

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Doutorado em Educação

JÚNIA GARCIA FRANÇA MOTA

**SENTIDOS ATRIBUÍDOS A UM CASO DE TDAH DE PREDOMINÂNCIA
DESATENTA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Itatiba

2023

JÚNIA GARCIA FRANÇA MOTA

**SENTIDOS ATRIBUÍDOS A UM CASO DE TDAH DE PREDOMINÂNCIA
DESATENTA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Senu em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagens e Processos Interativos.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula de Freitas.

Itatiba

2023

JÚNIA GARCIA FRANÇA MOTA

**SENTIDOS ATRIBUÍDOS A UM CASO DE TDAH DE PREDOMINÂNCIA
DESATENTA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Exame de defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagens e Processos Interativos.

Data da apresentação: 24 de fevereiro de 2023.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas (Orientadora) Universidade São Francisco.

Profa. Dra. Maria de Fátima Carvalho (Examinadora) Universidade Federal de São Paulo.

Profa. Giselle Modé Magalhães (Examinadora) Universidade Federal de São Carlos.

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato (Examinadora) Universidade São Francisco.

Profa. Milena Moretto (Examinadora) Universidade São Francisco.

Àquele que foi meu sustento, minha fortaleza e fonte de sabedoria em meio às adversidades vividas durante o processo de produção desta pesquisa: MEU ETERNO PAI.

Aos meus amados e leais familiares e amigos, pela caridade e suporte a mim dispensados nos doces e amargos momentos deste percurso acadêmico. Gratidão eterna por se desprenderem de si para doarem-se na caminhada ao meu lado, abraçando comigo o suor e o frescor de um sonho que há muito eu almejava.

AGRADECIMENTOS

Aos participantes da pesquisa.

À estimada Professora Dra. Ana Paula de Freitas, pelo apoio, confiança, paciência, compreensão e orientações a mim dispensadas.

Aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade, correção fraterna e partilha de conhecimentos.

Aos professores e colegas do curso de Pós-Graduação Stricto Sensu – Doutorado em Educação da Universidade São Francisco, pela partilha de conhecimentos e pela boa companhia.

À Universidade São Francisco, pela oportunidade, apoio e incentivo no financiamento do início do curso através da concessão da BDC e qualidade na formação ofertada.

A todos os funcionários da Universidade São Francisco, pela acolhida, cuidado e humanidade no trato com os discentes e com o ambiente da universidade.

À CAPES pelo apoio financeiro que oportunizou a realização desta deste estudo.

A todos os envolvidos, gratidão por me ajudarem a crescer!

Através dos outros, nos tornamos nós mesmos.

Lev Semionovitch Vigotski

RESUMO

FRANÇA MOTA, Júnia Garcia. **Sentidos atribuídos a um caso de TDAH de predominância desatenta**: uma análise a partir da perspectiva histórico-cultural. 2023. 86 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba/SP, 2023.

O presente trabalho insere-se na linha de pesquisa Educação, Linguagens e Processos Interativos, e aborda o tema da patologização da educação escolar observada na exacerbação dos diagnósticos de transtornos que vêm dominando o ambiente escolar e afetando o processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes, especialmente no âmbito da educação básica regular. O estudo problematiza os modos de constituição de uma aluna dos anos finais do ensino fundamental que recebeu o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção de predominância desatenta (TDAH) no início de sua trajetória escolar. Diante disso, surge a questão: como este diagnóstico afetou sua trajetória escolar? Em resposta, foram recolhidos relatos narrativos da aluna, de sua mãe e de professores que atuaram com ela em diferentes fases de sua trajetória escolar, com o objetivo geral de compreender os sentidos que atribuem a esse diagnóstico. Especificamente, buscou-se analisar as implicações do diagnóstico na constituição e na trajetória escolar da aluna. A pesquisa é qualitativa e orienta-se pelos princípios teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. A partir da análise e da discussão de excertos narrativos, foi possível observar que os participantes atribuem sentidos diversos ao TDAH, tendo em vista os diferentes papéis desempenhados e as condições de vida que os perpassam. Os resultados permitem reflexões sobre o papel que o diagnóstico médico vem ocupando no contexto escolar e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que o recebem. Com base na teoria histórico-cultural, sustenta-se que as funções psíquicas como a atenção são desenvolvidas nas relações sociais. Deste modo, um diagnóstico não pode se tornar indicativo das condições de desenvolvimento humano, especialmente no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Escolar. Constituição Humana. TDAH. Narrativas. Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

FRANÇA MOTA, Júnia Garcia. **Meanings and impacts in a case of ADHD of the predominantly inattentive subtype:** a historical-cultural contribution to contemporary school education. 2023. 86 p. Thesis (Doctorate) – *Stricto Sensu* Graduate Program in Education, Universidade São Francisco, Itatiba/SP, 2023.

This thesis is part of the research line Education, Languages, and Interactive Processes, and addresses the issue of pathologization of school education observed in the escalation of disorder diagnoses that have been dominating the school environment and affecting the teaching and learning process among children and adolescents, especially in the context of regular basic education. The study questions the constitution ways of a student in the final years of elementary school who was diagnosed with Attention Deficit Disorder of inattentive predominance (ADHD) at the beginning of her school career. That raises a question: how has this diagnosis affected her school career? In search of an answer, narrative accounts of the student, her mother, and teachers who worked with her at different times in her school career were collected, with the general objective of understanding the meanings given by them to this diagnosis. Specifically, we sought to analyze the implications of the diagnosis in the student's constitution and school career. The research is qualitative and settled according to the theoretical and methodological principles of the cultural-historical perspective of human development. The analysis and discussion of narrative excerpts has allowed to perceive that the participants attribute different meanings to ADHD, in view of the different roles they occupy and their life conditions. The results lead to reflections on the role that the medical diagnosis has been playing in the school context and its implications in the teaching and learning process of the students who receive it. Based on the cultural-historical theory, it is argued that psychic functions such as attention are developed in social relationships; thus, a diagnosis cannot become indicative of the conditions of human development, especially in the school context.

Keywords: School Education. Human Constitution. ADHD. Narratives. Cultural-Historical Perspective of Human Development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses relacionadas ao TDAH fundadas em aspectos sociais, culturais e/ou históricos	27
Quadro 2 - Descrição dos sujeitos envolvidos na pesquisa.....	38
Quadro 3 - Descrição dos protocolos e recursos utilizados na elaboração das narrativas pelos participantes	43

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APA	<i>American Psychiatry Association</i>
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CEP/USF	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco
Covid-19	<i>Coronavirus Disease-2019</i>
DSM-5	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - 5th Edition</i>
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEPEFS	Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PET	Programa de Ensino Tutorado
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção, Hiperatividade e Impulsividade
TRS	Teoria das Representações Sociais
USF	Universidade São Francisco

SUMÁRIO

VIVÊNCIAS E INTENÇÕES.....	12
1. INTRODUÇÃO	19
1.1. Pesquisas desenvolvidas no âmbito de Programas de Pós-Graduação em Educação que abordam o tema do TDAH.....	26
1.2. Questões e objetivos da pesquisa	31
2. METODOLOGIA	34
2.1. Caracterização e procedimentos teórico-metodológicos.....	34
2.2. Os participantes envolvidos	35
2.3. Condições de realização.....	38
2.3.1. <i>A escola de Beatriz em 2020</i>	38
2.3.2. <i>A produção de dados</i>	39
2.3.3. <i>Procedimentos para a organização e análise dos dados</i>	43
3. CONSTITUIÇÃO E DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: PROPOSIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	45
3.1. Contribuições da teoria histórico-cultural para compreensão da constituição humana.....	45
3.2. A atenção voluntária na “lupa” de Vigotski.....	47
3.3. <i>Pereživânie</i> : a vida interna do “eu” concebida pelo outro.....	50
3.4. A atribuição de sentido às experiências vividas.....	51
3.5. O comportamento humano e a formação da personalidade.....	54
4. SENTIDOS E IMPLICAÇÕES DO DIAGNÓSTICO DE TDAH REVELADOS PELAS NARRATIVAS DE BEATRIZ, SUA MÃE E EDUCADORAS	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS	79
ANEXOS.....	84
Relatórios e avaliações psicopedagógicas de Beatriz.....	84
<i>Parecer psicopedagógico – 2007</i>	84
Avaliação psicológica - 2016.....	86
Avaliação psicológica - 2020.....	88

VIVÊNCIAS E INTENÇÕES

Quero contextualizar e apresentar “meu lugar de fala”, de onde emergiu meu interesse sobre a temática. Neste memorial, trago uma síntese das vivências que me constituíram e foram importantes para meu desenvolvimento como mãe, docente da educação básica regular e pesquisadora do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, doutorado em Educação da USF.

Minha vida tem sido peculiar. O modo como fui percebendo as coisas, sentindo e experimentando novas e dramáticas situações, tudo isso certamente me afetou e me fez atribuir diferentes sentidos a cada fase da vida. Como todo indivíduo, em minhas vivências, especialmente aquelas com forte impacto sobre meu percurso, construí minha história através do outro.

De família simples de origem católica, nasci em uma pequena cidade no sudoeste do estado de Minas Gerais onde residi até 2002, quando me casei e fui morar na cidade de Itajubá, no sul do mesmo estado.

Refletindo sobre minha vida desde então, penso em quanto minhas escolhas, minha constituição e desenvolvimento foram influenciados por aspectos religiosos, genéticos, afetivos e até pelas condições de vida e das relações que me envolveram. Isso me tornou mais autônoma, e me deixou mais zelosa e com forte senso de responsabilidade por aqueles que me são caros: meus filhos, meus irmãos e minha mãe.

Eu, a segunda dos quatro filhos de Joaquim e Nelzira, tinha 15 anos quando meu pai faleceu. Na época, meu irmão caçula tinha apenas 8 anos de idade.

Mamãe, exemplo de força e caridade, nunca nos deixou faltar nada! Mulher guerreira, íntegra, amorosa e cristã, aos 45 anos, passou a dedicar toda sua vida e esforços, para nos formar dignos e íntegros, suprimindo nossas necessidades materiais e espirituais. Em sua incansável labuta na docência, com certeza influenciou muito do que sou como pessoa e como profissional.

Mamãe sempre foi “nosso tesouro”. Foi a razão que me instigou a ser gente de verdade! Foi minha maior incentivadora e principal motivo para que eu avançasse com determinação, foco, força e alegria, especialmente em minha formação acadêmica.

Depois do falecimento de papai, a vida seguiu. Meus irmãos e eu nos esforçávamos para não decepcionar ou minar os esforços de mamãe em nossa educação, mantendo-nos no melhor colégio católico privado da cidade.

Por minha dedicação, interesse e responsabilidade nos estudos, mamãe empenhou boa parte de seus esforços e recursos para custear minha formação no ensino médio nesse Colégio. Como arrimo da família, certamente não foi fácil para ela: como profissional docente, seu salário não representava um valor confortável para dar conta de tantas responsabilidades. Por tudo, sou muita grata à mamãe.

Além das possibilidades materiais para continuar minha formação escolar, saliento minha característica de liderança e o destacado êxito e motivação com a prática das atividades esportivas, especialmente na modalidade de handebol, o que me permitiu representar minha escola e cidade em jogos municipais, regionais e estaduais.

Ironia ou preciosa coincidência?! Itajubá, cenário da disputa de um desses importantes jogos que me rendeu uma convocação para treinar com a seleção mineira, pleiteando uma vaga ali, viria a ser a cidade que me acolheria como filha. Boa parte desse cenário influenciou minha escolha pela formação profissional em Educação Física.

Em 1993, iniciei minha formação profissional, optando por cursar Licenciatura Plena em Educação Física em uma cidade a 60 km de minha cidade de origem. Ali iniciei um estágio remunerado em docência na Educação Infantil e outro de natação em uma escola no clube em que eu era atleta de Handebol. Era tudo de que eu precisava e queria naquele momento.

Nesse período, vivenciei significativos e alegres momentos em que experimentei grandes conquistas. Em Lavras, conquistei e deixei grandes e importantes amigos. Amigos que depois se tornaram colegas e continuaram a partilhar relevantes momentos e encontros na profissão. Ah, como eu gostaria que esse tempo se eternizasse. De lá para cá, precisei caminhar por meus próprios esforços, pois minha mãe precisava dar conta de meus dois irmãos caçulas. E assim foi... Dediquei-me simultaneamente aos estudos e às atividades de trabalho remunerado. Gostava muito tanto das práticas no curso quanto das atividades laborais que exercia. Parecia que eu tinha acertado na escolha: sentia-me bastante realizada ao observar a evolução das pessoas naquilo que eu ensinava.

Pensando nas condições de vida, não posso afirmar exatamente qual foi o cenário e as relações diretamente responsáveis por minha constituição como docente.

Hoje fundada nos conhecimentos teóricos da perspectiva histórico-cultural, especialmente pela ótica de Vigotski¹, entendo que as diversas relações que atravessaram

¹ A despeito das diferentes grafias existentes do nome desse importante pensador, adotaremos em toda esta pesquisa a grafia “Vigotski”, porém, manteremos a grafia original nas citações literais e referências bibliográficas.

meu contexto de vida certamente participaram da constituição de minha personalidade, afetaram minhas escolhas, emoções e relações pessoais.

Com esforço próprio e apoio de minha mãe e irmãos, graduei-me em Educação Física em 1996. Na oportunidade, fui agraciada com honras acadêmicas institucionais por me destacar entre os discentes formandos.

Entre amores, alegrias e dissabores, determinação, viagens e estudos, a vida continuou seu curso normal. E eu tomei outra direção.

Reconhecida pelo trabalho que realizava, atuei em várias áreas da Educação Física, o que ampliou minha experiência na área e concedeu rendimentos satisfatórios para que eu pudesse dar continuidade a minha formação profissional. Passei a investir parte do fruto de meu trabalho nos estágios em um curso de pós-graduação *lato sensu* na área da Educação Física.

Em 2001, surgiu uma oportunidade de concurso público para a Educação Básica de Minas Gerais, com vagas em Educação Física na cidade onde meu esposo já residia. Aprovada e após três meses de meu casamento, me mudei para aquela cidade. Valeu muito! Valeu pelas pessoas que passaram a caminhar ao meu lado. Em diversos momentos, valeu minha resiliência e a companhia e apoio dos grandes amigos que conquistei, especialmente por meio de minhas atividades profissionais e pela participação nos grupos e eventos religiosos.

Atualmente, minha terra de coração, não por acaso, mas por fazer jus à identidade que lhe foi atribuída: *cidade fácil de ser amada*. De clima agradável e temperado, de bons ares, matas, rios, montanhas, igrejas e escolas, Itajubá, que vivo hoje, reflete a simplicidade, alegria e religiosidade de seu povo. Apesar de ter vivido nessa cidade dias de muitas contradições e responsabilidades familiares e profissionais, não faltaram grandes alegrias, especialmente por estar ao lado de meus amados Paulo Henrique, Leonardo Henrique e Lucas Henrique. Nem tudo foi perfeito, mas foi real.

Neste contexto, minha relação com a área da educação foi se estreitando em razão das perspectivas de atuação e necessidades que atravessavam meu contexto profissional. Naquele importante cenário educacional de Minas Gerais, em que a cultura se faz presente no dia a dia de um povo acolhedor e humilde, as chances motivaram-me no seguimento da carreira docente.

Além de atuar até hoje como docente efetiva no componente curricular de Educação Física na educação escolar básica da rede estadual de Minas Gerais, exerci durante dezoito anos a mesma função na rede de ensino privado Objetivo. Também atuei no ensino superior,

no curso de Educação Física, assumindo funções de docência e coordenação de curso e de estágio curricular supervisionado.

Meu trabalho na educação, agregado ao curso de mestrado, rendeu importantes experiências e percepções de que existem inseguranças e lacunas relevantes no processo de formação docente no que tange as demandas e diversidades da educação escolar contemporânea, em especial a inclusão de alunos com deficiências² e daqueles com necessidades diferenciadas de aprendizagem.

Nesse sentido, comecei a perceber e questionar as complexas demandas por uma educação especial inclusiva que suscitou a criação de uma política nacional para incluir pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento no ensino básico regular.

Segundo Bezerra (2020, p. 673),

[...] a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ([PNEEPEI], 2008) foi divulgada, no Brasil, em 2008 e, desde então, tem impactado na organização e no funcionamento dos serviços especializados para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerados o público-alvo da Educação Especial (PAEE). Basicamente, a PNEEPEI transformou a Educação Especial em um serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado, em tese, ao PAEE de forma extraclasse, em regime de contraturno, no espaço-tempo das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), por professores especializados. No entanto, a mesma política não descartou outras formas de apoio aos estudantes PAEE, as quais poderiam ser incorporadas ao contexto da sala de aula comum e a outros espaços escolares onde se fizessem necessárias.

Em sua análise, o autor observa um déficit na oferta de matrículas ao público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas classes comuns do ensino básico regular, na acessibilidade física e no atendimento educacional especializado, além de deficiências na formação docente para atuar com tais demandas (BEZERRA, 2020).

A legislação nacional que regulamenta os aspectos inerentes à formação de professores para atuarem na educação pública básica no Brasil, a qual instituiu novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum, para a formação inicial de professores da Educação Básica (BRASIL, 2019) parece não atender às necessidades emergentes do contexto escolar, nem assegurar a qualidade de

² Conforme a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Os alunos com deficiência devem ter a garantia de matrícula na escola comum (BRASIL, 2008).

ações educacionais adequadas ao contexto na atualidade, uma vez que está orientada para um currículo homogêneo, fundamentado em competências e habilidades mínimas.

Como docente do ensino básico regular, minha situação não era diferente. Ao contrário, encontrava-me como os demais professores, colegas nas diferentes áreas do conhecimento: insegura e despreparada para lidar com as demandas em face da matrícula de alunos carentes de condições especiais de aprendizagem.

Ao cenário complexo e urgente que enfrentei como professora e mãe de um adolescente com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção, Hiperatividade e Impulsividade (TDAH), agregaram-se os incômodos e questionamentos nas falas inseguras de colegas de diferentes áreas do conhecimento para lidar com o aumento no número de alunos com necessidades específicas de aprendizagem, especialmente aquelas inerentes ao modo de tratar e ensinar alunos inquietos, desatentos, indisciplinados, com dificuldades de aprendizagem e algum tipo de diagnóstico, como TDAH. Acabei me interessando por conhecer mais sobre a educação inclusiva.

É pertinente destacar que, apesar de alunos diagnosticados com TDAH não serem público inserido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), as redes de ensino têm incluído alunos com esse diagnóstico nas atividades do AEE³, pelas dificuldades com alguns aspectos no processo de escolarização.

Em 2019, decidi ampliar meus conhecimentos acerca dos processos de constituição e desenvolvimento humano, na tentativa de responder a questionamentos envolvendo as peculiaridades no processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação escolar básica regular. Ingressei no doutorado na área da educação, vinculada ao programa de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade São Francisco, na linha de pesquisa Educação, Linguagens e Processos Interativos.

Ao analisar as linhas de estudos contempladas no referido programa, convenci-me de que era a escolha certa, de fato, a melhor opção e oportunidade para meu desenvolvimento profissional naquele momento. Contudo, a visão organicista que trazia da formação inicial em Educação Física, em pouco tempo se transformou tanto!

Já no curso de doutorado em educação no primeiro semestre de 2019, minha orientadora e eu organizamos os pressupostos teóricos para início de pesquisa fundamentada nos ideais da perspectiva histórico-cultural e sua relação com os desafios que envolviam a educação escolar, com foco nos alunos com TDAH.

³ AEE - Atendimento Educacional Especializado

Era um cenário favorável ao desenvolvimento acadêmico. O acolhimento dos funcionários e professores, a organização e o ambiente agradável da Universidade São Francisco (USF) foram aspectos decisivos em minha motivação para o projeto. As dificuldades surgidas nas demandas familiares que eu deixava na mudança de Minas Gerais para o Campus da USF em Itatiba, SP, foram amenizadas pelo companheirismo, amizade, generosidade e apoio de uma colega conterrânea e também doutoranda no mesmo programa.

As oportunidades que encontrei nas inúmeras atividades oferecidas pelo programa foram fundamentais para meu desenvolvimento profissional e humano: as rodas de conversa, eventos científicos, estágio institucional, exploração e discussão dos textos nas disciplinas, estudos e trabalhos desenvolvidos com o grupo de pesquisa, produções acadêmicas, e vivências e partilhas com colegas e professores.

Participar do grupo de pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente⁴, das ações extensionistas na parceria entre a escola de educação básica e a USF⁵, e dos demais eventos acadêmicos nos quais compartilhei importantes experiências com meus pares foram determinantes em meu percurso acadêmico, e essenciais para meu desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional.

Para além das disciplinas, dos estágios, grupos de estudo, eventos, rodas de conversa, trabalhos, viagens, orações na Capela e da convivência humanizada na USF, especialmente com meus colegas e mestres, o curso de Doutorado em Educação rendeu-me novas possibilidades de crescimento pessoal e profissional.

Ademais, cursar o doutorado em 2022 concedeu-me a chance de participar de um processo seletivo para vaga em projeto de iniciação científica exclusivamente disponibilizada a professores doutores e/ou mestres, detentores de cargos efetivos e lotados em escolas da Secretaria do Estado de Minas Gerais. Ao concorrer na área de Linguagens, conquistei a primeira vaga do Estado de Minas Gerais entre as dezesseis oferecidas nessa área.

Minha atuação em ambiente presencial como professora de Educação Física e de iniciação científica e tecnologias, bem como em ambiente virtual como tutora de iniciação em escolas de diversas regiões do Estado de Minas Gerais, trouxe muito sentimento de realização.

Entre as adversidades decorrentes da pandemia da Covid-19, acredito que a possibilidade de conhecer e manter contato com pessoas das mais variadas regiões do Brasil e

⁴ Grupo de pesquisa certificado pelo CNPq. Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/8758283696346416.

⁵ Referência ao projeto extensionista coordenado pela Prof.a Ana Paula de Freitas, do qual participei – Prática de Apoio à Educação Inclusiva: parcerias colaborativas entre universidade e escolas de educação básica.

do mundo através de eventos remotos (*lives*, palestras etc.) e a oportunidade de ampliar o conhecimento acerca de suas diferentes realidades foram um legado que está posto. Acabei assumindo um olhar diferente para muitas coisas nas relações humanas, especialmente naquelas que envolvem ensino e aprendizagem escolar.

Das oportunidades e conhecimentos adquiridos durante o doutorado, (re)constituí-me, atribuindo novos sentidos ao que me rodeava. De uma abordagem determinista para um olhar histórico-cultural em direção aos diferentes sujeitos que atravessavam meu contexto de vida, entendo que me desenvolvi e (re)signifiquei muitos elementos na educação escolar, além de meus conhecimentos, ações, postura e valores como docente, mãe, filha e esposa, a partir de minhas vivências no processo, e dos conhecimentos oferecidos pelo estudo dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural que antes me eram completamente desconhecidos.

Passei a compreender melhor o contexto da educação básica regular, a constituição e o desenvolvimento do ser humano, as possibilidades de escolarização de sujeitos com necessidades específicas de aprendizagem diante das demandas da educação contemporânea.

Pelas experiências vividas nas diferentes situações surgidas no curso de doutorado, aprendi a olhar para as singularidades das pessoas, a me esforçar para lidar com mais humanidade, compreendendo que cada sujeito ocupa um “lugar específico de fala”, uma subjetividade particular em seus modos, experiências e percepções ao longo de sua trajetória.

Diante da necessidade de buscar respostas para os incômodos, angústias e inseguranças pessoais e profissionais acerca da constituição e escolarização de alunos com dificuldades de aprendizagem, especialmente aqueles que já traziam um diagnóstico de TDAH de predominância desatenta, desenvolvi a pesquisa⁶ intitulada *Sentidos atribuídos a um caso de TDAH de predominância desatenta: uma análise a partir da perspectiva histórico-cultural*.

Com esse fundamento, a pesquisa buscou compreender os sentidos atribuídos a um caso de Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH) de predominância desatenta, bem como analisar as implicações de tal diagnóstico na constituição e na trajetória escolar de uma aluna matriculada no ensino fundamental de uma escola pública.

⁶ Pesquisa realizada como parte dos requisitos para aprovação no curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Doutorado em Educação da USF, desenvolvida com apoio de bolsas de estudos concedidas pela Bolsa Doutorado Contrapartida (BDC/USF) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Mestrado e Doutorado, da Universidade São Francisco – USF.

1. INTRODUÇÃO

É pertinente evidenciar o quanto a escola atual, de maneira equivocada, tem reproduzido a lógica das instituições que controlam a sociedade contemporânea, perpetuando aspectos como a padronização dos sujeitos e sua culpabilização pelos fracassos acadêmicos.

A homogeneização no aprendizado e desenvolvimento, o aumento no número de diagnósticos, as crescentes patologização e medicalização do processo educacional foram questões que nos instigaram a procurar compreender alguns sentidos e implicações que permeiam o processo de ensino e aprendizagem na educação básica frente à atribuição de diagnósticos, como o de TDAH.

Em seu texto intitulado “Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização” (1996), Collares e Moysés abordaram as questões relacionadas aos rótulos, exclusões e patologização de estudantes no contexto do processo de ensino e aprendizagem.

Passados vinte e seis anos da publicação, essas e outras questões relacionadas à temática emergiram, dada a preocupação de pesquisadores com o aumento no número de diagnósticos e da patologização do processo educacional. Esses questionamentos não só permanecem, mas têm se avolumado, passando a ocupar um lugar corriqueiro no atual contexto social e educacional de crianças e adolescentes.

Ao abordarem os aspectos relacionados à patologização escolar, Moysés e Collares (2013) também observam que não é novo o argumento de que estudantes não se enquadram nos padrões considerados normais pela sociedade e/ou pela escola, em comportamentos adversos ao perfil social e escolar, e são frequentemente culpabilizados por seu baixo rendimento acadêmico, rotulados e excluídos do processo de ensino e aprendizagem.

[...] Ao longo da história do mundo ocidental, as pessoas que não se submetem aos padrões aceitos como comportamentos normais, apresentando comportamentos distintos ou questionando tais padrões, sempre incomodaram a maioria, docilmente submetida, sendo alvo de perseguições. Por que alguém que exibe comportamentos “acima de qualquer suspeita” é afetado por outro alguém diferente, a ponto de precisar de tirar de seu campo de visão, e mesmo eliminá-lo? Talvez porque ver uma pessoa que não se enquadra nas normas escancare que é possível ser diferente, isto é, que os padrões não são naturais, não foram e não serão sempre os mesmos (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 11).

Nas discussões acerca dos diagnósticos e patologização no processo de aprendizagem e sua relação com o fracasso escolar e formas de controle dos sujeitos, Collares e Moysés (1996) mencionam o controle de corpos, mentes, relações, atividades acadêmicas e

comportamento humano, visando ao atendimento das expectativas escolares compreendidas a partir da padronização dos sujeitos, retratando dramas vividos por eles e suas famílias diante dos diagnósticos, dos rótulos, preconceitos, exclusão e medicalização ao longo do processo de escolarização. As autoras observam ainda como os modos de aprender e de se comportar de maneira diferenciada daquelas estabelecidas e padronizadas pelo sistema educacional formal influenciam primordialmente na direção das exclusões, rótulos e patologizações dos sujeitos (MOYSÉS, COLLARES, 2011).

A grande discussão em torno da temática é que a patologização do processo educacional vem transformando questões do desenvolvimento humano, em problema de ordem médica e biológica, definindo, tratando e concebendo desta forma a prescrição exacerbada de medicamento para tratar questões de ordem humana, sociais, educacionais em situações em que não se apresentam ao menos sintomas fisiológicos que se configure como uma patologia a ser cuidada pelo médico.

Nesse sentido podemos constatar que a concepção patológica do processo educacional têm exacerbado a medicalização e os diagnósticos no processo educacional. Segundo Chagas e Pedroza (2016, p. 2),

[...] o processo pelo qual problemas não médicos tornam-se definidos e tratados como problemas médicos, geralmente em termos de doenças e transtornos. O autor enfatiza uma ampliação desse processo a partir dos anos 2000 representada pela criação de novos diagnósticos, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Anorexia, Síndrome do Pânico, Tensão Pré-menstrual etc. Fenômenos comuns da vida humana, como nascimento, menstruação, obesidade, ansiedade e envelhecimento foram medicalizados. Comportamentos desviantes, considerados imorais, pecaminosos ou criminosos.

As questões abordadas acima vêm dominando o processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes, especialmente no âmbito da educação básica regular. Ocupam lugar de destaque nesta pesquisa, tendo em vista a reprodução das formas de controle e interesses mercadológicos acerca da medicalização do processo educacional e da supremacia neurobiológica, com o que se idealiza um padrão de sujeitos e se destacam os privilégios concedidos pela medicina nesse contexto.

Werner (2005) contribui para esta discussão quando menciona em sua obra ‘Saúde e Educação’ aspectos relevantes que têm marcado as questões relacionadas à exclusão escolar, quando associa saúde e doença a três concepções que são pertinentes para explicar os diagnósticos no contexto escolar: mecanicista, organicista e histórico-cultural.

Na concepção mecanicista, a causa da não aprendizagem dizia respeito a uma doença ou defeito físico, especialmente na área cerebral. Era estabelecida em uma relação linear entre causa e efeito, desconsiderando outros aspectos no processo de formação e desenvolvimento humano, isolando a doença do sujeito e desconsiderando a situação concreta de vida em que estivesse imerso (WERNER, 2005).

Segundo Werner (Ibidem, p. 25), “no diálogo da Saúde com a Educação, o importante é questionar que o processo Saúde-Doença não se esgota em analogias (mecânicas) ou definições idealístico-estáticas (de bem-estar/estar bem), mas que decorre de um processo muito mais dinâmico e complexo”, sendo pertinente destacar que normalmente são os profissionais da saúde que compartilham dessa concepção, diagnosticando doenças para justificar o fracasso escolar de inúmeros alunos.

Werner (Ibidem) observa que a concepção organicista compreende a saúde como resultado, adaptação orgânica do sujeito ao ambiente, em que a doença decorre da fragilidade do organismo frente às demandas que se impõem. Então, esta concepção indica que o aluno não aprende por questões individuais, como um defeito físico ou mesmo falta de adaptação ao meio em que vive. Ao fracassar no processo de aprendizagem, o sujeito colhe exclusão e rotulação no ambiente acadêmico, em virtude de sua imaturidade orgânica e incompetência (WERNER, Ibidem). Esse modo de responsabilizar o aluno por suas dificuldades de aprendizagem eterniza a patologização e medicalização no cenário diverso e conturbado da educação escolar exacerbada pelos diagnósticos.

Canguilhem (2009) observa que não é razoável analisar o normal e o patológico, a saúde e a doença, apenas pelos aspectos da vida fisiológica e vegetativa do ser humano, e que o saber médico não pode estar desarticulado da realidade do indivíduo. Segundo o autor, a valorização exagerada e exclusiva dos aspectos biológicos como determinantes da boa saúde desconsidera os aspectos sociais, culturais e pedagógicos como determinantes em sua aprendizagem. Para ele, o normal ou anormal depende dos meios próprios do homem acerca do que seja normal ou anormal em momentos específicos de suas relações.

As proposições de Canguilhem (Ibidem) e Scarin & Souza (2020) sugerem que a presença de doenças e/ou deficiências ainda constitui requisito para justificar o fracasso, as dificuldades de aprendizagem e a relação com os comportamentos de crianças, adolescentes e adultos em seu processo de escolarização, desconsiderando que, para um funcionamento adequado, o corpo biológico precisa estar atrelado às interações sociais, históricas e culturais, as quais acabam influenciando em nível considerável a constituição e desenvolvimento dos indivíduos.

Na perspectiva da constituição de crianças diagnosticadas com TDAH a partir dos ideais vigotskianos, Werner (2005, p. 17) observa que

[...] cada sujeito nasce simultaneamente duas vezes: ao mesmo tempo em que nasce biologicamente, através do parto, nasce socialmente num grupo familiar, pertencendo à classe social, em determinada época, imerso em signos culturais. Por isso, o homem não é um mero organismo biológico, mas desde o início um ser social e simbólico, um ser da cultura e da linguagem.

Com base nas discussões acerca dos binômios saúde *versus* doença, normal *versus* patológico, e dos conceitos de exclusão e fracasso escolar, diagnóstico e patologização educacional citados em nossas reflexões iniciais, hoje é comum depararmos com um número acentuado e crescente de alunos diagnosticados com diferentes transtornos no contexto diverso da educação básica regular.

Na contramão da perspectiva hegemonicamente biológica que ocupa o cenário excludente da educação formal, por meio da pesquisa aqui relatada procuramos dar espaço a um estudo que considere o processo de ensino e aprendizagem do sujeito no que tange seus sentidos, tendo em vista a subjetividade, as vivências e os dramas experimentados nas relações que o perpassam.

Incomodadas com estas questões e instigadas pela necessidade de produções científicas acessíveis, bem como de orientações aos docentes da educação escolar básica para lidar de maneira satisfatória com o processo de ensino e aprendizagem de alunos diagnosticados com TDAH, esperamos, com este relatório de tese, trazer contribuições para o entendimento da constituição e desenvolvimento dos sujeitos, pensando seu processo de escolarização para além de suas questões biológicas e das expectativas da escola.

Organizados nossos argumentos, apresentamos o relatório da pesquisa, iniciando com destaque para a caracterização biológica e determinista do TDAH, entendido a partir das abordagens de caráter biológico apresentadas no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais - DSM-5. Segundo esse documento (APA, 2014, p. 61), o TDAH se caracteriza como “transtorno do neurodesenvolvimento, definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento” do ser humano.

Segundo a *American Psychiatric Association* – APA (Ibidem), os sintomas, desenvolvimento e amenização dos sintomas do TDAH diferenciam-se conforme a fase de desenvolvimento dos sujeitos.

O TDAH surge na infância, e a criança assim diagnosticada pode apresentar déficits em seu desenvolvimento de forma mais destacada no ensino fundamental; contudo, desatenção e hiperatividade predominam na pré-escola. Geralmente, uma relativa estabilidade dos sintomas advém, embora alguns apresentem comportamento mais inquieto, nervoso e impaciente, podendo até desenvolver comportamentos antissociais, mais característicos dos adolescentes.

“No início da vida adulta, o TDAH está associado ao risco aumentado de tentativa de suicídio, principalmente quando, em comorbidade com transtornos do humor, da conduta ou por uso de substância” (APA, 2014, p. 62). A hiperatividade neles pode se manifestar sob a forma de inquietação extrema acompanhada de esgotamento das pessoas e/ou das atividades que realizam. Ainda no adulto, “além da desatenção e da inquietude, a impulsividade pode permanecer problemática, mesmo quando ocorreu redução da hiperatividade” (Ibidem).

Segundo o DSM-5, o TDAH pode ocasionar prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional, com maior probabilidade de desemprego e conflitos nas relações interpessoais. Neste contexto, não são incomuns os acidentes e violações no trânsito por parte desses sujeitos. Apresentam autodeterminação variável ou inadequada com relação às tarefas que exigem esforço prolongado, o que causa nos observadores a impressão de preguiça, falta de cooperação e irresponsabilidade, e os deixa expostos a constantes discórdias, rejeições e interações negativas com familiares, amigos etc. (Ibidem).

Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. É frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento (APA, 2014, p. 31).

Na infância, o TDAH frequentemente se sobrepõe a transtornos em geral considerados “de externalização”, tais como o transtorno de oposição desafiante e o transtorno da conduta. O TDAH costuma persistir na vida adulta, resultando em prejuízos no funcionamento social, acadêmico e profissional (APA, 2014, p. 32).

Nos estudos acerca da avaliação para diagnóstico do TDAH apresentados no DSM-5 (2014), observamos uma diferença considerável em sua prevalência nas diferentes culturas. Outro dado relativo aos diagnósticos refere-se a sua maior frequência nos sujeitos do sexo masculino na proporção de 2:1 em crianças e 1,6:1 em adultos, salientando que a predominância da característica de desatenção é mais provável em sujeitos do sexo feminino (APA, 2014, p. 63).

O TDAH pode assumir três subtipos conforme características predominantes: (i) características combinadas de desatenção, hiperatividade e impulsividade; (ii) predominância

da característica de desatenção; (iii) prevalência da característica de hiperatividade-impulsividade (Ibidem, p. 60).

A desatenção envolve aspectos relacionados à divagação e ao esquecimento em atividades cotidianas, falta de atenção, descuido e perda frequente de coisas, e incapacidade de permanecer em uma tarefa, atividade e/ou conversa, especialmente as muito prolongadas. Envolve situações em que o indivíduo desatento parece não estar ouvindo quando alguém se dirige a ele e perde seus materiais com frequência. Não segue instruções e apresenta dificuldade de planejamento e organização, evitando se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado. Os critérios diagnósticos apresentados como características da desatenção justificam-se por sua inconsistência com a idade ou nível de desenvolvimento (APA, 2014, p. 61).

A hiperatividade-impulsividade, por sua vez, está relacionada à atividade excessiva, inquietação e incapacidade de permanecer quieto e/ou sentado. O sujeito com essas características fala demais e antes que uma pergunta seja concluída, já deixa escapar uma resposta. Tem dificuldade em aguardar sua vez de se posicionar, interrompe e se intromete em atividades ou assuntos de outros; também usa coisas dos outros sem pedir, sintomas que são excessivos para a idade e/ou nível de desenvolvimento considerado (Ibidem, p. 61).

Segundo o DSM-5, “os déficits primários do TDAH podem causar prejuízos na comunicação social e limitações funcionais na comunicação efetiva, na participação social ou no sucesso acadêmico” (Ibidem, p. 49).

Indivíduos com déficits na comunicação social podem evitar as interações sociais. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), problemas comportamentais e transtornos específicos da aprendizagem são também mais comuns entre pessoas afetadas (APA, 2014, p. 48).

Para que seja confirmado o diagnóstico de TDAH, profissionais habilitados e especialistas realizam um exame clínico que exige a presença de vários dos sintomas relatados antes dos 12 anos de idade, com apresentação clínica substancial a partir de um grupo de condicionantes observados muito precocemente no desenvolvimento da criança, antes mesmo de seu ingresso na escola, e que persistem por longo período.

Conforme o DSM-5 (Ibidem), os testes existentes para diagnosticar o TDAH não possuem marcador biológico.

Como grupo, na comparação com pares, crianças com TDAH apresentam eletroencefalogramas com aumento de ondas lentas, volume encefálico total reduzido na ressonância magnética e, possivelmente, atraso na maturação cortical no sentido pósterio-anterior, embora esses achados não sejam diagnósticos. Nos raros casos em que há uma causa genética conhecida (p.

ex., síndrome do X-frágil, síndrome da deleção 22q11), a apresentação do TDAH ainda deve ser diagnosticada (APA, 2014, p. 61).

Segundo Corrigan, Whitaker e Freitas (2020, p. 17), “a definição da linha de corte entre o normal e o TDAH é feita por uma decisão que toma como base o conjunto de sintomas subjetivos que se encontram enumerados nos Manuais oficiais de diagnóstico”. Portanto, os critérios diagnósticos baseados em sintomas são subjetivos e não avaliam os aspectos biológicos do transtorno, mas sim os aspectos comportamentais percebidos pela criança em avaliação e por um adulto (pai, mãe, professor etc.) com quem ela se relaciona em determinado momento e contexto.

Apesar de alguns estudos apresentarem indícios de alterações neurobiológicas na constituição cerebral humana, a apreciação do exame de imagem não é suficientemente conclusiva, precisa, segura e confiável na determinação científica dos diagnósticos de TDAH (CORRIGAN; WHITAKER; FREITAS, 2020).

Quanto à etiologia do TDAH, Lima observa que

[...] embora se afirme que o TDAH é um transtorno neurológico, não foi detectada alteração orgânica que possa ser considerada sua causa. Apesar do avanço tecnológico (ultrassonografia, raios X, eletroencefalograma, tomografia computadorizada), a busca por perscrutar a estrutura, bioquímica e funções cerebrais nada mais revela que a diversidade humana (LIMA 2004 apud VENEZA, VIEGAS, 2021, p. 47).

Grande parte dos referenciais teóricos publicados acerca do TDAH aponta para uma etiologia hegemonicamente biológica do transtorno, mas não é possível afirmar que ele se caracterize por essa supremacia.

Na produção de Signor e Santana (2020), o entendimento do transtorno vem sendo bastante questionado por pesquisadores, especialmente no que se refere aos problemas relatados por docentes.

Desta forma, com este estudo também buscamos auxiliar na compreensão do TDAH e oferecer uma oportunidade de (re)significar o modo como os sujeitos com esse diagnóstico são vistos, tratados, constituídos e desenvolvidos, especialmente no cerne do sistema educacional contemporâneo “contaminado” pela hegemonia biológica, desconsiderando outras possibilidades educacionais para além da patologização do processo de ensino e aprendizagem escolar.

A fim de conhecer algumas produções científicas sobre o tema do TDAH na área de Educação, fizemos uma busca bibliográfica, conforme segue.

1.1. Pesquisas desenvolvidas no âmbito de Programas de Pós-Graduação em Educação que abordam o tema do TDAH

Realizamos uma busca no Catálogo de Dissertações e Teses do portal da CAPES⁷, principal suporte de armazenamento de pesquisas no âmbito dos programas de pós-graduação brasileiros. Vale esclarecer que não tivemos a intenção de criar um estado da arte, e sim conhecer algumas teses desenvolvidas em Programas de Doutorado em Educação. Como período de busca, selecionamos do ano 2019 a 2022 para conhecer os trabalhos mais recentes sobre o tema.

Os descritores utilizados na busca foram ‘TDAH e perspectiva histórico-cultural’; ‘TDAH e Vigotski;’ e ‘TDAH e narrativas escolares’, com os binômios separados por vírgulas. Os filtros adotados foram: tipo de produção - doutorado (teses), área de conhecimento - Educação, e área de concentração - Educação.

Com os descritores TDAH e perspectiva histórico-cultural, encontramos 269 produções. Com os descritores TDAH e Vigotski, foram 276. E com os descritores TDAH e narrativas escolares, 246. Como eram muitos estudos e não havia a busca por um estado da arte, fizemos uma triagem pela leitura dos títulos, resumos, palavras-chave e referências bibliográficas.

A partir daí, selecionamos três pesquisas para uma análise mais acurada, pois embora não tivessem como base os estudos vigotskianos, demonstravam possíveis aproximações com nosso tema de pesquisa, por compreenderem o TDAH para além das questões de natureza biológica. Percebemos que os descritores que utilizamos na busca nos levaram a estudos que aludiam a aspectos sociais, históricos e culturais. São elas as produções de Cordeiro (2019), Alves (2020) e Donegá (2021) (Quadro 1).

⁷ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses#!/>

Quadro 1 - Teses relacionadas ao TDAH fundadas em aspectos sociais, culturais e/ou históricos

Descritores	Título/Ano	Autoria	Palavras-chave	Programa	Link
TDAH, perspectiva histórico-cultural	Eles são mais hiperativos e elas desatentas? Discursos sobre gênero e TDAH em endereçamentos à educação. 2020	Julia Mayra Duarte Alves	-Educação -Gênero -TDAH -Discurso	Educação. Fundação Universidade Federal de Sergipe	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10942416 .
TDAH, Vigotski	O biopoder e a domesticação dos corpos infantis: estudo sobre o TDAH e as representações sociais de diferentes profissionais acerca do suposto transtorno e da medicalização. 2019	Suzi Maria Nunes Cordeiro	-Educação -Patologização -Atenção -Hiperatividade	Educação. Universidade Estadual de Maringá	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7724192 .
TDAH, narrativas Escolares					
TDAH, perspectiva histórico-cultural	Desenvolvimento do pensamento verbal, da atenção voluntária e linguagem interna como autorreguladora da aprendizagem de jovens e adultos do ensino médio em prisões. 2021	Magda Silvia Donegá	-Atenção voluntária -EJA -Educação de adultos -Educação em contexto de privação de liberdade -Ensino Médio -Linguagem interna -Teoria histórico-cultural -Prisão	Educação. Universidade Federal de São Carlos	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11205685

Fonte: a autora (2022)

Fizemos a leitura na íntegra destes três estudos e destacamos tema, objetivos, metodologia, resultados e algumas considerações trazidas em nosso texto acadêmico.

O primeiro estudo encontrado intitula-se “*O biopoder e a domesticação dos corpos infantis: estudo sobre o TDAH e as representações sociais de diferentes profissionais acerca do suposto transtorno e da medicalização*”, de Suzi Maria Nunes Cordeiro (2019), no âmbito do grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

O objetivo do estudo foi identificar e analisar as representações sociais de 24 profissionais, entre psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, neurologistas e pediatras sobre TDAH e tratamento medicamentoso, para tentar compreender se as representações sociais desses profissionais da saúde sobre o TDAH e o tratamento medicamentoso

influenciam suas concepções, clínicas e a perpetuação dos diagnósticos no tratamento dos sujeitos, bem como as relações de poder em meio a tais questões, uma vez que a medicalização “influencia no âmbito escolar, especificamente, em seu desempenho acadêmico” (CORDEIRO, 2019, p. 9).

Os instrumentos eleitos para a coleta de dados foram Questionário Sociodemográfico e Roteiro de Entrevista Semiestruturada.

A tese levantada por Cordeiro (Ibidem) foi de que o TDAH, de origem biológica, não é um diagnóstico coerente com a representação da realidade do sujeito. Para a autora, o TDAH hoje é considerado um transtorno hegemonicamente biológico; trata-se de uma interpretação equivocada dos comportamentos infantis propagada pelos interesses da mídia, da indústria e comércio de medicamentos, pela padronização e manipulação dos corpos infantis e a cultura da medicalização.

Como suporte teórico-metodológico, Cordeiro (Ibidem) utilizou a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici na investigação sobre a formação e o funcionamento dos sistemas de referência utilizados na classificação e significação do TDAH e seu tratamento medicamentoso. Os resultados da pesquisa mostraram que

[...] as representações sociais dos grupos entrevistados significam o TDAH como um transtorno de origem neurobiológica que justifica os comportamentos desatentos e hiperativos, bem como o tratamento medicamentoso como resposta a todos os problemas, ainda que sejam evocados mais malefícios do que benefícios desse tratamento, contribuindo, portanto, para o processo de medicalização. As narrativas desses profissionais estão permeadas de discursos médicos, nos quais estão ancoradas suas representações (CORDEIRO, 2019, p. 9).

A autora constatou que as narrativas desses profissionais estão atravessadas pelos discursos médicos em que ancoram suas representações, e que a apropriação dos discursos medicalizantes demonstra influenciar de forma negativa os diagnósticos e a escolha do tratamento, compreendendo o TDAH como um transtorno de origem neurobiológica que justifica comportamentos desatentos e hiperativos e a medicalização exacerbada de crianças e adolescentes.

Segundo Cordeiro (2019), seria válido resistir aos discursos biologizantes e empoderar os discursos da educação, partindo da perspectiva histórico-cultural e utilizando a ciência para elaborar intervenções pedagógicas eficientes por um processo de aprendizagem de qualidade (Ibidem). Embora fundamentada em estudos foucaultianos e tendo como participantes do estudo profissionais da área de saúde, a pesquisa se aproxima em razão do argumento de resistência aos discursos biologizantes pautado na perspectiva histórico-cultural.

A segunda tese que selecionamos intitula-se “*Eles são mais hiperativos e elas desatentas? Discursos sobre gênero e TDAH em endereçamentos à educação*”, de Julia Mayra Duarte Alves (2020). A autora traz para a discussão o diagnóstico de TDAH em meninas e meninos, pontuando que a principal característica para o diagnóstico em meninos revelada nas pesquisas é a hiperatividade, e nas meninas a desatenção. Esse trabalho acadêmico teve como objetivo

[...] analisar discursos sobre o TDAH e gênero em mídias, artigos e materiais endereçados à educação e docentes. De maneira específica, objetiva: analisar as discursividades sobre gênero que permeiam os saberes sobre TDAH no DSM-5; investigar a circulação de discursos sobre gênero e TDAH na mídia digital de fácil acesso docente; problematizar cartilhas destinadas as docentes sobre TDAH elaboradas e disponibilizadas por entidades e seus especialistas no meio digital. (ALVES, 2020, p.17)

Caracterizada como pesquisa qualitativa, a autora utilizou na busca a *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), justificando sua escolha por se tratar de um banco de dados eletrônico que agrega periódicos científicos de diversas áreas, fator relevante para a pesquisa, uma vez que o TDAH é abordado em vários campos do conhecimento.

Segundo Alves (Ibidem), suas análises foram pautadas nos pressupostos teórico-metodológicos de Michel Foucault, e sua pesquisa realizada a partir de três conjuntos de procedimentos: (i) análise temática de gênero e TDAH no DSM-5; (ii) análise de reportagens sobre gênero e TDAH em *sites* nacionais a partir da experiência de busca em plataforma acessível ao público em geral; (iii) problematização de materiais pedagógicos acerca do TDAH elaborados e disponibilizados por entidades e especialistas, endereçados a famílias, responsáveis e docentes, indicando a importância de, hoje, considerar os aspectos de contingência moral, social e científica, visando contribuir em discussões sobre o TDAH no contexto da educação escolar para além da hegemonia biológica e médica, e ampliando as possibilidades no cenário cultural e pedagógico, uma vez que a maioria dos encaminhamentos de alunos para tratamento médico é feita por professores.

Ao analisar os discursos docentes presentes nos materiais analisados, a autora observou que são estratégicos “condutores” de uma visão individualizante e patologizada, desconsiderando os processos de ensino, aprendizagem e funcionamento da escola nesse contexto, os quais requerem análise pedagógica crítica mais ampla.

Por fim, sugere que, em comparação com a desatenção, o incômodo causado pela hiperatividade, impulsividade e comportamento desafiador no cenário escolar, mostrado nos discursos analisados, é a causa principal de maior número de meninos diagnosticados com

TDAH em relação às meninas. Esse aspecto nos parece ser a causa da prevalência do transtorno em meninos da ordem de 4:1, se confrontados com as meninas, fato observado em diversas pesquisas na área, conforme descreve o DSM-5.

Este estudo se aproxima do nosso pelo fato de a autora, em suas considerações, destacar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na educação escolar, de forma especial o da atenção voluntária, tendo em vista a influência das relações humanas e escolares no ambiente, bem como a importância dessa função no processo de aprendizagem. Ademais, segundo a autora, os discursos de supremacia biológica e médica que permeiam a questão do TDAH não podem ser excluídos de nenhum trabalho que mencione essa temática.

A terceira produção destacada foi a de Donegá (2021), intitulada “*O desenvolvimento do pensamento verbal, da atenção voluntária e a linguagem interna como autorreguladora da aprendizagem de jovens e adultos do ensino médio em prisões*”. Com fundamentação teórica baseada na perspectiva histórico-cultural, especialmente nas obras de Vigotski, a autora definiu como seus objetivos de pesquisa

[...] analisar o conceito de aprendizagem na Teoria Histórico-Cultural, por meio do aprofundamento dos conceitos de atenção voluntária, pensamento verbal, zona de desenvolvimento proximal; identificar e analisar os tipos de mediadores necessários às aprendizagens escolares de jovens e adultos; relacionar os conceitos de atividade de estudo e atenção voluntária aos tipos de mediadores necessários para as aprendizagens escolares de jovens e adultos no contexto de privação de liberdade (DONEGÁ, 2021, p. 26).

É fato que o estudo não aborda o TDAH, mas traz reflexões acerca da função psíquica superior da atenção. Por isso o selecionamos para uma leitura mais cuidadosa. A pesquisa foi realizada em um contexto de jovens e adultos em situação de prisão, fundamentada teoricamente em Vigotski, Salvador, Leontiev, Luria, Bozhovich, Schúkina, Petrovski, Elkonin e Davidov, subsidiada pelo método genético de Vigotski.

Segundo o método genético de Vigotski, o sujeito é produto do desenvolvimento de vários processos articulados, entre os quais o físico, mental, cognitivo e afetivo, além de vivências anteriores e os externos ligados ao contexto social em que ele está envolvido.

Ao estudar o processo de desenvolvimento proposto por Vigotski, entendemos, como Donegá, que os planos genéticos propostos nos estudos vigotskianos demonstram a integração entre filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese.

Segundo Moura *et al* (2016) a filogênese reflete a história da espécie humana; a ontogênese, a história do sujeito em sua individualidade; a sociogênese, a história do grupo

social a que o sujeito pertence; e a microgênese a história da constituição psíquica, tendo em vista as experiências do sujeito em suas relações.

Os dados produzidos na pesquisa de natureza teórica foram coletados em documentos oficiais, mídias, livros e acervo bibliográfico eletrônico.

Os dados foram analisados a partir da formulação de quatro diretrizes, conforme demonstra a autora:

1) o desenvolvimento dinâmico do caráter e sua relação com a prática de delitos, o significado e a finalidade social da prisão e algumas considerações sobre a redenção; 2) análise da aplicação da Teoria Histórico-Cultural na prática educativa do Brasil: princípios para a prática docente e o interesse cognoscitivo voltado para as disciplinas como forma de desenvolvimento da atenção voluntária do aluno; 3) a idade adulta com base na Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento do pensamento verbal em adultos com baixa escolaridade e a externalização da linguagem interna como mecanismo para a aprendizagem na vida adulta; 4) a prática docente e o desenvolvimento da atenção voluntária do aluno na Educação de Jovens e Adultos no nível do Ensino Médio em contexto de privação de liberdade. (DONEGÁ, 2021, p. 8)

Como resultados, o estudo destaca que os aspectos emocionais, a relação entre os pares, do aluno com o professor, o interesse pelo componente curricular, a importância do trabalho colaborativo, a necessidade de relacionar a atividade teórica de estudo com a prática, bem como a vontade de aprender agregada ao desenvolvimento das atividades em um ambiente positivo estimulam o desenvolvimento cognitivo e o interesse e atenção pelas tarefas em sala de aula.

Consideramos que nossa pesquisa pode contribuir para as investigações na área da educação, por focalizar uma aluna que recebeu diagnóstico de TDAH e por problematizar os impactos deste diagnóstico em sua trajetória escolar. Nesta busca, não encontramos pesquisas com finalidade semelhante. Também destacamos o ineditismo de nosso estudo, na condição de pesquisa que se vale das narrativas como método de construção de dados e pela inserção como participantes da aluna, sua mãe e educadores que conviveram com ela em diferentes momentos de vida.

1.2. Questões e objetivos da pesquisa

Imersas no problema da supremacia biológica, das influências dos diagnósticos e da patologização, que movimentam de forma importante o processo de ensino e aprendizagem na

educação escolar, lançamo-nos neste estudo, voltando o olhar para o caso de Beatriz, uma aluna que, no início do processo de escolarização, foi diagnosticada com Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH) de predominância desatenta. Em 2020, ano em que o trabalho empírico foi realizado, Beatriz cursava o 7º ano do ensino fundamental em uma escola pública de ensino básico regular, em uma cidade de médio porte do sul de Minas Gerais.

Consideramos importante trazer as seguintes questões investigativas a serem respondidas neste trabalho acadêmico:

- Que sentidos o diagnóstico de TDAH com predominância na desatenção suscitou em Beatriz e nas pessoas com as quais ela convive nos contextos familiar e escolar?
- Que implicações refletiram na constituição e trajetória escolar de Beatriz com o diagnóstico de TDAH de predominância desatenta que a qualificou a partir da educação infantil?

O objetivo geral do estudo é compreender os sentidos atribuídos ao diagnóstico de TDAH por Beatriz, sua mãe, seus professores e a diretora da escola.

Como objetivos específicos, buscou-se:

- i) investigar os sentidos atribuídos por Beatriz, sua mãe, seus professores e diretora da escola ao diagnóstico de TDAH de predominância desatenta que a qualificou no início de seu processo de escolarização;
- ii) apresentar as implicações do diagnóstico de TDAH de predominância desatenta na constituição e na trajetória escolar de Beatriz.

Além do memorial e deste capítulo introdutório, o presente relatório de pesquisa foi organizado conforme segue.

O Capítulo 2 descreve o contexto de realização da pesquisa: a caracterização e procedimentos teóricos e metodológicos, sujeitos envolvidos no estudo, condições de realização da investigação, local, forma de produção e análise de dados.

O Capítulo 3 aborda a constituição e o desenvolvimento do psiquismo humano. Ali são explorados conceitos e proposições importantes inerentes à perspectiva histórico-cultural proposta por Lev Semionovitch Vigotski e seus comentadores, tais como a tese da gênese social das funções psíquicas superiores com foco na atenção, o princípio da mediação semiótica, os conceitos de *pereživânie*, drama, sentido e significação. Tais proposições e conceitos nos permitem elaborar considerações acerca da constituição de Beatriz.

O Capítulo 4 relata as narrativas dos participantes e as análises que permitiram desvelar os sentidos e implicações do diagnóstico de TDAH na trajetória escolar de Beatriz.

Em uma seção derradeira, com base na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, trazemos considerações que julgamos importantes a partir do estudo do caso singular de Beatriz, almejando contribuir para o conhecimento acerca da constituição e desenvolvimento humano, e também auxiliar no enfrentamento de desafios da educação escolar básica, especialmente no que se refere ao modo de lidar com os alunos que recebem diagnósticos médicos.

2. METODOLOGIA

2.1. Caracterização e procedimentos teórico-metodológicos

Este capítulo descreve o contexto em que esta pesquisa de doutorado foi realizada. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco (CEP/USF) sob a identificação CAAE⁸ 29615920.2.0000.5514, sendo todos os procedimentos éticos seguidos. Os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e os dados produzidos foram armazenados em arquivo pessoal da pesquisadora, e descartados após a finalização do estudo.

O estudo, de natureza qualitativa, fundamentou-se teórica e metodologicamente na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano proposta por Lev Semionovitch Vigotski, orientada pelo materialismo histórico e dialético.

Vale ressaltar que, pela perspectiva vigotskiana, o materialismo torna possível expressar as condições concretas do conhecimento, aspecto fundamental para os estudos da concepção histórico-cultural.

Imersas na questão da supremacia biológica, das influências dos diagnósticos e da patologização, as quais têm movimentado de forma importante o processo de ensino e aprendizagem na educação básica regular no Brasil, lançamo-nos neste estudo com olhos postos no caso de Beatriz, a aluna pesquisada.

Os sentidos e implicações do diagnóstico de TDAH de predominância desatenta na constituição e na trajetória escolar de Beatriz emergiram de seus relatos, além dos relatos dos demais participantes envolvidos na pesquisa: sua mãe Sarah, alguns de seus professores do ensino fundamental e a diretora da escola em que a pesquisa foi realizada. Mais adiante também serão destacadas suas características.

Em suas proposições teóricas, Pino (2005) e Camargo & Freitas (2015) observam que observar um único sujeito justifica-se por caracterizar um exemplo específico e particular que poderá fornecer indícios para a compreensão da constituição humana e de sua natureza social.

O olhar para o caso de Beatriz foi importante como modelo a ser estudado e compreendido, capaz de sugerir novas possibilidades de intervenções pedagógicas em contextos diversos ou similares em que conste a existência de um diagnóstico do transtorno.

⁸ CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

O relato de Sarah foi audiogravado pela pesquisadora em tempo real, com o recurso dos aplicativos de gravação de voz do Windows Explorer e WhatsApp. Posteriormente, foi transcrito na íntegra, embora não utilizado em sua totalidade neste relatório.

Os relatos dos professores foram escritos por eles próprios e encaminhados à pesquisadora em dias diferentes.

2.2. Os participantes envolvidos

Inicialmente, é importante esclarecer que eu, pesquisadora e autora desta tese⁹, atuo há 20 anos como professora de Educação Física na escola em que Beatriz, a aluna focalizada nesta investigação, estudou desde o ano de 2019.

Por ser a única aluna da escola com diagnóstico de TDAH com predominância desatenta em 2020, Beatriz foi convidada a ser sujeito desta pesquisa.

Neste contexto, merece destaque o fato de que só fui me tornar sua professora em 2021, quando iniciou presencialmente o oitavo ano do ensino fundamental, e por orientação da psicóloga e solicitação da mãe, já não participava mais das atividades do AEE.

Cabe esclarecer que meu interesse pelo diagnóstico é de ordem pessoal, como relatei em meu memorial. Mas como docente, também percebo a insegurança dos professores em relação aos modos de ensinar alunos com este diagnóstico.

A seguir, apresento dados relativos à história de Beatriz, obtidos por narrativas orais de Beatriz e sua mãe.

Esclareço que estas narrativas foram feitas por elas no contexto da pandemia de Covid-19, portanto, remotamente. Na seção seguinte trarei mais detalhes sobre a produção de dados para esta investigação.

Nascida em 2007, Beatriz é a caçula das três filhas de um casal de classe social baixa, em uma família com pouca instrução escolar, trabalhadora e religiosa.

Com treze anos de idade na época do trabalho de campo, ela cursava o sétimo ano do ensino fundamental.

De acordo com Sarah, Beatriz contribui nas atividades religiosas e domésticas da família, e no cuidado com seus sobrinhos. Contudo, tem grande dependência da família, especialmente da mãe nas questões referentes a seu processo de escolarização.

⁹ Ao longo do texto, estamos usando a primeira pessoa do plural, todavia, nesta parte, iremos utilizar a primeira pessoa do singular, a fim de relatar como o estudo empírico ocorreu.

É descrita por sua mãe e professores como uma menina tímida, educada, responsável, religiosa, de boa índole e bom comportamento, mas com baixo rendimento escolar e dificuldades no processo de aprendizagem. Tais dificuldades foram observadas a partir do ensino infantil, quando Beatriz tinha cinco anos, e se acentuaram quando ela ingressou no primeiro ano do ensino fundamental da educação básica regular.

Segundo Sarah, dadas as constantes dificuldades acadêmicas e alterações de comportamento apresentadas por Beatriz desde então, acentuados a partir dos anos iniciais do ensino fundamental, a professora do pré-1, na época, sugeriu que procurasse atendimento médico e psicopedagógico para a filha.

Assim, em 2014, estando Beatriz com sete anos de idade, sua mãe procurou uma psicopedagoga para uma primeira avaliação, relatando as dificuldades de aprendizagem que a menina apresentava.

Na ocasião, a professora relatou a Sarah a grande dificuldade de Beatriz para manter a atenção concentrada e fixar conteúdos ministrados, distraíndo-se facilmente e, por vezes, parecendo estar ausente da sala de aula.

As dificuldades acadêmicas persistiam no primeiro e segundo anos do ensino fundamental. Quando Beatriz tinha nove anos, por sugestão da professora dos anos finais do ensino fundamental, sua mãe decidiu submetê-la a uma avaliação médica.

Sarah acompanhou a filha em consulta com uma neuropediatra que solicitou uma avaliação psicológica completa a ser realizada por profissional especializado, com o intuito de confirmar a hipótese de um diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção, Hiperatividade e Impulsividade (TDAH) com predominância na desatenção.

O relatório de avaliação psicológica referiu a possibilidade significativa de que Beatriz se encaixasse nesse diagnóstico em razão das características apresentadas.

A partir daí, a psicopedagoga destacou alguns aspectos e os apresentou à mãe de Beatriz, sugerindo que sua dificuldade de aprendizagem dizia respeito a uma limitação intelectual, imaturidade das funções perceptivas, bem como uma tendência à distração e baixa atenção se comparada a seus pares da mesma faixa etária.

Os testes de personalidade revelaram uma importante dependência de Beatriz em relação a sua mãe, o que tornava a menina insegura, demonstrando sentimentos de inferioridade, falta de autoconfiança, tristeza e medo de desapontar sua família. Apresentava também carência afetiva e timidez.

Segundo a psicopedagoga, esses aspectos identificados no diagnóstico poderiam estar afetando o entendimento e assimilação das instruções e informações externas recebidas por Beatriz, e interferindo em seu processo de aprendizagem.

Esse relatório psicopedagógico corroborou a análise clínica da neuropediatra, confirmando o diagnóstico de TDAH com predominância na desatenção e dificuldades de aprendizagem. De acordo com aquela profissional, Beatriz não apresentava características de hiperatividade ou impulsividade. Ela orientou a família quanto às formas de tratamento e prescreveu uma medicação – cloridrato de metilfenidato¹⁰.

Em 2019, aos doze anos, Beatriz foi matriculada em outra escola de ensino regular para cursar os anos finais do ensino fundamental. É nessa instituição que a presente pesquisa foi realizada e onde a aluna estuda até os dias de hoje, ano de 2023.

Mediante orientações de especialistas nas áreas pedagógica e médica, em 2016, após a confirmação do diagnóstico de TDAH de predominância desatenta, Beatriz foi inserida e assistida até o ano de 2021 no Atendimento Educacional Especializado (AEE), organizado e desenvolvido conforme artigo 2.º da Resolução CNE/CEB 4/2009. Segundo esse artigo, o AEE

[...] tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.(BRASIL, 2009, p.17)

Mesmo não se enquadrando no público-alvo da Educação Especial, Beatriz recebia apoio, conforme as possibilidades e organização da escola.

O Quadro 2 a seguir apresenta descrição dos demais participantes desta investigação, convidados a integrar esta pesquisa em razão de sua relação pessoal e escolar com a aluna Beatriz desde o 6º ano do Ensino Fundamental, período escolar em que foi matriculada na escola em que esta investigação aconteceu.

Todos os participantes estão identificados com nomes fictícios escolhidos por eles próprios.

¹⁰ O nome comercial e mais conhecido dessa medicação é Ritalina.

Quadro 2 - Descrição dos sujeitos envolvidos na pesquisa

PARTICIPANTES ENVOLVIDOS NA PESQUISA	
Sarah	Mãe de Beatriz, participante mais envolvida. Casada e compartilhando a vida com seu marido e pai de Beatriz. De pouca escolarização, integrante de família simples, é religiosa, trabalhadora e zelosa com toda a família, incluindo Beatriz, a caçula de três filhas.
Carol	Professora de Beatriz nos anos iniciais do ensino fundamental. Sua participação na pesquisa foi motivada por ter sido bastante citada nas narrativas de Sarah.
Dona Inquieta	Diretora da escola, integra o corpo docente efetivo da instituição na área de linguagem como docente de língua portuguesa. Participa das questões pedagógicas e interpessoais relacionadas aos alunos e família. Manifestou interesse em participar da pesquisa, já que a escola tem vários alunos público-alvo da educação especial e em condições especiais de aprendizagem.
Helena	Professora de educação física integrante do quadro efetivo da escola.
Grace	Orientadora educacional, ¹¹ agora considerada pela legislação da SEE/MG como especialista educacional no ensino básico integrante do quadro efetivo da escola.
Bianca	Professora coordenadora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola e devidamente habilitada, integrante do quadro de profissionais contratados pela SEE/MG para atuar na Educação Especial.

Fonte: a autora (2022)

2.3. Condições de realização

2.3.1. A escola de Beatriz em 2020

Beatriz estudava em uma escola de educação básica da rede pública no sul do estado de Minas Gerais. Em 2020, ano de realização do estudo, a escola atendia 430 alunos das comunidades urbanas e rurais do entorno e cidades circunvizinhas. A instituição oferece a etapa final do ensino fundamental e ensino médio¹².

Na época, seu quadro de pessoal administrativo e pedagógico contava com uma diretora, uma vice-diretora, uma supervisora pedagógica e uma orientadora educacional, hoje chamadas de especialistas educacionais. Também vinte e nove professores, entre os quais duas atuantes no AEE e duas na biblioteca. Dos alunos matriculados na escola, dezoito tinham diagnóstico de deficiência e/ou transtorno.

¹¹ Segundo França Mota e Freitas (2021), o orientador educacional é uma função pedagógica formada no contexto da Pedagogia, que vislumbra a gestão educacional da educação básica que compreende, além dos administradores escolares, os superiores de ensino e orientadores educacionais. A função de orientador educacional, já introduzida em muitos estados brasileiros no quadro de especialistas educacionais, é mediar as relações envolvendo o contexto sócio-histórico que envolve a escola, atuando com o aluno, família, comunidade e sociedade. Atualmente, no estado de Minas Gerais, a função de orientador educacional é denominado Especialista da Educação Básica, agregando a esse profissional mais funções e responsabilidades.

¹² Anos finais do Ensino Fundamental: do 6.º ao 9.º ano
Ensino Médio: do 1.º ao 3.º ano

2.3.2. A produção de dados

A princípio, era previsto que a pesquisa fosse realizada presencialmente. Entretanto, o cenário de isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19 em 2020 converteu a investigação empírica em modo remoto.

Segundo as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020) as atividades escolares de Beatriz passaram a ocorrer remotamente. Conforme o documento, no caso dos alunos nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio

A supervisão de um adulto para realização de atividades pode ser feita por meio de orientações e acompanhamentos com o apoio de planejamentos, metas, horários de estudo presencial ou on-line, já que nesta etapa há mais autonomia por parte dos estudantes. Neste caso, a orientação é que as atividades pedagógicas não presenciais tenham mais espaço. Entre as sugestões de atividades, está a distribuição de vídeos educativos. (BRASIL, 2020, n.p.)

A partir de março de 2020, Beatriz passou a realizar as atividades em casa sob a supervisão semanal das professoras de apoio e da professora coordenadora do AEE por chamadas de vídeo de 50 minutos de duração no aplicativo WhatsApp. Por esse meio, ela recebia orientação para a realização das tarefas enviadas pela escola. A professora de apoio entrou em licença maternidade e a SEE/MG não autorizou nova contratação para o período de isolamento dos alunos. A direção da escola, sabendo de meu interesse na realização da pesquisa, sugeriu que eu continuasse apoiando o AEE, acompanhando a aluna em cada encontro semanal no contexto do Plano de Ensino Tutorado (PET), principal ferramenta e instrumento pedagógico desenvolvido para o Regime de Estudo não Presencial, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) em razão da pandemia da Covid-19, enquanto as atividades escolares presenciais estivessem suspensas. O PET trazia conteúdo e atividades a serem trabalhadas e complementadas ou adaptadas pelo AEE, observando as propostas de cada componente curricular.

Os encontros aconteceram de setembro a dezembro de 2020, enquanto as atividades escolares do AEE eram realizadas em um encontro semanal síncrono (do qual eu participava, apoiando as atividades desenvolvidas). Estive envolvida em toda a fase de orientação remota do AEE com Beatriz, no segundo semestre de 2020.

As atividades ocorreram no contexto do material apostilado, preparado para toda a educação básica de Minas Gerais, trazendo conteúdos e atividades por ano de escolaridade e etapa de ensino, de acordo com as diretrizes da Base Comum Curricular e do Currículo Referência de Minas Gerais.

Ao término de cada encontro com Beatriz, em que eu visava acompanhá-la nas atividades escolares conforme o componente curricular desenvolvido pela professora do AEE, propus alguns questionamentos que são mencionados na seção de análise das narrativas, adiante nesta produção.

Para facilitar o entendimento dos procedimentos utilizados na coleta de dados durante os encontros semanais de Beatriz com a pesquisadora, apresento o seguinte exemplo que está descrito na sessão analítica desta produção e cujo trecho vem aqui recortado: no dia dois de outubro de 2020, Beatriz foi orientada pelo AEE a desenvolver, juntamente com a professora, uma atividade de Geografia que constava no PET. Após o término da orientação e da realização da atividade do componente curricular planejada para aquele dia, com duração aproximada de 45 minutos de trabalho com AEE, a mim foi conferido o restante dos 60 minutos daquele encontro, para que eu, enquanto pesquisadora, pudesse fazer minha intervenção com Beatriz. Aproveitando o contexto do componente curricular de geografia, propus a Beatriz a seguinte questão disparadora da narrativa, com base em minhas observações de seu comportamento e desenvolvimento.

EXEMPLO: Percebendo que a aluna apresentava desinteresse e dificuldades no desenvolvimento das atividades de geografia proposta pelo AEE, a pesquisadora interpela Beatriz com a seguinte questão disparadora:

Como é sua relação com a disciplina de geografia?

[...] Ahh, eu tenho bastante dúvida, é um pouquinho difícil! Parece um pouco complicadinho de entender e eu não pergunto pro professor porque tenho vergonha e assim..., eu não gostei muito do professor porque um dia ele me chamou atenção. Eu sei que ele quer o bem, sempre fala pro meu bem, mas um dia eu tava..., tinha um negócio incomodando a minha unha, aí, eu tava comendo, não comendo, eu tava mordendo para sair o corinho que tinha na minha unha aí ele foi e chamou minha atenção! Falô: ôh minina de óculos vermelho, presta atenção!!! Cê sabe o que eu tô falando? Aí eu fiz assim com a cabeça (afirmativamente). Para de prestar atenção na unha! Aí eu fiquei vermelha! Porque todo mundo olhando pra mim! Passei vergonha! Então isso eu não gostei sabe? Aí fiquei bem triste!

(Beatriz - encontro semanal AEE em 02/10/2020 - contato via WhatsApp - gravado por Gravador Explorer e transcrito pela pesquisadora)

Segundo Braga e Smolka (2020), a narrativa é um instrumento privilegiado quando se quer ressaltar aspectos sociais, históricos e discursivos da memória humana, bem como da subjetividade. Faço uso desse recurso, cujas vantagens na análise e entendimento de contextos escolares fizeram deste o método mais viável para dar continuidade a meu trabalho acadêmico em meio à pandemia do Covid-19, que exigiu distanciamento social em todo o mundo.

Na concepção de Hanke (2003), apesar de ainda não haver consenso científico, a narrativa pode ser considerada uma atividade linguística, uma forma básica de comunicação cotidiana, uma habilidade humana, um meio de percepção em que a realidade se apresenta como resultado de uma construção de relatos estruturados com base nas experiências dos sujeitos.

A partir das narrativas, são construídas teorias sobre a realidade (OCHS *et al.* 1992), e, sendo assim, elas servem como “ponto de fuga através do qual torna-se possível a apreensão do cotidiano” (MENDONÇA *et al.* 2001, 9). Elas são meios de sociabilidade, pois através delas as experiências individuais são comunicadas e tornadas “públicas” ou socialmente conhecidas (HANKE, 2003, p. 118).

Como forma de linguagem, a narrativa se torna um instrumento técnico-semiótico que permite ao narrador revelar seus modos de pensar, ser, agir e sentir (FREITAS, 2019). Oliveira (2015, p. 378) observa que:

Do significado da palavra como unidade de análise do pensamento à compreensão do caráter ideológico do signo linguístico, Pino encontra elementos para abordar a natureza semiótica – e histórica – do psiquismo: o signo, em especial a palavra, é instrumento de constituição das formas tipicamente humanas de pensar, de agir e de sentir. [...]

Teixeira (2010) aduz que as narrativas não concentram seus valores no campo linguístico, mas também no contexto educacional que privilegia o contato com um cenário diverso, formado por públicos, modos de vida, constituições e experiências singulares. Segundo ele,

[...] parece certo que, só recentemente, o termo narrativo, não nos transporta apenas para o mundo da literatura e da criação literária. Atualmente é já um dado adquirido que a narrativa se constitui como uma metáfora e o instrumento de um novo paradigma de entendimento, de observação e de compreensão psicológica e educativa (TEIXEIRA, 2010, p. 124).

Como forma de produção discursiva, de comunicação e expressão dos sujeitos, a narrativa apresenta grande potencial nos cenários em que se propõe analisar singularidades, sentidos, experiências, sentimentos e modos de vida.

Segundo Passeggi (2010, p. 112), as narrativas possibilitam conhecer as percepções que o sujeito tem de si e de sua realidade, observando que

[...] no centro de suas inquietações coloca-se a pessoa humana, acreditando-se nela e em sua capacidade de reflexão sobre si mesma. Não se busca obstinadamente a “verdade objetiva”, pois se tem a consciência de que a “realidade” passa, obrigatoriamente, pela mediação dos sistemas simbólicos, constitutivos do imaginário social, que é, por sua vez, subjetivado pelos indivíduos.

As narrativas viabilizam investigar o “processo de construção do sujeito na interação dialética entre o espaço social e o espaço pessoal”, e analisar os modos como os sujeitos dão forma e sentido às experiências vividas na interação e no percurso de sua formação com os demais seres humanos (PASSEGGI, 2010, p. 112).

Portanto, a proposta de utilizar as narrativas é guiada pelo desejo de considerar o pensamento do sujeito sobre si, sobre o mundo, sobre os sentidos e significados que movem suas ações e o modo como tomam consciência de sua historicidade.

É importante realçar, neste contexto de investigação, que a narrativa pode ser considerada uma forma de interação social (BRUNER, 2002). Logo, tende a organizar as experiências sociais vividas pelo sujeito (FREITAS, 2019), o que, a nosso ver, é pertinente e de importante valor nas pesquisas na área da educação escolar.

Inspirada pelos estudos narrativos, os dados para esta investigação foram produzidos com base em narrativas dos participantes em diferentes momentos, e por intermédio de recursos digitais viáveis naquela fase de distanciamento social.

Os recursos utilizados por cada narrador foram distintos, escolhidos conforme as possibilidades individuais e apresentados no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Descrição dos protocolos e recursos utilizados na elaboração das narrativas pelos participantes

PROTOCOLO, PARTICIPANTES E RECURSOS UTILIZADOS			
<p>1º momento Síncrono Apresentação da Pesquisa (agosto/2020)</p> <p>Primeiro contato da pesquisadora com os participantes do estudo.</p>	<p>Todos os participantes da pesquisa, incluindo Beatriz.</p>	<p>Participaram de um encontro on-line via Google Meet, não gravado, previamente agendado, com duração de 60 minutos.</p> <p>Visava expor as características e procedimentos da pesquisa, sanar dúvidas, confirmar participação e explicar o segundo momento com duas questões disparadoras:</p> <p>i) Narrar suas vivências no processo de escolarização de Beatriz; ii) Narrar suas percepções a respeito dos diagnósticos de transtornos atribuídos a alunos no contexto da educação escolar contemporânea.</p>	<p>Os dados deste encontro foram registrados em diário de campo, já que nem todos os participantes concordaram com a gravação.</p>
<p>2º momento (Assíncrono)</p> <p>Narrativas escritas a partir das duas questões disparadoras citadas no momento 1.</p>	<p>Bianca, Dona Inquieta, Helena, Grace.</p>	<p>Respostas escritas às questões disparadoras definidas pela pesquisadora no 1º momento da intervenção. O aplicativo WhatsApp foi o recurso utilizado nessa coleta dos dados.</p>	<p>As participantes deste momento responderam as duas questões por escrito. Inicialmente, copiei os textos e coleí em meu arquivo Word.</p>
<p>2º momento (Síncrono)</p> <p>Produção de narrativas orais a partir das duas questões disparadoras.</p>	<p>Carol, Sarah.</p>	<p>Respostas orais às questões disparadoras definidas pela pesquisadora no 1º momento. Chamada de vídeo via aplicativo WhatsApp foi o recurso nessa fase da coleta de dados, com suporte de gravador de voz do aplicativo Explorer.</p>	<p>Carol e Sarah responderam as questões oralmente. Realizei as transcrições na íntegra.</p>

Fonte: a autora (2022)

2.3.3. Procedimentos para a organização e análise dos dados

Os relatos produzidos pelos participantes permitiram que organizássemos os dados para a análise. Conforme explicitado no item anterior, as narrativas foram produzidas em diferentes formas.

Beatriz elaborou suas narrativas oralmente, em resposta a uma questão concernente ao conteúdo apresentado remotamente pela professora do AEE.

Carol (professora de Beatriz nos anos iniciais) e Sarah (mãe) produziram narrativas orais a partir de duas questões compartilhadas pela pesquisadora.

As narrativas orais foram enviadas via mensagens de voz do aplicativo WhatsApp, e transcritas na íntegra pela pesquisadora.

Quanto às participantes Dona Inquieta (diretora da escola), Helena (professora de Educação Física), Grace (orientadora educacional) e Bianca (professora coordenadora do AEE), as narrativas também foram enviadas via mensagem de texto do aplicativo WhatsApp e transferidas na íntegra para o arquivo da pesquisadora.

A pesquisadora organizou todas estas narrativas em texto (Anexo 1) e, após a leitura, organizou-as em excertos reveladores dos sentidos que Beatriz, sua mãe e educadores deram ao diagnóstico de TDAH decretado ainda na educação infantil, e suas possíveis implicações no processo de escolarização da aluna.

Os dados foram analisados com base no referencial teórico histórico-cultural sob os ideais de Vigotski e de alguns de seus principais comentadores contemporâneos, buscando as explicações para os dizeres das participantes, e também a fim de levantar indícios do processo de constituição da aluna em sua trajetória escolar.

De caráter explicativo e não somente descritivo, utilizamos o método pautado pela teoria histórico-cultural focalizado em Vigotski para burilar os dados narrativos dos participantes e trazer elementos que compusessem nossa análise e discussões. No movimento analítico, nos propusemos a destacar excertos das narrativas de Beatriz, colocando-os também em diálogo com excertos narrativos de sua mãe e das educadoras, de modo a elaborar um enredo dramático (drama Vigotskiano)¹³.

¹³ O conceito de Drama será abordado no capítulo 3 deste relatório de pesquisa.

3. CONSTITUIÇÃO E DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: PROPOSIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo apresentamos ideias de Vigotski e seus comentadores acerca da constituição e do desenvolvimento do psiquismo humano. Isso se faz necessário para que possamos entender os modos como a aluna focalizada neste estudo, Beatriz, vai se constituindo em suas relações sociais, especialmente no contexto escolar e familiar.

3.1. Contribuições da teoria histórico-cultural para compreensão da constituição humana

Vigotski é um dos maiores idealizadores, um dos expoentes da teoria histórico-cultural, tendo como base teórica a constituição e o desenvolvimento humano.

Vigotski é um pensador complexo, e sua obra de nenhum modo pode ser enquadrada na ciência dos reflexos, na reactologia ou qualquer outra expressão introspeccionista ou objetivista clássica. Educou-se por meio do materialismo histórico e dialético, dos conhecimentos científicos e filosóficos, clássicos ou de sua época, bem como de seus próprios trabalhos experimentais (Almeida, 2004), sendo o principal criador do enfoque histórico-cultural (TOASSA, 2006, p.61).

Os argumentos que sustentam as produções de Vigotski (1995) envolvem os pressupostos de que o homem se constitui e desenvolve a partir de sua natureza social, histórica e cultural, o que lhe permite transformar sua condição original de natureza biológica e se desenvolver.

Desta forma, podemos entender que a perspectiva vigotskiana sustenta a impossibilidade de desvincular a constituição humana em suas perspectivas naturais e biológicas das influências culturais que participam no desenvolvimento dos sujeitos.

Segundo Vigotski (1991 apud FRANÇA, MOTA, FREITAS, 2021, p. 1466)

[...] a perspectiva histórico-cultural se orienta por “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo”. Seus ideais vislumbram explicar a natureza de processos tipicamente humanos que emergem das relações vivenciadas pelos sujeitos nas práticas sociais aspecto essencial à compreensão do funcionamento psíquico do ser humano.

Os estudos de Vigotski (1995) nos levaram a compreender que, em sua dialética, o processo de constituição humana decorre de dois mecanismos diferentes, partindo de duas

séries de funções distintas: as funções elementares, que têm sua gênese em bases biológica, orgânica e natural e compõem a estrutura de todas as espécies animais, racionais ou irracionais, atribuídas ao indivíduo desde o nascimento; e as funções psíquicas superiores, que se desenvolvem a partir do caráter histórico-cultural, isto é, pela inserção do indivíduo em práticas sociais e históricas. As funções psíquicas superiores integram a organização da consciência do ser humano. Fundamentada na teoria de Vigotski, Toassa (2006, p. 59) ressalta que o conceito de consciência deriva de três sentidos fundamentais: (i) como “processo de tomada de consciência da realidade externa e interna; (ii) como atributo de conteúdos e processos psicológicos; (iii) como sistema psicológico”. Tendo por base a fundamentação histórico-cultural, assumimos a ideia de que a consciência faz parte de um sistema psicológico organizado, produto das relações sociais e coletivas. Assim, a constituição do sujeito, seu modo de ser, agir pensar e se perceber no mundo é formado pelas relações que vai estabelecendo com seus grupos sociais.

Molon (2011) aborda o conceito de subjetividade que a autora relaciona com a compreensão do psiquismo humano e com a maneira de ser do sujeito. Segundo ele, a

[...] constituição da psique no sujeito individual, integrada pelos processos e estados característicos a este sujeito em cada um de seus momentos de ação social, os quais são inseparáveis do sentido subjetivo que tais momentos terão para ele (MOLON, 2011, p. 615).

Pautada na perspectiva de Vigotski, Molon ressalta que o ser humano “é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, constitui-se nela” (2011, p. 615).

Então, com base em Vigotski, compreendemos que não é possível pensar na constituição e no desenvolvimento humano sem a participação do outro, sem sua essência de natureza social. O desenvolvimento do indivíduo é fruto das relações sociais, como nas práticas familiares e escolares. Tais ideias são importantes, na medida em que nos orientam na compreensão dos modos como os diagnósticos podem afetar a constituição daqueles que os recebem e das pessoas que convivem de algum modo com sujeitos diagnosticados. É o caso de familiares e educadores.

Para Vigotski (2000, p. 26), o desenvolvimento das funções superiores, contrariamente às funções inferiores, “são subordinadas às regularidades históricas” e mais elaboradas e complexas do que as funções elementares (VIGOTSKI, 1995). As funções psíquicas superiores se estabelecem e desenvolvem desde o primeiro contato humano com o meio social, histórico e cultural (VIGOTSKI, 1995, 2001).

Vigotski (1999) observa que as funções psicológicas, incluindo a atenção voluntária, estão submetidas à lei genética geral do desenvolvimento humano. Elas aparecem duas vezes na criança: (i) primeiro no nível social, entre pessoas, que podemos denominar de desenvolvimento intersíquico; (ii) posteriormente, no nível individual, no interior da criança, o chamado desenvolvimento intrapsíquico. Nessas relações sociais interiorizadas, mesmo transformadas em processos mentais, tudo é social (VIGOTSKI, 1995, 2001).

O fenômeno de constituição e desenvolvimento humano ocorre, portanto, na concretude da vida real, nas relações do homem com suas atividades e base material - não somente as questões biológicas, que definem a constituição humana, mas sobretudo aquelas de seu contexto histórico-cultural (VIGOTSKI, 2012).

Pino (2005) observa que o desenvolvimento histórico das funções culturais na história social do homem opera do plano social para o pessoal a partir de quando a espécie humana primitiva se constitui humana por intervenção da cultura, levando-nos a compreender que o homem é a única espécie dotada de funções psíquicas superiores e que, a partir delas, é capaz de transformar sua natureza em função de sua condição, modo e propósitos de vida, na condição de produtor de sua história.

Entre as funções psíquicas superiores, fundadas no princípio da dinâmica interfuncional, destacamos a percepção, a memória, o pensamento, a imaginação, a formação de conceitos, a vontade, a linguagem e a atenção (VIGOTSKI, 1995), sendo esta última de maior interesse em nossa pesquisa.

Segundo a perspectiva apresentada por Vigotski (Ibidem), os aspectos sociais se articulam com os biológicos, dando ao ser humano a condição de criar novos sistemas funcionais com o intuito de subsidiar novas atividades conscientes.

3.2. A atenção voluntária na “lupa” de Vigotski

Ao olhar para a constituição e o desenvolvimento da atenção voluntária inter-relacionada com as demais funções psíquicas superiores pela “lupa” de Vigotski, destacamos a importância de sua relação dialética: a natureza biológica e histórico-cultural que a caracteriza. Esta seção parte da compreensão da atenção voluntária, como uma das funções psíquicas superiores mais influentes no processo de ensino e aprendizagem escolar, de grande pertinência em nosso estudo acerca da relação do diagnóstico de Transtorno de Déficit de

Atenção de predominância desatenta na constituição e trajetória escolar de Beatriz, a aluna investigada.

De controle voluntário, a atenção é uma das funções psíquicas do ser humano, portanto, segue a mesma lei geral das demais funções psíquicas superiores, compreendidas para além dos aspectos biológicos característicos de cada indivíduo.

Vigotski (1995) explica que, no desenvolvimento da atenção, duas linhas se sobressaem: a natural e a cultural. A linha natural diz respeito ao período de desenvolvimento primitivo da atenção, isto é, do desenvolvimento orgânico geral da criança. Nesta fase, é uma função do desenvolvimento estrutural e funcional do sistema nervoso central. Com base no materialismo histórico e dialético, Vigotski busca compreender a natureza cultural do desenvolvimento humano, pois entende que as possibilidades de desenvolvimento estão nas condições culturais. Assim, recorre à história do desenvolvimento cultural da atenção. Em idade muito precoce, ao primeiro contato social da criança com os adultos, se dá o início do processo de desenvolvimento da atenção, a partir das funções biológicas hereditárias e primárias. A atenção voluntária deve ser vista como um comportamento organizado do sujeito, que parte de sua gênese, considerando o processo compreendido entre o nascimento e o primeiro contato com o meio social.

O processo de atenção resulta, portanto, das relações sociais e culturais que perpassam o sujeito, do meio que o envolve, e da estrutura e impacto dessa atividade desenvolvida em seu cotidiano.

[...] O desenvolvimento cultural de qualquer função, inclusive da atenção, consiste no fato de que o ser social no processo de sua vida e atividade elabora uma série de estímulos e signos artificiais. Graças a eles, o comportamento social da personalidade é orientado; os estímulos e os signos assim formados tornam-se os meios fundamentais que permitem ao indivíduo dominar seus próprios processos comportamentais (VIGOTSKI, 1995, p. 215, tradução nossa¹⁴).

A atenção voluntária deriva dos estímulos externos, no plano social e nas relações entre os sujeitos. Em seguida, essa função psíquica superior acontece no plano psíquico interno, de caráter individual. Para o autor, o desenvolvimento da atenção é essencial ao desenvolvimento de atos volitivos e subordinados às motivações e aos interesses dos sujeitos (VIGOTSKI, 1995), sendo a linguagem de grande importância nesse sentido.

¹⁴ El desarrollo cultural de cualquier función, incluida la atención, consiste en que el ser social en el proceso de su vida y actividad elabora una serie de estímulos y signos artificiales. Gracias a ellos se orienta la conducta social de la personalidad; los estímulos y signos así formados se convierten en el medio fundamental que permite al individuo dominar sus propios procesos de comportamiento.

[...] a atenção voluntária se desenvolve na criança. Vemos, portanto, que o desenvolvimento da atenção da criança, desde os primeiros dias de sua vida, encontra-se em um ambiente complexo formado por estímulos de um duplo gênero. Por um lado, objetos e fenômenos atraem a atenção da criança em virtude de suas propriedades intrínsecas; de outro, os estímulos-catalisadores correspondentes, ou seja, as palavras guiam a atenção da criança. Desde o início, a atenção da criança é orientada. É dirigido primeiramente pelos adultos, mas à medida que a criança domina a linguagem, passa a dominar a mesma propriedade de dirigir sua atenção em relação aos outros, e, depois em relação a si mesma. (VIGOTSKI, 1995, p. 232, tradução nossa¹⁵).

A partir dos argumentos mencionados nas obras de Vigotski, observamos que a constituição e o desenvolvimento humano não estão atrelados exclusivamente aos fenômenos deterministas, quantitativos e biológicos resultantes do processo de amadurecimento orgânico do sujeito.

O argumento do desenvolvimento cultural da atenção voluntária é essencial para nossas reflexões acerca do diagnóstico do TDAH e suas repercussões no contexto escolar. Com base em Vigotski, pensamos que os contextos social e histórico devem ser considerados nas reflexões acerca do TDAH no processo de ensino e aprendizagem, entre as transformações possíveis nas funções psíquicas superiores.

A atenção também se constitui em uma base real sem a qual o desenvolvimento dos conceitos não seria claro, e não poderíamos ter escrito a história da personalidade e da concepção de mundo. [...] o verdadeiro caráter do desenvolvimento cultural, ao contrário do desenvolvimento natural, reside no fato de que nem a memória nem a atenção podem se transformar em processos de comportamento cultural geral se tomados como processos de desenvolvimento natural e deixarem se desenvolver por si mesmos. Somente quando a personalidade domina uma ou outra forma de comportamento é que consegue levá-lo ao nível superior (VIGOTSKI, 2021, p. 445).

É importante ressaltar que o processo da atenção voluntária não se desenvolve apenas a partir das questões orgânicas do sujeito, mas também de suas vivências.

¹⁵ [...] La atención voluntaria se desarrolla en el niño. Vemos, por tanto, que el desarrollo de la atención del niño, desde los primeros días de su vida, se produce en un entorno complejo formado por estímulos de doble tipo. Por un lado, los objetos y fenómenos atraen la atención del niño en virtud de sus propiedades intrínsecas; por otro, los correspondientes estímulos-catalizadores. Por otro lado, los correspondientes estímulos-catalizadores, es decir, las palabras, guían la atención del niño. Desde el principio, la atención del niño está guiada. Primero la dirigen los adultos, pero a medida que el niño domina el lenguaje, llega a dominar la misma propiedad de dirigir su atención hacia los demás, y después hacia sí mismo.

3.3. *Pereživânie*: a vida interna do “eu” concebida pelo outro

O processo de constituição e desenvolvimento humano está intimamente ligado ao estudo da pedologia, isto é, o estudo do desenvolvimento infantil.

Segundo Aquino e Toassa (2019, p.4), a pedologia é “uma ciência abrangente e multidisciplinar” que envolve “múltiplas áreas do conhecimento em seus aspectos biológicos, sociais, psicológicos, antropológicos, educacionais, patológicos etc.”.

As autoras, a partir dos estudos pedológicos de Vigotski (2018) relatam que é possível investigar o desenvolvimento da criança nos aspectos afetivo, perceptivo e sensitivo, conforme suas singularidades. Para Vigotski, o meio tem papel fundamental no desenvolvimento infantil; por isso, é preciso compreender como a criança compreende o meio e como este afeta seu desenvolvimento.

Dos estudos pedológicos de Vigotski (Ibidem), vamos focalizar o problema do meio com foco no conceito de *pereživânie*.

A *pereživânie* conta com tradução e interpretação profunda, complexa e um pouco contraditória, especialmente no escopo das obras inacabadas de Vigotski, traduzida por estudiosos brasileiros como “vivência”. Na concepção do autor (2000), a *pereživânie* é um termo destinado a representar a vida interna do sujeito, as experiências de si, com o outro e com o mundo, diferenciadas individualmente.

Para Vigotski (2018), a vivência tem a ver com as peculiaridades psíquicas do ser humano e os fatos objetivos com que se depara em seu contexto de vida, impactantes em sua constituição e desenvolvimento. Ela compõe a historicidade do sujeito, em relação direta com suas manifestações interiores, suas emoções, seus motivos e interesses, que se articulam com as situações de ordem externa, por vezes dramáticas.

Fundamentada também nos estudos vigotskianos, Toassa (2009, p. 32) observa que etimologicamente, a *pereživânie*

[...] deriva dos verbos *jít* – viver e *pereživát* – viver ou vivenciar a existência. Esses são os sentidos cultos dos verbos, base para a utilização de Vigotski. Mas, na língua russa, *pereživânie* é termo usado coloquialmente para designar “sofrimento”. A tradução alemã de seu sentido culto é o bem conhecido termo *Erlebnis*.

Então, as vivências passam a representar as especificidades e particularidades da personalidade do sujeito e de um acontecimento ou situação vivida. Isso denota que suas particularidades e especificidades estão relacionadas e podem determinar o modo como ele vivenciará determinada situação.

Alicerçado nos ideais vigotskianos, Barbuio (2021) define a *pereživânie* como um regulador que participa da transformação das funções psicológicas do sujeito, favorecendo desta forma, a atribuição de novos sentidos às suas experiências vividas.

Na concepção vigotskiana a vivência do sujeito pode afetar significativamente a formação e o desenvolvimento de sua consciência a partir das mudanças em suas funções psíquicas superiores.

Ao considerar as singularidades dos sujeitos, é possível afirmar que nem todos agirão da mesma forma quando submetidos a situações ou condições de vida semelhantes. Logo, um mesmo acontecimento pode se refletir de formas distintas, provocando vivências específicas para cada sujeito. É pertinente analisar dada vivência “como uma unidade de momentos do meio e da personalidade”, dependendo do sentido e do significado das coisas. (VIGOTSKI, 2018, p. 79)

Na perspectiva vigotskiana, a vivência diz respeito à função do meio e sua influência no caráter e no desenvolvimento psicológico do sujeito.

3.4. A atribuição de sentido às experiências vividas

A conduta humana está atrelada às relações sociais e aos sentidos atribuídos pelos indivíduos às experiências vividas. Segundo Vigotski (2012, p.85), “um novo princípio regulador da conduta” está no sentido que o sujeito atribui à vida social, a sua interação com os outros, sendo esta conduta diretamente ligada ao sentido da palavra.

Para Vigotski (2011), os sentidos têm relação com a palavra, que é complexa, fluida e não se esgota. A palavra está em permanente mudança, e os sentidos nela contidos são determinados por tudo o que está na consciência do sujeito acerca do que diz respeito a ela.

Ao investigar o epílogo das *Obras Escolhidas* de Vigotski¹⁶, Luria (1987) observa que os sentidos vão muito além da palavra. Para o autor, adiante da palavra estão os objetivos, os motivos, afetos, emoções e personalidade (Ibidem, p. 369).

A partir dos estudos vigotskianos, Smolka (2010) destaca que são as outras pessoas que conferem sentido a um movimento indicado pelo sujeito, o que pode vir a modificar a função do próprio movimento, e convertê-lo em um meio de relação ou em meio às relações.

¹⁶ Publicadas em inglês

Segundo a autora, o sentido é algo, um signo, um apontamento ou sinal modificado a partir do outro.

Para Vigotski (1995), o signo, associado aos instrumentos, é considerado elemento mediador da atividade humana que, de forma distinta, atua na constituição, no aprendizado e desenvolvimento humano em face de seus processos sociais e culturais, sua relação com o mundo e com o outro, sendo o signo de domínio interno e o instrumento de domínio externo.

Segundo Vigotski (Ibidem, p. 254, tradução nossa¹⁷), “[...] a inclusão de um signo em qualquer processo remodela toda a estrutura das operações psicológicas, da mesma forma que a inclusão da ferramenta remodela toda a estrutura da operação de trabalho”.

O sujeito se utiliza de instrumentos, objetos, palavras, atividades para interagir com o meio e com o outro e, por meio dele, transforma sua natureza e se humaniza. Nessa relação com as atividades de trabalho, o homem é capaz de criar sua cultura e sua história por meio das relações com o outro, com o meio e objetos que o cercam (VIGOTSKI, 1999).

Vigotski considera os signos como “instrumentos psicológicos” direcionados ao interior do próprio homem, e que se relacionam com o controle de ações do campo psicológico destinadas à solução de problemas tais como lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc. Ele age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (Ibidem p. 70).

Segundo Vigotski (Ibidem), o momento mais importante no desenvolvimento da criança é o primeiro uso de instrumentos, o que acontece em torno dos nove meses de vida. É nessa idade que as primeiras conexões sensório-motoras e mecânicas complexas são formadas, quando se configura “o momento de mudança no desenvolvimento das formas básicas de adaptação da criança ao ambiente” (Ibidem, p. 447), enquanto ela passa a tentar alcançar objetivos.

Finalmente, observamos que as funções de comportamento de domínio externo atuam de forma independente das funções de domínio interno, interativamente, levando-nos a observar que “todos os aspectos da vida mental se desenvolvem avançando e sustentando um ao outro” (Ibidem, p. 444).

Deste modo, o sentido acontece nas relações sociais, pelas negociações e pela atribuição de sentido aos gestos e ações do outro.

Vigotski (Ibidem) exemplifica isso com o gesto indicativo:

¹⁷ Hemos podido observar como un signo erróneamente utilizado aparta al niño de la reproducción correcta, dificulta y entorpece su trabajo. El coeficiente mnemotécnico queda por debajo del coeficiente mnemónico.

[...] a princípio, é o adulto que orienta a atenção da criança com suas palavras, criando uma espécie de indicações suplementares, algo como flechas, sobre os objetos em seu ambiente, elaborando com eles poderosos estímulos indicadores. Então é a criança que passa a participar ativamente de tais indicações e é ela mesma quem usa a palavra ou o som como meio indicador, ou seja, dirige a atenção do adulto para o objeto que lhe interessa (VIGOTSKI, 1995, p. 232, tradução nossa).¹⁸

Nessa direção, um gesto de apontar é, por exemplo,

[...] um modo possível de organização e relação humana, no nível social e individual, a partir de práticas concretas da vida. O exemplo deste gesto configura, portanto, como um movimento marcado/transformado nas relações sociais, no qual se inscreve a significação, esclarecendo ainda que “a emergência do signo como produto dessa relação, deixa marcas, vestígios, afeta, transforma, redimensiona, os organismos que adquire o estatuto de sujeito. [...]” (SMOLKA, 2010, p. 114).

Vigotski propõe a emergência da produção de signos como sinais e apontamentos dos sujeitos: “princípio da significação e chave para compreender a conversão das relações sociais em funções mentais [...]” (Ibidem, p. 112).

Segundo Smolka (Ibidem) a significação, de característica bem complexa, leva-nos a problematizar as condições e dimensões da produção de sentidos e da construção de conhecimentos nas relações de ensino, o que é de grande relevância para nossa pesquisa, que focaliza os modos como o diagnóstico de TDAH afetou o processo de escolarização da aluna.

Na concepção de Vigotski (1999), os significados e sentidos são processos diferentes que se articulam nas variadas formas de comportamento do psiquismo humano; são dependentes da subjetividade de cada ser humano em meio às vivências histórico-culturais que o envolvem. A significação pode ser resultante de movimentos significativos que não são dados naturalmente, mas construídos a partir das relações que permeiam os sujeitos em seus contextos sociais, culturais e históricos, diferentes para cada indivíduo.

Smolka (2000, p. 31) trata da importância do cuidado e indagações a respeito das “implicações e sentidos daquilo que afirmamos e/ou assumimos”, uma vez que os sentidos se constroem, primeiramente pelo social (externo), e depois pelo individual (interno), a partir da mediação semiótica (palavras, gestos etc.).

¹⁸ Al principio, es el adulto quien orienta la atención del niño con sus palabras, creando una especie de indicaciones suplementarias, algo así como flechas, sobre los objetos de su entorno, elaborando con ellas poderosos estímulos indicadores. Luego es el niño quien empieza a participar activamente en tales indicaciones y es él mismo quien utiliza la palabra o el sonido como medio indicador, es decir, orienta la atención del adulto hacia el objeto que le interesa.

Isto acabou nos instigando na exploração da abordagem sobre o sentido das experiências vividas pelos sujeitos.

Para González Rey (2007), o indivíduo vivencia de forma singular o transtorno que aparece no sistema – a família e outros sistemas nos quais ele vive e se desenvolve –, e é preciso compreender o processo de constituição do sintoma que ele expressa, o que implica compreender os sentidos subjetivos históricos e atuais que ele gera em relação às suas experiências nesses sistemas inter-relacionados. (MARTINEZ, GONZÁLEZ; PUENTES, 2019, p. 204)

Em outras palavras, interessou-nos conhecer melhor o processo de significação para compreender os sentidos atribuídos pelos participantes e por Beatriz aos diagnósticos de transtorno atribuído à aluna.

3.5. O comportamento humano e a formação da personalidade

Consideramos que a capacidade de o sujeito conhecer o meio e atuar sobre ele depende das relações que desenvolve com esse meio, já que estamos abordando questões relacionadas a comportamento, formação humana e aprendizagem escolar.

Para Vigotski (1995), os contextos e relações que perpassam os sujeitos são relevantes na constituição e desenvolvimento da consciência, bem como na determinação e organização de seu comportamento, tendo em vista os movimentos e transformações possíveis no desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

Uma importante questão a ser pontuada é a relação que existe entre a vida orgânica e a vida da personalidade que, no estudo dos motivos, deve estar “subjacente ao desenvolvimento cultural das emoções e dos desejos” (VIGOTSKI, 2021, p. 444).

As emoções são as primeiras manifestações da criança, em um processo interno complexo que se manifesta, historicamente, a partir de motivações que influenciam internamente o comportamento humano (TOASSA, 2011).

Segundo Vigotski (1999), os aspectos emocionais, cognitivos e de formação da personalidade humana estão interligados com o contexto sociocultural e histórico a partir do qual o sujeito emerge. Logo, resultam da interação de um sujeito com seu meio social. Nesse contexto, a cultura se apresenta como um aspecto muito importante no desenvolvimento da personalidade infantil, uma vez que é responsável por fornecer à criança um ambiente estruturado e repleto de significados.

A personalidade é a relação entre as reações primitivas e as superiores, um conceito histórico com sentido muito mais restrito do que apresenta a palavra, não possuindo, ao que nos parece, traços únicos e individuais. (VIGOTSKI, 2021, p.443):

[...] a personalidade torna-se um conceito social: abrange o que é natural e histórico na humanidade. Ela não é inata, mas é o resultado do desenvolvimento cultural porque “personalidade” é um conceito histórico.

Segundo Vigotski (2021), o conceito de “personalidade” é social, reflexo, baseado no fato de que a criança aplica a si mesma os instrumentos de adaptação que utiliza com relação aos outros. Por essa razão, podemos entender que a personalidade também é social. E “[...] um pequeno avanço no desenvolvimento cultural de cada função pressupõe o desenvolvimento da personalidade em suas formas mais embrionárias” (Ibidem, p. 444).

Para Vigotski (2000, p. 35) a formação da personalidade está relacionada aos dramas que o sujeito experimenta em seu cotidiano. O drama é “a dinâmica da personalidade”. Carregado sempre de luta, reflete a complexidade e interconstituição dos processos que permeiam a realidade vivida pelo sujeito.

Também sob a perspectiva histórico-cultural, Barbuio (2021) compreende o drama como um processo dinâmico e dialético pelo qual o sujeito vai se constituindo e se desenvolvendo conforme as situações e movimentos cotidianos.

Para Delari Júnior (2011), Vigotski interpreta o drama a partir de dois conceitos:

(1) um mais coloquial, por exemplo: “o desenvolvimento humano como drama (peça teatral) em vários atos” e (2) outro mais específico, destacando numa ação “dramática” dois aspectos: 2.1 um ato de decisão humana sobre a condução de seu destino histórico; 2.2 o choque entre diferentes papéis que cada pessoa vivencia [*perejivaet*]. Estas peculiaridades constituem o caráter (in)tenso e dialeticamente conflituoso de se decidir socialmente por um caminho vital ou outro num dado contexto histórico-cultural – desde o mais corriqueiro até aquele no qual pode estar envolvida uma situação de vida ou morte – “ser ou não ser”. (DELARI JÚNIOR, 2011, p. 181)

Dessas concepções, a que mais se aproxima das propostas do presente estudo diz respeito ao ato de decidir ou fazer escolhas humanas acerca da condução de seu destino histórico, além do choque produzido entre as diferentes posições assumidas pelo sujeito em dado contexto, sempre vivenciando a experiência do “ser ou não ser” em sua vida.

É importante destacar que “as funções psicológicas superiores são desenvolvidas na forma de drama” (VIGOTSKI, 2000, p. 27) vivido pelo sujeito em suas relações sócio-históricas em algum ponto de seu percurso.

Tendo em vista estas proposições e conceitos vigotskianos, no capítulo seguinte vamos apresentar as narrativas de Beatriz e das demais participantes deste estudo, a fim de compreender os sentidos que atribuem ao diagnóstico de TDAH de predominância desatenta recebido por Beatriz no início de sua trajetória escolar.

4. SENTIDOS E IMPLICAÇÕES DO DIAGNÓSTICO DE TDAH REVELADOS PELAS NARRATIVAS DE BEATRIZ, SUA MÃE E EDUCADORAS

Para discutir as condições e contradições que movimentam a conjuntura do TDAH no contexto da educação escolar, esta seção traz uma análise dos sentidos e implicações que nos foram revelados pelas narrativas, em resposta a nossas questões investigativas:

- 1) Que sentidos o diagnóstico de TDAH com predominância na desatenção suscitou em Beatriz e nas pessoas com as quais ela convive nos ambientes familiar e escolar?
- 2) Que implicações refletiram na constituição e trajetória escolar de Beatriz a partir do diagnóstico de TDAH de predominância desatenta recebido durante a educação infantil?

Aqui, vamos procurar analisar e propor discussões acerca dos sentidos e implicações do diagnóstico de TDAH de predominância desatenta na constituição e na trajetória escolar de Beatriz, em nosso esforço de buscar respostas às questões da pesquisa.

Para todos os participantes, exceto Beatriz, foram elaboradas as seguintes questões:

- i) Relate sua vivência no processo de escolarização de Beatriz;
- ii) Relate suas percepções a respeito dos diagnósticos de transtornos atribuídos a alunos no contexto da educação escolar contemporânea.

Como mencionado no capítulo sobre a metodologia, estas questões foram apresentadas aos participantes durante uma reunião remota, momento em que a pesquisadora solicitou que eles enviassem as respostas posteriormente.

Para Beatriz, as questões disparadoras dos relatos narrativos foram propostas no final dos encontros de apoio às atividades escolares, com a presença da professora coordenadora do AEE e da pesquisadora, no formato do ensino remoto emergencial demandado pela pandemia da Covid-19.

Em seus relatos, Sarah, a mãe de Beatriz, se emociona ao recordar os fatos vividos pela filha, especialmente no início de sua educação escolar.

Então, a Beatriz começou a ter dificuldades na escola com cinco anos quando ela estava no “prezinho” na escola municipal. Aconteceu uma coisa horrível! A professora chamou a Beatriz de “burra” na frente de todos os coleguinhas (interrompeu um pouso a fala e retomou). Isso marcou muito ela! Ela ficou muito abalada! Acho que deixou sequela na Beatriz. [...] Quando ela me contou, fiquei muito triste! Então fui conversar na escola. A professora disse que não falou isso pra ela! Eu não acreditei porque a Beatriz não mente. [...] O que a professora falou abalou muito a Beatriz! É

muito pesado! (ficou triste e parou um pouco de falar) Isso ficou nela! Acho que deixou sequela na Beatriz (ela parou de falar e apresentou fisionomia triste).

(Sarah - 25/09/2020 – contato via WhatsApp – gravado por Gravador Explorer e transcrito pela pesquisadora)

Algumas de suas palavras e expressões permitiram-nos mensurar o sentido que a mãe deu às palavras que escutou da professora: “*É muito pesado!*”, “*Acho que deixou sequela na Beatriz*”, além de ter deixado transparecer sua fisionomia entristecida diante do fato.

Na perspectiva de Vigotski (1995), desde a infância, as palavras são como escape para as crianças no caminho em direção à conquista da experiência psíquica superior, suportada a princípio pela ação do outro sobre si e, posteriormente, pela ação sobre si mesma.

Assim, o sentido que a mãe dá à filha, com dificuldade, vai se construindo também no olhar da professora sobre a aluna no ensino infantil.

Sarah relata um acontecimento do início da vida escolar da filha, em que se mostra convencida das dificuldades de sua filha no processo de escolarização. Com isso, revela ter interiorizado determinados discursos médicos acerca do TDAH.

[...] Eu nunca tive problema de comportamento com a Beatriz na escola! Ela sempre foi boazinha, sabe?! Comportada! Só na parte de estudo que ela começou a dar problema. [] A Beatriz tem muitas dificuldades nas atividades da escola, mas a psicóloga acha que ela não tem TDAH! [...] Ela (referindo-se a Beatriz) sempre acha que não é capaz. Outro dia me perguntou se ela era especial. Aí eu respondi: claro que sim filha! Você é especial pra mim. Nesse sentido, de ter amor por ela. Ela tem falado muito sobre isso ultimamente! Eu procuro lidar com Beatriz como uma menina normal!

(Sarah - 25/09/2020 - contato via WhatsApp – gravado por Gravador Explorer e transcrito pela pesquisadora)

A narrativa de Sarah permite compreender o impacto que recebeu das falas da professora em face da dificuldade na realização das tarefas, concordando com as questões atribuídas e relacionando-as com o diagnóstico de TDAH.

Ela faz tudo normalmente aqui em casa. [...] Só na hora das tarefas da escola que ela dá problema! Quando tem dificuldade com as coisas da escola e da psicóloga, ela sente muita pressão. Fica tão nervosa que dá pane nela. Outro dia ela te falou né? Ficou tão nervosa porque não conseguia fazer as atividades da escola e da psicóloga que até desmaiou na igreja. [...]

[...] Ela já sabe se virar! Eu oriento ela. Ela já fica sozinha aqui em casa. Já expliquei pra ela os cuidados que ela tem que ter! [...] Fiquei com medo dela passar mal de novo. [...]

(Sarah - 25/09/2020 - contato via WhatsApp – gravado por Gravador Explorer e transcrito pela pesquisadora)

É importante observar, ainda, que as questões relacionadas ao diagnóstico implicaram em interferências na constituição da personalidade e no comportamento da aluna a partir dos discursos sociais que a envolveram. A menção ao nervosismo e insegurança de Beatriz na realização das tarefas escolares, constante nas narrativas de Sarah e professores, influenciou na percepção e no comportamento da estudante.

As narrativas da mãe indicam que ela vê a filha a partir dos dizeres da professora e/ou a partir do que conhece sobre os sinais clínicos do TDAH com base nos discursos circulantes no ambiente social contemporâneo. Contudo, segundo Werner (2005), não podem se esgotar nas discussões de caráter biológico para justificar as dificuldades e fragilidades do organismo do sujeito, bem como seu fracasso no desenvolvimento das atividades escolares.

Excertos da narrativa oral de Sarah a respeito das dificuldades da filha em realizar as tarefas escolares em casa - *“eu procuro lidar com ela como uma menina normal”, “quando fica nervosa, dá pane nela”* - reforçam a exacerbação dos aspectos biológicos como determinantes da boa saúde, desconsiderando a realidade de vida dos sujeitos em seus aspectos sociais, culturais e pedagógicos como determinantes da aprendizagem, conforme menciona Canguilhem (2009).

Ao estudar as proposições de Canguilhem (Ibidem) e Scarin & Souza (2020), entendemos que o normal ou anormal do sujeito se constitui e desenvolve nas relações, a depender do meio, momentos e/ou relações. Segundo os autores, a condição patológica justifica fracassos, dificuldades e comportamentos no processo de escolarização. Portanto, devem também ser considerados.

A análise dos excertos de Sarah permite compreender, portanto, que os discursos de supremacia biológica e médica, conforme cita Werner (2005), se tornam definidores do modo como compreende Beatriz: *“outro dia me perguntou se ela era especial”*. (Sarah - 25/09/2020 - contato via WhatsApp – gravado por Gravador Explorer e transcrito pela pesquisadora)

Os rótulos aplicados à aluna a partir do diagnóstico de TDAH, o modo como os outros a enxergam e falam sobre ela acabaram conferindo-lhe baixa autoestima, insegurança e dependência da mãe e/ou demais familiares na realização de atividades escolares em casa.

[...] Beatriz apresentava sensação de preguiça. É o TDAH, a preguiça é do TDAH. [...] A Beatriz é uma menina muito doce, tinha uma vontade muito grande de aprender, mas ela não acreditava no potencial dela, quando ela chegou pra mim, né, como já falei?! A autoestima dela era nula! [...] Eu lembro da Beatriz chegando pra mim com uma baixa autoestima, assim, eu não consigo, eu não sei fazer, né?! Ela sempre foi muito quietinha, muito tímida. [...] Então eu comecei passando pra ela pequenas coisas: Beatriz, vamos pintar esse desenho? Eu não consigo! (imita a fala da Beatriz). Consegue! Você é capaz, você é inteligente! Então eu trabalhei muito a

autoestima dela! A hora que consegui resgatar a autoestima dela, ela começou a progredir. [...]

(Carol - 09/10/2020 - contato via WhatsApp – gravado por Gravador Explorer e transcrito pela pesquisadora)

Os excertos a seguir trazem outra contradição que permeia o processo de escolarização: a influência das questões aos olhos da professora Carol. Ao mesmo tempo, ela busca meios para auxiliar a aluna.

Em sua narrativa, se por um lado Carol destaca que vê Beatriz como uma criança com preguiça e vê nisso uma característica do transtorno (*“É o TDAH, a preguiça é do TDAH”*), por outro destaca suas qualidades (*“é uma menina doce, vontade de aprender”*).

Para Carol, Beatriz não acredita em seu potencial e tem baixa autoestima. Podemos pensar que ela se tornou uma criança com baixa autoestima com base nas relações que estabeleceu em outras situações: por exemplo, com a professora da educação infantil que a chamou de burra; e também pelo olhar da própria mãe após a fala daquela professora.

Em meio a tantas contradições e tensionamentos que afetam Beatriz e o fazer docente, a professora Carol demonstra vontade e comprometimento para auxiliar no desenvolvimento da aluna. Contudo, as intervenções da família e de algumas das pessoas com as quais convive na escola, inclusive professores, fundamentam-se exclusivamente nas questões biológicas que permeiam os discursos a respeito do TDAH.

[...] Na matemática ela não conseguia, eu falei, Sarah, ela é muito inteligente, mas não consegue concentrar! Ela falou, então Carol, eu falo, mas ela voa!

(Carol - 09/10/2020 - contato via WhatsApp – gravado por Gravador Explorer e transcrito pela pesquisadora)

Dos relatos escritos por Carol sobre suas vivências no processo de escolarização de Beatriz, destacamos o trecho a seguir, que demonstra o modo como a professora olha para Beatriz – “ela voa, ela não consegue se concentrar” – realçando, junto com as falas da mãe, as marcas que vão sendo criadas e reforçadas após o diagnóstico. E que, posteriormente, podem ter afetado a constituição e trajetória escolar de Beatriz.

Aí eu falei, então, isso tem nome, tem tratamento! Vamos procurar e ajudar! Eu tô aqui pro que você precisar. Vamos levar ela na neuro? Foi nessa consulta com a neuro que viu o TDAH. Aí começou! Foi todo um trabalho com o pai dela que não aceitava as coisas. Ele é bem resistente. Dizia: vai levar no médico? Pra quê? Minha filha não tem nada! Falei: vamos sondar! Aí coloquei o caso do “V” (filho de Carol). Falei, não tem nada a ver! Aí ele disse, ahh, mas vai passar remédio, isso não é bacana! Aí eu falei, não! Se precisar tomar medicação, não vai viciar, se uma medicação não der certo tem outra! [...]

[...] Às vezes é essa ajudazinha que ela está precisando! Mas assim, é uma conversa que você tem que ter um carinho pra falar, né? É que você está falando do filho daquela pessoa! E custa sim pra ele entender que aquela criança tá fora do padrão.

Tem uma resistência muito grande! Mas cê tem certeza? Cê acha que precisa? Mas o que é isso? O que é o TDA? Aí eu ia explicando, ia dando exemplo. A mãe já não apresentava essa resistência. Com pouca explicação ela entendia. Às vezes questionava: mas será? Aí começaram a entender e levaram. Foram e fizeram tudo certinho. E aí ela começou a tomar medicação, mas não sei se ainda tá tomando! [...] Depois ela saiu da escola municipal para o sexto ano e não fiquei mais sabendo. Hoje, estudando um pouco mais sobre o autismo eu fico assim na dúvida: será que na época era só o TDA? Ou o TDA entrou como comorbidade? Será que ela tem um pouquinho de DI? Então não sei, porque as crianças crescem e mudam. Eu sinto que às vezes falta no profissional da educação o tato para lidar com essas situações. Falam de qualquer jeito, de forma muito brusca com os pais sobre os problemas dos filhos e dói no pai com a mãe. Não sei se é porque eu passei dificuldade com o “V” [...] foi onde eu descobri que ele o “V” tem o TDA. Foi a partir da situação do “V” e de alguns alunos da sala que eu comecei com a minha experiência com o TDA. A partir daí comecei a perceber que a criança com TDA, ela não consegue prestar atenção, mas não é porque ela não quer, né? Comecei a prestar a atenção. Então é assim... A experiência que eu tenho com o TDA, foi de dentro da minha casa, aí depois eu fui vivenciando na escola. [...] Beatriz foi progredindo, aí a Sarah falava: Carol, ela não é boa de cálculo! Eu falava: ninguém é bom em tudo! Ela tem as habilidades dela! Valoriza o que ela dá conta, do jeito dela! Cada um tem um jeito. E foi nisso aí que a gente foi trabalhando e ela foi crescendo. Depois ela fez um exame, mas não mais era minha aluna. (Carol - 09/10/2020 - contato via WhatsApp – gravado por Gravador Explorer e transcrito pela pesquisadora)

Neste excerto da narrativa de Carol, destacamos o sentido que o TDAH tem para a professora, reforçando o que nossa produção traz acerca da supremacia biológica e patologização da educação, da necessidade de medicalização, desconsiderando as questões histórico-culturais que circundam o sujeito diagnosticado.

Na análise da narrativa da professora Carol, é possível perceber também o modo dialético em que a situação se apresenta. Por um lado, a professora se preocupa com Beatriz, entende que “ela não precisa ser boa em tudo, que cada um tem seu jeito”. Por outro, afirma a existência de um padrão para os alunos, aspecto mencionado em Collares e Moysés (1996) como um dos problemas mais evidentes no processo de ensino e aprendizagem escolar.

O relato de dificuldades apresentadas por Beatriz no início do processo de escolarização infantil e relatórios psicopedagógicos disponibilizados para consulta pela escola onde a pesquisa aconteceu referiam-se ao período inicial, quando a menina foi marcada, perturbada pela forma de intervenção de uma professora do ensino infantil que desagradou a mãe de Beatriz:

Aconteceu uma coisa horrível! A professora chamou a Beatriz de “burra” na frente de todos os coleguinhas (interrompeu um pouso a fala e retomou). Isso marcou muito ela! Ela ficou muito abalada! Acho que deixou sequela na Beatriz. [...] Quando ela me contou, fiquei muito triste! Então fui conversar na escola. A professora disse que não falou isso pra ela! Eu não acreditei porque a Beatriz não mente. [...] O que a professora falou abalou muito a Beatriz! É muito pesado! (ficou triste e parou um pouco de falar) Isso ficou nela! Acho que deixou sequela na Beatriz (ela parou de falar e apresentou fisionomia triste).

(Sarah - 25/09/2020 – contato via WhatsApp – gravado por Gravador Explorer e transcrito pela pesquisadora)

Ao observarmos o relato de Sarah a respeito dos discursos docentes, podemos afirmar, estudando Alves (2020), que são estratégicos “condutores” de uma visão individualizante e patologizante, e desconsideram os processos de ensino e aprendizagem e o funcionamento da escola, que requerem uma análise pedagógica crítica mais ampla, além da observação das vivências dos sujeitos. Quando questionada sobre seus conhecimentos e percepções acerca do processo de escolarização de Beatriz, Helena relata:

[...] Beatriz é uma menina muito doce, mas bastante tímida. Participava das aulas como os demais alunos, mas somente em determinadas aulas [...] O que me lembro bem, é que fiquei sabendo de sua dificuldade (laudo), somente no terceiro ou quarto bimestre quando a orientadora educacional me pediu para fazer uma avaliação dela sobre essas questões. Se tivessem me dito antes, sobre o laudo teria concentrado mais minha atenção nela.

(Helena - 16/10/2020 – contato via WhatsApp - escrito)

Procurando abordar o desenvolvimento emocional do ser humano, Leite, Silva e Tuleski (2015) produziram um estudo que demonstra com clareza e pertinência as condições e contradições apontadas por Vigotski no que se refere à constituição emocional do ser humano.

As autoras observam que, na complexidade das atividades, nas relações com os pares e na crescente utilização de instrumentos, a consciência do homem vai alcançando novas formas de linguagem (Ibidem), novas maneiras de agir, de se comunicar e novos sentidos individuais, tendo em vista os sentidos do grupo com que o sujeito se relaciona.

É importante compreender que as bases da teoria histórico-cultural mantêm foco nos aspectos biológicos sobre a constituição e o desenvolvimento humano. Contudo, ponderam que estes devem estar submetidos às mudanças que acontecem nas relações intersubjetivas, ou seja, aquelas que se efetivam em meio às relações humanas, considerando os aspectos sociais, históricos e culturais que envolvem os sujeitos (Ibidem).

Segundo as autoras, a função emocional vislumbrada como hegemonicamente biológica que avança no contexto do processo de ensino e aprendizagem escolar desconsidera

as transformações que acontecem em suas funções elementares a partir das influências culturais e históricas, e as transformam em função superior.

A seguir, apresentamos a narrativa escrita de Dona Inquieta, a diretora da escola pesquisada, a quem foi solicitado um relato das impressões a respeito de Beatriz em seu contexto de escolarização.

[...] Beatriz enquadra na categoria dos tímidos e na sua maneira de se vestir, bem diferente dos outros, devido a questões religiosas, fazia com que meu olhar prestasse mais atenção nela. O ano foi passando e esta é a impressão que ia sendo reforçada, em decorrência de conversas com a orientadora sobre ela e comentários dos professores, que sempre reforçavam a sua timidez e a dificuldade de acompanhamento dos conteúdos. [...] a mãe relatava as dificuldades da filha, principalmente nos conteúdos de História e Matemática. Conversávamos sobre a aluna e tentávamos achar uma maneira de ajudar, sempre ressaltando que a timidez a atrapalhava. Seu relacionamento com colegas era muito restrito.

(Dona Inquieta - 16/10/2020 – contato via WhatsApp - escrito)

O modo como as professoras, a diretora escolar e a mãe enxergam Beatriz - tímida, insegura e com dificuldades - vai determinar suas condições de possibilidade ou impossibilidade, e nos instiga a propor uma discussão com base no conceito de significação e meio em Vigotski (2001). Para o autor, o significado das palavras é entendido como produção histórica e social, e vai evoluindo suportado no desenvolvimento humano, em seus diferentes contextos.

Vale ressaltar que, segundo Vigotski (Ibidem), os sentidos são aspectos subjetivos, perpassados pelos aspectos cognitivos e afetivos do sujeito. Desta forma, quando tentamos analisar e compreender as narrativas e discursos de diferentes sujeitos, devemos primeiramente conhecer suas motivações para determinadas ações, decisões e impulsos.

Para Vigotski (Ibidem) o pensamento verbal do ser humano é gerado por seus desejos, emoções e interesses, e não basta limitar-se às palavras, aos discursos do sujeito, e sim compreender o que levou a pronunciá-los. Mediante a análise dos dizeres da professora Carol e da diretora Dona Inquieta, propomos uma reflexão acerca da importância da educação escolar para o desenvolvimento humano, já que é na interação social, na mediação dos instrumentos e signos, no outro que os sujeitos se constituem, desenvolvem e se transformam a partir da possibilidade de mudança em suas funções psíquicas superiores, inclusive a que é motivo de grande interesse neste estudo: a atenção.

Com a possibilidade de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, eles agregam um importante potencial de desenvolvimento. Nesse contexto, consideramos importante reconhecer o valor das dimensões biológica e social que atuam de forma associada

na personalidade e no comportamento humano, o que não pode ser considerado patológico, e sim aspectos essenciais da constituição e do desenvolvimento humano.

Propondo motivar outro eixo de discussão, segue um relato escrito de Beatriz sobre seu percurso escolar, que havia sido solicitado como redação em uma das atividades de Língua Portuguesa nas aulas do AEE. Dele destacamos um trecho em que a aluna atribui muito destaque e importância à figura docente no seu percurso escolar, e uma breve análise feita por Grace, orientadora educacional:

[...] No pré 2, eu tive uma professora legal, mas ela ficou grávida e aí eu fiquei triste porque outra professora iria dar aula no lugar dela. No 1.º ano, tive uma professora muito mais legal! No 2.º ano, tive a mesma professora. Ela levou a gente em muitos lugares. Fomos no sítio do pica-pau amarelo. Particpei de muitas apresentações e festas. No 3.º ano, foi muito chato, porque ficamos o ano todo com troca de professores. No 5.º ano, tive a mesma professora. Eu já conhecia ela. Fiquei muito triste porque no final do ano tive que me despedir dos meus amigos, pois no 6.º ano ficaríamos em escolas diferentes. No 6.º ano, tive que mudar de escola. Foi muito difícil porque tive que encontrar novos amigos e novos professores. No 7.º ano, conheci muito mais amigos e colegas. Também trocamos de professores. Agora, ainda no 7.º ano, não estamos estudando direito por causa da pandemia. Nós estamos longe dos amigos e professores. Só no ano que vem, se Deus quiser, vamos voltar para a escola e dar abraços nos amigos e nos professores.

(Beatriz em 18/09/2020 – contato via WhatsApp - contato via WhatsApp – gravado por Gravador Explorer e transcrito pela pesquisadora)

Beatriz sempre foi uma adolescente reservada, poucos amigos, sendo estes somente do sexo feminino. Percebe-se que a mesma não demonstra interesse em fazer novas amizades, contudo é solícita com quem a procura, mantém um perfil meigo e sereno permanente. A aluna não demonstra insatisfação na escola.

(Grace em 13/11/2020 - contato via WhatsApp - escrito)

Percebe-se a dificuldade de Beatriz em se relacionar com a realidade do grupo escolar a que pertence, a nosso entender em virtude dos valores familiares, culturais e religiosos que carrega. Sua maneira de agir, vestir, falar e se portar em sala, aspectos observados e anotados em diário de campo, e gravados durante um dos encontros semanais em que, após a aula, a pesquisadora questiona se ela está sentindo falta da escola, dos colegas, dos professores durante a fase de ensino remoto. A aluna menciona a saudade da escola, dos professores e de apenas algumas colegas, com restrição à maioria dos demais colegas: [...] *“parece que meus colegas têm nojo de mim.”*

Consideramos importante destacar também a análise de alguns excertos a partir dos quais observamos o quanto a fala da diretora da escola reflete as concepções de hegemonia biológica que vêm “contaminando” o cenário da educação escolar. Observamos que não

houve preocupação com a singularidade dos sujeitos nos contextos escolares, mas sim as características patológicas de dada deficiência ou transtorno.

Na minha concepção, quando o aluno ingressa no Ensino Regular deveria ser observado alguns pontos que considero importantes: (i) a equipe escolar de gestão e especialistas deveriam ser capacitadas para entender e conhecer as características de cada diagnóstico [...]

(Dona Inquieta em 16/10/2020 - contato via WhatsApp - escrito)

É necessário muita cautela em relação ao impacto que os diagnósticos podem causar na vida do estudante, pois existem duas possibilidades: Ele pode ser um norte para instituição, ou seja, a partir dele, todo o trabalho pode ser repensado, ressignificado e com isto promover a inclusão de fato. Por outro lado, pode também causar trauma, ou até mesmo vir a ser um estigma.

(Bianca em 13/11/2020 – escrito e enviado via WhatsApp)

Werner (2005) aborda a relação entre saúde e educação, o que nos leva a questionar mais uma contradição que se apresenta no contexto da realidade escolar dos sujeitos diagnosticados com TDAH, bastante evidenciada nas falas que trazemos em nossa pesquisa sobre a condição dita “patológica” que qualifica Beatriz em suas relações.

Werner (Ibidem) menciona que, em um modelo de desenvolvimento organicista, a conquista de uma boa aprendizagem escolar estava atrelada a uma boa saúde, e o fato de o sujeito não aprender estava relacionado a um defeito físico ou mesmo a questões de ordem organicista em sua adaptação ao ambiente, em face de suas exigências e demandas. Segundo o autor, essa condição da não aprendizagem era justificada por dimensões individuais. Fracassando no processo de aprendizagem, o sujeito colhia como consequência a exclusão e rotulação no ambiente acadêmico.

Neste contexto, Werner (Ibidem) destaca sua crítica aos critérios nos diagnósticos de TDAH estabelecidos no DSM-5, apontando que a abordagem diagnóstica, os testes e interrogatórios clínicos deveriam ser conduzidos tendo em vista quem está na posição de examinar o sujeito, pois, segundo o autor, não há neutralidade por parte do examinador.

Ao abordar o TDAH fundamentado nos ideais da perspectiva histórico-cultural, Werner (Ibidem) questiona a avaliação diagnóstica que há muito tempo prevalece na medicina. O autor propõe que a avaliação ocorra de modo processual, que seja considerado o que o sujeito a faz, com quem faz, como faz. Para discutir esses aspectos, aborda o conceito de zona de desenvolvimento proximal, ao destacar a importância das atividades conjuntas na avaliação da criança e, nesse sentido, afirma que “ao privilegiar o processo de interação e interlocução com a criança, oferece maiores possibilidades de compreensão do processo de desenvolvimento e de aprendizagem” (Ibidem, p. 122).

Nessa direção, Werner (Ibidem, p. 122) sugere analisar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno por outro recurso avaliativo: a análise microgenética-indiciária. Esse recurso permite “analisar tanto o cotidiano escolar como os processos afetivo-cognitivos dos alunos”, podendo trazer consequências sociais relevantes sobre o direcionamento do processo de aprendizagem. A análise microgenética-indiciária configura-se pela

[...] capacidade de remontar uma realidade, a partir de dados aparentemente negligenciáveis. [...] Possibilita conhecer melhor a realidade do aluno, à medida que se utiliza de indícios concretos para conhecer as suas peculiaridades, com fins a conhecer as minúcias que possam estar camufladas no processo avaliado. (WERNER, 2005, p. 126)

Para Werner (Ibidem), o diagnóstico de TDAH apontado como concepção patológica e causa do fracasso escolar esvazia-se diante da contradição em torno da falta de comprovação científica do transtorno em exames de imagem e laboratório, o que se contrapõe à ideia do TDAH como transtorno de ordem biológica.

Bianca, a professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), narra suas percepções acerca do processo de escolarização de Beatriz, bem como sobre os diagnósticos no contexto da educação escolar:

O que acontece e que a gente tem observado, dos professores e até dos pais, é que se o aluno tem laudo, eles já começam a enxergar aquele aluno de forma diferente e muitas vezes esse laudo não significa que o aluno tenha comprometimento cognitivo, que ela tenha alguma outra coisa, é simplesmente um laudo. Às vezes é um autismo leve ou com altas habilidades. Às vezes é um déficit de atenção que não chega a prejudicar o aprendizado. Mas aí, parece que esse laudo fica pesado, porque o aluno com laudo está destinado a render menos que os outros. É uma cultura assim meio maluca, entendeu? E aí as vezes você fica muito presa a ele. O laudo acaba tolhendo a autonomia. Em alguns casos o laudo mais prejudica o aluno do que ajuda, nesse sentido porque as vezes eu fico em cima demais desse aluno e ele perde um pouco da autonomia. Acho que o aluno tem que ser visto como aluno, independente do laudo. Não focar no laudo. Olhar para o aluno. Em certos casos ele mais atrapalha do que ajuda o aluno.
(Excertos narrados por Bianca em 20/11/2020)

Cordeiro (2019) e Alves (2020) trazem para a discussão questões histórico-culturais, e também mencionam as implicações do discurso na constituição e no desenvolvimento escolar dos sujeitos. Para Cordeiro, os discursos de supremacia neurobiológica e médica estão cada vez mais evidentes nas discussões que permeiam o TDAH; desta forma, não podem deixar de ser mencionados em trabalhos com essa temática. Pautado nas questões discursivas oriundas das teorias de Michel Foucault, o autor estudou aspectos relacionados a discursos docentes com foco no TDAH, observando importantes questões culturais que os envolvem, sua relação

com os gêneros masculino e feminino, e também o TDAH no DSM-5 e nas mídias. Este estudo salienta a hegemonia biológica e médica acerca do TDAH no contexto escolar, e as implicações das questões de ordem cultural nos diagnósticos; neste caso particular, o diagnóstico de TDAH.

O excerto anterior evidenciou as dificuldades de raciocínio apresentadas por Beatriz. Segundo Vigotski (1995), na qualidade de função psíquica superior, o raciocínio não é uma característica inata da criança; se desenvolve a partir das relações que a envolvem.

Finalmente, após olhar para os sentidos atribuídos pela mãe e pelas educadoras de Beatriz ao diagnóstico de TDAH, observamos o quanto as dimensões biológicas e médicas exercem influência sobre o contexto da educação escolar, determinando a direção pedagógica e discursiva. Suas narrativas nos permitem perceber que seu olhar é marcado pelo diagnóstico de TDAH; em vários momentos, elas se referem à aluna como tímida, nervosa, desatenta.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores, inclusive a de maior interesse neste estudo - a atenção voluntária -, ocorre em função da qualidade da tarefa pedagógica planejada pelo professor, de modo a conduzir o educando na internalização dos signos e mediar a atenção autocontrolada por motivos vinculados ao interesse, afetos e emoções.

De acordo com Maio (2020, p. 26):

[...] podemos notar que as elaborações de Vigotski revelam subsídios para pensar as relações de ensino e aprendizagem, as quais ocorrem na interação entre pessoas, entre quem ensina e quem aprende. Nessas relações, há indispensavelmente modos de comunicação, de interação social e de produção da significação que possibilitam o acesso e o compartilhamento de informações e de conhecimentos, transformando as funções psíquicas superiores e mudando o modo de apreender o mundo.

A figura do professor aparece em vários relatos, um deles no final de um dos encontros semanais de Beatriz com a pesquisadora e a professora de AEE com o fim de desenvolver atividades de geografia. Percebendo que ela apresentava desinteresse e dificuldade no desenvolvimento das atividades propostas, a pesquisadora interpela Beatriz com a seguinte questão disparadora:

Como é sua relação com a disciplina de geografia?

[...] Ahh, eu tenho bastante dúvida, é um pouquinho difícil! Parece um pouco complicadinho de entender e eu não pergunto pro professor porque tenho vergonha e assim..., eu não gostei muito do professor porque um dia ele me chamou atenção. Eu sei que ele quer o bem, sempre fala pro meu bem, mas um dia eu tava..., tinha um negócio incomodando a minha unha, aí, eu tava comendo, não comendo, eu tava mordendo para sair o corinho que tinha na minha unha aí ele foi e chamou minha atenção! Falô: ôh

minina de óculos vermelho, presta atenção!!! Cê sabe o que eu tô falando? Aí eu fiz assim com a cabeça (afirmativamente). Para de prestar atenção na unha! Aí eu fiquei vermelha! Porque todo mundo olhando pra mim! Passei vergonha! Então isso eu não gostei sabe? Aí fiquei bem triste!
(Beatriz - encontro semanal AEE em 02/10/2020 – contato via WhatsApp – gravado por Gravador Explorer e transcrito pela pesquisadora)

A partir da análise deste trecho, observamos que a fala do professor implicou em interferências no modo de Beatriz participar das aulas, pois ela não se sente à vontade e segura para perguntar e sanar dúvidas sobre o conteúdo ou ser mais ativa por vergonha, depois de como o professor a tratou em sala de aula. Nesse caso, especificamente, o que poderíamos dizer acerca do desconforto causado diante da postura do professor? A aluna deixa transparecer o incômodo com sua forma de intervenção. Com isso, notamos o quanto a intervenção docente acaba por interferir na relação entre aluna e professor, provocando as questões emocionais que interferem nas relações de Beatriz.

Pelo excerto anterior, podemos salientar que o modo de intervenção do professor afetou e provocou emoções em Beatriz (vergonha, ficou vermelha) e interferiu em sua motivação e interesse pela realização das tarefas escolares. É pertinente olhar para as perspectivas trazidas por Smolka (2000) a respeito de como os sentidos produzidos por cada sujeito afetam o ser humano de diferentes maneiras em uma mesma situação.

[...] os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam – também de diferentes maneiras; ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e nas histórias das) relações com os outros. (SMOLKA, 2000, p. 31)

Questionada sobre sua motivação para retornar à escola após a estabilização dos contágios na pandemia da Covid-19, Beatriz relata:

[...] Tô com saudades dos professores e só de algumas amigas. Os outros colegas eu não sinto não! (risinho) Porque, na minha sala é bastante gente! O povo é muito bagunceiro, fica conversando demais, aí atrapalha. Às vezes eu tinha que chegar aqui em casa e tomar remédio porque ficava cansada de fazer as coisas de escola e ainda os coleguinhas gritando, né? Aí dava muito mais dor de cabeça. Eu não conseguia pensar.

(Beatriz - encontro semanal AEE em 02/10/2020 - contato via WhatsApp – gravado por Gravador Explorer e transcrito pela pesquisadora)

A narrativa de Beatriz nos permite fazer algumas considerações acerca das interações vivenciada por ela na escola. Segundo Vigotski (2000), as condições concretas e as características das atividades que envolvem os sujeitos, bem como suas vivências, compõem-se de dramas e participam da constituição e desenvolvimento deles. Para Smolka (2006, p.

17), “a dinâmica da personalidade a partir do drama vivido e experimentado pelo sujeito se entretete e se constitui na trama das relações e das experiências histórica e culturalmente partilhadas”.

Beatriz relata que precisa tomar remédio pois sente dor de cabeça com a bagunça da sala. Tal narrativa nos conduz a refletir sobre a questão do adoecimento psíquico. Segundo Laurell (1983 *apud* AITA; FACCI, 2022, p. 3):

[...] o adoecimento é um processo socialmente determinado, e que as formas de sofrimento psíquico e as obstruções aos modos de conduzir a vida estão intrinsecamente relacionadas ao modo de produção da vida material. Assim, compreende-se que cada modo histórico cria determinado padrão de desgaste e reprodução, dentro do qual o sofrimento é gerado. Ou seja, os processos de saúde e doença envolvem aspectos biológicos e psicológicos, mas existe uma subordinação desses processos aos sociais, que os condicionam. [...] destaca ainda que, em cada período histórico, a forma de organização social também estabelece o que é considerado normalidade e o que estaria fora dessa normalidade.

Além de observar que o sofrimento psíquico se produz na dinâmica da vida, conforme o lugar, relações, interesses e problemas que acabam por obstruir os modos de vida do sujeito, Aita e Facci (2022, p. 3) refletem que a origem do sofrimento psíquico tem sua raiz “nos processos críticos da vida social, no modo de produção capitalista, com suas regularidades gerais, econômicas, políticas e ideológicas”:

O sofrimento se constrói também na singularidade, a partir das vivências específicas do sujeito, dialeticamente formadas a partir das particularidades de seu grupo social, familiar e escolar, ou seja, a partir das relações que estabelece no entorno social. O adoecimento se produz singularmente em estreita conexão com as particularidades que entristecem e destituem os indivíduos de sentido de vida (Almeida, 2018). A história de vida do sujeito é expressão singular da universalidade, relacionada à história social de modo singular (AITA; FACCI, 2022, p. 4).

A seguir, Beatriz se refere às atividades escolares propostas na disciplina de língua portuguesa, que demandavam que relatasse o que lembrava sobre sua vida escolar.

É muito texto né? Eu tive muita dificuldade, muita!!! Eu li rápido, é muito texto. Falei pra minha mãe, é falta de interesse, né? Preciso ler, buscar mais coisas para ter mais criatividade, né? Muita coisa eu não entendia por que eu não prestava atenção quando estava lendo.

(Beatriz - encontro semanal AEE em 16/10/2020 - contato via WhatsApp – gravado por Gravador Explorer e transcrito pela pesquisadora)

A seguir, com a expressão “né?” proferida várias vezes, Beatriz parece replicar um discurso dito a ela por alguém, talvez a mãe, outro membro da família ou mesmo alguém na

escola. Por meio do reforço, da repetição do vocábulo “né”, ela busca confirmação para corroborar algo que escuta dos outros sobre si.

A partir de um exercício de matemática dirigido no trabalho do AEE nos encontros semanais com Beatriz, esse excerto vem revelar o modo que Beatriz se vê.

[...] se a minha mãe pede rápido, eu olho no celular, porque preciso pensar muito para ver as horas no relógio de ponteiro. Eu sei, mas eu demoro responder e fico nervosa... [...] Jogo da memória eu sou bem ruim. Tenho dificuldade pra memorizar. Às vezes minhas sobrinhas querem jogar e eu jogo com elas. Elas memorizam muito mais do que eu. Eu sou bem ruim de memória. Não consigo guardar nada.

(Beatriz - encontro semanal AEE em 16/10/2020 - contato via WhatsApp – gravado Gravador Explorer e transcrito pela pesquisadora)

Sem maiores dúvidas, Beatriz mostra como significa as manifestações circulantes a respeito do TDAH, um discurso que marca sua constituição e trajetória escolar: “*eu fico nervosa, eu demoro, sou bem ruim, dificuldade para memorizar...*”. Beatriz marca sua baixa autoestima sendo construída nas relações com os demais - mãe, psicóloga, educadoras etc.

Destacamos ainda as questões de identidade social evidenciadas nos trajes peculiares de Beatriz, constantemente vestida de forma diferente dos colegas por seguir rigorosamente seus preceitos religiosos. Além de ser menina, sua fidelidade aos costumes da religião, na condição de aspecto cultural, pode ter interferido nas relações sociais que a perpassavam, em um discurso seu sobre a impressão de que os meninos tinham nojo dela, o que pode ter a ver com o modo diferente com que se veste e usa os cabelos.

Segundo Trento, Araújo e Drago (2018, p. 69), podemos entender que “[...] toda educação é de natureza social, queira-o ou não”. Nesse cenário se insere a escola que, segundo as autoras, é considerada “um espaço favorável à mediação, à ocorrência das relações dialógicas eu-outro, ao desenvolvimento da linguagem e à valorização de um ser subjetivo cuja constituição identitária ocorre na coletividade”. A esse respeito, Martins (2020, p. 38) observa:

[...] para ele [Vigotski], o caminho que conduziria à constatação da natureza social do desenvolvimento humano, o que significa dizer: entendê-lo como expressão das contradições históricas entre natureza e cultura. A formação humana assim compreendida se revela um processo ativo e mediado. Um processo que pressupõe, necessariamente, sujeito, objeto e interposição de signos entre eles. [...] Compreender a natureza social do desenvolvimento demanda reconhecer que o ambiente, a realidade objetiva não é um ‘ente’ em si, mas, sim, objeto da vivência singular de inúmeras particularidades dadas pela atividade realizada pela pessoa. Por esta via, o objetivo se converte em subjetivo, o material, em ideal, o social em individual. Portanto, concluímos que para Vigotski o entorno físico e social não influi de modo imediato sobre o

desenvolvimento – tal como para os demais animais superiores, mas, sim, pela mediação da vivência que o sujeito tenha dele, vivência, reitero, que foi sustentada pela atividade e orientada pelos significados e sentidos experienciados.

Nesse cenário, Beatriz experimenta o drama em sua vida, definido por Vigotski (2000) como uma luta impossível de ser travada na esfera orgânica do sujeito, e portanto, caracterizado como uma dinâmica da personalidade, um conflito interno, uma luta interior que somente o ser humano pode experimentar na concretude de suas vivências, tendo em vista os diversos impasses como indivíduo social, racional e que se emociona, sendo as emoções uma forma de organizar internamente o comportamento humano a partir dessas contradições.

Vale lembrar que os aspectos emocionais, cognitivos e de formação da personalidade humana também estão interligados com o contexto sociocultural e histórico a partir do qual o sujeito emerge, e as experiências e os modos de percepção e interpretação das situações vividas se configuram como possibilidades de transformação e vivência.

Relate o que quiser sobre o seu diagnóstico de TDAH.

[...] Muito tempo que eu não tomo remédio. A minha mãe falou: toma remédio para fazer a aula com a professora. Falei, não! Não vou tomar não, mas eu tô querendo voltar a tomar ritalina, pra ver se consigo prestar mais atenção nas aulas. Na verdade, eu nem tomei direito né! Acho que é ritalina de 10mg agora mudou para 20mg, porque parece que não adiantava. Ia tomar pra ver, mas acho que as vezes atrapalha, sabe, porque eu fico meio bipolar. Eu sou bipolar. Éeee... Eu tomo remédio e acho que quando tomo remédio fico meio nervosa, fico querendo ficar sozinha. Não sei o que acontece! Falei pra minha mãe. Queria ir no médico pra ver se eu tenho déficit de atenção mesmo porque tem gente que fala que eu tenho, outros falam que eu não tenho. Eu não sei em quem que eu confio, nè?! Eu queria, nooossa..., eu queria fazer raio X da minha cabeça, queria fazer um monte de coisa assim pra eu ver o resultado porque eles falam pra eu tomar ritalina, mas parece que a ritalina não tá ajudando! Já faz um tempinho que eu tomo. Não sei quando comecei a tomar. Acho que faz uns 5 anos eu acho, não sei. Eu tomava assim, tomava... Eu tomava só as vezes? Antes, quando eu ia para a escola eu tomava para prestar atenção nas coisas, no professor e nas coisas de escola. Depois que veio o corona e minha mãe me ajudava. Depois que você começou a me ajudar eu parei de tomar. Só que era assim oh, quando eu tomava eu ficava quietinha, nem falava com ninguém, nem com meus amigos. Quando eu não tomava eu era elétrica, não prestava atenção na aula, no professor, ficava voada! Eu tinha comportamento totalmente diferente! Eu quero tomar mais é para prestar atenção, porque o remédio é para prestar atenção. Ele faz diferentes efeitos, acho porque é tarja preta. Me dá muita fome sabe? Mas acho que estou ansiosa porque estou muito dentro de casa.

(Beatriz - encontro semanal AEE em 27/11/2020 - contato via WhatsApp – gravado por Gravador Explorer e transcrito pela pesquisadora)

Nesse cenário, por meio de sua narrativa, observamos a confusão “plantada” na cabeça e no coração de Beatriz a partir do diagnóstico de TDAH atribuído quando ainda na educação infantil, o que certamente influenciou a forma como ela se constituiu e desenvolveu. E Beatriz questiona: Ter ou não ter? “Queria ir no médico pra ver se eu tenho déficit de atenção mesmo, porque tem gente que fala que eu tenho, outros falam que eu não tenho.”

Então, eu achei meio difícil, só que eu acho que não tá adiantando nada não! Eu acho que ainda, eu tenho déficit de atenção porque eu não consigo prestar atenção nas coisa! Ontem até chorei um monte, fiquei até com dor de cabeça por causa que porque eu nasci assim com problema? (manifestou início de choro) Eu sei que eu sou uma pessoa normal, tem gente que é pior que eu, mas eu me sinto assim, que sofre sabe?! Essas coisa! Não consigo fazer as coisa! (silêncio da pesquisadora e choro de Beatriz) Ontem eu até peguei a ritalina, queria tomar a ritalina, o remédio, pra ver. Já vai vencer esse ano a ritalina, mas eu tenho tentado o máximo mas eu não consigo! Eu não sei se é eu, mas acho que meu cérebro é preguiçoso! (choro) Sei lá o que que é! Aí ontem, eu não ia falar pra você, mas minha mãe veio aqui e me ajudou. (choro) Ela não falou as respostas pra mim. Ela me explicou, porque eu queria que alguém escutasse eu! Eu estava muito pensativa sozinha no quarto (choro) Ela foi lá no quarto, me explicou, a gente conversou!!! (choro) É... Eu sei que é difícil né? (silêncio, choro, suspiro)
(Beatriz - encontro semanal AEE em 27/11/2020 - contato via WhatsApp – gravado por Gravador Explorer e transcrito pela pesquisadora)

Os excertos a seguir mostram o impacto do diagnóstico em Beatriz, percebido na fala negativa com relação a si própria: falas que revelam sua baixa autoestima, insegurança e insatisfação com a forma como reage e lida com as situações que lhe parecem difíceis de superar. Percebemos a cicatriz do diagnóstico de TDAH quando ela narra o consumo de medicamentos, sentimentos de não pertencer nem se incluir no grupo, de inferioridade, incapacidade e descrédito da escola em seu potencial.

[...] eu queria ser uma pessoa nerd, queria ser uma pessoa esforçada. Não queria ter problema nenhum. Eu fico nervosa, porque eu queria, mas não sou uma pessoa normal. (chorando) Eu queria participar melhor das aulas, mas a minha timidez me atrapalha! Eu ainda até ia continuar na [NOME DA PSICÓLOGA], mas ela nunca mais falou nada né?! Porque ela disse que ia dar algumas coisas pra mim e não deu. Agora não sei o que aconteceu?! Mas a timidez me atrapalha, tudo atrapalha! (chorando)
(Beatriz - encontro semanal AEE em 27/11/2020 - contato via WhatsApp – gravado por Gravador Explorer e transcrito pela pesquisadora)

[...] A psicóloga falou que eu não tinha mais déficit de atenção e eu até confiava que eu não tinha! Mas agora eu não estou conseguindo! (chorou). Eu acho que quando eu retornar pra escola eu vou ter que continuar a frequentar o AEE. Eu tô me esforçando o máximo, mas eu acho que eu não vou conseguir acompanhar sem o AEE. Porque achei as questões muito difíceis.
(Beatriz - encontro semanal AEE em 27/11/2020 - contato via WhatsApp – gravado por Gravador Explorer e transcrito pela pesquisadora)

A narrativa de Grace revela uma contradição importante do contexto escolar atual: uma síntese prática das implicações relevantes que o diagnóstico pode trazer ao sujeito, afetando sua constituição e trajetória escolar.

É necessário muita cautela em relação ao impacto que os diagnósticos podem causar na vida do estudante, pois existem duas possibilidades: Ele pode ser um norte para instituição, ou seja, a partir dele, todo o trabalho pode ser repensado, ressignificado e com isto promover a inclusão de fato. Por outro lado, pode também causar trauma, ou até mesmo vir a ser um estigma.

(Grace em 13/11/2020 - contato via WhatsApp – gravado por Gravador Explorer e transcrito pela pesquisadora)

Para Zeigarnik (1981 *apud* SILVA, 2021, p. 236), “não é o diagnóstico que vai definir o prognóstico do indivíduo, mas as potencialidades ainda preservadas [...] a partir da compreensão de como as alterações psíquicas possibilitam o desenvolvimento do indivíduo”.

Esta investigação assumiu a proposição de que as questões relacionadas à constituição e ao desenvolvimento humano estão atreladas ao reconhecimento de que o sujeito se constitui para além de suas características biológicas, de seus processos naturais/filogenéticos a partir de suas primeiras relações sociais e das condições de produção que o perpassam (VIGOTSKI, 1995). Isso nos motiva a enxergar os sujeitos não somente com base em suas limitações, mas considerando as possibilidades que emergem do contexto em que vivem e se relacionam, a seus sentidos, motivos, vontades e realidades peculiares.

Com relação às práticas pedagógicas, Asbahr e Meira (2014, p. 112-113) observam que:

[...] além de outras questões intervenientes constituídas na abordagem da escolarização dos sujeitos com TDAH, há de se considerar no contexto, que as ações dos alunos são iniciadas a partir de motivos alheios às propostas de estudo e que as intervenções experientes, com intencionalidade pedagógica, mediada por questões afetivas aparecem como motivos para gerar uma qualidade satisfatória na ação do aluno, descrevendo assim: [...] forma incipiente, novos motivos para a atividade de estudo e uma mudança na direção de sua atenção, antes fluida e inconstante, e no decorrer das ações pedagógicas, mais concentrada e controlada. Ressalta-se, assim, o papel do professor na produção desses novos motivos e das neoformações psicológicas na medida em que organiza tarefas que favoreçam esses processos. Destaca-se, ainda, a necessidade de investigações sistemáticas sobre a relação entre a atividade pedagógica e a formação das funções psicológicas superiores, em um sentido oposto à medicalização dos processos educacionais

Segundo Ribeiro e Viégas (2016, p. 158), uma análise e discussão do TDAH “a partir da perspectiva histórico-cultural, representa, portanto, uma possibilidade desmedicalizante e

promissora para o desenvolvimento do sujeito com algum diagnóstico”, superando as questões biológicas que permeiam seu processo de escolarização. A atenção torna-se dependente do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e das interações do sujeito com o meio e com a sociedade. A partir daí, ela emerge e dará pistas do que o sujeito irá selecionar como estímulos, bem como do controle voluntário de seu comportamento com o intuito de desenvolver uma atividade coordenada com finalidade determinada, além de sua relação com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor uma busca pelo entendimento dos sentidos atribuídos ao caso de Beatriz frente ao diagnóstico de TDAH de predominância desatenta, e ainda apresentar as implicações deste diagnóstico em sua constituição e trajetória escolar junto aos demais participantes, foram-nos conferidos os relatos individuais que muito contribuíram para esta pesquisa e conhecimento acerca dos diagnósticos no contexto escolar, tendo em vista a constituição e o desenvolvimento humano, e especificamente o estudo do caso de Beatriz, a aluna diagnosticada com TDAH.

Ao deparar-nos com o desafio de responder às questões da pesquisa, tomamos como ponto central a constituição, sentidos e significação, aspectos que agora compreendemos como singulares e que tornam a pesquisa assumida como uma produção e temática de certa complexidade e relevância na educação escolar da atualidade em sujeitos bastante adoecidos pelos acontecimentos sociais e mundiais que afetam a subjetividade humana.

Entender que os sentidos não são os mesmos para todas as pessoas, e que eles podem sofrer a interferência do meio justifica a particularidade deste estudo de caso.

Aqui compreendemos algo bastante complexo, mas de suma importância no processo de ensino e aprendizagem, bem como nas relações humanas: os sentidos atribuídos pelo ser humano às diversas situações vividas não são universais: eles dependerão da subjetividade do ser humano em interação com os aspectos históricos, culturais e sociais que o perpassam.

A partir do estudo, podemos afirmar quanto os discursos neurobiológicos têm se firmado no contexto da educação escolar. Destacamos que a teoria vigotskiana não desconsidera a importância das dimensões biológicas no desenvolvimento do sujeito. Contudo, Vigotski (1995) e seus comentadores observam que somente as dimensões histórico-sociais são capazes de ocasionar mudanças nas funções psíquicas superiores do ser humano, e assim responder com as transformações do sujeito.

Os relatos das vivências de Beatriz na educação escolar permitem trazer para análise e discussão as condições em que o processo de escolarização aconteceu e impactou suas dimensões afetivas e cognitivas, interferindo em sua constituição e trajetória escolar.

Olhar para as singularidades de Beatriz e as contradições que encontramos na escola, no que se refere ao conhecimento e condutas utilizadas por docentes e demais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem escolar, nos instiga a sugerir a observação das peculiaridades dos sujeitos, bem como das possibilidades de intervenção, além da busca por conhecimentos que superem as diversidades existentes no processo de escolarização, o que

pode ser um caminho para um processo de ensino e aprendizagem mais exitoso para sujeitos com necessidades peculiares de aprendizagem.

Compreender os diagnósticos de outra forma e agir mais nas particularidades dos sujeitos talvez sejam um “novo” e promissor caminho para auxiliar na superação dos desafios no processo educacional escolar que dá maior crédito para a supremacia neurobiológica em detrimento do estudo pedagógico de transtornos e deficiências. Lançar mão dos ideais da perspectiva histórico-cultural neste contexto é também uma proposta de avanço para a escola.

O estudo da constituição e da trajetória escolar de Beatriz foi uma oportunidade de destacar alguns sentidos atribuídos pela aluna, por sua mãe, professores e diretora da escola pesquisada ao diagnóstico de TDAH de predominância desatenta, bem como impactos sofridos pela aluna. Elaboramos alguns apontamentos que vislumbram perspectivas para ela no contexto da educação escolar.

O crédito de Beatriz, da família e dos educadores escolares ao diagnóstico de TDAH enquanto transtorno caracterizado por dimensões exclusivamente biológicas e médicas acabaram influenciando sua constituição e trajetória. Os rótulos atribuídos à aluna interiorizaram os discursos que a perpassam na atualidade escolar e familiar, partindo de lembranças dramáticas e sofridas de suas vivências na educação escolar infantil. Tais questões foram reforçadas pelo desconhecimento das reais possibilidades de superação das angústias de Beatriz e sua família nas atividades realizadas em casa e sem apoio, para além das perspectivas biológicas do transtorno.

As condições de incapacidade, fracasso escolar e exclusões foram reforçadas pela avaliação clínica e psicopedagógica que confirmaram, biologicamente, o TDAH. As características de formação, cultura e religiosidade podem ter interferido no olhar para o diagnóstico de Beatriz, bem como para suas perspectivas escolares por parte da família e da escola. Sua timidez é um aspecto que pode ter dificultado as relações no ambiente escolar e, de certa forma, junto com os demais aspectos já citados, pode ter contribuído para dificultar as relações e o processo de ensino e aprendizagem escolar.

Enfim, o estudo do caso de Beatriz nos permitiu vislumbrar os sentidos atribuídos pela aluna ao diagnóstico de TDAH a ela conferido, bem como os impactos sofridos em sua constituição e trajetória escolar, suas experiências em face do diagnóstico de TDAH, as quais certamente impactaram o modo como ela se vê. Essas experiências foram convincentes para a aluna assumir o diagnóstico de TDAH e sua incapacidade não real para o aprendizado escolar.

Considerando os ideais teóricos e metodológicos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski e comentadores de suas obras, apontamos para as possibilidades de um trabalho

escolar fundamentado em relações sociais para além da condição biológica e das práticas de medicalização. Compreendemos também a responsabilidade de nossas intervenções como educadores, particularmente no que concerne à educação escolar e às possibilidades para o desenvolvimento da trajetória escolar dos alunos via um planejamento sistematizado e cuidadoso das ações, tomando por base as possíveis mudanças que podemos observar nas funções psíquicas superiores, em especial, neste caso, na atenção voluntária, a depender do ouvir, do falar e do conviver nas relações.

Nesse contexto, destacamos o “peso” das dimensões afetivas, dos motivos e interesses no êxito das ações, porquanto tais aspectos estão diretamente relacionados à cognição dos sujeitos e impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem escolar, logo, devem ser considerados ao elaborar as ações dentro do processo educacional.

A desconsideração dos aspectos da subjetividade do indivíduo, bem como a falta de conhecimentos acerca da constituição e do desenvolvimento humano a partir da perspectiva-histórico-cultural também são aspectos que impactaram a estruturação e a trajetória escolar de Beatriz. Vale ressaltar que a integração no contexto educacional, a interação social e a comunicação entre os sujeitos possibilitarão a todos os alunos o envolvimento com a aprendizagem pelas práticas sociais mediadas pelos instrumentos e signos culturais.

É importante salientar que as vivências dramáticas experimentadas pelos sujeitos em seu contexto de vida e escolarização se refletem nas transformações das funções psíquicas e na constituição e trajetória escolar mediante o diagnóstico a que eles estão expostos.

Entender os sentidos ou as formas como os sujeitos percebem o mundo a seu redor é fundamental para compreendê-los e, por conseguinte, refletir sobre a melhor forma de intervenção no modo de lidar com os alunos que apresentam transtornos e necessidades diferenciadas de aprendizagem. Nesse sentido, há que se observar as posturas e estratégias adotadas com foco nas singularidades e demandas de cada aluno, tendo em vista suas possibilidades e pormenores, indícios, detalhes imersos no processo, bem como cultivar um olhar para além da supremacia biológica do TDAH que ‘dita as normas’ da educação escolar na contemporaneidade.

O sujeito assume para si o que foi atribuído pelo outro para que aconteça o processo de significação para ele, tendo em vista o que já é de nosso entendimento: que a constituição e o desenvolvimento humano estão relacionados com as peculiaridades e contextos que envolvem cada um desses sujeitos em suas vivências históricas, culturais e sociais.

Dessa forma, o processo de mediação com vistas à aprendizagem escolar ficará comprometido, caso o desenvolvimento das funções psíquicas superiores tenha sido

comprometido na infância, especialmente no que se refere ao estímulo da percepção e atenção voluntária, aspectos de responsabilidade tanto da família quanto da escola.

Especialmente entre os anos de 2020 e 2022, foram poucos os trabalhos acadêmicos publicados a respeito do tema em questão, principalmente no que se refere a estudos de casos particulares. Desta forma, encerramos a pesquisa deixando dois questionamentos aos leitores e interessados na área da educação escolar:

- (i) como resistir ao interesse supremo do mercado e da área médica acerca do TDAH?
- (ii) como fazer chegar às famílias e à escola os conhecimentos da perspectiva histórico-cultural, uma importante possibilidade para os alunos com TDAH de predominância desatenta, entre outros que estão inseridos na educação escolar no espaço da diversidade contemporânea?

REFERÊNCIAS

- AITA, Elis Bertozzi; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 32-47, abr. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682011000100005&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 22 jul. 2023.
- ALVES, Júlia Mayra Duarte. **Eles são mais hiperativos e elas desatentas?** Discursos sobre gênero e TDAH em endereçamentos à educação. 2020. Tese (Doutorado) – Programa de Educação da Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10942416. Acesso em: 28 jul. 2022.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AQUINO, Pabliny Marques de; TOASSA, Gisele. Apontamentos sobre a pedagogia de Vigotski: alguns conceitos importantes em seu contexto histórico. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 1-19, 2019.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Crianças desatentas ou práticas pedagógicas sem sentido? Relações entre motivo, sentido pessoal e atenção. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 59-77, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/273>. Acesso em: 14 Nov. 2020. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2735>.
- BARBUIO, Rodrigo. **Eu também quero falar!** Narrativas de alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo sobre a escola comum e as aulas de Educação Física. 2021. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2021.
- BEZERRA, M. F.; RIBEIRO, M. S. DE S. Percepções e práticas de professores frente ao TDAH: uma revisão sistemática na literatura. **Revista Intersaberes**, v. 15, n. 35, 2 jun. 2020.
- BRAGA, Elizabeth dos Santos; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Memória e sentido na narrativa de crianças: inspirações vigotskianas para a pesquisa na escola. **Cadernos Cedes**, v. 40, p. 185-197, 2020.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Inclusão**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CNE n. 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009, Seção 1. <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL. INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL. **Portaria Conjunta MDS/INSS, n. 02.** Dispõe sobre os critérios, procedimentos e instrumentos para avaliação social e médico-pericial da pessoa com deficiência para acesso ao Benefício de Prestação Continuada. Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n.2,** de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n. 2,** de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 mar.2020.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis.** Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico.** Trad. Maria Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1943] 2009.

CHAGAS, J. C.; PEDROZA, R. L. S.. Patologização e Medicalização da Educação Superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** v. 32, n. spe, 2016.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar:** ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

CORDEIRO, Suzi Maria Nunes. **O biopoder e a domesticação dos corpos infantis:** estudo sobre o TDAH e as representações sociais de diferentes profissionais acerca do suposto transtorno e da medicalização. 2019. Tese (Doutorado) – Programa Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

CORRIGAN, Michael W.; WHITAKER, Robert; FREITAS, Fernando. Por que o diagnóstico biomédico do TDAH tem se tornado tão dominante? **Práxis Educacional,** Candeias, v. 16, n. 37, p. 16-33, 2020.

DELARI JUNIOR, Achilles. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicologia em Estudo,** Maringá, v. 16, p. 181-197, 2011.

DONEGÁ, Magda Sílvia. **O desenvolvimento do pensamento verbal, da atenção voluntária e a linguagem interna como autorreguladora da aprendizagem de jovens e adultos do ensino médio em prisões.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15133>.

FRANÇA MOTA, Júnia Garcia; FREITAS, Ana Paula de. Narrativas de vida: um instrumento semiótico favorável ao trabalho de orientação educacional no ensino básico. **Revista Interinstitucional Artes de Educar,** Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 1465-1479, 2021.

FREITAS, Ana Paula de. A narrativa (auto)biográfica como meio/modo de elaboração de conhecimento de alunas de pedagógico contexto da educação inclusiva. *In*: BERNARDES, Eliza Mattosinho (org.). **Narrativas e Psicologia da Educação**: pesquisa e formação. São Paulo: Terracota, 2019. p. 43-66.

FREITAS, A. P. de; MONTEIRO, M. I. B.; CAMARGO, E. A. A. Contradições no/do cotidiano escolar: professores e alunos com deficiência diante do ensino na diversidade. **Horizontes**, [S. l.], v. 33, n. 2, 2015. DOI: 10.24933/horizontes.v33i2.245. Disponível em: <https://novoshorizontes.usf.emnuvens.com.br/horizontes/article/view/245>.

HANKE, Michael. Narrativas orais: formas e funções. **Revista Contracampo**, Rio de Janeiro, n. 9, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17361>. Acesso em: 15 nov. 2020.

LEITE, Hilusca. Alves; SILVA, Renata; TULESKI, Silvana Calvo. A emoção como função superior. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.3, n.7, p.37-48, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/570>. Acesso em: 29 jan. 2023

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotski. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 1987.

MAIO, Fabiana Silveira. **Comunicação e interação social de uma criança com surdocegueira congênita no contexto educacional especializado**. 2020. 207p. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2020.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás, GONZÁLEZ, Fernando Rey, PUENTES, Roberto Valdéz **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade** [recurso eletrônico]: **discussões sobre educação e saúde** / organizadores - EDUFU, 2019. 233 p.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 250 f. Tese (Livre-docência em Psicologia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011. Disponível em: https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. O que é a psicologia concreta: contribuições de Lev. S. Vigotski. **Interação em Psicologia**, v. 24, n. 3, 2020.

MOLON, Susana Inês. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, v. 16, p. 613-622, 2011.

MOURA, Elaine Andrade *et al.* Os planos genéticos do desenvolvimento humano: a contribuição de Vigotski. **Revista Ciências Humanas**, v. 9, n.1, 2016.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília A. Lima. Revendo questões sobre a produção e a medicalização do fracasso escolar. **Educação Especial e Educação Inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011, p. 21-41.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e TESTE medicalização da infância. **Desidades**, Rio de Janeiro, v.1, p.11-21, 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822013000100002&lng=pt&nrm=iso

OLIVEIRA, Ivone Martins de. Nas fronteiras entre o biológico e o cultural, o afeto. **Cadernos Cedex** [on-line], v. 35, n. spe, p. 375-389, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154117>. Acesso em: 29 abr. 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Maria Izabel Souza; VIÉGAS, Lygia de Sousa. A abordagem histórico-cultural na contramão da medicalização: uma crítica ao suposto TDAH. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 157-166, fev. 2016. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/14867>. Acesso em: 15 nov.2020.

SCARIN, Ana Carla Cividanes Furlan; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1-8, 2020.

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. A constituição da subjetividade na criança com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 15, p. 210-228, 2020.

SILVA, F. G. O adoecimento psíquico na psicologia histórico-cultural: a patopsicologia. **Interação em Psicologia**, v.25, n.2, 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedex** [on-line], v. 20, n. 50, p. 26-40, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100003>. Acesso em: 5 jan. 2023.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pro-posições**, v. 17, n. 2, p. 99-118, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: as relações ensino em questão. Ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Questões de desenvolvimento humano**: práticas e sentidos. Campinas: Mercado de Letras. 2010. p. 107-128.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um Grupo de Pesquisa-Formação. **Revista Brasileira sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 121-135, ago./dez. 2010. 121. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

TOASSA, G. Conceito de liberdade em Vigotski. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 24, n. 3, p. 2-11, 2006. Disponível em: <http://bit.ly/3blEPok>. Acesso em: 9 fev. 2021.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

TRENTO, S. S. M.; ARAÚJO, M. P. M; DRAGO, R. Educação Física Escolar: Narrativas e inclusão em uma perspectiva histórico-cultural. **Revista Educação Especial em Debate**, Vitória, v.3, n. 06, p.67-83, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/23627>. Acesso: 23 fev. 2021.

VERNEZA, Pérola Roberta da Silva; VIEGAS, Lygia de Sousa. O diagnóstico de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) na vida de uma criança: um estudo de caso. **Medicalização da educação Escolar. Educação, Sociedade e Culturas**, Ed. Joaquim Luís Coimbra *et al.*, Universidade do Porto, Portugal, n. 57, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34626/esc.vi57>. Acesso em: 23 fev. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. S.Paulo: Martins Fontes, 1991

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. S.Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313695002>. Acesso em: 21 fev. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1ª edição, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**: Tomo I. Madrid: Visor, 2012. t. I.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Trad. Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O desenvolvimento da personalidade da criança e da sua concepção do mundo. *In*: **L. S. Vigotski. História do desenvolvimento das funções superiores. Conclusões. O futuro da investigação**. Trad. Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

WERNER, Jairo. **Saúde & educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

ANEXOS

Relatórios e avaliações psicopedagógicas de Beatriz

Parecer psicopedagógico – 2007

DIAGNÓSTICO X ORIENTAÇÃO X TERAPIA
 Psicóloga e Pedagoga

PARECER PSICOPEDAGÓGICO

Nome da criança:
 Data de nascimento: 11 de julho de 2007
 Idade cronológica: 7 anos

T. foi trazida pela mãe ao consultório, para que fosse realizada uma avaliação psicopedagógica, devido a menor estar apresentando problemas de aprendizagem. Segundo a mãe, "T. iniciou escolaridade aos 05 anos de idade. Houve adaptação. A professora relatou para a mãe que a menor tem dificuldade para manter a atenção concentrada e para fixar os conteúdos dados em sala de aula. T. distrai-se com facilidade e às vezes parece que está "ausente". No ambiente doméstico a mãe ajuda a menor nas tarefas escolares" (sic).

Durante as sessões de avaliação a menor permanece em silêncio, durante todo o tempo, se expressando verbalmente, apenas quando solicitada ou estimulada a sua participação em algum diálogo. T. é uma criança insegura, desconfiada, tímida, retraída e reservada. Apesar da menor conseguir transmitir oralmente os seus pensamentos, ela demonstra um comportamento de dúvida, de nervosismo, de apreensão e de medo, quando precisa se expor tanto verbal como graficamente. Enquanto T. está realizando alguma tarefa, ela fica olhando em direção a profissional, talvez buscando aprovação pelos seus feitos ou pelo receio de ser julgada ou criticada. A menor tem um ritmo de trabalho lento e as suas produções são feitas com pouco capricho. Parece ter uma tendência ao esquecimento ou pode ser apenas nervosismo. Foi observado em todos os momentos baixa atenção e distração.

Na área afetiva emocional T. tende a ser uma criança de comportamento emocionalmente ansioso e dependente. É indecisa e com sentimentos de inadequação e de medo. É insegura, manifestando certo grau de ansiedade, quando tem que obedecer a ordens simples para o cumprimento das ações solicitadas ou quando tem que fazer uso de seus próprios recursos internos. É imatura, quanto à sua capacidade conceitual, por perceber a realidade de uma forma ingênua e infantilizada. Possui maior capacidade para absorver o mundo visualmente.

No que se refere à avaliação intelectual, a menor obteve uma pontuação inferior (limítrofe) a média esperada, quando comparada com crianças de igual idade cronológica, devido a um $QI_{verbal}=70$, um $QI_{execução}=75$, um $QI_{total}=70$ e $IM=04$ anos e 11 meses. Obteve um resultado médio na escala que mede a velocidade de processamento, um resultado inferior (limítrofe) nas escalas que medem a compreensão verbal e a organização perceptual e um resultado "muito" inferior (ID) a média na escala que mede a resistência à distração.

Com relação à memória auditiva de seqüência de números, apresentou um resultado insatisfatório. Demonstrou dificuldade para fixar a seqüência de números e repeti-los oral e imediatamente na ordem indireta favorecendo a ordem direta.

Seus desenhos são infantilizados e seu traçado é irregular, talvez devido às suas funções perceptivas serem imaturas.

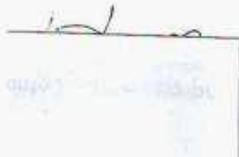
*DIAGNÓSTICO X ORIENTAÇÃO X TERAPIA**Psicóloga e Pedagoga*

Quanto ao domínio do código gráfico, a criança soube escrever o seu nome e sobrenome. Soube reconhecer e nomear as cores primárias e secundárias. Tem noções temporais e espaciais. Com relação ao desempenho escolar, T. mostrou que conhece números e o alfabeto (vogais e consoantes) representando-os graficamente. Tem consciência fonológica e consegue escrever algumas palavras alfabeticamente, porém para outras palavras a sua escrita permanece no nível silábico. Observou-se que na área da linguagem, o seu conhecimento da escrita de palavras está adequado ao seu nível de aprendizagem escolar.

T. apresentou eficiência intelectual global estimada numa faixa inferior. É uma criança com limitação intelectual e lenta para fins de aprendizagem. Através dos resultados obtidos, utilizando o teste Escala de Inteligência Wechler para crianças (Wisc-III), a menor obteve um resultado inferior tanto nas tarefas em que ela tinha que manipular os materiais dos testes (execução/visoespacial, visoperceptivo e construtivo) como nas atividades verbais de elaboração conceitual. Apesar dela demonstrar que tem capacidade para processar as informações visuais recebidas pelo meio externo e habilidade para pensar e manipular estímulos visuais com rapidez de velocidade, ela mostra certa dificuldade em decodificar, armazenar e processar essas informações de forma eficaz. Possui uma tendência ao esquecimento. O índice de linguagem global (nomeação de objetos, vocabulário, informação, compreensão verbal e associação de idéias) não se encontra dentro das habilidades esperadas para a sua idade. A sua percepção visual é imatura e a habilidade para reproduzi-la por meio visuomotor é precária (integração visuomotora). Demonstrou dificuldade em organizar numa sequência lógico temporal estórias de 04 e mais elementos e para organizar peças de quebra cabeça, estabelecendo a correlação parte/todo, através das habilidades de integração visoespaciais. Verificou-se dificuldades mais proeminentes na atenção, principalmente nas tarefas formais ou quando a menor se deparava com as suas limitações, sendo necessária a intervenção da profissional para que ela retornasse a concentrar-se na atividade que estava realizando no momento, a fim de que pudesse chegar ao término da mesma.

Existem indicativos de que a problemática subjacente a sua dificuldade na aprendizagem seja decorrente da sua limitação intelectual, imaturidade nas suas funções perceptivas e tendência à distração e baixa atenção. Estes aspectos podem estar comprometendo a sua compreensão e a assimilação das instruções e informações recebidas pelo meio externo de forma eficaz.

Em 19 de agosto de 2014



Avaliação psicológica - 2016

- Consultoria e Atendimento Psicológico

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

1) Identificação:

Nome:

Data de nascimento: 11/07/2007 Idade: 08 anos

Naturalidade:

Filiação:

Escolaridade: Cursando o 3º ano do ensino fundamental

Solicitante: Drª.

2) Descrição da demanda:

chega ao consultório acompanhada pela sua mãe para fazer uma avaliação psicológica, encaminhada pela neuropediatra Drª para investigação de TDA (transtorno de déficit de atenção) e alterações em seu comportamento.

A criança tem 08 anos e vive com a família na cidade. Ela cursa o 3º ano do ensino fundamental em uma escola municipal no período matutino.

3) Métodos e técnicas:

Nas entrevistas, apresentou-se com um bom aspecto físico e com uma fala clara. Demonstrou certa ansiedade e receio, mas mostrando-se colaboradora e atenta a todo o processo de avaliação.

Os instrumentos e técnicas utilizadas nesta avaliação foram: entrevista inicial com a mãe e anamnese, Escala de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Teste das Fábulas, HTP e Escala Wecher de Inteligência para crianças - 3ª edição (WICS - III). A seguir os resultados dos mesmos.

3.1) Escala de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade de Edyleine Benzik da Casa do Psicólogo, 2015.

Avaliação psicológica - 2020

Relatório de Psicologia

Nome:

Demanda: Avaliação diagnóstica para escola

Descrição: A mãe de [redacted] esteve presente dia 01 de junho de 2020 para iniciarmos o acompanhamento em psicoterapia de [redacted]. A primeira sessão com a mãe foi para a mesma explicar a demanda da filha, seu comportamento e seu rendimento escolar. [redacted] esteve presente no dia 08 de junho de 2020 para, de fato, iniciarmos a psicoterapia. Nas primeiras sessões, [redacted] descreveu sobre suas relações escolares e suas dificuldades de aprendizagem. Inicialmente mais tímida e falando pouco, levou algum tempo para que a paciente conseguisse expressar sua dificuldade em acompanhar tarefas. Mesclando

As sessões de acompanhamento foram divididas em: psicoterapia, para conhecimento e avaliação do funcionamento cognitivo e social da paciente; exercícios cognitivos para compreensão das capacidades da paciente.

[redacted] se mostrou disposta e interessada em melhorar suas capacidades.

Com dificuldades na compreensão textual e verbal de alguns comandos e, em alguns momentos, análise infantil das situações trabalhadas.

Há O diagnóstico prévio de Transtorno de déficit de atenção (TDA), e alguns dos sinais apresentados tanto em ambiente familiar quanto na escola, e também na sessão, são compatíveis com o transtorno mencionado.

Porém, mais do que citar um diagnóstico, é necessária uma interpretação e consideração ampla da vida do indivíduo.

O funcionamento familiar de [redacted] talvez dificulte uma aprendizagem reforçada. Faltam estímulos para manter e reforçar o que é aprendido na escola.

É imprescindível a colaboração entre escola e família para que haja uma conexão entre ambas, por exemplo atividades sociais em que seja estimulado o contato social e exposição verbal, assim como exercícios cognitivos (como leitura) intensificados em casa. Analiso que apesar de limitações cognitivas da paciente, há a possibilidade de ter um rendimento satisfatório desde que haja uma colaboração do ambiente familiar e escolar para que o ensino seja fortalecido.

Itajubá, 13/10/2020

ASSINATURA de Camille