



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MODALIDADE PROFISSIONAL**

**O TDAH NO ESPAÇO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE OS PERCURSOS DO  
DIAGNÓSTICO**

**EDILENE TEIXEIRA DE SOUZA**

**Brasília  
2023**

**EDILENE TEIXEIRA DE SOUZA**

**O TDAH NO ESPAÇO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE OS PERCURSOS DO  
DIAGNÓSTICO**

Trabalho Final de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós- Graduação – Modalidade Profissional Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

Orientadora: Professora Doutora Emília Carvalho  
Leitão Biato

Tt            Teixeira de Souza, Edilene  
              O TDAH NO ESPAÇO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE OS PERCURSOS DO  
              DIAGNÓSTICO / Edilene Teixeira de Souza; orientador Emilia  
              Carvalho Leitão Biato. -- Brasília, 2023.  
              150 p.

              Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de  
              Brasília, 2023.

              1. TDAH. 2. Diagnóstico. 3. Medicalização Infantil. 4.  
              Inclusão. 5. Tradução. I. Carvalho Leitão Biato, Emilia,  
              orient. II. Título.

**Brasília-DF 2023**

**TRABALHO FINAL DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**EDILENE TEIXEIRA DE  
SOUZA**

**Banca Examinadora:**

---

**Prof. Dr. Bernardo Kipnis (TFE –  
FE) Presidente**

---

**Prof. Dr. Rodrigo Matos de Souza  
(PPGE – MP) Membro Interno**

---

**Profa. Dra. Luciana Vieira  
Caliman (UFES) Membro  
Externo**

---

**Profa. Dr. Silas Borges Monteiro  
(PPGE – MP) Membro Suplente**

## AGRADECIMENTOS

Muitas vidas deram potência a esse estudo. Essa dissertação caminhou na contramão do trabalho que realizo como pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Para me debruçar sobre esse estudo, precisei desconstruir conceitos, aprender a ouvir os estudantes e ponderar sobre a complexidade que envolve o diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em todas as suas múltiplas nuances. Na interface entre Saúde e Educação, muitas descobertas e reflexões foram potentes e hoje me impulsionam a buscar cada vez mais a construção de práticas não medicalizantes no contexto escolar.

Agradeço ao Criador, esse pai carinhoso, que me permite viver sonhos que eu sequer sonhei e me constrange muitas vezes com seu amor Alpha e Ômega.

Agradeço à catarse da dor que engendrou esse percurso, me fazendo reconhecer a força interna e a importância de resistir aos saberes totalizantes, bem como ao poder punitivo/coercitivo, que me fez morrer e nascer algumas muitas vezes.

A presença da dor nesse trajeto, como potência de vida, começou a fazer sentido após a partida de meu velho pai, que ainda na minha época da faculdade (há mais de 20 anos atrás), não media esforço para me buscar na parada de ônibus, tarde da noite, na chuva ou no frio. Em nossos muitos papos, tive aulas de química, botânica, religião, política, geografia e astrologia. Suas aulas, no melhor estilo socrático, me forjaram estudante e me trouxeram até aqui.

Hoje, ao rascunhar os agradecimentos que compõem e encerram esse percurso de mestrado, constatei que nunca fiz um agradecimento público ao meu pai, pela forma como indiretamente ele incentivou e apoiou os meus estudos. Pois, sendo assim, faço consignar que Seu Jacy foi um grande influenciador, exímio conhecedor de Almanques, contador de histórias e piadista curioso que despertou em mim o desejo da descoberta. Seu adeus me viveu para o novo. Sua partida, me trouxe outra forma de enxergar a vida e o que é viver. Me fez entender ainda a potência da dor no processo de renascer sob diferentes contextos. Bença, pai!

À minha mãe, que sempre acreditou em mim, que nunca mediu esforços para que eu alcançasse meus objetivos, que me apoia, me incentiva, me cuida e me protege. Que na simplicidade que lhe é peculiar e mesmo sem entender o porquê de tanto estudo, vibra e se orgulha com as minhas conquistas. Bença, mãe!

À minha orientadora, Dra. Emília, por acreditar em meu projeto desde o início, pela qualidade das observações, do olhar crítico e dos debates durante nossos muitos encontros.

Pelas vezes em que exerceu também o papel de psicóloga e motivadora. Pela extrema competência com as palavras e pelo incentivo às mais diversas reflexões ao me apresentar a Filosofia da Diferença de maneira tão sensível. Por nossas trocas, nossos vinhos e por ser muito mais que uma orientadora de rigor acadêmico. Agradeço pela amizade cultivada com palavras de incentivo e pela paciência com o meu tempo de aprendizagem e estudos.

À Liz, minha garota marota. Filha desejada e amada. Amor que me tensiona, me impulsiona e me faz desejar a imortalidade para poder acompanhar seus vãos.

À Fernanda, bálsamo nos dias de tormenta, namorada, amiga e companheira com a qual divido as lembranças de menina e os projetos de futuro em comum. Abraço para o qual sempre penso em retornar ao final do dia.

Às amigas, que resistiram ao meu lado até agora, suportando minhas ausências, incentivando e me mostrando o real significado de cumplicidade e torcida. Aos que se perderam nesse trajeto, me mostrando que as dificuldades testam as relações e põem afeto e vínculos à prova, fazendo, por vezes, distanciar e trilhar novos rumos. A vocês que estiveram comigo nesse tempo, quero que saibam que foram e são muito importantes na minha vida. Que o carinho, o respeito, a paciência e o apoio de vocês foi fundamental para a minha conquista. Nomeio cada um para que não tenham dúvidas do quão singulares vocês são para mim: Márcia Dantas, Carolina Freire, Fernando Vicente, Emília Eufrásio, Lígia Afonso, Patrícia de Sena, Amanda, Ione e Fabíola.

Por fim, contudo não menos importante, agradeço àqueles que deram sentido ao meu trabalho, os sujeitos da minha pesquisa: Morfeu, Hércules, Thêmis, Antígona, Hermes, Ládon, Hera e Pã. Os nomes aqui são fictícios, mas as pessoas, assim como suas vivências, são reais e trouxeram contribuições importantíssimas que resultaram nas principais discussões deste trabalho.

**Às margens**

**As palavras na escritura**

**Escorrem, movimentam, vacilam.**

**A estrutura da linguagem que nos governa**

**Não é perene nem segura.**

**Seja em Saussure ou em Derrida,**

**O signo e a coisa são estranhos necessários.**

**Incompletos e inconstantes.**

**Se revelam na falta da presença desejada.**

**Na ilusão da presença,**

**Provocada e indefinidamente adiada,**

**As palavras, assim como a Differànce,**

**São instáveis, volúveis e duvidáveis.**

**Tão instáveis quanto a linguagem da qual dependem.**

**Nessa lógica, não existe calma e tudo é imprevisível.**

**O indecível não comporta amarras.**

**Apesar de livre, deixa seus rastros.**

**Em sua liberdade, ansia pelo devir.**

**Se desconstrói... se perde, se encontra e se modifica.**

**Não se dobra à imposições metafísicas,**

**nem tampouco se conforma com a inversão do discurso.**

**É o que é. Sendo catarse e caos constante.**

**Edilene Teixeira**

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem por objetivo abordar as questões que envolvem o Diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto escolar, a partir da leitura que fazemos da obra de Nietzsche e Derrida, especificamente dos conceitos de Tradução, Diferença e Acontecimento. Para tanto, a pesquisa adotou a Otobiografia e a análise documental com enfoque qualitativo como percursos metodológicos. Optou-se pelo modelo de Trabalho Final de Conclusão de Curso (TFCC) organizado em formato multipaper, composto por uma introdução, três artigos, um produto técnico e considerações finais. Os resultados alcançados até aqui apontam para a importância de a escola buscar caminhos singulares, que extrapolem protocolos e que sejam dotados de potência criadora capaz de inibir práticas medicalizantes. Assim, enfatiza a necessidade de se pensar sobre o estudante em suas diferentes formas de viver, aprender, ser e estar no mundo, como sinal de uma educação efetivamente inclusiva, para além do diagnóstico.

**Palavras-chave:** TDAH; Educação; Inclusão.



## SUMÁRIO

EDILENE TEIXEIRA DE SOUZA .....	4
INTRODUÇÃO GERAL .....	11
<b>ARTIGO 1</b> .....	16
<b>DIAGNÓSTICO DE TDAH: SERÁ MESMO QUE O QUE NÃO TEM REMÉDIO, REMEDIADO ESTÁ?</b> .....	16
<b>Resumo</b> .....	16
<b>Abstract</b> .....	17
Introdução.....	18
Método.....	21
Participantes .....	23
Realização de entrevista.....	24
Problematização .....	24
Escrita.....	25
Discussão e Resultados.....	25
Diagnósticos e Destinos .....	25
A Linguagem do diagnóstico como objeto cultural.....	35
A necessidade de nomear o que se sente .....	40
Considerações Finais .....	44
Referências .....	46
<b>ARTIGO 2</b> .....	51
<b>ENTRE VENENOS E REMÉDIOS: UMA ABORDAGEM CRÍTICA SOBRE OS REGISTROS ESCRITOS PARA DIAGNÓSTICOS DE APRENDIZAGEM</b> .....	51
<b>Resumo</b> .....	51
<b>Abstract</b> .....	52
Introdução.....	53
<b>O Phármakon nos diagnósticos</b> .....	56
<b>A Linguagem da tradução nos diagnósticos</b> .....	60
<b>Edições do outro como marca no Diagnóstico</b> .....	67
<b>Considerações Finais</b> .....	71
<b>Referências</b> .....	72
<b>ARTIGO 3:</b> .....	74

<b>DESTINOS E ERRÂNCIAS NOS PROCESSOS ESCOLARES: EXPERIÊNCIAS SOBRE AS VOZES DE ALTERIDADE</b> .....	74
<b>Resumo</b> .....	74
<b>Abstract</b> .....	75
<b>Introdução</b> .....	76
<b>Procedimentos metodológicos</b> .....	79
<b>Oficina 1 - <i>Olhar de Mirante: aquilo que ninguém vê</i></b> .....	82
<b>Oficina 2 - <i>Torres de Babel: entre traduções e confusões</i></b> .....	83
<b>Oficina 3 - <i>Redes sociais: Veneno ou Remédio?</i></b> .....	84
<b>Oficina 4 - <i>Órgãos sem corpo</i></b> .....	85
<b>Oficina 5 - <i>Sentidos do sentir: aforismos visuais</i></b> .....	87
<b>a) Os participantes</b> .....	88
<b>b) O método</b> .....	91
<b>Discussão e resultados</b> .....	93
<b>a) <i>Olhar de Mirante: aquilo que ninguém vê</i></b> .....	93
<b>b) <i>Torres de Babel: entre traduções e confusões</i></b> .....	99
<b>c) <i>Tecnologia: Veneno ou Remédio?</i></b> .....	103
<b>d) <i>Órgãos sem corpo</i></b> .....	108
<b>e) <i>Sentidos do sentir: aforismos visuais</i></b> .....	112
<b>Conclusão</b> .....	115
<b>Referências</b> .....	117
<b>PRODUTO TÉCNICO: PODCAST COMO FERRAMENTA FACILITADORA DA COMUNICAÇÃO DIALÓGICA</b> .....	122
<b>APÊNDICES</b> .....	127

## INTRODUÇÃO GERAL

O presente Trabalho Final de Conclusão de Curso (TFCC) foi desenvolvido a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação, na modalidade profissional, da Universidade de Brasília (UnB), e se propõe a contextualizar a presença do Diagnóstico no espaço da escola como instrumento de combate ao que se convencionou chamar de fracasso escolar.

De acordo com Klemperer (2009), a classificação massiva de estudantes por meio de diagnósticos facilita a comunicação entre os profissionais, mas enfraquece e descredibiliza as ponderações críticas sobre a questão, tornando o diagnóstico um “veredito sem direito à réplica”. Para além do diagnóstico e da medicação, parece-nos necessário considerar também os aspectos pedagógicos, sociais, culturais, emocionais e étnicos que constituem cada estudante.

A partir da problematização da importância atribuída ao diagnóstico de aprendizagem, questiona-se a necessidade e eficiência da prescrição medicamentosa a estudantes que não alcançam os resultados esperados no âmbito escolar.

Sem abandonar o caráter de pesquisa, este estudo lança mão do conhecimento empírico desta pesquisadora, que durante sete anos trabalhou como pedagoga itinerante do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem em escolas rurais de Brazlândia – Distrito Federal, campo fértil em que nasceu o interesse pela pesquisa sobre medicalização e diagnóstico de estudantes com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) no contexto de Educação para Diversidade. O trabalho realizado no âmbito desse Serviço constitui-se apoio técnico-pedagógico especializado com o objetivo de promover a melhoria do desempenho escolar de todos os estudantes, com e sem necessidades educacionais especiais, por meio de atuação conjunta de professores, psicólogos, orientadores educacionais e equipe gestora, em um trabalho de equipe interdisciplinar.

Nesse contexto, a atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem tem como foco o assessoramento à prática pedagógica e ao acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem em suas perspectivas preventiva, institucional e interventiva, em articulação com as demais instâncias pedagógicas da instituição educacional a qual fazem parte.

Diante desse panorama, pode-se abrir espaço para questionar a forma como os diagnósticos de transtornos tem sido realizada e fomentar maturidade crítica sobre o processo

de diagnóstico de TDAH em pessoas adultas, considerando, como importantes, suas percepções sobre a medicalização e o conceito de normalidade.

Apesar do teor crítico desta análise aqui empreendida, não se pretende colocar dúvida sobre a validade ou não desses diagnósticos. O que se almeja é lançar um olhar mais cauteloso em relação a essas práticas diagnósticas, que utilizando arcabouço de confiabilidade e cientificidade, acabam por desconsiderar vivências e individuações que constituem os sujeitos, contribuindo para o seu desenvolvimento.

A impressão que se tem é que a ciência, no âmbito da prática diagnóstica, ganha ares de positivismo, no que diz respeito aos critérios de validação científica. Como qualquer outro empreendimento científico, as Ciências Sociais são atividades normativas. A consciência filosófica da ciência moderna, que tivera no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano as suas primeiras formulações, veio a condensar-se no positivismo dos idos de 1800.

Sobre os critérios de validação científica utilizados ainda hoje, Maturana (2001) tece críticas em relação à distinção que comumente se faz entre o que jocosamente se rotula como ciências *hard* e *soft*. Segundo ele, esse tipo de distinção, que utiliza critérios de quantificação e predição para colocar em dúvida a seriedade das pesquisas que consideram as experiências e a linguagem como instrumentos importantes para análise, empobrecem o diálogo e consolidam o viés positivista da ciência.

Na cultura ocidental moderna, ciência e tecnologia são associadas a bem-estar e saúde humana. Contudo, o autor observa que a valorização desses dois fenômenos está muito mais atrelada a possibilidades de dominação e controle do que efetivamente voltada para a compreensão das complexidades que envolvem as experiências e o acontecimento do viver: “nossos problemas surgem com as explicações de nossas experiências e as exigências que elas nos impõem, impõem aos seres humanos com quem existimos” (Maturana, 2001, p. 134).

Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 46) também tece críticas ao rigor científico baseado em medições. De acordo com o autor, conhecer não necessariamente está ligado a quantificar, pois o mundo é complicado e a mente humana não dá conta de toda essa complexidade. Ele defende que o comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito, e muito menos explicado, com base nas suas características

exteriores e objetificáveis, uma vez que o mesmo ato externo pode corresponder a sentidos de ações muito diferentes.

Castellanos et al. (2014) afirmam que as Ciências Sociais em Saúde servem a um pensamento crítico que se opõe à epistemologia tradicional da saúde e às suas práticas de diagnóstico e conduta. Em busca de um pensamento que oportunize a superação de explicações massificadas acerca da saúde e da vida das pessoas, há uma aposta na compreensão desses fenômenos a partir de uma intercessão de saberes, na assunção da necessidade de um campo interdisciplinar.

Quanto à organização do TFCC, ele está estruturado no formato *multipaper*, em que um conjunto de artigos compõe a estrutura do trabalho:

A principal característica da tese em formato de artigos é que cada artigo tem suas próprias características de individualidade. Isto significa que cada artigo terá seu próprio objetivo, revisão da literatura, método de pesquisa, resultados, discussões e conclusões, de maneira que ele possa ser submetido e aprovado em um periódico acadêmico independentemente dos demais artigos, ou baseado nos resultados parciais obtidos no artigo anterior (Frank, 2013, p. 3).

Santana (2017) defende que as dissertações escritas de modo tradicional geralmente ficam restritas às bibliotecas das universidades ou aos bancos de dados de domínio público, e o grande número de páginas limita sua leitura e análise. A autora ainda destaca que os artigos utilizam um número reduzido de páginas e, quando publicados, propiciam maior acesso e visibilidade.

Nesse sentido, o presente TFCC apresentará a estrutura que se segue abaixo, destacando que os três artigos que compõem o estudo são trabalhos independentes, que possuem seus próprios resumos, introduções, referenciais teóricos, considerações finais e referências bibliográficas.

### **Artigo I – Diagnóstico de TDAH: será mesmo que o que não tem remédio, remediado está?**

O artigo se propôs a problematizar a importância dos diagnósticos e pensar criticamente sobre a medicalização da aprendizagem. Para atingir seus propósitos, a pesquisa de natureza qualitativa utilizou a Otobiografia como método no estudo realizado com adultos

que possuem diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Os relatos das vivências dos participantes em relação ao diagnóstico e as suas percepções sobre normalidade conferiram musculatura e sensibilidade a esta pesquisa e possibilitaram análise crítica em relação às práticas diagnósticas que desconsideram as diferentes formas de ser, aprender, agir e pensar.

### **Artigo II – Entre venenos e Remédios: uma abordagem crítica sobre os registros escritos nos diagnósticos de TDAH**

Criado sob o argumento de analisar as escrituras que respaldam, e muitas vezes resultam em diagnósticos de TDAH, e partindo de conceitos derridianos sobre Tradução, Diferença e Alteridade, esse artigo pretendeu problematizar a forma como os registros escritos no âmbito escolar são realizados. Para tanto, utilizou-se o método de pesquisa documental, que tornou possível a análise dos percursos, no âmbito das Secretarias de Saúde e de Educação do Distrito Federal, até a chegada ao diagnóstico, pavilhando considerações importantes sobre os caminhos para uma educação verdadeiramente heterogênea e inclusiva.

### **Artigo III – Destinos e errâncias nos processos escolares: experiências sobre as vozes de alteridade**

O artigo em questão utiliza a Otobiografia, a partir de Oficinas inspiradas na Transcrição. O público-alvo são os estudantes de uma escola pública localizada na zona rural de Brazlândia - DF, com diagnóstico de TDAH ou com essa hipótese diagnóstica a partir da queixa escolar. A pesquisadora realizou Oficinas presencialmente na escola, duas vezes por semana, no período de março a junho de 2023, para assim poder participar das vivências dos estudantes, realizar as Oficinas e analisar o material produzido. Um dos objetivos que se pretendeu alcançar a partir dessa pesquisa de campo foi suscitar o pensamento crítico acerca das diversas formas de aprender, ser, existir e pensar, a partir da escuta de relatos de vivências dos discentes.

### **Produto Técnico – Podcast como ferramenta facilitadora da comunicação dialógica**

Ferramenta ofertada aos estudantes da rede de Ensino público do Distrito Federal que tenham diagnóstico de TDAH ou que estejam submetidos a processo de avaliação dessa hipótese diagnóstica. A ferramenta atende à perspectiva inclusiva e pode ser utilizada por todos os discentes, independentemente de laudo ou diagnóstico de Transtorno Funcional, de forma a possibilitar uma prática pedagógica baseada na escuta dos estudantes, a partir de

suas vivências, e ampliar caminhos para uma educação verdadeiramente inclusiva, desquitada de rótulos e padronizações que resultam em assujeitamento das diferenças e das mais diversas formas de ser, saber, aprender e sentir.

### **Considerações Finais**

Diante do exposto ao longo desta introdução, apresentam-se a seguir os artigos e o produto técnico do TFCC, requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade de Brasília – PPGE/UnB, na linha de Pesquisa Desenvolvimento Profissional e Educação.

**ARTIGO 1**  
**DIAGNÓSTICO DE TDAH: SERÁ MESMO QUE O QUE NÃO TEM REMÉDIO,**  
**REMEDIADO ESTÁ?**

**Resumo**

A normatização da vida tem como consequência a conversão dos problemas próprios de quem vive, em doenças ou transtornos. Tudo o que desvia da força normativa acaba sendo transformado em doença ou problema individual. Nesse sentido, este artigo se propõe a problematizar a importância dada ao diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e conseqüentemente, pensar criticamente sobre a medicalização da aprendizagem no contexto escolar. Para tanto, parte-se da revisão de literatura, com ênfase em conceitos sobre normalidade, diferença e tradução. Além disso, apresenta-se um estudo realizado com adultos que possuem diagnóstico de TDAH, que fazem ou fizeram uso de medicação, como parte do tratamento. Utiliza-se a Otobiografia como método de escuta biográfica de vivências para pensar sobre as diferentes nuances que envolvem a questão. Dentre as conclusões, aponta-se a necessidade de criar novos procedimentos que favoreçam a valorização das diferentes formas de aprender, ser, agir e pensar, como sinal de uma educação efetivamente inclusiva.

**Palavras-chave:** diagnóstico; medicalização; normalidade; aprendizagem; TDAH.



**Abstract**

The normalization of life has as a consequence the conversion of the problems of those who live, into diseases or disorders. Everything that deviates from the normative force ends up being transformed into an individual disease or problem. In this sense, this article proposes to problematize the importance given to the diagnosis of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and consequently think critically about the medicalization of learning in the school context. For that, it starts with a literature review with an emphasis on concepts about normality, difference and translation. In addition, we present a study carried out with adults diagnosed with ADHD, who use or used medication as part of their treatment. Otobiography is used as a method of listening to biographical experiences to think about the different nuances that involve the issue. Among the conclusions, it is pointed out the need to create new procedures that favor the appreciation of the different ways of learning, being, acting and thinking, as a sign of an effectively inclusive education.

**Keywords:** diagnosis; medicalization; normality; learning; ADHD.

## Introdução

Não é incomum que, dentro do espaço escolar, os pais procurem ajuda das equipes de apoio, de professores, e até da equipe gestora, no sentido de obter algum tipo de resposta que justifique ou explique o comportamento ou os resultados acadêmicos que os filhos não alcançaram. É como se seus filhos fossem uma espécie de anjo caído, fazendo-nos lembrar da obra de Alexandre Cabanel, que recebeu esse título na versão final da pintura apresentada em 1847.

Figura 1 - O Anjo Caído de Alexandre Cabanel (1847)



Fonte: <https://mydailyartdisplay.uk/tag/the-fallen-angel-by-alexandre-cabanel>.

Cabanel é considerado hoje um expoente da arte Neoclássica. Porém, nem sempre foi assim. Ele experimentou o gosto amargo de não corresponder às expectativas do *Prix de Rome*, que era uma bolsa anual destinada a artistas promissores (pintores, escultores e arquitetos) que comprovavam o seu talento e arte através de uma competição com eliminatórias muito exigentes.

Com pouco mais de 20 anos de idade, o jovem Cabanel já sentia o peso das críticas sobre seu trabalho e não se contentava com alcançar sempre o segundo lugar nas competições de arte. Os avaliadores eram implacáveis: “o movimento está errado, o desenho impreciso e a execução deficiente”. Anjo Caído torna-se, portanto, a materialização dos sentimentos que assolavam Cabanel, tais como: frustração, vergonha, raiva, exclusão, e por consequência, a perda de sua dignidade.

Associando a famosa pintura na qual Lúcifer apresenta olhar lacrimoso, ao mesmo tempo em que parece vingativo e impõe beleza, mas também sensibiliza com sua vulnerabilidade, temos uma pequena amostra do quanto é difícil alcançar expectativas externas e de como a singularidade se mostra presente em cada assinatura. Em uma releitura que alcança a temática deste estudo, o excluído do céu recebe o mesmo desprezo que o excluído da escola. As faltas pessoais, o não enquadramento e o mau comportamento são causas de rebaixamento e responsabilização individual pelo fracasso, na vida e na arte.

Voltando aos tempos hodiernos, e no afã de buscar respostas para o que comumente se nomeia fracasso, não o da arte, mas o escolar, uma gama de profissionais, entre eles, professores, pedagogos, orientadores educacionais, psicólogos, pediatras, neurologistas, entre outros, passa a disputar narrativas com familiares, programas de televisão, redes sociais, e até a igreja.

Rocha (2006) alerta para a crescente demanda por diagnósticos diante de uma espécie de “culto à normalidade”, em que qualquer desvio padrão deve ser profundamente investigado. E nesse processo, cada vez mais, pessoas alheias ao núcleo familiar passaram a exigir validação de comportamentos por meio de diagnósticos.

Mas para que serve o diagnóstico? Aquilo que antes era tido como atividade complexa, hoje se transformou em tarefa cotidiana e simplificada. Muitas vezes, tem-se a impressão de que, para diagnosticar, basta que se listem sintomas e faça a devida correspondência com testes simples encontrados, inclusive no *Google*.

Aliás, é cada vez mais comum buscar informações, vídeos explicativos e até mesmo receitas medicamentosas pela internet. A pandemia de Covid-19 trouxe, para dentro dos lares, a comodidade da telemedicina, na qual é possível realizar consultas por videoconferência e acessar prescrições de remédios com todas as facilidades intuitivas próprias de um aplicativo de celular.

Considerando esses aspectos, questiona-se a proliferação dos diagnósticos médicos de transtorno de conduta, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dislexia, discalculia, entre outros do gênero. Características comportamentais e resultados diferentes do esperado têm sido, invariavelmente, tomados como desvios. As características pessoais e intersubjetivas acabam não tendo valor significativo nesse tipo de prática.

De acordo com boletim farmacológico fornecido pelo Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados (SNGPC), vinculado à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), do Ministério da Saúde, há indícios de que a Ritalina (Metilfenidato) tem sido difundida de forma equivocada. O boletim, tornado público em 2012,

sugere que crianças que não possuem diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e hiperatividade (TDAH) podem estar sendo medicadas sem necessidade e que sintomas de transtorno podem ser encontrados no comportamento dos indivíduos com desenvolvimento considerado padrão.

Parece haver uma tentativa de domesticar a infância para facilitar a contenção dos seus arroubos, singularidades e indeterminismos, mas as crianças são as testemunhas das novidades e a novidade não comporta formatos, modelos ou homogeneizações. Pablo Neruda (1953) imortalizou essa realidade no poema “Ao pé de sua criança”, mostrando o pé infantil otimista, que quer ser tudo, mas acaba derrotado e preso em um sapato, explorando a vida como um cego.

Sobre as tentativas de homogeneização, Roudinesco (2022) pontua que alguns conceitos da psiquiatria cederam espaço para noções de transtorno (*disorder*) e afirma que sentimentos, como timidez, medo, angústia, vazio, entre outros, não passam de “doenças imaginárias”, criadas para facilitar classificações.

Nessa direção, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e todas as suas nuances podem ser considerados como a constituição de uma produção social que não se limita ao indivíduo em particular. A percepção externa sobre o comportamento hiperativo e desatento não ocorre na comparação do indivíduo consigo mesmo, nem se basta em fatores biológicos, pois sua constituição se dá nas relações com o contexto do qual faz parte.

Portanto, este ensaio teórico, de cunho qualitativo, se propõe a uma interface entre saúde e educação, a partir do resgate de memórias sobre as vivências escolares experimentadas por pessoas adultas e suas formas de lidar e conviver com o diagnóstico de TDAH ao longo de suas vidas. Deste modo, a questão principal que orienta este estudo é como pensar uma Educação emancipadora, que respeite os processos de individuação e considere modos de ser, agir, pensar e sentir, sem necessariamente atender a padrões de normalidade impostos socialmente.

Para tanto, foi desenvolvido um estudo qualitativo, de caráter otobiográfico, a partir da teorização de elementos conceituais relacionados aos diagnósticos que permeiam o cotidiano de crianças nos espaços escolares. O método em questão parte da premissa nietzschiana de que os processos de individuação são alimentados pelas vivências, e desta forma, busca-se, a partir dos textos produzidos pela transcrição das entrevistas, identificar traços dessas vivências.

Nesse sentido, consideram-se promissoras algumas noções encontradas nas obras de Michel Foucault, Ivan Illich, Deleuze, Canguilhem e Jacques Derrida. Para a abertura desta discussão, consideram-se quatro tópicos principais, que se desdobram a partir do método, quais sejam: a) Diagnósticos e destinos; b) A linguagem diagnóstica como objeto cultural; c) A necessidade de nomear o que se sente; e d) Categorização e Diferença.

## Método

O artista Maurits Cornelis Escher, mundialmente conhecido por sua arte única e peculiar, retrata, na obra *Relatividade* (1953), o que poderíamos comparar a uma espécie de percurso labiríntico. O labirinto na obra de Escher evidencia a combinação impossível e sem preocupação em associar com a realidade. O artista não se prende a explicações convencionais e chama atenção de apreciadores para detalhes tidos como fora do comum. Assim também acontece com o método otobiográfico, escolhido para utilização neste estudo. A escuta de vivências na Otobiografia não busca interpretar de forma hermenêutica o que é dito pelos participantes e categorizar suas falas sob qualquer aspecto normatizador, nem mesmo desvelar o que é dito para se chegar à verdade primeira.

Figura 2 - Relatividade. M. C. Escher. 1953



Fonte: Pinterest

A Otobiografia se alia a um tipo de interpretação sob o prisma de quem assiste um artista em cena, admitindo ficção e realidade simultaneamente. A investigação otobiográfica é a audição das vivências, e conforme orienta Monteiro (2007, p. 483), “não coleta dados; recolhe e espalha: emprega, mesmo sob a pena de contrafação, conceitos já fabricados, experimentando-os em outros espaços”.

Monteiro (2020) afirma, ainda, que a opção pelo método otobiográfico prioriza uma escuta de vivências que acaba favorecendo novos processos de individuação sob diferentes

perspectivas, ressignificações de conceitos e práticas, visando uma proximidade maior com o que se pesquisa.

Deste modo, Monteiro (2004) criou o Método Otobiográfico baseado no conceito de Otobiografia, de Jacques Derrida, a partir das leituras que este fez em Nietzsche, “para construir elementos de reflexão e análise acerca do sentido de um escrito. É pressuposto que a produção escrita contribui para a construção do sentido de vida do escritor” (Monteiro, 2007, p. 473).

Ao criar o método, Monteiro (2004) buscava elementos que pudessem contribuir para a compreensão de fenômenos que julgava complexos, evitando dar tratamento reducionista à potência criadora das produções escritas em sua investigação.

Portanto, o método Otobiográfico utilizado nesta análise significa a escuta da biografia, bem como ouvir a história, os relatos, a vida de um indivíduo. Nessa esteira, Santana, Monteiro e Souza (2012) apontam que não se trata do simples ato de captação do som, mas à busca de significados e perspectivas nos textos autobiográficos. Esse percurso labiríntico de aguçar os ouvidos revela-se incerto, e ao mesmo tempo fascinante.

Desta feita, optamos por utilizar a entrevista como instrumento viabilizador das escutas. O percurso pelo qual a entrevista se orienta é vacilante e parte também das vivências da entrevistadora, pois assim como afirma Nietzsche (1995, p. 77), “Ninguém pode escutar nas coisas, inclusive nos livros, mais do que já sabe. Não se tem ouvidos para escutar aquilo a que não se tem acesso pela experiência vivida”.

Seguindo a lógica nietzschiana na qual a otobiografia se fundamenta para tomar nota das vivências dos participantes que possuem diagnóstico de TDAH, coloca-se o ouvido à disposição de quem fala, mas não como uma audição cega e descomprometida, e sim como quem tateia escombros, dando crédito ao que pode ser fabulado ou mesmo performado (Biato, Cecchim e Monteiro, 2017).

As entrevistas de escuta otobiográfica foram pensadas com inspiração nas Oficinas de Transcrição (OsT)<sup>1</sup>, conceito criado pela professora Doutora Sandra Corazza (2007, n.p.), no qual ela engendra a “escrita-pela-leitura ou uma leitura-pela-escrita”, propondo uma “intervenção investigativa” nas formas de aprender e pesquisar em Educação. Os textos produzidos durante as Oficinas foram permeados de vivências que podem ser considerados autobiográficos. As OsT proporcionam inúmeras possibilidades na produção de textos, já que, de acordo com Corazza (2010, p. 27), “a matéria principal da OsT é a vida”, e a vida, como atuante, substantiva-se em seu caráter plural e diverso.

---

<sup>1</sup> As Oficinas de Transcrição foram criadas por Sandra Corazza, a quem deu a sigla OsT.

A partir da produção dos textos produzidos nas Oficinas de Transcrição, foi possível o acesso às vivências, especialmente àquelas que remetem aos conceitos sobre a normalidade e diferença, considerando os relatos dos participantes eleitos para compor essa investigação.

Por fim, impende ressaltar que o método em questão compõe adendo ao projeto “Saúde – Doença como acontecimento: a aporia nos processos educativos”, do grupo de pesquisa GEFIESCO, coordenado pela professora Emília C. L. Biato, da Universidade de Brasília (UnB). Cumpre enfatizar que a presente pesquisa recebe apoio do CNPq e obteve aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa de Humanidades da plataforma Brasil, sob o registro de CAAE: 43361320.4.0000.0030.

## **Participantes**

Os participantes da pesquisa resultaram de uma busca ativa feita pela pesquisadora e preencheram requisitos julgados importantes para essa investigação, quais sejam: ter formação superior, profissões distintas e não apresentar dificuldade para falar abertamente sobre a experiência com a medicação e o diagnóstico que possuem, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Diante do aceite de participação no estudo, permitiram a gravação e transcrição de suas falas. Para a fruição da entrevista, foi utilizado um pequeno roteiro previamente definido que permitiu a flexibilidade nas respostas e possibilitou a expressão das subjetividades dos participantes. Seguindo normas éticas, os nomes verdadeiros foram ocultados e substituídos pelos de conhecidos deuses da mitologia grega, a saber: Hércules, Morfeu e Thêmis.

A pesquisadora optou por realizar esse primeiro estudo com adultos, a fim de, a partir das vivências relatadas, pudesse conhecer os percursos e as percepções individuais acerca do diagnóstico, da importância que atribuem à medicação, aos rótulos e estigmas, à atenção recebida na escola, pela família, entre outros fatores. Passa-se, então, à apresentação dos participantes.

Hércules é um homem branco, heterossexual, atualmente com 29 anos, solteiro, educador físico e estudante para concurso. Alega que não toma mais medicação para TDAH desde o final da adolescência e que já tomou Ritalina e Venvanse. Para atingir o objetivo de ser aprovado em concurso público, chega a estudar 7 horas sozinho, diariamente. Esclarece que, mesmo quando fazia uso da Ritalina, não percebia que a mencionada medicação fizesse efeitos em seu corpo. Considera-se disperso, mas hoje, tem objetivos e mais entendimento sobre a necessidade de estudar. Prefere assistir à videoaula a realizar leituras; enquanto estuda, precisa

fazer anotações e pequenos resumos. Não lembra de ter recebido tratamento diferenciado na escola por conta de seu diagnóstico.

Morfeu é um homem pardo, heterossexual, no momento tem 44 anos, solteiro e economista. Foi diagnosticado com TDAH já na fase adulta. Faz uso de 50 mg de Venvanse diariamente, além de outras medicações.

Thêmis é uma mulher negra, heterossexual, está hoje com 29 anos, solteira, advogada e professora. Conta que foi diagnosticada com TDAH na infância e utiliza Ritalina ininterruptamente desde o diagnóstico. Além disso, lança mão de aromaterapia (há 4 anos) e Yoga (6 anos) como parte do tratamento.

Considerando as peculiaridades do método em questão, foram realizados os seguintes procedimentos:

### **Realização de entrevista**

As entrevistas foram realizadas individualmente e, para otimizar a sua condução, a conversa se orientou com base nas seguintes perguntas norteadoras: a) Você conhece outras pessoas adultas diagnosticadas com TDAH ou outros transtornos? b) Você percebeu mudança na relação com os professores após a entrega ou o comunicado de seu diagnóstico? c) Como isso aconteceu? d) O uso da medicação ajudou você a ter um desempenho acadêmico melhor? e) Tomar remédio trouxe algum efeito ruim para você? f) Qual a prescrição utiliza atualmente? g) A dosagem já foi menor? h) Você se considera uma pessoa normal? i) Como você se organiza atualmente para trabalhar e estudar?

### **Problematização**

Buscou-se contextualizar o conceito de normalidade, a partir da apreciação prévia do vídeo *O Ex ET*. Os participantes receberam o arquivo da animação via *WhatsApp* e a história retratada possibilitou a sensibilização eficiente em relação à abordagem sobre normalidade e diferença. A animação reproduz um planeta onde toda a vida é absolutamente ordenada e regulada. Trata-se de uma sociedade baseada na ordem, sincronicidade e na padronização, em que não existem diferenças, tampouco divergências, ou conflitos. Tudo é paz, norma e uniformização. E os habitantes do planeta, supostamente, são felizes assim, com exceção de um deles, o protagonista, que por não se alinhar, acaba submetido a intervenções de especialistas, medicação e até expulsão do planeta em questão.



## **Escrita**

Intentou-se a estratégia de escrita criativa/autoral para que cada participante pudesse produzir um pequeno registro escrito sobre a temática abordada na conversa. A partir dos registros de transcrição das falas dos participantes, foram atribuídas a devida autoria e assinatura. Contudo, a pesquisadora, que não se manteve neutra nem distante, também contribuiu para com a escrita autobiográfica, na qualidade de escritora e interlocutora ativa dos demais participantes.

Nesse processo de co-criação dos textos, foi possível constatar que a escrita permite fuga, encontro, reflexão, ilusão, criação, reinvenção. Através do empirismo latente, temos a dimensão do peso da palavra “Reinventar”. Atualmente, diante da realidade que se apresenta, estamos todos inseridos no “*mode*” (re)inventar. Inventar de novo. Fazer a mesma coisa, mas de outro jeito, e esse movimento inventivo foi percebido na fala dos participantes.

Na escrita, assim como na vida, precisamos nos tornar porosos para compreender os processos. Sejam meus, sejam do outro. E nesse eterno entrelaçar, a gente é, sendo. Como é a vida na escritura, cada palavra traz consigo uma gama de sentidos e possíveis traduções.

## **Discussão e Resultados**

Com a finalidade de demonstrar parte dos alcances obtidos com essa pesquisa, apresentam-se alguns recortes de trechos transcritos, a partir de registros de fala dos participantes no momento da escuta otobiográfica. Sem a pretensão de esgotar a discussão, tenta-se teorizar esses registros com conceitos de autores que contribuem com uma crítica de pensamento voltada para a singularidade dos indivíduos e de suas vivências.

## **Diagnósticos e Destinos**

Não há como simplificar o processo de diagnóstico, uma vez que é atravessado por várias questões que envolvem vida, morte, saúde, doença, medicalização, tratamento e etc. A história do percurso para um diagnóstico contada a seguir não se refere ao TDAH, mas é trazida à baila para demonstrar como o processo de descoberta de uma doença é complexo, contrapondo-se ao protocolo, muitas vezes simplificado, no qual os diagnósticos de comportamento são realizados. Vejamos:

Poucas horas depois do parto, o pequeno Léo precisou ser encaminhado às pressas para a UTI porque não estava conseguindo respirar. Erediana, a mãe, iniciava uma saga para tentar salvar o filho recém-chegado.

Léo passou os quatro primeiros meses de vida no hospital. Mal chegara ao mundo e já colecionava experiências de inúmeras internações e medicações enquanto os médicos tentavam descobrir o diagnóstico definitivo do menino que nasceu com um tumor na traqueia e várias manchinhas espalhadas pelo corpo.

A mãe se dividia entre a fé e o desespero. Não se conformava com o fato do seu bebê já ter sido submetido a uma traqueostomia em tão tenra idade. Por fim, após o empenho incansável da equipe médica, o diagnóstico chegou trazendo alívio e esperança. Descobriu-se que Léo possuía Neurofibromatose tipo 1 (NF1), doença genética rara, que pode causar o aparecimento de tumores pelo corpo, em sua maioria benignos. Com a descoberta da doença, Léo pôde, enfim, receber tratamento adequado e ter uma melhor qualidade de vida.

A história acima é verídica e faz parte de uma parceria com a farmacêutica Astrazeneca para trazer mais informações sobre a Neurofibromatose tipo 1, um tipo de enfermidade que tem processo de diagnóstico com muitas variações.

A mãe do pequeno Léo aguardava ansiosa pela descoberta do que afinal acometia seu filho. Na situação apresentada, saber o que o corpo biológico tinha parecia um acalanto em meio ao sofrimento, principalmente por se tratar de uma batalha contra o tempo.

Biologicamente, e seguindo a lógica positivista, as patologias estão justificadas. A questão é em qual lugar comportar as ciências que tratam do agir, pensar e sentir dos seres humanos. Sabendo-se que quando os seres humanos são considerados pessoas, e não apenas organismos físicos ou aglomerados de moléculas, qualquer compreensão científica da vida das pessoas deve começar por reconhecer a natureza normativa de seus fazeres e sofrimentos.

O positivismo tem o hábito de agrupar os indivíduos de acordo com suas entidades psicopatológicas, comumente chamadas de transtornos, e se tornam a própria descrição que o indivíduo tem de si mesmo: “Sou TDAH”; “Sou autista”; “Sou TPAC”; e assim por diante.

Nesta toada, é preocupante que exista uma tendência em expansão, por parte de especialistas, no sentido de desconsiderar a naturalidade de muitos comportamentos infantis. Como ensina Winnicott (1982, p. 70), em alguns momentos, “pode ser mais normal para uma criança estar doente do que estar bem”.

Na perspectiva winnicotiana, a busca por uma prática que patologiza e classifica na tentativa de fazer desaparecer os sintomas se constitui a perda de oportunidade significativa de compreender o que está sendo dito, mesmo que não existam palavras. Cada sintoma se

converge em uma espécie de enfermidade que permite entender sinais de alerta, pedidos de socorro, e mais que isso, um apelo para conhecer a história de cada indivíduo e a relação que ele estabelece consigo e com o mundo a sua volta.

Mantendo a inspiração em Nietzsche no horizonte, Deleuze (2015) explora a noção de “vontade de potência” e a recria com a tese de *Filosofia das forças*, fazendo erigir um conceito de sintoma desprendido do peso representativo tão valorizado pela psicanálise.

Em uma perspectiva clínica, o sintomatologista é o médico responsável por investigar as causas das mazelas que acometem o indivíduo e emitir um parecer, um diagnóstico. Deleuze (2015), a partir do conceito de “vontade de potência”, de Nietzsche, reafirma que todos os fenômenos, sejam eles naturais, espirituais ou sociais, não passam de sintomas que remetem a um estado de forças predominantes. Já Foucault, em *O Nascimento da Clínica* (1982), enfatiza a relação entre os sintomas e as doenças. Para o filósofo, ao trocar a tradicional pergunta clínica “o que você tem?” pela pergunta “onde lhe dói?”, a clínica acaba assumindo um outro tipo de discurso, mais acessível, empírico, e quem sabe, até mais transformador.

Nesse cariz, ao tentar entender o processo de diagnóstico, duas vertentes são lançadas como enredo. Uma, conhecida como naturalista, define a normalidade como algo habitual e regular, apoiando-se em uma média estatística, na qual a partir dela, são considerados normais todos os comportamentos que venham a enquadrar-se. Assim, aqueles comportamentos que não se enquadram são tidos como anormais. A segunda, chamada de normativista, entende que viver seja valorar. Traz uma ideia de que é possível recriar formas de viver, diante das adversidades e do ambiente. Na transcrição abaixo, observa-se como Morfeu, utilizando a criatividade e o conhecimento sobre si e suas potencialidades, encontrou, nas anotações, uma estratégia para gerir sua vida no trabalho, apesar de se considerar desatento:

*Para mim, a melhor hora de trabalhar é mais para a noite, quando todo mundo já foi embora, telefone para de tocar, para de chegar email... Escrito, agenda, papelzinho no bolso, arquivo de computador, vários lembretes, caderno... Ai eu tenho que escrever as coisas que aconteceram para depois ficar lembrando. Vou montando um sistema de informações (Morfeu, 2023).*

Acompanha a vertente normativista, o médico e filósofo Canguilhem (2012, p. 83), ao afirmar que “o ser vivo vive num mundo de acidentes possíveis”. Normalidade, portanto, pode ser explicada como a capacidade de criar novas formas de viver, em meio às intercorrências do meio no qual se está inserido. No texto transcrito da fala do participante Morfeu (2023), verifica-se claramente esse esforço de recriar novas formas de organização para atender às necessidades da vida vivida. Analisando os sintomas e comportamentos por esta lógica, é

possível encontrar respostas para, se não explicar, ao menos entender por que histórias, que muitas vezes são marcadas pelo imprevisível e até mesmo pela sorte, ou a falta dela, acabam por engendrar modos singulares de ser, estar e agir no mundo.

*Quando eu vejo falar do Normal e do Anormal, eu me pergunto muito o que é ser Normal. Você ser normal, é você ser aquela pessoa que segue uma caixinha, um roteiro, porque você tem que ser assim porque você tem que ser assado. Se você sair daquilo, daquela curva que a sociedade te impõe, exatamente isso, daquele estereótipo de normalidade que a sociedade tem, você é uma pessoa anormal (Thêmis, 2023).*

“O homem é fruto do meio”, e pela lógica do determinismo freudiano, ele não tem domínio sobre seu livre-arbítrio e é refém das circunstâncias de onde vive. Rousseau (1995), por sua vez, tem como essência a crença de que o homem é bom naturalmente, embora esteja sempre sob o jugo da vida em sociedade. Por outro lado, Protágoras de Abdera, grande filósofo sofista da Grécia Antiga, ficou conhecido por sua célebre frase: “O homem é a medida de todas as coisas”. Tal proposição serve, ainda hoje, para sustentar argumentos em prol da subjetividade e particularidade de cada indivíduo. Como se vê, são muitos os autores e filósofos que exploram a influência que o meio exerce sobre as ações dos indivíduos. A participante Thêmis, em seu relato, parece ter clareza do quão nocivos os padrões de normalidade impostos socialmente podem ser.

Em *Vigiar e punir*, o filósofo Michel Foucault (1999) abre um espaço bastante fértil para o plantio de questionamentos relacionados à docilização dos corpos com vistas a atender aos anseios de disciplina almejados pela sociedade, e por que não dizer, pela escola também. Foucault critica a docilidade dos corpos que, segundo ele, são convenientemente modelados para a submissão e utilização, podendo também ser passivamente transformados e aperfeiçoados como um objeto que se destina a uma finalidade específica. Neste sentido, a docilidade impõe assujeitamento e utilidade, ao mesmo tempo em que opera sob um corpo disciplinado, e sobretudo produtivo. Tal assujeitamento, que muitas vezes inicia na escola, não se encerra ao longo da vida.

No âmbito escolar, os estudantes que não se adaptam aos moldes de assujeitamento e docilização são comumente associados a algum tipo de transtorno mental. Foucault (1999) caracterizou a “doença mental” não como uma verdade que se diagnostica, mas sim uma entidade que se produz. O diagnóstico de doença mental retira do sujeito a capacidade e a credibilidade de falar sobre si mesmo. O relato de vivência que Hércules faz a seguir ilustra a dificuldade apresentada pela escola em relação à proposição de atividades diferenciadas, ou até

mesmo mais atrativas. O estudante que não corresponde aos anseios da educação tradicional acaba sendo taxado como menos capaz.

*Na minha segunda série, a professora queria me mandar para o ensino especial porque eu não copiava o dever do quadro (Hércules, 2023).*

Nesse processo de patologização do normal (Maluf, 2010), as habilidades do estudante em cumprir ou não com o que lhe é imposto indicam a adesão a um tipo de discurso traduzido em termos de presença/ausência de sintomas. Aqueles que apresentam descompasso devem passar pelo crivo de um ou mais especialistas.

De acordo com Thomas Szasz (1980), quando se trata de diagnosticar saúde mental, esse ato nunca é neutro e perpassa o julgamento moral do próprio médico. Assim sendo, questiona-se quais os critérios de mensuração utilizados para dizer que uma criança é “elétrica”, “devagar”, “apática”, “normal” ou “anormal”. E além disso, a quem interessa a docilidade mencionada por Foucault (1982)? Como essa docilidade pode ser estratégia de controle e disciplina nos espaços escolares?

*Eu era muito hiperativa. Sempre fui muito falante (Thêmis, 2023).*

O relato de Thêmis suscita uma reflexão sobre o que é ser “muito falante”. Qual seria a medida ideal da fala de uma pessoa negra e do gênero feminino na sociedade atual? Embora não seja este o objeto dessa pesquisa, diante do relato da participante em questão, torna-se impossível não refletir esta vivência sob o prisma dos recortes de gênero e raça.

Para Zola (2005), um grande ativista e escritor americano especialista em Sociologia médica e direitos das pessoas com deficiência, a medicina tem ditado padrões de normalidade, e por assim ser, tem, cada vez mais, assumido papel de reguladora social, função precipuamente designada à igreja e ao Estado.

O autor teceu críticas importantes, enfatizando que a medicalização, como um desdobramento do diagnóstico e tratamento para fenômenos próprios da vida humana, não era fato novo desde a década de 1970. O objeto de crítica permanece nos dias de hoje, uma vez que, para cada sintoma, prescreve-se um remédio. Medica-se o comportamento desviante, a sexualidade e a masculinidade. Há remédio para o sobrepeso, para a falta de memória, para engravidar e interromper a gravidez. Existem pílulas para diminuir a tristeza e a angústia, reduzir os sinais da senilidade e, por fim, disciplinar a infância.

A seguir, apresenta-se um trecho da entrevista com Morfeu, em que ele enfatiza, mais de uma vez, o seu incômodo em saber que precisa tomar medicação, e confessa que percebe efeitos sobre seu corpo:

*Me incomoda saber que eu preciso disso, porque quando eu fico sem a medicação, eu fico mais lento. Minha dificuldade de concentração aumenta, eu tenho menos energia, fico menos desperto. Isso me incomoda. Me incomoda saber que eu dependo disso. Eu não tomo só essa medicação. Eu sou psiquiátrico e tomo outras medicações. Eu sinto que isso vai tendo um efeito sobre o meu corpo. Sinto um certo gosto na boca. De remédio (Morfeu, 2023).*

Ivan Illich (1975), em seu livro “A expropriação da saúde: nêmesis da medicina”, classifica a iatrogenia médica como uma espécie de Pandemia Moderna. O mesmo autor chega a apontar semelhanças entre escolas e hospitais. Segundo ele, essas instituições dirigem a vida de pobres e ricos, definem o que é certo e o que não é, partindo de um ponto de vista normatizador.

Ainda com Illich (1975) no horizonte, observa-se que a sociedade ocidental contemporânea não acolhe ternamente as críticas feitas à escola. Esta tem status semelhante ao da religião. Não se pode criticar. Deve-se aceitar a sua autoridade com a mesma fé cega de quem se liberta do pecado original. Na religião, liberta-se do pecado; na escola, difunde-se a ideologia de libertação da ignorância, e o céu é representado pela ascensão, que se concretiza quando o poder aquisitivo aumenta. Nesse sentido, a escola se consolida como o canal compulsório de aprendizagem e o currículo escolar se torna rito de passagem para a sociedade de consumo.

Mais uma vez, em virtude de as questões da entrevista serem abertas e permitirem a expressão de subjetividade, é possível constatar que os participantes do estudo têm dimensão do quão normativas são as relações em sociedade. Os participantes mencionam também o poder negativo que o rótulo exerce, e Morfeu chega a considerar um desperdício de humanidade. Talvez Morfeu tenha razão. Padronizações podem realmente significar desperdício de talentos e oportunidades de vida.

*A maioria das pessoas tem que entrar naquela forminha da normalidade e tem que lutar para encontrar seu espaço. E quem não consegue se adequar, aí recebe esse carimbo, esse rótulo de anormal e tudo mais. Eu acho que isso aí é uma pena. Acho que isso é um grande desperdício da humanidade (Morfeu, 2023).*

Nem tudo o que se sabe foi aprendido na escola, e em concordância com o mestre Paulo Freire (1996), a aprendizagem resulta de situações significativas. Na percepção crítica de Ivan Illich (2018), a escola impõe uma padronização desumanizante que, ao perseguir metas de crescimento, esvazia os estudantes de criatividade e iniciativa, sob o jugo da instrução. Ao criticar o que chama de “guerra pedagógica” e os desdobramentos da Educação enquanto mercadoria, denota-se a preocupação com o tipo de sociedade que estará sendo gestada, pois, segundo ele: “Os terapeutas pedagógicos doparão sempre mais os seus alunos com a finalidade de ensiná-los melhor; os estudantes tomarão mais drogas para se aliviarem das pressões dos professores e da corrida para os diplomas” (p. 50).

Na ilustração abaixo, o cartunista Armandinho tece uma crítica forte em relação ao uso de medicamentos por crianças que apresentam práticas que são comuns na infância. A imagem problematiza e convida a refletir sobre quais fatores têm feito adultos creditarem ao diagnóstico qualquer explicação para o modo de agir das crianças que muitas vezes não têm o rendimento escolar desejado pela família.

Figura 3 - ARMANDINHO Palavras de humor



Fonte: Facebook.com

Esta escolarização a qualquer preço impõe a necessidade de laudos e diagnósticos cada vez mais presentes no espaço escolar.

De acordo com Leal e Nogueira (2012), o diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tornou-se tão comum no espaço escolar que as crianças já se habituaram à realidade de engolir comprimido antes de iniciar a aula. Frases como “tia, já tá na hora de tomar meu comprimido de ficar inteligente?” também já são conhecidas. Assim como também são conhecidos, no âmbito escolar, os rostos de quem possui o diagnóstico, toma medicação, “tem formiga na cadeira”, “vive no mundo da lua”, “não para quieto”, entre tantos pontos de referência para facilitar a identificação dos “anjos caídos”.

Hércules (2023), ao partilhar sua vivência com a medicação retomada na fase adulta, resgata rótulos que recebera na infância, ao mencionar que, sob efeito de remédio, fica “muito elétrico, muito acelerado”.

*Eu, quando criança, não senti o efeito. Agora, fui tomar adulto e senti bastante os efeitos... muito elétrico, muito acelerado. Eu ficava com bruxismo. No final da noite, meu maxilar estava doendo muito (Hércules, 2023).*

Segundo Bordini *et al.* (2010), o TDAH é um dos transtornos psiquiátricos infantis mais comuns e, igualmente, dos mais estudados pela Medicina. O conceito mais difundido entende que se trata de “uma condição neurobiológica causadora de importante prejuízo, caracterizada por desatenção, distração, inquietação e agitação, impulsividade e déficits nas funções executivas, com prejuízo no planejamento e na execução”. Na maioria das vezes, o processo tradutório tem pais, mães, professores e cuidadores como emissores da observação, por eles realizada, dos comportamentos e sintomas notados na criança. Os destinatários geralmente são múltiplos profissionais, tais como pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, entre outros, que assumem o papel de traduzir todos os discursos em uma linguagem única, que no caso específico, é o relatório diagnóstico.

Em Torres de Babel, Derrida (2002) sugere que o caos instituído por Deus ao se zangar com a pretensão humana de imitá-lo fez surgir a confusão das línguas e, conseqüentemente, deu um tom caótico de desordem, diferença, descontinuidade e incompreensão, impedindo, assim, que os babélicos obtivessem êxito em seus intentos.

Considerando que, nesse processo de tradução, tanto emissores como destinatários são também criadores, como garantir que o diagnóstico esteja desquitado de manifestações de personalidade de seus tradutores? Talvez, a pureza deste desquite não seja possível e tampouco desejável para quem recebe o diagnóstico e até mesmo para a composição de um diagnóstico e prognóstico acertados.

Segundo Moysés e Collares (2013), “o processo de aprender compreende caminhos cognitivos diferentes e são esses modos de levar a vida que nos diferenciam como humanos” (p. 33). Cada pessoa é única e simultaneamente parte de um todo. As dificuldades são inerentes aos caminhos cognitivos percorridos por cada um. A alteridade dos diagnósticos se revela como fim e não como meio de tradução. Os pressupostos organicistas, próprios da ciência que classifica, acabam por culpabilizar o indivíduo, atribuindo a ele as causas de tudo o que lhe acontece. Nesse sentido, são reproduzidas as mais diversas formas de exclusão e silenciamento. Negligenciam-se as complexidades que envolvem o processo de escolarização, reduzindo a subjetividade que constitui o sujeito em situação de aprendizagem.

*Já aconteceu de eu pensar soluções diferentes para realizar uma tarefa. O jeito que a professora ensinava, eu achava meio prolixo (Morfeu, 2023).*



*Inclusive, na minha sala mesmo, tinha crianças mais velhas, que já tinham reprovado umas duas ou três vezes e que estavam ali e que eram estigmatizadas como tapadas, como não aprende. Essas coisas de menosprezo (Thêmis, 2023).*

Os trechos acima, coletados nos relatos de vivências de Morfeu e Thêmis (2023), remontam à lição ensinada por Moyses (2013), ao afirmar que os caminhos cognitivos erigem das idiossincrasias que cada indivíduo carrega. Morfeu aprendia de forma diferente da ensinada pela professora, mas buscou outros meios de realizar a atividade proposta. Thêmis, por sua vez, relembrou que as crianças que não aprendiam no mesmo ritmo das demais eram estigmatizadas e taxadas como incapazes de aprender.

Em nome do desejo utópico da sala homogênea, alguns professores veem no diagnóstico a resposta para toda falha no processo de ensino-aprendizagem e a possibilidade concreta de realizar o sonho de lecionar para alunos no mesmo *nível* de escolarização.

Na esquizoanálise de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2004), as patologias não têm a ver com o indivíduo, e há que se romper com camisas de força que prescrevem o que é viver. Segundo esta teoria, adequar a vida a uma psicologia dominante significa anestésiar os desejos próprios do vivente. Nessa direção, os diagnósticos acabam se constituindo como formas de controle da vida e óbices para a experiência dos desejos e, conseqüentemente, obstáculos para as aprendizagens.

Na esquizoanálise, cada vida é um texto vivo e por assim ser, nenhum acontecimento pode ser considerado efêmero ou irrelevante. Há, portanto, uma ruptura com a ideia de totalidade, pois, “cada indivíduo é sua própria medida de normalidade”.

De acordo com Moysés e Collares (2014), ao atribuir à “doença” da criança as razões de sua não aprendizagem, automaticamente todas as demais instâncias envolvidas no processo se isentam. A medicação passa a ser medida terapêutica mais rápida e tem como eixo a dificuldade da criança. Assim, torna-se útil para pais, professores e sociedade de maneira geral.

*Por um lado, eu ficava triste por não ter as brincadeiras e interação com os colegas, e por outro, eu sentia que precisava daquilo e se não fosse aquilo, eu não ia conseguir tirar nota. E se eu não tirasse nota e não alcançasse os coleguinhas, eu seria a burra da turma. E eu não queria ser a burra da turma (Thêmis, 2023).*

Depreende-se do trecho autobiográfico de Thêmis uma grande preocupação em atender às expectativas externas ao enfatizar que precisava tirar nota e fugir a qualquer custo do rótulo negativo, sabendo-se que a imposição das notas altas desconsidera subjetividades e modos distintos de aprendizagem.

Da mesma maneira que os profissionais da educação muitas vezes não possuem conhecimento suficiente para duvidar da autoridade subscrita em um diagnóstico clínico, também os profissionais da saúde não têm conhecimentos pedagógicos com musculatura para interferir no processo educacional das crianças. Apesar disso, são cada vez mais recorrentes as recomendações médicas sobre a forma mais adequada de ensinar às crianças diagnosticadas (Moysés e Collares, 2013). Essa queda de braço entre Medicina e Educação fragiliza a credibilidade dos diagnósticos e tem se tornado comum no espaço escolar.

Nesta toada, observa-se uma demanda crescente de encaminhamentos de estudantes com dificuldade de aprendizagem aos Serviços Especializados de Apoio à Aprendizagem para intervenções pedagógicas com vistas ao diagnóstico de transtorno ou deficiência intelectual. Todavia, mesmo referindo-se a uma questão intimamente ligada ao contexto escolar, o médico é quem dá a palavra final, e não os profissionais da Educação.

Talvez ainda mais preocupante seja a medicalização da infância. Se uma criança tossir depois de fazer exercícios, tem asma. Se tiver problemas com leitura, é disléxico. Se estiver infeliz, tem depressão. Se alterna entre euforia e tristeza, tem distúrbio bipolar (Welch; Schwartz; Woloshin 2008, p. 64).

A questão envolvendo a necessidade ou não de diagnósticos não é pacífica entre profissionais da Saúde e da Educação. Porém, de modo geral, a avaliação diagnóstica encontra apoio por se constituir em argumentos biomédicos e exames clínicos que são pacificamente homologados pela sociedade.

Vigotski, em *Obras escogidas – Fundamentos da defectologia* (1983), repudia as práticas educativas pautadas em funções meramente quantitativas, pois, segundo ele, esse tipo de prática não guarda relação com as potencialidades que as crianças efetivamente possuem. Seguindo sua lógica de pensamento, quando uma criança é vista sob a ótica de suas limitações, muitas vezes passa a apresentar comportamentos estereotipados oriundos da medicação prescrita e dificilmente ficará livre do processo de marginalização imposto pela sociedade. Desta forma, se essa criança ou adolescente apenas não se enquadra nos padrões comportamentais desejáveis, a partir do diagnóstico, ela/ele passa a ser vista/o como doente. Essa falsa percepção de doença muitas vezes é justificada pela apatia, falta de concentração ou pelo desinteresse da criança pelas atividades escolares propostas.

*A partir do diagnóstico é que as pessoas começaram a ver de uma forma diferente, que aquilo era um transtorno e não simplesmente porque eu era inquieta ou porque eu não conseguia aprender. Então, isso modificou a minha vida bastante e mudou muito* (Thêmis, 2023).

O trecho transcrito do relato de Thêmis evidencia a importância atribuída aos diagnósticos, não no sentido de melhorar a qualidade de vida dos estudantes ou oportunizar outras formas de aprendizagem, mas sobretudo com o objetivo de justificar a suposta inadequação. É cruel perceber que, apesar de todos os esforços e avanços, ainda existe muita dificuldade em consolidar um mundo onde todos tenham vez e voz, para além de suas diferenças.

### **A Linguagem do diagnóstico como objeto cultural**

Não se pode olvidar que o diagnóstico seja instrumento clínico útil para designar, investigar, discriminar e/ou reconhecer a existência de condições “anormais” que acometem o indivíduo. É dele também a prerrogativa de nomear o que tem. A tecnologia hodierna também atua nesse sentido:

A avançada tecnologia permite que os médicos olhem profundamente para as coisas que estão erradas. Nós podemos detectar marcadores no sangue. Nós podemos direcionar aparelhos de fibra ótica dentro de qualquer orifício. Além disso, tomografias computadorizadas, ultrassonografia, ressonâncias magnéticas e tomografias por emissão de pósitrons permitem que os médicos exponham, com precisão, tênues defeitos estruturais do organismo. Essas tecnologias tornam possíveis quaisquer diagnósticos em qualquer pessoa: artrite em pessoas sem dores nas juntas, úlcera em pessoas sem dores no estômago e câncer de próstata em milhões de pessoas que, não fosse pelos exames, viveriam da mesma forma e sem serem consideradas pacientes com câncer (Welch; Schwartz; Woloshin, 2008, p. 134).

Nessa aporia, que gira em torno do humano e de sua condição ontológica, não falta a consciência de finitude, e por assim ser, torna-se inevitável que, em algum momento da vida, tenha-se que conviver com frustrações, perdas, fracassos, sofrimento. Contudo, também faz parte da experiência humana a busca por respostas e o livre arbítrio.

Nietzsche, em *O nascimento da tragédia* (1992), já nos falava sobre o ímpeto e a necessidade de regularidade que são inerentes à experiência humana, reforçando que as metáforas são facilitadoras do entendimento para as questões que fogem ao entendimento humano. As metáforas proporcionam variadas leituras e composições sobre a vida e o mundo, vejamos:

Esse impulso à formação de metáforas, esse impulso fundamental ao ser humano, que não pode deixar de levar em conta, nem por um instante, porque com isso o próprio ser humano não seria levado em conta, quando se constrói para ele, a partir de suas criaturas liquefeitas, os conceitos, um novo mundo regular e rígido como uma praça forte, nem por isso, na verdade, ele é subjugado e o mal é refreado (p. 76).

Em todas as áreas da Medicina, o diagnóstico tende a se calcificar como a pedra necessária para a construção da “praça forte”, citada em Nietzsche. Ele é o ponto de partida para entender e interpretar as queixas e demais manifestações apresentadas pelo indivíduo, associando com aquilo que o corpo revela. Em alguma medida, o diagnóstico também é interpretado de forma positiva por aqueles que procuram uma resposta que justifique sua dor, seu sofrimento ou desconforto. No tocante aos diagnósticos de transtornos, a resposta em formato de diagnóstico também pode ser vista como sinal de alívio. É o que se depreende do trecho transcrito do relato de Thêmis:

*Quando você não sabe o que tem é mais preocupante (Thêmis, 2023).*

Sem perder de vista o horizonte nietzschiano, sabe-se que o encontro com o diagnóstico tem o poder de transformar, de maneira muito particular, a forma do sujeito pensar sobre si mesmo, seu jeito de interpretar os acontecimentos e sentimentos, e também o modo de se relacionar com as outras pessoas.

De acordo com Brito e Caliman (2017), a linguagem psiquiátrica e suas mais diversas nomenclaturas se consolidam de tal forma no corpo social que qualquer pessoa pode se enxergar em uma classificação. Nesse sentido, também as nomeações são dotadas de argumento social crível, em que a Biomedicina funciona como sistema simbólico com respaldo científico capaz de dar todas as respostas. É incontestável o poder que os diagnósticos têm de promover mudança na percepção dos sujeitos, “mudando as formas do sujeito perceber a si e ao mundo, criando identidade, produzindo novas relações com o corpo e com o outro” (p. 14).

Pelo que se observa, logo na sequência, no relato transcrito da fala de Morfeu (2023), os efeitos performativos, do que diz respeito ao diagnóstico, vão muito além de dispositivos estritamente terapêuticos, pois abarcam o campo cultural e o tipo de construção identitária do indivíduo diagnosticado. Senão, vejamos:

*A Ritalina, além de me ajudar na concentração, me ajudava também a ficar mais desperto. Eu sinto em alguns momentos, apesar de estar num ritmo que eu gosto, eu sinto que meu corpo está artificialmente acelerado (Morfeu, 2023).*

Para Caliman (2012), há uma espécie de crença que atribui ao corpo a missão de ser a sede “da alma, da identidade, da política, da religião, do sentimento moral, do sofrimento mental” (p. 115). Para a autora, há uma supervalorização da biopsiquiatria, em que as mazelas humanas só são validadas por meio do biodiagnóstico, atribuindo menos valia às questões sociais e psicológicas.

De acordo com pesquisas realizadas por Dunker e Kyrillos Neto (2011), o diagnóstico traz em seu bojo a materialização do indivíduo e seu complexo processo de adoecimento. Ele se impõe de forma direta e permite a leitura de mazelas do corpo por meio de uma espécie de categorização de sintomas. Nesse momento, comumente são deixados de lado a singularidade da experiência humana, as relações de sentido, as paixões e a história de cada um.

*Eu entendo esse conceito de normalidade de uma forma muito mais ampla. Eu sei que o ser humano é complexo por natureza. Ninguém é igual a ninguém. Todos têm habilidades em maior ou menor escala. Todos nós somos frutos do meio e todos nós somos dependentes das circunstâncias, das marés positivas e negativas que nos cercam (Morfeu, 2023).*

Não nos parece adequado afirmar que atualmente o número de diagnósticos tenha aumentado porque as pessoas estão mais doentes. O que se observa é que, hoje, os mecanismos que favorecem o diagnóstico se tornaram mais sofisticados. Em *Carta de Nova York*, Basaglia (2001) critica alguns pontos da psiquiatria preventiva nos Estados Unidos, onde havia a promessa de ampliação de diagnóstico, acreditando que, assim, questões de saúde mental poderiam ser tratadas de forma mais eficiente. Para o autor, essas ações acabaram por produzir uma imensa patologização com aporte na linguagem diagnóstica.

Na patologização da vida, à luz nietzschiana, a própria vida escapa. Tudo passa a ser traduzido como sintoma, sinal, “problema”. A concepção de que hoje os diagnósticos são melhores, mais detalhados e eficientes desconsidera o caráter histórico dos diagnósticos. A vida, a dor, a saúde, e até mesmo a doença são produtos culturais que se transformam historicamente. Os diagnósticos e sua linguagem técnica se constituem em um consenso historicamente definido. Deste jeito, cada momento histórico produzirá seus próprios diagnósticos e suas formas de patologizar o que não se enquadrar nos moldes de normalidade.

Não nos parece adequado limitar o diagnóstico a preceitos essencialmente naturalistas, como se isso significasse uma inovação tecnológica ou descoberta da natureza. Pela reflexão trazida por Basaglia (2001), o diagnóstico é uma produção social e histórica, e cada período histórico produzirá seus diagnósticos e suas formas de tratamento. É portanto necessário que se busque respostas para a patologização, não só no suposto desenvolvimento técnico da ciência, mas também nas funções sociais atreladas aos diagnósticos. Nessa lógica, a depressão e os transtornos podem ser considerados como chaves de interpretação das inconstâncias e errâncias comuns aos viventes do século XXI.

Como é possível traduzir o que o *outro* sente? O diagnóstico, embora especificamente elaborado, com regras de consenso científico, não deixa de ser uma forma de registro biográfico

de alguém, uma vez que retrata a vida vivida naquele momento. Em *O destino não pode esperar*, Costa (2010, p. 32) escreve sobre a vida que se dispõe a biografar: “Biografa-se para justificar. Biografa-se para corrigir. Biografa-se para afirmar. Biografa-se para construir”. Nesse movimento de biografar, em que medida o diagnóstico serve para justificar um tipo de tratamento ou para afirmar a prevalência de uma teoria em detrimento de outra?

Canguilhem (2012, p. 36) lapida esse assunto ao comentar que “patológico implica em *pathos*, sentimento direto e concreto de sofrimento e de impotência, sentimento de vida sendo contrariada”. Em contraponto à doença, o mesmo autor reforça que “o que caracteriza a saúde é a possibilidade de tolerar infrações à norma habitual e de instituir normas novas em situações novas”.

Ao organizar o diagnóstico em categorias de sintomas, a intenção é resolver, de forma prática e eficiente, os problemas apresentados. Essa classificação pode se dar pelos mais diversos tipos e formatos, inclusive em versões populares ou científicas.

Algumas classificações foram absorvidas pela linguagem, e nessa perspectiva, surgiram os rótulos, para facilitar o agrupamento do maior volume possível de informações acerca daquela categoria específica. Porém, segundo Kirmayer (2005), os estudos sobre diferença e inclusão são uníssonos em afirmar que as classificações, ainda que por meio de diagnósticos, não servirão de igual forma para todos os propósitos. Pode-se concluir que a apresentação dos sintomas e a subjetivação das experiências estão intimamente ligadas à matriz cultural que é responsável pela regulação e atribuição de práticas discursivas de narração.

Nesse sentido, o diagnóstico acaba assumindo o papel de organizador cultural de subjetividades. Os jargões clínicos muitas vezes acabam por se tornar populares e são utilizados pelas pessoas leigas para descrever estados de ânimo, dificuldades, problemas e contrariedades.

A transcrição do relato de Morfeu ilustra a incompreensão da escola sobre sua forma de aprendizagem, seus interesses e suas habilidades. Daí o rótulo de “astronauta”. Sua presença ou ausência não eram percebidas.

*Meu apelido na escola era astronauta, porque eu vivia no mundo da lua, olhando para o nada. Dificilmente eu estava conectado com o que estava sendo ensinado. A minha concentração sempre esteve mais relacionada ao interesse do que à concentração genuína, né? (Morfeu, 2023).*

Thêmis, por sua vez, apropria-se da linguagem “desmame” para explicar sua tentativa de não tomar mais a medicação. Há evidência de uma iatrogenia na linguagem, quando se popularizam termos técnicos, próprios da Medicina, para ampliar e naturalizar o alcance e o entendimento no meio social.

*Às vezes, tentava fazer o desmame, mas aí não dava certo. Já cheguei a ficar sem a medicação e tive que voltar com a medicação de novo (Thêmis, 2023).*

Não se pretende aqui julgar o mérito do diagnóstico, nem tampouco afirmar se ele é bom ou ruim, mas seguindo apontamentos de Benzato e Pereira (2005), constata-se que, a partir da narrativa do indivíduo e uma vez confirmado, o sujeito passa a absorvê-lo como parte de sua própria identidade, e na maioria das vezes, torna-se ponto de referência para descrever sua própria experiência subjetiva, permitindo também fazer planos ou não para uma vida futura.

No processo que vai desde a escuta de narrativas até a elaboração do diagnóstico enquanto instrumento, a linguagem também assume protagonismo. É a linguagem que, embora em muitos momentos seja caracterizada pela indeterminação e instabilidade, não deixa escapar o poder de definir, classificar e normalizar os processos. A força homogeneizadora da linguagem normaliza, ao mesmo tempo em que impõe um padrão do que deve ser considerado natural, aceito, único e desejável. Dividir e classificar as pessoas entre normais e anormais torna-se uma espécie de hierarquização. Thêmis (2023) ilustra a hierarquização que ocorria em sala de aula, na época da sua infância. Resta claro que havia uma classificação dicotômica entre os que aprendem e os que não aprendem, os “burros” e os inteligentes, os bons alunos e os maus alunos:

*Na minha sala mesmo, tinha alunos que foram menosprezados porque era coitadinho, porque era burro e não aprendia (Thêmis, 2023).*

O filósofo francês Jacques Derrida (2002) analisa detalhadamente as questões que envolvem o processo de escuta. Para ele, as oposições binárias não se constituem uma simples e despretensiosa divisão, como muitas vezes acreditamos, quando se trata de ensino/aprendizagem, ou ainda bom/ruim, forte/fraco, normal/anormal. Em uma oposição binária, um dos termos sempre ocupará posição de privilégio em detrimento do outro. Portanto, questionar a linguagem no tocante às relações de poder que ela estabelece também é pauta necessária para fazer frente às reflexões sobre o Diagnóstico. Michel Foucault, em sua obra *Os Anormais* (1975), ensina que a normalização é um dos processos mais sutis de manifestação do poder. O autor explora a figura da criança a ser corrigida, e a discussão em torno disso torna-se campo fértil da Psiquiatria, que muitas vezes se vale de estratégias disciplinares de poder em relação ao indivíduo, com forte sustentação na lógica do biopoder.

*Eu me considero uma pessoa normal (Hércules, 2023).*

Reduzir a complexidade e subjetividade de um indivíduo a questões neurofisiológicas é um caminho perigoso. Na maioria das vezes, crianças com dificuldade de aprendizagem precisam de um olhar diferenciado e necessitam de considerações acerca de sua vida social, familiar, afetiva, bem como suas condições históricas de existência. À luz derridiana, vida, ação e saber não caminham separadamente.

Sobre essa questão, Foucault (1975) analisa o poder de generalização da Psiquiatria como instância de controle dos comportamentos considerados anormais, e nessa empreitada, não o faz sem a contribuição das famílias. No mesmo sentido, Zanello (2014) aponta que sintomas são aspectos que entram em conflito com certos *scripts* sociais/ideais, por meio dos quais o sujeito se constitui. O incômodo e o sofrimento surgem pelo descompasso que esses ideais produzem.

Nessa lógica normatizadora, aproveitando o termo usado por Zanello (2014), aparenta, de fato, existir um *script*, um roteiro que deve ser seguido, e parece não haver espaço para acontecimentos imprevisíveis, desvios ou fronteiras.

Contudo, os processos discursivos e linguísticos não devem se limitar a uma compreensão meramente descritiva. Butler (1999) desenvolveu o conceito de performatividade, que está ligado ao movimento de “tornar-se”, e não simplesmente aquilo que “é”. Para a autora, a linguagem não se limita a apenas descrever ou constatar. A linguagem tem o condão de fazer com que algo se efetive a partir da pronúncia das palavras. Assim, apenas a título de exemplificação, quando se diz “esse menino não é normal”, essa afirmação assume caráter performativo, e não se limita a uma mera descrição. A repetição dessa frase tem o poder de consolidar o fato descrito. O que se diz faz parte de uma rede ampla de atos linguísticos que acabam contribuindo ou reforçando a individuação que supostamente esteja apenas no campo descritivo.

Assim, os diagnósticos assumem caráter de registro universal. Por serem validados pela ciência médica, constituem uma linguagem única conhecida em qualquer parte do planeta. É a sintetização da ideia de que a escrita é repetível.

Derrida (2002) nomeia essa faceta, que a escrita e a linguagem têm de se repetir, como citacionalidade. Somente quando se interrompe essa repetição de atos performativos, que reforçam as diferenças, é que outras formas de existir podem surgir.

### **A necessidade de nomear o que se sente**



Em *As palavras e as coisas* (1990), o filósofo Michel Foucault trouxe popularidade ao conto *O idioma analítico de John Wilkins*, do escritor argentino Jorge Luis Borges (1980). No texto em questão, Borges trata sobre as classificações, e faz um movimento de contraposição ao uso da linguagem para fim essencialista e representacionista. Ele afirma, por outro lado, o interesse em procedimentos interpretativos que estiveram historicamente associados:

[...] notoriamente não existe classificação do universo que não seja arbitrária e conjectural. A razão é muito simples: não sabemos o que é o universo. Cabe suspeitar que não existe universo no sentido orgânico, unificador, que tenha essa ambiciosa palavra. Se existe, falta conjecturar seu propósito; falta conjecturar as palavras, as definições, as etimologias, as sinonímias, do secreto dicionário de Deus. A impossibilidade de penetrar no esquema divino do universo não pode, no entanto, dissuadir-nos de planejar esquemas humanos, embora nos conste que estes são provisórios. O idioma analítico de Wilkins não é o menos admirável desses esquemas (Borges, 1980, p. 112).

Diante dessas premissas, questiona-se a importância das classificações comumente utilizadas para a elaboração dos diagnósticos. Não é razoável que as classificações se constituam espelhos da realidade, mas podem organizar o olhar sobre aquilo que se pretende conhecer. Contudo, há que se ter cautela, pois em consonância com o que sustenta o linguista George Lakoff (1987, p. 91), “há inúmeros modos de ordenar as aparências do mundo”. Dependem da lente daquele que olha.

O *Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders*, popularmente conhecido como DSM, é um tipo de sistema classificatório criado pela Psiquiatria estadunidense, que constituiu uma linguagem universal acerca dos diagnósticos de saúde mental. Nos últimos anos, a força performativa das categorias previstas no DSM tornou-se um poderoso ator social, que interfere diretamente na vida subjetiva dos indivíduos.

Os DSMs nasceram da mistura dos conflitos da Psiquiatria norte-americana com outros fatores externos estreitamente ligados a processos políticos, tecnológicos e culturais que ferviam nas décadas 1970 e 80.

Até os dias atuais, foram criados 5 DSMs que ditam as regras para a elaboração de diagnósticos e a avaliação de sintomas, com uma proposta de estabelecer um tipo de classificação psiquiátrica homogênea. A palavra de ordem para o início dos DSMs era “adequação”. De certa forma, em situações nas quais o indivíduo não era capaz de oferecer uma resposta adequada, poderia ensejar na interpretação de doença mental. Nesse sentido, a *reação* aos fatores biopsicossociais era passível de medidas terapêuticas.

Na década 1970, surge o DSM II, com a apresentação dos transtornos comportamentais relacionados à infância e à adolescência, além de seção própria para classificar os *comportamentos desviantes* de natureza sexual.

O DSM III, criado na década 1980, enfatizou as descrições biológicas, potencializadas pelas intervenções psicofarmacológicas. O objetivo premente era investir no empreendimento científico, de forma a facilitar a definição de síndromes, e até mesmo descobrir doenças subjacentes. O diagnóstico no DSM III se limitou à coleta distanciada de informações, seguidas de uma lista de critérios de inclusão e exclusão meticulosamente analisados para fins de classificação. Nessa mesma época, houve um aumento significativo de categorias para classificação.

A partir daí, o diagnóstico, pela força do DSM III, se transformou em instrumento de pesquisa e serviu de subsídio para estudos epidemiológicos, fomento da indústria farmacêutica e outras emergências da época. Foram transformadas as formas de lidar com as doenças mentais categorizadas no DSM, e nesse período, a Biologia ganhou espaço cintilante na Psiquiatria. Apesar disso, a implementação das práticas diagnósticas biologizantes não navegou em mares de calma. Muitos foram os esforços fomentados por estudantes, minorias, movimentos de luta pelos direitos civis, feministas, gays, que fizeram oposição aos anseios da APA (Associação Americana de Psiquiatria).

Sob um verniz de inclusão, os psicofármacos ganharam espaço na vida das pessoas, a partir de narrativas estratégicas, que desestimulavam as internações em centros psiquiátricos. Era a deixa que a indústria farmacêutica precisava para ter a chancela de medicar as pessoas, no conforto de seus lares. Surgiam aí novas práticas terapêuticas.

*A Ritalina, além de me ajudar na concentração, me ajudava também a ficar mais desperto (Morfeu, 2023).*

*Eu passava mal com a medicação, mas se eu ficasse sem, era pior ainda (Thêmis, 2023).*

A onda auspiciosa dos psicofármacos, ao passo que favorecia a Indústria Farmacêutica, também fez surgir a necessidade de regulamentação estatal quanto ao uso dos medicamentos. Era, portanto, necessária a comprovação de eficácia e necessidade de prescrição. A exigência metodológica somada ao interesse da Indústria e a facilidade para incentivar e difundir a categorização dos sintomas tornaram-se uma simbiose.

Outro ponto merecedor de destaque é que a difusão do vocabulário clínico e a popularização dos diagnósticos passaram a interferir nas relações sociais e nas experiências

subjetivas, naturalizando algumas percepções equivocadas. Ao explorar o sentimento de insegurança, o DSM III incentivou a ideia de que havia uma “sociedade de risco” que precisava ser controlada para não causar dano ao coletivo (Giddens, 1990). O surgimento da Neurocultura e a banalização do uso de tecnologias para a regulação da vida também foram grandes personagens no enredo que protagoniza o DSM III.

Canguilhem (2012, p. 56), ao examinar como definimos nossas concepções sobre o que é normal e o que é patológico, afirma que “O pathos precede o logos”. Segundo ele, é o anormal que desperta o interesse teórico pelo normal. É na falha que o convencional e normatizado se evidenciam.

*Era normal dele, ser daquele jeito (Hércules, 2023).*

*Eu tenho déficit de atenção, mas eu não tenho hiperatividade. Eu sempre fui muito quieto e até hoje eu sou muito desconcentrado, desconectado. Se o negócio não tiver um discurso, uma narrativa que me prenda, começo a voar [...] (Morfeu, 2023).*

*[...] De forma ainda caótica, eu tenho que fazer um esforço muito grande de planejamento e ainda hoje eu tenho muita dificuldade no cumprimento do planejamento e da execução (Ibidem).*

Pela lógica evidenciada nas transcrições dos relatos autobiográficos dos participantes, quando as coisas fogem ao controle, as regras se justificam. São as falhas que revelam as funções. A inadaptação, a dor e o fracasso se revelam em forças capazes de elevar a consciência e a vida.

Nietzsche (2004, p. 72) endossa essa trama sobre normalidade ao afirmar que:

O valor de todos os estados mórbidos consiste no fato de mostrarem, com uma lente de aumento, certas condições que, apesar de normais, são dificilmente visíveis no estado normal.

É a partir do encontro com a “tragédia”, própria dos viventes, que surge a necessidade de dar nome ao que se sente, de descrever o que acontece, de classificar e diferenciar, conforme padrões de normalidade, tudo aquilo que abala nossa condição existencial e causa dor, sofrimento e angústia.

O efeito existencial do diagnóstico surge como um sobrenome que serve para identificar e reconhecer um sujeito. Na esfera política, a pessoa diagnosticada pode vir a ser sujeito de direitos específicos, em razão de sua bioidentidade. O diagnóstico alivia o fardo moral do julgamento alheio, desculpabilizando os sistemas sociais.

*A partir do diagnóstico, é que as pessoas começaram a ver de uma forma diferente, que aquilo era um transtorno e não simplesmente porque eu era inquieta ou porque eu não conseguia aprender. Então isso modificou a minha vida bastante e mudou muito (Thêmis).*

*Você tem que ter a sorte de alguém conseguir te induzir num contexto que você consiga desenvolver as suas potencialidades. Se você não estiver inserido num contexto que você consiga desenvolver suas potencialidades, alguém vai te rotular como anormal ou como insuficiente (Morfeu).*

Pelo relato de Thêmis e Morfeu (2023), observa-se a importância do debate acerca do diagnóstico, e conseqüentemente da medicalização, enquanto medidores de adequação comportamental, em detrimento das experiências subjetivas do ser medicalizado. Torna-se cada vez mais importante repensar as práticas pedagógicas que excluem, em nome do cuidado e de uma pseudoproteção.

Seguindo o pensamento de Nietzsche (2004), a individuação consiste em permitir que o indivíduo teça sua própria vida, e suas vivências lhe servirão como vetor de força, de vontade, de potência.

## **Considerações Finais**

Esse estudo buscou problematizar a importância atribuída ao diagnóstico de aprendizagem, e conseqüentemente, ao excesso de medicalização em crianças e adolescentes nas escolas. Além disso, se propôs a lançar olhar mais crítico sobre práticas diagnósticas que acabam por desconsiderar vivências e subjetividades inerentes a cada indivíduo.

Para viabilizar essa análise, iniciou-se a revisão de literatura partindo de obras filosóficas que pudessem apontar caminhos de interpretação para conceitos, como normalidade, diferença e tradução, palavras consideradas com significados muito potentes para a discussão.

Para além da revisão de literatura, também foi realizado um estudo com participantes adultos e que convivem com o diagnóstico de TDAH. Com amparo na Otobiografia, foram realizadas escutas biográficas sobre a vivência dos participantes e suas experiências com o mencionado diagnóstico e a medicalização.

Com vasta quantidade de pesquisas sobre o assunto, observou-se que há indicadores expressivos de abuso de medicalização no ensino, e esse fator gera discursos, ora favoráveis à medicação, ora conformistas com o diagnóstico que se tem.

Neste percurso, houve preocupação em apontar que existem outras formas de lidar com o problema do baixo desempenho escolar, a partir de uma abordagem desmedicalizante que questiona as relações de poder e subalternização das diferentes formas de ser, sentir, agir e pensar. Não foi pretensão dessa pesquisa investigar com profundidade se os protocolos para diagnósticos relacionados ao fracasso escolar estão sendo ou não seguidos, nem foram colocadas em dúvida as suas validades.

As questões suscitadas nesse artigo possuem desdobramentos importantes nos campos da Filosofia, Linguística, Pedagogia e Psiquiatria, e para não correr o risco de uma análise superficial, limitou-se a manter o diagnóstico no horizonte de todo o pensamento.

Observou-se que a discussão sobre diagnóstico é inevitavelmente precedida pelo conceito de normalidade. Assim, antes de fazer qualquer defesa à normalidade é importante considerar o que é ser normal.

Definir o *normal* deveria ser tarefa fácil, e conseguir essa proeza, de ser sujeito normal, poderia ser encarada como ambição modesta, a exemplo da canção de Dorival Caymmi (2006), quando diz: “Quem não gosta de samba, bom sujeito não é. É ruim da cabeça ou doente do pé”. A famosa canção *O samba da minha terra* utiliza o fato de gostar ou não de samba como critério definidor de caráter e enfermidade. Resguardadas as devidas peculiaridades, e a título apenas de ilustração, observa-se que o advento dos DSMs (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) tornou-se uma espécie de bíblia psiquiátrica, na qual categorização e classificação de transtornos mentais parecem assumir protagonismo.

Por essa razão, ao longo desse estudo, tentou-se articular o instituto do Diagnóstico às mais diversas vertentes e aos desdobramentos do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade no âmbito da aprendizagem escolar.

Ao que tudo indica, não demorará muito para que o diagnóstico se torne uma regra, e sua não existência vire exceção, especialmente no contexto das salas de aula, em que a normalidade tem sido muito assediada nas últimas décadas.

O avanço da Medicina e da Indústria Farmacêutica, aliado ao imediatismo do ser humano atual, tornam a medicalização do estudante uma opção bastante sedutora. Por que perder tempo investigando e enfrentando a origem do rendimento deficitário ou do comportamento diferente, a custo de tempo e energia, se o fármaco promete resolver o problema hoje?

Partindo da lógica de que cada sapato tem um pé e cada problema uma solução, a relação dialógica tem sido difundida também para reforçar que cada doença também tem um remédio,

e esse percurso, *quase natural*, suscita a preocupação que emerge desse estudo sobre as razões que ensejam a medicalização como solução para o que se supõe estar fora da normalidade.

O dicionário define que anormal é tudo aquilo que não é normal, habitual, típico, usual ou adequado. É a mais clara exemplificação do *jogo do contrário*, carregado de uma dicotomia que exclui e classifica, sob o manto do reconhecimento da especificidade e de uma falsa familiaridade.

Partindo dessas considerações sobre normalidade, o diagnóstico torna-se grande protagonista. É bem verdade que, às vezes, é o herói; e em outras, assume o papel de vilão. Ora parece ser importante e decisivo para descoberta, tratamento e cura de doenças graves; ora parece personagem traiçoeiro, falso e portador de inverdades que comprometem a biografia de quem teria o direito de ser quem se é.

Daqui da arquibancada, observa-se que, mesmo que se utilizem as mais poderosas ferramentas tecnológicas, os estudos e equipamentos mais avançados em genética e todo tipo de inovação em exames e ressonâncias, ainda assim permanece a dificuldade de diagnosticar com precisão o que comumente se conhece como transtorno mental. O cérebro humano, assim como os modos de ser, sentir, pensar e de viver, ainda se constituem em um mistério que a ciência utilitarista ainda não conseguiu desvendar.

## Referências

ARMANDINHO. **Quadrinhos e tirinhas**. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso em 01 nov. 2023.

BASAGLIA, Franco. Carta de Nova York: o doente artificial. *In*: AMARANTE, Paulo. (org.). **Escritos Selecionados em Saúde Mental e Reforma Psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001. p. 151-160.

BENZATO, Cláudio E.; PEREIRA, Mario E. Eyes and years wide open: values in the clinical setting. **World Psychiatry**, v. 4, n. 2, p. 90, 2005.

BIATO, E. C. L.; CECCIM, R. B.; MONTEIRO, S. B. Processos de criação na atenção e na educação em saúde. Um exercício de “timpanização”. *Physis - Revista de Saúde Coletiva*, v. 27, n. 3, p. 621-640, 2017. Acesso em: 29 abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312017000300013>.

BORDINI, Daniela; ORSI, Paula; GATTÁS, Ivete G.; MERCADANTE, Marcos T. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. *In*: FALCÃO, Luiz F. R. (org.). **Manual de Psiquiatria: Manual do Residente da Universidade Federal de São Paulo**. Associação dos Médicos Residentes da Escola Paulista de Medicina, São Paulo, Gen-Roca, 2010, p. 314-318.

BORGES, Jorge Luis. O idioma analítico de John Wilkins. *In*: BORGES, Jorge Luis. Prosa completa. Buenos Aires: Bruguera, 1980. v. 3, p. 111.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). Prescrição e consumo de metilfenidato no Brasil: identificando riscos para o monitoramento e controle sanitário. Boletim de Farmacoepidemiologia, ano 2, nº 2; jul./dez. de 2012. Disponível em: [http://portal.anvisa.gov.br/wps/wcm/connect/4038b004e996487ada1af8a610f4177/boletim\\_sn\\_gpc\\_2\\_2012+corrigido+2.pdf?MOD=AJPERES](http://portal.anvisa.gov.br/wps/wcm/connect/4038b004e996487ada1af8a610f4177/boletim_sn_gpc_2_2012+corrigido+2.pdf?MOD=AJPERES). Acesso em: 28 jun. 2022.

BRITO, Alexandre Vieira; CALIMAN, Luciana Vieira. O diagnóstico da linguagem e a linguagem do diagnóstico: uma perspectiva pragmática. *Psicologia em Revista (Online)*. (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 994-1011, dez. 2017. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682017000300013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682017000300013&lng=pt&nrm=iso). Acessos em 22 set. 2022. <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2017v23n3p994-1011>.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org). O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

CALIMAN, L. V. Os bio-diagnósticos na era das cidadanias biológicas. *Cadernos de Subjetividade (PUCSP)*, v. 01, p. 112-119, 2012.

CANGUILHEM, Georges. O normal e o patológico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

CAYMMI, Dorival. Samba da Minha Terra. Por Editores da Enciclopédia Itaú Cultural. 2006 Brasil / Rio de Janeiro / Rio de Janeiro. Classificação. Espetáculo. Tipo de Evento.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Preconceitos no cotidiano escolar: Ensino e medicalização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Projeto de pesquisa: Escriteiras: um modo de “ler-escrever” em meio à vida. Plano de trabalho. Observatório da Educação. Edital 038/2010. Fomento a estudos e pesquisa em educação - CAPES/ INEP. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, setembro de 2010.

COSTA, Luciano Bedin da. O destino não pode esperar ou o que dizer de uma vida. *In*: FONSECA, Tania Mara Galli; COSTA; Luciano Bedin da. (org.). Vidas do Fora: Habitantes do silêncio. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010. p. 47-70.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia 1. Lisboa, Portugal: Assírio & Alvim, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia (Vol. 3). Rio de Janeiro, RJ: Editora 34.

DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Tradução Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2018.

DELEUZE, Gilles. Nietzsche e a filosofia. Tradução Mariana de Toledo Barbosa e Ovídio de Abreu Filho. São Paulo: N-1 Edições, 2018. p. 68.

DERRIDA, Jacques. Torres de Babel. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DUNKER, Christian Ingo Lenz; KYRILLOS NETO, Fuad. A psicopatológico limiar entre a psicanálise e a psiquiatria: estudo comparativo sobre o DSM. Vínculo, v. 8, n. 2, p.1-35, 2011.

FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas. Uma arqueologia das ciências humanas. Lisboa: Portugalia, 1968.

FOUCAULT, Michel. Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 1975.

FOUCAULT, Michel. O Nascimento da Clínica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense - Universitaria, 1980.

FOUCAULT, Michel. As Palavras e as Coisas - Uma Arqueologia das Ciências Humanas. Martins Fontes. 1990. 407p.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: o nascimento da prisão. 20. ed. São Paulo: Vozes, 1999. p. 117-125.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIDDENS, Anthony. The consequences of Modernity. Cambridge: Polity. 1990.

ILLICH, Ivan. Limits to medical nemesis: The expropriation of health. Toronto: Mario Boyars. London, 1975.

ILLICH, Ivan. Sociedade sem Escolas. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

IMPÉRIO DAS ARTES. Análise: Anjo caído de Alexandre Cabanel. My Daily Display, 20 out. 2014. Disponível em: <https://mydailyartdisplay.uk/tag/the-fallen-angel-by-alexandre-cabanel>. Acesso em: 9 jul. 2022.

KIRMAYER, Laurence J. Cultural psychiatry in historical perspective. *In*: BHUGRA, Dinesh; BHUI, Kamaldeep. (ed.). Textbook of cultural Psychiatry. Cambridge: Cambridge University press, 2005. p. 3-19.

LAKOFF, George. Women, Fire and Dangerous Things. What Categories reveal about the Mind. Chicago University Press, 1987.

LEAL, D.; NOGUEIRA, M. O. G. Dificuldades de aprendizagem: um olhar psicopedagógico. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MALUF, Sônia Weidner. Gênero, saúde e aflição: políticas públicas, ativismo e experiências sociais. *In*: MALUF, Sônia Weidner; TORNQUIST, Carmen Susana. (org.). Gênero, saúde e aflição: abordagens antropológicas. Santa Catarina, 2010. p. 21-67.



MONTEIRO, Silas Borges. Quando a pedagogia forma professores: Uma investigação otobiográfica. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MONTEIRO, Silas Borges. Otobiografia como escuta das vivências presentes nos escritos. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 3, p. 471-484, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300006>. Acesso em 27 abr. 2023.

MONTEIRO, Silas Borges. Labirinto Otobiográfico. In: CORAZZA, S. M. (org). Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: Editora Oikos, 2020.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A Institucionalização Invisível: Crianças que não aprendem-na-escola. Campinas, SP: Mercado das Letras; Fapesp, 2001.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: VIÉGAS, Lygia de Sousa; RIBEIRO, Maria Izabel Souza; OLIVEIRA, Elaine Cristina; TELES, Liliane Alves da Luz. (org.). Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito? Salvador: Edufba, 2014. p. 21 -43.

MOYSÉS, Maria Aparecida A.; COLLARES, Cecília A. L. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria Aparecida; RIBEIRO, Mônica Cintrão (Org.). Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II Seminário Internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. Campinas, SP.: Mercado das Letras, 2013. p. 41-64.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e Medicalização da Infância. *Desidades*. Rio de Janeiro. Volume 1. 2013.

NERUDA, Pablo. Extravagário. Chile: Lozada, 1958.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Ecce homo: como alguém se torna o que é*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Aurora*. São Paulo: Companhia das Letras; 2004. p. 34.

NIETZSCHE, Friedrich W. *O nascimento da tragédia*. Tradução de Paulo César de Souza. Posfácio de André Itaparica. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

ROCHA, Ana Maria; SILVA, Antônio Ricardo. Em terra alheia, pisa no chão devagar. In: ROCHA, Paulina Schmidbauer (org.). *Cata-ventos: Invenções na clínica psicanalítica institucional*. São Paulo: Escuta, 2006.

ROUDINESCO, Elisabeth. *O eu soberano: ensaio sobre as derivas identitárias*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

ROUSSEAU, J-J. *Emílio ou da educação*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1995.

SZASZ, Thomas. *Ideologia e doença mental: Ensaio sobre a desumanização psiquiátrica do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1983.

WELCH, Gilbert; SCHWARTZ, Lisa; WOLOSHIN, Steven. O que está nos deixando doentes é uma epidemia de diagnósticos. 2008. Disponível em: <http://www.cremesp.org.br/?siteAcao=Jornal&id=954>.

WINNICOTT, Donald W. A tolerância do sintoma na pediatria: a história de um caso. *In*: WINNICOTT, Donald W. Da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. p. 70.

ZANELLO, Valeska. A saúde mental sob o viés de gênero: uma releitura gendrada da epidemiologia, da semiologia e da interpretação diagnóstica. *In*: ZANELLO, Valeska; ANDRADE, Ana Paula M. (org.). Saúde Mental e Gênero: Diálogos, Práticas e Interdisciplinaridade. Curitiba: Appris, 2014. p. 41-58.

ZOLA, Irving Kenneth. Medicine as an institution of social control. *In*: CONRAD, Peter (org.). The sociology of health e illness: critical perspectives. Nova Iorque: Worth Publishers, 2005. p. 432-442.

## ARTIGO 2

### ENTRE VENENOS E REMÉDIOS: UMA ABORDAGEM CRÍTICA SOBRE OS REGISTROS ESCRITOS PARA DIAGNÓSTICOS DE APRENDIZAGEM

#### **Resumo**

Tudo o que lemos, escrevemos, ouvimos e dizemos precisa estar em constante movimento de criticidade, sob pena de nos tornarmos reféns da busca por um sentido único, originário, homogêneo e utopicamente verdadeiro. No esforço de subverter à norma padrão, este artigo se propõe a analisar as escrituras que respaldam, e muitas vezes resultam em diagnósticos de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), no âmbito escolar. Utilizando conceitos derridianos de Tradução, Diferença e Alteridade, busca-se problematizar a forma como os registros escritos são realizados e o quanto de remédio e veneno estão presentes nas linhas traçadas sobre os estudantes e as suas singularidades. Para tanto, utiliza-se método de pesquisa de análise documental, que se vale de pareceres, notas técnicas, roteiros de entrevista, fichas de encaminhamento e relatórios utilizados, tanto pela Secretaria de Estado e Educação, como pela Secretaria de Saúde, ambas do Distrito Federal. Tais documentos deliberam sobre a necessidade de organização, estruturação e implementação de estratégias diferenciadas que visem contemplar, em natureza e intensidade, a diversidade do contexto escolar e o manejo de estudantes com histórico de queixa de não aprendizagem. Sem pretensão de esgotar a discussão sobre o assunto e consciente de que muitos diagnósticos de TDAH sugerem a prescrição de medicação, considera-se que esta análise pode trazer argumentos importantes para se pensar uma educação verdadeiramente heterogênea, sem itinerário acabado, nem regras rígidas sobre um vasto horizonte que ainda pode ser explorado.

**Palavras-chave:** Tradução; Diferença; Acontecimento; Escritura; Alteridade.

**Abstract**

Everything we read, write, hear and say needs to be in a constant movement of criticism, otherwise we will become hostages to the search for a unique, original, homogeneous and utopianly true meaning. In an effort to subvert the standard norm, this article proposes to analyze the scriptures that support and often result in diagnoses of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the school environment. Using Derridian concepts of Translation, Difference and Alterity, we seek to problematize the way in which written records are carried out and how much medicine and poison is present in the lines drawn on the students and their singularities. To this end, a document analysis research method is used, which uses opinions, technical notes, interview scripts, referral forms and reports used by both the State and Education Department and the Health Department, both in the Federal District. These documents deliberate on the need for organization, structuring and implementation of differentiated strategies that aim to contemplate, in nature and intensity, the diversity of the school context and management of students with a history of non-learning complaints. Without pretending to exhaust the discussion on this subject and aware that many ADHD diagnoses suggest the prescription of medication, it is considered that this study can bring important arguments to think about a truly heterogeneous education, without a finished itinerary or rigid rules on a vast horizon that can still be explored.

**Keywords:** Translation; Difference; Event; Writing; Otherness.

## Introdução

Apesar de todas as críticas a tecer em relação à escola, é inegável que ela se constitui um lugar privilegiado para testemunhar transformações. Veiga Neto (2001) enfatiza ser na escola onde mudanças são implementadas, ultrapassando o prisma social e alcançando lugar no debate político, cultural e econômico. Considerando essa interface tão poderosa da escola, parece-nos importante pensar no alcance de suas práticas discursivas e não discursivas, tão carregadas de representações e significados que nascem, crescem e se reproduzem, dentro e fora do espaço escolar.

A diversidade presente no ambiente escolar, que representa a heterogeneidade da própria sociedade, é, em alguns contextos educativos, sucessivamente camuflada, por meio de medidas adaptativas que visam homogeneizar as diferenças que surgem no processo de escolarização, mediante práticas educacionais cristalizadas e estigmatizantes. Nesses contextos, os casos resistentes a tais padronizações ainda são considerados como quadros de fracasso escolar, para os quais as explicações, em sua maioria, continuam voltadas para a patologização das peculiaridades dos estudantes. Em outras palavras, nessa perspectiva estigmatizante, a diversidade presente no ambiente escolar muitas vezes é a primeira a ser excluída.

Em se tratando dos estudantes em situação de queixa escolar, Rey (1999 *apud* Gurgel, 2002) entende que o processo avaliativo não pode ser um ato procedimental de aplicar um conjunto de instrumentos para chegar a um resultado. Deve ser um processo de relação constituído por meio da comunicação para produzir conhecimentos que facilitem a inteligibilidade do sujeito, fazendo erigir sua singularidade. O autor advoga para que a avaliação seja entendida como um processo de produção de conhecimento científico diferenciado e que pode ser utilizado na investigação da queixa escolar.

Para o Conselho Federal de Psicologia (2003), a avaliação é entendida como um processo técnico-científico de coleta de dados, estudos e interpretação de informações a respeito de fenômenos que são resultantes da relação do indivíduo com a sociedade. Para tanto, utiliza-se de estratégias, métodos, técnicas e instrumentos. Tais instrumentos precisam buscar a capacidade do estudante, analisando o processo de ensino e de aprendizagem, as condições oferecidas para tanto e, principalmente, ter um compromisso sobre a importância dos resultados da avaliação para a carreira escolar do discente.

As conseqüências da avaliação para o processo educacional determinam a carreira escolar do sujeito e contribuem significativamente para o processo diagnóstico, a depender dos resultados alcançados.

Diante disso, há a necessidade de se considerar todo o contexto em que o estudante está inserido, pois se existe, por parte da escola, a suspeita de algum problema na ou da criança, é nesse contexto que devem ser abordadas as questões sobre essa pretensa dificuldade (Gurgel, 2002). Nessa proposta, o verdadeiro sentido de avaliar é oferecer subsídios ao processo educacional.

Nesse diapasão, recomenda-se que as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem - EEAA registrem as intervenções, os desdobramentos e os resultados obtidos ao longo do processo, de forma a materializar e valorizar o trabalho que está sendo realizado, como também subsidiar a construção de novas estratégias de estudo das relações estabelecidas entre professores e alunos, permitindo a organização de outras formas de intervenções que se fizerem necessárias.

Para este propósito, compete à gestão de nível central responsável por orientar e acompanhar as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, subordinada à Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional, o encaminhamento dos instrumentos de registro respectivos às ações referidas, elaborados em conjunto com os integrantes das equipes das diferentes Diretorias Regionais de Ensino do Distrito Federal, tendo como base a aplicabilidade, adequação, funcionalidade e a atualização dos instrumentos.

A sincronicidade apresentada no documento *Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem* (2010) representa um grande avanço e reflexo de políticas públicas eficientes voltadas para respaldar o trabalho inclusivo nas escolas. Contudo, embora o documento tenha sido resultado de um esforço coletivo e seja a expressão visceral de uma preocupação com a singularidade dos estudantes, o que se observa na prática é um crescente aumento dos diagnósticos de transtornos de aprendizagem.

Ciente de que a *Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem* (2010) não é o único documento a versar sobre a questão dos estudantes que apresentam queixa escolar, essa pesquisadora sentiu a necessidade de analisar outros documentos, as palavras que o compõem, suas fragilidades e potencialidades.

Para esta finalidade, foi necessário promover certa conexão entre diferença e tradução, ou melhor dizendo, as diferenças de tradução. Voltando a tradução para o âmbito escolar, ao analisar os registros que envolvem o atendimento de estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem, observou-se que há uma espécie de reconfiguração do mito religioso das Torres de Babel, de autoria de Jacques Derrida (2002). A multiplicidade de línguas, seja ela médica, psicológica ou pedagógica, é uma constante para se referir aos estudantes. Nesse caso, a

multiplicidade se apresenta por meio de traduções antagônicas, contraditórias, e muitas vezes, excludentes na tentativa de seguir um modelo único.

A tradução, neste estudo, se preocupa com a impossibilidade de dizer sobre tudo e dar conta de apresentar sentido pleno para tudo. Interessa a esta pesquisa compreender a tradução como lugar onde as línguas habitam e campo fértil para a proliferação de sentidos. Dito de outra forma, na tradução, a constituição da significação encontra-se, continuamente, em uma rede diferencial, diferente e diferida.

Optou-se pelo percurso de uma análise documental, com o objetivo de problematizar diagnósticos de aprendizagem, identificando a forma como os registros são escritos e quais os efeitos na prática pedagógica e na vida dos estudantes. Com base em informações factuais presentes nos documentos, pretendeu-se verificar em que medida os registros podem se constituir veneno ou remédio, a ponto de definirem o diagnóstico de um estudante.

Forte em um enfoque qualitativo, buscou-se problematizar a utilização de algumas palavras com viés normatizador e silenciador de diferenças, presentes em alguns documentos, assim como algumas abordagens tão antagônicas às diretrizes de Orientação pedagógica e a toda a construção de uma Educação para a Diversidade.

Para sustentar o argumento de que educar para a diversidade demanda perder a pretensão de formatar por completo a alteridade do estudante, utilizamos conceitos e reflexões sobre tradução, diferença e alteridade, a partir de estudos em Derrida e noutros pensadores da diferença.

À guisa de abordar o diagnóstico a partir de um olhar de mirante que se aproxima e se distancia do objeto, com a finalidade de favorecer o movimento de uma leitura que amplie os modos de pensar sobre o tema, esta investigação propõe a divisão em 3 tópicos, quais sejam: a) O pharmakon nos diagnósticos; b) A linguagem da tradução nos diagnósticos; e c) Edições do outro como marca do diagnóstico.

Para não concluir, pretende-se, com este estudo, manter o incômodo dos questionamentos que envolvem todo o processo de diagnóstico de estudantes, mantendo o movimento próprio da aporia, tendo em vista que, mediante a inexistência de todas as respostas, a pesquisa tem chances de continuar existindo.

## O Phármakon nos diagnósticos

A escrita tem o poder de produzir efeitos farmacológicos para o bem ou para o mal. A farmácia de manipulação de textos produz o pharmákon, droga lícita que pode curar ou mesmo levar à morte, a depender da dose e da singularidade de cada ser medicado.

Quase sempre negligenciamos a ambivalência do termo Phármakon. A partir do que se extrai na obra *A farmácia de Platão* (Derrida, 2017), torna-se impossível tomar partido por um lado ou outro, seja o de remédio, seja o de doença.

No mito de Theuth, Platão compara a escrita ao Phármakon. O rei Tamuz usa a tradução de Phármakon no sentido negativo, o de veneno. Por essa razão, rejeita a escrita, pois para ele, esse tipo de registro não se constitui forma autêntica de memória. Em sua visão, a escrita não passa de um recurso artificial que gera perdas.

Já Theuth define Phármakon como cura para a memória. No sentido de remédio. Um elixir para não esquecer de nada. É a partir daí, da escritura, que outras questões atinentes à memória e à dialética desembocam seus desdobramentos sociais, políticos, epistemológicos e morais, passando a ser problematizadas, e é justamente nesse aspecto que nos prendemos para tratar sobre os registros escritos que envolvem a prática diagnóstica de transtornos, iniciada nas escolas.

O conhecimento e a aplicação do fármaco evidenciam o poder de condução, por vezes terapêutico, por vezes aniquilador, de quem o manipula. Assim nos parece ocorrer também com a escrita, especialmente a escrita dos diagnósticos, que é o tema principal deste artigo.

Escrever, sobretudo em linguagem diagnóstica, pode se comparar a uma forma de simular, de armar um cenário com contexto próprio, usar o avançado das linhas e palavras para forjar os personagens, para representar e apresentar os elementos do discurso que se pretende defender. Assemelha-se à cena teatral tão expressiva do Tribunal do Júri. Nesse teatro, alguém deve ser condenado ou absolvido. Esse alguém é também personagem principal.

Sem deixar de lado o roteiro, apresentam-se todas as provas, toda a história, todas as narrativas. Escolhem-se estrategicamente os elementos, as palavras ou as provas que mais comovem, que mais importam e servem melhor para a articulação do que se pretende exhibir. Faz-se o jogo duplo de uma pseudopresença com a verdade. Posiciona-se o réu. Ele é o enredo, mas paradoxalmente não tem nenhum protagonismo na história contada sobre ele. Falam dele, mas não lhe dão a palavra. É tudo sobre ele e seu crime. Mas é como se ele não estivesse presente. O personagem principal é réu e assiste passivamente todo o seu julgamento. A sentença parecia pronta desde o início.



Essa metáfora para aludir aos procedimentos de escrita do diagnóstico, especialmente no contexto escolar, serve como pano de fundo para algumas indagações, tais como: a quem a escrita do diagnóstico pretende alcançar? A quem ela é endereçada? Essa escrita, em termos morais, é decente ou indecente? Quem escreve, sente orgulho ou vergonha? A escrita do diagnóstico está aberta a questionamentos?

Talvez, muito mais do que encontrar as respostas, seja interesse deste texto manter vivas as perguntas para que a reflexão tenha sempre lugar no campo do indecidível, tal qual a análise proposta por Derrida (2007, p. 46):

Indecidível, é a experiência daquilo que estranho, heterogêneo à ordem do calculável e da regra, deve, entretanto, entregar-se à decisão do impossível, levando em conta o direito e a regra.

O diagnóstico escrito tem o poder de ressuscitar a originalidade do acontecimento sob a condição de afastar a presença do falante. Aquele que, *à priori*, teria a voz da verdade. Questiona-se, a partir daí, qual seria o lugar desse corpo na textualidade do que se escreve sobre ele.

Os diagnósticos escritos se fundam sob pilares de uma espécie de arquitetura irregular, firmada em solo movediço. Não há garantia de estabilidade, embora o que se registra na forma de escritura seja eternizado para julgamento das gerações vindouras. Diagnósticos escritos correm o risco de portar palavras mortas, que servem de alimento para efeitos vivos. Prometem presença daquele que não se materializa para exercitar legítima defesa, nem tampouco ofertar o mínimo de explicações. É o que Derrida nomeia como *metafísica da presença*:

escrevendo o que não diz, não diria e, sem dúvida, na verdade jamais pensaria, o autor do discurso escrito já está instalado na posição do sofista: o homem da não-presença e da não-verdade (Derrida, 2005, p. 12).

Aqueles que escrevem ou ajudam a escrever o diagnóstico se valem de palavras flutuantes que tomam a voz do outro. Há uma fala sem voz e há também uma fala sem dizer. Ou será um dizer sem fala? Na escrita diagnóstica, há o dizer em função do saber, da constatação e da informação. A assinatura, ao final do diagnóstico, homologa um registro único que substitui a voz do vivente.

Pelo que ensina Derrida ao comentar o bicentenário da Independência dos Estados Unidos, pode-se depreender que aquele que assina “a declaração que funda uma instituição, uma Constituição ou um Estado” (1973, p. 54) requer comprometimento com o que firma.

A reflexão proposta por Derrida nos convida a fazer algumas considerações acerca das assinaturas constantes nos diversos documentos que respaldam a trajetória dos estudantes até uma possível chegada ao diagnóstico.

Ao analisarmos o documento *Nota Técnica* (SESDF, 2018), elaborado pela Coordenação de Atenção Secundária e Integração de Serviços juntamente com a Diretoria de Serviços de Saúde Mental da Secretaria de Saúde do Distrito Federal, observa-se que se trata dos critérios para encaminhamento de crianças e adolescentes para os serviços de Saúde mental infantojuvenil. O texto do documento denota uma grande preocupação em acolher os estudantes que apresentam transtornos mentais graves e persistentes, é esclarecedor em relação ao tipo de demanda e como são feitos os encaminhamentos. O item 4.3., por exemplo, apresenta um rol de comportamentos bastante comuns no espaço escolar, tais como:

- 4.3.4. Distúrbios comportamentais sem risco a si ou terceiros, com comprometimento da interação e comunicação social, associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos ou
- 4.3.5. Distúrbios comportamentais sem risco a si ou terceiros, com déficit intelectual e adaptativo ou
- 4.3.6. Queixas de hiperatividade/impulsividade associadas a comportamento desafiador, agressivo e antissocial, transtornos de aprendizagem e/ou dificuldade de controle e expressão das emoções ou (...) (Nota técnica SEI-GDF n°1/2018 – SES/SAIS/COASIS/DISSAM).

O documento acima, embora tenha incidência direta no espaço escolar, uma vez que muitas demandas se iniciam no contexto de aprendizagem e a partir da observação dos professores, se limita a constatações de cunho hospitalocêntrico.

O professor, que lida diretamente com o estudante atendido pelo serviço de saúde mental, não assina o documento. Suas impressões não são registradas, nem levadas a termo nesse tipo de escritura. Ao verificar o campo “Elaboradores”, conclui-se que todos são médicos e psicólogos. Os professores tampouco participam da elaboração do documento.

Quando as coisas passam a ser definidas de uma só forma, perde-se a complexidade de suas várias maneiras de existir e produzir novos significados.

A escrita diagnóstica médica dispensa a todos o mesmo tratamento. Sua frieza quanto às singularidades e necessidades individuais por vezes são curativas, ainda que também assumam característica exterminadora. Mesmo sua posologia pode causar efeitos colaterais devastadores quando a voz anotada, registrada, classificada, e estrategicamente caligrafada, não sai da boca do falante.

O processo de elaboração dos diagnósticos se mescla entre atos constativos e performativos. No caso específico dos diagnósticos relacionados aos transtornos de aprendizagem, há um esforço coletivo, e muitas vezes multiprofissional, com a participação escrita de professores, psicólogos, pedagogos, conselho escolar, e até médicos. Estes últimos são tidos como os signatários mais importantes. É deles a palavra final no tocante ao diagnóstico de aprendizagem.

A assinatura firmada no papel inaugura para o estudante diagnosticado não só um novo status de existência e uma nova realidade, ela também lhe confere o direito a uma turma reduzida no próximo ano letivo e a receita médica assinada igualmente o torna consumidor assíduo da Indústria Farmacêutica. À luz da análise derridiana sobre assinatura, verifica-se a presença simultânea da constatação e da prescrição, do fato e do direito.

Nesse sentido, nos parece que os professores, psicólogos e pedagogos, no exercício de suas funções dentro do espaço escolar, ao redigirem suas observações sobre o estudante, atuam como representantes deste, como uma voz supostamente autorizada a falar por eles.

Ao receber esses registros escritos, o médico pode contrariar o texto dos profissionais que o antecederam e inaugurar um novo entendimento acerca das queixas suscitadas. Poderíamos assim dizer que se trata de uma performance que de alguma maneira apaga as outras assinaturas?

Por outro lado, pode também o profissional da saúde homologar tudo o que já foi escrito sobre o referido estudante e adotar o argumento de que os escritos foram elaborados por pessoas probas que conhecem-no melhor e a sua realidade. Seria essa assinatura meramente constativa?

Sob qualquer prisma que se olhe, uma constatação é certa: é importante respeitar as dosagens, seja dos remédios, seja das palavras. Já ensina o dito popular “para cada moléstia, há uma prescrição”. A escrita comporta ambivalências que, para Platão, não podem negar a existência da alma à qual se direciona, do contrário, poderia ser comparada a um presente envenenado.

Neste sentido, tudo o que é escrito tanto pode se convergir em remédio ou veneno. Não é possível chegar ao verdadeiro sentido do texto. A leitura de cada palavra possibilita uma nova interpretação que se renova constantemente. Derrida (2015) enfatiza que a textualidade, sendo construída de diferenças, é, por natureza, absolutamente heterogênea, e compõe, sem cessar, as forças que tendem a anulá-la.

Quando a escrita toma o lugar da voz, a ausência se torna maior que a presença, e isso obstaculiza a assinatura. A partir daí, abre-se uma fissura para interpretar, decifrar, criar

hipóteses e falar do outro, sem a presença desse outro. A grandiosidade da experiência de viver ganha a frieza do papel, da escritura, do diagnóstico.

Talvez seja importante que a escritura nos diagnósticos se constitua um elo entre o que é grafado e o que é vivido, tomando o que está escrito pelo que é ou foi.

### **A Linguagem da tradução nos diagnósticos**

Para além de toda e qualquer religiosidade, ou até mesmo a falta dela, o mito bíblico *Torre de Babel*, previsto no livro Gênesis, capítulo 11, narra a tentativa frustrada da construção de uma torre que levaria os homens até o céu. Diante de tamanha afronta, Deus teria se indignado e instaurado, entre os construtores, diferentes idiomas, o que dificultou a comunicação e ensejou a impossibilidade de construir a tal torre.

A construção e o seu êxito, na cabeça dos homens, eram certos. Porém, a implacável ira de Deus permeou aquele intento de incerteza e confusão. O imprevisível, o improgrável e a diferença se apresentaram trazendo ares de perplexidade diante de todo o caos. O que antes parecia estável, agora é desordenado, descontínuo, fragmentado e incompreensível.

O nome *Babel* atravessa o tempo e ainda hoje é associado ao que é incompreensível e confuso. Segundo Larrosa e Skliar (2011, p. 8), até o século XIX, a língua era pensada sob o ponto de vista da representação, a partir da relação entre significante e significado. Contudo, há hoje uma tendência de pensar a língua relacionando-a à tradução, deixando latente a preocupação em relação às suas diferenças, dinâmicas fronteiriças e contaminações.

Mas Babel não se limita apenas ao campo da linguagem. Traz afetações também em relação às pluralidades dos campos político, social e cultural, e entre tantos aspectos, serve para pensar a questão de afirmação das diferenças diante de um mundo tão globalizado. Babel, de maneira semelhante, pode expressar a arrogância e a pretensão humana de querer que tudo seja construído com base em uma compreensão racional, civilizadora, colonizadora e homogeneizante.

Talvez não exista uma verdade em torno de Babel. E essa pode ser a menor de suas relevâncias. Babel pode representar, nos dias de hoje, o modo como tentamos traduzir os acontecimentos, a nossa compreensão sobre o outro e as suas diferenças, sobre o mundo e os seus desassossegos.

Diante de uma realidade incompreensível e imprevisível, discursos com verniz de segurança, frequência, previsibilidade e normalidade ganham força e *status* de solução. Por um lampejo, tem-se a falsa percepção de que as línguas podem e devem ser traduzidas.

E a partir de traduções que se intitulam fiéis ao “original”, a calma retorna e a construção da torre se mostra aparentemente possível, previsível e calculável. Enfim, a utopia recebe generosa porção para se manter viva, pois lidar com confusão, dispersão e inconstâncias não é tarefa das mais prazerosas. Lidar com o diverso e o outro não foi fácil no mito bíblico de Babel, não é fácil na sociedade, no seio familiar e tampouco o é no ambiente escolar.

Diante de todas essas considerações acerca da imprevisibilidade das traduções, e firme no propósito de analisar criticamente os documentos que respaldam os diagnósticos para dificuldades no desenvolvimento e na aprendizagem, observa-se que o Parecer Técnico SEI-GDF nº3/2019 – SEE/SUBEB, emitido pela Subsecretaria de Educação Básica, é recheado de termos que induzem à negação das diferenças e forte apego à normatização. Destacamos alguns trechos que corroboram nossa observação. Dentre os objetivos apresentados no documento:

2. Padronizar fluxo entre as Secretarias de Saúde e Educação, visando atendimento integrado e resolutivo.
  3. Uniformizar o instrumento de encaminhamento garantindo a troca de informações entre as unidades escolares e de saúde.
- (Parecer Técnico SEI-GDF nº3/2019 – SEE/SUBEB).

As palavras *padronizar* e *uniformizar*, presentes nos objetivos do documento que respalda os encaminhamentos de estudantes para o Serviço de Saúde do Distrito Federal, parecem antagônicas aos pressupostos de uma educação que se pretende inclusiva.

De acordo com estudos realizados em Caliman (2012, p. 7), “o ato diagnóstico é uma potência com musculatura capaz de imprimir atributo aos corpos, no âmbito da expressão, provocando transformação corporal a partir de forças do incorpóreo”. E nesse aspecto, a linguagem cumpre função fundamental, pois tem o poder de interferir na percepção que o sujeito tem de si mesmo.

A partir das reflexões propostas na obra *Torres de Babel* (2002), a diversidade é respeitada quando ocorre o rompimento com qualquer hipótese de totalidade. A confusão das línguas faz nascer dispersão entre os homens e uma grande ameaça ao projeto da torre. Não há unidade, não há padrão para normatizar. Na cova onde outrora se chorava a morte da Unanimidade, olhos incrédulos e inconformados testemunhavam o nascer da Diversidade.

O estrangeirismo das línguas e a desestabilização causada pela diferença convocam para que sejam problematizados os discursos e suas representações. A tradução precisa considerar que a linguagem é vacilante e tem como pressupostos os indeterminismos e a instabilidade. São esses indeterminismos que o documento *Parecer Técnico* parece não estar apto a enfrentar, uma vez que busca em seu texto qualquer lampejo de controle, normatização e assujeitamento.

De acordo com Derrida (2002, p. 38), “toda tentativa de tradução é inadequada, forçada, estrangeira e violenta”. Não há como garantir que o original não se desoriginalize ou que a tradução esteja envolta de neutralidade. Há que se considerar que o tradutor também cria e exerce labor quase artesanal ao traduzir. O tradutor faz escolhas, imprime personalidade, e exatamente por isso, não é passivo em relação ao objeto de tradução. Nessa direção, vejamos que:

Tradução enquanto mecanismo de manipulação dos textos dos outros, enquanto usurpação de vozes de alteridade que são transformadas, primeiro em vozes parecidas, porém não idênticas e assimiladas, depois, em nossas formas conhecidas de dizer e de nomear. Tradução como um tipo de eterno retorno à própria língua, como se não se pudesse escapar da gramática da língua que tem o tradutor para “ler” todo estrangeirismo (Duschatzky e Skliar, 2011 p. 12).

Arriscamos dizer que não há tradução da tradução. Não há garantia de que a tradução será original. O criador original é também um tradutor. O professor, o psicólogo, a família e os cuidadores criam e inovam quando fazem a escolha de suas expressões e deixam seus rastros nos relatos sobre os estudantes, ainda que não intencionalmente. Esta tradução não é tarefa de um simples operário. A tarefa do tradutor dá ensejo a manifestações de personalidade, vivências e de existência.

Para Placer (2011), todas as vezes em que o *outro* é vitimizado ou demonizado por suas diferenças, isso ocorre para justificar as nossas práticas e os nossos discursos:

Para nós, o outro só aparece em cena como objeto de ação: reparação, regulação, integração e conhecimento; para o Ocidente e para nós, trata-se antes de tudo de identificá-lo, de fazê-lo visível e enunciável, de registrar, detectar e diagnosticar suas semelhanças e suas diferenças, de calibrar sua integração, suas ameaças, suas bondades e sua periculosidade, de legislar seus direitos e obrigações, de regular seus agrupamentos, seus deslocamentos, entradas e saídas. E se o buscamos, o desejamos e necessitamos é em boa medida para isso, para – atuando sobre ele - fazê-lo intérprete, testemunho, réu e prova de nossa universalidade, para que encarne, também ele, nosso olhar, para que suas palavras ressoem nossa voz e nossa linguagem, encobrimo assim, nesta espécie de fria ligação interativa da universalidade, nossa miséria, nossa soberba, nossa arbitrariedade, nossa mortalidade e nossa finitude (Placer, 2011 p. 26).

Diante desse panorama sobre tradução a partir da obra *Torres de Babel*, de Jacques Derrida (2002), busca-se problematizar a tradutibilidade que permeia a dificuldade de escolarização e alcança os diagnósticos na forma de registros escritos. Assim, qual seria o papel do professor tradutor, da família tradutora, dos profissionais tradutores? Como traduzir os estudantes em meio ao constante processo de vir a ser?

Ainda sobre os registros produzidos no âmbito dos atendimentos aos estudantes com dificuldade no desenvolvimento e na aprendizagem, algumas considerações também são feitas em relação à *Ficha de Encaminhamento* do estudante para a Unidade Básica de Saúde (UBS). Trata-se de uma ficha de aproximadamente 1 (uma) folha (frente e verso), composta por um cabeçalho, no qual se qualificam a escola e o estudante. Na sequência, inicia-se a apresentação de tópicos, que devem ser preenchidos por um sistema de marcação de X, obedecendo a critérios que perpassam os eixos: comportamento, aprendizagem e linguagem. As respostas dadas a cada um dos tópicos se limitam a uma avaliação rasa acerca da intensidade em que determinada situação ocorreu, em atenção à ordem de quadrantes: nunca; raramente; às vezes; frequentemente; e sempre.

Paradoxalmente, no preenchimento da acima mencionada Ficha de Encaminhamento, as questões subjetivas levantam dados quantitativos. Questiona-se o preenchimento da ficha e os sons emitidos no silêncio que ela propõe.

Nietzsche (2003, p. 53) afirmava que “as instituições de ensino prendem os estudantes pelo ouvido”. Contudo, essas mesmas instituições não aprenderam a escutar as vivências dos estudantes. Talvez seja esse um grande ponto relevante e que mereça atenção nas Fichas de Encaminhamento de discentes para as Unidades Básicas de Saúde. Ao invés de mera marcação de X, talvez fosse importante permitir a escuta flutuante de questões presentes em letras minúsculas na ficha, tais como:

Dados do contexto familiar ( ); desemprego de provedor ( ); vulnerabilidade social ( ); pobreza extrema ( ); violência familiar ( ); violência extrafamiliar ( ); rompimento de vínculo familiar/família substituta ( ); beneficiário Programa Bolsa Família ( ); baixa escolaridade dos responsáveis ( ); trabalho infantil ( ); abuso/dependência química na família ( ); histórico de fuga do lar da criança e do adolescente ( ); e ( ) negligência.

A escuta e o detalhamento dessas questões nos parecem importantes demais para se limitarem a um X. Talvez, nessa escuta, os significantes, ao serem esticados ao máximo, pudessem propor algo ou contribuir de uma maneira diferente.

Nesse sentido, a polissemia se revela como o maior obstáculo da tradução. Traduzir soa como uma arrogante tarefa de determinar e limitar o que é indeterminável. A tradução pode manifestar uma regulação dentro de um conjunto de sentidos abertos do texto (polissemia regulada). Mas a palavra, ela mesma, também é polissêmica.

Para Derrida (2015), a ambiguidade e a ambivalência na tradução estão sempre se revezando e se complementando. Evidência disso é a escritura em Platão, que tem como

característica ser anagramática, ou seja, trazer diferentes funções da mesma palavra, em diferentes lugares.

Os diagnósticos produzem efeitos no interior da linguagem, seja na forma escrita ou falada, que possibilitam as mais diversas traduções e as mais imprevisíveis classificações.

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, mais conhecida como CID, é uma das principais ferramentas epidemiológicas do cotidiano médico. A principal função do CID é monitorar a incidência e prevalência de doenças, através de uma padronização universal.

Os CIDs são classificatórios e não possuem frases. Percebe-se um esforço grande em desenvolver um tipo de nomenclatura uniforme. Parece que o caráter “poliglota” dos sistemas diagnósticos é fortemente combatido para facilitar a coleta de dados.

A redução da linguagem frasal por siglas consegue inibir a reflexão, impondo, acriticamente, uma adesão ao discurso oficial, e que precariza a chance de fundamentação para pensamentos divergentes. Esse tipo de estratégia foi muito utilizada na Alemanha nazista, com o objetivo de uniformizar ideias e ações militares.

Lima (2011), acerca do excesso de abreviaturas, pondera que não há como “não pensar na infestação das siglas na psiquiatria contemporânea, como TDAH, TOD e TOC”(p. 87). Segundo o autor, esse tipo de prática facilita a comunicação entre os profissionais, mas acaba empobrecendo o debate e a reflexão.

Derrida, ao tratar sobre o monolingüismo, afirma: “Só tenho uma língua, e ela não é minha”. No caso das traduções que ocorrem no âmbito escolar para destacar potencialidades ou dificuldades dos estudantes, com vistas ou não a um diagnóstico, observa-se que tudo o que o estudante é passa pelo crivo ou pela homologação de outras pessoas. Sejam essas pessoas os pais, os professores, psicólogos, colegas etc. Há sempre um outro ao qual a confiança precisa ser feita. Fica sempre um pedaço de si nas mãos de outra pessoa. O lugar ocupado por este estudante é similar a uma borda, uma beira, uma margem. Ele está à deriva. À deriva do que dizem, do que escrevem e registram sobre ele.

A família, enquanto tradutora, é compelida a detalhar comportamentos do filho no âmbito doméstico e de convivência. Diante da queixa escolar, que pode versar sobre comportamento, aprendizagem ou linguagem, a família é entrevistada com roteiro pré-definido, e sob seu olhar, a criança ou o adolescente em questão vai sendo apresentada/o. O estudante, nessa fase, não participa, não fala, não é ouvido. Ele é assunto, mas não protagoniza os diálogos.

Por sua vez, o médico, enquanto tradutor, recebe relatórios e encaminhamentos sobre o estudante, e é capaz de emitir parecer técnico sem sequer ter estabelecido um diálogo com esse



discente. Não raro, baseia o diagnóstico em informações que lhe chegaram por meio de registros escritos que outras pessoas fizeram.

Já o professor tradutor procura expressar, nos relatórios que elabora a cada final de ciclo, a leitura que faz do aluno. Sob seus olhos, o estudante é medido, caracterizado, delineado e delatado. O conjunto de traduções acerca deste muitas vezes culmina em diagnósticos de (não)aprendizagem.

A poesia contemporânea de Marília Garcia (2014) nos faz pensar sobre a dificuldade em ser fiel à tradução, não somente do texto escrito, bem como das elaborações de texto oral. Ela também ressalta a importância e a dificuldade de escuta quando:

Na hora de responder às perguntas eu costumo me atrapalhar. Acho que não escuto o que as pessoas estão dizendo. Fico querendo resolver o problema em vez de manter o diálogo e a escuta abertos (p.21).

Como afirma Derrida (2001), só artificialmente é possível separar um texto da vida de seu autor. O estudante que está submetido ao processo de diagnóstico escolar não protagoniza as fases desse processo. Dizem dele, sobre ele, mas não com ele, nem a partir dele. O seu texto biográfico é escrito sem sua presença. Quase uma biografia não autorizada.

Na linguagem filosófica de Derrida, o signo não é uma presença, ou seja, a coisa ou o conceito não estão presentes no signo. Quando se privilegia a fala sobre a escrita, tem-se o privilégio da presença.

Nesse raciocínio, que nos leva a problematizar um processo diagnóstico que se inicia em traduções feitas na escola e se conclui em um consultório médico, algumas indagações sobre presença são prementes: é possível dizer o outro? É possível escrever o outro? É possível ir no enalço do outro? Qual é o risco que o outro produz?

A resposta para todas as perguntas acima parece estar recalcada na diferença.

Ao analisar os documentos que respaldam legalmente o processo diagnóstico dos estudantes com dificuldade de aprendizagem, uma questão filosófica nos convida a fazer uma crítica necessária: estamos autorizados a falar pelo outro? Traduzir o outro?

A resposta é não, se isso implicar na anulação desse outro.

Nossas vidas são textos vivos e viscerais. Há forças em nós que aderiram ao assujeitamento e ao rebaixamento por meio de afetos, movimentos e linguagens. É importante rejeitar a produção de modelos. Foucault (2004) enfatiza que precisamos desconstruir nossas prisões e questionar o comportamento de corpo dócil. Pensar é também dizer não.

A linguagem, à luz derridiana, é caracterizada pela indeterminação e instabilidade. Na linguagem tradutória, torna-se importante modificar o que se tem por original, garantindo sobrevida aos textos. Essa sobrevida é também observada na docência, em que a mutação e a renovação são sempre um caminho de novidades.

Metaforicamente, a linguagem da tradução envelopa seu teor. O manto do rei não é só uma vestimenta, é também uma forma de expressar sua alteridade. A tradução realizada pelo professor, pelo médico, pela família, sobre o estudante, não deixa de ser expressão máxima de suas alteridades e tem força para produzir o sujeito (e seu assujeitamento), além de contribuir para novas realidades.

Para Caliman (2012), as linguagens de cada povo, suas práticas, seus lugares, os regimes de cada época têm sua própria maneira de se estabelecer e se congregar, consagrar, transformar. Dependem das combinações/relações audiovisuais que se produzem, do que se faz ver (conteúdo) e do que se diz (expressão), ambos essenciais para pensarmos na linguagem como força produtora de realidades.

Estamos sempre em uma constante busca por interpretar os estudantes. Quiçá, muito mais do que interpretar, queiramos ocultar um interesse maior em fazer ecoar nossa própria voz e o nosso próprio modo de ser.

Placer (2011) sugere que, para escrever, pensar e dizer sobre o aluno, talvez sejam necessários repensar e se desentender consigo mesmo, distanciar-se de deuses tão particulares, de seus símbolos e significados. E ainda, para sentir o outro, talvez seja importante desgastar esse mundo que já está posto para que se abram lugares de silêncios inesgotáveis e de palavras.

Nesse aspecto, ao refletir sobre o poder da linguagem, nota-se que sua grande virtude é ser vacilante, pois quanto mais se tenta buscar a verdade, mais a vida escapa. Para falar do estudante, enquanto o *Outro*, é importante abrir mão dos cálculos e das formatações, abrir-se aos movimentos de idas e vindas em prol de existências que não comportam medições, previsibilidade, nem se moldam em estatísticas.

Para Deleuze e Guattari (1995, p. 201), “todo texto é um tecido de enxertos”. Sob esse prisma, também é possível depreender que todos os registros escritos sobre o estudante, o seu desenvolvimento, comportamento e temperamento são enxertos de vários tradutores, de momentos distintos e de múltiplos acontecimentos. Um texto não tem um só pai ou uma só raiz. Por essa razão, é impossível fazer a genealogia de um texto.

A singularidade enquanto tal (quer apareça como tal ou não) não se reduz nunca, em sua existência mesma, as regras de um cálculo maquínico, nem mesmo as

leis mais incontestáveis de um indeterminismo (Deleuze e Guattari, 1995, p. 68).

Marília Garcia (2014), utilizando linguagem poética, traz um intento conciliador acerca da tradução: “Quando traduzo um poema, escrevo um poema que não seria escrito na minha língua”. Em outro momento, mantendo a tradução no horizonte, ela define que “traduzir um texto é um modo de ler com uma lupa na mão”. E ainda: “Tradução é um beijo entre duas línguas” (p. 21).

Assim, a tradução se situa entre a necessidade e a impossibilidade de dizer tudo, e de dar conta de um sentido pleno. No âmbito dos diagnósticos, nos parece importante romper com a noção de tradução como cópia ou padronização, uma vez que as singularidades se impõem e precisam ser respeitadas.

### **Edições do outro como marca no Diagnóstico**

O dilema do ouriço é uma metáfora criada pelo filósofo alemão Arthur Schopenhauer (1788-1860) para ilustrar o problema da convivência humana. Não é de hoje a tentativa de se chegar a uma gênese do corpo desconhecido. Segundo a metáfora, um grande número de ouriços se amontoaram a fim de se aquecerem no inverno. Porém, os espinhos que revestem seus corpos acabavam causando machucados uns nos outros, e por essa razão, foram obrigados a se afastar. Apesar disso, o frio intenso os unia, e quando os machucados se tornavam insuportáveis, afastavam-se novamente. Após várias tentativas, perceberam que poderiam manter certa distância uns dos outros sem se dispersar, viabilizando o aquecimento coletivo e a redução dos machucados em razão do contato com os espinhos. Humanos e ouriços podem ser equiparados, quando associamos os espinhos às características individuais, que requerem tolerância, em alguma medida, para atingir uma necessidade coletiva.

O ouriço pode ter inúmeras representações, mas para nós, aqui interessa a sua singularidade e oposição ao absoluto. Essa singularidade, que se mostra perigosa em relação a qualquer tentativa de aproximação, também representa o risco de entrar em contato com o outro. Nesse contexto, o outro não é decodificável. É preciso arriscar-se em sua língua atrás de uma tradução impossível, embora desejada. A vinda do outro, assim como o poema, implica dar espaço ao acontecimento, permitir que as estrofes deem voltas, sem que haja qualquer garantia de recondução ao discurso.

Talvez, o “aprender de cor”, enfatizado por Derrida (2003) em *Che cos' è la poesia?*, tenha usado a metáfora do ouriço para tratar sobre a complexidade que envolve o contato com

o outro. O acontecimento que a vinda do outro promove é sempre improvável e sem garantias. A alteridade manifestada no trecho “sou um ditado, profere a poesia, decore-me, recopie-me, vele-me e guarde-me, olhe-me, ditada, sob os olhos” (p. 305) associe poesia à evocação do outro, e todo encantamento que esse acontecimento pode desencadear, a começar pela voz, é uma extensão do corpo, segundo Derrida (1995). Para ele, nenhuma consciência é possível sem a voz. A voz é o ser junto de si, na forma da universalidade, como consciência.

Ainda de acordo com Derrida (2002), somos afetados pelo outro, pelo imprevisível, bem como pelo acontecimento, que é incalculável. Ele se opõe aos binarismos, pois prefere operar nas contradições sem tentar luzir uma solução para as aporias. O autor propõe reflexão sobre aprender de cor, de coração.

Especialmente nesse trecho entendemos que o “aprender de cor” pode favorecer o aprender sobre o outro, o compreendê-lo tomando para si, pelas mãos. É uma forma de alcançar o outro pelo coração, portanto “de cor”, com todas as suas contradições e seus paradoxos.

Cada vez que um texto, e aqui ressaltamos o texto diagnóstico, tentar saber algo sobre o outro, precisará trazer a marca da assinatura, e essa singularidade nos colocará diante do que não temos domínio.

Ao compararmos o formato das perguntas constantes nos formulários *Conversa Inicial com a Família* e *Roteiro de conversa com o professor* (anexos), ambos da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF), observamos uma abertura maior para registrar as imprevisibilidades, contradições e complexidades que compõem e humanizam todos os sujeitos.

O formulário *Conversa Inicial com a Família*, por exemplo, possibilita registrar reações emocionais do entrevistado e mostra preocupação em conhecer o contexto no qual o estudante está inserido. Nesse sentido, há um campo aberto com linhas que permite o registro de respostas, até mesmo para o que não for perguntado.

Seguindo a mesma lógica, o formulário *Conversa com o Professor* se apresenta ainda mais amplo e contempla abordagens relacionadas inclusive a estar ou não feliz com o trabalho docente. Nesse tipo de documento, as dificuldades escolares não parecem ocupar o primeiro plano. Percebe-se a tentativa de conhecer vivências de alunos, professores e família, abrir espaço para relatos e a busca conjunta de alternativas para a melhoria dos processos escolares. O formato dos documentos em questão e as suas abordagens não se pautam pela busca resolutiva da linguagem diagnóstica. Parece-nos evidente a preocupação em conhecer os sujeitos envolvidos, para coletivamente tentar caminhos alternativos de melhoria dos processos escolares.

Noutro giro, conhecer quais os tipos de pessoas e quais realidades a prática diagnóstica produz é uma interrogação que precisa ser mantida em aberto, alimentando análises sobre os efeitos dos diagnósticos nas pessoas diagnosticadas e em suas instituições de pertencimento, bem como afirmando a prática diagnóstica como um exercício performativo.

Nessa direção, questiona-se, mais uma vez: qual seria o valor da presença? Temos sempre a ilusão de ver o signo como uma espécie de presença. Derrida (2003) tem um sistema de pensamento que não coaduna com a necessidade de presença prevista no cotidiano. Assim, parece-nos importante colapsar nossos movimentos desconstrutivos. A chegada do outro, assim como a desconstrução, não comportam previsibilidades. É permeada por constantes movimentos inventivos. Portanto, o ato de se preparar para a vinda do outro pode se assemelhar a uma desconstrução.

Apesar disso, não estamos imunes à tentativa de decodificar o outro. Hacking (2009) entende esse movimento de decodificação como se nos fosse dada a possibilidade de inventar pessoas, aproximando-se bastante do que Letícia Feres (2020) escreve em *Experiências sobre editar um corpo*. O ato de tentar editar ou inventar um outro, que não ele mesmo, é averso ao movimento pulsante do “aprender de cor”, uma vez que parte de um modelo que já se conhece, que já se tem. Não parece aberto a conhecer o outro e suas particularidades.

Ainda sobre estar diante do outro, Núria Perez de Lara (2009) enfatiza que:

Estamos invadidos de saberes e discursos que patologizam, culpabilizam e capturam o outro, traçando entre ele e nós uma rígida fronteira que não permite compreendê-lo, conhecê-lo nem adivinhá-lo; visto que na Universidade, a presença do outro sobre o que se fala, do outro para quem se estuda e do qual alguma coisa - que pode se confundir com o todo - se conhece, porém do qual nada se sabe; visto que a presença real do outro é, na Universidade, praticamente nula e não podemos nos aproximar dele para ver seu rosto, escutar sua voz e ver-nos em seu olhar, só nos resultaria possível perceber, escutar e adivinhar o outro abrindo nossos sentidos e fazendo pensar o nosso próprio coração sobre a perturbação que em nós produz sua presença. Isto é, refletindo sobre a ilusão da normalidade que nos impede de conhecer-nos, refletindo sobre o fato de que se olhamos para fora, onde o outro não está porque está em mim, nunca o conheceremos... (p. 49).

As desigualdades são historicamente construídas e politicamente sustentadas. Há uma colonialidade com matriz predatória onde as lógicas se constroem. A diferença permite elevar o limite da marca de cada um, como expressão de sua alteridade.

Em vista disso, aprender sobre o outro e deixar que ele se aproxime, tal qual um ouriço que tenta se aquecer no frio, é também lutar contra desigualdades que segregam e silenciam as

particularidades. Não se trata de uma insurgência contra os desiguais. Os desiguais não necessitam de edições, e é nesse sentido que Bhuvi Libanio (2020) se manifesta:

Editar-se é ter autonomia para conhecer-se, é escrever os opostos com tinta colorida e carregar-se de diferenças para tornar-se o todo. Na comunicação autônoma, o corpo é livre e escolhe o seu lugar; é sujeito do discurso. A edição é a própria ação de desobjetificar-se e assumir autoria de si.

Aquilo que comumente parece carecer de edição pode ser concebido como a *sujidade* do outro, em referência a tudo o que possa ser considerado impróprio e até mesmo espinhoso. Tudo aquilo que escapa ao que se espera como normal, convencional e aceitável.

De si para si não há o outro. A marca do eu é o UM. Tendemos a buscar no outro aquilo que já faz parte de nós, em uma verdadeira busca pelo espelhamento. É querer que o outro seja tal qual igual a mim.

Cida Moysés (2021) ensina que reconhecer que as diferenças existem possibilita uma faísca de humanidade em nós, pois não lidamos bem com o imprevisível, lugar em que as desigualdades habitam.

As pessoas se arrebatam de fome, de droga, de guerras, de aborrecimentos, de trabalho, de ódio, de revoltas, de revoluções. Explodem ou são mutiladas, em vida, alma e corpo. Todas as liberações (nacionais, sociais, morais, sexuais, estéticas) são ambíguas, dependem também de manipulações – e entretanto, cada uma tem sua verdade. A liberdade manipulada (pelos poderes, pelo capital), esse poderia ser o título de meio século. Pensar a liberdade deveria querer dizer: livrá-la das manipulações, aí incluídas sobretudo as do pensamento (Nancy, 1996, p. 182).

Partindo dessa ideia de diferença e imprevisibilidade, não se pode negar que a chegada do outro é uma espécie de alteridade violenta, visto que o acontecimento anda de braços dados com o indecível. Não se sabe sobre o outro, mas ao mesmo tempo, para aprendê-lo, é importante dizer sim ao que virá; *ce que arrive* (ao que acontece). O acontecimento e o outro são absolutamente singulares.

A diversidade, usada como pano de fundo para infinitas ilações sobre o outro, acaba por expor as chagas de nossas enfermidades. Utilizando a metáfora novamente, os machucados surgem quando estamos diante do outro.

Larrosa e Skliar (2011) defendem que a composição e a recomposição da pluralidade humana não significam apenas aceitar e celebrar as diferenças. Há um esforço para que essas diferenças sejam também representadas, embora, em alguma medida, também se busque

desativá-las ou categorizá-las. Há quem lucre com as diferenças. A diversidade se constituiu em mercadoria rentável na cadeia produtiva.

Ao analisarem criticamente essa perspectiva de pensamento da diferença em um movimento de oposição às políticas de identificação, os autores ponderam que:

Tem-se a impressão de que a questão é administrar as diferenças, identificando-as, e tratar de integrar todos em um mundo inofensivamente plural e ao mesmo tempo burocrático e economicamente globalizado. Tem-se a impressão de que aquilo que importa é seguir administrando e governando as fronteiras e as transposições de fronteira entre o sim e o não, o ser e o não ser, o possuir e o não possuir, o saber e o não saber, entre o mesmo e o outro (Larrosa e Skliar, 2011, p. 12).

Sob o argumento de permitir a comunicação, antagonicamente abriu espaço para silenciamentos, quando as vozes dissonantes deixam de se harmonizar com as demais. Há um esvaziamento de sentidos quando palavras como diversidade, tolerância, inclusão e respeito assumem papel de cortina de fumaça em discursos dominantes.

Sob o disfarce de inclusão, exclui-se. Sob o disfarce de liberdade, aprisiona-se. E sob o argumento de proteção, viola-se.

### **Considerações Finais**

Para além de todas as tentativas de decodificação e tradução, está serenado que ciência e vida são compostas de muito mais dúvidas e incertezas do que de verdades e afirmações. Assim como a tradução de *phármakon* também não se engessa em conceitos de remédio ou veneno.

Esse artigo, que se apoiou em conceitos de tradução, alteridade, acontecimento e diferença, não pretendeu analisar a moralidade dos diagnósticos de transtorno de aprendizagem difundidos na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contudo, quis contribuir para reflexões acerca da necessidade de se reconhecer que a classificação diagnóstica produz realidades e sujeitos.

Invariavelmente, a escritura diagnóstica tem o condão de despersonalizar o estudante para poder classificá-lo. Nesse movimento classificatório, as singularidades dos discentes acabam sendo desconsideradas e é essa a hipótese que sustentou a análise aqui reproduzida.

Nesse horizonte, a escrita dos diagnósticos parece tentar exercer uma espécie de controle. Um controle sobre o indecidível, sobre um devir que não se desprende do passado, a

exemplo do trecho *A Dança da Solidão* (1972), de Paulinho da Viola, que menciona: “Quando penso no futuro, não me esqueço do passado”.

Em que pese todo o indeterminismo que permeia a escrita diagnóstica e as traduções feitas a partir de relatos, parece-nos necessário produzir sentidos à vida vivida e compreender o efeito, ora transparente, ora obscuro dos textos. Fato é que controlamos muito pouco os significados e os alcances dos textos produzidos, sobretudo no contexto de diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

No que alude à vida, a linguagem faz parte dela e prescinde de interações e afetos. Nesse sentido, linguagem é lugar de luta constante. Mesmo o silêncio dos estudantes também fala. É imperioso saber ouvir, inclusive o que é dito em silêncio.

Sem desconsiderar que o diagnóstico pode se constituir a partir de uma linguagem que é curativa, e ao mesmo tempo aniquiladora, indaga-se qual é o espaço aberto nas escolas para o improvisado, para o novo, para o poder de criação e para a liberdade como antagonismo à queixa escolar.

Finalizamos esse texto ensaístico aproveitando-nos de um trecho proferido no documentário Tarja Branca (2017), que reforça: “No futuro, os remédios bons não entrarão pela boca e sim pela orelha, pois palavras são remédios”. Completamos esse pensamento acrescentando que as palavras não são somente remédios. Elas podem, ao mesmo tempo, ser também veneno, especialmente as palavras que compõem as escrituras diagnósticas.

## Referências

CALIMAN, L. V. Os bio-diagnósticos na era das cidadanias biológicas. *Cadernos de Subjetividade* (PUCSP), v. 01, p. 112-119, 2012.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1995.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1971.

DERRIDA, Jacques. **A voz e o fenômeno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

DERRIDA, Jacques. **O Monolinguismo do Outro ou a Prótese de Origem**. Tradução de Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

DERRIDA, Jacques. **Che cos'è la poesia?** Tradução de Osvaldo Manuel Silvestre. [s.l.]: Angelus Novus, 2003.



DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. Tradução de Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2017.

FÉRES. L. **Experiências sobre editar um corpo**. Rio de Janeiro: Garupa, 2020.

FOUCAULT, M. “Os corpos dóceis”. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a, p. 125-152.

GARCIA. M. **Um teste de resistores**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Orientação pedagógica: Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem**. Brasília: SEE-DF, 2010.

GURGEL, C. P. P. **O relatório psicopedagógico e sua importância para o trabalho do professor**. Dissertação de mestrado. Brasília. Universidade Católica de Brasília, 2002.

LIMA, Rossano C. Razão diagnóstica, medicalização e bioidentidade. In: Kyrillos Neto, F. **Saúde mental e psicanálise: lógica diagnóstica e novos sintomas**. Barbacena: EdUEMG, 2011.

NANCY, Jean-Luc. **La existencia exiliada**. Archipiélago, Madrid, n. 26-27, Inverno 1996.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. Tradução de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

NIETZSCHE, F. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. Tradução de Noéli C. de Melo Sobrinho. In: NIETZSCHE, F. W. **Escritos sobre Educação**. Rio de Janeiro/São Paulo: PUC-Rio/Loyola, 2003.

PEREZ DE LARA, Nuria. Escuchar el otro dentro de sí. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. **Experiencia y alterada en educación**. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

PLACER, F. G. **O outro hoje: uma ausência permanentemente presente**, 2011.

VEIGA NETO, A. **Incluir para saber. Saber para excluir**. Campinas. Proposições, 2001.

**ARTIGO 3:**  
**DESTINOS E ERRÂNCIAS NOS PROCESSOS ESCOLARES: EXPERIÊNCIAS**  
**SOBRE AS VOZES DE ALTERIDADE**

**Resumo**

O presente estudo decorre de pesquisa de campo realizada em uma escola pública do campo de Brazlândia – Distrito Federal, com estudantes dos Ensinos Fundamental I e II, que possuem diagnóstico de TDAH, ou que se encontram em processo de investigação multiprofissional para confirmar ou refutar a hipótese diagnóstica, suscitada pela queixa escolar. Utilizou-se a Otobiografia e as Oficinas de Transcrição como forma de abraçar a escuta de vivências dos estudantes e fomentar reflexões acerca de outras possibilidades de promover a aprendizagem. As Oficinas foram inspiradas no debate filosófico proposto nas obras de Jacques Derrida, especialmente *A Farmácia de Platão* (2005) e *Torres de Babel* (2002); na obra *Mil Platôs* (2012), de Deleuze e Guattari; em *o Nascimento da Clínica* (1980), de Michel Foucault; e nos aforismos visuais do artista plástico Susano Correia. Seguindo uma lógica transcriadora, as Oficinas propostas nesse estudo, buscaram valorizar processos de problematização, incluindo o relato de vivências como força preponderante e facilitadora da aprendizagem. Nesse sentido, as provocações oportunizadas pelas Oficinas de Transcrição favoreceram a escuta de vivências, que foram transcritas, fazendo nascer o registro em forma de texto da vida vivida. As problematizações e indagações, ao se transformarem em textos, lançaram luz sobre as vivências dos estudantes e se tornaram a aposta da pesquisa para influenciar novas aprendizagens.

**Palavras-chave:** Diagnóstico; vivências; transcrição; escuta; aprendizagem.

## **Abstract**

This study stems from field research carried out in a public school in the countryside of Brazlândia - Federal District, with students from Elementary School I and II, who have a diagnosis of ADHD or who are in the process of multidisciplinary investigation to confirm or refute a diagnostic hypothesis, raised by the school complaint. The Otobiography and the Transcreation Workshops were used as a way of embracing listening to the students' experiences and encouraging reflections on other possibilities to promote learning. The workshops were inspired by the philosophical debate proposed in the works of Jacques Derrida, especially *The Pharmacy* by Plato (2005) and *Towers of Babel* (2002), in the work *Mil Platôs* (2012), by Deleuze and Guattari, in *The Birth of the Clinic* (1980), by Michel Foucault and in the visual aphorisms of the plastic artist Susano Correia. Following a transcreating logic, the proposed workshops sought to enhance problematization processes, including the reporting of experiences as a preponderant force and facilitator of learning. In this sense, the provocations made possible by the workshops, favored listening to experiences that were transcribed, giving birth to the record in the form of a text of the lived life. The problematizations and inquiries, which, when transformed into texts, shed light on the students' experiences and became the focus of the research to influence new learning.

**Keywords:** Diagnosis; experiences; transcreation; listening; learning.

## Introdução

A busca crescente pela avaliação de crianças com aparente dificuldade de aprendizagem e/ou comportamento é oriunda da necessidade de solucionar déficits, que muitas vezes estão relacionados à necessidade de justificar o mau desempenho dos estudantes através de um laudo médico. Essa prática, muito presente no contexto escolar, provoca o pensamento dessa pesquisadora acerca do tipo de fazer pedagógico que se impõe através de uma lógica que patologiza os discentes.

A abordagem sobre o viés patologizante presente no contexto escolar não pode prescindir a análise dos discursos que afetam diretamente a prática pedagógica. É notável a elaboração de discursos que parecem transferir para outras áreas do conhecimento a possibilidade de solucionar problemas que estão no patamar pedagógico.

Os professores, ao adotarem discursos que transferem para outras áreas do conhecimento, tais como a Psicologia e a Medicina, a solução de problemas de ordem pedagógica, julgam não saber o que fazer com os estudantes que apresentam o TDAH ou outros tipos de transtornos. O grande desafio é substituir o viés clínico como tipo de prática eficiente que preconiza o atendimento individual para fins de diagnóstico, reduzir a quantidade de encaminhamentos feitos ao Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem sob o argumento de dificuldade de aprendizagem e trazer novas possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem de crianças e adolescentes.

A insistência no encaminhamento de estudantes para a obtenção de diagnóstico permanece arraigada no interior das escolas e está ancorada em questões de ordem médico-biologizante/médico-patologizante que, muitas vezes, não incluem, no percurso do diagnóstico, a escuta dos próprios estudantes. Nesse sentido, a pesquisa dá ênfase ao processo de escuta de discentes que tenham diagnóstico ou estejam sendo investigados sob a hipótese diagnóstica de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Embora trabalhe-se arduamente para desconstruir a prática de avaliação psicopedagógica como única possibilidade de atuação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem nas escolas, essa demanda ainda é bastante solicitada. Portanto, torna-se imprescindível desconstruir essa compreensão equivocada, e ao mesmo tempo, promover um ambiente acolhedor de diversidades dentro da singularidade que todo ser humano possui.

Considerando que, muitas vezes, o psicólogo escolar atua junto à pedagoga nesse tipo de demanda, o Conselho Federal de Psicologia, por meio do Centro de Referência Técnica em

Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), aponta reflexões sobre a atuação da Psicologia na Educação Básica e assinala que:

A Psicologia Escolar e Educacional almeja um projeto educacional que vise coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social (2013, p. 32).

Tendo em vista a necessidade de superar os processos de exclusão e estigmatização social de forma a oportunizar a todos os estudantes o direito de aprender, a pesquisadora, que também atua como pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, preocupou-se em trazer para este estudo um tipo de prática que contrarie a lógica biologizante, que promova o acolhimento de diversidades e singularidades próprias de cada ser humano, e ainda, que permita aos estudantes manifestar seus pensamentos, anseios, suas contrariedades, utilizando as mais diversas formas de expressão criadora. Pensou-se em um tipo de prática alternativa fundada na ruptura de modelos prontos, permitindo a construção de outras formas de aprender dentro do contexto escolar.

A metodologia utilizada neste estudo se baseia no garimpo de pérolas, uma vez que parte da concepção de uma escuta que privilegia as múltiplas linguagens dos estudantes e seus dizeres mais genuínos. Assim, a investigação adota as Oficinas de Transcrição, com aporte em situações que potencializam a expressão dos estudantes, por meio do diálogo, das gestualidades corporais, expressões gráficas, da criação de objetos e narrativas, pois, acredita-se que seja por meio dessas linguagens que eles se comunicam mais facilmente, revelando seus afetos, suas necessidades, representações individuais e coletivas.

As Oficinas de Transcrição partem do conceito criado pela professora Doutora Sandra Corazza (2007, n.p.) no qual engendra a “escrita-pela-leitura ou uma leitura-pela-escrita”, propondo uma “intervenção investigativa” nas formas de aprender e pesquisar em Educação. Além das Oficinas de Transcrição que inspiraram o que fazer, a Otobiografia (Monteiro, 2007) serviu como sustentáculo para a escuta dos textos produzidos nessas oficinas. A escolha pela Otobiografia se justifica pela importância atribuída às vivências ao longo de toda a pesquisa.

Muitos são os desafios imanentes ao trabalho de escuta. Seria algo purista, ingênuo e até ideológico atribuir neutralidade ao papel da pesquisadora, tambémicineira. Contudo, esse cuidado é importante para que as respostas advindas da perspectiva dos estudantes participantes

não fossem submetidas a interpretações simplórias e divorciadas da filosofia adotada nesse estudo, qual seja, a da Diferença.

O momento propositivo da pesquisa otobiográfica é o questionamento de quem toma a palavra na produção, por exemplo, de um escrito. Qual é a vida, a vontade, as vivências que são postas em movimento? Quem fala? O que se quer, quando algo é dito? (Monteiro, 2007, p. 479).

Nessa direção, conscientes de que existem diferentes modos de ensinar e infinitas possibilidades de aprender, elegemos referencial teórico baseado na abordagem pós-crítica a partir de pensamentos de Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Friedrich Nietzsche e Michel Foucault. Acreditamos que a relevância de suas obras para as ciências humanas e sociais permite a ampliação do pensamento crítico acerca das “verdades” instituídas ao longo do tempo nas sociedades e nos valemos dessa crítica para interrogar as práticas presentes no contexto escolar. Dessa forma, torna-se imprescindível questionar a forma como as verdades são produzidas para, a partir daí, criar outras formas de pensamento e existência.

No tocante à instituição escolar, a abordagem apoiada na corrente pós-crítica nos ajudou a compreender a construção dos saberes produzidos com e para os estudantes, assim como as “verdades”, que no interior da escola são capazes de minar posturas críticas e desencorajar o pensamento para questões mais complexas. Em Foucault (2000), temos que a verdade é uma invenção. O autor contrapõe a ideia de verdade sustentando que o que existem são os regimes de verdade, ou seja, discursos que funcionam como verdadeiros na sociedade (Paraíso, 2016).

O pensamento pós-estruturalista desenvolveu uma série de diferentes métodos e abordagens como, por exemplo, a arqueologia, a genealogia, a desconstrução, cada um dos quais funciona de acordo com a sua própria lógica, mas considerados em seu conjunto, eles tendem a enfatizar as noções de diferença, de determinação local, de rupturas ou descontinuidades históricas, de serialização, de repetição e uma crítica que se baseia na ideia de “desmantelamento” ou de “desmontagem”. (leia-se “desconstrução”) (Peters, 2000, p. 34).

Ainda sobre o pensamento pós-estruturalista, que faz parte da corrente pós-crítica, Peters (2000, p. 28) afirma que ela é “um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma escrita” que não está afeta a reducionismos. Constitui-se em uma forma de pensamento que tenta promover fissuras, rupturas e desconstruções de certezas postas, teorias legitimadas e abordagens cristalizadas. Esse tipo de abordagem favorece nossa pesquisa, pois promove um modo de pensar que nos impulsiona a questionar os caminhos e as escolhas convencionais

adotados como corretos para o trato pedagógico com os estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem e/ou comportamento.

Nesse aspecto, tanto o método Otobiográfico, quanto as Oficinas de Transcrição, contribuem fortemente para questionar e romper discursos homogeneizantes, voltados para práticas normatizadoras do comportamento dos estudantes. Sem perder o foco da desconstrução proposta por Jacques Derrida, as Oficinas de Transcrição e a Otobiografia nos permitem problematizar os textos e as estratégias, para assim desconstruí-los. Paraíso, ao defender as metodologias pós-críticas, afirma que é “sob rasura que a desconstrução é usada” para adentrar no imaginário, perceber gestos, olhares, silêncios, expressões e narrativas como pistas para conhecer mais sobre a singularidade de cada estudante, seus modos de aprender, ser e viver. Este é o diferencial desta pesquisa.

Os procedimentos adotados durante os encontros com os estudantes não seguiram um formato rígido e estiveram abertos aos indeterminismos próprios da infância e da rotina escolar. A forma como tudo transcorreu encontra, nas palavras de Corazza (2007), sua melhor definição:

Disparador de cenários que pensam a Educação com e na vida, o Projeto ‘Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida’ encontra potência no ato de criação textual. Uma proposta vazada no plano de imanência do pensamento (deste mundo) e pretensiosamente alargada na possibilidade da invenção de outros fazeres. Nesse sentido, torna-se corpo e produz matéria de pesquisa na prática operatória de suas oficinas: oficinas de escrileituras, lócus de produção (Corazza, 2007, p. 53).

Não se busca somente acessar as expressões e os dizeres dos estudantes, nem tampouco reduzir todo o material produzido à análise e interpretação das dimensões narrativas coletadas, uma vez que a tradução, presente em todo o processo, pode e deve constituir-se em novas formas de entendimento e aplicabilidade no âmbito escolar.

Este estudo se propõe a construir, a partir das Oficinas de Transcrição, caminhos metodológicos possíveis, além de sistematizar e aplicar em diferentes contextos, para que assim possam contribuir para a disseminação de uma cultura que reforce a importância e o valor da escuta de vivências, nos mais diferentes espaços de aprendizagem, independentemente de diagnósticos.

### **Procedimentos metodológicos**

Foram propostas Oficinas de Transcrição, realizadas, de forma sistemática, entre os meses de abril e maio de 2023, com estudantes do Centro de Ensino Fundamental 01 do Incra 07, Zona Rural de Brazlândia. O critério para a escolha dos participantes se deu por uma base

comum, que era a hipótese de diagnóstico de TDAH, ou a existência de diagnóstico do aludido transtorno, com ou sem a prescrição de medicamento.

As Oficinas foram inspiradas no debate filosófico proposto nas obras de Jacques Derrida, especialmente *A Farmácia de Platão* (2005) e *Torres de Babel* (2002); na obra *Mil Platôs* (2012), de Deleuze e Guattari; em *O Nascimento da Clínica* (1980), de Michel Foucault; e nos aforismos visuais do artista plástico Susano Correia.

Seguindo uma lógica transcriadora, as Oficinas propostas buscaram valorizar os processos de problematização, incluindo o relato de vivências como força preponderante e facilitadora da aprendizagem. Nesse sentido, as provocações oportunizadas pelas Oficinas favoreceram a escuta de vivências, que foram transcritas, fazendo nascer o registro em forma de texto da vida vivida.

“A palavra me dá o ser, mas, ele me chegará privado de ser. A palavra é a ausência de do ser, seu nada, o que resta quando ele se perde” (Blanchot, 2011. p. 331). As falas dos participantes foram transcritas e guiadas por diálogos muitas vezes descontínuos. Não havia preocupação com qualquer rigidez de forma. Buscou-se valorizar a capacidade de invenção, a potencialidade de criação e a fabulação como portal de novas aprendizagens.

Corazza (2002) enfatiza a liberdade de criação sem vínculos de formatação quando descreve as oficinas de transcrição, afirmando que “foi preciso criar, como meio de imanência, uma pura contingência infernal, oposta a transcendência da bondade absoluta e do amor humanista, que não implica nenhum interesse prévio, necessidade, origem, história ou natureza da Educação, mesmo que malignos” (Corazza, 2002, p. 36).

As problematizações e indagações, ao se transformarem em textos, lançaram luz sobre as vivências dos estudantes participantes e esta foi a nossa aposta para influenciar novas aprendizagens.

Por se tratar de uma escola rural, que comporta estudantes desde a educação infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, a pesquisadora precisou organizar o plano de trabalho, com pelo menos duas idas semanais à escola, como forma de não atrapalhar a rotina escolar estudantil. Assim, foram organizadas propostas específicas para cada encontro, sem perder de vista a Filosofia da Diferença no planejamento e na execução das ações. Os registros, por sua vez, ocorreram de maneira constante, através de áudios gravados que, posteriormente, foram analisados de acordo com suas relações de aprendizagem.

Para que o estudo fosse realizado na referida escola, a pesquisadora fez contato prévio com a Equipe Gestora, cerca de 6 meses antes do início das Oficinas. Juntamente com a orientadora e coordenadora do grupo de pesquisa Gefiesco (Grupo de Estudos, Formação e



Integração de Ensino-Serviço-Comunidade), Professora Dra. Emília Biato, foi realizada uma reunião de apresentação da pesquisa e ofertada aos estudantes, a participação, sem custos, no projeto de saúde bucal, com estudantes de Odontologia da Universidade de Brasília (UnB). Nessa oportunidade, ficou acertado que a escola disponibilizaria um espaço no qual as Oficinas de Transcrição e o projeto de saúde bucal pudessem ocorrer, sem interferir na rotina da escola, nem dos estudantes.

Após esse primeiro contato com a anuência da direção da escola, a pesquisadora preparou uma apresentação para o dia da reunião de pais, de forma que toda a comunidade escolar fosse devidamente informada acerca da pesquisa e das ações propostas na escola. Nessa mesma oportunidade, após a reunião, os pais e responsáveis pelos estudantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que pudessem assinar, autorizando ou não a participação dos discentes nas atividades propostas.

Ao analisar os documentos dos estudantes, a pesquisadora verificou que a escola não possui equipe completa no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Apenas uma pedagoga atua com as demandas referentes aos encaminhamentos de discentes com dificuldade de aprendizagem e sua postura profissional é no sentido de esgotar todas as possibilidades de intervenção pedagógica antes de encaminhar para os serviços médicos.

Sendo assim, a pesquisadora se limitou a realizar as Oficinas apenas com estudantes que já possuem diagnóstico ou hipótese diagnóstica endossada pela pedagoga que os acompanha. O uso de medicação não foi critério de abordagem, embora o assunto tenha surgido no decorrer dos encontros, e ganhado a devida importância diante dos relatos dos discentes sobre essa vivência com os medicamentos.

As Oficinas aconteceram às terças e quartas-feiras, em horários móveis que não interferiam nas aulas regulares dos estudantes. Havia sempre uma dependência dos horários de intervalo, lanche, deslocamentos internos e externos dos discentes pesquisados. Os professores eram sempre consultados e dependia deles a autorização para retirar os estudantes da sala para participar das mencionadas. Pelo seu caráter filosófico e transcriador, não houve preocupação em atrelá-las aos conteúdos e planejamentos dos professores porque possuíam organização própria e variável. O enfoque das Oficinas de Transcrição era a produção de sentidos e a inventividade.

Os textos transcritos a partir das vivências dos estudantes não se preocuparam com traduções exatas e sim com o exercício do impossível de uma língua sempre intraduzível.

Durante as Oficinas, vários textos foram produzidos, sempre fecundos para o surgimento de outros textos, outras vivências, outros sentires e outras existências. Mesmo diante da

pluralidade de Oficinas de Transcrição propostas e desenvolvidas, todas possuíam eixos comuns que se apoiavam na transdisciplinaridade, na valorização de processos singulares de aprendizagem e problematização de vivências.

Cada Oficina teve seu próprio plano de trabalho, seu tempo e espaço organizados com propostas específicas para cada encontro. A seguir, cuida-se de descrever brevemente a forma como cada encontro foi conduzido e o elemento disparador que impulsionou a produção dos textos a partir das vivências dos participantes.

### **Oficina 1 - *Olhar de Mirante: aquilo que ninguém vê***



A Oficina *Olhar de Mirante* teve como objetivo possibilitar a abertura ao acontecimento, permitindo aos participantes a experiência de descontrolo em relação às imagens que supostamente se formavam nas nuvens.

Os estudantes participantes, cada qual em seu turno de aula, foram convidados a fazer um passeio pelos arredores da escola. No entanto, esse passeio não contaria com o sentido da visão. A pesquisadora providenciou uma espécie de venda para colocar nos olhos dos discentes de forma que tivessem que se valer da audição, do tato, do olfato e de outras formas que lhes permitissem “enxergar” o ambiente sem a utilização dos olhos.

Observou-se nos estudantes participantes uma certa reprovação à proposta de serem conduzidos para um passeio às cegas. De acordo com Spinoza (2007), é preciso suspender velhos hábitos, deixar de lado aquilo que não leva a uma potência de vida. Partindo desse

pressuposto, é compreensível que a atividade proposta tenha causado desconforto nos estudantes.

Desta maneira, os estudantes precisaram confiar na pesquisadora a fim de que fosse minimamente possível que ela os conduzisse pelos arredores da escola, sem que isso implicasse em prejuízos à integridade física deles.

Durante o percurso, que teve a conversa gravada, a pesquisadora se prontificou a atender comandos sobre qual direção deveria conduzir os participantes e em qual momento do passeio gostariam de tirar uma fotografia. A pesquisadora orientou os estudantes que, no momento da foto, eles precisariam mirar a câmera para frente com a finalidade de abarcar o máximo de paisagem possível.

Após a foto, o estudante participante era liberado do uso da venda nos olhos, e nesse momento, podia expor como se sentiu, quais cheiros, barulhos, presenças foram marcantes durante o percurso e como foi essa experiência.

Seguindo a lógica foucaultiana abordada em *O Nascimento da Clínica* (1980), buscou-se, por meio dessa Oficina, oportunizar aos estudantes o desligamento, mesmo que momentâneo, do olhar passivo sobre as coisas e os acontecimentos. Ainda de acordo com Foucault, ao romper saberes que não sejam simplesmente históricos ou estéticos, o olhar deixa de ser apenas um redutor e passa a ser fundador do indivíduo em sua qualidade irreduzível.

A experiência de enxergar, nas nuvens, imagens irreais que não estão postas, exigiu, dos estudantes participantes, um exercício de criatividade que implicava deixar de ver a nuvem como nuvem, para fazer surgir, no céu, um dinossauro e um cavalo marinho, por exemplo.

A transitoriedade das imagens vistas no céu também foi objeto de discussão, uma vez que as nuvens não são elementos estáticos; elas se movimentam a todo instante, fazendo desaparecer imagens e permitindo o surgimento de outras em uma ciranda contínua.

Utilizando as nuvens como metáfora, a pesquisadora se valeu dessa característica mutante para problematizar, junto aos estudantes participantes, a maneira como enxergam o processo de aprendizagem ao qual estão submetidos e a singularidade que envolve sua forma de aprender, suas potencialidades e habilidades que nem sempre estão visíveis para todas as pessoas.

## **Oficina 2 - *Torres de Babel: entre traduções e confusões***



A Oficina *Torres de Babel* se predispôs a oportunizar aos estudantes um momento de relato de vivência em que a fala fez surgir um conflito ou desentendimento. Como elemento disparador, a pesquisadora sugeriu que os estudantes participantes tentassem lembrar de algum episódio em que não foram compreendidos.

No decorrer da Oficina, foram provocados acerca do material que estava sendo usado na atividade, qual seja: restos de saco de cebola, com seus fios ora alinhados, ora soltos e descontínuos; papel A4 colorido e de múltiplos tamanhos; e folhas de revistas antigas.

Cada cone de papel foi confeccionado no momento de um relato. O estudante participante poderia fazer quantos relatos quisesse e utilizaria o critério que lhe fosse mais confortável para a escolha do papel, da forma de fazer o cone e do local onde seria fixado.

A textura desalinhada dos fios do saco de cebola e a multiplicidade de cones, lembrando a ideia de torres, foi uma provocação com vistas à análise sobre tradução e singularidade no contexto dos estudantes.

A Oficina se constituiu em uma abertura para pensar sobre o caos, o desalinhado, o desconcertante com seus silêncios e ruídos.

### **Oficina 3 - Redes sociais: Veneno ou Remédio?**

A intenção dessa Oficina foi fomentar, nos estudantes participantes, reflexões acerca do uso da internet, das redes sociais e dos jogos virtuais e sua interferência no processo de aprendizagem escolar.

Para tanto, foi utilizada a crônica *Vivendo e Desaprendendo* (2001), de Luís Fernando Veríssimo<sup>2</sup>, e a animação *Are You Lost In The World Like Me*<sup>3</sup> - Animation by Steve Cutts (2016), de tradução livre.

A crônica de Luís Fernando Veríssimo (2001) aborda habilidades antigas que hoje não são mais usadas, pois aparentemente não são mais importantes. Nessa crônica, são mostrados diversos exemplos de habilidades que vão se perdendo ao longo da vida.

Noutro giro, a animação propõe uma reflexão acerca da comunicação e troca humana nos tempos de acesso a tanta tecnologia. A comunicação massificada, o uso e abuso das tecnologias móveis, o apego e aprisionamento às mídias sociais e matérias produzidas pela Internet de forma geral. O olhar de uma criança que não consegue se conectar, comunicar, vincular, trocar com os outros, pois estão presos aos aparelhos celulares e às mídias que enxergam o mundo a partir do filtro virtual.

O elemento disparador da Oficina em questão é suscitar, junto aos estudantes participantes, quais ganhos e quais perdas se apresentam para nós diante desse contexto, e em que medida interferem em seus processos de aprendizagem.

#### **Oficina 4 - Órgãos sem corpo**

A Oficina *Órgãos sem corpo*, inspirada em textos de Antonin Artaud<sup>4</sup> e no capítulo 3 da obra *Mil Platôs* (2012), de Deleuze e Guattari, teve como objetivo central trazer reflexões acerca do conceito de organização dominante e de hierarquias dentro e fora do contexto escolar. Seguindo a lógica do corpo sem órgãos, “O corpo é o corpo. Ele é sozinho. E não tem necessidade de órgãos. O corpo nunca é um organismo. Os organismos são os inimigos do corpo” (Deleuze e Guattari, 2012, p. 24).

Com a utilização de argila, miçangas e outros materiais não estruturados, disponíveis nos arredores da escola, os estudantes foram desafiados a criar um órgão desprendido do corpo humano. A proposta foi de uma involução criativa, em um impulso de subversividade que

---

<sup>2</sup> Luís Fernando Veríssimo é um escritor, humorista, cartunista, tradutor, roteirista de TV, autor de teatro e romancista brasileiro. A crônica “Vivendo e Desaprendendo” foi escrita em 2001 e retrata habilidades antigas, praticadas pelo autor quando garoto, e que hoje não são mais utilizadas.

<sup>3</sup> O clipe da música “Are You Lost In The World Like Me?”, de Steve Cutts, foi lançado em 2016 e fomenta a reflexão sobre os efeitos nocivos da tecnologia, que apresenta, como uma de suas consequências, a falta de interação humana na atualidade.

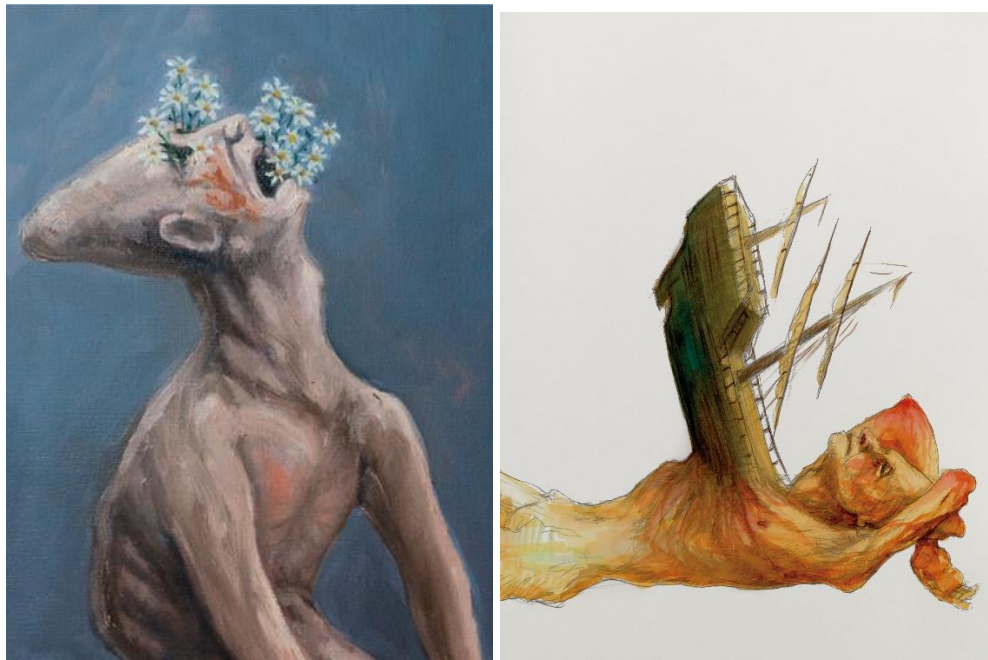
<sup>4</sup> Antoine Marie Joseph Artaud, também conhecido como Antonin Artaud (1896-1948), foi um poeta, ator, dramaturgo, pensador, cenógrafo e diretor de teatro francês que provocou questionamentos sobre concepções em áreas diversas, como a psiquiatria, semiologia, música, teatro, literatura, filosofia, cultura, entre outras.

pudesse facilitar o diálogo sobre vivências, em que a imposição de formas, funções e resultados contribuiu para o apagamento das suas subjetividades.

O trabalho com argila também favoreceu o processo criativo. A cada dobra, modelagem, manipulação, uma nova escultura surgia. E na mesma velocidade em que era feita, também se desfazia, evidenciando o desejo dos estudantes participantes de explorar novas maneiras de criar realidades, ainda que de forma não convencional.



**Oficina 5 - Sentidos do sentir: aforismos visuais**



A quinta Oficina se apoiou nas obras que tratam as inquietações humanas, pintadas pelo artista plástico Susano Correia<sup>5</sup>. As obras utilizadas possuem forte poder logótipo, fazendo lembrar que sentimentos também podem ser traduzidos por imagens, e que imagem e palavra caminham juntas e podem complementar-se.

<sup>5</sup> Susano Correia é um artista visual brasileiro nascido em Florianópolis - SC e reconhecido por suas pinturas em que referencia questões existenciais e psicológicas.

A ideia dessa Oficina surgiu no decorrer dos encontros. Não estava prevista, mas foi a forma encontrada pela pesquisadora de abrir um espaço para que os estudantes participantes pudessem falar abertamente sobre suas vivências em relação à dor, saudade e tristeza.

A necessidade de ampliar a discussão e trazer esses assuntos se deu de maneira muito particular, pelo fato de terem falecido, em um intervalo muito curto, uma estudante do 7º ano, em um atropelamento quando saía da escola; a cozinheira, que foi acometida por um câncer descoberto já em estágio avançado; e a morte repentina, num acidente de carro, do profissional da limpeza, que era muito próximo e bem-querido pelos estudantes.

A escola, de maneira geral, ganhou ares de muita tristeza e comoção. Algumas atividades precisaram ser revistas e exigiram adequação ao momento pelo qual todos passaram. Foi comum encontrar profissionais e estudantes entristecidos e chorosos pelos cantos da escola. Em virtude desses acontecimentos, a pesquisa não poderia se mostrar alheia, uma vez que as Oficinas em questão partem de vivências.

Sendo assim, foi proposta uma roda de conversa coletiva, em que cada estudante participante poderia escolher uma das pinturas de Susano Correia que melhor pudesse traduzir aquele momento. A pesquisadora, por estar imersa também no contexto de luto, iniciou falando sobre os atravessamentos que a imagem lhe causara, e na sequência, os demais estudantes participantes também tiveram seu momento de falar sobre o que estavam sentindo. De forma muito livre e sem regras.

#### **a) Os participantes**

Em virtude da natureza das Oficinas de Transcrição se constituírem pela tradução dos afetos e das percepções criadas pela arte da desconstrução, tentou-se valorizar a singularidade e o que se entende por irrepetível para caracterizar os estudantes participantes.

Buscou-se preservar a identidade de cada estudante, e ao mesmo tempo, fugir de generalizações ou da utilização de alguma regra universal, tendo em vista que a pesquisa se propõe a enxergar cada participante como ser singular.

Dessa forma, optou-se por referenciar cada estudante através de personagens mitológicos, que de maneira semelhante carregam o fator singular de existência, ainda que sob suspeitas de não corresponderem à realidade. As figuras mitológicas e os participantes a seguir apresentados são únicos, e em alguma medida se assemelham no tocante às vivências e aos acontecimentos.



### a1) Participante Hera

Deusa do nascimento e do casamento, Hera é o símbolo da monogamia, da fidelidade conjugal e da fertilidade. Casada com Zeus, Hera protagoniza diversos episódios de vingança contra as amantes e os filhos do esposo. Essa deusa possuía um temperamento ciumento e vingativo e era temida pelo marido.

A participante Hera, assim como a deusa grega, chama a atenção por sua aparência. Guarda proximidades com o ser mitológico no que diz respeito ao seu temperamento ciumento. De acordo com seus próprios relatos, ela descreve a relação que teve com o último namorado e o motivo pelo qual não estão mais juntos: *“Ele era uma pessoa bastante tóxica comigo. Eu privava ele de ter contato com outras meninas porque tinha muito medo de ser traída. Não fazia sentido ele ficar brincando com essas meninas específicas. Aí, ele brigava e eu sempre chorava. Ele achava que eu era possessiva e ciumenta. Eu parei com isso”* (Hera, 2023).

A participante Hera tem 15 anos, frequenta o 9º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, possui diagnóstico de TDAH desde a infância, chegou a tomar medicação por muitos anos, mas decidiu parar de tomar esse ano.

### a2) Ládon

Ládon recebe essa identidade fictícia em virtude de ser apaixonado por dragões e dinossauros. Na Mitologia grega, Ládon era um imenso dragão dotado de mais de cem cabeças, e cada cabeça falava uma língua específica, com vozes diferentes.

Esse participante, a exemplo da figura escolhida para representá-lo, apresenta dificuldade na dicção, o que tornou, em alguns momentos, sua pronúncia incompreensível.

O Ládon mitológico era uma figura muito inteligente e esperta. Tinha, como missão, guardar a árvore das maçãs douradas, ofertadas por Gaia a Hera e Zeus em virtude de seu casamento. Já o participante Ládon não apresenta a mesma relação com as árvores por ter medo do balançar de suas folhas, especialmente à noite. Em sua imaginação, as árvores à noite são assustadoras, pois suas folhas e galhos se balançam como monstros: *“Eu fico com medo das árvores grandes. Porque elas balançam. Elas me dão medo. Elas tem um buraco que parece boca. De noite elas dão medo, de dia não”* (Ládon, 2023).

Ládon tem 9 anos, cursa o terceiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos, em uma classe comum inclusiva. Possui diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e hipótese diagnóstica de TDAH.

### a3) Pã

Na mitologia grega, Pã é o deus dos bosques, campos, dos rebanhos e pastores. Vive em grutas e vaga pelos vales e pelas montanhas, caçando ou dançando com as ninfas. É

representado com orelhas, chifres e pernas de bode. Em diversas passagens, é sempre lembrado como figura amiga dos animais e da natureza.

O participante Pã recebeu esta identidade fictícia por ser muito ligado aos seus animais de estimação. No auge de seus 9 anos de idade, já escolheu a sua profissão e quer ser veterinário para cuidar dos animais: *“Sabe aqueles domadores de animais que vai lá e cura? Aqueles que tem um animal ferido e ele vai lá e cura ele... É veterinário”* (Pã, 2023).

Pã relaciona-se bem com os colegas de turma, é solícito e comunicativo. Cursa o terceiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Apresenta certa dificuldade para ler e escrever no ritmo da turma, e por essa razão, foi encaminhado ao Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, sob a suspeita de hipótese diagnóstica de TDAH. Não possui diagnóstico e nem toma medicação.

#### a4) Hermes

Hermes, na mitologia grega, era o deus das competições esportivas, e seu nome está intimamente ligado às Olimpíadas.

O participante Hermes tem 14 anos, cursa o 7º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, e é apaixonado por jogos, assim como o Hermes mitológico. Seus jogos preferidos são os virtuais, mas gosta muito de competições nas aulas de Educação Física: *“Eu tô um pouco desatento. Eu meio que penso em jogar um pouco, parar...e fazer o dever e voltar a jogar o resto do tempo”* (Hermes, 2023).

O participante Hermes foi diagnosticado com TDAH ainda na infância. Chegou a fazer uso de medicação, mas resolveu interromper por vontade própria esse ano.

#### a5) Antígona

Etimologicamente, Antígona significa aquela que se coloca adiante de sua família ou do meio em que vive (*anti* = diante de + *goné* = nascimento ou origem). Antígona representa o respeito pela vida humana, pela família e a igualdade, e pelo amor entre todos os seres humanos.

A participante Antígona, da mesma maneira que a figura mitológica usada para representá-la, também é apegada aos laços familiares, e em muitos momentos do diálogo, expôs a satisfação de poder voltar a morar com a mãe, pois desde a primeira infância morava com a avó no Maranhão, enquanto a progenitora vivia no Distrito Federal para ter condições de trabalhar e enviar dinheiro a fim de viabilizar a criação e o sustento da filha: *“Eu estudava no Maranhão. Lá eles trata mais diferente. Eles não ajudava também. Os professor não ajudava. Só fazia no quadro e deixava a gente fazer por conta da gente mesmo”* (Antígona, 2023).

Antígona tem 15 anos, cursa o sétimo ano do Ensino Fundamental de 9 anos, e já suportou algumas reprovações ao longo de sua trajetória acadêmica. Ao sair do Maranhão e

chegar ao Distrito Federal, foi matriculada em uma classe comum inclusiva por possuir suspeita de diagnóstico de Deficiência intelectual. Pelo fato de a escola não estar munida de toda a documentação, a estudante foi avaliada como Caso Omisso e requer avaliação da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem para confirmar ou refutar seu diagnóstico. Há a suspeita, por parte dos professores, de que a estudante tenha TDAH do tipo desatento, e por essa razão, foi convidada a participar deste estudo.

## **b) O método**

As Oficinas de Transcrição se baseiam na perspectiva do pensamento da diferença e se destacam como método inventivo facilitador de aprendizagens. Os textos produzidos nas referidas aceitam interferências e contribuições do leitor. Nelas, valorizam-se as sensações, os sentidos e as criações. Desta forma, enquanto método, as Oficinas de Transcrição não se sujeitam a um limite de tempo maquínico e permitem que o leitor percorra inúmeros atravessamentos na disseminação de sentidos.

O método otobiográfico foi criado por Monteiro em 2004 a partir do conceito de Otobiografia do filósofo Jacques Derrida. De acordo com Monteiro (2020), o método otobiográfico prioriza uma escuta de vivências que possibilita novos processos de individuação e, conseqüentemente, perspectivas diferenciadas, ressignificações de conceitos, práticas e uma proximidade maior com o que se pesquisa. No método otobiográfico, o pesquisador assume o papel de ouvinte.

A leitura e a escrita, na perspectiva da Transcrição, não se divorciam de ações criadoras, fazendo erigir grandes reflexões de cunho social, cultural e comunitário por parte dos participantes em seus processos de subjetivação.

O termo *artistagem*, criado por Corazza (2006) para se referir à didática da Transcrição, tem sua musculatura fincada na *Filosofia da Diferença*, e recebe apoio teórico de Deleuze e Guattari (1997a), Haroldo de Campos (1972) e Augusto de Campos (1986), Paul Valery (2003), além de formulações didáticas contemporâneas de Selma Garrido Pimenta (2011) e Vera Candau (2012).

O método proposto nas Oficinas de Transcrição tem como objetivo reordenar as mais diversas formas de organização preestabelecidas, reinventar novas significações, posições de indivíduos, comunidades e grupos. Busca criar linhas de saberes, sentires e fazeres, promovendo rupturas e consonâncias atentas às fendas que se abrem durante o processo de aprendizagem e compõem outras perspectivas de saberes.

Na criação de cenários de coautoria, as Oficinas de Transcrição esticam o conceito de texto para além do registro escrito e abrem possibilidades para o surgimento do excêntrico, do inusitado, marginal e singular.

Nesse eterno movimento de criação, não há espaço para determinismos, pois os momentos, os lugares e as vivências tornam-se, a todo instante, materiais fecundos de experimentações.

Dalarosa (2011) enfatiza que ao associarmos arte, filosofia e ciência, inúmeras outras habilidades e competências podem surgir. Esse é o grande objetivo das Oficinas de Transcrição. E ele surge a partir da necessidade premente de criar propostas pedagógicas que refutem modelos medicalizantes, que tenham fluidez criadora e valorizem a singularidade de cada estudante. Para tanto, dispensa-se por ora o dever ser, o ideal, o esperado e o resultado. Abre-se ao novo, que anda de mãos dadas com o imprevisível.

O método otobiográfico foi a estratégia de investigação utilizada para a realização das Oficinas, entrevistas e do tratamento dos escritos. A construção deste método baseou-se no conceito de otobiografia, criado pelo filósofo Jacques Derrida, a partir da leitura que fez de Nietzsche acerca da escuta das vivências “para construir elementos de reflexão e análise acerca do sentido de um escrito. É pressuposto que a produção escrita contribui para a construção do sentido de vida do escritor” (Monteiro, 2007, p. 473).

O método foi criado por Monteiro (2004) em sua tese de doutorado intitulada: “Quando a Pedagogia forma professores: uma investigação otobiográfica”. Tomado pelo pensamento nietzschiano, buscou elementos que contribuíssem para a compreensão de um determinado tipo de fenômeno, que julgava complexo o bastante para evitar dar-lhe um tipo de tratamento que reduzisse a potencialidade de produção e criação, própria dos escritos.

A escrita traz consigo o deslocamento das vivências, possibilita uma aproximação delas através dos textos, que podem ser lidos, e também por meio dos discursos. Por intermédio da escrita, o autor denuncia as concepções acerca de suas necessidades e condições de vida (Nietzsche, 1996). A partir deste entendimento, Monteiro (2007, p. 482) estabeleceu a otobiografia como um “tipo de investigação de escritos”. O foco da investigação otobiográfica é a audição das vivências, e uma pesquisa que se propõe como otobiográfica, conforme Monteiro (2007, p. 483), “ não coleta dados; recolhe e espalha: emprega, mesmo sob a pena de contrafação, conceitos já fabricados, experimentando-os em outros espaços”. A intenção, talvez subversiva, está em alcançar o novo, o inédito em um ambiente diferente. Monteiro (2020) afirma, ainda, que a opção pelo método otobiográfico prioriza uma escuta de vivências que

possibilite novos processos de individuação, e conseqüentemente, perspectivas diferenciadas, ressignificações de conceitos e práticas, e uma proximidade maior com o que se pesquisa.

Feita a opção pelo método otobiográfico como caminho de aproximação às vivências, constatou-se a necessidade de propor um momento que possibilitasse alcançar o final deste percurso e as partilhas possíveis decorrentes deste processo. Para tal, foram pensadas a entrevista e a oferta de Oficinas de Transcrição, sendo essa uma modalidade que constitui “espaços didáticos de aula” que, a partir da experimentação, “convocam ao exercício do pensamento”, na tentativa de traduzir, com criatividade, algo que é proposto (Corazza, Nodari, Biato, 2019, p. 1).

Dessa forma, o material disponibilizado durante as Oficinas de Transcrição teve a função de inspirar e impulsionar os estudantes em suas transcrições. Enquanto práticas de pesquisa e de criação, as Oficinas de Transcrição tornam-se um campo de artistagem aberto às composições pelos escritores. Tomados por recursos disparadores e inspiradores como músicas, imagens, textos, os participantes são provocados a produzir algo inédito, depositando ali um pouco de sua biografia (Biato, 2015).

Nesse sentido, enquanto “ato político, que não assimila o outro a si mesmo, mas aproxima distâncias e transpõe culturas estrangeiras umas às outras”, a escrita “nunca é cópia, mas transcrição, que modifica os originais”. Desta forma, escrita e tradução estão imbricadas, pois, da união entre elas, surge também o desejo de escrever e as possibilidades de criar novas maneiras de dizer (Biato e Nodari, 2020, p. 12).

A tradução nas Oficinas de Transcrição, baseia-se na utilização de objetos capazes de captar sentidos inéditos, através da arte, da música, da ciência ou da filosofia. Deste modo, as Oficinas de Transcrição fazem uma movimentação de forma livre dos sentidos originais dos objetos ou conhecimentos prévios, provocando a vontade de escrita em novos modos de dizer e ensinar.

## **Discussão e resultados**

### **a) *Olhar de Mirante: aquilo que ninguém vê***

*Só tô vendo a escuridão* (Ládon, 2023).

O trecho acima, verbalizado por Ládon, seguramente causa incômodo no leitor escritor. Em diversos contextos, o fato de só se enxergar a escuridão evidencia um caos, um beco, um

túnel sem saída. José Saramago, em alusão ao *O conto da ilha desconhecida*, ao popularizar a frase: “É preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós”, fez surgir uma alegoria que leva à reflexão sobre as inquietações humanas, o desconforto com o lugar comum e o inconformismo com a realidade.

A Oficina *Olhar de Mirante*, que consistia em fazer um passeio às cegas pelos arredores da escola, certamente causou em Ládón esse desconforto. A escuridão pode ser utilizada como metáfora que ilustra os momentos em que não se sabe bem ao certo o que fazer, trazendo um enredo de dúvida sobre qual o melhor caminho a seguir. Por outro viés, também pode ser encarado como um momento negativo, em que não há nada evidente ou promissor.

A antítese proposta pelo cantor Lulu Santos<sup>6</sup> (1984) ao compor o trecho “Não existiria som, se não houvesse o silêncio. Não haveria luz, se não fosse a escuridão” é uma forma de introduzir a linguagem na penumbra, em que o olhar não tem mais palavras.

No cotidiano escolar, muitas vezes essa penumbra não surge. Os estudantes são avaliados como casos sem solução, e o trabalho pedagógico é associado a um breu, no qual não se sabe o que pode ser feito em prol de sua escolarização. A proposta dessa Oficina foi justamente lançar um outro olhar para as coisas, os acontecimentos e a vida. Não como tentativa de trazer algum tipo de solução linear, mas como forma de sugerir relações educativas que estabeleçam algum tipo de conexão entre professores e estudantes, a fim de criar um olhar suplementar, com observação do que vem a partir da imprevisibilidade e do impossível.

*A nuvem mudou de lugar* (Pã, 2023).

*Tudo muda. Até as espécies estranhas. Sabia, tia? As espécies são loucas da cabeça* (Ládón, 2023).

No percurso proposto pela Oficina, um dia após a nuvem ser retratada, Pã e Ládón (2023) descobriram que o tempo da nuvem dinossauro e da nuvem cavalo-marinho tinha passado. A constatação da imagem feita no dia anterior não se confirmou no dia seguinte. Isso lhes pareceu estranho. Como pode uma mudança assim tão repentina?

Essa mudança na posição das nuvens, e consequentemente nas imagens que podiam ser vistas ou imaginadas no céu, renderia uma excelente discussão na aula de Ciências. Mas no horizonte desta análise, nos ateremos ao que muitas vezes não pode ser visto, medido, quantificado. Faremos uma alusão aos progressos que não são vistos, aos pequenos movimentos de superação, e por que não dizer, à maneira particular como os estudantes investem em

---

<sup>6</sup> O trecho em alusão faz parte da canção “Certas Coisas”, composta, em 1984, por Lulu Santos e Nelson Motta.

elementos ficcionais para ativar a invenção, em um movimento quase poético, como bem lembra Corazza (2019), ao tratar da poesia como possibilidade de criação, que inclui a criação de si como parte do processo.

Na obra *O Nascimento da Clínica*, Foucault (1977) tece algumas críticas importantes acerca da linguagem e do olhar clínico sobre as doenças humanas. De acordo com seu entendimento, é ao longo da linha em que o visível está prestes a se transformar no invisível, na crista de seu desaparecimento, que as singularidades vão desempenhar um papel. Dessa forma, um discurso sobre o indivíduo é não somente possível, como também necessário, por se constituir na única maneira do olhar não renunciar a si mesmo.

O olhar domina todo o campo do saber possível, e sob seu jugo, as estruturas invisíveis acabam afastadas. No trecho extraído do texto oral de Ládou (2023), as espécies estranhas, “são loucas da cabeça”. O estranho, o diferente, o desconforme sempre tem algum rótulo pronto para lhe ser designado. O próprio Ládou suporta alguns rótulos por não se desenvolver ou se comportar da mesma forma que os demais estudantes do terceiro ano.

O processo de aprendizagem em busca do saber se desenvolve por uma espécie de jogo de invólucros na visão foucaultiana. Nele, o elemento oculto toma a forma e o ritmo, o que faz com que a transparência pertença à própria natureza do véu. E como em um jogo, tudo pode mudar a qualquer momento. Mudanças são necessárias e saber que algumas certezas também são transitórias permite que outras formas de olhar sejam possíveis: “*Tia, ontem eu achei que era um pássaro. Mas hoje eu tô achando que parece um cavalo marinho*” (Pã, 2023).

A análise feita por Pã e sua mudança de olhar sobre a imagem que aparecera na nuvem não se dá no sentido de um aprofundamento científico. Em uma configuração mais sutil, o que ele vê agora se choca com o limite absoluto que o olhar lhe prescreveu, e daí, em perpendicular, desliza lateralmente no sentido da diferenciação entre a imagem atual e a antiga, a exemplo das qualidades individuais que ele também possui.

Segundo Foucault (1977), o olho torna-se o depositário e a fonte da clareza; ele tem o poder de trazer luz a uma verdade que só recebe à medida que lhe deu a luz.

Nietzsche, o filósofo, é testemunha do fato de que existe linguagem e de que, nas inúmeras palavras pronunciadas pelos homens, sejam elas racionais ou insensatas, demonstrativas ou poéticas, há um sentido que nos domina, conduzindo nossa cegueira, e que espera, na obscuridade, nossa tomada de consciência, para vir à luz e assim poder falar.

Inconscientemente, apoiado na lógica nietzscheana, Ládou (2023) exerce seu lado racional e ao mesmo tempo crítico, sem nenhum receio de parecer insensato, ao utilizar a linguagem para exprimir sua maneira de enxergar dinossauros e avestruzes:

*Gosto de dinossauro e tigre dente de sabre. Eles foram extintos na vida real. Tem muitos animais estranhos. O avestruz tem asa mas não sabe voar. Parece uma galinha. Se parece uma galinha evoluída (Ládon, 2023).*

Ainda sobre o uso da linguagem para retratar aquilo que se vê, o anatomista Xavier Bichat, no século XVIII, além de Recaimer e Lallemand, são lembrados por Foucault (1980), ao relatar a cirurgia feita no crânio de uma criança. Segundo o médico, as crianças muito novas têm ossos flexíveis demais para serem partidos, e muito finos para serem serrados. Deste jeito, em cirurgias complexas, ainda nos idos do século XVIII, era preciso cortar os ossos do crânio com tesouras bastante resistentes. Sob suas mãos clínicas, o fruto, então, se abre: “ Sob a casca, meticulosamente fendida, surge algo, massa mole e acinzentada, envolvida por peles viscosas com nervuras de sangue, triste polpa frágil em que resplandece, finalmente liberado, finalmente dado à luz, o objeto do saber” (Bichat, *apud* Foucault, 1980, p. 11).

Embora possa ser considerada uma forma detalhada demais, ou poética em demasia, e paradoxalmente, fria demais para descrever a cirurgia no crânio de uma criança, o fato é que a maneira como a cirurgia foi descrita trouxe singularidade para aquele momento. Em outro contexto, “fruto”, “casca” e “triste polpa frágil” poderiam receber outras conotações. Seu modo de olhar para aquele procedimento cirúrgico trouxe diferentes formas de linguagem e de percepção sobre o acontecimento.

*Eu assisto filme de terror que envolve mistério principalmente. É divertido ver atravessando uma pista incrivelmente longe. É tipo comédia. Não consigo ter medo. Pior que não. O massacre da serra elétrica é um pouquinho mais quente, principalmente o primeiro. Eu acho burrice do próprio assassino. Meio que é burro... bem fácil dele ser preso ali. O Jason eu gosto dele por causa da comédia dele ser praticamente indestrutível... tacam fogo nele, atiram nele, dá uma facada nele e ele não cai (Hermes, 2023).*

Partindo de uma visão completamente única, Hermes detalha os filmes de terror que assiste como se fossem comédia. Sua visão sobre esse gênero cinematográfico lhe confere uma característica singular, uma vez que o objetivo desse tipo de filme é provocar medo e terror. Ao que tudo indica, Hermes frustra os objetivos da indústria cinematográfica ao classificar os filmes de terror como comédias.

O relato sobre a cirurgia craniana e as impressões de Hermes (2023), ao trazer sua maneira particular de perceber os filmes de terror, enfatizam a importância de se respeitar e valorizar as diferenciações que constituem cada ser.

E assim como cada ser é individual, toda experiência de doença também é individual. Não porque o indivíduo reage sobre sua própria doença, mas porque a ação da doença se desenvolve de pleno direito, na forma da individualidade.



*Eu já sabia que eu tinha TDAH. Minha mãe e os professores me contaram. Acho que eu tinha 9 ou 8 anos (Hermes, 2023). Já tomei medicação para prestar mais atenção na aula. Mudava alguma coisa... eu me tocava. Eu tava ignorando muito mais as conversas (Idem). Os professores me trata diferente. Os outros, eles manda fazer. E eu, eles me ajuda a responder. Ai, tem vez que eles me ajuda também. Eles tem mais paciência comigo do que com meus colegas. Eles faz muito barulho, corre dentro da sala (Antígona, 2023).*

Os trechos de textos orais produzidos por Antígona e Hermes (2023) evidenciam não só a visão de terceiros sobre eles, mas também a própria visão em relação às suas vivências com o diagnóstico.

Foucault, ao analisar a forma como os diagnósticos aconteciam no final do século XVIII, constatou que o ato de ver consistia em deixar a experiência em sua maior opacidade corpórea, o sólido, o obscuro, a densidade das coisas encerradas em si. Para ele, ao examinar um corpo adoecido, é preciso ter lentidão no olhar para percorrer os contornos da doença que pouco a pouco o penetra. Em sua forma de enxergar, esse ritual é necessário para conferir ao diagnóstico sua própria clareza. É como se toda a luz pudesse ser vista pelo facho delgado do olho, em uma espécie de vista privilegiada que permite enxergar detalhes que, à distância, não podiam ser acessados com o olhar distraído.

O discurso racional coloca em segundo plano a geometria daquilo que a luz conduz e se atém à espessura insistente e aparentemente intransponível do objeto. Na existência obscura, mas prévia a todo saber, estão a origem, o domínio e o limite da experiência. O olhar passivo sobre tudo que se atrela ao discurso racional impede que mudanças ocorram. Temperar o olhar com alguma medida de criticidade permite um giro de amplitude maior para enxergar o que não está visível.

*Eu parei de tomar o remédio por conta própria porque eu vi que não fazia muita diferença. Eu não gosto de tomar Ritalina. Mas eu preciso. Mas eu não gosto. E minha mãe diz que a gente não faz só o que gosta. Tinha Ritalina em casa, só que acabou. E eu decidi não tomar mais (Hera, 2023). Me sinto meio deslocada, às vezes. Porque eles aprendem umas coisas mais rápido e eu demoro muito para entender (Idem).*

Na partilha de vivência do texto de Hera, é possível perceber que a sua vontade enfrenta um duro embate contra o discurso racional da mãe. Ao mesmo tempo em que tenta argumentar sobre a não percepção de resultados a partir da medicação, reforçada por seu desejo de não continuar seguindo a prescrição, Hera (2023) concorda que precisa tomar o remédio. Na sequência, confia que se sente deslocada e conclui que os colegas aprendem mais rápido que ela.

O poder do discurso em relação ao diagnóstico e à necessidade de medicação pesa sobre Hera e interfere na percepção que ela tem sobre si mesma, fazendo suplantar sua vontade primeira e reduzir a clareza sobre o contexto em que está inserida.

O olhar, sob a ótica foucaultiana, não é um redutor, mas fundador do indivíduo em sua qualidade irreduzível. E deste modo, torna-se possível organizar em torno dele uma linguagem racional.

Em sua configuração subjetiva, Hera pode também ser objeto do discurso sem que os elementos da objetividade sejam por isso alterados. Esta reorganização formal e em profundidade, mais do que o abandono das teorias e dos velhos sistemas, cria a possibilidade de uma experiência clínica em que o indivíduo pode finalmente se pronunciar e ter poder de decisão. Ser ouvido.

Estamos historicamente consagrados à história, à paciente construção de discursos sobre os discursos, à tarefa de ouvir o que já foi dito e ter os olhos voltados para o que já foi visto. É o que se infere nos textos de Hermes e Hera (2023) expostos a seguir:

*Depois do diagnóstico, continuou a mesma coisa. Eu me adaptei sozinho (Hermes, 2023).*

*Eu parei por causa da pandemia, eu não estava precisando... então. Mas ainda tomei um pouquinho no início desse ano... me ajetei um pouco. Mas parei depois (Idem, 2023).*

*Quando eu sento sozinha, eu busco minha atenção. Não anoto, não escrevo, não gravo... não faço nada. Eu gravo na minha mente (Hera, 2023).*

A criticidade sobre os discursos e acontecimentos faz surgir, no caso de Hera e Hermes, um protagonismo sobre suas vidas evidenciado pelo poder de decisão de cada um. De alguma forma, ao se insurgirem contra a medicação que lhes foi prescrita na infância, mas que agora, na fase da adolescência, não veem mais sentido, ou simplesmente não querem continuar a posologia, os estudantes participantes se abrem às diferenças que os constituem, ao intempestivo, ao imprevisível e à assinatura (Monteiro, 2007, p. 481).

E na amplitude proporcionada pelo olhar de mirante, os estudantes participantes escolhem não renunciar a si mesmos. Considerando a fase em que estão, é compreensível que percebam a vida como o que é imediato, presente e perceptível, para além de qualquer diagnóstico.

Diante dessa expressão do protagonismo subversivo legitimado pela adolescência, Hermes e Hera (2023) não parecem se preocupar com o diagnóstico que, no passado, de alguma forma os classificou. Ao que tudo indica, estão mais afetos às experiências que lhes qualificam

a partir de suas grandezas em potencial e não de déficits. As Notas sobre o Idiotismo (2012) ilustram essa perspectiva ao contrapor a ideia de diagnósticos que desqualificam o indivíduo: “Oxímoros que diagnosticam [im]possíveis. Diagnósticos artísticos. Diagnósticos poéticos. Diagnósticos patéticos! Perceber as grandezas em potencial. O déficit como potência. Déficit em potencial. Abismar loucuras catalogadas” (Kersting *et al.*, 2012, p. 75).

### **b) Torres de Babel: entre traduções e confusões**

*O professor não sabe o que o aluno pensa. Ele consegue ter só uma ideia* (Hera, 2023).

O professor tradutor nunca entrega aos estudantes o produto original de sua tradução. É bem verdade que ele media, transporta e conduz. Mas como Hera mesma diz, ele não tem o poder de saber o que o aluno pensa. Essa tradução acerca do pensamento alheio foge à Didática aprendida nos bancos de faculdade.

Falar sobre o pensamento dos outros, ou mesmo buscar as melhores palavras para tentar dizer o que eles disseram, é o mesmo que fazer uma análise do significado. O outro, por definição, é aquilo que nos escapa. Há sempre um desejo de apropriação, seja para compreendê-lo ou para torná-lo seu. De acordo com Foucault (1977), é necessário que as coisas ditas pelos outros, e em diferentes contextos, sejam exclusivamente tratadas segundo o jogo do significante e do significado.

O professor tradutor parece estar sempre em busca da “batida perfeita”, ou nas palavras de Corazza (2019, p. 8), na “alegoria” que seja capaz de chamar a atenção, de encantar e luzir sobre aquilo que vai tratar.

O esforço dessa escrita é justamente para dizer que traduções e entregas são feitas a todo instante no contexto escolar. E nesse movimento fluido, confirma-se que não há tradução sem mácula, fiel a uma espécie de gênese das traduções. Aqui, refere-se tanto à tradução que o professor elabora ao planejar sua aula, a partir de conhecimentos prévios, de anos de estudos, de cursos e vivências, quanto às traduções rotineiras, que nascem de diálogos e que muitas vezes fazem surgir o caos babélico onde a incompreensão, o desarranjo e a confusão fazem morada.

Não foi sem intenção que a pesquisadora levou, como fomento material para a Oficina *Torres de Babel*, o desalinhavo dos sacos que outrora serviram para comportar cebolas na região rural onde os estudantes participantes moram. O saco de cebola em si é objeto corriqueiro e sem tanto valor. Os cones de papel, por sua vez, com suas dimensões múltiplas, possibilitaram

reflexões acerca dos desentendimentos e da ideia de que, muitas vezes, a palavra proferida não é compreendida em seu sentido supostamente original.

*Eu fui tentar explicar a matéria para minha mãe e ela não entendeu (Hera, 2023).*

*Falei um bagulho para o meu irmão e ele achou que eu tava brigando. Nem era isso (Hermes, 2023).*

*Eu tava tentando explicar uma coisa pra minha amiga e ela não tava entendendo de jeito nenhum (Antígona, 2023).*

O ponto comum dos trechos de textos de Hera, Hermes e Antígona (2023) é a incompreensão. Todas as traduções são dotadas de tensão, inacabamento, desencontros e (des)conexões.

Parece-nos que a situação vivenciada pelos participantes não é um fato isolado, mas comum em diálogos. A dificuldade de entender o que é dito, explicado, e por vezes até desenhado, tem fundamento na tradução.

A literatura derridiana aborda o traduzível-intraduzível que é pleno de multiplicidade e não se reduz às matérias. Esse intraduzível é a condição que não nos deixa atingi-lo, em sua origem, levando-nos a realizar traduções por vezes inadequadas.

É em razão dessa multiplicidade, segundo Derrida (2002b, p. 11-12), que há um “não-acabamento, a impossibilidade de completar, de totalizar, de saturar, de acabar qualquer coisa que seria da ordem da identificação, da construção arquitetural, do sistema e da arquitetônica”. Traduções incompletas, e até mesmo violentas, não deixam de ser traduções.

*Eu tinha medo de conversar com meu pai porque quando ele bebe, fica falando coisas que machucam. Ele não entendia porque eu não conversava com ele (Hera, 2023).*

*As brigas acontecem pela falta de comunicação. As pessoas não sabem conversar (Idem).*

Na partilha de vivências feita por Hera acerca de sua relação conflituosa com o pai tem-se a impressão de que tanto pai, quanto filha conversam em línguas distintas, o que nos faz lembrar de que também no mito Torres de Babel havia uma multiplicidade de línguas que impedia a comunicação exitosa com objetivo de terminar a construção da torre que levaria seus construtores até o céu.

Embora a vivência retratada por Hera esteja afeta à ordem familiar, no contexto escolar também é possível existirem situações nas quais o que se diz não seja compreendido. Durante as aulas, inúmeras traduções são feitas.

O professor é o tradutor oficial de conteúdos, sendo que ele precisou estudar previamente para fazer a entrega aos estudantes. Também os estudantes traduzem, a partir da tradução que receberam do professor. O professor que traduz promove a circulação criativa daquilo que leu, desconstrói o contexto original e cria junto com seus estudantes. Nesse movimento, todos têm holofote. Não há tradução melhor ou pior.

Derrida (2002) ressalta que o tradutor garante uma sobrevida ao objeto traduzido. Para ele, essa sobrevida não se trata de sobrevivência, pois a partir da tradução, a obra não apenas vive mais tempo, ela vive mais e melhor, ultrapassa seus meios e supera o tempo de vida de seu próprio autor. A escola se constitui como testemunha principal de que as traduções ganham vida nova ao passar pelos professores.

Considerando todas as suas nuances, a tarefa tradutória é paradoxal porque ao realizar o trabalho tradutório, os professores não conseguem fazê-lo na íntegra, nem a contento. A tradução, embora necessária, integra a ordem do impossível: “a tarefa necessária e impossível da tradução, sua necessidade como impossibilidade” (Derrida, 2002b, p. 21).

Assim, os professores acabam tendo que suportar o caráter incompleto das traduções, e por consequência, suas soluções insatisfatórias, as quais parecem defeituosas, mas que de fato, são vitais para que o processo tradutório continue ocorrendo.

Compreender que toda aula é um ritual tradutório implica em considerar também que o devir, como aquilo que ainda vai acontecer, compõe o enredo de cada aula. O imprevisível, embora não seja parte do conteúdo, estará presente em todo o processo de aprendizagem. É importante que assim o seja: “*Na sala tem gente que tá com raiva, tem gente que é triste, alegre...*” (PÃ, 2023); “*Eu acho que eu aprendo rápido*” (Idem).

Pelos trechos extraídos do texto oral de Pã (2023), confirma-se que a sala de aula é realmente repleta de situações imprevisíveis, com indivíduos múltiplos. Segundo ele, os humores são diferentes, e ele próprio estabelece o ritmo para a sua aprendizagem.

Nesse tocante, ao planejar uma aula, o professor é sempre pesquisador. Porém a pesquisa não se dissocia de sua prática, por mais cotidiana que seja a tarefa. O professor planeja a aula, mas não consegue determinar os alcances daquilo que abordou com seus estudantes. Esses são os devires: os alcances ilimitados, imprevisíveis e surpreendentes que se descortinam a cada aula, inserindo o professor em um contexto de humores, ritmos e histórias diferentes.

*Eu tenho um problema chamado déficit de atenção. Quando eu estou fazendo alguma coisa, logo eu largo aquela coisa e lembro de outra coisa. Aí vou fazer outro trabalho... depois volto para o que eu estava fazendo... (Hera, 2023).*

O relato de Hera (2023) quanto ao seu diagnóstico e à maneira particular como se percebe durante a realização das atividades requer um planejamento de aula dinâmico por parte do professor. Perceber Hera como ser singular, que aprende de forma distinta, não implica que ela não aprenda. No entanto, segundo afirma, sua atenção é limitada e sua dispersão precisa ser considerada quando o professor elabora sua aula.

O planejamento de aula que inclui os estudantes em suas mais diversas habilidades e limitações é um planejamento atento às adequações curriculares e pedagógicas tão caras ao processo de aprendizagem dos estudantes. É o que se pode verificar a partir do texto oral de Antígona (2023). Ao que tudo indica, a professora mencionada pela estudante está atenta à sua habilidade de escrita e presta auxílio na limitação que esta apresenta para realizar a leitura: *“Escrever eu sei. Eu olho no quadro e vou escrevendo. Aí ler, de vez em quando, a professora me ajuda. Eu não dou conta de entender o que tá escrito”* (Antígona, 2023).

Corazza (2019), ao tratar sobre o processo de tradução que envolve a docência, fomenta a reflexão acerca do processo de criação como tudo aquilo que é autoral no trabalho do professor. Contudo, a autora não se limita a conceituar a criação como quem busca o ineditismo ou a originalidade. Quando ela trata de criação, está se referindo à forma de tradução de cada professor. Muito embora todo professor precise de referências teóricas para basear suas aulas, a criação permite que ele traduza e imprima sua identidade em cada aula dada, independentemente de quem tenha sido a sua referência. A docência torna todos os professores inventivos em alguma medida. E essa inventividade amplia o olhar e o trabalho com os estudantes para além de qualquer diagnóstico, uma vez que diferentes todos somos.

*Você não sabe nadar? Você acha que tem algum problema? O João, mais pequeno que a senhora, sabe nadar. Meus dois irmãos sabe nadar, meu pai, minha mãe e eu... Eu aprendi sozinho. Eu já posso ir em piscina grande* (Pã, 2023).

A fala de Pã (2023), incrédulo ao descobrir que a pesquisadora não sabe nadar, nos faz retomar a ideia de surpresa causada pelo porvir. Segundo expressa, era de se esperar que qualquer adulto saiba nadar, uma vez que ele, uma criança, já o sabe. Nesse momento, a pesquisadora trouxe diferentes perspectivas sobre as habilidades e limitações que todas as pessoas possuem. Com humildade, confessou a Pã sua dificuldade em lidar com aquele grande volume de água envolvendo seu corpo e colocando em risco sua capacidade de respirar sem ter os pés firmes em uma superfície. Pã se solidarizou com a pesquisadora e logo procurou uma

outra habilidade que pudesse ser compartilhada: “*Faz uma estrelinha aí. É muito fácil. Eu consigo fazer estrelinha e ainda cair em pé*” (Pã, 2023).

Após a estrelinha improvisada pela pesquisadora, Pã se conformou e pareceu entender que cada pessoa possui habilidades e diferenças que a tornam única. E que definitivamente, entre as habilidades da pesquisadora, não se incluem atividades como nadar e fazer estrelinha.

As indagações de Pã, o diagnóstico de Hera e as necessidades específicas de Antígona nos permitem concluir que a docência de agora não comporta os velhos manuais. As técnicas, os métodos e as receitas não dão conta da curiosidade externada pelos estudantes, especialmente as crianças.

Os processos tradutórios para planejar uma aula hoje são mais exigentes, pois lidam com uma pluralidade que não estávamos acostumados até algumas décadas atrás. Os conteúdos são mais amplos, requerem profundidade e não apenas memorização. É fundamental que o professor tradutor assuma protagonismo e abra o seu tablado para que os estudantes também sejam protagonistas. E nessa onda cíclica, estudantes e professores aprendem e ensinam simultaneamente.

### **c) Tecnologia: Veneno ou Remédio?**

*Quem tá viciado em celular aí? Eu!* (Pã, 2023).

Na contramão de todo fomento tecnológico que fizeram espalhar pelo mundo, especialmente no século XXI, as grandes empresas do Vale do Silício, nos Estados Unidos, reforçam a necessidade das instituições de ensino limitarem o uso de tecnologias na infância.

Não se pretende, neste estudo, descobrir a real intenção dessa recomendação, nem tampouco desconsiderar todos os ganhos oriundos das inovações tecnológicas. Entretanto, o fato da recomendação partir justamente de profissionais do alto escalão da produção tecnológica mundial causa estranheza.

Assim como Platão nunca escrevera qualquer pensamento seu em primeira pessoa, em uma tentativa de se eximir de qualquer responsabilidade, uma vez que a escritura tem alcances polissêmicos que vivem muito além do próprio autor, também os grandes executivos do Vale do Silício parecem prever que o uso indiscriminado de tecnologia em tão tenra idade poderá causar prejuízos que, direta ou indiretamente, em algum momento, seria-lhes atribuída responsabilidade ou autoria.

Para a Sociedade Brasileira de Pediatria (SPB), recomenda-se, no máximo, duas horas de tela por dia para crianças acima de 6 anos. Segundo a entidade, a utilização da tecnologia

digital deve ser limitada e proporcional às idades e etapas do desenvolvimento cerebral-mental-cognitivo-psicossocial.

*Eu fico no celular. Mas tomo banho também. Assisto coisas para não ficar com tédio. Tédio é quando a gente não quer fazer nada. Por isso assisto coisas legais (Ládon, 2023).*

*Eu consigo ficar muito tempo jogando. Tem variação de coisas pra fazer (Hermes, 2023).*

De acordo com a SBP, o uso precoce e indiscriminado dos dispositivos eletrônicos tem causado prejuízos cognitivos, psíquicos e físicos em crianças e adolescentes. O uso excessivo de telas tem sido associado ao aumento de quadros de ansiedade, dificuldade de socialização, sexualização precoce, risco constante de *cyberbullying*, desenvolvimento de comportamento agressivo, transtornos de sono e de alimentação, baixo rendimento escolar, isolamento, depressão, déficit de atenção, lesões por esforço repetitivo, problemas de linguagem e transtornos ligados ao sedentarismo, entre outros.

Além de todas as consequências listadas, poderíamos acrescentar o “tédio”, citado por Ládon (2023), ao defender o seu acesso à tela do celular. Para ele, o tédio é uma consequência da falta do aparelho, não relacionando-o como causador do tédio. O estudante tampouco cogita a possibilidade de fazer outras coisas que não sejam assistir “coisas legais” como forma de fugir do tédio. Também Hermes, defende o fato de ficar horas jogando, em virtude da grande variação de coisas para fazer na tela do celular. A grande variedade de coisas para fazer diz respeito aos jogos. “*Nas redes sociais, todos seguem o mesmo caminho*” (Hera, 2023).

No livro *A Farmácia de Platão*, Jacques Derrida (2005), ao tecer críticas ao pensamento platônico, enfatiza que a escritura, em Platão, é associada ao *phármakon*, e este se constitui em uma espécie de droga. Para Platão, o livro se configura uma modalidade de saber morto, que se encerra em histórias acumuladas, receitas, fórmulas aprendidas de cor e nomenclaturas que não passam de fenômenos estranhos ao saber vivo. As folhas da escritura agem como um *phármakon*, que nesse contexto pode ser traduzido como “remédio”, “veneno”, “droga”, “filtro” e etc (Derrida, 2005, p. 19).

A observação de Hera (2023), de que em ambiente virtual todos seguem o mesmo caminho e fazem as mesmas coisas, nos faz pensar sobre *Diferença e Repetição*, em Gilles Deleuze. No prólogo de sua obra, o autor sugere que o mundo moderno é o dos simulacros e que todas as identidades são apenas simuladas e produzidas como um “efeito” óptico que é o da diferença e da repetição.



Deleuze (2007) propõe pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente. Nesse sentido, a observação de Hera de que o comportamento das pessoas na realidade contemporânea está baseado em repetições mecânicas e estereotipadas. Ainda assim, é possível extrair pequenas diferenças, variantes e modificações. No simulacro, a repetição já incide sobre repetições e a diferença tem incidência sobre diferenças. Em um plano de mundo ideal, seria importante a coexistência de todas as repetições num espaço em que se distribua também a diferença.

*Você tá viciado em celular. Tem que ficar viciado em escola* (Pã, 2023).

A afirmação de Pã confirma a preocupação da Sociedade Brasileira de Pediatria e dos grandes executivos do Vale do Silício. A palavra “viciado” guarda proximidade empírica com os vocábulos droga e veneno. Em outro momento, a fala de Pã (2023), com apenas 9 anos, denota que ele se reconhece como um viciado: “Quem tá viciado em celular aí?” - ao que ele mesmo responde: “Eu!”.

A impressão é que o uso desmedido de tecnologias cria realmente um ciclo vicioso, a exemplo da metáfora de que quanto mais se coça, mais vontade de coçar. A *húbris* ou *hybris* (ὑβρις, "hýbris") é um conceito grego que pode ser traduzido como “tudo que passa da medida”, que é descomedido. O vício pelas telas hoje pode ser comparado, por exemplo, com uma espécie de húbris, “esse excesso violento e desmedido no prazer que faz gritar os descomedidos como loucos, e o alívio que dá aos cheios de sarna a fricção e todos os tratamentos semelhantes, sem que haja necessidade de outros remédios” (Derrida, 2005, p. 54).

*Em questão dos estudos... não tá atrapalhando. Atrapalha mas não é tanto assim* (Hermes, 2023).

*Eu jogo no tablet. Gosto de jogos de animais. Jogo escondido. Sem a mãe ver* (Ládon, 2023).

Hermes e Ládon (2023) são fiéis defensores do uso das telas. Hermes chega a se contradizer ao afirmar que os jogos virtuais, que lhe roubam tempo cronológico precioso, atrapalham seus estudos, “mas não tanto”. Ládon, por sua vez, confessa sua desobediência à mãe, por uma causa maior, que é o fato de poder jogar no tablet escondido.

Diante dos relatos dos estudantes em questão, uma pergunta inquieta a pesquisadora: Será que a redução do uso de telas poderia ensejar a diminuição de estudantes encaminhados com hipótese diagnóstica em virtude do baixo rendimento escolar? E ainda, existem outras formas de encantar os estudantes, utilizando outras formas de aprender que não estejam limitadas ao uso de telas?

A tecnologia associada ao *phármakon* “é esse suplemento perigoso que entra por arrombamento exatamente naquilo que gostaria de não precisar dele e que, ao mesmo tempo, se deixa romper, violentar, preencher e substituir, completar pelo próprio rastro que, no presente, aumenta a si próprio e nisso desaparece” (Derrida, 2005, p. 56).

Em oposição ao excesso de tecnologia e na tentativa de responder às inquietações da pesquisa, nostalgicamente são trazidos, para a arena de discussão, alguns velhos conhecidos do processo de desenvolvimento, tais como: o livre brincar, o contato com a natureza, a expressão artística, o estímulo à imaginação e à criatividade.

Embora um tanto quanto obsoleta frente a essa complexa realidade contemporânea, dominada por *ChatGPT*, Inteligência Artificial (IA), gamificação e *Alexas* que respondem oralmente às lições de casa, a prática pedagógica que proporciona aprendizado através da arte, não só o conteúdo disciplinar da matéria em si, mas também habilidades de pintura, dança, euritmia, trabalhos manuais e música parecem ganhar status de importância.

Essa linha pedagógica está ancorada no desenvolvimento do ser humano em paralelo ao desenvolvimento da humanidade. Nesse tipo de prática, pondera-se que, nesse momento em que a guerra tecnológica mistura ficção, virtualidade e realidade, é igualmente importante que os estudantes tenham a oportunidade de interagir entre si e com os professores na exploração do mundo das ideias, participando do processo criativo e desenvolvendo conhecimento, capacidades, habilidades e qualidades interiores. As Oficinas de Transcrição realizadas durante essa pesquisa buscaram inspiração neste tipo de proposta.

*Eu tava no quinto ano. Tinha descoberto que tinha passado de ano e fiquei muito feliz. Ai, era intervalo e eu queria brincar com os meus colegas. Só que a professora chegou e falou assim: Disso aí você não vai mais brincar. Sexto ano é coisa séria. Você não tem mais que brincar. Você tem que aprender agora (Hera, 2023).*

A Oficina que suscitou o relato de Hera promoveu a discussão sobre as habilidades que fomos desaprendendo com o tempo a partir da leitura compartilhada da crônica *Vivendo e desaprendendo* (2001), de Luis Fernando Veríssimo. A partilha de Hera (2023), acerca da castração que lhe foi imposta ao ser aprovada para o sexto ano, fez com que as brincadeiras deixassem de fazer parte de seu cotidiano.

Na verdade, deve-se revisar aquela antiga frase. É vivendo e... Não falo daquelas coisas que deixamos de fazer porque não temos mais as condições físicas e a coragem de antigamente, como subir em bonde andando – mesmo porque não há mais bondes andando. Falo da sabedoria desperdiçada, das artes que nos abandonaram. Algumas até úteis. Quem nunca desejou ainda ter o

cuspe certo de garoto para acertar em algum alvo contemporâneo, bem no olho, e depois sair correndo? Eu já (Veríssimo, 2001, p. 41).

A brincadeira, de acordo com Vigotski (1991), abre a possibilidade de contribuir para os processos de desenvolvimento, e conseqüentemente, aos seus estágios subsequentes, pois permite conhecer as necessidades e os interesses das crianças. É importante esclarecer que Vigotski não reduz a brincadeira à simples manipulação de um objeto ou à busca da satisfação do prazer, tendo em vista que outras atividades também podem ser prazerosas. Ele afirma que “se não entendermos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade” (Vigotski, 1991, p. 62).

*Eu tava brincando de pega-pega e o professor falou que meu tempo de brincar tinha acabado. Que isso era muito infantil (Hermes, 2023).*

Acerca dos relatos de Hera e Hermes (2023), quando tiveram cerceado o seu direito de brincar em nome de um suposto momento de estudar de verdade, vale ressaltar que a brincadeira não é uma atividade exclusiva das crianças, mas sim própria do ser humano. O brincar se constitui como uma das atividades mais significativas nas relações sociais e se estendem para a vida adulta. “*Vamos perdendo pela falta de prática e por causa do julgamento das pessoas*” (Hermes, 2023).

No entanto, Vigotski (1991) destaca ainda que nem sempre o brincar será prazeroso, pois, em alguns momentos, a criança enfrentará situações de frustração. Alguns jogos, durante a sua realização, não proporcionam prazer, ou proporcionam prazer se o resultado for interessante para a criança, como por exemplo, na apropriação da cultura do mundo adulto, por meio de jogos que dominam o final da etapa pré-escolar e o início da escolar, denominados como jogos esportivos. Dessa forma, pode-se afirmar que, ao mesmo tempo em que as crianças se apropriam da cultura do mundo adulto, também constroem a sua própria cultura, e o brincar é um espaço privilegiado para que isso aconteça.

*Perto da minha casa tem uma menina. Mas ela só fica no celular (Pã, 2023).*

Para entendermos a complexidade dos tempos atuais, no quais se misturam e convivem a realidade e a virtualidade, as máquinas e o humano, o rigor da ciência, a superstição e a memória infinita, é preciso mais do que a pureza da ciência ou a funcionalidade da tecnologia. Mais do que classificar a tecnologia como veneno ou remédio, é preciso transpor os limites das disciplinas. É imperioso buscar o espaço comum, em prescrição consciente, onde as ciências

exatas, biológicas, humanas e sociais possam estabelecer o diálogo e criar estruturas capazes de contribuir para soluções dos chamados problemas socialmente complexos que permeiam a sociedade contemporânea. Entre esses problemas, precisamos buscar formas alternativas para que meninas e meninos, a exemplo da vizinha de Pã (2023), saiam do celular.

*d) Órgãos sem corpo*

*Tia, eu sei fazer um corpo inteiro.  
Queria fazer o corpo todo.  
Não só uma parte (Ládon, 2023).*

A proposta da Oficina *Órgãos sem corpo* buscou fomentar nos estudantes participantes uma involução capaz de promover a abertura que pudesse fazer brotar o novo, o inusitado e o exótico. Sem formatações, sem modelos a serem seguidos e uma única orientação: “Como produzir para si um Órgão sem corpo?”.

A atividade, que em um primeiro momento parecia inocente e superficial, se revelou instigante e complexa. Afinal, todos os conhecimentos prévios são no sentido biológico de corpo enquanto conjunto, tendo como sinônimos as palavras organização, coletividade, estrutura, corporação, entre outras.

*Vou fazer uma cara com nariz e boca (Pã, 2023).  
Olha o nariz do meu. Ficou igualzinho. Me fala se não ficou igualzinho  
(Idem).*

Os trechos acima, retirados do texto oral de Pã (2023), nos revelam que as normatizações impregnam a nossa forma de olhar, mesmo quando a liberdade de criar nos é conferida. Desta maneira, o desafio de criar um órgão sem a estrutura do corpo ao qual pertence causou nos estudantes participantes o sentimento típico da castração, que é a sensação de que falta algo, que evidencia a incompletude, a não obediência a uma regra comum, conhecida e jamais questionada. Nesse sentido, a busca pelo que fosse igual, “igualzinho”, remete à preocupação pelo que é aceitável, comum e sem críticas.

Esse exercício de desconstrução é oposto à representação que se tem de corpo. Ainda que pela fresta, espera-se que a fantasia consiga promover “práticas de fuga a um centro controlador do corpo, de onde surgem as normatizações” (Deleuze e Guattari, 2012, p. 27). Espera-se que essa mesma fresta produza um feixe de luz capaz de inebriar, fazendo com que os estudantes participantes esqueçam o que já sabem sobre o corpo e sejam capazes de recriá-lo com liberdade artístadora, uma vez que a escola é uma espécie de centro controlador.

A Oficina de Transcrição *Órgãos sem corpo* não teve o objetivo de acabar com tudo que os estudantes pressupõem saber sobre corpo, mas sobretudo produzir outro tipo de conhecimento que se some, que se componha e que rompa com aquilo que é meramente protocolar. Que ao editarem o órgão sem corpo na argila, o façam ao seu modo, rompendo imperativos e exercitando o acolhimento de sua criatura, com tudo que lhe é peculiar. Que suas veias sejam saltadas pelo grito que ecoa desde o estômago até a garganta. Sem silenciamentos. Que subsista tudo aquilo que desapareceu para ganhar subsistência e se manter vivo. Que se mantenha a insistência de um grito, que subsiste à boca e a insistência de um corpo que subsiste ao organismo (Mallarmé, 1945, p. 372).

*Vou fazer a garganta e as veias que nós temos* (Ládon, 2023).

A exemplo do aforismo nietzscheano publicado na obra *Assim Falou Zaratustra*: “É preciso ter o caos dentro de si para gerar uma estrela dançante” (Nietzsche, 2011, p. 167). A experiência de manipular a argila e fazer surgir um órgão que não esteja protocolarmente articulado com outras partes do corpo trouxe inquietações e descompassos interessantes para a reflexão acerca do conceito de desconstrução, proposto por Jacques Derrida.

Pensar corpos vivos cintilantes dançantes borbulhantes pulsantes inventivos – que não cessam. Corpos que se esgotam e que se compõem. Devir-criança. Infâncias criancieiras. Instantes juvenis. Adolescências performáticas. Adulterz prospectiva. Idiotiez. Velhice: cabelos roxos. Idiotia. Doidos. Idiotas. Almas vãs. Enlouquecidos. Gargalhantes. Andantes. Sós. Nós. Escarrentos. Vociferantes. Vidas que se compõem. Vidas, artes. Vibráteis. Reentrantes. Recursivos. Inertes. Vidas-artes. Vida como arte. Corpos vivos comendo artes. Corpos artísticos, agenciadores de vidas. Artisteiros. Idiotísticos. Artistados pelo déficit. Artistados pelo sensível da idiotia. Idiotismo potente/pensante/sensível? (Kersting et al, 2013, Caderno de Notas 5, Notas sobre o Idiotismo).

Segundo os autores Deleuze e Guattari (2012), um platô corresponde a um pedaço de imanência. Um pedaço com capacidade de se aderir a outro, mas que existe de forma singular. Para os autores, o corpo sem órgãos é composto de platôs. A ideia de corpo sem órgãos não é contrária à existência de órgãos. O eleito para esse antagonismo não é o órgão, e sim o organismo. Organismo como uma forma violenta e hierárquica de impor aos órgãos a organização que se quer. Organismo, que no contexto escolar, tenta impor que o corpo dos estudantes seja visto apenas pela perspectiva biomédica, e não aceita o corpo que age, sente, vive e aprende de forma diferente do padrão. Organismo que demanda por diagnósticos, que reivindica a normalidade, que constrange a aprendizagem e inibe todas as formas de existir

diferentemente. Organismo adepto do Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) para todo corpo desviante.

Ao criticarem o organismo, os autores de *Mil Platôs* (2012) afirmam que o corpo é o corpo. Ele existe sozinho e não tem necessidade de órgãos. Sendo o corpo, já corpo, nunca será um organismo, pois os organismos são inimigos do corpo. E reforçam que o corpo é corpo mesmo que “Sem boca. Sem língua. sem dentes. sem laringe. Sem esôfago. Sem estômago. Sem ventre. Sem ânus” (Deleuze, 2007, p. 52). Inconformado com a orientação proposta na oficina, Ládón insiste:

*Tia, eu só sei fazer o corpo todo* (Ládón, 2023).

Tentar esculpir apenas parte daquilo que se entende como todo é realmente tarefa árdua. Principalmente para quem já aprendeu a ser enxergado por aquilo que lhe falta, pelo déficit.

Para Ládón (2023), construir apenas pedaço do todo exige uma certa dose de subversidade. A mesma subversidade que em outros momentos de sua vida escolar foi punida, descabida e mal-vista.

Para construir um órgão, Ládón precisou construir pedaço a pedaço, tentar descobrir a melhor técnica para alcançar o ponto certo na massa argilosa, sem se deixar reduzir aos pensamentos intimidadores de edições anteriores feitas ao seu próprio corpo. Seu corpo da vida real. O mesmo corpo que já tentaram moldar para caber na sala de aula.

*Eu queria fazer mais detalhes. Eu sei fazer os detalhes. Vou colocar as pupilas no olho do meu. Olha aqui dentro do meu olho* (Ládón, 2023).

E o que se vê ao olhar dentro do olho? Os pedaços manipulados por Ládón (2023) puderam se ligar uns aos outros. Foi a forma que o deixou mais confortável. Mas a que preço esses pedaços foram articulados? Como colar um braço que parece não se adaptar ao restante do tronco? Como fazer com que o olho fique parado no lugar em que foi colocado? E o cabelo? Será possível inserir cabelo sem parecer estranho ao resto?

*Vou fazer uma cicatriz também. Sim. Porque a cicatriz fica lindo. Eu acho* (Idem, 2023).

A desterritorialização generalizada permite que cada um construa seu corpo à sua maneira e segundo seus gostos. O órgão de Ládón rompeu paradigmas: cicatrizes são bonitas. Cicatrizes são aceitas e ele se impôs ao verbalizar o que acha das cicatrizes. Ládón (2023) parece ter escapado pela fresta. O pedaço de argila sob suas mãos deu origem a um corpo com cicatriz. Insubmisso a qualquer estética normatizadora. Cicatriz acolhida, imperativo rompido.

O funcionamento do corpo da maneira como o concebemos racionalmente valoriza o fenômeno da acumulação, coagulação e sedimentação que lhe impõe formas, funções, ligações, organizações dominantes e hierarquizadas, transcendências organizadas com objetivo exclusivo de extrair um trabalho útil e sincronizado.

As estratificações, classificações e hierarquizações, seja na escola, ou fora dela, induzem a crença de que tudo está sob controle quando ocupa seu devido lugar e exerce uma função. Os estudantes, assim como o corpo biológico, são estratificados. A maneira como se percebem, em meio a uma cadeia de significações, diz muito sobre o poder massificador dos pré-conceitos:

*A minha pele é clara. Eu acho que é* (Ládon, 2023).

*Tia, eu não sou burro. Eu tenho 9 anos* (Idem).

O que será que disseram a Ládon sobre sua cor de pele para que ele não tenha certeza sobre o que enxerga? Por que Ládon sentiu necessidade de afirmar que não é burro? Como desver o que ele já viu sobre si através do olhar de outras pessoas? Talvez para obter essas respostas, seja necessário desarticular o corpo, a aula, o estudante. Desarticular não quer sugerir a morte do corpo, mas a possibilidade de ele se abrir a novas conexões, circuitos, conjunções, superposições, limiares. É aproveitar o desmonte para brincar de quebra-cabeça, permitir que a fantasia chegue mais perto. Entender que processos podem ser demorados e que alguns resultados também são bons, ainda que não tenham sido desejados inicialmente.

*Eu queria fazer uma pessoa inteira. Mas a senhora disse que era pra fazer só uma parte do corpo. Aí, eu escolhi fazer a cabeça. Só que a cabeça deu errado porque desmontou. Mas ficou bom porque dá pra brincar de quebra-cabeça* (Pã, 2023).

É preciso paciência para desfazer toda e qualquer organização. Desmontar o que já está montado não é tarefa simples. E montar novamente, assim como o quebra-cabeças de Pã também exige esforço. É preciso proporcionar aos estudantes um deslocamento interno em relação ao modelo escolar vigente. Nesse aspecto, a arte, a filosofia e a ciência podem se constituir em fomento promissor.

*O meu tá estragando tia. Eu fiquei muito tempo sem dar atenção pra minha obra de arte* (Idem).

De acordo com Nietzsche, criar é livrar-se do sofrimento, mas sofrer é necessário para os criativos. “Sofrer é se transformar, em cada nascer, há um morrer” (2008, p. 73). É necessário dar atenção à arte como experimentação, que permite subverter os códigos dominantes e traçar

outras linhas de fuga. Deixar vir à tona tudo o que for Bizarro, aparentemente inútil, feio e deficiente. “A arte é aquilo que resiste, mesmo que não seja a única coisa que resista. Daí o entrelace tão estreito entre o ato de resistência e a obra de arte” (Deleuze, 2007, p. 342).

*Bizarro é uma coisa muito assustadora* (Pã, 2023).

O Bizarro, nas palavras de Pã, é assustador. Bizarro é a fantasia. É o devir. É o que está por fazer, o inacabado e repleto de cicatrizes. O Bizarro nos lembra que “ninguém é igual a ninguém. Todo ser humano é um estranho ímpar” (Drumond, 1979, p. 38).

*A tia devia levar tinta e muito. Eu acho que a gente tá aprendendo a pintar* (Pã, 2023).

*Eu gosto mais de arte. De pintar. Parece férias* (Idem).

*A Arte é estudar e pintar ao mesmo tempo né?* (Ibidem).

A experiência de *Oficina Órgãos sem corpo* possibilitou aos estudantes não só falar, pintar e escrever, mas inclusive fez crescer as vias fantásticas tão necessárias para que ocorram os sobrevoos da criatividade e da aprendizagem. Ao produzirem o órgão sem corpo, imprimiram um pouco de si mesmos, da maneira como são, com seus achismos, suas vontades e imperfeições, dado que, como bem lembra Biato (2015), “O corpo põe a vida em cena, em gestos únicos, insubstituíveis e imprescritíveis” (p. 09).

#### **e) Sentidos do sentir: aforismos visuais**

A Oficina de Transcrição *Sentidos do sentir*, surgiu no decorrer dos encontros. Não estava prevista, porém foi a forma encontrada pela pesquisadora de oportunizar um espaço para que os estudantes participantes pudessem falar abertamente sobre suas vivências em relação à dor, saudade e tristeza.

No período em que a pesquisa ocorria, os estudantes participantes vivenciaram três lutos comuns, por se tratar da perda de pessoas do seu convívio escolar: a cozinheira, o colaborador da limpeza e conservação e uma colega de sala. A experiência do luto criou um clima de enorme comoção na escola, e essa pesquisa, por estar afeta às vivências, não podia se mostrar alheia.

*De primeira, eu não queria acreditar. Um dia depois é que a ficha caiu. E eu chorei de verdade* (Hera, 2023).



Acontecimento é tudo o que foge à nossa compreensão. É o rompimento da lógica. A inapropriedade do acontecimento está prevista em um tempo sempre futuro, sempre no imprevisível.

“O acontecimento como aquilo que chega é o que verticalmente me cai em cima, sem que eu possa vê-lo vir; o acontecimento não pode me aparecer antes de chegar senão como impossível” (Derrida, 2001, p. 97). Em Derrida, o acontecimento está sempre no campo da novidade e da impossibilidade de ser previsto, antecipado. Assim, “acontecimento é o que ocorre e, ao ocorrer, acontece de me surpreender, e surpreender e de suspender a compreensão ... é de imediato o que não compreendo” (Derrida e Roudinesco, 2004, p. 139). Essa característica está muito presente quando Hera (2023) afirma que não queria acreditar e menciona o fato de que a ficha caiu. A ficha, metáfora bastante utilizada para evidenciar o momento em que a realidade se apresenta, ainda que não estejamos preparados. A surpresa vivenciada por Hera, com a morte das pessoas com quem convivia no ambiente escolar, veio acompanhada da incompreensão mencionada por Derrida e Roudinesco (2004).

*Não sei por que meu pai bateu na minha mãe. Porque eu tô sem pai, eu não falo do passado. Não quero falar nem do pai nem da mãe (Ládon, 2023).*

Ládon, por seu turno, também enfrenta um luto de pai vivo. Ele conta que depois de um desentendimento familiar, o pai foi embora e isso lhe trouxe lembranças indesejadas em relação ao passado. O passado, e até mesmo o presente, estão na ordem do que pode ser analisado e calculado, por se conformarem no espaço-tempo da previsibilidade. O acontecimento não. O fato de o pai ter ido embora está na ordem da alteridade porque rompe a lógica vigente (Derrida, 1991).

Tanto Deleuze, quanto Derrida falam de uma força que ultrapassa a presença e torna o presente estranho a uma pontualidade simples. A força do afeto de Ládon (2023) pelo pai parece subsistir não como sentimento, mas como um devir humano que o angustia.

O trecho do texto oral produzido por Ládon nos remete à alteridade, descrita por Derrida como um outro que sempre escapa. O fato de amar esse outro convoca o desejo de dele se apropriar, tanto para compreendê-lo, como para torná-lo seu.

*Eu gosto de ficar sozinho quando estou passando por um momento ruim ou tentando me concentrar em alguma coisa (Hermes, 2023).*

É importante tomar posição diante de acontecimento, uma vez que sendo novo, não há paradigmas.

No que diz respeito à aprendizagem e à vida vivida, é salutar que estejam em um patamar de acontecimento. Não como uma repetição, sempre medida e calculada, pois a repetição, por ela mesma, não rompe com nada.

Nesse aspecto, a desconstrução é ferramenta que promove rompimentos. É, de certa forma, defensora de singularidades. É irrepetível. Assenta-se na alteridade do impossível, não aceita ser dominada, e por essa razão, torna-se um acontecimento. Tomadas de decisão devem sempre ser feitas no singular. Ládon, toma a decisão de não querer falar sobre aquilo que parece incomodá-lo. Sua forma de deixar isso claro para a pesquisadora, reflete a potência de sua alteridade.

*Eu não quero nem falar dos meus problemas (Ládon, 2023).*

A alteridade, em Derrida (1991), sugere o pensamento de decisão. E é preciso estar consciente do caráter arbitrário que envolve a decisão. Ou seja, quando se sabe o que deve ser feito, não se toma uma decisão. Apenas aplica-se um saber. Esse movimento quase mecânico, não cria nada novo.

*Colocamos as outras pessoas à frente dos nossos objetivos. A gente vai se deixando de lado. Engole sentimentos ruins (Hermes, 2023).*

Noutro giro, ao analisar o trecho do texto produzido por Hermes, fica evidente que cada vez que se usa a regra geral para contemplar a todos os indivíduos, o direito pode até ser respeitado, mas nem sempre a justiça estará garantida. O fato de Hermes mencionar o ato de se deixar de lado e engolir sentimentos ruins, faz-nos pensar sobre os tipos de sofrimento que são produzidos para agradar as pessoas com as quais mantemos relações em diferentes espaços, incluindo o escolar. Esse conflito de interesses pode ser mobilizador para o tornar-se. As vivências se traduzem em experiências que possibilitam conhecer outros mundos, sendo imprescindíveis para que “alguém se torne o que é” (Nietzsche, 2008, p. 45). São as marcas do corpo.

Conforme a leitura de Barros (2008, p. 205) acerca da obra de Nietzsche, o filósofo parece recusar a norma como um símbolo de saúde, por entender que ser saudável consiste em uma busca de mais força: O cuidado de si busca o acréscimo e o crescimento das forças vitais. O homem tem como meta o aumento de sua energia. (...) Os valores, que revelam uma forma de vida, não são iguais para todos.

*É importante ficar sozinho às vezes para a nossa própria saúde mental (Hermes, 2023).*

Hermes adota um modo particular para enfatizar o que é importante para manter sua saúde mental. Há pessoas que valorizam estar em coletivo. Já Hermes, parece valorizar seus momentos de ser só, sem que isso lhe pese como um fardo insuportável. Sendo assim, cada um deve buscar por si mesmo os valores que julga necessários para o desenvolvimento da força vital. Não há uma regra ou uma norma moral universal.

*Eu odeio que reclamem de mim. Todos estão reclamando (Ládon, 2023).  
Tenho medo de ir no banheiro de noite. Não gosto de circo porque eu tenho medo do palhaço (Pã, 2023).*

Em mais um trecho tradutor de suas inquietações, Ládon exprime seu descontentamento em relação às expectativas que outras pessoas colocam sobre ele. Pã, por sua vez, também manifesta sua singularidade ao descrever seus medos em relação ao palhaço e a experiência de ir ao banheiro à noite. De acordo com Marton (2016), a condição de vida e os impulsos são determinantes na forma como o indivíduo reage às situações que vivencia. Daí a razão de serem sempre singulares, a elas não cabe o predicado de universalidade, pois “cada instante da vida faz crescer em nós alguns tentáculos e secar alguns outros, conforme a nutrição que este instinto recebe ou não” (Nietzsche, 2004a, p. 199), como em um movimento incessante de tornar e vir a ser. São elas, as vivências, que constituem e individualizam o ser, e é assim que “alguém se torna o que é” (Nietzsche, 2008, p. 45).

## **Conclusão**

Considerando os estudos realizados até aqui, nos parece que incluir processos de escuta conferem musculatura às práticas pedagógicas transcriadoras, que acreditam na capacidade pensante e criativa dos estudantes.

É importante que, nesse movimento de escuta e transcrição, outros tipos de aprendizagem também sejam valorizados, para evitar reproduções de modelos e formatos cada vez mais tendenciosos a consolidar crenças hegemônicas. Que seja atribuída importância à capacidade de fazer perguntas, problematizar vivências e inventar novas realidades.

Essa via semântica, esse modo de linguagem e narrativa tem peculiaridades que as distanciam do modo linear e racional, comumente utilizado para construir opiniões e crenças sobre os mais diversos assuntos. Acredita-se que seja importante entender os processos de aprendizagem fora do contexto medicalocêntrico e curativista para ampliar as possibilidades de

pensamentos mais abrangentes e, conseqüentemente, a adoção de ações mais promissoras que exijam doses de atenção distintas daquelas que a maioria das crianças e adolescentes experimentam hoje.

Com menos preocupação em conceituar, a pesquisa em questão se mostrou aberta às possibilidades, mais disponível às subversões, e assim, mais flexível e imaginativa.

Entende-se que a imaginação é também uma forma de linguagem, de expressão e entendimento. Uma via de conhecimento e apropriação de coisas, com uma lógica interpretativa não menos importante do que a racionalidade. Talvez, pelo fato de ser menos compreendida, seja vista como linguagem apartada da realidade. Apesar disso, é com essa lógica que grandes criadores, artistas, cientistas e humanistas abriram e continuam abrindo novos caminhos para a arte, a ciência e a filosofia.

Construir um trabalho de escuta evoca, necessariamente, uma ética na pesquisa. Impõe uma dimensão de alteridades com a qual não estamos acostumados a trabalhar. Nem nas escolas, nem nas famílias, e muito menos culturalmente, quando se trata de respeitar o outro em sua inteireza e natureza.

Ouvir o outro não é tarefa simples. Quando se trata de crianças (que são um outro ainda mais profundo), habituamo-nos a dar menos importância, negligenciando e impondo nossas percepções e desejos, terceirizando seus desejos mais constitutivos.

Pretendemos mostrar que o trabalho de escuta, por meio de Oficinas de Transcrição, se vale de registros que não são simples desenhos, modelagens, palavras ou devaneios. Trata-se de formulações complexas, intuições, angústias e sensações que evidenciam as diversas formas de existir no mundo por meio da arte e da palavra.

Partindo da definição trazida pelo professor Silas Monteiro (2013), a *Destinerrance* é o envio de uma escritura sem qualquer garantia de quando, onde, como e a quem a mensagem escrita chegará. O caminho percorrido pela escritura é, por assim ser, indecível, tal qual a letra da canção de Chico César e Dominginhos, “*caminho se conhece andando, então vez em quando é bom se perder*”.

Aquele que escreve sempre transborda em seus escritos. Aquele que lê, alimenta-se dos escritos de outrem e imprime sua releitura, em uma espécie de autobiografia. Escrever é repetir a leitura, refletir os vícios e percorrer a estrada desconhecida.

A pesquisadora atuou como coautora dos textos produzidos nas Oficinas de Transcrição ao transpor, para o papel, as ideias, as aspirações, os pensamentos e as indagações dos estudantes. Contudo, não o fez descompromissada daquilo que a constitui. Sua escrita pode trair a tudo que é externo. Mas jamais será traidora de si mesma. A escrita é a organização

materializada das nossas bagunças mentais. Ela ameniza o caos e expõe para o mundo o nosso desassossego.

A relação construída a partir da dialogicidade está sempre aberta para aceitar o outro como legítimo no processo singular de sua própria aprendizagem. Na cena escolar cotidiana, onde o diálogo e a escuta de vivências estão presentes, é possível construir novas possibilidades de aprender, ser, viver e existir. Se a subjetividade se constitui a partir do modo de experimentar a si e o mundo, então podemos entendê-la como acontecimento.

A presente pesquisa reforçou a importância de desnaturalizar as normas em prol de caminhos singulares, uma vez que o estudante também possui seus devires. Quando falamos em processos, referimo-nos aos modos de invenção de ser, das possibilidades de existência que não cansam de se multiplicar.

Desenvolver a aprendizagem utilizando o arcabouço de escuta de vivências e as Oficinas de Transcrição nos possibilitou pensar sobre os estudantes e a sua maneira de aprender, conhecer, ser e estar no mundo a partir de uma perspectiva temporal, coletiva, e por que não dizer, inventiva. Essa escuta nos permitiu perceber que existem inúmeros aprendizados que estão fora da escola ou que ainda não foram alcançados por ela. E esses aprendizados devem ser igualmente trazidos em sua legitimidade.

Por ora, daremos a esse estudo o espasmo necessário para ruminar todas as questões suscitadas, tendo a clareza de que o assunto não se esgota e traz desdobramentos e porosidades que sugerem sua continuidade. Sendo assim, finalizamos esse percurso com a contribuição de Bachelard (2013), que nos apresenta uma mensagem ilustrativa sobre a nossa tentativa de trazer, por intermédio da escuta de vivências e das Oficinas de Transcrição, novas formas de pensar a diferença e a singularidade que constitui cada discente. Nessa perspectiva, entendemos que, “na ordem da filosofia, só se persuade bem sugerindo os devaneios fundamentais, restituindo aos pensamentos sua avenida de sonhos” (p. 4).

## Referências

BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. Tradução de José Américo Motta Pessanha et alli. São Paulo: DIFEL, 1985.

BARROS, W. Nietzsche: a experiência de si como transgressão (loucura e normalidade). **Revista de Filosofia Aurora**, v. 20, n. 26, p. 203–210, 2008. DOI: 10.7213/rfa.v20i26.1414. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/1414>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BIATO, E. C. L. **Oficinas de Escrita**: Possibilidades de transcrição em práticas de saúde, educação e filosofia. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Mato

Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2015. Disponível em: <http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/88aabe215b218853be2f88abda43c45f.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BIATO, E. C. L.; COSTA, L. B. da; MONTEIRO, S. B. Pequenas e grandes saúdes: uma leitura nietzschiana. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 3, p. 965-974, 2017. ISSN 1678-4561. DOI. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017223.18412015>.

BIATO, E. C. L.; NODARI, K. Ler, escrever, pesquisar: uma metodosofia. **Revista Teias**, v. 21, n. 63, p. 282-296, dez. 2020. ISSN 1982-0305. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2020.53881> Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53881/36142>. Acesso em: 9 ago. 2022.

BICHAT, Marie François Xavier. In: FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Clínica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitaria, 1980. 241 p.

BLANCHOT, Maurício. **A conversa infinita**: a experiência limite. Tradução de João Mourão Jr. São Paulo: Escuta, 2001. [1edição: 1969], 185 p.

CAMPOS, Augusto de. **O anticrítico**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CAMPOS, Haroldo de. **A arte no horizonte do provável**. São Paulo: Perspectivas, 1972.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, 2012.

CASANOVA, Marco Antonio. **O instante extraordinário**: vida, história e valor na obra de Friedrich Nietzsche. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Nota de Esclarecimento**, 2013. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/nota-de-esclarecimento/>. Acesso em 06 jan. 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-25, jul. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698217851>. Acesso em 31 ago. 2022.

CORAZZA, Sandra Mara. Notas para pensar as oficinas de transcrição. In: HEUSER, Ester Maria Dreher. **Caderno de notas 1**: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CORAZZA, S. M.; NODARI, K. E.; BIATO, E. C. Escriteiras: ler-escrever como método de invenção no ensino e na pesquisa. In: **CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA**, 8., 2019, Lisboa. Atas [...]. Lisboa: Ludomedia, 2019. v. 1. p. 360-369. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2106>. Acesso em: 6 mai. 2020.

CORAZZA, Sandra Mara; RODRIGUES, C. G.; HEUSER, E. M. D.; MONTEIRO, S. B. Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1029-1043, 2014. DOI: 10.1590/S1517-97022014121435. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/88444>. Acesso em: 12 abr. 2023.

DALAROSA, Patrícia Cardinale. Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida. Observatório da Educação/CAPES/INEP. In: HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). **Caderno de Notas 1: Projeto, notas & ressonâncias**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Rio de Janeiro: J. Zacarias, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. v. 3. São Paulo: Ed. 34, 2012.

DERRIDA, Jacques. **Une certaine possibilité impossible: Dire l'événement, est-ce possible?** Séminaire de Montréal. Paris: L'Harmattan, 2001.

DERRIDA, Jacques. A diferença. In: **Margens da filosofia**. Tradução Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Revisão técnica Constança Marcondes César. Campinas, SP: Papyrus, 1991. p. 33-63.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DERRIDA, Jacques. **A Farmácia de Platão**. Tradução de Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, E. **De que amanhã...** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DRUMMOND, Carlos. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. 1. ed. São Paulo: Perspectivas, 1977.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Clínica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitaria, 1980. 241 p.

KERSTING, Aliziane Bandeira; GAI, Daniele Noal; MARTINS, Iassanã; SOARES, Olívia de Andrade; FERRAZ, Wagner. Notas do Idiotismo. In: **Caderno de Notas 5 Oficina de escrileituras: arte, educação e filosofia**. Oficinas produzidas em 2011 / Organizado por Carla Gonçalves Rodrigues - Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2013. (Coleção Escrileituras). 252 p. ISBN: 978-85-7192-838-1.

MARTON, S. **Dicionário Nietzsche**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

MONTEIRO, Silas Borges (Org.). **Caderno de notas 2: rastros de escrileituras**. Canela: UFRGS, 2011a.

MONTEIRO, S. B. **Quando a pedagogia forma professores**: Uma investigação otobiográfica. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MONTEIRO, S. B. Otobiografia como escuta das vivências presentes nos escritos. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 471-484, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300006>.

MONTEIRO, S. B. Labirinto Otobiográfico. In: CORAZZA, S. M. (org). **Métodos de transcrição**: pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: Editora Oikos, 2020.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Trad. Mário da Silva São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

MONTEIRO, S. B. **Além do bem e do mal**: Prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MONTEIRO, S. B. **Aurora**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MONTEIRO, S. B. **Ecce Homo**: como alguém se torna o que é. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PARAÍSO, Marluce Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-46.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 93 p.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2011.

SARAMAGO, José. **O caderno**: textos escritos para blog. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VALÉRY, Paul. **Degas, dança, desenho**. São Paulo: Cosak & Naify, 2003.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Brasil: Objetiva, 2001.

WIKIPÉDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Gekkonidae>. Acesso em: 14 jun. 2023.



VIGOTSKI, Lev Semynovich. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.

## **PRODUTO TÉCNICO: PODCAST COMO FERRAMENTA FACILITADORA DA COMUNICAÇÃO DIALÓGICA**

### **Público-alvo:**

Estudantes da rede de Ensino público do Distrito Federal que tenham diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou estejam submetidos a processo de avaliação dessa hipótese diagnóstica. A ferramenta atende a perspectiva inclusiva e pode ser utilizada por todos os estudantes, independentemente de laudo ou diagnóstico de Transtorno Funcional.

**Via de difusão:** Na própria escola, durante os atendimentos ofertados pelo Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e tendo o aparelho celular como recurso material.

**Objetivo:** Possibilitar uma prática pedagógica baseada na escuta dos estudantes, a partir de suas vivências e ampliar os caminhos para uma educação verdadeiramente inclusiva, desquitada de rótulos e padronizações que resultam em assujeitamento das diferenças e das mais diversas formas de ser, saber, aprender e sentir.

### **Notas sobre a proposta do Podcast**

Em sua análise, sempre profunda e nada convencional, Derrida, na obra *Universidade sem condição* (2003), nos convida a acompanhar e pensar criticamente sobre questões performativas, preditivas do tão controverso “Como se”.

O autor percorre as Humanidades, hasteando a bandeira da importância de se estudar História, Direitos Humanos, Literatura e etc. Essa análise, alicerçada na nostalgia, nos remete ao trecho da canção *Parabolicamará* (1992), tão bem interpretada por Gilberto Gil, que diz: “Antes mundo era pequeno porque terra era grande. Hoje mundo é muito grande porque terra é pequena”.

Não obstante outras interpretações que possam ser feitas, uma vez que a arte não é uma ciência exata, a canção e Derrida nos provocam a pensar para frente. Convocam-nos a fugir do previsível “como se” e acolhermos respeitosamente o “e se?”. O mundo é outro. As pessoas foram expostas a diversos acontecimentos que não estavam escritos. De fato, a Terra ficou pequena. A mundialização permite a informação em tempo real. Permite o encontro não presencial... permite o inviável de alguns anos atrás.

Aproveitando o viés musical do texto que hoje me proponho a rascunhar, convido para essa ciranda outra canção de Gil: *Tempo Rei* (1984). Convoco essa canção para enfatizar o que talvez Derrida tenha tentado dizer: “Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei, transformai as velhas formas do viver. Ensinaí-me, ó, pai, o que eu ainda não sei” (Gilberto Gil, 1984).

Essa abertura para o novo, essa coragem de se lançar ao desconhecido implica na desconstrução do “como se”. A experiência do talvez, que anda de mãos dadas com o impossível, permite o afetar e ser afetado pelos acontecimentos. O campo das incertezas, esse incômodo porvir, embora criativo e inovador, não é terreno gostoso para se pisar. Somos todos relutantes em maior ou menor medida.

Diante de todo esse caos pensante, busca-se, como a finalização desta investigação, um produto técnico condizente com o desassossego, próprio do porvir, e que também não seja indiferente às manifestações dos estudantes envolvidos no processo de aprendizagem, independentemente de estarem submetidos ou não a algum tipo de investigação diagnóstica.

Nesse diapasão, aproveitamos o método utilizado ao longo deste estudo, criado por Silas Monteiro (2007) inspirado em estudos derridianos, ao propor a prática de audição da vida, em uma espécie de “tatear escombros”, expressão criada por Emília C. Biato (2015), por nos provocar a perceber a riqueza pedagógica da escuta de vivências.

No âmbito da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF), conforme demonstrado no artigo 2 desse *multipaper*, restou comprovado que, embora muito se fale a respeito dos estudantes com diagnóstico ou em hipótese diagnóstica de Transtorno do Déficit de Atenção, não há um instrumento específico para a escuta dos discentes. Muito é dito sobre eles, mas não lhes é conferido protagonismo para falarem de si, suas queixas, seus sentires, suas vivências.

Assim, apresentamos o Podcast como ferramenta pedagógica facilitadora da comunicação dialógica. Neste sentido, vemos o podcast como um instrumento pedagógico com potência de criar espaços de aprendizagens e conexão entre professores e alunos. Acredita-se

que refletir sobre os limites e as possibilidades do podcast seja um horizonte interessante e bastante desafiador para o contexto pedagógico.

A proposta se baseia nos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da SEEDF (Distrito Federal, 2014) e tem como eixos transversais a Educação para diversidade, para a sustentabilidade, em e para os direitos humanos.

O podcast pode se apresentar por meio de imagens ou vídeo. Para Freire (2013), o formato mais comum é o de áudio, por meio da fala, podendo ser apresentado por um ou mais participantes, onde também se admite a exposição de conteúdo, relatos de acontecimentos, bate-papos, debates informativos, vivências, entre outros.

Na Educação, pela facilidade de acesso aos aparelhos de celular, vídeos e podcasts têm recebido espaço amplo e, cada vez mais, é necessário que a comunicação seja objetiva e clara para que todos os sons e locuções estejam em sintonia com as imagens e construam uma narrativa significativa para todos os estudantes.

Os estudos sobre podcast no campo educacional vêm em uma crescente e apresentam resultados positivos ao versarem sobre assuntos diversos, como a criação (Saraiva *et al.*, 2018), avaliação, o podcast como recurso educacional, investigação da natureza e potencialidades (Freire, 2013), criação de modelo pedagógico de uso do podcast como ferramenta de auxílio aos processos de ensino-aprendizagem com metodologias ativas, entre outras temáticas.

Acredita-se que a utilização dos podcasts, pela facilidade com que podem ser criados e acessados, sejam ferramentas eficientes para desconstruir as premissas da educação tradicional, na qual os estudantes têm pouco ou quase nenhum espaço para falar.

Quanto às potencialidades do uso desse instrumento no contexto escolar, destacamos:

- Possibilidade de abordar os mais diversos assuntos de maneira contextualizada, a partir do relato de vivência dos estudantes;
- Processo de aprendizagem mais flexível;
- Possibilidade de Abordar conteúdos de forma interdisciplinar;
- Participação ativa dos estudantes na produção de conhecimento, conferindo-lhes protagonismo durante o processo de aprendizagem;
- Fomento à aprendizagem significativa;
- Desenvolvimento do sentimento de pertencimento, espírito colaborativo, autoria de criação e integração de equipe;

- Possibilidade de utilização como recurso auxiliar no processo de ensino e aprendizagem;
- Promoção da inclusão e acessibilidade, conferindo protagonismo aos estudantes.

Ao considerarmos a evolução da era lousa e giz e todas as tecnologias as quais estamos imersos nos dias de hoje, resta evidente a importância de ampliar nossa prática pedagógica e propiciar novas possibilidades de ensino-aprendizagem que se dão em diversos tempos e espaços. Além disso, os podcasts se constituem uma ferramenta possível de ser utilizada e que se diferencia das demais por favorecer espaços de escuta de vivências dos estudantes.

De acordo com Furter (1965, p. 10), “os paradigmas atuais na educação e na comunicação não coincidem historicamente. A não simultaneidade histórica dos dois paradigmas está reforçada pelas disparidades teóricas dos seus modelos, como conceito de sistema, a referência ao espaço e a definição de cultura”. (...) E complementa ainda: “Será a escolarização ainda capaz de se iniciar nos novos códigos culturais dos meios de comunicação de massa?”

Nesse viés, o educador não pode ficar à margem deste movimento. Apropriar-se dos conhecimentos e utilizá-los no processo ensino-aprendizagem requer mudanças na forma de ensinar, uma vez que implicam novos modos de aprender.

O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto escolar, por si só, não garante mudanças significativas nos processos educativos. Isso porque, frente à presença das tecnologias e mídias digitais, é necessário que os profissionais envolvidos no ato de educar revejam suas concepções, metodologias e estratégias de ensino à luz de uma nova cultura digital.

### **Considerações Finais**

Enfatiza-se que a proposta de utilização de podcasts no contexto escolar não pretende esgotar a temática sobre os assuntos abordados nessa pesquisa e nem tampouco desenvolver um manual procedimental para o trato pedagógico com estudantes diagnosticados ou em processo de investigação diagnóstica de TDAH.

Espera-se que a presente proposta possa contribuir para que os profissionais se apropriem do pensamento crítico sobre conceitos, estratégias e vivências que os capacite a enfrentar os desafios diários da ação pedagógica, possibilitando uma análise sobre as teorias que melhor fundamentam sua prática.

## Referências

Associação brasileira de Podcasters - O que é um Podcast. Disponível em: Acesso em 21 de Fevereiro de 2019, às 15:30.

BIATO, E. C. L. **Oficinas de Escrita**: Possibilidades de transcrição em práticas de saúde, educação e filosofia. 2015. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2015. Disponível em: <http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/88aabe215b218853be2f88abda43c45f.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

DERRIDA, Jacques. **A universidade sem condição**. Coimbra: Angelus Novos, 2003. 112 pp. ISBN: 072-8827-15-6.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014.

FREIRE, E. P. A. **Podcast na educação brasileira**: Natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação. Tese (Doutorado em Educação) – Pós- graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, RN. 2013.

FURTER, Pierre. **Utopia e Marxismo segundo Ernest Bloch**. Tempo Brasileiro, São Paulo, nº7, p.9-32, 1965.

MONTEIRO, S. B. Otobiografia como escuta das vivências presentes nos escritos. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 471-484, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300006>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/28061>. Acesso em 06 ago. 2023.

SARAIVA, J. R. et al. **Lasallecast**: Produção do podcast como recurso pedagógico para educação a distância. Canoas. RS - Jul. 2018.

## APÊNDICES

- Nota técnica
- Parecer técnico
- Ficha de encaminhamento
- Plano de Ação
- Conversa Inicial com a família
- Conversa com o Professor: observações sobre a turma
- Roteiro de conversa com o professor
- Registros de Ações do SEAA
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE DO DISTRITO FEDERAL**  
 Coordenação de Atenção Secundária e Integração de Serviços  
 Diretoria de Serviços de Saúde Mental

Nota Técnica SEI-GDF n.º 1/2018 - SES/SAIS/COASIS/DISSAM

Brasília-DF, 13 de dezembro de 2018

**NOTA TÉCNICA**

**I. ASSUNTO**

Critérios para encaminhamento de Crianças e Adolescentes para os Serviços de Saúde Mental Infanto-Juvenil da Atenção Secundária.

**II. DOS OBJETIVOS**

Apresentar os principais critérios para o encaminhamento de crianças e adolescentes da Atenção Primária à Saúde para os serviços especializados de Saúde Mental Infanto-Juvenil da Atenção Secundária da Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal (SESDF).

**III. DOS ATENDIMENTOS EM SAÚDE MENTAL A CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA ATENÇÃO SECUNDÁRIA**

As faixas etárias e características para atendimento nos serviços de Saúde Mental Infanto-Juvenil da Atenção Secundária da SESDF são:

**3.1. Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPS i) e Centro de Atenção Psicossocial Tipo I (CAPS I)**– usuários até 17 anos, 11 meses, 29 dias com transtornos mentais graves e persistentes e usuários até 15 anos, 11 meses e 29 dias em uso abusivo ou dependência de substâncias psicoativas apresentando grave impacto na rede de apoio ou em conflito com a lei. Atendimento intensivo e sistemático (semanal ou mais de uma vez por semana, sem marcação prévia, de acordo com demanda do usuário e/ou da família).

**3.2. Centro de Atenção Psicossocial Álcool e outras Drogas (CAPS AD)** – usuários a partir de 16 anos em uso abusivo ou dependência de substâncias psicoativas apresentando grave impacto na rede de apoio ou em conflito com a lei. Atendimento intensivo e sistemático (semanal ou mais de uma vez por semana, sem marcação prévia, de acordo com demanda do paciente e/ou da família).

**3.3. Centro de Orientação Médico-Psicopedagógica (COMPP)** – usuários até 11 anos, 11 meses e 29 dias com transtornos mentais moderados ou uso eventual de substâncias psicoativas. Atendimento não intensivo.

**3.4. ADOLESCENTRO**- usuários a partir de 12 anos até 17 anos, 11 meses e 29 dias com transtornos mentais moderados ou uso eventual de substâncias psicoativas Atendimento não intensivo.



#### IV. DOS MOTIVOS PARA ENCAMINHAMENTO:

##### 4.1. CAPSi e CAPS I

- 4.1.1. Rede de apoio gravemente disfuncional, ausente ou rompida ou
- 4.1.2. Tentativa recente de suicídio (últimos 30 dias) ou
- 4.1.3. Plano específico para cometer suicídio ou
- 4.1.4. Ideação suicida recorrente ou
- 4.1.5. Presença de sintomas psicóticos (alucinações e delírios) com comprometimento significativo do comportamento alimentar (recusa alimentar persistente e/ou comportamentos purgativos recorrentes, com baixo peso e/ou dificuldade de ganhar peso) ou
- 4.1.6. Presença de sintomas psicóticos (alucinações e delírios) com risco de autoagressividade ou agressão a outros ou
- 4.1.7. Presença de sintomas psicóticos (alucinações e delírios), desorganização comportamental, desinibição comportamental associados ao envolvimento em atividades com elevado potencial para consequências danosas (fugas de casa, comportamento sexual de risco, abuso de substâncias psicoativas) ou
- 4.1.8. Agitação psicomotora aguda ou contínua com risco de autoagressividade e agressão a outros ou
- 4.1.9. Movimento estereotipado com necessidade de monitoramento contínuo e de medidas de proteção para prevenção de lesão grave ou
- 4.1.10. Distúrbios comportamentais com risco a si ou terceiros, com comprometimento da interação e comunicação social, associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos ou
- 4.1.11. Alta hospitalar recente (últimos 30 dias) por internação decorrente de crise psíquica.

##### 4.2. CAPS AD

- 4.2.1. Usuários a partir de 16 anos em uso abusivo ou dependência de substâncias psicoativas.

##### 4.3. COMPP

- 4.3.1. Humor predominantemente irritado ou deprimido, sem resposta a tratamento por 08 semanas ou
- 4.3.2. Atitudes auto lesivas recorrentes (*cutting*) ou
- 4.3.3. Sintomas ansiosos (internalizantes) e disruptivos (externalizantes: agredir, mentir, furtar) associados a queixas somáticas frequentes e/ou alteração do sono e do comportamento alimentar ou
- 4.3.4. Distúrbios comportamentais sem risco a si ou terceiros, com comprometimento da interação e comunicação social, associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos ou
- 4.3.5. Distúrbios comportamentais sem risco a si ou terceiros, com déficit intelectual e adaptativo ou
- 4.3.6. Queixas de hiperatividade/impulsividade associadas a comportamento desafiador, agressivo e antissocial, transtornos de aprendizagem e/ou dificuldade de controle e expressão das emoções ou
- 4.3.7. Pensamentos obsessivos e/ou comportamentos compulsivos associados a sofrimento psíquico e prejuízo funcional ou
- 4.3.8. Medo excessivo e recorrente diante da possibilidade do afastamento temporário das figuras de apego, associado a comportamento evitativo, queixas somáticas, pesadelos e reações de choro, ataques de raiva e birras, sem resposta a tratamento por 08 semanas ou

- 4.3.9. Medo ou ansiedade intensa diante de objetos, pessoas ou situações específicas, associado a comportamento evitativo e sintomas físicos (taquicardia, sudorese, sensação de falta de ar) ou
- 4.3.10. Recusa alimentar persistente e/ou comportamentos purgativos recorrentes, com baixo peso e/ou dificuldade de ganhar peso ou
- 4.3.11. Uso eventual de substâncias psicoativas com impacto na rede de apoio ou
- 4.3.12. Estresse, sofrimento ou desconforto decorrentes de situações vividas a partir da orientação sexual e/ou identidade de gênero.

#### **4.4. ADOLESCENTRO**

- 4.4.1. Humor predominantemente irritado ou deprimido, sem resposta a tratamento por 08 semanas ou
- 4.4.2. Atitudes auto lesivas recorrentes (*cutting*) ou
- 4.4.3. Sintomas ansiosos (internalizantes) e disruptivos (externalizantes: agredir, mentir, furtar) associados a queixas somáticas frequentes e/ou alteração do sono e do comportamento alimentar ou
- 4.4.4. Distúrbios comportamentais sem risco a si ou terceiros, com comprometimento da interação e comunicação social, associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos ou
- 4.4.5. Distúrbios comportamentais sem risco a si ou terceiros, com déficit intelectual e adaptativo ou
- 4.4.6. Queixas de hiperatividade/impulsividade associadas a comportamento desafiador, agressivo e antissocial, transtornos de aprendizagem e/ou dificuldade de controle e expressão das emoções ou
- 4.4.7. Pensamentos obsessivos e/ou comportamentos compulsivos associados a sofrimento psíquico e prejuízo funcional ou
- 4.4.8. Medo excessivo e recorrente diante da possibilidade do afastamento temporário das figuras de apego, associado a comportamento evitativo, queixas somáticas, pesadelos e reações de choro, ataques de raiva e birras, sem resposta a tratamento por 08 semanas ou
- 4.4.9. Medo ou ansiedade intensa diante de objetos, pessoas ou situações específicas, associado a comportamento evitativo e sintomas físicos (taquicardia, sudorese, sensação de falta de ar) ou
- 4.4.10. Recusa alimentar persistente e/ou comportamentos purgativos recorrentes, com baixo peso e/ou dificuldade de ganhar peso ou
- 4.4.11. Uso eventual de substâncias psicoativas com impacto na rede de apoio ou
- 4.4.12. Estresse, sofrimento ou desconforto decorrentes de situações vividas a partir da orientação sexual e/ou identidade de gênero.

#### **V. DO CONTEÚDO DESCRITIVO MÍNIMO PARA ENCAMINHAMENTO**

O encaminhamento para os serviços de saúde mental infanto-juvenil na Atenção Secundária (CAPSi, CAPS I, CAPS AD, COMPP e ADOLESCENTRO) deverá conter, além dos dados de identificação do usuário, as seguintes informações:

- 5.1. Descrição de sinais e sintomas descrevendo tempo de evolução, frequência dos sintomas e histórico familiar;
- 5.2. Se fez ou faz uso de medicamentos (citá-los junto com a posologia);
- 5.3. Se fez ou faz uso de substâncias psicoativas;
- 5.4. Relatórios escolares, se houver.

## VI. DAS CONSIDERAÇÕES GERAIS

6.1. **CAPS i, CAPS I e CAPS AB** são serviços de saúde mental da atenção secundária que **acolhem demanda espontânea** para transtornos mentais graves e persistentes. Os critérios de encaminhamento desta Nota Técnica destacam o perfil assistencial dos usuários atendidos nesses serviços.

6.2. **COMPP e ADOLESCENTRO** são ambulatorios especializados em saúde mental infanto-juvenil que atendem todo o DF, com **acesso regulado**, considerando os critérios mencionados nos tópicos 4.3 e 4.4, respectivamente.

6.3. Os usuários acompanhados nos CAPS, COMPP e ADOLESCENTRO deverão permanecer vinculados à Atenção Primária à Saúde durante a assistência na Atenção Secundária. Após a alta, os usuários deverão retornar aos cuidados da Equipe de Saúde da Família de seu território.

## VII. DA CONCLUSÃO

Por não esgotar todas as ocorrências relacionadas à saúde mental, os casos omissos desta Nota Técnica serão definidos pela Diretoria de Serviços de Saúde Mental da SES/DF.

## VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. *Lei nº 10.216, de 06 de abril de 2001*. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Publicada no DOU de 09/04/2001, Seção 1, p. 2.
- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Publicada no DOU de 16/07/1990, Seção 1, p. 13563.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria de Consolidação MS/GM nº 03, de 28 de setembro de 2017*. Consolida as normas sobre as redes do Sistema Único de Saúde, Rede de Atenção Psicossocial (Anexo V). Publicada no DOU de 03/10/17, Seção 1, Suplemento, p.192.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Saúde. *Portaria nº 536, de 08 de junho de 2018*. Institui as normas e fluxos assistenciais para as Urgências e Emergências em Saúde Mental no âmbito do Distrito Federal. Publicada no DODF nº 115 de 19/06/2018.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Saúde. *Portaria nº 773, de 19 de julho de 2018*. Estabelece diretrizes e normas para a organização da Atenção Ambulatorial Secundária. Publicada no DODF nº 149 de 07/08/2018.

## IX. ELABORADORES

Alice Ponte Lima – DESF/COAPS/SAIS/SES, RTD Medicina de Família e Comunidade.

Ana Lúcia Paiva Abrão – COMPP/DIRASE/SRSCE, Psiquiatra.

Ana Paula Oliveira Reis Tuyama – Adolescente/DIRASE/SRSCE, Gerente, Pediatra.

Beatriz Montenegro Franco de Souza Parente – GASF/DESF/COAPS/SAIS, Psicóloga.

Giselle de Fátima Silva – DISSAM/COASIS/SAIS, Diretora, Psicóloga.

Ivana Ribeiro Novaes – DASIS/COASIS/SAIS – RTD Pediatria.

João Alberto Neves Filho – GENASAM/DISSAM/COASIS/SAIS, Médico de Família e Comunidade.

Ludmilla Alkmin de Araújo – GESFAM/DESF/COAPS/SAIS, Gerente, Psicóloga.

Marisa Vale Cavalcanti – CERA/DIRAAH/CRDF, Pediatra.

Natanielle Cardona Machado – GESSAM/DISSAM/COASIS/SAIS, Gerente, Enfermeira.

Patrícia Parreira Genovese – COMPP/DIRASE/SRSCE, Gerente, Neuropediatra.

Tânia Virgínia Fernandes Silva – DASIS/COASIS/SAIS, RTD Neuropediatria.

Vanessa Christiane C. Soublin de Vasconcellos – DISSAM/COASIS/SAIS, Psicóloga.



Documento assinado eletronicamente por **GISELLE DE FATIMA SILVA - Matr.1443635-3, Diretor(a) de Serviços de Saúde Mental**, em 13/12/2018, às 17:00, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **IVANA RIBEIRO NOVAES - Matr.0129871-2, Referência Técnica Distrital (RTD) Pediatria**, em 13/12/2018, às 17:18, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **NATANIELLE CARDONA MACHADO - Matr.1435643-0, Gerente de Integração dos Serviços de Saúde Mental**, em 13/12/2018, às 17:36, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **GRACIELE POLLYANNA MERTENS CARVALHO - Matr.1440405-2, Gerente do Adolescente-Substituto(a)**, em 14/12/2018, às 08:02, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **DENIZE BOMFIM SOUZA - Matr.0155612-6, Referência Técnica Distrital (RTD) Neuropediatria**, em 14/12/2018, às 08:53, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **BRUNO DE ALMEIDA PESSANHA GUEDES - Matr.1433116-0, Diretor(a) de Atenção Secundária e Integração de Serviços**, em 14/12/2018, às 12:06, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **JOAO ALBERTO NEVES FILHO - Matr.0173974-3, Médico(a) da Família e Comunidade**, em 14/12/2018, às 15:35, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **ANA PAULA OLIVEIRA REIS TUYAMA - Matr.0145437-4, Gerente do Adolescente**, em 17/12/2018, às 11:35, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **ALICE PONTE LIMA - Matr.1687622-9, Referência Técnica Distrital (RTD) Medicina e Comunidade**, em 17/12/2018, às 16:55, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **LUDMILLA ALKMIN DE ARAUJO - Matr.1684818-7, Gerente da Estratégia Saúde da Família**, em 17/12/2018, às 18:06, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **PATRICIA PARREIRA GENOVESE - Matr.0199207-4, Gerente do Centro de Orientação Médico-Psicopedagógica**, em 18/12/2018, às 15:59, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **TANIA VIRGINIA FERNANDES SILVA - Matr.1437052-2, Referência Técnica Distrital (RTD) Neuropediatria**, em 18/12/2018, às 16:37, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **WALLACE DOS SANTOS - Matr.1662372-X, Diretor(a) da Estratégia Saúde da Família**, em 18/12/2018, às 18:32, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **BEATRIZ MONTENEGRO FRANCO DE SOUZA PARENTE - Matr.1434654-0, Psicólogo(a)**, em 19/12/2018, às 08:33, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **VANESSA CHRISTIANE C. SOUBLIN DE VASCONCELLOS - Matr.1441231-4, Psicólogo(a)**, em 19/12/2018, às 08:47, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **MARISA VALE CAVALCANTI - Matr.0157746-8, Médico(a) Pediatra**, em 19/12/2018, às 09:07, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **ANA LUCIA PAIVA ABRAO - Matr.0190189-3, Médico(a) Psiquiatra**, em 19/12/2018, às 09:17, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **ALEXANDRA GOUVEIA DE OLIVEIRA MIRANDA MOURA - Matr.0140659-0, Coordenador(a) de Atenção Primária à Saúde**, em 20/12/2018, às 11:34, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:  
[http://sei.df.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

03/09/2019

SEI/GDF - 22182339 - Parecer Técnico



Parecer Técnico SEI-GDF n.º 3/2019 - SEE/SUBEB

**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Subsecretaria de Educação Básica

**PARECER TÉCNICO**

**Assunto: Fluxo de encaminhamento de estudantes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal com demandas de saúde mental e/ou dificuldades no desenvolvimento e aprendizagem.**

**DOS OBJETIVOS**

1. Apresentar os motivos e formulário de encaminhamento de crianças e adolescentes com demandas de saúde mental infanto-juvenil e/ou demandas de saúde que interferem no processo de desenvolvimento e aprendizagem, nos níveis de atenção primária e secundária que compõem a Rede de Atenção Psicossocial do DF (RAPS-DF).
2. Padronizar fluxo entre as Secretarias de Saúde e Educação, visando atendimento integrado e resolutivo.
3. Uniformizar o instrumento de encaminhamento garantindo a troca de informações entre as unidades escolares e de saúde.

**DOS MOTIVOS DE ENCAMINHAMENTO PARA OS SERVIÇOS DE SAÚDE:**

4. O sofrimento mental na infância e na adolescência está intrinsecamente associado aos contextos: escolares, familiares e comunitários, sendo imprescindível uma articulação nestas esferas para a melhoria da saúde do estudante. Os motivos de encaminhamento aos serviços de saúde, no que concerne às situações que interferem no processo de desenvolvimento e aprendizagem, incluem demandas de saúde mental e/ou de dificuldades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

**DO CONTEÚDO DESCRITIVO MÍNIMO QUE O ENCAMINHAMENTO DEVE TER:**

5. O encaminhamento deve ser realizado através da **Ficha de Comunicação Escola/Unidade Básica de Saúde** (anexo I). Os educadores responsáveis pelo encaminhamento devem completar todos os campos e descrever de maneira clara e detalhada as ações já realizadas pela escola para lidar com a demanda apresentada.
6. A **Ficha de Comunicação Escola/Unidade Básica de Saúde** deverá ser preenchida com anuência dos pais/responsáveis pelo aluno. Sugere-se a realização de uma entrevista onde seja feito o esclarecimento à família sobre os motivos e o teor do encaminhamento realizado.

**DO FLUXO DE ENCAMINHAMENTO**

7. O educador que acompanha o(a) estudante na unidade escolar, ao detectar uma situação concernente à saúde mental/dificuldade no processo de aprendizagem, deverá preencher a Ficha de Comunicação Escola/Unidade Básica de Saúde de referência da residência do(a) estudante, conforme quadro abaixo:

<b>Regiões de Saúde do Distrito Federal:</b>
Região de Saúde Central: Asa Norte, Lago Norte, Varjão, Cruzeiro, Sudoeste, Octogonal, Asa Sul, Lago Sul.
Região de Saúde Centro-Sul: Núcleo Bandeirante, Riacho Fundo I e II, Park Way, Candangolândia, Guará, Setor de Indústria e Abastecimento (SIA), Setor Complementar de Indústria e Abastecimento (SCIA) e Estrutural.
Região de Saúde Norte: Planaltina, Sobradinho, Sobradinho II e Fercal.
Região de Saúde Sul: Gama e Santa Maria.
Região de Saúde Leste: Paranoá, Itapoá, Jardim Botânico e São Sebastião.
Região de Saúde Oeste: Ceilândia e Brazlândia. Região de Saúde Sudoeste: Taguatinga, Vicente Pires, Águas Claras, Recanto das Emas e Samambaia.

8. Após seu preenchimento, a ficha de encaminhamento deverá ser encaminhada via SEI, com acesso restrito à Diretoria de Atenção Primária à Saúde - DIRAPS de referência da residência do(a) estudante, devidamente assinada por algum componente da equipe pedagógica (supervisor pedagógico, coordenador pedagógico, professor regente, orientador educacional, psicólogo escolar e/ou pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem), com assinatura da equipe gestora.

9. A DIRAPS referenciada à residência do estudante encaminhará via SEI: 1) a ficha de encaminhamento para Unidade Básica de Saúde - UBS onde o mesmo deverá ser atendido, 2) documento informando sobre o local de atendimento para Escola, de forma que a mesma possa orientar o estudante e sua família. A UBS receberá a ficha de encaminhamento, identificará a Equipe de Saúde da Família responsável que realizará avaliação das demandas apresentadas, levando em conta as notas técnicas: nº01/2018/DISSAM que apresenta os critérios para encaminhamento de crianças e adolescentes para os serviços de saúde mental infanto-juvenil da atenção secundária, a nota técnica nº 11/2018/DASIS - Critérios de encaminhamento de pacientes para a realização de consulta de Pediatria Geral e nota técnica nº 12/2018/DASIS - Critérios de encaminhamento de pacientes para a realização de consulta de Neurologia Pediátrica. A nota técnica de neuropsicologia está em fase de elaboração e deverá gerar pactuação específica entre a SEE e SES.

10. Os usuários acompanhados nos serviços especializados da Atenção Secundária à Saúde (Centros de Atenção Psicossociais - CAPS, Centro de Orientação Médico Psicopedagógico - COMPP, Adolescente e outros ambulatórios de especialidade) deverão permanecer vinculados a unidade de atenção primária à saúde durante a assistência na Atenção Especializada e, após a alta, serão devidamente contra-referenciados.

11. O familiar responsável pelo(a) estudante irá receber da escola uma **Guia de Encaminhamento** (anexo II) contendo a unidade referenciada e o número do processo do SEI em que foi oficializada a demanda.

**DA CONCLUSÃO:**

Por não esgotar todas as ocorrências relacionadas à saúde mental/dificuldades de aprendizagem, as situações não indicadas nesta Nota Técnica podem ser orientadas pela Diretoria de Serviços de Saúde Mental da SES/DF e pela Diretoria de Serviços e Projetos Especiais de Ensino da SEE/DF.

Esta nota técnica exclui situações de urgência e emergência. Estas seguem fluxo estabelecido pela portaria SES 536 publicada em 08 de junho de 2018.

Em caso de criança/adolescente fora da escola o encaminhamento poderá ser realizado diretamente pelo Conselho Tutelar à Unidade Básica de Saúde.

03/09/2019

SEI/GDF - 22182339 - Parecer Técnico

O aluno matriculado na rede privada de ensino poderá ser encaminhado a Unidade Básica de Saúde de referência de sua residência que receberá, dos pais ou responsáveis, a ficha de encaminhamento preenchida pelo educador.

**HELBER RICARDO VIEIRA**

Subsecretário de Educação Básica - SUBEB/SEEDF

**RICARDO RAMOS DOS SANTOS**

Subsecretário de Atenção Integral à Saúde - SUBSAIS/SEEDF

**(ANEXO I)**

COMUNICAÇÃO ESCOLA - UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE  
 INFORMAÇÕES SUJEITAS A SIGILO PROFISSIONAL  
 FICHA DE ENCAMINHAMENTO  
 (Solicita-se que sejam preenchidos todos os campos da ficha)

Nome \_\_\_\_\_ completo:

Data nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Local de nascimento: \_\_\_\_\_ Cartão SUS: \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_ da \_\_\_\_\_ mãe \_\_\_\_\_ (completo):

Nome \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ responsável:

Endereço: \_\_\_\_\_ Tels.: \_\_\_\_\_

Instituição Educacional/CRE: \_\_\_\_\_ Tels.: \_\_\_\_\_ Ano/Série: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Fez ou faz acompanhamento de saúde na Rede Pública e/ou Privada? Qual?

UBS de referência: \_\_\_\_\_ Família acompanhada ( ) sim ( ) não

A principal demanda é: ( ) comportamento ( ) aprendizagem ( ) linguagem

Demanda Comportamental	Avaliação da Intensidade				
	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	sempre
Agitação motora / hiperatividade					
Apatia/desinteresse					
Agressividade ( ) auto ( ) hetero					
Isolamento social					
Falta de atenção/"desligado"					

Demanda de aprendizagem	Avaliação da Intensidade				
	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	sempre
Dificuldade na formulação e organização da escrita					
Dificuldade na compreensão de palavras escritas					
Dificuldade de articulação de palavras e de leitura					
Dificuldade no aprendizado dos números e operações matemáticas					

03/09/2019

SEI/GDF - 22182339 - Parecer Técnico

Dificuldade de memorização					
Dificuldade na compreensão dos conteúdos escolares					

Demanda de linguagem	Avaliação da Intensidade				
	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	sempre
Fala sem sentido / descontextualizada					
Troca de sons ao falar					
Troca de letras ao escrever					
Dificuldade de entender o que lhe é falado					
Linguagem oral não compatível com a faixa etária					

Outras dificuldades observadas	Avaliação da Intensidade				
	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	sempre
Coordenação motora					
Equilíbrio					
Regressão de habilidades					

Estudante com:  uso de álcool e outras drogas  medida protetiva  medida socioeducativa

Dados do contexto familiar:  desemprego de provedor  vulnerabilidade social  pobreza extrema  violência familiar  violência extrafamiliar  rompimento de vínculo familiar/família substituta  beneficiário Programa Bolsa Família  baixa escolaridade dos responsáveis  trabalho infantil  abuso/dependência química na família  histórico de fuga do lar da criança/adolescente  negligência

Outros encaminhamentos realizados:  CREAS  CRAS  Conselho Tutelas

Relato descritivo da situação e das estratégias pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar:

Responsáveis pelas informações (incluir professor responsável pelo estudante):

NOME:	MATRÍCULA:	FUNÇÃO:	TELEFONE:



Documento assinado eletronicamente por **HELBER RICARDO VIEIRA - Matr. 02432048**, Subsecretário(a) de Educação Básica, em 06/06/2019, às 20:07, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **RICARDO RAMOS DOS SANTOS - Matr.1681811-3**, Subsecretário(a) de Atenção Integral à Saúde, em 17/06/2019, às 17:56, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site:  
[http://sei.df.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0&verificador=22182339](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0&verificador=22182339) código CRC= 6400679D.





**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

COMUNICAÇÃO ESCOLA - UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE

INFORMAÇÕES SUJEITAS A SIGILO PROFISSIONAL

FICHA DE ENCAMINHAMENTO

(Solicitamos que sejam preenchidos todos os campos da ficha)

Nome completo: \_\_\_\_\_

Data nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Local de nascimento: \_\_\_\_\_ Cartão SUS: \_\_\_\_\_

Nome da mãe (completo): \_\_\_\_\_

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Tels.: \_\_\_\_\_

Instituição Educacional/CRE: \_\_\_\_\_ Tels.: \_\_\_\_\_ Ano/Série: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Fez ou faz acompanhamento de saúde na Rede Pública e/ou Privada? Qual?

UBS de referência: \_\_\_\_\_ Família acompanhada ( ) sim ( ) não

A *principal* demanda é: ( ) comportamento ( ) aprendizagem ( ) linguagem

Demanda comportamental	Avaliação da intensidade				
	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	sempre
Agitação motora/hiperatividade					
Apatia/desinteresse					
Agressividade ( ) auto ( ) hetero					
Isolamento social					
Falta de atenção/ "desligado"					
Demanda de aprendizagem	Avaliação da intensidade				
	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	sempre
Dificuldade na formulação e organização da escrita					
Dificuldade na compreensão de palavras escritas					

Dificuldade de articulação de palavras e de leitura					
Dificuldade no aprendizado dos números e operações matemáticas					
Dificuldade de memorização					
Dificuldade na compreensão dos conteúdos escolares					

Demanda de linguagem	Avaliação da intensidade				
	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	sempre
Fala sem sentido/ descontextualizada					
Troca de sons ao falar					
Troca de letras ao escrever					
Dificuldade em entender o que lhe é falado					
Linguagem oral não compatível com a faixa etária					

Outras dificuldades observadas	Avaliação da intensidade				
	nunca	raramente	às vezes	frequentemente	sempre
Coordenação motora					
Equilíbrio					
Regressão de habilidades					

Estudante com:  uso de álcool e outras drogas  medida protetiva  medida socioeducativa

Dados do contexto familiar:  desemprego de provedor  vulnerabilidade social  pobreza extrema  violência intrafamiliar  violência extrafamiliar  rompimento de vínculo familiar/família substituta  beneficiário Programa Bolsa Família  baixa escolaridade dos responsáveis  trabalho infantil  abuso/dependência química na família  histórico de fuga do lar da criança/adolescente  negligência

Outros encaminhamentos realizados:  CREAS  CRAS  Conselho Tutelar  Outros

\_\_\_\_\_





Subsecretaria de Educação Básica  
Diretoria de Serviços e Projetos Especiais de Ensino  
Gerência de Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem



### Plano de Ação

UE: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Diretor(a): \_\_\_\_\_ Vice-diretor(a): \_\_\_\_\_

Quantitativo de estudantes: \_\_\_\_\_ Nº de turmas: \_\_\_\_\_ Etapas/modalidades: \_\_\_\_\_

Serviços de Apoio: Sala de Recursos ( ) Orientação Educacional ( ) Sala de Apoio à Aprendizagem ( ) Outro: \_\_\_\_\_

EEAA: Pedagoga(o) \_\_\_\_\_ Psicóloga(o) \_\_\_\_\_

#### Eixos sugeridos:

- |  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| 1. Coordenação Coletiva                    | 8. Eventos                          |
| 2. Observação do contexto escolar          | 9. Reunião com a Gestão Escolar     |
| 3. Observação em sala de aula              | 10. Estudos de caso                 |
| 4. Ações voltadas à relação família-escola | 11. Conselhos de Classe             |
| 5. Formação continuadas de professores     | 12. Projetos e ações institucionais |
| 6. Reunião EEAA                            | 13. Outros                          |
| 7. Planejamento EEAA                       |                                     |



Subsecretaria de Educação Básica  
Diretoria de Serviços e Projetos Especiais de Ensino  
Gerência de Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem



#### Modelo de preenchimento:

Eixo: Observação em sala de aula					
Ações/Demandas	Objetivos	Procedimentos	Cronograma	Profissionais envolvidos	Avaliação
Diversos alunos encaminhados (3º B)	Observar o contexto da sala de aula; conhecer a metodologia de trabalho do professor; identificar os processos avaliativos utilizados com a turma; conhecer os motivos dos encaminhamentos	Combinar com a professora a intervenção; interagir com estudantes; registrar as observações	19/09 (quinta-feira)	Pedagoga EEAA Professora 3º B	A atividade ocorreu no dia programado; a turma estava agitada, mas realizou as tarefas propostas pela professora; a observação durou cerca de 30 minutos; combinamos de retornar em outro momento para outra observação



**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
 Coordenação Regional de Ensino de XXXXXXXXX  
 Unidade Regional de Educação Básica  
 Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem



## CONVERSA INICIAL COM A FAMÍLIA

*Explorar as questões conforme se observar a necessidade*

*Pontuar o trabalho da EEAA, e não enfatizar a queixa, exemplo:*

*- Boa tarde, somos a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, uma das nossas atividades na escola é assessorar os professores e acompanhar os estudantes, sendo assim trouxemos você para um momento de conversa para compreender melhor a vida escolar do...*

### 1 - Identificação:

Estudante: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Dados familiares:

Pai: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Responsável legal: \_\_\_\_\_

Irmãos: \_\_\_\_\_

### 2 - Dados do entrevistado

a. Nome(s) do(s) entrevistado(s) e Grau de parentesco:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

b. Caso seja considerado relevante para a situação: reações emocionais do entrevistado (circunstância de atendimento, humor, organização e encadeamento de ideias, orientação espaço temporal, recordou de fatos da história do estudante etc.).

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
Coordenação Regional de Ensino de XXXXXXXXX  
Unidade Regional de Educação Básica  
Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem



**3 – Contexto Familiar**

De onde veio a família, trabalho, integração com a comunidade, dinâmica familiar, outras pessoas de referência, hábitos e valores sócio culturais, Organização dos afazeres domésticos/ participação da criança, Rede de apoio.

---

---

---

---

---

---

---

---

**4 - Percepção do entrevistado sobre o estudante**

Conte-me um pouco sobre o/a \_\_\_\_\_

a) Descrição geral do estudante pela família (como se apresenta normalmente em seu contexto familiar e características pessoais):

---

---

---

---

---

---

---

---

b) Rotina atual:

• Dias de semana: \_\_\_\_\_

Unidade Escolar xxxxxx  
Endereço xxxxxx  
Telefone xxxxxx



**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
Coordenação Regional de Ensino de XXXXXXXXX  
Unidade Regional de Educação Básica  
Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem



---

---

---

● Finais de semana: \_\_\_\_\_

---

---

● Momentos de interação significativa com pais: \_\_\_\_\_

---

---

● Hábitos de estudo: \_\_\_\_\_

---

---

● Atividades de lazer e esporte: \_\_\_\_\_

---

---

**5 - Concepções da família sobre a escolaridade/ vida escolar atual do estudante**

Expectativas da família acerca do desenvolvimento e escolarização do estudante, dinâmica de realização das atividades para casa, vinculação do estudante com os pares na escola, história familiar referentes ao processo de escolarização.

---

---

---

---

---

---

---



**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
Coordenação Regional de Ensino de XXXXXXXXX  
Unidade Regional de Educação Básica  
Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem



---

---

---

**6 – Histórico Escolar**

Fazer levantamento anterior pela secretaria, adaptação ao ambiente e rotina escolar.

---

---

---

---

---

---

---

**7 – Sociabilidade**

• Socialização/ interação (pares e figuras de autoridade): \_\_\_\_\_

---

---

---

• Brincadeiras/ atividades preferidas: \_\_\_\_\_

---

---

---

• O estudante sai de casa sozinho? \_\_\_\_\_

» Como e quando isso acontece? \_\_\_\_\_

---

---

» Consegue voltar para casa só? \_\_\_\_\_

Unidade Escolar xxxxxx  
Endereço xxxxxx  
Telefone xxxxxx





**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
Coordenação Regional de Ensino de XXXXXXXXX  
Unidade Regional de Educação Básica  
Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem



\_\_\_\_\_

» Perde-se com facilidade? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**8 – Afetividade**

a) Reações afetivas/ emocionais

Diante das relações familiares, diante de pares, diante de estranhos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Reações quando:

- É repreendido: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_
- Não cumpre o combinado: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_
- Em momentos de frustração/quando não alcança o que deseja: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_
- É elogiado: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_
- Precisa se expor: \_\_\_\_\_



**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
Coordenação Regional de Ensino de XXXXXXXXX  
Unidade Regional de Educação Básica  
Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem



---

---

---

- Está em situações de conflitos: \_\_\_\_\_

---

---

---

- Situações desafiantes: \_\_\_\_\_

---

---

---

c) Características pessoais (essas palavras não devem ser utilizadas para induzir as respostas): extrovertido/ introvertido, isolado, ciumenta, submissa, líder, autoritária, briguenta, retraída, fala sozinha, imita animais, amigo imaginário, brinca de faz de conta. Observações que julgar pertinente.

---

---

---

---

---

---

---

---

**9 – Desenvolvimento**

- a. Gestação /parto

---

---

---

Unidade Escolar xxxxxx  
Endereço xxxxxx  
Telefone xxxxxx



**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
Coordenação Regional de Ensino de XXXXXXXXX  
Unidade Regional de Educação Básica  
Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem



---

---

b. Desenvolvimento psicomotor: (Marcha, lateralidade, noção espacial, equilíbrio, coordenação motora)

---

---

---

---

c. Desenvolvimento da fala: (Clareza, objetividade, facilidade. Dificuldades de fala: mutismo, gagueira, omissões, trocas)

---

---

---

---

---

d. Hábitos alimentares (Autonomia, restrições)

---

---

---

---

e. Autocuidado/ higiene (autonomia):

---

---

---

---

f. Sono (rotina):

---

---



**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
Coordenação Regional de Ensino de XXXXXXXXX  
Unidade Regional de Educação Básica  
Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem



---

---

**10 - Referente à queixa escolar:**

- Motivo da solicitação de apoio: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Percepção e impressões e expectativas do entrevistado em relação à solicitação:

---

---

---

---

- O docente já conversou com a família? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Observações gerais sobre a conversa e orientações à família: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**11. Assinatura:**

Local, xx de xxxxxx de 2021.

Unidade Escolar xxxxxx  
Endereço xxxxxx  
Telefone xxxxxx

Nome \_\_\_\_\_  
EEAA \_\_\_\_\_ página 0 de 0  
Matrícula \_\_\_\_\_



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “O TDAH no espaço escolar: um estudo sobre os percursos do diagnóstico”, realizado pela mestrandia **Edilene Teixeira de Souza** sob a orientação da **Doutora Emília C. Biato**, professora da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é contribuir para reflexões acerca dos meandros que envolvem o diagnóstico de TDAH no contexto escolar e sua relação com a prática pedagógica, os conceitos de normalidade e sua relação com a inclusão e educação para a diversidade. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas ou fitas de gravação, que poderão ser feitas nas modalidades presenciais ou on-line, em virtude da pandemia em curso – para que não se coloque em risco a saúde das participantes e/ou pesquisadores/as, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa. *Quando se tratar de geração de dados, em ambiente virtual, esclarecemos que há o risco de vazamento de dados, por conta das instabilidades existentes dentro desse sistema.*

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevista semiestruturada e grupo focal*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado/a a participar. Sua participação na pesquisa implica em riscos mínimos, aos quais nos dispomos a colaborar para saná-los, caso venham a existir.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 995569894 ou pelo e-mail [maisedilene@hotmail.com](mailto:maisedilene@hotmail.com).

Esta pesquisa compõe adendo ao projeto “Saúde – Doença como acontecimento: a aporia nos processos educativos”, do grupo de pesquisa GEFIESCO, coordenado pela professora Emília C. L. Biato, da Universidade de Brasília (UnB). Cumpre ressaltar que a presente pesquisa maior recebe apoio do CNPq e obteve aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa de Humanidades da plataforma Brasil sob o registro de CAAE: 43361320.4.0000.0030, foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética

em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do email do CEP/CHS: cep\_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Nome/assinatura do/da participante



**Edilene Teixeira de Souza**

Nome/assinatura do/da pesquisador/a responsável

Brasília, 10 de maio de 2022