar, no engatinhar e no andar. O desejo impulsiona a *atividade autônoma*, pois “(...) a atividade autônoma, escolhida e realizada pela criança- atividade originada de seu próprio *desejo*- é uma necessidade fundamental do ser humano desde seu nascimento” (ibid, p. 52, grifo nosso).

Segundo Paravidini, Rocha, Perfeito, Campos e Dias (2008), o lugar de alguém está sempre no desejo do desejo de um outro, a partir da diferença sexual, das identificações e das leis, mas tudo isto também vinculado a um contexto social e cultural. Dentro desta concepção psicanalítica, há que existir um mínimo de *triangulação* (circulação potencializadora) para que haja sujeito desejante, ou seja, “um bebê sempre articulado a um *outro* primordial que não se fecha a este bebê numa posição de gozo, mas que este outro (agente materno) tenha em si a função paterna articulada para que abra espaço ao devir deste bebê” (PARAVIDINI et al, 2008, p. 208).

Segundo Golse (apud Szanto-Feder, 2014), em nossas sociedades regidas pelo *chrónos*, as crianças pequenas correm o sério risco de tornarem-se prisioneiras do *desejo* de antecipação do (s) *outro* (s) (adultos) e de suas atitudes exigentes de eficácia e rapidez que se concretizam pelas relações de poder frente às crianças.

(...) renunciar a este poder supõe uma verdadeira confiança na criança, em seus ritmos de desenvolvimento (do qual depende a harmonia de suas aquisições), nos benefícios da liberdade de movimento e no fato de que com uma expectativa tranquila por parte dos adultos, as diferentes aprendizagens acontecem no tempo certo sem que seja preciso acelerá-las de maneira equivocada (Golse apud Szanto-Feder, 2014, p. 15-16, tradução de MELLO e SINGULANI, 2014, p. 893-894).

## LIBERDADE

O bebê, enquanto sujeito de *liberdade*, constituído pelo desejo, ação e autonomia, tem o direito de exercer seu desejo e tem livre acesso ao conjunto de direitos reconhecidos ao indivíduo, isoladamente ou em grupo, em face da autoridade política, perante o Estado e dentro dos limites que lhe faculta a lei.

Para Arendt (2002), a *liberdade* é o sentido da política. A política se baseia na pluralidade dos homens, pois é no convívio entre homens que surge a política, onde cada ser humano é único, no entanto devem possuir a igualdade de direitos, por isso que na condição humana, a ação representa igualdade e pluralidade. Mas isto só ocorre onde há liberdade. A liberdade é o fator essencial da política, e da possibilidade do homem poder começar algo novo por meio do nascimento. Portanto, o homem não nasce político, ele se torna político quando há as condições necessárias para isto. Ao olhar para a política e para as políticas, nos remetemos a Arendt, que ao defender a ideia de que a política é baseada na liberdade, na capacidade de agir e iniciar algo novo, também argumenta que, em diversos momentos histórico-políticos, a política aparece como forma determinística. Sobre isto ela diz:

Contra a possível determinação e distinguibilidade do futuro está o fato de o mundo se renovar a cada dia por meio do nascimento e, pela espontaneidade dos recém-chegados, está sempre se comprometendo com um novo imprevisível. Só quando os recém-nascidos são privados de sua espontaneidade, de seu direito a começar algo novo, o curso do mundo pode ser determinado e previsto, de maneira determinística (ARENDDT, 2002, p. 22).

A liberdade também encontra o seu significado no reconhecimento de uma faculdade humana de não sujeição a qualquer poder exterior, seja ele imposto por um semelhante, ou então pelos sistemas natural-mecânicos.

O bebê é aquele capaz de “mover-se em *liberdade*” (Pikler, 2010, grifo nosso), regido pelo princípio do desejo e da autonomia. O bebê, ser livre, é capaz de se autodeterminar por leis não objetivas, sendo, portanto, dotado de autonomia. Logo, o centro da liberdade é a autonomia.

Segundo os princípios piklerianos, nos intervalos entre uma e outra atenção individual, os bebês devem ser deixados livres em um ambiente organizado para “provocar sua atividade” (MELLO e SINGULANI, 2014, p. 891). Tardos e Szanto-Feder (2011) afirmam que a liberdade de movimentos significa, para o bebê, a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos. Para isso, eles precisam de “um espaço adaptado aos seus movimentos, de roupa que não atrapalhe, de um chão sólido e de brinquedos que o motivem” (p. 48).

A liberdade, assim como a autonomia, é análoga à espontaneidade, baseia-se na capacidade que o homem possui de agir, de “iniciar algo novo” (ARENDT, 2008, p.17). O verbo agir, no grego clássico, “*archein*” significa começar e dominar, e no latim, “*agere*” significa pôr alguma coisa em andamento, desencadear um processo.

A liberdade começa pelo desejo e se configura plenamente na tentativa de realizá-lo através da ação. O bebê se move em liberdade na ação. Tanto o desejo como a liberdade encontram abrigo na autonomia.

## AUTONOMIA

A *autonomia*, lugar privilegiado para o desejo e para a liberdade, é uma propriedade do ser enquanto agente desejante, e corresponde, portanto, à referida capacidade humana de governar a vida em si mesma pela ordem do desejo (autogovernar).

Para o bebê, a autonomia diz respeito ao fato deste estar aberto ao mundo, sendo sujeito de *ação*, atividade que justifica a existência humana (Arendt, 2008), e não apenas de reação; sensível, seguro de si e cheio de iniciativas, capaz de pensar com sua própria lógica, inserido em um contexto onde ele “possa ser”. A autonomia não corresponde a uma habilidade, mas está ligada a uma introjeção, ou seja, para o bebê, se configura a partir de uma proximidade intersubjetiva, entre a interação e a interiorização. O bebê tem a capacidade de dosar seus esforços interiores, através de sua própria “responsabilidade”. Ele aprende autonomamente a observar, a agir, a utilizar seu corpo da forma que melhor lhe satisfaça, a prever o resultado de sua ação; aprende também a sentir os limites das suas possibilidades, e a modificar seus movimentos e seus atos em liberdade.

Tardos e Szanto-Feder (2011) afirmam que “a imagem do recém-nascido é teimosamente fixa” (p. 40), pois ainda é considerado como alguém que teremos que ensinar tudo ou, pelo menos, alguém a quem teremos de fazer exercitar suas capacidades segundo nos pareça importante para seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, “não se dá suficiente importância às suas atividades, nem às suas descobertas *autônomas*. Muitas vezes, involuntariamente, e muitas vezes, com bons argumentos, o adulto impede que a criança atue fora dos momentos concretos que ele –adulto- tenha previsto” (p. 41, grifo nosso).

Falk (2011) ressalta que, para o desenvolvimento da independência e da autonomia do bebê, é necessário, além da relação de segurança, que ela tenha a experiência de competência pelos seus atos independentes.

A intervenção do adulto, ensinando ou simplesmente interferindo nos movimentos e nos jogos do bebê, não apenas perturba a situação de independência, substituindo o interesse do bebê por seus próprios objetivos, como também aumenta artificialmente a dependência da criança; enquanto que a atitude

de respeito à *autonomia* coloca, em lugar de um comportamento possessivo e autocrático dos pais, o fundamento de um sistema de relações pais-filhos em que ambos se consideram e confiam mutuamente (FALK, 2011, p. 35-36, grifo nosso).

Na relação adulto-bebê, a autonomia pode ser compreendida como o processo entre “eu faço junto” e “eu faço sozinho”. Isso quer dizer que o bebê não pode ficar abandonado à própria sorte, mas que o adulto deve estar sempre por perto, onde ele e a criança estarão sempre num “raio de escuta e visão mútuas” (David; Appell, 2012, p. 26, tradução de MELLO e SINGULANI, 2014, p. 892). No entanto, a *autonomia* não é um fim em si mesma. Ela só adquire um autêntico valor se a independência no momento do “eu faço sozinho” constituir “um privilégio ao qual a criança dê uma grande importância” (FALK, 2010, p. 19, tradução nossa).

Mello e Singulani (2014) denominam como “*pseudoautonomia*” uma autonomia muitas vezes anunciada que exige que, mesmo antes do tempo, a criança pequena se responsabilize por cuidados de seu corpo que favorecem os adultos, mas não são percebidas pela criança como conquistas, a qual, segundo as autoras, resulta de uma ideia de abandono e que pode promover “insegurança e mal-estar nas crianças” (p. 891).

Em relação à atividade independente do bebê, Pikler (2010) ressalta que os adultos não devem colocar o bebê numa posição na qual ele não seja capaz, autonomamente, de alcançar e sair dela, da qual não seja capaz de mover-se com *autonomia*. Segundo a pediatra, essa atitude não significa indiferença por parte do adulto, pois, através dela, ele acompanha e deixa claro para o bebê que observa e valoriza seu domínio de um novo movimento.

A atividade *autônoma* é uma necessidade, desde a mais tenra idade (Szanto-Feder, 2014). Descobrir o mundo, a partir do *desejo* e da *liberdade*, constitui o centro da vida cotidiana de um bebê, na qual “a motricidade em liberdade e um ambiente

rico e adequado que corresponda ao nível dessa atividade são duas condições *sine qua non* da satisfação dessa necessidade” (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011. p. 52).

## O BEBÊ E A FRONTEIRA ENTRE AS IDADES

O que é um bebê? É ser pequeno? É ter uma idade? A questão da fronteira entre as idades é algo que tem marcado os textos políticos e dividido os estudos nas diferentes áreas que estudam a infância. Nesta seção, iremos dialogar com a Filosofia, Antropologia e Sociologia da Infância, na tentativa de compreender o bebê como alguém que está inserido numa etapa da vida, que tem um corte etário possível, e de que forma a idade pode prescrever concepções e comportamentos, atendendo a certos interesses econômicos e políticos, através de legislações, programas e demais políticas. Para uma melhor compreensão do conceito *idade*, segue o verbete abaixo:

\*\*\*

IDADE- 1. o tempo de vida decorrido desde o nascimento até uma determinada data 2. duração total da vida 3. época; tempo 4. período marcado por fato ou descoberta importante; ou por um grau de evolução; era 5. período histórico ou pré-histórico<sup>4</sup>

\*\*\*

A idade diz respeito à vida. Através de fronteiras temporais que são estabelecidas, a idade inscreve os indivíduos em grupos, a partir de modelos socialmente sancionados. Ela estabelece limites temporais à criança, ao adolescente, ao jovem e ao idoso.

O trabalho de Nascimento e Motta (2013) sobre *ser criança, ser adulto* e a *dinâmica das idades*, apresenta uma pesquisa que diz respeito ao que dizem as crianças sobre o ser criança e como elas se posicionam socialmente diante disso, na

<sup>4</sup> Houaiss (2010:416)

qual é revelada aspectos sobre a condição infantil e a própria percepção temporal, que é específica e não necessariamente linear e cronológica. As autoras trazem alguns estudos da infância, através da Sociologia (Sarmiento, 2008; Sirota, 2005), Antropologia (Delalande, 2010) e Filosofia (Lloret, 1998), que dialogam com a questão da fronteira entre as idades.

Para Sarmiento (2008), o conceito de geração ajuda a pensar a infância como grupo social que provoca, produz e faz parte de uma estrutura mais ampla, na qual os indivíduos de diferentes idade, sexo, etnia, nacionalidade e pertencimento se encontram. Sirota (2005) aponta uma indeterminação das fronteiras das idades: “É importante lembrar que não estamos mais num esquema vertical ou horizontal, mas num quebra-cabeça de formas de referência, dentro do qual se constrói a experiência social da criança” (p. 6 apud NASCIMENTO e MOTTA, 2013, p. 218). Dessa forma, ainda que as fronteiras sejam flutuantes, a idade das crianças parece um indicativo da cultura de pares que se constrói, sobretudo, por meio da socialização horizontal.

Delalande (2010), investigando como as crianças e os adolescentes veem as idades, parte do princípio de que aqueles que passam pelas idades são capazes de dizer o que determina o pertencimento a cada faixa etária e a um grupo de idade, de forma consciente, em alteridade com outros grupos.

Lloret (1998) argumenta que a idade constitui um elemento de diferenciação entre as crianças. “Ter uma idade é uma forma de pertença existencial” (p. 13 apud NASCIMENTO e MOTTA, 2013, p. 222). Para a autora, dois movimentos cercam a relação com as idades: de um lado, nós temos uma idade, na medida em que esses anos são nossos e os assumimos como uma pertença existencial, pois o tempo é uma propriedade cronológica individual; mas, de outro, são os anos que nos têm, “mais do que ter uma idade, pertencemos a uma idade” (p. 14 apud *ibid*). Assim, são os anos que nos fazem bebês, crianças, jovens, adultos ou velhos, situando-nos como um grupo socialmente definido- “a idade

não é tua nem minha, é a idade do outro que, ao ser-nos dada, nos possui” (p. 15 apud *ibid*). Para a autora, a maneira de dizer e pensar a idade muda o sentido da pertença temporal e configura uma imagem complementar de nossa existência. A fronteira estabelecida pela idade, juntamente com as fronteiras culturais, legislativas ou administrativas, nos situa uns e outros em grupos socialmente definidos, pois:

Pertencer a um grupo de idade significa ter que adequar-se a uma normativa bastante precisa: em cada idade, podemos ou não fazer, devemos (como se viver fosse uma dívida) fazer uma série de coisas e, sobretudo, temos de levar muito em conta os possíveis desvios com relação aos modelos socialmente sancionados (LLORET, 1998, p. 15).

Nessa perspectiva, a idade pode ser vista como um “dispositivo” (Foucault, 1979) de controle social, como forma de ordenamento das populações, atendendo a certos interesses econômicos e políticos, através de legislações, programas e demais políticas.

No que diz respeito a fronteira entre as idades nos estudos sobre os bebês, tendo a Antropologia e a Sociologia como campo de conhecimento, destacamos os trabalhos de Gottlieb (2009, 2012), e, Tebet (2013), Tebet e Abramowicz (2013, 2014), respectivamente.

Apesar de não tratar diretamente da questão da fronteira entre as idades, o trabalho de Gottlieb (2009, 2012) contribui para uma reflexão sobre a ausência dos bebês nos estudos antropológicos, a partir das limitações postas a partir da idade, e para uma problematização sobre a concepção de bebê, construída a partir dos padrões ocidentais. Segundo a autora, os bebês são vistos como um “não-sujeito, ocupando um espaço negativo, quase impenetrável para o olhar antropológico” (GOTTLIEB, 2009, p. 314). A autora apresenta seis razões para a exclusão dos bebês das discussões antropológicas: as memórias e o *status* parental do próprio antropólogo, a questão problemática da agência dos bebês e

sua suposta dependência de outras pessoas, suas rotinas ligadas às mulheres, sua aparente incapacidade de comunicação, sua propensão inconveniente a vazar através de vários orifícios e seu aparente baixo grau de racionalidade.

Outra contribuição importante de Gottlieb foi sua pesquisa realizada em 1993, a partir dos bebês, com os *Beng*, um povo nômade do Oeste da África. Contrariando a forma pela qual os bebês são vistos em nosso mundo ocidental industrializado, a autora relata que seu principal objetivo na pesquisa foi desafiar a suposição de que “um bebê padrão existe, de alguma forma, fora da cultura” (GOTTLIEB, 2012, p. 21), haja visto os manuais e livros de autoajuda sobre os bebês.

Os trabalhos de Tebet (2013) e Tebet e Abramowicz (2013, 2014) trazem para o debate um movimento que visa inserir nas pesquisas sobre bebês as contribuições dos Estudos da Infância. A partir de um diálogo com os principais autores da Sociologia da Infância de língua inglesa, as autoras evidenciam a inadequação do uso de alguns conceitos consagrados na Sociologia da Infância, quando utilizados para o estudo de bebês –tais como “geração” e “cultura de pares”. A partir de tais reflexões, as autoras destacam que “bebês não são *crianças* e não podem ser estudados a partir dos mesmos conceitos e metodologias” (TEBET e ABRAMOWICZ, 2013, p.11, grifo das autoras). As autoras ressaltam a necessidade de constituir teoricamente o bebê no interior dos Estudos da Infância, como uma categoria analítica independente, como forma de reconhecer sua especificidade na tessitura social, ultrapassando a fase de extensão conceitual e inaugurando a fase de reconstrução teórica.

A partir das ideias apresentadas, sobretudo por Jenks (2005) e Prout (2005, 2010), as autoras construíram a noção de que “os bebês podem ser compreendidos como seres pré-individuais, imersos em uma condição de metaestabilidade onde tudo escapa. Onde tudo é potência e nada está dado” (TEBET e ABRAMOWICZ, 2013, p.11). Os bebês são, deste modo, concebidos como devires, seres singulares, que habitam

um tempo-espaço complexo e caótico, do ponto de vista dos adultos- que é momento anterior à infância.

Em sua tese, num diálogo com as distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa, Tebet (2013) definiu o bebê conceitualmente a partir do pensamento de autores pós-estruturais, sendo compreendido, ao mesmo tempo, como *singularidade e diferença, imanência e transgressão*.

Na construção de um campo analítico e conceitual, Tebet e Abramowicz (2013) reconhecem os bebês como seres pré-individuais, pois ainda não assimilam as regras e restrições sociais num plano de organização, estando “imersos num plano de imanência e de possibilidades” (p. 8).

Sobre a fronteira entre as idades, as autoras ressaltam que não há uma data para deixar de ser bebê, assim como não há um ritual de passagem da condição do bebê para a condição de criança, na verdade, o que existem são “processos de individuação que ocorrem por meio das inúmeras redes que os bebês constroem com os seres humanos e não humanos ao seu redor e cabe ao pesquisador cartografar, traçar estas linhas” (TEBET e ABRAMOWICZ, 2013, p. 11).

A partir deste breve diálogo com alguns estudos da Filosofia (Lloret, 1998; Foucault, 1979), da Antropologia (Delalande, 2010; Gottlieb, 2009; 2012), e da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2008; Sirota, 2005; Tebet, 2013; Tebet e Abramowicz, 2013; 2014), podemos compreender a *idade*, como algo que impõe ao bebê certas *condições*, dentro de sua cultura, influenciando assim o atendimento e as políticas destinadas a eles. Por outro lado, a idade caracteriza certas concepções sobre o atendimento oferecido aos bebês, através de um viés evolutivo e temporal, e torna-se um “dispositivo” de controle sobre esses sujeitos através de normas, legislações e demais políticas, ou seja, a idade, através de suas fronteiras, inscreve o bebê num modelo preconcebido, influenciado pela cultura, através de uma classe social, gênero, entre outros, que é contrário a sua singularidade, revelada através do seu desejo, da sua autonomia e da sua liberdade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem é o bebê? Buscou-se conhecer o *bebê* como categoria social, através da análise da sua *condição* de sujeito e pessoa, a partir do processo de subjetivação. Compreendeu-se que no estágio inicial da vida, o bebê é totalmente dependente de um “outro” que o ampare e cuide dele para que possa sobreviver. É neste tempo original do encontro com o outro, com ele mesmo, com os objetos e seu ambiente, que advirão as primeiras experiências de satisfação, após o nascimento, pondo em marcha as primeiras inscrições psíquicas, nas quais ocorre uma ação potente e responsiva do bebê, através do seu desejo, da sua liberdade e da sua autonomia, que o lança em direção a exploração do mundo. Nesse movimento de encontro com o mundo que se apresenta ao seu alcance, a ação, como condição humana, é determinante para estabelecer vínculos entre o bebê, os outros, os objetos e o ambiente. No entanto, cabe ressaltar, que não existe um bebê *uno*, fora de um contexto histórico, cultural, social e econômico, e que o processo de subjetivação não é linear e similar a todos os bebês, mas é diretamente influenciado pelo contexto no qual o bebê se insere. Ao pensar no “outro”, essencial ao bebê nos primeiros minutos de vida, não podemos limitá-lo a uma figura feminina e/ou materna, mas sim a um “outro” que atenda suas necessidades, representado na figura de um pai, avó, avô, cuidador (a), entre outros.

Mas, afinal, quem é o bebê? Nós, os adultos, jamais seremos capazes de adentrar o mundo dos bebês. Não os conhecemos, não sabemos seus desejos, o que lhes agrada e o que lhes aborrece, mas tentamos decifrar o que enunciam através de seus corpos, gestos, olhares, e, principalmente, através dos seus silêncios, onde tudo é potência. Ao interpretá-los, somos levados para além dos nossos modelos verbais, e, ensaisticamente, aprendemos a ouvir também nossos não ditos.

O *bebê* pode ser compreendido como um sujeito desejante, livre e autônomo, que chega potencialmente ao

mundo, infletindo e transgredindo os tempos, espaços e lugares. O bebê não é um devir, um não-ser, ou um ente ainda sem ser. Ele é e está no mundo; se relaciona alteritariamente, estabelecendo vínculos afetivos, ou seja, estando disponível para o outro. Cabe a nós, os adultos, cartografar seus trajetos e afetos, e interpretar o que enunciam através de seus corpos, gestos, olhares, dos ditos e não ditos. Olhar para as políticas, para a educação, para as leis, programas e propostas, enfim, para a vida, a partir dos bebês, é pensar com outra lógica, que desestabiliza nosso racionalismo ocidental, e nos leva a um desapego de ideias, conhecimentos e concepções.

Para não concluir, seguimos na tentativa de um conceito, e, para tal, incluímos o verbete *bebê*, através de um olhar alteritário sobre esse *sujeito*; sobre essa *pessoa*.

\*\*\*

BEBÊ- aquele que potencialmente chega ao mundo, infletindo e transgredindo os tempos, espaços e lugares, para o qual dirigimos o olhar, mas que conduz sua visão para o mundo com desejo, liberdade e autonomia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

ARENDT, Hannah. **O que é política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CAMPOS, Sônia Cury da Silva. A imagem corporal e a constituição do eu. **Reverso**, Belo Horizonte, ano 29, n. 54, p. 63-70, Set, 2007.

CHANIN, Elsa; TARDOS, Anna. **Em Manos Amorosas**. Budapeste: Xlibris, 2018.

CHOKLER, Myrtha. **La aventura dialógica de la infancia**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cinco, 2017.

CHOKLER, Myrtha. **Acerca de La Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier**. Lima: Centauro, 2015.

DAVID, Myriam; APPELL, Geneviève. **Lóczy, una insólita atención personal**. Barcelona: Octaedro, 2012.

DELALANDE, Julie. Comment des enfants et des adolescents voient-ils les âges de la vie? **Revue Le Télémaque**, n. 37, maio, 2010.

FALK, Judit; VINCZE, Mária. El desarrollo del control de esfínteres y el interés del niño pequeño hacia las funciones corporales. In: HERRÁN, Elena. **Claves de la educación Pikler-Lóczy**. Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría, 2018.

FALK, Judit. **Abordagem Pikler, educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011.

FALK, Judit. **Lóczy, educación infantil**. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2010.

FALK, Judit. **Mirar al niño La Escala de Desarrollo Instituto Pikler (Lóczy)**. Buenos Aires: Ariana, 1997.

FERNANDES, Lia Ribeiro. **O olhar do engano: Autismo e o outro primordial**. São Paulo: Escuta, 2000.

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FONTES, Ivanise. **A descoberta de si mesmo: na visão da psicanálise do sensível**. São Paulo: Ideias & Letras, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GOLSE, Bernard. **O ser-bebê** (trad. Margarida Cabral Fernandes). Lisboa: Climepsi, 2007.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Revista de Psicologia da USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, 2009. GOTTLIEB, Alma. **Tudo começa além da vida: a cultura dos recém-nascidos no oeste da África**. São Paulo: Fap-Unifesp, 2012.

GRUSS, Liliana; ROSEMBERG, Francis. **Bebês em movimento: el desarrollo postural em imágenes**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Continente, 2016.

HAAG, Geneviève. **Hypothèse sur la structure rythmique du premier contenant**. Toulouse, 2, 1986.

HERRÁN, Elena. **Claves de la educación Pikler-Lóczy**. Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungria, 2018.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

JENKS, Chris. Childhood and Transgression. In: QVORTRUP, J. **Studies in modern childhood**. Palgrave: MacMillan, 2005. p. 115-127.

JERUSALINSKY, Julieta. **Enquanto o futuro não vem: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês**. Salvador: Ágalma, 2002.

KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

KONICHECKIS, Alberto. Subjetivação e sensorialidade: os embriões do sentido (tradução de Antônio Romane). In: ARAGÃO, Regina Orth de; ZORNIG, Silvia Abu-Jamra. **Continuidade e Descontinuidade no processo de subjetivação do bebê**. São Paulo: Escuta, 2018.

LACAN, Jacques-Marie Émile. **O seminário-** Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, Jorge. LARA, Núbia Perez de. **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MAHLER, Margaret. **O nascimento psicológico da criança:** simbiose e individuação. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

MANSANO, Sônia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, 8(2). 2009, p. 110-117.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de. **Bebês e livros:** relação, sutileza, reciprocidade e vínculo. Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2018.

MELLO, Suely Amaral; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 879-900, set/dez, 2014.

NASCIMENTO, Anelise; MOTTA, Flávia Miller Naethe. “Ô tia, ele me chamou de bebê, eu já tenho cinco anos”: a dinâmica das idades. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. **Educação Infantil:** formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013.

PARAVIDINI, João Luiz Leitão; ROCHA, Tiago Humberto Rodrigues; PERFEITO, Hélvia Cristine Castro Silva; CAMPOS, Adriana Fayad; DIAS, Andréa Gonçalves. Nascimento psíquico e contemporaneidade: implicações metapsicológicas nos modos de estruturação subjetiva. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, Vol. VIII, nº 1, p. 195-224, Mar, 2008.

PIKLER, Emmi. **Moverse em libertad:** desarrollo de La motricidad global. Madrid: Narcea, 2010.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez, 2010.

PROUT, Alan. **The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children.** London, New York: Routledge Falmer, 2005.

SABOIA, Camila. O papel do bebê no processo de acesso à subjetivação. **Estilos da Clínica**, USP, São Paulo, 2006, Vol. XI, nº 21, p. 186-195.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (orgs.). **Estudos da Infância:** Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SIROTA, Régine. **Sociologie de l'enfance:** Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris: Nathan, 2005.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia:** educação até 3 anos. São Paulo: Omnisciência, 2017.

SZANTO-FEDER, Agnès. **Una mirada adulta sobre el niño en acción:** el sentido del movimiento en la protoinfancia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cinco, 2014.

TARDOS, Anna. **El adulto y el juego del niño.** Barcelona: Octaedro, 2014.

TARDOS, Anna; Szanto-Feder, Agnés. O que é autonomia na primeira infância? FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. 2013. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. O bebê interroga a Sociologia da Infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da Sociologia da Infância. **36ª Reunião Nacional da ANPED**. Goiânia, 2013.

WINNICOTT, Donald W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

WINNICOTT, Donald W. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 2012a.

WINNICOTT, Donald W. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 2012b.

WINNICOTT, Donald W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2011a.

WINNICOTT, Donald W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

WINNICOTT, Donald W. **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

WINNICOTT, Donald W. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

WINNICOTT, Donald W. Agressivité, culpabilité et réparation (trad. B. Bost, p. 89-98). In: WINNICOTT, Donald W. **Conversations ordinaires**. Paris: Gallimard, 1988a.

WINNICOTT, Donald W. **La nature humain.** (B.Weil, trad.). Paris: Gallimard, 1988b.

WINNICOTT, Donald W. **O ambiente e os processos de maturação.** Porto Alegre: Artmed, 1983.

WINNICOTT, Donald W. **Jeu et réalité:** L'espace potentiel. (trad. C. Monod & J.-B Pontalis). Paris: Gallimard, 1975a.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade** (trad. Jefferson Luiz Camargo). Rio de Janeiro: Imago, 1975b.

WINNICOTT, Donald W. Le développement affectif primaire. In: WINNICOTT, Donald W. **De la pédiatrique à la psychanalyse.** (trad. J. Kalmanovitch, p. 57-71). Paris: Payot, 1969.

ZUBEN, Newton Aquiles von. **Martin Buber:** cumplicidade e diálogo. São Paulo: EDUSC, 2003.



# NHEM, NHEM, NHEM, NHEM A BRINCADEIRA COM A LINGUAGEM COMO DESVIO NO ENCONTRO DOS BEBÊS COM OS LIVROS

NHEM, NHEM, NHEM, NHEM. PLAYING WITH LANGUAGE  
AS A DEVIANCE IN BABIES MEETINGS WITH BOOKS

---

*Nazareth Salutto  
Sonia Kramer*

---

## **Resumo:**

A linguagem, nas suas muitas dimensões, emerge como face das especificidades que atravessam e constituem o encontro dos bebês com os livros. A partir de um fragmento do campo de pesquisa, o artigo busca analisar o caráter da brincadeira com a linguagem como desvio no encontro dos bebês com os livros de literatura infantil, esses artefatos da cultura por vezes sacralizados e, por ser assim, postos a salvo da ação direta dos bebês. O texto focaliza o caráter da linguagem enquanto brincadeira, expressão e modo de *ser e estar* no mundo, revelando sutilezas do jogo estabelecido pelo bebê no seu processo de inserção, participação e apropriação da cultura que lhe é dada a conhecer. Fundamentam essa discussão Buber (1949, 1974), Benjamin (2011), Heller-Rozen (2010), entre outros autores.

**Palavras-chave:** bebês e linguagem; livros, brincadeira.

Language emerges in various dimensions, as the face of specificities that cross and constitute the meeting of babies with books. Based on a research fragment, this article aims to analyse the nature of playing with language as a deviance in babies meetings with child literary books, sometimes seen as sacralized artifacts of culture and, as such, safe from babies actions. The text focuses on the language as a child play, expression and way of being in the world, revealing subtleties of the game established by the baby in the process of insertion, participation and appropriation of culture. The analyses is based on Buber (1949, 1974), Benjamin (2011), Heller-Rozen (2010), among others authors.

**Keywords:** babies and language; books; play.

### ***NHEM, NHEM, NHEM, NHEM***

## **A BRINCADEIRA COM A LINGUAGEM COMO DESVIO NO ENCONTRO DOS BEBÊS COM OS LIVROS**

Este artigo traz recorte de uma pesquisa que teve como questão central discutir relações e interações dos bebês com livros de literatura infantil, com campo realizado em uma creche filantrópico-conveniada, situada em comunidade de uma grande metrópole brasileira. Foram observados vinte e um bebês entre 11 meses e 24 meses, três educadoras responsáveis pela organização da rotina, uma pesquisadora e uma bolsista de iniciação científica. A observação participante, construção de caderno de campo, a partir de imersão prolongada no contexto investigado – oito meses, duas vezes por semana,

em dias e horários alternados –, fotografias e construção de cenários literários<sup>1</sup>, deram contorno metodológico à pesquisa.

“*Que fazem os bebês com os livros? Quais dimensões podem ser consideradas marcas dessa interação?*” foram algumas das questões de pesquisa. A linguagem, nas suas muitas dimensões, emerge como face das especificidades que atravessam e constituem o encontro dos bebês com os livros. Nesse sentido, a partir de um fragmento do campo, o texto busca analisar o caráter da brincadeira com a linguagem como desvio no encontro dos bebês com os livros de literatura infantil, esses artefatos da cultura por vezes sacralizado e, por ser assim, postos a salvo da ação direta dos bebês.

Nossa intenção não está em adentrar no terreno da complexidade dos estudos em torno da aquisição da língua, mas sim, refletir sobre a natureza sonora, rítmica que ronda os experimentos vocais dos bebês, como balbucio, entonação, gestos, ritmo. Desse modo, pode-se inferir que, para os bebês, o livro abre-se como possibilidade de imersão e experimentação com dimensões subversivas e subtendidas do texto literário e do próprio objeto. Nesse sentido, mais do que antecipar ou apressar os bebês a repetirem ou recitarem palavras e sons na forma da língua materna, aos adultos e leitores mais experientes fica o convite a que experimentem um lugar ao qual já pertenceram, recolorem memórias, brinquem, inventem jogos sonoros rítmicos, explorem temporalidades e tempos em que a língua era somente som e potência e, por ser assim, reunia as gentes como comunidade humana (HELLER-ROAZEN, 2010).

<sup>1</sup> Os cenários literários tratam de estratégia metodológica, que consistiu na construção espaços-tempos (ambiências) para que se pudesse observar as ações dos bebês com e sobre os livros, organizado em torno de tecido, livros, câmera fotográfica e as pessoas da pesquisa – os bebês e os adultos.

## NA PESQUISA, EM BUSCA DO ENCONTRO COM OS BEBÊS COMO PESSOAS

Pensamentos são rios viajantes. O tempo todo se enrolando, saindo e entrando, às vezes arrumadinho, outras vezes sem pé nem cabeça. Como fios de um grande novelo [...]

MURRAY (2002, s/p).

Ao tentar compreender especificidades da relação e interações dos bebês com os livros emergem reflexões em torno da linguagem e da brincadeira no encontro dos bebês com os livros.

Para se concentrar nas especificidades das interações, o foco da interlocução foi, pouco a pouco, no tecer e destecer da pesquisa, sendo redimensionado para a centralidade do bebê nessa discussão. Por centralidade não compreendemos o bebê sozinho agindo nos espaços, tempos e materiais, visto que cotejamos a perspectiva de que bebês se constituem na relação com o outro. Chamamos atenção ao esforço de investigação em que as lentes metodológicas se aproximassem, de modo proposital e propositivo, aos gestos e movimentos dos bebês em direção aos livros sem tanta diretividade do (s) adulto (s). Para tanto, o diálogo prévio com as educadoras, com vistas a compartilhar o desafio que a pesquisa se colocava, foi fundamental e, ainda antes dessa partilha, o reconhecimento de que o que desejávamos era ver os bebês em direção aos livros. E, para, tanto, nos indagamos: afinal, quem é o bebê? O nos leva a supor ele irá em direção ao livro?

*Como fios de um grande novelo* fizemos um primeiro movimento de ir ao encontro dos bebês a partir de um plano teórico-conceitual, que conferiu contorno à perspectiva de assumir, na pesquisa, o **bebê como pessoa**, articulando áreas da Educação (KRAMER e ROCHA, 2011; GUIMARÃES, 2008, e outras/os), dos Estudos da Infância (COUTINHO,

2010 e outras/os), Antropologia Filosófica (BUBER, 1949, 1974), Psicanálise (WINNICOTT, 1990, 1975, 2012, 2014), da Literatura e da Linguagem (BENJAMIN, 2011).

Assumir o **bebê como pessoa** – de relação, sutileza, vínculo e reciprocidade – se deu a partir do reconhecimento e da intenção de se debruçar sobre as especificidades de suas ações no encontro com um objeto da cultura, o livro, e a costura teórica que permitiu compreender e afirmar a **relação** como categoria e princípio que se funda no *entre* (BUBER, 1974), no encontro de uma realidade inaugural – o bebê, seus gestos, expressões, convites – com aqueles que aqui já estão.

Como princípio ontológico do homem está a relação, diz Buber (1974). Esse é o alvo quando no início a vida se institui. O evento da relação se dá na tentativa de diminuir – ou extinguir – a distância até o outro, até torná-lo um Tu.

Utopia? Sim, utopia realizável, na medida em que não se ilude com promessas moldadas em pura retórica, alimentada pela pretensão de posse da ‘palavra final e única’. É uma utopia prática, se assim posso dizer, pois sua fenomenologia da relação dialógica não se limita à pura descrição conceitual, mas se faz acompanhar de propostas para que seus atos concretos levem à realização dessa utopia (ZUBEN, 2003, p. 12).

Pilares conceituais de sua teoria, as palavras-princípio Eu-Tu e Eu-Isso expressam o que o autor denomina *fenômeno da relação*: a primeira do Eu com o outro, a segunda do Eu com o mundo, com as coisas. Ao me relacionar com o Tu, não posso me relacionar com o Isso e vice-versa. De acordo com o autor,

As palavras-princípio não são vocábulos isolados mas pares de vocábulos. Uma palavra-princípio é o par Eu-Tu. A outra é o par Eu-Isso no qual, sem que seja alterada a palavra-princípio, pode substituir Isso por Ele ou Ela. Desse modo, o Eu do homem é também duplo. Pois, o Eu da palavra-princípio Eu-Tu é diferente daquele da palavra-princípio Eu-Isso (BUBER, 1974, p. 3).

De acordo com este princípio, o Eu só existe na condição dessas palavras-princípio, o que aponta para a dualidade da atitude do homem uma vez que, o “mundo é duplo para o homem, segundo a dualidade de sua atitude. A atitude do homem é dupla de acordo com a dualidade das palavras-princípio que ele pode proferir” (Buber, 1974, p. 3).

Há dualidade na atitude porque o viver e o pensar humano são complexos em ações e princípios. Vive-se entre fazer escolhas, aprender com as próprias contradições, as do outro num mundo que é plural e convida à indiferença. Entrar em relação, de acordo com os princípios do autor, é apostar na dualidade como caminho contrário ao isolamento, no esforço de agir sobre o acontecimento da vida.

Esse duplo modo de ação – distintos um do outro, dual – revela o modo como o homem concretiza suas ações: ora na relação Eu-Tu, ora na relação Eu-Isso. A relação Eu-Tu refere-se a tudo o que compete ao outro, ao homem, que não visa usar o outro para nada, mas *estar com* ele. Essa atitude exprime inteireza, pois, “quem diz Tu não possui coisa alguma, não possui nada. Ele permanece em relação” (BUBER, 1974, p. 5).

Já a palavra-princípio Eu-Isso refere-se à perspectiva do relacionamento. Trata-se de ser, de usar, de possuir e de agir *para* e *no* mundo das coisas, e, desse modo, viver relacionamentos, ao contrário de estar *em relação*. Para Buber, a vida do Eu-Isso pode se restringir a uma série de experimentações sobre as coisas e, desse modo, não se vive a inteireza e a reciprocidade, já que “o experimentador não participa do mundo: a experiência se realiza nele e não entre ele e o mundo. O mundo não toma parte da experiência. Ele se deixa experienciar, mas ele nada tem a ver com isso, pois, ele nada faz com isso e nada disso o atinge” (BUBER, 1974, p. 6).

Buber não faz julgamento de valor entre as duas palavras-princípio mas, ao contrário, afirma que o equilíbrio entre essas duas polaridades constitui o homem: “são duas intencionalidades dinâmicas que instauram uma direção entre dois pólos, entre duas consciências vividas” (ZUBEN, 2003, p. 87). Não se pode

viver constantemente no modo Eu-Tu, do mesmo modo que viver apenas no Eu-Isso suprime do homem aquilo que somente o estar em relação oportuniza, a reciprocidade, pois, “relação é reciprocidade” (BUBER, 1974, p. 9).

A liberdade dada ao homem na dualidade Eu-Tu e Eu-Isso, também constitui o caráter de imprevisibilidade dessa atitude. Isso porque, ir ao encontro do outro define a abertura dessa atitude, marca da opção por viver a relação que, por sua vez, não revela a intenção do outro. Ir ao encontro da relação é uma escolha solitária e pessoal pois, “do evento perfeito da relação conhecemos, por tê-la vivido, a nossa saída, a nossa parte do caminho. A outra nos acontece, nós não a conhecemos. Ela acontece para nós no encontro. O Tu se apresenta a mim” (BUBER, 1974, p. 88).

O Tu se apresenta a mim. A partir desse horizonte, pode-se inferir que toda promessa de encontro é também uma possível porta para o desencontro. Se não há abertura de um dos *Tu* envolvidos o encontro não acontece, o diálogo não se estabelece, a potência é interrompida pela indiferença e não se constitui a relação.

Nesse ponto aproximamos um tanto mais a lente teórica que envolve os bebês em seus momentos inaugurais como pessoa na vida. O bebê – essa coisa atual – alguém que instaura o novo, o suspeito. Essa atualidade do bebê como coisa inaugural – para ele mesmo, porque ele não se sabe ainda; para o outro, que o desconhece, porque o acontecimento da relação está em vias de se instaurar – parece dialogar com o que Buber compreende como atual, atualidade, que é justamente agir, *porque toda relação atual com um ser presente no mundo é exclusiva*. Exclusiva porque envolve o um para o outro?

A autenticidade da vida atual é ser vida de encontro (Begegnung), assim como a autenticidade do encontro só é atingida numa vida de atualidade, de presença efetiva, atuante, visto que o

autêntico encontro implica uma “presentificação” (Vergegenwaertigung) mútua do Eu e do TU [...]. Uma atuação recíproca (ZUBEN, nota à tradução de Eu e Tu, 1974, p. 159).

Ao mesmo tempo, para constituir-se como sujeito, a própria natureza do bebê humano coloca-o em estado absoluto de dependência, o que faz necessário que haja alguém que o acolha, o deseje, que atue, que aja como *um outro sujeito de relação*.

Sustentadas por essas colocações assumimos o **bebê como pessoa** de *relação, sutileza, vínculo, reciprocidade* e nos dirigimos para as reflexões a seguir, apostando que no encontro dos bebês com os livros, os primeiros se dirigem para os segundos com interesse, desejo, tenacidade, amparados por um *ambiente* – pessoas, espaços, materiais (WINNICOTT, 1990) – que acolha seus gestos e movimentos inaugurais. Nos aproximemos, assim, dos bebês e de seu encontro com livros, linguagem, brincadeira.

## NHEM, NHEM, NHEM, NHEM, NHEM

### ABIDUDAIU-ABIDUDAIU- ABIDUDAIU-ABIDUDAIU

É aqui, na enunciação de sons estranhos, que os falantes de um idioma pensavam ser incapazes de produzir, que uma língua se mostra como uma “exclamação” no sentido literal do termo: “um chamado” [...].

Heller-Roazen (2010, p.15)

Escolhemos iniciar pela brincadeira. Primeiro, convidamos a poeta, em seguida, o fragmento do campo para, depois, transitar entre hipóteses, experimentações e possíveis análises. Vejamos Meireles (2002):

*Havia uma velhinha  
que andava aborrecida  
pois dava a sua vida  
para falar com alguém.  
E estava sempre em casa  
a boa velhinha  
resmungando sozinha:  
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...  
O gato que dormia  
no canto da cozinha  
escutando a velhinha,  
princípios também  
a miar nessa língua  
e se ela resmungava,  
o gatinho a acompanhava:  
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...  
Depois veio o cachorro  
da casa da vizinha,  
pato, cabra e galinha  
de cá, de lá, de além,  
e todos aprenderam  
a falar noite e dia  
naquela melodia  
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...  
De modo que a velhinha  
que muito padecia  
por não ter companhia  
nem falar com ninguém,  
ficou toda contente,  
pois mal a boca abria  
tudo lhe respondia:  
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem<sup>2</sup>.*

<sup>2</sup> MEIRELES, Cecília. **A língua do nhem**. In MEIRELES, Cecília. **Ou Isto ou Aquilo**. Nova Fronteira, 2002.

## Agora, vejamos Isadora.

*Isadora. Sete meses. Não se aproxima muito de quem não conhece. Durante os cenários, busca ficar perto de suas pessoas de referência, especialmente, os adultos. Ou, então, ao lado de Maurício e o observa com os livros no seu interminável abre, fecha, abre, fecha, abre, fecha... Isadora permanece por um longo período a observá-lo com atenção. Se percebe que a observamos também, desvia o olhar, interrompe sua ação, vira o rosto... É preciso sinuosidade para capturar seus movimentos. Aprende-se com o tempo... Vez ou outra, obtém-se sucesso. Lá está Isadora, ao lado de Maurício. Observa-o. Em nenhum momento tenta retirar o livro de suas mãos, ação marcante e recorrente dos bebês uns com os outros. Sinuosamente, nos aproximamos, sem endereçar o olhar diretamente. Maurício: abre, fecha, abre, fecha, abre... Isadora, observa, move os lábios. Não é possível escutar. Sinuosamente, chegamos um milímetro mais perto. Maurício: abre, fecha, abre, fecha, abre... Isadora: abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu...*

*É o máximo que conseguimos escutar.*

*É tudo que podemos compreender: abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu...*

\*\*\*

*Nhem-nhem-nhem-nehem-nhem-nhem... brinca com a língua, a poetisa. Abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu... entra, brinca, desvia, encontra a língua, a bebê.*

A cena desfiada no fragmento desvela situação experimentada com frequência quando se tem como interlocutor o bebê: sons guturais, gemidos, balbucios, timbres, entonações compõem um certo repertório expressivo de suas comunicações vocais. Num esforço compreensivo e interpretativo, os falantes mais experientes da língua materna, buscam, dia a dia, compreender e nomear com e para o bebê, aquilo que expressam nessa língua incompreensiva, primitiva,

misto de sons timbrados, vocábulos incompreensíveis. Aos poucos, aos sons, reúnem-se os gestos.

Pronto! O bebê insinua para os não nativos de sua língua o que deseja, o que manifesta, o sentido escondido por trás de seu gemido. Poderíamos pegar muitos caminhos para compreender o *abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu* de Isadora. No entanto, com a bebê, a leitura do fragmento buscará caminhar com ela e com a língua. Uma tentativa, porque, até mesmo ao digitar *abidudaiu*, *abidudaiu* os dedos se revelam confusos diante da mensagem que o pensamento encaminha, como se indagassem: o que é *abidudaiu*, *abidudaiu*?

A linguagem gutural, sonora, rítmica, brincante experimentada pelos bebês nos seus processos de imersão na cultura confronta a língua como marca de superioridade, a conquista da fala como lugar fronteiro entre o antes (tempo-espaço de pertencimento parcial em uma determinada comunidade), e o depois (chegada a um lugar em que a fala torna a todos *comum*). Nesse sentido, aposta que o bebê, ao brincar, transitar entre ritmos, sons, combinações sonoras de balbucios vocais, desvia sentidos determinados pela ordenação da língua como a conhecemos. Ao fazê-lo, o bebê exerce pelo menos dois papéis: se dirige com tenacidade para o encontro e a imersão na cultura da qual faz parte, como também desencanta, desarruma, desvia a língua.

Nesse intervalo, no *entre* de suas experimentações, faz habitar realidades que dialogam e convidam a brincar e faz da língua plasticidade, pois, “em nenhum outro domínio a língua é mais “si mesma” do que no momento em que parece deixar o âmbito de seus sons e sentidos, assumindo a forma sonora daquilo que não tem – ou não pode ter – uma língua própria [...]” (HELLER-ROAZEN, 2010, p. 15).

Tentemos, pois, mergulhar nessa expressão desviante da língua que Isadora experimenta – *abidudaiu*, *abidudaiu* – desviante como seu próprio corpo que se movimenta veloz, para lá e para cá, plástico e múltiplo no percurso de seus interesses.

De acordo com Heller-Roazen (2010),

uma língua e um ser falante surgirão do desaparecimento do balbucio. Isso é sem dúvida inevitável. Talvez o bebê deva esquecer a série infinita de sons que outrora produzia no “ápice do balbucio” para conseguir dominar o sistema finito de consoantes e vogais que caracteriza uma língua determinada. Talvez a perda de um arsenal fonético ilimitado seja o preço que a criança deve pagar para obter os documentos que concedem cidadania na comunidade de uma língua específica (p. 9).

Inúmeras vezes, na pesquisa, na vida, comemora-se a aquisição da fala verbal do bebê: *Viu o que ela sabe fazer? Fala para ela, Isadora: mamãe! Viu? Ela já consegue falar!!!*. Ou, ao contrário, o considerado atraso na aquisição da fala levanta preocupação: *Ainda não fala nada*. O *ainda*, como advérbio que exclui o bebê de um lugar em que os falantes nativos o aguardam para conferir-lhe seu passaporte.

Mas, o quanto os falantes foram até o bebê e, com ele, brincaram, se precipitaram, experimentaram a realidade a que um dia já pertenceram: a de não nativos de língua alguma que não fosse a da própria humanidade?

Heller-Roazen (2010) trata da língua e seu esquecimento, ganhar e perder como jogo em que o bebê, ao cruzar a linha fronteira entre balbucios e aquisição da fala.

As línguas dos adultos retêm alguma coisa do balbucio infinitamente variado do qual emergiram? Se for o caso, seria apenas um eco, pois, onde há línguas, a emissão desordenada do bebê já há muito desapareceu, ao menos na forma que uma vez possuía na boca do infante que ainda não podia falar. Seria apenas um eco de uma outra fala e de algo outro que a fala: uma ecolalia, que guardasse a memória do balbucio indistinto e imemorial que, ao ser perdido, permitiria a todas as línguas existirem (HELLER-ROAZEN, 2010, p. 9).

Novamente, o paradoxo que coloca em tensão perdas e conquistas. O que Isadora faz é tatear a língua do grupo ao qual pertence, ou brincar com a própria voz? Não há muita clareza. O que foi possível escutar do seu *abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu*, não revelava muita entonação. Ao contrário, soava meio monótono, pausado. A bebê brincava, experimentava? Compreender os sentidos que atravessam e ultrapassam a leitura do fragmento jogo de Isadora envolve emoção. A capacidade de nos emocionarmos com este encontro inaugural do bebê com a atividade humana de dar sentido à língua, tatear seus caminhos, seus ritmos.

Os balbucios despontam e apontam o universo ao qual pertencem todos os bebês, outrora experimentado pelos adultos. Ao buscar dar sentido à língua, o bebê anuncia seu pertencimento. Por um lado, perde seu passaporte universal – a língua de todos os bebês –, e ganha o visto de entrada na língua do grupo do qual faz parte. Tarefa inevitável, incontornável para o bebê em sua *marcha* social. Do lado de cá, no mundo dos adultos, essa prerrogativa indaga: por que não brincar mais com a língua? Por que não nos aproximarmos mais da língua dos bebês? Por que não ritmar a língua até um lugar incompreensível, brincante, desviante? Não seria esse jogo um possível espaço de encontro entre bebê e adultos, um modo de pertencerem juntos num mesmo espaço-tempo? Para Huizinga (2004), jogo e poesia fundam parte da realidade social em que brincadeira, homem, vida social convergiam e se complementavam: “o que a linguagem poética faz é essencialmente jogar com as palavras. Ordena-as de maneira harmoniosa, e injeta mistério em cada uma delas, de modo tal que cada imagem passa a encerrar a solução de um enigma” (p. 149).

E, não se trata de língua tatibitate que inferioriza o bebê e o coloca no lugar do ‘*inho*’: pequeninho, bonitinho, engraçadinho e outros adjetivos que, ao contrário do desvio, simplifica a língua, prende-a numa rede pobre de sentidos. O que Isadora experimenta, mostra ser de outra ordem, se aproxima da poetisa. Desvia a língua na tentativa de aproximar-

se da língua que escuta. Brincar com esse ritmo, com essa musicalidade não é memorizar a língua, mas transitar entre suas possibilidades. De acordo com Bines (2013),

as crianças são aquelas que falam como tropeçam [...] porque gaguejam sons indistintos que desencaminham a língua materna até o ponto que soe como língua estrangeira. Neste ponto não há outros personagens além das próprias palavras, criaturas dotadas de afetos, coloridos, timbres, entonações. A língua como um composto sonoro de potencial fônico ilimitado, um campo de livres associações, onde tudo ainda está por começar, onde nenhuma relação está dada, nenhuma palavra está obrigada a representar determinada coisa ou produzir determinado sentido. Tal seria a experiência das crianças com a língua em sua dimensão inaugural (p. 590-591).

Língua e inauguração. Ou, a língua inaugurada pela voz de um bebê que transita plasticamente nessa densa massa que é a língua: “[...] a língua aparece e desaparece...” (Bines, 2013, p. 592). Desaparece ou o esforço do bebê é apoderar-se da língua, devorar a língua? Em algum momento, essa língua tateante, rudimentar, pré-língua nativa, desaparece: o bebê torna-se falante da língua à qual pertence. A conquista é celebrada: “isso mesmo meu amor, fonfom, isso mesmo. Vou contar para o papai” (Lispector, 1998). Celebra-se a emergência dessa língua materna que reúne (será?) falantes de uma mesma comunidade. Do rudimento que ficou para trás, resta algum vestígio? Pode-se afirmar que, em toda conquista, há também o luto: jamais o bebê, agora convertido em criança, jovem, adulto, pertencerá à categoria mais ampla da comunidade humana, aquela que partilha *sons*, *grunhidos*, *gemidos*... Ganhar e perder comporia, desse modo, faces de todo aprender, de todo esforço de sistematização. O livro, nesse cenário, ocupa um papel de mediação de linguagem. Isadora experimenta a partir de algo que escutou. Repete, monotonamente: abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu... Voz e

escuta como linguagem expressiva, na interface com o livro, que mostra para os bebês o que é da ordem dos sentidos e das significações.

Na convergência entre poesia e linguagem desviante do bebê, uma aposta de que a brincadeira com a linguagem se constituiu, também, num encontro intergeracional. De um lado, a poetisa brinca com um palavreado que remete à língua dos bebês, que os animais aprendem a falar; de outro, a própria Isadora, que no encontro com a materialidade da língua posta no objeto livro, trabalha intensamente na sua imersão. São encontros de naturezas opostas.

A poeta trabalha a língua por meio do poema, a bebê, opera em direção ao pertencimento. Seria, então, encontros de poemas? Ou, como aposta Huizinga (2004), “a poiesis é uma função lúdica, pois ela está para além da seriedade, naquele plano mais primitivo e originário a que pertencem a criança, o selvagem e o visionário, na região do sonho, do encantamento, do êxtase, do riso” (p. 133).

No ensaio *Sobre a linguagem geral e sobre a linguagem do homem*, Benjamin (2011) toma o conceito de linguagem em sua dimensão espiritual. Espiritual porque relacionada à essência da manifestação da linguagem não como um instrumento que comunica ou instrui, mas linguagem que é, que se revela nela própria, sem mediação, pois, “não há evento ou coisa, tanto na natureza animada, quanto na inanimada, que não tenha, de alguma maneira, participação na linguagem, pois é essencial a tudo comunicar seu conteúdo espiritual” (idem, p. 51).

Ao conceber a linguagem como expressão de si mesma, como aquela que mostra, ao homem, a essência espiritual tanto das coisas quanto dele próprio, Benjamin se contrapõe à coisificação da língua como tagarelice e, convoca, para a discussão sobre a constituição do homem, um caráter mais autoral e menos de sujeição diante dos processos históricos e, para tanto, distingue linguagem de língua, a primeira como essência, a segunda, como tarefa e construção humana:

A diferenciação entre essência espiritual e a essência linguística, na qual aquela comunica, é a dimensão primordial em uma investigação de caráter teórico sobre a linguagem [...]. O que comunica a língua? Ela comunica a essência espiritual que lhe corresponde. É fundamental saber que essa essência espiritual se comunica *na* língua e não *através* da língua. Portanto, não há um falante de línguas, se se entender por falante aquele que se comunica através dessas línguas. A essência espiritual comunica-se em uma língua e não através de uma língua, isto quer dizer que, vista do exterior, ela, a essência espiritual, não é idêntica a essência linguística (BENJAMIN, 2011, p. 52. Destaque do autor).

Essa concepção é pertinente quando se trata de produção de sentidos que, ora são atravessados pela língua, ora pelas coisas. Seguindo o filósofo, podemos indagar: quando a linguagem se manifesta na enunciação e nos artefatos endereçados aos sujeitos? Benjamin não endereça essa relação com a linguagem a categorias etárias – bebês, crianças, adultos, velhos –, ele reivindica um olhar para a linguagem que se contraponha à coisificação. Novamente, indagamos: é possível esse retorno? É possível escaparmos da linguagem corriqueira, da tagarelice e nos aproximarmos de uma dimensão expressiva da linguagem? Como sujeitos marcados pela cultura e seus artefatos, é possível a aproximação com essa essência?

a linguagem desta lâmpada, por exemplo, não comunica a lâmpada (pois a essência espiritual da lâmpada, na medida em que é comunicável, não é em absoluto a própria lâmpada), mas a lâmpada-linguagem, a lâmpada-na-comunicação, a lâmpada-na-expressão. Pois na linguagem é assim: *a essência linguística das coisas é a sua linguagem* (BENJAMIN, 2011, p. 53. Destaque do autor).

Na relação entre bebês, adultos, crianças e coisas, a complexidade, ao lado da sutileza parece ser uma marca atravessada pela linguagem: o quanto a experimentamos como expressão e comunicação na relação com as pessoas e as coisas?

“Tudo repousa nesse “é” [que equivale a dizer imediatamente]” (BENJAMIN, 2011, p. 53), como aquilo que é irrecuperável depois de ocorrido e que, qualquer tentativa de através da língua, do fato vivido, não contemplates a essência da linguagem do vivido.

## PELO DIREITO AO TEMPO DE BRINCAR E EXPERIMENTAR LÍNGUA E LINGUAGEM

Parafraseando Hellen-Roazen (2010), a linguagem experimentada pelos bebês, nos seus inícios, não deveria ser esquecida, mas considerada como chave de compreensão que desvela parte da complexidade em torno dos processos de imersão na cultura falada e falante. A entrada na língua constitui-se como marca definitiva de uma ruptura onde a plasticidade ilimitada da linguagem tudo podia, para um lugar de pertencimento em que falar também significa perder. Pode, ainda mais, ser encontro para brincar de modo desviante com a linguagem. Esforço contínuo e recorrente na história do homem que o contato com a infância recupera e reacende.

Laço, vínculo, linguagem, assim, se complementam e podem configurar-se como elementos da experiência dos bebês com a cultura e seus artefatos. *Abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu...* Plasticidade que alarga a língua, mas que a contém. Palavras e significados que chegam aos bebês pelo livro, pela palavra, pela voz do outro. Língua e palavras se anunciam pela voz, pelos gestos, pela entonação, pela relação, pela linguagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. **Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem.** In: BENJAMIN, W. **Escritos sobre mito e linguagem.** São Paulo: Editora 34, 2011.

BINES, Rosana Kohl. **Sem rede de proteção:** palavras em queda livre nas obras de David Grossman e Michael Laub. In: LEWIN, Helena (org.) **Judaísmo e cultura:** fronteiras em movimento. Rio de Janeiro: Imprimatur, 2013.

BUBER, Martin. **¿QUÉ ES EL HOMBRE?** Tradução de Eugenio Ímaz. México: FCE, 1949.

\_\_\_\_\_. **Eu e Tu.** Tradução, introdução e notas de Newton Aquiles Von Zuben. 2ª edição. São Paulo: Moraes, 1974.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrim. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche.** 2010. 291 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre Crianças e Adultos no Berçário de uma Creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro:** técnicas corporais, responsividade, cuidado. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.

HELLER-ROAZEN, Daniel. **Ecolalias:** sobre o esquecimento das línguas. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa Candal (org.). **Educação Infantil:** enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011.

MEIRELES, Cecília. **Ou Isto ou Aquilo.** Nova Fronteira, 2002.

MURRAY, Roseana. **O fio da meada** (Ilustrações de Elisabeth Teixeira). São Paulo: Paulus, 2002.

WINNICOTT, Donald Wood. **O brincar e a realidade**. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica Helena Souza Patto. 4ª edição. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

\_\_\_\_\_. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

\_\_\_\_\_. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LCT, 2014.

ZUBEN, Newton Aquiles von. **Introdução**. In: BUBER, M. **Eu e Tu**. 2ª edição. São Paulo: Moraes, 1974.

\_\_\_\_\_. **Martin Buber: cumplicidade e diálogo**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.





