

O discurso da patologização da infância: movimentos de leitura e produção de sentido

LAURA MARIA MINGOTTI MÜLLER
FERNANDA MORAES D'OLIVO

INTRODUÇÃO¹

Atualmente, o discurso da medicalização ou da patologização² toma força, principalmente no que diz respeito às doenças psíquicas referentes ao aprendizado escolar, ao buscar uma causa genética ou biológica para problemas escolares. Dentre elas, es-

1 Este capítulo toma como ponto de partida a análise de caso discutido em Müller (2013), acerca do processo de aprendizagem de leitura e escrita do sujeito TC, diagnosticado com TDAH e um quadro próximo à dislexia.

2 Usaremos esses dois termos como sinônimos neste artigo. Porém, eles têm sido usados com algumas nuances. Ambos são usados para nomear um processo de ocultação de problemas sociais por meio de uma patologia. Quando esse processo envolve a medicina (seus profissionais, ou ainda, os conhecimentos médicos) ele tem sido mais comumente nomeado como medicalização (MOYSÉS E COLLARES, 2011). A Neurolinguística Discursiva (ND), área de estudo em que se situa essa pesquisa, costuma tradicionalmente utilizar o termo patologização, pois esse processo muitas vezes não está associado apenas à medicina, mas inclui outros agentes sociais, como a escola e a família por exemplo.

tão a dislexia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e disortografia, pautadas em diagnósticos que consideram o sujeito apenas como um ser biológico e a língua como um código. Este capítulo, portanto, surge, justamente, de nossas inquietações e questionamentos a esses discursos sobre sujeito e língua, materializados em diagnósticos médicos, que não levam em conta as especificidades do sujeito e nem os aspectos sociais e históricos que constituem também a língua, os quais atuam na constituição desse sujeito enquanto ser de linguagem. Consideramos, em nossa perspectiva teórica, portanto, o sujeito como sendo da ordem do social e a língua como uma prática social e como “um lugar material de realização de processos discursivos onde se manifestam os sentidos” (FERREIRA, 2003: 197)³.

Tendo em vista tal concepção de língua e sujeito, discutiremos, a partir de uma perspectiva discursiva, o modo como os dizeres que constituem diagnósticos referentes aos problemas de aprendizagem escolar produzem sentidos no e sobre o sujeito TC, um adolescente diagnosticado com TDAH, disortografia e “um quadro próximo à dislexia”⁴. Esta análise será feita a partir do aporte teórico-analítico da Análise de Discurso de perspectiva materialista (doravante AD), que apresenta o trabalho com a materialidade da língua, no entremeio da trilogia de conhecimento composta por linguística/ materialismo histórico/ psicanálise, e tem como objeto de estudo o discurso, definido por Pêcheux (1975) “*como efeito de sentido entre interlocutores*”. Nossa análise também se valerá

3 Essa concepção de língua está atrelada à Análise de Discurso de perspectiva materialista, porém, ela também pode ser articulada a reflexões sobre língua, sujeito e sentido na perspectiva da Neurolinguística Discursiva.

4 Utilizamos essas aspas para marcar a fala de uma das profissionais que confere tal diagnóstico a TC. Mais a frente, iremos analisar o relatório de avaliação que nos apresenta tal diagnóstico.

de aspectos teóricos da Neurolinguística de abordagem Discursiva (doravante ND), a qual considera a relação entre cérebro, sujeito e linguagem como sendo determinada sócio-historicamente e o sujeito constituído na e pela linguagem.

Para este trabalho, buscaremos compreender os efeitos de sentidos produzidos por diagnósticos como os de TDAH e de dislexia na constituição do sujeito na sua relação com a linguagem. Para isso, trataremos como objeto de análise um relatório escolar de um dos sujeitos que foi acompanhado no CCazinho⁵ (o sujeito TC) elaborado por sua professora do ensino regular, quando este tinha sete anos de idade e cursava a 1ª série do Ensino Fundamental I. Nesse relatório, o que nos interessa são as marcas de leitura produzidas pelo pai de TC que, após o filho ser diagnosticado com TDAH, disortografia e um quadro “próximo à dislexia”, retoma, depois de cinco anos, tal relatório em busca de indícios que corroborem tais diagnósticos⁶. Também será relevante analisar, pelo viés discursivo, os relatórios de avaliação elaborados por profissionais da área da saúde e da educação que materializaram os diagnósticos referentes aos distúrbios de aprendizagem conferidos a TC. Eles serão importantes para compreender os trechos escolhidos pelo pai para serem grifados no relatório da professora

Antes de adentrarmos nas análises, para efeito de elucidação, apresentaremos uma breve conceituação das duas teorias que servirão de base para a discussão do nosso *corpus*.

5 CCazinho - Centro de Convivência de Linguagens - é um centro localizado no IEL/Unicamp e coordenado pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry. Nesse espaço, muitas crianças diagnosticadas com TDAH, dislexia, déficit do processamento auditivo, distúrbio de aprendizagem, etc, foram acompanhadas longitudinalmente por alunos/pesquisadores quanto ao seu processo de aquisição e uso da leitura e escrita.

6 No CCazinho, é de praxe pedir os laudos médicos e relatórios escolares. Tanto os laudos a serem discutidos aqui quanto o relatório foram entregues pelo pai de TC à pesquisadora que o acompanhava no CCazinho e que também é autora deste artigo.

A Análise de Discurso Materialista surgiu na França, no final da década de 1960 e tem como seus maiores expoentes Pêcheux, na França, e Eni Orlandi, no Brasil. Esta perspectiva teórica busca compreender o funcionamento discursivo e o modo como os dizeres produzem sentido a partir de uma leitura que questiona a transparência da linguagem e as evidências de sentido, produzidas por um trabalho da ideologia. Esse trabalho faz com que o sujeito acredite que é a origem do seu dizer e, conseqüentemente, origem dos sentidos desse dizer e que os sentidos do seu dizer se significam apenas de um determinado modo (PÊCHEUX, 1975).

Para a AD, os sentidos materializados no dizer não apresentam uma determinação estanque, mas sempre se significam em relação à história, ao modo como o sujeito se inscreve na língua e às condições de produção dos discursos. Assim, os sentidos (se) significam por meio da relação entre o interdiscurso (constituição dos sentidos, memória discursiva) e o intradiscurso (formulação), sendo que a formulação é determinada pela constituição dos sentidos. “O que já foi dito, mas já foi esquecido tem um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação. (...) o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva” (ORLANDI, 2005b, p. 82). Assim, a teoria da Análise de Discurso Materialista será fundamental para compreendermos os efeitos de sentidos produzidos no e pelo percurso de leitura realizado pelo pai de TC no relatório escolar.

Em relação às condições de produção, estas são relevantes para que o analista possa explicitar o funcionamento discursivo. Para Pêcheux e Fuchs (1975), este conceito é definido como sendo

ao mesmo tempo o efeito das relações de lugar no interior das quais se encontra inscrito o sujeito, e a ‘situação’ no sentido concreto e empírico do termo, quer dizer, o ambiente material e institucional, os papéis mais ou menos conscientes colocados em jogo (...) (PÊCHEUX & FUCHS, 1975, p.169).

Nesse sentido, é importante considerarmos o modo como os sujeitos se inscrevem na língua e no discurso, a partir de um lugar socioideológico, que lhes permite dizer algo de uma determinada maneira e não de outra, de significar um discurso de um determinado modo e não de outro.

A respeito da Neurolinguística Discursiva, inaugurada com a tese de doutorado *Diário de Narcísio*, em 1986, de Maria Irma Hadrey Coudry, aspectos relacionados ao cérebro como memória, atenção, aquisição da linguagem (funções psicológicas superiores) não são considerados apenas da ordem do biológico, mas sim do social.

Em tal abordagem discursiva, tanto a avaliação e o acompanhamento longitudinal quanto a análise de dados das crianças e jovens tomam como ponto de partida teórico a interlocução e, por isso, levam em conta:

as relações que nela se estabelecem entre sujeitos falantes de uma língua, dependentes das histórias particulares de cada um; as condições em que se dão a produção e interpretação do que se diz; as circunstâncias histórico-culturais que condicionam o conhecimento compartilhado e o jogo de imagens que se estabelece entre interlocutores (COUDRY & FREIRE, 2011, p. 23-24)

Assim, para investigar a relação mente/cérebro e linguagem, em contextos patológicos ou não patológicos, a ND se vale de dados de natureza discursiva. Além disso, teoricamente, ela se sustenta em uma concepção de linguagem abrangente/pública e uma concepção de sujeito histórico, não idealizado, constituído na e pela linguagem, baseadas em Franchi (1977) e em uma concepção histórica e funcional de cérebro formulada por Vygotsky (1926; 1934), Luria (1979) e Freud (1891). Sinteticamente, para a ND, sujeito, língua e mente/cérebro são construídos historicamente na relação com o Outro.

A ND tem discutido, criticamente, diagnósticos relativos à aprendizagem principalmente a partir da experiência do CCazinho. Nesse processo, percebemos que esses diagnósticos não se sustentam e funcionam como um dispositivo⁷ de controle (FOUCAULT a partir de AGAMBEN, 2010), encobrendo problemas sociais ao deslocarem para o corpo do sujeito questões que são, principalmente, de responsabilidade da escola (COUDRY, 2014; BORDIN, 2010; MÜLLER, 2018). Ressaltamos que a ND não nega que há patologias que podem interferir no processo de aprendizagem de leitura e de escrita, porém, questiona como muitos diagnósticos são dados, sem considerar aspectos relevantes como a especificidade do sujeito e o seu contexto histórico-social (COUDRY, 2009).

Após essa explicação sobre a constituição do *corpus*⁸ e sua perspectiva de análise, traremos aqui as questões que orientarão o nosso trabalho de análise. Tendo como base os grifos do pai no relatório elaborado pela professora de TC, na primeira série, questionamo-nos: O que está sendo dito e o que está sendo silenciado pelos seus grifos? Quais as relações de sentido constituídas entre o percurso de leitura do pai e o discurso dos diagnósticos?

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

8 O *corpus*, para AD, se constitui de forma espiral, em um constante ir e vir entre teoria e objeto de análise (PÉCHEUX, 1983/2010)

CONHECENDO TC

Como falar apenas dos diagnósticos sem antes apresentar o sujeito em questão? Trazer para este capítulo um pouco sobre a história de TC é apresentar as condições de produção dos relatórios de avaliação e do relatório escrito pela sua professora da primeira série do EFI, bem como trazer um recorte de um sujeito que é significado de uma determinada maneira no e pelo discurso médico. Esses discursos materializam definições de patologias referentes ao comportamento da criança e ao seu processo de aprendizagem de leitura e escrita que, na grande maioria das vezes, se pautam por testes pré-formados, categorizadores, os quais desconsideram quem é esse sujeito, silenciando-o enquanto um ser único, com suas demandas, suas questões, suas histórias, além de se pautarem por concepções de linguagem reducionistas (NOVAES-PINTO, 2008; AQUINO, 2016). Essa é, justamente, uma das críticas da ND a esses dispositivos médicos, que consideram o sujeito como ideal, como sendo um padrão (COUDRY e FREIRE, 2005).

TC, no momento do acompanhamento longitudinal realizado por uma das autoras deste artigo, estava com 14 anos e cursava o oitavo ano do Ensino Fundamental II. Ele foi adotado quando tinha um ano e meio de idade, após sofrer de maus tratos e desnutrição. Os pais adotivos, ambos com instrução superior, buscaram o CCAzinho para avaliar o diagnóstico de “um quadro próximo de Dislexia”, emitido por uma pedagoga que o acompanhou durante cerca de quatro meses em 2008. Além desse diagnóstico de “um quadro próximo de Dislexia”, TC também havia recebido, em 2005, de um neurologista, o diagnóstico de TDAH, quando iniciou tratamento medicamentoso para o transtorno, interrompido em 2010. Tal diagnóstico foi corroborado, em 2008, por uma bióloga especializada em neurociência, acrescentando também outra patologia: disorto-

grafia. Vemos, assim, que o sujeito TC é marcado, desde 2005, ou seja, desde os 6 anos de idade, por patologias que supostamente interfeririam no processo de aquisição e uso da leitura e escrita e na aprendizagem escolar.

Lançando um olhar além dos diagnósticos e pautados pelos preceitos da ND, que considera tanto o sujeito quanto à língua em seus aspectos histórico-sociais, nos acompanhamentos longitudinais realizados no CCAzinho, durante um ano, TC se mostrou um menino gentil, atencioso, disposto e ativo. Cantava em corais, tocava alguns instrumentos e praticava esportes. Lia com compreensão e dominava o sistema de escrita. Porém, não ia bem na escola e por isso iniciou essa jornada que o levou a esse conjunto de diagnósticos relatados acima.

Um aspecto importante a ser ressaltado é que, no início dos acompanhamentos, TC apresentava uma certa lentidão na leitura e na escrita e uma certa alienação em relação às pessoas e ao mundo ao seu redor, porém, tal situação mudou após a família, por decisão própria, ter interrompido, no segundo semestre de 2010, o uso de Ritalina, medicamento mais comumente usado para tratar do TDAH. É interessante notar que essas características se aproximam ao que Moysés & Collares (2010) discutem como efeitos colaterais do uso do metilfenidato, princípio ativo da Ritalina.

Podemos ver, então, que a história de TC, na sua relação com a língua - principalmente a língua escrita - e com a escola, é passada e marcada por esses diagnósticos, que levam a formas de significar o próprio sujeito.

UM OLHAR SOBRE OS DIAGNÓSTICOS: LEITURA DOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO

Compreender como os diagnósticos produzem sentidos no e sobre o sujeito é nosso objetivo neste capítulo. Apresentaremos aqui, antes de adentrarmos na análise dos grifos do pai produzidos em uma releitura do relatório elaborado pela professora de TC, a análise de dois laudos que sustentam diagnósticos de patologias referentes ao comportamento e à aprendizagem da criança.

Começemos com o Relatório de Avaliação elaborado por uma pedagoga, mestre em neurociências, realizado em 2008, quando TC tinha 12 anos. Para efeito de leitura e compreensão dos contextos apresentados pelos laudos, trazemos na íntegra este que apresenta um diagnóstico “próximo à Dislexia”. Ou seja, apresenta uma *hipótese diagnóstica*, que, pelo olhar da ND, é muito perigosa, pois já sinaliza uma possibilidade de uma patologia que ainda não foi comprovada por exames e avaliações mais completas, mas que acaba por definir o próprio sujeito e sua relação com o processo de aprendizagem da escrita e da leitura (COUDRY, 2018). Vejamos o Relatório de Avaliação:

Professora
Mestre em neurociências

Campinas, 15 de julho de 2008

Relatório de Avaliação

Identificação

Nome da criança: TC
Data de nascimento: 31/01/1996
Filiação: e
Escola: - 6ºano

Queixa: desatenção, falta de memória e dificuldade em acompanhar o ritmo escolar, aparente falta de interesse.

Histórico

TC veio morar com e com 1 ano e meio de idade. As notícias da gravidez de sua mãe são desconhecidas. Após o nascimento a história é de desnutrição, más condições de desenvolvimento. Aos seis meses de idade pesava o mesmo que ao nascer. A mãe foi parar no juizado de menores e ficou com a criança por seis meses. Depois entregou aos avós num sítio. Nesta época começaram as internações, o peso ainda era baixo, e a assistência social o retirou da família para o hospital. De lá foi para o orfanato para adoção, mas ainda foi mais outras vezes internado e na última com parada cardíaco-respiratória por falta de alimento. Assim quando chegou na casa dos pais atuais não andava e estava em recuperação. Andou com um ano e 11 meses. Em Campinas e região passou por diversas escolas. Colégio (pré escola) e (pré escola) Escolas: (1 e 2as séries): (2ª, 3ª e 4ª); (atual). Havia queixa de falta de atenção e de necessidade de ter sempre alguém com ele para ajudar na sala de aula. Atualmente, gosta da escola e principalmente de todas as atividades extras. Teve os tímpanos perfurados, com bastante sinusite e catarreira. Houve regeneração de um dos tímpanos, mas o outro ainda vaza quando tem crise.

Rua

tel. (xx)

Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

Pedagoga

Mestre em neurociências

Avaliação

Definições – apresentou desempenho de acordo com sua idade. Os erros foram nas palavras que evocam assuntos escolares.

Complementação de sentenças – precisei explicar duas vezes, mas depois que compreendeu fez corretamente sem ser muito elaborado.

Na parte em que separei para fazer oralmente saiu-se muito melhor até na elaboração.

Compreensão de texto – foi apresentado um texto que contém um relato do passeio. As suas respostas foram coerentes e corretas, mas curtas. Quando a questão envolvia uma ironia do texto ele não conseguiu responder adequadamente.

Visuo-espacial no computador – mesmo em situação favorável teve dificuldade em completar as tarefas propostas no quadriculado. Precisou de ajuda.

Fora do computador também precisa de auxílio na organização.

Escrita

Na montagem de palavras demonstrou bastante dificuldade em buscar alternativas para escrita, mesmo com palavras de três ou quatro sílabas. Tentou inventar qualquer coisa.

Nas respostas simples fez frases boas e coerentes.

Não é prolixo, o que é comum em crianças que não gostam de escrever.

Resolução de problemas de matemática

Precisa de ajuda para se organizar na folha.

Consegue realizar as contas com bom número de acertos.

Nos problemas simples que envolvem soma e subtração houve compreensão e resolução corretas. Nos que envolvem multiplicação e divisão não conseguiu resolver e nem no que envolve horas e minutos.

Sociabilidade – foi bastante fácil de trabalhar com TC. Ele procura se esforçar ao máximo e sua lentidão para escrita e tarefas o incomoda com certeza. Fica muito cansado de escrever algumas linhas. Faz muito “Ahn?”

Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

*Pedagoga**Mestre em neurociências*

quando se pede algo para ele. Tem dificuldade de relatar fatos que o interessam, relacionados ao seu dia. Se a mãe está perto pede ajuda com o olhar. Se não está diz que não sabe.

Conclusão:

Pude verificar que apresenta uma lentidão para escrita. Não só na cópia de textos e palavras, mas também na elaboração das mesmas.

Sua história de vida anterior a essa família justifica um quadro próximo de dislexia e que necessita de acompanhamento específico na escola, fazendo provas e trabalhos que possam mostrar outros caminhos para avaliação e aprendizagem.

A parte emocional realmente conta em casos como este, para atrapalhar no seu aprendizado e condições de desenvolvimento. No entanto, consigo perceber que TC consegue realizar tarefas que exijam respostas mais objetivas e simples na escrita. Comparações, relações de um tema com outro não são possíveis ainda. Quando é solicitado oralmente seu desempenho melhora e fica mais próximo do esperado para sua idade.

Sugiro que se faça um PAC (Processamento Auditivo Central) por causa das dificuldades auditivas e que ofereceria pistas de como TC escuta o mundo ao seu redor, principalmente em ambientes do tipo de salas de aula.

No momento, apresenta reações e resoluções de criança menor que sua idade cronológica. Para reverter esta situação a seu favor sugiro:

- que a escola faça trabalhos adaptados a ele.
- fazer o PAC
- dependendo do resultado procurar uma profissional da área.
- trabalho de resgate das habilidades e auto-conhecimento.

Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

Este Relatório de avaliação está dividido em *queixa, história, avaliação e conclusão*. As queixas são observações feitas pelo pais e, talvez, dos professores da escola à avaliadora. Uma questão que levantamos acerca delas é que talvez já estejam relacionadas ao diagnóstico de TDAH, dado por um neurologista. Nessa época, TC, com 12 anos, já tomava medicação para os sintomas do TDAH, mais

especificamente a *Ritalina*, porém nem o diagnóstico de TDAH foi reportado no relatório de avaliação e nem o fato de que TC fazia uso da *Ritalina* há três anos. Observamos, assim, que a resposta dada por essa profissional para a queixa da família de *desatenção, falta de memória e dificuldade em acompanhar o ritmo escolar, aparente falta de interesse não pode estar relacionada com TDAH*, já que TC já estava sendo tratado por um médico Neurologista, e com o medicamento próprio para isso. Ou seja, não há uma problematização do diagnóstico de TDAH, mas sim a busca por outra causa dessas queixas.

Em seguida, a profissional apresenta a história de TC, focando, principalmente, nas dificuldades enfrentadas no seu primeiro ano de vida. Essa abordagem nos dá a impressão de que o sujeito será considerado em suas especificidades sociais e históricas. Porém, ao analisarmos as atividades propostas para a avaliação, inferimos, pelo que é possível perceber nas descrições e resultados, que elas foram elaboradas a partir de uma concepção de língua que a considera, exclusivamente, como um código, não apresentando contextualização e nem relação com os interesses do sujeito em questão. O que seriam essas atividades de completar sentença? Será que elas apresentavam temas e assuntos de conhecimento de TC? Será que elas foram contextualizadas no momento da consulta? Em relação à compreensão de texto, o texto traz situações autênticas e reais? Sobre a escrita de palavras, como se deu a instrução dessa atividade e qual o objetivo social dela? Essas perguntas têm o intuito de problematizar avaliações que desconsideram a língua como um objeto histórico-social, como é considerado por Franchi (1977), e a importância de a leitura e a escrita serem apresentadas em práticas contextualizadas, que fazem sentido para o sujeito. Aliás, focar na função social da leitura e da escrita nas escolas é um tema já muito discutido por pesquisadores da Linguística e da Linguística Aplicada como Kleiman (1995), Soares (2001), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), dentre outros.

Ao retomarmos os resultados apresentados na conclusão da pedagoga, não parece haver nada que indique uma dificuldade significativa em relação à leitura e à escrita de TC e que justificaria o diagnóstico de “um quadro próximo à Dislexia”, pois a profissional só menciona uma lentidão de TC nessas atividades. A justificativa do diagnóstico, porém, é pautada pelo histórico do sujeito anterior à adoção. Assim, a conclusão a qual ela chega, desculpabiliza o social e atribui o problema à ordem do hereditário/biológico, identificando-o já no início da vida de TC.

Seguimos, agora, para a leitura do Relatório de avaliação elaborado por uma bióloga com especialização em neurociências, também realizado em 2008:

RELATÓRIO

Aluno - TC
Data - 21/08/08

O menor TC, 12a, estudante, foi avaliado neste serviço a pedido da família por orientação da escola.

A avaliação constou dos seguintes exames:

- Avaliação das Funções Corticais – adaptação das provas de Lúria
- Avaliação Neuro- Sensorial - Glenn Doman
- Avaliação Segundo Critérios Diagnósticos de Hiperatividade e Déficit de Atenção (segundo DSM-IV).

TC foi avaliado em duas sessões, apresentando-se atento, bem disposto, com humor adequado, sem perder contato com a realidade.

Os resultados observados foram:

- **Funções Corticais** : A avaliação das Funções Corticais evidenciou:
 - Leve desorganização acústica apresentando deficit de memória auditiva para repdução acústica complexa
 - Dificuldade em realizar problemas aritméticos complexos - dificuldade em compreender o problema por inteiro, realizando operações fragmentadas e não obedecendo uma plano lógico.
 - Leve dificuldade em programar operações sucessivas
 - Disortografia visuoespacial - consiste na alteração pereptiva da imagem dos grafemas ou conjunto de grafemas
 - Moderado déficit de memória imediata - span de 7 para 12 elementos
 - Leve déficit de memória associativa - span de 7 para 10 elementos

- bióloga - CRBio

Programa de Estimulação Cerebral
 Reorganização neurológica
 Avaliação, estimulação cerebral e orientação familiar na Demência de Alzheimer
 Reabilitação das funções cognitivas
 Reabilitação da Atenção no TDHA

Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

Avaliação Neuro-Sensorial:

A avaliação neurosensorial evidenciou:

- movimentação ocular – dificuldade em acompanhar movimentos finos
- íris do olho da direita em constante midríase (dilatada). Com estimulação luminosa apresenta leve hipus (contração e dilatação sem acomodação ao estímulo)
- dificuldade em coordenação motora fina
- leve hipotonia facial

- Programa de Estimulação Cerebral
 - Reorganização neurológica
- Avaliação, estimulação cerebral e orientação familiar na Demência de Alzheimer
- Reabilitação das funções cognitivas
- Reabilitação da Atenção no TDHA

Crítérios de Diagnósticos de Hiperatividade e Déficit de Atenção -

Preenche 10 critérios dos 18 apresentados para a Avaliação do DDAH.

Segundo o DSM-II-R, deve-se considerar quadro suspeito de DDAH quando: há um transtorno mínimo de 6 meses, durante o qual pelo menos 08 critérios estão presentes; início antes dos sete anos; não apresentar distúrbios profundos do desenvolvimento.

Estes achados sugerem um quadro de DDAH (Distúrbio do Déficit de Atenção) com sintomas de desatenção e disortografia.

Os déficits encontrados nas avaliações das Funções Corticais e Neurosensorial contribuem para várias dificuldades no funcionamento dentro do ambiente escolar desde o ato de ler e escrever, dificuldade em manejar seu material escolar, falta de jeito nas atividades esportivas e brincadeiras e dificuldade comportamental.

A disortografia pode ser definida como "o conjunto de erros da escrita que afetam a palavra mas não o seu traçado ou grafia" (Garcia Vidal, 1989,p.227). A criança que apresente disortografia não lê obrigatoriamente mal, ainda que esta condição possa verificar-se concomitantemente.

Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

Para chegar à conclusão apresentada no relatório, a profissional realizou testes padronizados, seguindo diretrizes que, muitas vezes, consideram o sujeito de forma idealizada. Os exames foram os seguintes: *avaliações de funções corticais – adaptação das provas de Luria; avaliação Neuro-Sensorial – Glenn Doman; Avaliação Segundo Critérios de Diagnósticos de Hiperatividade e Déficit de Atenção*. Mais uma vez, esses testes são problematizados por, justamente, não considerarem a subjetividade constitutiva do sujeito – interpretando o sujeito apenas enquanto um ser biológico que deve seguir determinados padrões de normalidade, desconsiderando seus aspectos sociais – e por tomar a língua como sendo apenas um código, desconsiderando, como já havíamos dito, o seu aspecto histórico-social e discursivo (COUDRY E FREIRE, 2005). Nesse sentido, é interessante observar que no relatório há apenas resultados, não é dito o que foi feito com o sujeito, muito menos o que TC respondeu para que a profissional chegasse a tais conclusões. O teste, assim, é sustentado por um discurso da ciência/medicina legitimado socialmente, o que abstém a profissional que o aplicou de explicitar as condições de produção do mesmo e as condições que a levaram a determinadas conclusões, que reafirmam os diagnósticos citados no relatório de avaliação.

Em relação ao último item, “Critérios de Diagnósticos de Hiperatividade e Déficit de Atenção”, temos uma conclusão numérica: *preenche 10 critérios dos 18 apresentados para a avaliação do DDAH*. Esse lugar de autoridade, que legitima esse discurso, é remetido pelo relatório ao DSM-II-R: *Segundo o DSM-II-R, deve-se considerar quadro suspeito de DDAH quando: há um transtorno mínimo de 6 meses, durante o qual pelo menos 8 critérios estão presentes; início antes dos sete anos; não apresentar distúrbios profundos do desenvolvimento*. Chamamos atenção para o fato de que, apesar desse relatório ter como interlocutor a escola e a família, o texto não é

claro para leitores leigos, sendo, inclusive, utilizada a sigla DSM-II-R⁹, provinda do jargão médico, que autoriza e legitima esse dizer e, conseqüentemente, reforça o diagnóstico dado pelo neurologista de TDAH.

Continuando a leitura desse relatório, chamamos atenção para uma passagem que nos parece contraditória: as observações pessoais da profissional sobre TC, em que ela afirma que, nas suas sessões, ele se apresentou *atento, bem disposto, com humor adequado, sem perder contato com a realidade*. Esses dizeres não condizem com o que é definido como DDAH (Distúrbio do Déficit de Atenção) pela literatura médica, o qual é caracterizado, principalmente, pela desatenção. Se ele se mostrou atento na interação com a profissional, por que não apresentar esse ponto para ser considerado juntamente com os outros resultados? Há, aí, uma contradição que se faz pela tensão entre o que é buscado em um diagnóstico de DDAH, principalmente a questão da desatenção, com o que é observado quando se olha para o sujeito de fato, o qual é caracterizado, pela profissional, como atento. Outra questão relevante, mas que não é esclarecida no relatório de atividades, é como a profissional chega ao diagnóstico de um quadro de disortografia não tendo nenhuma atividade relacionada à leitura e à escrita nas avaliações realizadas por ela nessas duas sessões.

Esses relatórios analisados, aqui, são de extrema importância para entendermos os discursos que orientam a leitura do pai no seu retorno ao relatório elaborado pela professora quando TC estava na primeira série do Ensino Fundamental I, pois eles se constituem por estarem atrelados a um discurso médico que se configura como um discurso de autoridade, sendo tratado no nível da argumenta-

9 DSM-II é a sigla para a segunda versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), datada de 1968. Hoje esse manual está na quinta versão.

ção. Ou seja, pelas conclusões dos relatórios de avaliação se pautarem em um discurso médico, hegemônico, vemos uma legitimação do seu dizer (ZOPPI-FONTANA e OLIVEIRA, 2016), a qual é tomada pelo pai como sendo o único sentido possível, que define as questões referentes à aprendizagem de leitura e escrita apresentadas por seu filho, TC.

O RELATÓRIO DA PROFESSORA DE TC E O PERCURSO DE LEITURA DE SEU PAI

Vamos à leitura do relatório elaborado pela professora de TC e a observação dos grifos feitos pelo pai de TC que, depois de anos, retoma o relatório e procura “os sinais” de patologia na infância do filho, pautado nos diagnósticos respaldados nos relatórios de avaliação analisados anteriormente:

2003
idade
Tames
cópia

1ª. Série - Professora ZF
Relatório Individual
2º. Semestre de 2003
TC

Durante este ano pudemos conversar algumas vezes sobre o TC, no movimento de conhecê-lo mais enquanto estudante, enquanto criança que, ao iniciar a sua vida escolar, vai produzindo sentidos sobre a escola, numa relação bastante dinâmica com ela.

A insistente recusa às propostas de trabalho. O desejo de desenhá-lo sobreposto ao desejo de escrever. O levantar-se da cadeira para correr pela sala, tocando outros colegas, convidando-os a também correr. O desejo de brincar, brincar e brincar quando já o sabemos lendo e escrevendo. A dúvida do colega da mesa ao elaborar uma hipótese para a escrita de uma palavra para a qual o TC aponta a solução. A falta de concentração para o seu trabalho, o insistente dirigir-se à porta da sala e a pequena volta que dá quando não é chamado. O corpo-a-corpo com ele para que realize suas tarefas. Os inúmeros recreios em que dividiu o seu tempo entre correr com a lição atrasada e o tomar lanche e brincar. Cenas de um primeiro semestre em que o TC foi, pouco a pouco, compreendendo a escola como um espaço de trabalho. Trabalho nem sempre tão prazeroso como gostaria que fosse.

Como foi então que ele iniciou o segundo semestre?

Logo no início, os conflitos com um colega, especialmente, eram intensos. Aconteciam antes do trabalho começar, logo que chegavam e estendiam-se por toda a manhã. Sendo assim, sua dificuldade de se concentrar tornava-se evidente ainda na roda inicial, quando, além de brigar, conversava e brincava com os colegas.

Depois da conversa que tivemos, esse comportamento na roda melhorou, ainda que tenha sido necessário mudá-lo de lugar algumas vezes, no movimento de ajudá-lo a se

1º ANO
DDA ?

Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0*

concentrar, a se entregar ao trabalho proposto. Essa melhora veio acompanhada de frases do tipo: "Quando é que vamos trabalhar?" "Eu quero trabalhar muito hoje!" Ainda que eu começasse a lhe responder que a roda é também espaço de trabalho e que de fato já havia começado, sabia, nestes momentos, o que o TC estava dizendo e o que ele queria: sentar-se à mesa e "fazer lição". Pude então enxergar o esforço dele de se entregar ao trabalho e, a partir daí, criar novas relações com a escola, produzindo novos sentidos sobre ela.

Ao mesmo tempo em que reconheço esse esforço, sei da grande distância existente entre o incipiente conhecimento, por parte do TC, do que é a escola e o trabalho escolar, o que inclui o entendimento de suas responsabilidades de estudante, e o que, de fato, ele consegue realizar. Digo isso porque as suas conquistas neste sentido foram poucas. Para que o TC realizasse os trabalhos que temos certeza de que era plenamente capaz de realizar, precisou de uma atenção praticamente exclusiva. Ainda assim, sua produção foi sempre aquém do que poderia fazer, cabendo à professora ajudá-lo a retomar insistentemente o trabalho, frente ao seu constante desligamento dele. Portanto, a sua produção escrita (o que inclui a escrita matemática) é pequena, o que de certa forma dificulta a avaliação de determinados aspectos de seu desenvolvimento.

Em contraponto, as suas lições de casa estão cada vez mais apontando o quanto ele é capaz, sendo claramente visível a seriedade com que são realizadas.

Suas conquistas foram grandes no que se refere à sociabilidade, uma vez que tem estado cada vez mais presente no grupo, percebendo mais os colegas e também se fazendo notar: como quando participou do Sarau, fazendo as suas palhaçadas, verdadeiros textos sem palavras, o que nos evidencia sua proximidade / afinidade com a linguagem corporal. O que ele também nos evidencia quando dança, e aí a festa junina é um grande exemplo, e quando manifesta a sua paixão pela música.

Seguramente, o TC se apropriou dos códigos da língua, o que lhe permite ler e escrever. Nosso movimento sempre foi o de ajudá-lo a compreender a função social da

língua, ou seja, ajudá-lo a compreender os seus usos, carregando-os de sentido, movimento esse que deve manter o seu curso. Essa mesma avaliação pode ser feita para a linguagem matemática, ainda que apresente um pouco mais de dificuldade e necessite de materiais concretos para a resolução das operações.

O TC é uma criança bastante sensível, que tem apontado para si mesmo caminhos dentro das linguagens artísticas que devem ser consideradas, pois não existe o fazer arte sem, de alguma forma, perguntar-se quem se é, sem fazer de intuições, sensações, sentimentos e pensamentos matérias para a criação, sem o desejo de com o outro se comunicar e de se expor. Aspectos do fazer arte que se aliam primeiramente ao desenvolvimento de um humano mais inteiro e integrado.

Trago para vocês uma citação do educador Miguel Arroyo sobre a necessidade da alfabetização das crianças em outras linguagens para que possam, também no diálogo com ela, refletir sobre o desenvolvimento do TC

** Há uma super alfabetização e matematização de nossas crianças. Nossa escola superestima o domínio da linguagem escrita porque esquece outras linguagens. Esquece outras dimensões... Somos seres corpóreos tanto quanto matemáticos. Temos a linguagem corpórea tanto quanto a linguagem escrita e ambas têm que ser apreendidas, e não só uma em função da que é prioritária.**

Agradeço a vocês pelas trocas que realizamos e que me ajudaram a ser quem sou, pessoal e profissionalmente falando. Agradeço também a oportunidade de ter conhecido o TC e com ele ter aprendido muito. Um grande abraço!

ZF

Fonte de dados: Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados CNPq 307227/2009-0

Após a leitura desse relatório, escrito em 2003, rico em observações feitas pela professora de TC a partir do contato com seu aluno durante todo o ano letivo, vamos nos atentar, para efeito de

análise, aos grifos do pai que marcam seu percurso de leitura e interpretação dos dizeres presentes nesse relatório. A partir dos grifos, perguntamo-nos como se constitui esse percurso de leitura entrecruzado pelo discurso patologizante presente nos dois outros relatórios avaliativos brevemente discutidos anteriormente?

Para a Análise de Discurso de perspectiva materialista, é fundamental considerarmos as condições de produção. Vimos que os dois primeiros relatórios foram elaborados a partir de um pré-diagnóstico, respaldando as queixas feitas pelos pais e pela escola, buscando respostas da ordem do biológico. Não havia questionamentos sobre as queixas e as condições em que foram feitas. Elas eram aceitas e havia uma necessidade intrínseca de explicá-las, o que condiz muito com diagnósticos, dados, muitas vezes, de forma precipitada, para queixas acerca de problemas de aprendizagem escolares.

Explicitando as condições de produção do relatório, bem como o processo de leitura do pai, é relevante salientar que o relatório, agora em análise, em seu contexto imediato, se constitui como um documento escolar, o qual não visa justificar sintomas pelo discurso médico, mas sim relatar, por meio da voz da professora, a rotina e o desenvolvimento escolar de um determinado aluno ao longo do ano letivo para os seus pais. Ampliando este contexto, voltamo-nos para o jogo de imagens, caracterizado pelas relações de poder que se dão no espaço escolar, pela *posição sujeito*¹⁰ de professor, aluno e pais e o jogo de imagens estabelecido entre eles, e as

10 A posição sujeito, de acordo com Pêcheux (1975), é constituída pela posição que o sujeito ocupa ao enunciar. Segundo o autor, esse lugar no discurso não é acessível para o sujeito, já que ele não tem acesso à memória discursiva que o constitui. O sujeito pode ocupar diferentes posições discursivas dependendo do contexto em que se dá a enunciação.

redes de sentidos que vão se constituindo, entremeando-se e produzindo determinados sentidos nos/pelos grifos do pai, os quais se sustentam em uma memória de discursos outros, de discursos que se voltam para a patologização de atitudes, de comportamentos sociais de sujeitos que, muitas vezes, fogem do conceito social do que é normal.

Para Orlandi (2005b), a memória discursiva é base para a produção de sentidos, pois “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra (p:31)”.

Temos em jogo, nesse relatório, portanto, o dizer da professora e também o dizer do pai, presente por meio de seus grifos e destaques, feitos a partir de uma releitura que se dá 5 anos após a data da elaboração do relatório, com o objetivo de procurar, no dizer da professora, e justificar, por meio desse dizer, evidências do diagnóstico de TDAH. Essa interpretação é sustentada pelo discurso médico, bem como pelo poder, em nossa sociedade contemporânea, dos diagnósticos/dispositivos médicos, os quais, muitas vezes, apagam o contexto social, apagam questões inerentes ao sujeito em análise e consideram todos os aspectos no nível do protocolo e de descrições generalistas, que homogeneizam o sujeito.

O papel da memória discursiva se dá, portanto, no percurso de leitura apresentado pelos grifos do pai que se configuram por marcas discursivas sustentadas por uma discursividade, já pré-estabelecida, sobre o TDAH e sobre o saber médico, os quais (con)formam o dizer do pai, por meio de seus grifos na atualização da leitura do relatório escolar. Vamos nos atentar, aos enunciados destacados pelo pai, a partir dos quais ele busca dar sentido ao comportamento de TC, quando este tinha 7 anos, levando em consideração os diagnósticos de TDAH, disortografia e algo “próximo à dislexia”. Relemos alguns destes enunciados:

RECORTE 1:

1. *“A insistente recusa às propostas de trabalho.”; “O levantar-se da cadeira para correr pela sala.”; “O desejo de brincar, brincar e brincar quando já o sabemos lendo e escrevendo.”; “A falta de concentração para o seu trabalho, o insistente dirigir-se à porta da sala e a pequena volta que dá quando não é chamado. O corpo-a-corpo com ele para que realize suas tarefas. Os inúmeros recreios em que dividiu o seu tempo entre correr com a lição atrasada e o tomar lanche e brincar.” e “Trabalho nem sempre tão prazeroso como gostaria que fosse.”*
2. *“os conflitos com um colega, especialmente, eram intensos. Aconteciam antes do trabalho começar, logo que chegavam e estendiam-se por toda a manhã.” “dificuldade de se concentrar” “além de brigar, conversava e brigava com os colegas.”*
3. *“Para que TC realizasse os trabalhos (...) precisou de uma atenção praticamente exclusiva (...) cabendo à professora ajudá-lo a retomar insistentemente o trabalho frente ao seu constante desligamento dele”.*

Desses enunciados, destacados do relatório pelo pai, podemos observar algumas regularidades que remetem à imagem de uma criança agitada, desatenta, com o desejo constante de brincar e que recusa as propostas de trabalho da escola, marcadas por dizeres como *“falta de concentração”* e *“dificuldade de se concentrar”*, necessidade *“de uma atenção praticamente exclusiva”* e *“desligamento”* do seu trabalho enquanto aluno. Esses dizeres são considerados, como já mencionado anteriormente, como indícios de TDAH, porém também são características de um garoto de sete anos que está em processo de compreender a função da escola enquanto um ambiente de trabalho e não de brincadeira, como a professora afirma em um

dos trechos ao reportar, por meio do discurso direto, as falas de TC “Quando é que vamos trabalhar?” e “eu quero trabalhar muito hoje”. Estes enunciados mostram um processo de mudança de sentido do que significa escola para TC: há um deslizamento de sentido de espaço de brincadeira para espaço de trabalho.

No entanto, esses dizeres, que remetem a um outro olhar para TC e que se distanciam dos indícios da patologia de TDAH, não são levados em conta pelo pai no seu percurso de leitura, que busca, no relatório, já marcado pelo discurso de patologização, evidências que corroboram a patologia e não pontos para questionar os diagnósticos médicos, muitas vezes feito em poucas sessões.

Nos grifos do pai, podemos compreender uma retomada de trechos que nos remetem ao relatório elaborado pela bióloga, o qual aponta que: *Os déficits encontrados nas avaliações das Funções Corticais e Neurosensorial contribuem para várias dificuldades no funcionamento dentro do ambiente escolar, desde o ato de ler, dificuldade em manejar seu material escolar, falta de jeito nas atividades esportivas e brincadeiras e dificuldade comportamental.* Vemos, assim, a criação de redes de sentidos que conduzem o pai para determinados modos de significar o sujeito TC: modo este sempre entrecruzado por uma memória respaldada pelo diagnóstico de TDAH e pelo discurso médico patologizante.

Um outro ponto destacado na leitura do pai é o fato de que TC é apresentado pela professora como tendo uma maior habilidade com a linguagem não verbal:

RECORTE 2:

“suas palhaçadas, verdadeiros textos sem palavras, o que nos evidencia sua proximidade/afinidade com a linguagem corporal”; (TC é uma criança) “bastante sensível”; (que tem apontado para

si mesmo) “caminhos dentro das linguagens artísticas que devem ser consideradas”; (...) “necessidade da alfabetização das crianças em outras linguagens”; (...) “Nossa escola superestima o domínio da linguagem escrita porque esquece outras linguagens. Esquece outras dimensões”.

Esses enunciados, que se voltam para habilidades artísticas e corporais de TC, condizem com um dos pontos apresentados como sendo característico da dislexia. Segundo o Instituto de Inclusão Brasil: “O dislético teria sua inteligência mais predisposta à inteligência corporal-cinestésica, musical, espacial.”¹¹ Esta informação não consta nem no relatório elaborado pela pedagoga e nem no que fora elaborado pela bióloga, porém faz parte do que a literatura médica define como sendo constitutivo de um sujeito dislético. Provavelmente o pai deve ter buscado informações para além dos relatórios avaliativos apresentados; informações estas que também reforçam as redes de sentido que o pai tece em seu percurso de leitura, sempre buscando “provas”, “pistas” que corroboram os diagnósticos recebidos pelo filho, e também as queixas apresentadas pela família e pela escola. Assim, a memória discursiva que sustenta o dizer do pai, inscrito pelos seus grifos no relatório da professora, se dá pelo discurso médico que autoriza o pai a significar o dizer da professora como o faz.

Há, assim, um silenciamento do relatório como um todo, em que o pai exclui momentos, cenas, em que o desenvolvimento de TC é apresentado pela professora. Sobre o silêncio, conceito relevante para a AD, Orlandi 2005, afirma que:

O silêncio tem duas formas (E. Orlandi, 1993). Distinguimos pelo menos duas formas de silêncio: 1. *Silêncio Fundador*, aquele que

11 Disponível em <https://institutoinclusaobrasil.com.br/diagnostico-da-dislexia/>. Acesso em 08 out 2020.

é necessário aos sentidos: sem silêncio não há sentido (haveria o muito cheio da linguagem). É o silêncio que existe nas palavras, que as atravessa, que significa o não-dito e que dá um espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar. O silêncio como horizonte, como iminência do sentido, é a respiração da significação para que o sentido faça sentido. 2. *Política do Silêncio*. Neste caso temos: 2.1. **Silêncio Constitutivo, que nos indica que para dizer é preciso não dizer, em outras palavras, todo dizer apaga necessariamente outras palavras produzindo um silêncio sobre os outros sentidos.** 2.2. *Silêncio Local ou Censura* que remete propriamente à interdição: apagamento de sentidos possíveis mas proibidos, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura. (ORLANDI, 2005a, p.128)

Interessa-nos aqui o *Silêncio Constitutivo*, pois os grifos do pai, que se significam respaldados a partir de uma memória do discurso médico, só fazem sentido em contraposição aos outros dizeres da professora, que olha para TC a partir de outro lugar, que inclui a possibilidade do aprender, de compreender a função social da leitura e da escrita, bem como da escola. Os dizeres não destacados significam questões acerca da atenção de TC, significada pelo pai como sendo da ordem do patológico, de outro modo, pois envolve a relação do sujeito com a escola, considerando as especificidades do sujeito, assim como compreende que o estar na escola e o aprender fazem parte de um processo complexo, sendo diferente para cada sujeito. Vejamos alguns enunciados escritos no relatório da professora que são postos em contraposição com os grifos do pai:

RECORTE 3:

“Cenas de um primeiro semestre em que o TC foi, pouco a pouco, compreendendo a escola como um espaço de trabalho.”.

“Em contraponto, as suas lições de casa estão cada vez mais apontando o quanto ele é capaz, sendo claramente visível a seriedade

*com que são realizadas.”; “**Seguramente, o TC se apropriou dos códigos da língua, o que lhe permite ler e escrever.** Nosso movimento sempre foi o de ajudá-lo a **compreender a função social da língua, ou seja, ajudá-lo a compreender os seus usos, carregando-os de sentido, movimento esse que deve manter o seu curso.**”*

Esse recorte dos dizeres apresentados pela professora, principalmente o que destacamos dele, nos mostra a construção de um saber sobre a escola como espaço de trabalho e se dá como um processo em que o sujeito se identifica e se adapta aos modos de agir da escola. Ao falar sobre a seriedade que TC realiza as lições de casa - que fazem parte do trabalho escolar -, bem como da apropriação dos códigos da língua, permitindo-o escrever, a professora vai fazendo um discurso outro, diferente dos discursos materializados nos relatórios de avaliação brevemente analisados neste artigo. Ela considera, portanto, a partir do seu discurso, o aprendizado como um processo subjetivo, no qual deve ser sempre levado em conta os aspectos sociais em que o sujeito está inserido.

Outro ponto relevante que gostaríamos de destacar desse relatório é o modo como a escola vai sendo significada ao longo da escrita da professora¹². Vejamos dois trechos em que a escola é significada de modo diferente, o que corrobora, em alguns momentos com os diagnósticos - conforme pudemos observar pelos destaques na leitura do pai - e em outros, escapam deles, significando TC de outro modo.

12 Agradecemos à leitura cuidadosa de Claudia Freitas Reis a este artigo e que nos abriu os olhos para os modos como a professora significa a escola.

RECORTE 4:

Ao mesmo tempo em que reconheço esse esforço, sei da grande distância existente entre o incipiente conhecimento, por parte do TC, **do que é a escola e o trabalho escolar**, o que inclui o entendimento de suas responsabilidades de estudante, e o que de fato, ele consegue realizar. Digo isso porque as suas conquistas neste sentido foram poucas. Para que o TC realizasse os **trabalhos** que temos certeza de que era plenamente capaz de realizar, precisou de uma atenção praticamente exclusiva. Ainda assim, **sua produção** foi sempre **aquém** do que poderia fazer, **cabendo à professora ajudá-lo a retomar insistentemente o trabalho**, frente ao constante desligamento dele.

RECORTE 5:

Em contraponto, as suas **lições de casa** estão cada vez mais apontando o quanto ele é capaz, sendo claramente visível a seriedade com que são realizadas.

Suas conquistas foram grandes no que se refere à sociabilidade, uma vez que tem estado cada vez mais presente no grupo, percebendo mais os colegas e também se fazendo notar; como quando **participou do Sarau, fazendo as suas palhaçadas, verdadeiros textos sem palavras**, o que nos evidencia sua **proximidade/afinidade com a linguagem corporal**. O que ele nos evidencia quando **dança**, e aí a **festa junina** é um grande exemplo, quando manifesta a sua **paixão pela música**.

Nesses dois recortes, colocados em contraponto, estão em jogo sentidos de escola que se divergem. No primeiro excerto, vemos a recorrência do termo *trabalho*, significando, assim, a escola enquanto um espaço social em que o trabalho é valorizado, mais especificamente o trabalho intelectual, representado pelas atividades que os alunos devem fazer e pelas responsabilidades que o aluno

deve ter dentro desse espaço social. Considerando, assim, a escola como espaço de trabalho, o qual ainda não é compreendido totalmente por TC enquanto tal, aponta um comportamento desviante do sujeito em relação ao esperado pela escola. Isso corrobora com os relatórios de avaliação analisados brevemente, reforçando, assim o discurso de patologização de TC, principalmente referente ao diagnóstico de TDAH. Se voltarmos aos destaques feitos pelo pai, vemos que é nos momentos em que a professora significa a escola como lugar de trabalho que ele se atenta, buscando sempre “pistas” para justificar determinados comportamentos de TC, que são, pelo discurso médico, tomados como sintomas de patologias da infância, principalmente que se relacionam à atenção e aos processos de aprendizagem de leitura e escrita da criança.

No segundo recorte apresentado acima, no entanto, podemos observar um outro sentido de escola. A entrada, no texto escrito pela professora, se dá pelo recurso coesivo argumentativo *em contraponto*, que marca justamente esse outro olhar para a escola, em que o lúdico, o artístico e a sociabilidade têm seu espaço e devem ser considerados também no processo de desenvolvimento cognitivo e social do aluno. Assim, ao falar sobre TC a partir desse outro sentido de escola, destacam-se suas habilidades artístico-corporais, para música e para a sociabilização com os colegas. Importante também ressaltar que fora do espaço de trabalho da escola, mais especificamente na feitura de suas lições de casa, TC apresenta um melhor desempenho, que pode ser devido ao tempo maior para a reflexão e elaboração das tarefas, tempo este que, na maioria das vezes é limitado na escola. Nesse outro modo de significar a escola, TC já não apresenta o seu problema de desatenção, de dispersão e de recusa ao trabalho, mas sim é um garoto disposto e participativo.

Desse modo, perguntamo-nos: como é possível patologizar características que são também aceitas pela escola, como pudemos

observar pelo dizer da professora ao chamar atenção para as habilidades artísticas de TC? Há aí um jogo entre os diferentes sentidos de escola, que são postos em contraponto ao discutirmos determinados diagnósticos que acabam por patologizar a infância (COUDRY, 2018). Conforme pudemos ver pelas análises dos relatórios de avaliação apresentadas acima, estes tomam a escola apenas como sendo o espaço social de trabalho, sendo este modo de significar atrelado ao seu imaginário social enquanto espaço de conhecimento, mas também de disciplina e de controle (FOUCAULT, 1975a). Como nos afirma Orlandi (2020), em entrevista a Sarian (2020), “pensando a Escola, face à sua organização social, na dimensão político-administrativa, ela produz ou mantém a dissimetria social, em verticalidade (hierarquia). Dificilmente rompe com este seu estatuto” (p. 11). Dessa forma, apagam-se outros sentidos possíveis de escola, como o de espaço de convivência e de arte, por exemplo.¹³

Observando esse movimento discursivo que significa o percurso de leitura do relatório escolar de TC feito pelo seu pai, o qual é sustentado por um discurso médico, e levando em conta a narrativa elaborada pela professora, que busca olhar para TC, assim como para a escola por diferentes prismas, afirmamos o quão importante é trazer para a discussão dos diagnósticos, referentes à aprendizagem e à infância, questões pertinentes à Neurolinguística Discursiva, a qual, como já dito, considera que cérebro, linguagem e sujeito devem sempre ser tomados um em relação ao outro, ou seja, é importante pensar a linguagem, bem como o sujeito, no e pelo social e não como sendo apenas da ordem do biológico. Nesse sentido, é preciso, antes de conceder diagnósticos pautados por fatores biológicos - e sustentados pelo discurso médico - levar em conta

13 Para saber mais sobre a questão da escola e processos de patologização da aprendizagem, ver Muller (2018), RIGHI-GOMES (2014)

outros fatores que analisem o sujeito e suas condições histórico-sociais, bem como as próprias instituições sociais e como elas se significam em nossa sociedade, para que possamos compreender o que é do âmbito patológico, de fato, e o que são queixas referentes aos sujeitos que não se encaixam no que a sociedade considera como sendo normal (FOUCAULT, 1975b).

PARA EFEITO DE CONCLUSÃO

Neste capítulo, buscamos discutir, a partir do aporte teórico de duas teorias, a Análise de Discurso Materialista e a Neurolinguística Discursiva, inquietações acerca de diagnósticos que se relacionam a problemas escolares. Adentramos, então, na narrativa do relatório escolar elaborado pela professora do sujeito TC, quando este estava na 1ª série do Fundamental I, assim como percorremos os sentidos traçados pelo percurso de leitura realizado pelo pai nesse mesmo relatório. Para compreendermos tal percurso e o modo como o pai relacionava alguns dizeres da professora de TC aos diagnósticos recebidos posteriormente pelo filho, precisamos analisar, mesmo que de forma breve, dois relatórios clínicos do sujeito que sustentavam o discurso médico, referente à patologização da infância.

Nas análises dos relatórios de avaliação, pudemos observar um discurso que apaga o sujeito, no sentido de silenciar a sua subjetividade, em prol da reafirmação de diagnósticos que consideram o indivíduo apenas como ser biológico, desconsiderando aspectos sócio-históricos, assim como as especificidades do sujeito. Nesses relatórios, há, a partir das definições dos diagnósticos e do que se espera no teste, o imaginário do que seria um sujeito “normal”, ou seja, aquele que consegue se adequar aos espaços sociais e ao que esses espaços significam para a sociedade. Logo, aqueles que apre-

sentam características que desviam desse imaginário de normalidade são significados a partir de sua suposta patologia.

O percurso de leitura que o pai faz no relatório escolar de TC,, corrobora o discurso médico ao reafirmar essa busca por “pistas” que desviam/deslocam o sujeito TC desse imaginário do que é ser normal em nossa sociedade. E compreendemos, a partir da análise dos dizeres da professora de TC, materializados no relatório escolar, que esse imaginário de normalidade está articulado com o imaginário social de escola, configurado como um lugar de trabalho e de conhecimento. Nesse sentido, o sujeito deve seguir determinadas regras e apresentar um comportamento aceito pela sociedade, caso contrário, busca-se explicações médicas para a sua não adequação à escola, por exemplo. Porém, a professora de TC, ao olhar para a escola de uma outra forma e significá-la também como um espaço lúdico, nos mostra outras possibilidades de aprendizagem e do sujeito se relacionar com o espaço escolar, o que o inclui neste ambiente, indo além do processo de patologização. Percurso, esse, que a ND, o CCazinho e as pesquisas da área têm traçado.

Longe das questões se esgotarem neste artigo, as análises aqui propostas nos abrem portas para outros questionamentos acerca do funcionamento do discurso de patologização, assim como tal discurso se relaciona com os sujeitos e com os espaços sociais, principalmente a escola e a família. A primeira, por buscar soluções externas a questões escolares apresentadas pelo sujeito, porque ela mesma em sua estrutura não tem conseguido dialogar com a diferença (PATTO, 2000). A segunda, capturada pelo discurso/dispositivo (FOUCAULT a partir de Agamben 2010) médico, por passar a empreender uma verdadeira jornada em busca de diagnósticos e tratamentos (TC, por exemplo, passou pelo menos por 3 avaliações diferentes) que pouco contribuem, ou até mesmo agravam, determinadas questões que, de fato, essas crianças e jovens apresentam em relação à aprendizagem (MÜLLER, 2018).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? In: *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2010.

AQUINO, Patrícia Aparecida de. *Polêmica em torno de dislexia: um caso de interincompreensão*. 2016. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

ABAURRE, Maria Bernadete; FIAD, Rachel; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura *Cenas da Aquisição da Escrita*. O sujeito e o Trabalho com o Texto. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

BORDIN, S. *Fala, Leitura e Escrita: encontro entre sujeitos*. Tese de Doutorado. Orientação Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, IEL/Unicamp, 2010.

COUDRY, Maria Irma. (1986) *Diário de Narciso: discurso e afasia*. Martins Fontes, 2001

COUDRY, Maria Irma; FREIRE, Fernanda. *O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida em sala de aula*. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

COUDRY, Maria Irma. Despatologizar é preciso: a experiência do CCazinho. *Panorâmica de Linguística, Literatura e Cultura do II SIMELP*. Évora: Universidade de Évora/Departamento de Linguística e Literaturas, v. 1, 2009.

COUDRY, Maria Irma; FREIRE, Fernanda. Pressupostos teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva (ND). In: COUDRY, M. I. H. et al. (Orgs). *Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

COUDRY, Maria Irma. Patologização de crianças sem patologia. IN: VIÉGAS, L.S. (et al Organizadoras) *Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?* Salvador - EDUFBA, 2014.

COUDRY, M. I. “Diário de Narciso e Neurolinguística Discursiva: 30 anos depois”. *Cadernos De Estudos Lingüísticos*, 60(2), 2018.

FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua na Análise de Discurso. In: *Organon*, v. 17, n.35, 2003.

FRANCHI, Carlos. (1977) Linguagem atividade constitutiva. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, nº 22, Campinas, 1992.

FREUD, Sigmund. (1891) *La afasia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973.

FOUCAULT, Michel. (1975a) *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel (1975b). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL. Disponível <https://institutoinclusaobrasil.com.br/diagnostico-da-dislexia/>. Acesso em 08 out 2020.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LURIA, Alexander Romanovich. *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

MOYSÉS, Maria Aparecida; COLLARES, Cecília Azevedo. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, Marilda et alli (Org.). *A exclusão dos incluídos: Contribuições da Psicologia da Educação para uma crítica à Patologização e à Medicalização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011

MÜLLER, Laura. *Sujeitos, histórias e rótulos: a leitura e a escrita de crianças e jovens diagnosticados com Dislexia*. Dissertação de Mestrado. Orientação Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry e Coorientação Profa Dra Sonia Sellin Bordin, IEL/Unicamp, 2013.

MÜLLER. *Patologização e fracasso escolar: desnaturalizando respostas*. Tese de doutorado. Orientação Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, IEL/Unicamp, 2018.

O DISCURSO DA PATOLOGIZAÇÃO DA INFÂNCIA

NOVAES PINTO, Rosana do Carmo; BEILKE, Hudson Marcel Bracher. Avaliação de linguagem na demência de Alzheimer (*Language Evaluation in the Alzheimer Dementia*). In: *Estudos da Língua(gem)*, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 97, Dez. 2008.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo, SP: Ática, 2001.

ORLANDI, Eni. *Discurso e Texto*. Campinas: Pontes, 2005a.

_____, Eni. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005b

ORLANDI, E., SARIAN, M. C. Entrevista com eni Orlandi. In: *Pensares em Revista*, São Gonçalo, RJ, n.17, p.8-17, 2020.

PATTO, Maria Helena. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, F., HAK, Tony (orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4 ed. Campinas, SP. Editora Unicamp, 2010, p.307-317.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora Unicamp, 1975.

PÊCHEUX, Michel , FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. Tradução de Péricles Cunha. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1975.

RIGHI-GOMES, Maria Judith. *Reflexões sobre práticas docentes à luz da Neurolinguística Discursiva*. Tese de doutorado. Orientação Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, IEL/Unicamp, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. (1926) *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____, Lev Semenovitch. (1934) *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue Clásica, 2007.

ZOPPI-FONTANA, M. G E OLIVEIRA, S. Tá serto! Só que não... argumentação, enunciação, interdiscurso. In: *Linha D'Água (Online)*, São Paulo, v. 29, n.2, p.123-155, dez. 2016.

ORGANIZAÇÃO

Thalita Cristina Souza Cruz

Fernanda Moraes D'Oliveira

REVISÃO

Diana Michaela Amaral Boccato

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Estúdio Guayabo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Linguagem, cognição e ensino [livro eletrônico] : conceitos e possibilidades /
Thalita Cristina Souza Cruz, Fernanda Moraes D'Oliveira (orgs.). – Campinas,
SP : Editora da Abralin, 2021. – (Altos estudos em linguística)
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-68990-13-1

1. Alfabetização 2. Análise do discurso 3. Aquisição de linguagem
4. Cognição 5. Distúrbios de linguagem 6. Linguagem - Estudo e ensino
7. Linguística 8. Prática de ensino I. Cruz, Thalita Cristina Souza.
II. D'Oliveira, Fernanda Moraes. III. Série.

21-81236

CDD-410

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística 410

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI 10.25189/9788568990131