

## The perverse logic of external evaluations: their implication in educational medicine

### A lógica perversa das avaliações externas: sua implicação na medicalização da educação

### La lógica perversa de las evaluaciones externas: su implicación en la medicalización de la educación

Amanda Trindade Garcia<sup>1</sup> , Jaqueline Belga Marques<sup>2</sup> , Claudia Regina Mosca Giroto<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, Brasil.

#### Autor correspondente:

Claudia Regina Mosca Giroto

Email: <mailto:claudia.mosca@unesp.br>

**Como citar:** Garcia, A. T., Marques, J. B., & Giroto, C. R. M. (2021). A lógica perversa das avaliações externas: sua implicação na medicalização da educação. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), e16794. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16794>

#### ABSTRACT

A perverse logic permeates the education of the first years of elementary school that materializes the child and becomes a product in the educational process. The education scenario in Brazil develops writing learning as a challenge, and external audits are tasked with revealing this problem, initiating a mercantilist logic in education, or studying for medical education. The methodological option of the present study was subsidized by the Bakhtinian assumptions and by the thoughts of the historical-cultural theory or that led to an analysis of the educational processes with the evidence of the need to return to the interior of the school, also reviewing, precarious training and practice.

**Keywords:** Diseases of not learning. External assessments. Medicalization of Education. Written language.

#### RESUMO

Uma lógica perversa permeia a educação dos primeiros anos do ensino fundamental, que materializa a criança e a torna um produto no processo educacional. O cenário da educação no Brasil desvela o aprendizado da escrita como um desafio, e avaliações externas obtém a tarefa de revelar essa problemática, instaurando uma lógica mercantilista na educação, o que contribui para a medicalização da educação. A opção metodológica da presente pesquisa foi subsidiada pelos pressupostos bakhtinianos e pelos pensamentos da teoria histórico-cultural, o que conduziu para a

análise dos processos educacionais com a evidência da necessidade de se voltar ao interior da escola, revendo também a formação e prática docente precarizadas.

**Palavras-chave:** Avaliações Externas. Doenças do não aprender. Linguagem escrita. Medicalização da Educação.

## RESUMEN

Una lógica perversa impregna la educación de los primeros años de la escuela primaria que materializa al niño y lo convierte en un producto en el proceso educativo. El escenario educativo en Brasil revela el aprendizaje de la escritura como un desafío, y las evaluaciones externas tienen la tarea de revelar este problema, estableciendo una lógica mercantilista en la educación, que contribuya a la medicalización de la educación. La opción metodológica de esta investigación se apoyó en los supuestos bakhtinianos y en los pensamientos de la teoría histórico-cultural, que llevaron al análisis de los procesos educativos con evidencia de la necesidad de volver al interior de la escuela, revisando también la precaria formación y enseñanza. práctica.

**Palabras clave:** Enfermedades por no aprender. Evaluaciones externas. Lengua escrita. Medicalización de la educación.

## INTRODUÇÃO

A medicalização da educação é um processo que transforma causas sociais em doenças e crianças saudáveis em doentes. Nesse processo há a atribuição de rótulos negativos a crianças em processo de apropriação da linguagem escrita, o que pode chegar ao diagnóstico de doença: as “doenças do não aprender”. Os problemas que as crianças apresentam na apropriação da linguagem escrita não integram a área da saúde como sinônimo de doença do corpo, mas do campo social (Moysés & Collares, 2010).

Ao centrar o olhar para a escola, no caso deste artigo a escola pública de ensino fundamental, e em suas práticas de ensino, é preciso ressaltar a importância que os índices de desempenho escolar possuem no processo educacional das crianças. O aprendizado da linguagem escrita gira em torno do não aprender, o que acaba por conduzir as crianças ao fracasso escolar. Dessa maneira, as crianças que não conseguem um bom desempenho nas avaliações propostas são rotuladas como aquelas que possuem “doenças do não aprender” (Moysés & Collares, 2010).

Esse artigo se objetiva a compreender o impacto dos índices de desempenho escolar, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, na educação escolar de crianças do 3º do ensino fundamental no que tange à apropriação da linguagem escrita e sua influência na medicalização da educação.

Historicamente, a apropriação da linguagem escrita tem sido um desafio para a sociedade brasileira: trata-se de um problema que acompanha o país há muito tempo e uma realidade que se modificou bem pouco com o passar dos anos. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1995, a taxa de analfabetos de pessoas com 15 anos ou mais era de 15,6% da população, e esse percentual baixou para 6,8% no ano de 2018. Segundo os resultados dos sistemas de avaliação, a escola brasileira não consegue alfabetizar todos os seus alunos nos primeiros anos do ensino fundamental, o que faz com que o Brasil figure entre os dez países que concentram o maior número de analfabetos no mundo, ocupando a 8ª posição, com quase 13 milhões de brasileiros analfabetos (UNESCO, 2014).

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

Tais dados desvelam a fragilidade da educação desde o ensino fundamental, uma vez que o conhecimento não é de fato apropriado pelas crianças. Esses dados são afirmados com os índices

do IDEB (INEP, 2018), que demonstram que somente os anos iniciais do ensino fundamental conseguem atingir as metas estipuladas pelo índice, já os anos finais e o ensino médio não alcançam a meta desde o ano de 2013.

Ações do governo federal foram tomadas com o objetivo de modificar essa realidade; o Ministério da Educação (MEC) por meio do projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), que instituiu diretrizes, dentre outras, voltadas à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar e superação das desigualdades educacionais, estabeleceu algumas metas, como a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental, elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5%, até 2015, e redução em 50% da taxa de analfabetismo funcional.

De acordo com o Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2017), o Brasil apresentou avanços quanto: à obrigatoriedade da matrícula de crianças de quatro e cinco anos na pré-escola; ao acesso, quase universalizado, ao ensino fundamental; à redução das taxas de analfabetismo entre jovens e adultos; ao aumento do financiamento da educação para 6,4%; e à promulgação do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

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

Mediante essas informações é possível questionar: as crianças que aparecem dentre os números dos índices como analfabetas apresentam dificuldades no seu aprendizado ou são vítimas de um ensino desajustado, que não oportuniza a apropriação da linguagem escrita?

## **AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDICALIZANTES E O PAPEL DA ESCOLA**

A apropriação da linguagem escrita é um processo muito complexo, pois o seu aprendizado propulsiona um salto expressivo no desenvolvimento do ser humano: trata-se da apropriação mais complexa que o homem pode fazer. Devido a isso, o aprendizado dessa linguagem representa grandes dificuldades, por ser um instrumento cultural complexo e, de acordo com Vigotski (2010), ser uma representação de segunda ordem, ou seja, uma representação da representação.

De acordo com esse autor, a apropriação da linguagem escrita passa por um longo processo de apropriação e objetivação que vai se complexificando. É um exercício de expressão que tem seu início no gesto do bebê e culmina na própria escrita, por isso Vigotski (2010) a denomina de uma representação de segunda ordem, pois antes de chegar ao signo escrito ela perpassa todo esse processo de expressão como um exercício de aproximação da cultura escrita.

Outro aspecto importante sobre a linguagem escrita é que ela precisa nascer a partir da vontade e necessidade da criança – criadas pelo professor a partir das experiências vividas –, nunca por imposição. Para Vigotski (2009), deve haver um motivo que impulsione esse aprendizado, porém na realidade da sala de aula a motivação não é o fio condutor da aprendizagem e a dificuldade aparece, sobretudo, em situações nas quais a criança precisa escrever sobre temas alheios a sua realidade e que não lhe afetam.

Esse autor aponta que a criação literária se torna mais fácil quando “[...] se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e familiar e, o mais

importante, que a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior”. Para Vigotski (2009, p. 66), a criança escreve mal porque não tem sobre o que escrever.

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

Nesse aspecto, pode se considerar que a atividade reprodutiva está presente nas salas de aula com o ensino da linguagem escrita, que perpassa há anos o mesmo modo de ensinar, baseado no aspecto técnico e motor, com incansáveis práticas repetitivas sem que haja a superação na direção da atividade criadora da linguagem escrita, no caso a criação literária apontada por Vigotski (2009). Esse aspecto mecanicista do ensino da linguagem escrita é inserido no aprendizado da criança desde a educação infantil: para isso, encurtam a infância com a antecipação de técnicas e treinos que preparam a criança para o ensino fundamental a fim de que ela tenha melhor desempenho.

O acesso da criança ao mundo letrado começa desde a primeira infância, não de forma mecânica e sem sentido, mas por intermédio de vivências na escola que propulsionam a capacidade de expressão das crianças para que sejam capazes de se expressar também pela linguagem escrita. Ao ingressar à escola, a criança não é uma folha em branco, pronta para começar a escrever sua história. Luria (2012) descreve que a história da escrita na criança começa bem antes da entrada na escola, de quando o professor lhe coloca um lápis em sua mão e lhe ensina como formar as letras, uma vez que a criança já possui habilidades e noções do que seja essa linguagem, porém tais noções são perdidas assim que proporcionam a ela um sistema de signos padronizados e culturalmente empobrecido.

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

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

Esse autor ainda reafirma o pensamento de Vigotski (2009) de que as crianças serão capazes de escrever textos quando tiverem o que dizer e razões para dizer. De acordo com Geraldi (2015), além da necessidade de se expressar nos processos de produção de textos, é preciso que haja interlocutores nas escritas das crianças, pois nas salas de aula as crianças não escrevem para um leitor, mas para um professor a quem esperam a aprovação de seu conhecimento.

O ensino mecânico da escrita presente nas salas de aula isola a língua da vida, quando apresentada às crianças de forma segmentada, enfatizando o ensino das letras. Esse ensino se apresenta para as crianças como algo morto e sem sentido. Volóchinov (2017) critica a corrente linguística denominada estruturalismo por isolar a língua e separar o homem do objeto, deslocando-a da vida. Essa corrente focava na forma das palavras sem considerar os aspectos e relações sociais,

o que se contrapõe à compreensão de que a linguagem é sempre social. Não se pode compreender a língua isolada de seu contexto social, pois assim ela perde o seu sentido.

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

[...] A palavra, retirada do contexto, anotada no caderno e decorada de acordo com a sua significação em russo, torna-se um sinal, isto é, passa a ser tão somente objetiva e estagnada, enquanto no processo da sua compreensão passa a prevalecer em excesso o momento do seu reconhecimento. Em linhas gerais, na metodologia de ensino prática e funcional, uma forma deve ser assimilada não como idêntica a si nem no sistema abstrato da língua, mas na estrutura de um enunciado concreto, como um signo mutável e flexível.

Sob essa compreensão, a língua tomada como um sistema de formas nos distancia da realidade viva da língua e de suas funções sociais. Com vistas a essa prática mecânica, o resultado desse ensino da escrita reduzido à técnica conduz a “[...] uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido” (Smolka, 2012, p.48). Isso resulta no desinteresse da criança em aprender, levando-a a acreditar que não consegue corresponder às expectativas do professor. Assim, esse professor supõe que a criança não consegue aprender e, conseqüentemente, não pode ser alfabetizada, o que pode implicar na incorporação de sentimento de incapacidade por parte dessa criança e retirar a responsabilidade do professor e de seu papel nos processos de ensino e aprendizagem dessa modalidade de linguagem (Giroto, 2006; Moysés, 2001; Smolka, 2012).

## **O PROCESSO DE MEDICALIZAÇÃO NA ESCOLA E O LUGAR QUE A CRIANÇA OCUPA NA ESCOLA**

Medicalização da educação tem por definição a atribuição equivocada de rótulos negativos à criança em processo de apropriação da linguagem escrita, e a transformação de questões sociais para as questões individuais do corpo, o que resulta na biologização da educação e do fracasso escolar (Berberian, 2003; 2004; Giroto, 2006; Moysés, 1992; 2001; Moysés & Collares, 2013).

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

Nesse cenário encontra-se a criança em seu processo de apropriação da linguagem escrita que, ao se distanciar da lógica normativa instaurada na escola, acaba se tornando vítima da invenção e propagação de “doenças do não aprender”. As dificuldades que a criança apresenta são equivocadamente reduzidas a aspectos individuais e biológicos, isentando a escola do papel que lhe cabe, bem como reafirmando a saúde como área de resolução dos graves problemas do sistema educacional, uma vez que tais problemas, sob esses equívocos, têm sido deslocados para o âmbito clínico (Giroto, Berberian, & Santana, 2014).

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

Para Signor (2013, p.98):

O discurso que desculpabiliza o sistema educativo (do qual o professor é agente de destaque) acaba imputando ao aluno o problema. [...] Nada mudará enquanto o professor não for conscientizado de que seus discursos estigmatizantes sobre e para a criança têm efeitos nocivos

à aprendizagem e desenvolvimento dela, dentro e fora da escola. Mas ele tem de acreditar que não é corresponsável por um mecanismo inerente a ele, o que significa que muitas das suas ações (de patologizar o aluno) decorrem de uma coletividade, seguem uma determinada lógica, e que, portanto, servem a determinados interesses.

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

A escola não reconhece as diferenças e singularidades das crianças durante o processo educacional, ela apaga toda a subjetividade, assujeitando as crianças e estabelecendo um padrão único de normalidade que desconsidera a história de cada um e, muitas vezes, não valorizando o conhecimento da criança, uma vez que esse conhecimento não se enquadra nos parâmetros de normalidade impostos ou praticados e utilizados para as avaliações (Moysés & Collares, 2010).

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

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

Collares e Moysés (1996) afirmam que a atuação medicalizante se consolida ao ser capaz de se infiltrar no pensamento cotidiano, ao ser difundida em juízos provisórios e preconceitos que permeiam a vida cotidiana. E a escola legitima a lógica da exclusão ao garantir o acesso de todos à educação sem a qualidade necessária. A escola não é somente o espaço físico, mas também um espaço educacional que deve estar voltado às necessidades de suas crianças.

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

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

Porém, o discurso não condiz com a prática. De acordo com Moysés (2001), não se pode falar em educação nacional quando apenas uma parcela quantitativamente inexpressiva é atendida com a qualidade necessária, pois, qualidade sem quantidade remete ao privilégio, não ao sistema educacional. O processo de medicalização se torna uma busca incessante da normalidade, e a escola, espelho da sociedade que estabelece padrões culturais, econômicos e sociais, tende a reproduzir o que se espera como certa normalidade e homogeneização de comportamento e de aprendizagem do indivíduo, divergindo do acolhimento à diversidade humana previsto no documento oficial.

Inúmeros estudos têm demonstrado que boa parte dos equívocos cometidos pelos professores na atribuição de rótulos e culpabilização das crianças por seu fracasso escolar resulta da própria falta de conhecimento de professores acerca das possibilidades às quais a criança, em processo de apropriação da escrita, recorre na busca por soluções para as diferentes hipóteses de

escrita com as quais se depara. Outro aspecto que resulta na atribuição dos rótulos é o olhar que o professor tem sobre a criança, um olhar que é calcado nos conceitos de normalidade e desvio, em vez de enxergá-la como um sujeito histórico (Abaurre, 2001; Moysés, 2001; Berberian, 2003; 2004; Giroto, 2006; Signor, 2013; Giroto, Berberian, & Santana, 2014).

Nesse contexto, a criança ocupa um lugar passivo que não tem voz ativa em seu próprio processo educacional, e o professor assume o lugar de poder com todas as decisões e detentor de todo o conhecimento, sendo o único capaz de ser sujeito ativo. Com isso, a criança passa por um processo de assujeitando e silenciamento do corpo.

A criança apontada como problema tem outro fator negativo: ela carrega consigo um enorme peso, o de não aprender. A partir do momento em que o professor impõe rótulos e emite julgamentos negativos em relação à criança como aquela que apresenta distúrbios da aprendizagem da leitura e escrita, transforma uma criança saudável em criança problema; esse julgamento equivocado acerca dessa criança pode se concretizar na medida em que o professor tiver as piores expectativas sobre ela, contribuindo para a construção, nesse aluno, de uma identidade de incapaz, que acaba por influenciar seu desempenho escolar e sua relação com a escrita.

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

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

## PERCURSO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida a partir desse cenário da educação brasileira, no que tange ao aprendizado da linguagem escrita, atrelado ao processo de medicalização da educação como um agravante da precarização das condições de ensino e aprendizagem da escrita e a compreensão, por vezes equivocada, sobre os índices de desempenho escolar, com a hipótese de que índices de desempenho escolar influenciam na atribuição dos rótulos equivocados, a fim de alcançar uma boa pontuação.

A opção metodológica foi subsidiada pelos pressupostos de Bakhtin e o Círculo (Volóchinov, 2017; Bakhtin, 2003; 2011; 2016), particularmente no que diz respeito à concepção de linguagem como constitutiva do sujeito, pois é por intermédio da dialogia que o sujeito é convocado a pensar e assumir uma posição axiológica, e no que diz respeito também às categorias de compreensão de dialogia, contexto extra verbal, heteroglossia e alteridade (Volóchinov, 2017; Bakhtin, 2003; 2011; 2016). É subsidiada também nas ideias de Vigotski (1995; 2009; 2012), no que se refere ao papel do outro no desenvolvimento da criança.

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

Para Amorim (2004, p. 104), a alteridade sob a forma do diálogo é fundamental para a linguagem, pois não há linguagem sem que haja um outro a quem eu falo e que ele próprio também responde. Segundo essa autora, a relação com o outro é “[...] eixo da produção de saber. A

enunciação científica como tentativa de dizer o verdadeiro, se funda, pois, sobre uma relação de alteridade própria ao diálogo. Sem o outro para me objetar, não posso enunciar”.

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

Posto isso, o processo de geração de dados compreendeu uma pesquisa de campo por meio de narrativas geradas durante a observação em sala de aula, e de enunciados gerados em situações dialógicas com os protagonistas: diretora, professora e crianças de uma sala de 3º ano do ensino fundamental. A opção por esses procedimentos se deu pela escolha de se trabalhar com a linguagem partindo do mundo da vida, tendo os dados como um acontecimento único e irrepetível produzidos em uma determinada cultura, em um determinado grupo e lugar. Neles, considerou-se tanto o conteúdo presente no discurso quanto o contexto de enunciação, bem como as categorias de compreensão alteridade e heteroglossia presentes nos pressupostos bakhtinianos, a fim de buscar a compreensão dos dados.

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

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

## **MERCANTILIZAÇÃO DA CRIANÇA E A LÓGICA PERVERSA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS**

A lógica neoliberal da educação no Brasil discursa uma escola democrática com o acesso a todos, porém acaba por excluir grande parte da população brasileira, fato revelado com os baixos níveis de alfabetização. A busca pela padronização que a escola estabelece permeia também as avaliações externas, em que, além da atribuição de rótulos, os índices de desempenho escolar transformam o processo pedagógico em um processo mercantilista, no qual o saldo final precisa ser positivo com o êxito nas avaliações externas. Dessa maneira, o trabalho pedagógico do professor é planejado de uma maneira a treinar as crianças, que se tornam produtos na busca pelo mesmo padrão de qualidade. Também refratam na gestão da escola, que gere todo esse processo na espera de uma forma de trabalhar do professor.

As avaliações externas regulam as políticas educacionais e são parâmetros para a organização de todo o sistema escolar. Sob uma lógica neoliberal, a educação se instaura como um mercado no qual não só a educação é uma mercadoria, mas também os sujeitos envolvidos nesse processo. Os professores, nesse contexto, sofrem com o agravamento e mudanças das condições do trabalho docente, que são “[...] impostas pelas políticas públicas oficiais, orientadas pelos organismos internacionais [...], que tem levado o professor a um processo de precarização e de perda do controle sobre o seu processo de trabalho” (Santos & Sant’anna, 2016, p.254).

Índices dessa natureza são almejados pelas escolas muito mais pelos benefícios financeiros a eles atrelados do que propriamente pela oferta de ensino de qualidade, o que acarreta práticas equivocadas empreendidas para tal intento (Berberian, Giroto, & Silva, 2014; Giroto et al., 2014).

Nessa perspectiva, foi possível evidenciar na pesquisa que a professora protagonista da pesquisa programa a sua aula de acordo com os conteúdos que sabe que encontrará nas avaliações, porém, a professora enuncia que não considera seu trabalho como um treino, mas uma preocupação com as futuras avaliações que as crianças terão de fazer. A professora acredita que: “[...] eles tem que aprender sobre aquilo pra chegar lá”, a lógica mercantilista perpassa todo o currículo da escola pela importância estimada nas avaliações externas.

Essas avaliações externas são uma forma de reafirmar a padronização que a escola e o Estado buscam, a qual é posta ao aplicar uma mesma prova a diferentes crianças com diferentes realidades: aquelas que não atingem o sucesso são culpadas e o processo de individualização do fracasso escolar é reforçado, num ciclo vicioso.

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

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

Sob esse aspecto acrescenta Geraldi (2015, p. 89), ao afirmar que as avaliações de aprendizagem deveriam acompanhar o processo de ensino a fim de indicar caminhos no aprender a ensinar a aprender, porém elas: “[...] tornam-se verificações de fixação de conteúdos e quando o insucesso surge, culpa é do aluno e não do material com que ele tentou aprender”. Afirma ainda que as crianças que não obtêm sucesso são taxadas como preguiçosas e deficientes, por isso fracassam.

Geraldi (2015) afirma que a criança assume a responsabilidade de seu aprendizado, pois ela precisa se adequar com a mesma atenção e cuidado que a linha de produção da escola oferece a todos, e aquelas que falharem no teste de produção são culpadas pelo fracasso escolar: criam-se assim mais “doenças do não aprender”.

Nessa perspectiva, cabe à criança se adequar ao jogo da escola. Da mesma maneira que a escola aprendeu a jogar com a estrutura proposta pelas avaliações, as crianças precisam aprender as regras desse jogo. As que compreendem a sacada, de acordo com Geraldi (2006), se anulam como sujeito para transparecer o aluno-função, enquanto aqueles que ainda insistem em dizer sua palavra demonstram que não aprenderam a jogar, afinal a criança não participa da definição das regras.

As avaliações assumem grande importância devido à obrigação de divulgar os resultados no sistema da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O discurso da professora desvela sua preocupação em obter o resultado positivo para não haver represálias e instaura nas crianças o medo pelo fracasso. Acompanhamos o dia que antecedeu a aplicação da primeira avaliação em processo, e registramos acerca da observação realizada que:

Após a correção da tarefa, a professora avisa que no dia seguinte haverá a avaliação em processo – ouve-se murmúrios e espanto das crianças –, e para isso ela avisa que fará a leitura de uma história que será usada na avaliação. A história é a da Bela Adormecida – bem condizente com o que ela provocou nas crianças – é uma história grande, possui quatro páginas, e a professora vai parando e explicando detalhe por detalhe. Uma criança se cansa e diz ‘é bom você parar professora, é muita coisa para caber na minha cabeça’. Pedro nem se dá conta do que está acontecendo ao seu redor, o resto da turma já está cansada e se distrai durante a leitura feita pela professora. Ao terminar Karina explica que a avaliação será a escrita do final da história e que no dia seguinte fará a leitura novamente antes do início da prova, ela ressalta também que é importante que eles não falem, pois o resultado da avaliação vai para um sistema em São Paulo (27 de fevereiro de 2018, 5ª observação).

Essa seria a primeira avaliação que a turma iria fazer no ano e a professora demonstra preocupação com o desempenho de seus alunos, por saber que há a cobrança e a fiscalização de seu trabalho. Pelo medo de falhar, a professora treina as crianças no dia anterior, por acreditar que essa prática ajudará no resultado positivo da avaliação; dessa maneira, ela constrói um discurso de cobrança e produtividade. Santos e Sant'anna (2016) afirmam que os problemas recorrentes da lógica de competitividade e mercantilização da educação desencadeiam práticas descomprometidas de docentes que, em diversos casos, as realizam por acreditarem ser a melhor solução.

O planejamento do professor fica à margem da função da escola e é calcado na prática motora desprendida de sentido, uma vez que o “[...] o sistema escolar ainda defende que a função da escola continua a ser a reprodução de um sistema compartilhado de referências a que somente se pode chegar pela repetição”, e a fim de obter o sucesso “[...] os ideólogos do sistema tenham apontado a necessidade da uniformização através de parâmetros curriculares, cuja eficiência concreta se mensuraria pelas avaliações” (Geraldi, 2015, p.143).

O controle do Estado para a obtenção de resultados positivos do desempenho escolar provoca também o aligeiramento de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental, conforme proposto no PNE (Brasil, 2014). De acordo com a diretora da escola pesquisada, há uma cobrança para que a escola cumpra o seu compromisso com a sociedade, explicitada a seguir:

**Pesquisadora:** Até o 3º ano a criança precisa estar alfabetizada, vocês tem uma preocupação ou uma cobrança em cima do professor, ou vem alguma cobrando da diretoria de ensino em relação a isso?

**Diretora:** A cobrança Amanda ela exige acho que assim, enquanto sistema de um modo geral. Porque veja bem, essa cobrança ela é primeiro da secretaria estadual de educação porque os 3º anos eles fazem o SARESP que vai né dar a nota do IDESP lá e eles vão apontar quantos estão adequados, básicos, abaixo do básico ou avançados, vem a porcentagem que não afere individual mas a gente tem que saber [...] existe a cobrança e a preocupação da escola, a escola também tem que ter essa postura de... como se diz, cumprir com seu compromisso que é alfabetizar até o final do 3º ano. O governo federal também cobra, porque as crianças do 3º ano vão fazer avaliação Prova Brasil. Então existe uma sistemática de cobrança dos órgãos públicos, porém existe o compromisso da escola com a sociedade.

A diretora, ao afirmar que existe uma sistemática de cobrança de órgãos públicos, isenta a sua responsabilidade e a responsabilidade da escola, que segundo ela, é de cumprir o compromisso com a sociedade. Está implícito em seu discurso o gerenciamento que a própria tem nessa sistemática, a ordem é do Estado, porém ela quem executa e instaura essa cobrança na escola a fim de garantir o padrão de qualidade estabelecido.

Como forma de regulação do trabalho pedagógico, a diretora enuncia que procura orientar as professoras para que todas tenham a forma de trabalhar parecida:

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

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

De acordo com a diretora, se as professoras fizerem ajustes conforme suas orientações obterão melhores resultados: tal fato desvela a lógica mercantilista presente em seu discurso de que o produto final da educação é obter um bom resultado nas avaliações. Para a diretora, todas as professoras precisam seguir essa mesma lógica para não haver comparações; dessa maneira, as crianças se tornam mercadorias no processo e acabam por ter acesso a um ensino empobrecido, presenciado na sala em que foi realizada a pesquisa.

E, para que esse sistema de cobrança se efetive, a responsabilidade é transferida para o professor:

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

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

**Pesquisadora:** E isso gera um medo ou uma insegurança?

**Professora:** É complicado, porque aí se não tá você é chamado pra conversar, né e mostrar o seu trabalho porque essas crianças elas têm que ter o trabalho diário [...]. Até mesmo porque se chega alguém da Diretoria de Ensino e perguntar e falar mas não aquela sala, porque eles vem e perguntam, até agora voltou uma supervisora que é bem assim, ela vem e pergunta. Ela fala tá bom, então eles não estão alfabetizados mas qual é o trabalho, ela não quer saber se minha sala é indisciplinada, se eu consigo dar atividade, se eu não consigo, tipo assim problema é seu, você tem que alfabetizar eles. Pronto e acabou.

A lógica perversa permeia todos os espaços da educação, da supervisão escolar até a sala de aula. A preocupação é somente com os resultados positivos que a criança precisa oferecer, e é de responsabilidade da professora gerir o caminho do sucesso. Essa lógica instaura um sentimento de medo e insegurança na professora, que se expropria de sua subjetividade e daquilo que ela acredita para atingir os objetivos dos órgãos reguladores, tornando-se também um produto nesse processo.

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

Nesse cenário de cobrança, a criança assume um lugar passivo e assujeitado que não encontra espaço para participar ativamente em seu processo educativo, e a preocupação do professor não é com a criança e a organização de um espaço e tempo para que a aprendizagem ocorra de forma que faça sentido e produza conhecimentos. Ao final do ano, não importa a que custo, todas as crianças precisam estar cadastradas no sistema como alfabetizadas. Esse rótulo dado à criança ao final do 3º ano não garante o aprendizado da linguagem escrita, mas garante à escola a manutenção do *status* e, conseqüentemente, de seu IDEB.

Os índices de desempenho escolar não são capazes de mensurar a qualidade de uma instituição, eles existem como uma forma de regulamentação e controle dos órgãos públicos. Bondioli (2004) critica os indicadores, ao dizer que não devem ser encarados como um padrão a ser alcançado e não representam um valor de qualidade.

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

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

Porém, tais índices assumem grande importância pela significação compartilhada que possuem perante os atores da escola e da comunidade. Por intermédio desse novo conceito se faz necessário repensar a avaliação.

Freitas (2005) apresenta uma proposta de mobilização das escolas com processos de avaliações institucionais participativos, com uma negociação ampla e responsável com os atores escolares, pautados em uma responsabilização da comunidade interna e gerando reflexos na sua organização, de maneira a garantir que as melhorias introduzidas nas escolas tenham como destinatário final a criança. Neste sentido, podem se constituir como alternativa de contrarregulação às políticas públicas neoliberais conservadoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

A busca pela manutenção do alto índice do IDEB influencia na adoção, por parte do professor, de práticas medicalizadoras, a exemplo da identificação, equivocada, de crianças com “doenças de não aprender”. A grande importância que a escola dá as avaliações externas acaba por influenciar na prática do professor, que adota essas práticas ao afirmar e ampliar tais doenças.

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

O lado perverso das políticas públicas está intrínseco às avaliações externas, que guiam o trabalho pedagógico do professor, estabelecem um modelo de aluno assujeitado e passivo, e com isso contribuem para a medicalização da educação. Quando a criança participa ativamente de todo o processo educacional não há espaço para o desinteresse. A escola precisa projetar um caminho para promover as máximas qualidades e possibilidades humanas das crianças.

**Contribuições dos Autores:** Garcia, A. T.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Marques, J. B.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Giroto, C. R. M.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

**Aprovação Ética:** Não aplicável.

**Agradecimentos:** Os autores agradecem o financiamento para a realização deste estudo fornecido pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil), Código de Financiamento 406241/2016-3.

## REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. Metodologia das ciências humanas. In: Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.393-410.
- Bakhtin, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- Bakhtin, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- Berberian, A. P. Princípios norteadores da avaliação clínica fonoaudiológica de crianças consideradas portadoras de distúrbios de leitura e escrita. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A.; GUARINELLO, A. C. *Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus, 2003. p. 11-38.
- Bondioli, A. *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- Brasil, Ministério da educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria da Educação Especial – MEC; SEESP*. 2001.
- Brasil, Ministério da educação. *Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispunha sobre o Programa Mais Educação*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)
- Brasil, Ministério da educação. *Lei do Plano Nacional de Educação – PNE*. Lei nº 13.005 de 25 junho de 2014.
- Brasil, Ministério da educação. *Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2105/Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2014*.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.
- Freitas, L. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educ.Soc.*, Campinas, vol.26, n.92, p.911-933, Especial – Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Foucault, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- Geraldi, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- Geraldi, J. W. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática 2006, p. 88-103.
- Geraldi, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de estudos dos gêneros do discurso- GEGe (Org.). *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões de metodologia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 170p.
- Geraldi, J. W. *A Aula como Acontecimento*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.
- Geraldi, J. W. *Ancoragens*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.
- Giroto, C. R. M. *A parceria entre o professor e o fonoaudiólogo: um caminho possível para a atuação com a linguagem escrita*. Tese de doutorado – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília. 2006.
- Giroto, C. R. M., Silva, D. V., Berberian, A. P., & Signor, R. C. F.; Santana, A. P. O. Promoção do letramento e desmedicalização do ensino. In: Colvara, L. D., & Oliveira, J. B. B. (Org.). *Núcleos de ensino da UNESP: metodologias de ensino e apropriação de conhecimentos pelos alunos*. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 02, p.306-328, 2014.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Séries Estatísticas* [online]. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=10&op=2&vcodigo=PD365&t=taxa-analfabetismo-pessoas-15-anos-mais>
- Luria, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vigotski, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2012.
- Moyses, M. A. A. *Fracasso escolar: uma questão médica?* Ideias, FDE, São Paulo: p. 29-31, 1992.
- Moyses, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- Moyses, M. A. A., & Collares, C. A. L. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: Conselho Regional de Psicologia, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.).

- (2010). *Medicalização de Crianças e Adolescentes - conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 290 p.
- Moyses, M. A. A., & Collares, C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: Meira, M. E. M., Tuleski, S., & Facci, M. (Org.). *A exclusão dos incluídos: contribuições da Psicologia da Educação para uma crítica à patologização e à medicalização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- Moyses, M. A. A., & Collares, C. A. L. Controle e medicalização da infância. *Revista Desidades*, n.1, ano 1. Dez 2013. NIPIAC. UFRJ.
- Santos, C. C. P., & Sant'anna, I. M. Educação, medicalização e desenvolvimento humano: uma leitura a partir da teoria histórico-cultural. *Revista Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 248-264, jul./dez.2016
- Signor, R. C. F. *O sentido do diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade para a constituição do sujeito/aprendiz*. 2013. 359p. Tese (doutorado em linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Santa Catarina, 2013.
- Smolka, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- Souza, M. P. R. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Regional de Psicologia, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). (2010). *Medicalização de Crianças e Adolescentes - conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 290 p.
- Vigotski, L. S. *Obras Escogidas* (v.III). Madri: Visor Distribuciones, 1995.
- Vigotski, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- Vigotski, L. S. *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e revisão de Max Welcman. *Psicologia. USP* [online]. 2010, v.21, n.4, pp. 681-701.
- Vigotski, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotski L. S., Luria A. R., & Leontiev A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 12.ed. São Paulo: Ícone, 2012, p. 53-83.
- Volóchinov, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

**Recebido:** 13 de setembro de 2021 | **Aceito:** 22 de novembro de 2021 | **Publicado:** 23 de dezembro de 2021



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.