

**REFLEXÕES SOBRE A PROBLEMÁTICA DA ATENÇÃO ESCOLAR NAS TRANSIÇÕES  
ENTRE CRIANÇA E ESTUDANTE**

*Reflections on the problematics of school attention in the transitions  
between child and student*

*Reflexiones sobre la cuestión de la atención escolar en las transiciones entre  
niño y estudiante*

Mario Pereira Borba

Doutor em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense, Secretaria de Estado da Cultura do  
Rio Grande do Sul

E-mail: [borba.mp@gmail.com](mailto:borba.mp@gmail.com)

Áltera, João Pessoa, Número 16, 2023, e01607, p. 1-17

ISSN 2447-9837



**RESUMO:**

Neste artigo abordo a problemática da atenção escolar como um dos aspectos envolvidos no percurso pretensamente universal de tornar-se um estudante a partir da passagem por nossas instituições escolares. Diante disso, procuro situar a incidência de um diagnóstico como o de TDAH (transtorno do déficit de atenção com hiperatividade), que eventualmente reifica aspectos problemáticos desse percurso. Argumento que essas produções envolvem concepções de infância, comportamento e produtividade que são mobilizadas cotidianamente na escola. Essas concepções são tensionadas nos cruzamentos entre os regimes disciplinares de produção da atenção e novos investimentos de produção de subjetividade: consumos, fármacos, rentabilidades. Ao abordar etnograficamente a empreitada da atenção escolar, situo o sexto ano do ensino fundamental como um momento central na produção do estudante.

**PALAVRAS-CHAVE:**

Atenção. Escolaridade. Infância. TDAH.

**ABSTRACT:**

This article addresses the issue of student attention as one of the aspects involved in the supposedly universal journey of becoming a student through school institutions. Given this, I try to situate the incidence of a diagnosis such as ADHD (attention deficit hyperactivity disorder), which eventually reifies problematic aspects of this path. I argue that these productions involve conceptions of childhood, behavior and productivity that are mobilized daily at school. These conceptions are tensioned at the intersections between the disciplinary regimes of production of attention and new investments in the production of subjectivity: consumption, pharmaceuticals, profitability. By ethnographically approaching school attention, this study shows the sixth year of an elementary school as a central moment in the production of the student.

**KEYWORDS:**

Attention. Schooling. Childhood. ADHD.

**RESUMEN:**

En este artículo abordo el problema de la atención escolar como uno de los aspectos que intervienen en el recorrido supuestamente universal de convertirse en estudiante a través del paso por nuestras instituciones educativas. Ante esto, trato de situar la incidencia de un diagnóstico como el TDAH (trastorno por déficit de atención e hiperactividad), que eventualmente cosifica aspectos problemáticos de este camino. Sostengo que estas producciones involucran concepciones de infancia, comportamiento y productividad que se movilizan cotidianamente en la escuela. Estas concepciones son tensionadas en las intersecciones entre los regímenes disciplinarios de producción de la atención y las nuevas inversiones en la producción de subjetividad: consumo, fármacos, rentabilidad. Al abordar etnográficamente la atención escolar, ubico el sexto año de la educación primaria como un momento central en la producción del estudiante.

**PALABRAS CLAVE:**

Atención. Escolaridad. Infancia. TDAH.



## INTRODUÇÃO

Neste artigo debruço-me sobre certa fenomenologia da atenção escolar, como um dos aspectos envolvidos no percurso pretensamente universal de passagem por nossas instituições escolares, o de tornar-se (ao menos ali) um estudante. Esse processo tem seus momentos marcantes, e elenco aqui o sexto ano de escolaridade básica. Ao longo de um trabalho de campo diário, de um ano (de 2017 a 2018), em uma escola pública da periferia do Rio de Janeiro, notei certa relevância do sexto ano nas primeiras incidências de medicalizações (em laudos, medicamentos, encaminhamentos para consultas externas à escola), da atenção escolar e do problema crônico da repetência (que abordo em Borba, 2019, 2020). Os problemas que vi ganharem mais concretude nesse contexto – cabe notar que meu interesse inicial de pesquisa era pensar a produção do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade<sup>1</sup> (TDAH) em contexto escolar – gravitavam em torno da atenção e do comportamento. Não por acaso, também, ambos estavam intimamente envolvidos no processo intersubjetivo de produção do estudante.

Cometo o pleonasma de falar em *processo intersubjetivo* ao discutir o tornar-se um estudante para sublinhar que essa produção de subjetividade é processual e completamente envolvida na relação com os outros: não há nada aí da ordem de um tipo ou formato estanque, mesmo em termos de ideais escolares, diagnósticos, efeitos de medicamentos, aspirações, identidades, porque estes também se reconstroem; não se trata também de um “dentro” e um “fora”. Quando encaramos essa sorte de processos complexos, é comum sermos tragados para algum dualismo implícito e suas incômodas replicações, como natureza e cultura, inato e adquirido, corpo e alma ou estrutura e agência. Em certa medida, esses dualismos permeiam as formas de pensar o estudante, a escola, a criança, a subjetividade, e tudo o mais de que vamos tratar, mas quero aqui destacar também a potência vital e analítica do que não é subsumido a nenhuma dessas formas, mas se dá no entre (Deleuze; Guattari, 2011), no emaranhado (Ingold, 2015), no aquém e além (Crapanzano, 2005; Turner, 2005), onde as coisas se confundem em seu emaranhar, como em um devir-criança do estudante que participa de uma aula. Desde o registro escolar, é uma atitude de estudante que é investida e levada em consideração, é uma atitude da/de criança que é discutida; são mudanças, recodificações.

Em meio a uma miríade de mudanças que são empreendidas, destaco a empreitada cotidiana e gradual de mobilização da atenção dos estudantes na escola, que percebo e argumento como central na concepção do estudante. É em uma pro-

---

<sup>1</sup> O TDAH, no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – V (DSM-V)*, foi colocado junto aos transtornos de neurodesenvolvimento, sendo definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade (American Psychiatric Association, 2014).



blemática da atenção (ainda que ela possa se desenhar e nomear de outras formas) que apareciam alguns comportamentos tidos como infantis, alguns eventualmente medicalizados. Dito de outra maneira, quando se olha para os problemas cotidianos que se apresentam ao longo da escolaridade, a atenção é uma questão central. Ela tem relação com concepções de produtividade escolar, no dia a dia das atividades, com comportamentos esperados em sala de aula. A não correspondência a essas amplas expectativas que agrupo em torno da atenção, ao longo da escolaridade, começa a gerar todo tipo de problemas escolares (em termos de notas, de comportamento) – e destaco aqui, novamente, a importância do sexto ano.

Antes de indagar os problemas que participam dessa empreitada e outros aspectos específicos do ano elencado, convém tentar situar o que quer parecer um processo nesses devires, em termos de posições do sujeito ou categorias etárias, para além do escalonamento escolar idade-série. Podemos pensar em um sentimento da infância, como nos propõe Ariès (1986), como uma construção social e histórica do Ocidente; algo que não existe desde sempre ou igual em todo lugar, mas acompanha mudanças na composição familiar, como nas noções de maternidade e paternidade, ou mesmo em sua institucionalização escolar – faceta que mais nos interessa aqui. A escola pode ajudar a demarcar, portanto, o fenômeno mais amplo e gradual de abandonar a infância, como no exemplo que Ariès mobiliza sobre seus trajes de criança:

Na minha geração, os meninos deixavam as calças curtas no fim do 2º ano colegial, após uma certa pressão sobre pais recalcitrantes: meus pais, por exemplo, pediam-me paciência, citando o caso de um tio general que entrara para a academia militar de calças curtas! (Ariès, 1986, p. 69).

Quando abordo medicalizações da atenção em contexto escolar, por exemplo, considero também aqui a importância desse fenômeno para o sentimento da infância e concepções em torno de ser um estudante no contemporâneo. A infância é um modo de pensar a criança. Idealmente, em nossa sociedade, crianças vão para a escola, percurso ao longo do qual vão se produzir estudantes. Dentro da escola, esses registros se embaralham: a criança que entra como estudante, o estudante/criança que é avaliado como infantil.

## O SEXTO ANO, CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E ESTUDANTE

O sexto ano inaugura o segundo ciclo do ensino fundamental, o ingresso no chamado “fundamental II”, que se encerra no nono ano. É um momento que instaura outras formas de organizar o cotidiano das aulas na atual configuração da esco-



laridade no Brasil, como tempos mais marcados em períodos e um(a) professor(a) diferente para cada matéria. Ou seja, é a etapa a partir da qual a jornada escolar diária começa a se organizar em períodos de tempo divididos de forma mais definida e diferente, com diferentes professores assumindo, ao longo de cada dia, o ensino de cada disciplina escolar em horários pré-determinados. Nestas, o rendimento escolar começa a ser concebido e avaliado em novos regimes de comportamento e atenção. Essas demandas aparecem relativamente como uma novidade, já que nem as notas nem os comportamentos esperados são investidos da mesma forma até o quinto ano do ensino fundamental. Convém não exagerar essa importância, já que tratamos de um processo gradual, mas o sexto ano se insinua como um momento marcante de passagem da criança para o(a) estudante, processo ao longo do qual uma infância vai sendo recodificada, por assim dizer.

Considerando essa relevância, acompanhei diversas situações em torno das turmas, professores e estudantes de sexto ano: a realização de provas, atividades e grupos de estudo, conselhos de classe, entre outras reuniões menores e ocorrências escolares cotidianas em um Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE, no qual realizei uma observação participante). Observei trânsitos entre concepções de infância e de estudante, entre o que seria esperado deste e o que já deixaria de ser aceitável: comportamentos prescritos e proscritos entre a criança e o estudante. Falar em criança, especialmente a partir do sexto ano, começa a ganhar contornos negativos no investimento do estudante, por assim dizer, onde o “infantil” caracteriza certas dificuldades no andamento das atividades escolares.

O sexto ano congrega, portanto, muitos treinamentos simultâneos, entre eles (segundo argumento aqui, principalmente) o da atenção e da disciplina, em um cenário percebido como menos acolhedor e pouco familiar, com novas formas de organização do espaço e do tempo. Sobre algumas sutilezas nessas organizações, Sofia<sup>2</sup> (diretora pedagógica da escola) discorria, em uma reunião com os professores do sexto ano, sobre o impacto da mudança de salas nessa etapa, motivo pelo qual sua disposição deveria ser pensada com mais cuidado: “essas salas aqui são uma caixa fechada, se tem três paredes, poderia ter três murais, mapas, elementos para eles irem se familiarizando ao longo dos anos” (2018). Esse tipo de consideração e preocupação faz alusão a um longo processo: ao início de uma caminhada durante a qual

---

2 Para além dessa interlocutora fundamental, que trato aqui sob pseudônimo, opto por uma nomenclatura genérica dos demais personagens que aparecerão, como “um professor” ou “uma aluna do sexto ano”, pois considero mais relevante aqui apresentar as posições citadas do que discernir quem é quem enquanto personagem. Cabe observar também que Sofia, que foi coordenadora do NAPNE, assumiu a direção pedagógica da escola durante o período em que estive em campo; ela aparece neste artigo envolvida em situações e contextos relacionados ao exercício de ambas as funções, por isso utilizo uma indicação entre parênteses da função exercida no contexto mencionado.

essas crianças iriam se familiarizar com a condição de estudantes, de formas mais ou menos abruptas ou tortuosas.

Não é casual uma alusão cotidiana a elementos materiais relacionados a esse percurso, como agendas, tabelas e cadernos; são objetos que remetem a uma disposição. O ato de comunicar algo a um aluno diante de uma agenda ou um caderno parece reencenar cotidianamente a demanda enquanto estudante, como uma mescla complexa de autonomia, responsabilidade, organização, atenção ao que está acontecendo na escola.

Durante o momento inicial de um conselho de classe, depois de algumas combinações entre professores serem encaminhadas aos alunos representantes de turma, Sofia acrescentava ao final da conversa com os alunos representantes de uma turma do sexto ano: “é uma questão de compromisso, vocês estão no sexto ano ainda, vão ganhar cada vez mais autonomia, e essa autonomia precisa ser exercitada” (2018). Uma funcionária da escola observaria, em outro conselho, que no sexto ano “eles têm uma autonomia que nunca tiveram, então eles se perdem um pouco” (2017).

O sexto ano é sentido pelos estudantes como um momento de ruptura também com uma dimensão e atmosfera mais privadas (mais orientadas pelo contexto doméstico e familiar), para enfrentar uma dinâmica mais pública e distante – as professoras vão deixando, aos poucos, de serem chamadas de “tia”, por exemplo. Nesse ano a repetência é extremamente comum e significativa; também é muito comum que mais da metade dos estudantes de cada turma apresentem notas abaixo da média em algumas matérias (principalmente as completamente novas, como o estudo de línguas estrangeiras).

## COMPORTAMENTOS

Professores algumas vezes resumem o quadro desse recorte que tento delinear aqui como um ano de muita “bagunça”, e cabe notar que essa categoria é entendida no contexto escolar como um dos antagonistas da atenção. Os conselhos de classe dos sextos anos discutem muito a empreitada cotidiana dos professores contra essas bagunças, geralmente observando e pensando estratégias adaptadas, como mapeamentos de classe que fixam distâncias estratégicas na posição onde sentam os mais bagunceiros, administrando e tateando as suscetibilidades ao contágio da dispersão. Nessa estratégia do mapeamento, por exemplo, eles perdem em autonomia (para escolher espontaneamente onde vão sentar nas salas), por dificuldades



ou “falta de comportamento”. Comportamento aparece constantemente no cotidiano escolar dessa forma curiosa, eventualmente como uma qualidade que se tem ou não, que é demandada e que se desenvolve.

Ao longo do ano letivo, acontecem discussões variadas sobre tipos diferentes de comportamentos que aparecem ou que são exigidos no sexto ano (entre perfis mais tipicamente infantis e os perfis esperados para um estudante). É interessante destacar, portanto, que há uma progressão dos comportamentos esperados, que são eventual e emblematicamente referidos assim: alguém tem ou não tem comportamento (com artigo definido), tal como aparece nestas falas de professores em conselhos de classe dos sextos anos: “o problema do Fabinho é o comportamento” (2018); “é evidente que essa turma tem uma falta de concentração em geral por uma falta de comportamento” (2018).

Ainda que esse comportamento com artigo definido abrevie apressadamente diferentes concepções de comportamentos esperados de estudantes do sexto ano – alguns professores expressavam, por exemplo, preferência por turmas um pouco mais “bagunceiras”, que entendiam como mais “participativas”, enquanto turmas mais “comportadas” eram percebidas como mais chatas de dar aula, por serem mais “apáticas”, se limitando a anotar conteúdos no caderno –, na régua de uma disposição mais geral, o comportamento investido e demandado seria o oposto da “bagunça”, algo da ordem da disciplina (com ecos tecnológicos eventuais dos comentários de Foucault, 1987, e Goffman, 2001). Esse comportamento é uma performance em consideração e adequação às demandas escolares, de prestar atenção em silêncio, de anotar coisas (conteúdos, atividades, datas, provas) no caderno e na agenda, por exemplo.

Moraes (2012), na etnografia que realizou em contexto escolar, acompanha outro ponto de passagem marcante na construção do estudante (ou, como ele chama, de uma infância escolarizada), que é o ingresso no ensino fundamental. Nesse contexto ele identifica também uma oposição entre o bom e o mau aluno em torno da percepção de uma boa ou má resposta à regência pedagógica; sendo o mau aquele que “faz bagunça”, subvertendo assim a condição de aluno (atrelada a certo comportamento). O autor lança algumas questões epistemológicas interessantes sobre a condição de um pesquisador de infâncias, em torno do pressuposto, por exemplo, de dar voz às crianças (o que também é parte importante da prática pedagógica). Em meio a provocações e questionamentos sobre esses campos de pesquisa, entre afinidades e diferenças com a prática pedagógica, por exemplo, ele destaca que, enquanto a pesquisa antropológica faz o possível para enfatizar a escuta, a prática pedagógica enfatiza a regência.



Ele entende que assumia no trabalho de campo, aos olhos das crianças, uma posição intermediária entre um aluno (e um bom aluno, já que sentado, atento, corpo dócil e observante) e um adulto. Não chego ao ponto de perceber meus eventuais distanciamentos dos estereótipos de comportamento do perfil adulto na escola, na minha eventual aproximação com as crianças e os adolescentes, como a conquista de um lugar intermediário, mas acho essa reflexão interessante por suspender determinações estanques de posições dentro da escola (em concepções que podemos incorporar em campo, que de qualquer forma norteiam as relações que estudamos), a partir de concepções “nativas” de infância, enfatizando a afinidade destas com categorizações do comportamento, em sintonia com o que observei em campo.

O comportamento (que podemos pensar, entre outros aspectos, como uma performance de atenção) no sexto ano, fala tanto quanto as notas. Uma professora observava em conselho: “Rebeca tem um comportamento péssimo. Mas as notas dela falam de uma menina mediana; ela não manda mal na prova não, o problema é na sala” (2017). Ou seja, o comportamento é algo a ser investido e produzido ao longo do ano, em paralelo, algo que diz respeito ao funcionamento da sala de aula, ao seu cotidiano. A atenção, como já apontei, também é algo investido no sentido de um comportamento, como algo que se aprende a performar, uma disposição corporal que se incorpora como hábito.

Há um entendimento de que esse comportamento é produzido juntamente com a noção de limites. Estes são testados pelos alunos e reforçados progressivamente pelos professores ao longo de cada ano letivo, especialmente talvez no sexto ano. Isso é sempre um desafio, haja vista os altos índices de reprovação e de conflitos nesse ano, que sugerem limites esperados, superados, excedidos. Sofia, conversando com uma professora e comigo, sintetizou um pouco essa dinâmica de negociações que é comum no sexto ano: “assim como os professores vão encontrando estratégias de sobrevivência, os alunos também” (2017).

A questão do comportamento também remete a uma suscetibilidade a esses limites que vão sendo aprendidos, negociados e impostos ao longo do ano letivo. Há um personagem intermediário na polarização mais emblemática entre o que tem e o que não tem comportamento (personagens principais dos conselhos de classe); sua sugestibilidade à influência dos colegas, em ambos os polos, é também discutida ao longo dos conselhos de classe, tendo em vista desde o lugar em que costuma se sentar em sala de aula, até suas notas, melhores amigos, inimizadas, romances. São observações e discussões que não necessariamente são revertidas em algum encaminhamento concreto, mas acumulam registros que, diante de problemas futuros, são ativados.



Eventualmente problemas aparentemente graves de comportamento (que orientam diagnósticos) são resolvidos com mudanças de turno, de turma ou de lugar em sala de aula, provocando uma proximidade estratégica com alunos mais comportados, ou distanciando “a plateia” dos bagunceiros, por exemplo, o que também é observado e eventualmente registrado na escola. Essas intervenções nas posições e influências em sala de aula reforçam a ideia de uma espécie de contágio como organizadora de relações da perspectiva escolar, e nesse caso aparece a manipulação de um “contágio positivo” – conotação peculiar deste termo.

Os responsáveis pelas crianças também vão, ao longo do sexto ano, tateando o novo funcionamento da escola, com os boletins, as matérias e materiais, as reuniões, os passeios, e a importância de cada uma dessas coisas nos novos regimes da escola (da presença, das notas, dos materiais). É digno de nota, a esse respeito, que no sexto ano ainda é muito significativo o efeito de advertências enviadas para os responsáveis, ou suas convocações à escola, diante de comportamentos inadequados. Chamar os responsáveis ou mandar advertências (bilhetes para casa notificando um mal comportamento ou falta, para que os responsáveis assinem ciência do fato) são recursos constantemente utilizados na mobilização daquele comportamento apropriado: “no sexto ano eles ainda têm um pouco a autoridade dos pais, se a gente fala que vai chamar o pai eles dão uma recuada” (2018, fala de um professor em entrevista concedida para mim).

Os professores na escola esperam, de um modo geral, um papel ativo dos responsáveis no aprendizado e no reforço dos limites que são colocados pelos primeiros. Alguns professores, através de advertências, agendas e cadernos, estreitam certo controle sobre a gradual organização dos alunos diante do que é progressivamente demandado pela escola: “eu dei muita advertência para o trabalho de casa, perdia muito tempo nisso, carimbava o que tinha sido feito, aquela coisa bem, bem, bem básica, [...] a agenda devia ser obrigatória” (2018, uma professora do sexto ano em reunião de série<sup>3</sup>).

Sobre as notas, é interessante observar que o sexto ano é o momento em que efetivamente surge a prova (e a semana de provas) na vida dos estudantes, ao menos

3 Essas reuniões de série foram uma novidade implementada pela direção que assumiu durante o período em que estive em campo (que Sofia compôs como diretora pedagógica). Eram reuniões que aconteciam necessariamente antes dos conselhos de classe, ainda em meio ao trimestre, para discussões mais gerais sobre o andamento dos trabalhos e experiências, antecipando algumas questões e discussões para evitar que tudo ficasse acumulado para os conselhos de classe (onde uma infinidade de discussões de notas, decisões e encaminhamentos mais urgentes demandariam quase todo o tempo, restando menos espaço para esse outro tipo de discussão mais geral). Essas reuniões eram menos corridas e formais do que os conselhos de classe, e foram especialmente instigantes para a formulação e o aprofundamento das questões que discuto neste artigo, em torno de concepções de infância, regimes de atenção e comportamento, bagunça, contágio e impressões a respeito da incidência de laudos, funcionando para mim quase como um grande grupo focal sobre esses temas.



na centralização da dinâmica dentro da escola. Essa relação inaugural com as provas e notas dispara reações diversas, e vai, ao longo do tempo, desenhando um perfil de cada estudante, para ele mesmo, para a escola e para os responsáveis, como alguém que “vai bem” ou que “vai mal”, que tem dificuldade... Esse processo revela progressivamente quais são as matérias em que cada um tem mais dificuldade, e quais são as dificuldades específicas. O que, antes do sexto ano, frequentemente passa como uma esquisitice da idade, uma fase, segundo diziam alguns pedagogos e professores que entrevistei, muitas vezes se desenha, a partir do sexto ano, como um problema. Como observei e ouvi muitas vezes no NAPNE e eventualmente em conversas com professores ou mesmo em conselhos de classe, “*é no sexto ano que os problemas aparecem*”.

Acredito que uma das razões para ser esse o ano em que os problemas (e os diagnósticos) aparecem é que esse é o momento em que, em meio a todas essas adaptações e recalcitrâncias, começam a ser estabelecidos com maior contraste determinados padrões, diante dos quais algumas performances aparecem como problemas e incitam indagações. A partir destas, eventualmente aparecem investigações e encaminhamentos (a neurologistas, fonoaudiólogos, psicólogos). Colecionei dezenas de observações e registros nesse sentido e nesse percurso, como neste diálogo entre uma professora e uma funcionária da escola em um conselho de classe: “– Verônica não é exatamente fraca, mas ela fica *arrasada* com as notas. Isso não é normal, tem que ser investigado! – Já colocamos ela no NAPNE e vamos chamar os responsáveis” (2018).

E no NAPNE, então, era comum, diante desse tipo de sofrimento, aparecerem conversas e depoimentos nostálgicos sobre algumas experiências dos anos anteriores, enquanto os alunos falavam de suas dificuldades no sexto ano, algumas vezes já sob suspeita ou diagnóstico de TDAH. Durante um período livre na escola, uma menina do sexto ano (sob suspeita de TDAH) desabafava com a Sofia (então coordenadora do NAPNE) sobre o quanto ela se distraía do que um professor explicava, mesmo em um grupo menor de pessoas (quatro, ao invés de uma turma inteira). Ela dizia que falar com os colegas era mais interessante do que prestar atenção na aula, e que achava que pessoas que têm dificuldade, como ela, deveriam ter aula em separado.

Esse diálogo me chamou atenção por concentrar um entendimento tão prematuro de que essa distração, que ela identificava, explicava e lamentava nela mesma, teria relação direta com a caracterização de uma pessoa com dificuldade; mas me impactou principalmente por esse pensamento sobre aulas em separado dos outros (sem dificuldade, atentos). Nessa nova ordenação escolar, tal como se apresentava para ela no sexto ano, a professora dava uma aula mais distante, que dependia mais da concentração dos alunos (sem aquela dinâmica que na escola é caracterizada como “pegar o aluno pela mão”).



### A Sofia argumentou então:

[...] como você aprenderia na relação com os outros? Como você saberia como o Lucas é bom sem estar com ele? O Lucas tinha dificuldade de se relacionar, mas como ensinar um menino a se comportar com os outros sem estar no grupo? Mas entendo você sentir falta de uma aula olho no olho (2017).

E foi então que a menina passou a falar sobre o quanto se aborrecia “quando era criança”, porque queria “brincar, brincar e brincar” o tempo inteiro, queria encontrar outras crianças, mas ficava trancada em casa, com a empregada doméstica, que era “quem cuidava” dela. E, sozinha no quarto, ela só tinha as bonecas. Falou que passava o dia montando casas com elas, “fazendo histórias”, mas que agora não podia mais trazê-las para a sala de aula, na qual ela estava tão aborrecida quanto “na época em que era criança”. A questão, para ela, é que agora não era mais criança, não podia mais: “você chega na escola e a professora quer aquela coisa mais séria né? Eu não sabia de nada”. Discorreu em seguida (com outras palavras) sobre a sobriedade e seriedade dos professores de então, e como ela não estava mais acompanhando nada em sala de aula, comparando o tempo todo essa experiência com as lembranças e sensações do ano anterior (quinto ano): “a professora que eu mais gostei foi a Raquel, ela ainda está lá? Eu achava ela alegre e bonita... Nossa... Foi muito bom ser aluna dela. Eu aprendia a matéria com ela. Aprendia mesmo, daí passei de ano. Ai, fiquei tão feliz! Daí vim para cá [sexto ano]” (2017).

As comparações mais ativadas nesse tipo de lembrança têm relação com junções e movimentos, passeios, experiências, afetos, laboratórios e pensamentos em um sentido (que caracterizo como) de divagação criativa. Uma ilustração dessa modulação do pensamento no sentido de criatividade, enquanto uma capacidade para coisas diferentes das que aparentemente são exigidas na maior parte do tempo escolar (do sexto ano em diante), aconteceu na sequência dessa mesma conversa que rememoro. Essa menina comentava que, depois de um dia triste na escola, ela chega em casa e fica vendo aquelas bonecas olhando para ela no quarto, e que dá vontade de brincar. Sofia responderia: “brinca ué! Fecha a porta e brinca”; e ela: “mas eu não tenho mais os pensamentos”.

Passando um pouco ao largo desse “fecha a porta” antes de brincar, nesse “teto todo seu” – fazendo alusão aqui ao célebre texto da Virginia Woolf –, podemos pensar em uma modulação criativa, na linha do devaneio. Considero que os investimentos em torno da produção de uma subjetividade atenta incidem também através de certo controle sobre o devaneio. Nessa nostalgia dela, aparece algo como o reconhecimento dessa nova produção de subjetividade, como um divisor de águas, onde o devaneio não se encaixa mais. O devaneio aparece, nesse relato dela, na relação



com os colegas, como um problema e como uma capacidade, no sentido de conseguir “fazer histórias” com as bonecas.

As elaborações sobre essa passagem, da perspectiva de algumas crianças, muitas vezes remetem a uma percepção diferenciada do tempo, o que poderíamos pensar como a paisagem de uma escola diferente.

É somente por causa de sua imersão comum nos fluxos do meio que pessoas e paisagem podem se envolver. Como uma experiência de luz, som e sensação que permeia a nossa consciência, o tempo não é tanto um objeto de percepção quanto aquilo que percebemos nele, subscrevendo as nossas próprias capacidades de ver, ouvir e tocar. Conforme o tempo muda, assim essas capacidades variam, levando-nos não a perceber coisas diferentes, mas a perceber as mesmas coisas de maneira diferente. O tempo, em suma, é a ‘mundanidade do mundo’ – para adotar a expressão de Heidegger [...] – e, como tal, não é uma invenção da imaginação, mas o próprio temperamento do ser (Ingold, 2015, p. 199).

As bonecas pareciam um registro (para ela) de um outro tempo – penso com Ingold (2015). E a capacidade ou não de compor com elas, de “ter os pensamentos” (invenção, imaginação), teria a ver com essas mudanças de tempo e suas modulações da percepção. Outra menina reconhecia que foi só na passagem para essa “outra escola” (que começa no sexto ano) que ela começou a entender as coisas, a aprender mesmo, porque antes só observava; participava, mas “não organizava as coisas”. Lá (na escola até o quinto ano) ela tinha que ver as coisas, ela participava, mas achava que não prestava atenção e tinha vergonha de falar o que não sabia, o que era para saber. Ela formulava a respeito de que “não sabia o que era para saber”, mas participava de tudo, mesmo falando pouco. E depois, sobre a escola que se apresenta para ela a partir do sexto ano, ela disse:

Aqui que eu comecei a aprender. Só agora. Quando alguém conta uma história agora eu anoto e não esqueço. Uma vez o professor de geografia falou lá e eu anotei e lembrei. Como funcionavam as fábricas, mó legal. Todas as aulas deveriam ser assim, eu estou mais organizada (2017).

Essa capacidade de organização é entendida quase consensualmente (entre professores, estudantes, responsáveis) como a grande coisa a ser produzida e investida nesse momento do percurso do estudante, principalmente diante de dificuldades, e é muitas vezes diretamente relacionada com a mobilização da atenção e disciplina. O início do trabalho feito com os jovens no NAPNE, logo nos primeiros momentos desse acolhimento, consiste quase sempre na organização de uma agenda de estudo e de calendários. Fala-se muito sobre um tempo determinado previamente para o estudo e um tempo para outras atividades, ajudando os estudantes a organizar essa separação.



Esse tipo de sistematização é muitas vezes investido pelos estudantes como uma materialização do seu estudo, e não por acaso é comentado como um divisor de águas para essa menina, sobre quando de fato começou a aprender. A outra menina percebia que, dentre as coisas mais sérias que a professora parecia esperar em uma sala de aula do sexto ano, misturar o aprendizado com brincadeira não era mais bem-vindo – daí porque não reconhecia mais espaço para bonecas dentro da escola.

O sexto ano tem muito a ver com isso, pois o conteúdo chega de uma forma completamente diferente, sob outros rudimentos, mais claramente dividido entre temas e progressões. É bem comum o desenvolvimento desse tipo de entendimento, da parte dos alunos do sexto ano, sobre a materialidade do processo de aprender, que se dá muito na relação com as notas e outros rendimentos específicos, e que são diariamente comentados, repassados, calculados.

É em meio a um jogo agonístico entre disciplina e liberdade que cada sexto ano avança, começando em um “nível de loucura” (como definiu uma professora em um conselho de classe, 2018) muito maior, e aos poucos ajustando a disposição da sala, o rigor nas atividades, a postura e disposição corporal, o silêncio. Alguns professores reconhecem que no início do ano é preciso mesmo deixá-los andar pela sala, dançar, bagunçar, falar, inspirados na convicção de que esses aprendizados envolvidos nos regimes de atenção e produtividade não podem se dar de forma muito impactante, porque isso poderia piorar ainda mais a adaptação deles a essa nova etapa escolar.

Esse processo é pensado como um percurso necessário, um momento fundamental na trajetória escolar de avanço de uma condição mais marcada pelo infantil (bagunça, brincadeiras, birras), a ser aos poucos abandonada, para fundar, já nos moldes de uma disciplina escolar, o início das suas trajetórias enquanto estudantes. Essa progressão envolve uma perspectiva gradual sobre os estágios interiores, como aparece no divisor de águas estabelecido pelas duas meninas que mencionei, e no desabafo de uma professora em um conselho de classe sobre seu cotidiano de aula no início do ano (em uma turma de sexto ano):

Quando chego para dar minha aula, eles já começam com aquela coisa de ‘tia, pegaram minha borracha, fulano roubou meu estojo’ e sei lá o quê. Eu já falo logo ‘podem parar já com as atitudes de 7 anos!’. Daí pronto, mexe no brio deles, eles param. Se você fala isso, ‘ô bebezão, seu bebezão’, pronto. Para um menino de 12 anos é o fim (2018).

Ela comentava sobre esse contexto do sexto ano diante da recorrência de TDAH e repetência:

São idades em que o corpo está mais livre mesmo. Eu vejo como uma questão fisiológica, da idade né. Mas vejo que o nosso nível de exigência é muito alto. Como que eu posso desejar que os alunos fiquem parados por mais



de 15 minutos enquanto eu dou uma explicação longa no quadro? Talvez a gente precise repensar a nossa exigência considerando as características de idade deles por si só. Agora, se a isso se conjugam os diagnósticos, é mais um complicador. [...] Eles trazem essa energia, de querer mover o corpo... (2018).

Diante da evidência da correlação entre uma maior incidência de TDAH e essas particularidades, outro professor lançava questões como: “Que diagnóstico é esse... que se dá no sexto ano? Que é o momento que a gente começa a enjaular mais... Daí a gente tem um surto do TDAH”. Professores do sexto ano, em diferentes conselhos (2017, 2018), problematizavam esses limites entre o comportamento, por um lado, e o respeito às particularidades desses estudantes, ou mesmo às necessidades específicas deles, por outro, refletindo sobre a imposição do necessário (sobre a qual tratamos em Borba; Azize, 2020) para a passagem por todo um programa desenvolvido. E esse necessário seguidamente orbita em torno de treinamentos da atenção, por exemplo, para uma leitura silenciosa e atenta, enquanto uma ferramenta para a continuidade da vida escolar.

Outra professora comentava que falar com os colegas professores de sexto ano sobre esse tipo de dificuldade diante do “excesso de energia” deles era fundamental, para não achar que o problema estava na própria aula. E diante disso (mais uma vez), sobre como aparece um diagnóstico de TDAH: “uma coisa é ele não estar aprendendo, outra é ele se dispersar. Mas quando você sabe que é uma patologia você se sente menos mal, porque não está ao seu alcance, não é o planejamento da tua aula que faz aquele menino se levantar de 5 em 5 minutos”. A presença de um laudo indicando ou sugerindo a possibilidade de algum transtorno como o TDAH (incidência que discuto em Borba, 2023) impõe uma perspectiva sobre essas modulações, nas progressões da produção de uma subjetividade atenta em sala de aula e na produção do estudante.

## CLASSIFICAÇÕES, CONTÁGIOS E PERIGOS

Recuperando abreviadamente a discussão sobre pureza em Douglas (2014), como inspiração – sobre sua dimensão relativa (a uma ordem) –, seria possível pensar as presenças perturbadoras da dinâmica escolar, como os comportamentos infantis diante dos horizontes que configuram o processo gradual de tornar-se um estudante, nos termos de uma espécie de poluição nos ordenamentos escolares. Sobre a forma como alguns estudantes podem ser classificados na escola, se coadunam ou não com certos sistemas e ordenamentos, em modos de conduta nos regimes de



comportamento e atenção que são nela reiterados. Assim, fica sugerido pensar sobre o que acontece quando categorias como “infantil”, “comportamento”, “dispersão” e “transtorno” são acionadas para pensar problemas dentro da escola, e sobre a experiência e a filtragem no que aparece como subversão, relacionando as formas como o sujeito é produzido na escola com a configuração dos discursos e situações envolvidas nessa produção.

A autora nos leva a pensar que os corpos que poluem (e as coisas que são concebidas nos fluxos e limites aceitáveis da poluição) têm muito a dizer sobre modelos de sociedade que performamos o tempo todo, nos quais elementos e experiências díspares adquirem sentido na ordem das estruturas. Incidindo sobre a poluição, estamos reordenando positivamente o nosso meio, impondo unidade à experiência. Essa poluição poderia ser pensada aqui diante da dinâmica dos comportamentos perturbadores na escola.

Ideias de poluição trabalham na vida da sociedade em dois níveis, um largamente instrumental, outro expressivo. No primeiro nível, o mais óbvio, encontramos pessoas tentando influenciar o comportamento dos outros. [...] Não é difícil de ver como crenças em poluição podem ser usadas num diálogo reivindicatório e contra reivindicatório de status. Mas ao examinarmos crenças de poluição também descobrimos que os tipos de contato tidos como perigosos também carregam uma carga simbólica. Este é o nível mais interessante no qual as ideias de poluição se relacionam com a vida social. Acredito que algumas poluições são usadas como analogias para expressar uma visão geral de ordem social (Douglas, 2014, p. 14).

A desatenção ou a bagunça são quase sempre encaradas como contagiosas dentro da escola. Essa expressão de perigo poderia ser interpretada como uma espécie de símbolo de uma disposição, de um ordenamento nas relações e uma hierarquia em sala de aula, seguindo o direcionamento sugerido no pensamento de Douglas (2014). Essa desatenção frequentemente é expressa em um comportamento; é por aí que normalmente ela é reconhecida enquanto um problema, como perturbadora, pela pista da hiperatividade. A atenção seria o princípio do que é esperado que aconteça em uma sala de aula, haja vista a forma como a desatenção e a bagunça são percebidas e administradas no cotidiano escolar, pelo perigo de contágio. Essa atenção tem muito a ver também com uma disposição corporal, que expressa esse ordenamento: estar sentado ordenadamente e quieto, por exemplo. A disposição corporal, o comportamento e a postura (de um modo geral) são expressões desses ordenamentos estruturantes – e tudo que escapa a esse ordenamento seria percebido, nesses momentos da escolaridade que abordei aqui, como potencialmente poluente ou perigoso.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvi aqui uma breve reflexão sobre a produção de uma subjetividade atenta nos investimentos escolares, que relacionei à produção do estudante, considerando a forma como esse processo gradual era percebido dentro da escola, da minha perspectiva (etnográfica) sobre esse cotidiano. Discorri sobre esse processo enfatizando o sexto ano como um momento de passagem e também como lugar de uma suposta epidemia de TDAH (lembramos da emblemática consideração do professor a esse respeito).

Este artigo partiu, portanto, da evidência informal dessa correlação entre uma incidência maior de TDAH no sexto ano (em comparação com o número de casos identificados nos demais anos, em amostragem não rigorosa) e as particularidades dessa etapa escolar, no sentido do início de uma imposição gradual de um regime de comportamento e atenção, tido como necessário para o desenvolvimento da escolaridade. Apontei para a afinidade de todos esses processos com a empreitada da mobilização da atenção, enfatizando a perspectiva dos jovens em meio a isso.

A mobilização da atenção em um determinado sentido (do estudante) aparece, para esses jovens, como novas formas de aprender, de sistematizar o conhecimento, gravitando em torno de um comportamento demandado na escola, relacionado ao “prestar atenção”. Procurei evidenciar a perspectiva deles tanto sobre o horizonte dessa formação quanto sobre problemas relacionados a ela, principalmente nos termos desse comportamento esperado. O diagnóstico do TDAH, bem como os tratamentos e as expectativas relacionados a ele, aparecem fundamentalmente nesse registro comportamental. É também nesse registro que os jovens problematizam ou resistem aos investimentos relacionados a sua presença na escola, dos mais banais (como a proscrição de comportamentos infantis) aos mais incisivos (como o uso de medicamentos psicoativos).



## REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BORBA, Mario. ‘Posso falar?’: perspectivas em torno do uso de Ritalina em contexto escolar. **Ilha**, Florianópolis, v. 25, n. 3, e85667, p. 80-99, 2023.
- BORBA, Mario. Projeções de atrasos e hesitações: perspectivas em torno de um projeto de aceleração em uma escola pública do Rio de Janeiro (RJ). **Campos**, Curitiba, v. 21, n. 2, p. 122-141, 2020.
- BORBA, Mario. **Entre produtividades, compassos e dispersões: mobilizações de atenção e cuidado no cotidiano escolar**. 2019. 263 p. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.
- BORBA, Mario; AZIZE, Rogerio. Engajamentos, aprendizados, sistematizações: reflexões sobre um projeto de aceleração. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 32, 2020, p. 66-82.
- CRAPANZANO, Vincent. Horizontes imaginativos e o aquém e além. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 363-384, 2005.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. São Paulo: Editora 34, 2011. 1 v.
- DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- MORAES, Marcos. **A construção da infância em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo**. 2012. 248 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- TURNER, Victor. **Floresta de símbolos: aspectos do ritual ndembu**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2005.

