



LÍVIA ALVES LUZ

**CRÍTICA À MEDICALIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR A
PARTIR DA ANÁLISE DOS DETERMINANTES
DIAGNÓSTICOS DE TDAH EM LAUDOS DE ESTUDANTES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**LAVRAS-MG
2022**

LÍVIA ALVES LUZ

**CRÍTICA À MEDICALIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR A PARTIR DA ANÁLISE DOS
DETERMINANTES DIAGNÓSTICOS DE TDAH EM LAUDOS DE ESTUDANTES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental da Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências para o título de mestre.

Profa. Dra. Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões
Orientadora

Prof. Dr. José Antônio Araújo Andrade
Coorientador

LAVRAS-MG

2022

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Luz, Lívia Alves.

Crítica à medicalização da vida escolar a partir da análise
dos determinantes diagnósticos de TDAH em laudos de
estudantes da Educação Básica / Lívia Alves Luz. - 2022.

86 p.

Orientador(a): Larissa Bulhões.

Coorientador(a): José Antônio Araújo Andrade.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal
de Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Déficit de atenção. 2. Medicalização. 3. Psicologia
Histórico Cultural. I. Bulhões, Larissa. II. Andrade, José
Antônio Araújo. III. Título.

LÍVIA ALVES LUZ

**CRÍTICA À MEDICALIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR A PARTIR DA ANÁLISE DOS
DETERMINANTES DIAGNÓSTICOS DE TDAH EM LAUDOS DE ESTUDANTES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**CRITICISM TO MEDICALIZATION OF SCHOOL LIFE FROM THE ANALYSIS
OF DIAGNOSTIC DETERMINANTS OF ADHD IN REPORTS OF BASIC
EDUCATION STUDENTS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 18 de fevereiro de 2022.

Dra. Marina Battistetti Festozo UFLA

Dr. Marcelo Ubiali Ferracioli UNESP



Profa. Dra. Larissa Bulhões

Orientadora

Prof. Dr. José Antônio de Araújo Andrade

Coorientador

**LAVRAS-MG
2022**

AGRADECIMENTOS

Como todo o trabalho feito com dedicação, amor e obstinação, este percurso não foi fácil. Em meio a tantas aulas maravilhosas e a encontros que agregaram muito ao meu programa de mestrado, houve a pandemia mundial do COVID-19 e nos vimos obrigados a mudar os caminhos no meio do trajeto. Perdemos o tempo do contato, da troca física, da abstração do humano pela presença. No entanto, tivemos o documento, o burocrático, a análise dos significados e dos sentidos imersos em pareceres diagnósticos. Grande “surpresa” o futuro nos reservava, obrigando-nos a pensar o diagnóstico de TDAH não através dos alunos, mas através dos laudos, dos pareceres médicos, e fazendo-nos sentir mais distantes do caminho que acreditamos ser o mais viável: o do afeto. Porém, percebemos, nas mudanças da configuração da pesquisa, que o afeto também se faz na ausência física, e que também pode ser demonstrado na análise de dados documentais e na observação à distância. Desde que qualquer trabalho seja imbuído do saber científico, da seriedade ética, e da sede por mudança social, é possível que se encontre afeto. E é por esse afeto, que gostaria de agradecer a todos os envolvidos neste trabalho.

Agradeço, primeiramente, aos meus pais Edson e Etiene, genitores amados que me trouxeram à vida, embalando-me com canções suaves de cuidado e de carinho, sempre me incentivando, tornando possível meu acesso ao estudo e me cobrando a fazer bom uso da minha relativa liberdade. Aos meus irmãos Clara, Edy, Paulo e Vitor por serem grandes companheiros de jornada e incentivadores incansáveis da minha trajetória acadêmica e profissional. Ao meu marido, amor e grande amigo Saulo, por renunciar a tantas noites de sono para estar ao meu lado e me ver realizar este projeto, por estar sempre me apoiando e por se sentir realizado com minhas realizações. Sem você, este percurso seria muito mais difícil e solitário. A todos os meus queridos amigos, que fazem minha rotina mais leve e divertida. À minha sogra Maria Izabel, que possibilitou o meu acesso a uma das Secretarias de Educação e que sempre me ensina sobre amor e gentileza, minha grande inspiração. À minha querida orientadora Larissa Bulhões, que com sua imensurável generosidade e presença, tornou possível o meu mergulho nas águas profundas da Psicologia Histórico-Cultural, sem deixar que eu ficasse por lá e não mais voltasse à superfície das realidades amargas que por vezes a vida nos impõe. Sem você, minha querida professora, este trabalho não seria possível. Ao meu co-orientador José Antonio por abrir os meus olhos à possibilidade deste mestrado, e por,

desde muito antes do início, trilhar este caminho comigo. A todos os demais professores da banca, em especial ao Marcelo Ferracioli pela prontidão e troca, meu muito obrigada! À professora Marina e ao professor Antônio, por tornarem tão prazeroso meu mergulho na área ambiental, para além da Educação. À Universidade Federal de Lavras (UFLA) pelo apoio e toda a estrutura prestada através dos programas de pós graduação, assim como à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro ao programa. A todos os membros do programa de mestrado em Educação Científica e Ambiental, e a todos e todas os/as colegas de turma, obrigada por dividirem comigo essa embarcação!

RESUMO

O presente trabalho visa contribuir para a discussão sobre as implicações do alarmante aumento na incidência de diagnósticos de transtornos de aprendizagem no Brasil, em especial do transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. Conforme o site oficial do transtorno, o TDAH é o transtorno mais comum em crianças e adolescentes encaminhados para serviços especializados. Este estudo está fundamentado no arcabouço teórico dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, os quais superam as concepções adaptativas e patologizantes que sustentam a medicalização dos processos educativos. Busca-se com esta pesquisa responder a seguinte pergunta: Que fatores têm sido os determinantes para o diagnóstico de TDAH em escolares? Como objetivos específicos têm-se: a) investigar os critérios que levaram ao diagnóstico do TDAH; b) analisar a concepção de desenvolvimento humano que subsidia os laudos analisados; c) analisar em que medida o diagnóstico e o tratamento indicado envolvem as relações interpessoais concretas da vida da criança para além da medicação. O estudo tem cunho qualitativo e documental e se propõe a analisar laudos clínicos contendo o diagnóstico de TDAH em estudantes da educação básica, com o objetivo de identificar os determinantes diagnósticos de TDAH. Foram selecionados dez laudos arquivados pelas Secretarias participantes. A análise dos documentos fundamenta-se na metodologia da análise de conteúdo. A análise dos dados explicita os limites evidentes de se atribuir as dificuldades de aprendizagem ao tratamento médico, dado que estes profissionais não têm qualquer domínio sobre as especificidades da área da educação. Importante notar também que todos os laudos coletados para a pesquisa reafirmam os pressupostos teóricos adotados no trabalho em tela, de que os diagnósticos de TDAH têm sido dados de forma superficial e indiscriminada, rotulando os seres humanos e os coisificando. Os poucos encaminhamentos descritos pelos laudos apontam a escola como a principal responsável pelo encaminhamento das crianças para médicos neurologistas, psiquiatras e psicólogos darem sua avaliação sobre o comportamento “inadequado” da criança em sala de aula. Nos laudos analisados, a maioria dos profissionais propõe orientações superficiais para a escola, sem levar em consideração a especificidade do trabalho docente ou a reprodução dos pressupostos excludentes e marginalizantes da sociedade capitalista nas relações interpessoais e práticas concretas que permeiam o cotidiano das instituições de ensino. Portanto, vale destacar que os estudos da psicologia marxista são fundamentais para o desvelamento da lógica exploratória e opressora do capital, desnaturalizando os estigmas e padronizações que contribuem para a manutenção do *status quo* e sinalizando a necessidade de construirmos uma nova sociabilidade pautada em relações sociais justas, igualitárias e humanizadoras.

Palavras-chave: Déficit de Atenção. Medicalização. Psicologia Histórico-Cultural. Diagnóstico.

ABSTRACT

The present work aims to contribute to the discussion on the implications of the alarming increase in the incidence of diagnoses of learning disorders in Brazil, especially Attention Deficit Hyperactivity Disorder - ADHD. According to the disorder's official website, ADHD is the most common disorder in children and adolescents referred to specialized services. The present study is based on the theoretical framework of the presuppositions of historical-cultural psychology, which overcome the adaptive and pathologizing conceptions that support the medicalization of educational processes. This research seeks to answer the following question: What factors have been the determinants for the diagnosis of ADHD in schoolchildren? The specific objectives are: a) to investigate the criteria that led to the diagnosis of ADHD; b) to analyze the conception of human development that subsidizes the analyzed reports; c) analyze the extent to which the diagnosis and treatment indicated involve concrete interpersonal relationships in the child's life beyond medication. The study has a qualitative and documentary nature, and aims to analyze clinical reports, containing the diagnosis of ADHD - Attention Deficit Disorder - in basic education students, with the objective of identifying the diagnostic determinants of ADHD in basic education. Ten reports filed by the participating Secretariats were selected. The analysis of documents is based on the methodology of content analysis. The analysis of the data explains the evident limits of attributing learning difficulties to medical treatment, given that these professionals do not have any domain over the specificities of the area of education. It is also important to note that all the reports collected for the research reaffirm the theoretical assumptions adopted in the work in question, that the diagnoses of ADHD have been given superficially and indiscriminately, labeling human beings and objectifying them. The few referrals described by the reports point to the school as the main responsible for referring the children to neurologists, psychiatrists and psychologists to give their assessment of the child's "inadequate" behavior in the classroom. In the reports analyzed, most professionals propose superficial guidelines for the school, without taking into account the specificity of teaching work or the reproduction of excluding and marginalizing assumptions of capitalist society in interpersonal relationships and concrete practices that permeate the daily life of educational institutions. Therefore, it is worth noting that the studies of Marxist psychology are fundamental for the unveiling of the exploratory and oppressive logic of capital, denaturalizing the stigmas and standardizations that contribute to the maintenance of the status quo and signaling the need to build a new sociability based on fair social relations, egalitarian and humanizing.

Keywords: Attention Deficit. Medicalization. Cultural Historical Psychology. Diagnosis.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
	2.1 A hegemonia da psicologia tradicional nas escolas e a medicalização do ensino.....	12
	2.2 Pressupostos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural.....	20
	2.3 As leis histórico-culturais e o processo de humanização.....	25
	2.3.1 O papel da internalização dos signos no desenvolvimento psíquico.....	30
	2.4 Apontamentos de Vygotsky sobre o conceito e a palavra e o desenvolvimento da atenção como processo funcional superior.....	33
3	METODOLOGIA.....	40
	3.1 Contexto, sujeitos e objeto de investigação da pesquisa.....	40
	3.2 A pesquisa qualitativa.....	41
	3.2.1 A pesquisa qualitativa documental.....	43
	3.3 O método da análise de conteúdo.....	45
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	49
	4.1 Transcrição dos laudos analisados.....	49
	4.2 Análise de conteúdo dos laudos a partir das categorias elencadas.....	55
	4.2.1 Medicalização da vida escolar.....	55
	4.2.2 Concepção espontânea do autocontrole da conduta.....	57
	4.2.3 Determinantes prognósticos.....	59
	4.2.4 Patologização da conduta.....	63
	4.2.5 Compreensão fragmentada e biologizante da atenção.....	66
5.	CONSIDERAÇÕES E SÍNTESES SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS.....	68
6	CONCLUSÃO.....	72
	REFERÊNCIAS.....	75
	ANEXOS.....	78

1 INTRODUÇÃO

É uma tarefa difícil, apesar de importante, a minha apresentação na introdução deste trabalho. Reconhecer-me em um processo de construção, que demanda o reconhecimento de erros na minha trajetória acadêmica e profissional, não é motivo de orgulho na minha formação. Sou psicóloga clínica, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, e por vezes me peguei, durante minha atuação clínica e na especialização, catalogando casos de crianças com TDAH, pensando nas melhores maneiras de redigir um laudo que descrevesse os sintomas de estudantes com falha no seu processo atencional, de forma a enquadrar os sintomas no CID correto e a encaminhá-las para médicos que pudessem medicalizá-las com a intenção de transformar, de forma biologizante, a doença em saúde. Porém, com os anos em atuação na psicologia clínica e observando o comportamento de diversas crianças que chegavam até os meus cuidados, algo me intrigava. Quanto maior a liberdade e a escuta que eu concedia àquelas crianças, mais elas conseguiam dizer de si mesmas. Diziam, muitas vezes por meio do lúdico, de uma falha no processo social e histórico que abarcava, não raro, o sistema educacional feito para catalogar e padronizar, não para compreender o processo social daquele ser humano em questão.

Objetivando entender este modo de sistema educacional que visava cada vez mais à produtividade através de drogas como a Ritalina, busquei leituras que estudassem nosso meio de produção, ou seja, o sistema capitalista. Descobri uma psicologia embasada nos estudos de Marx, a Psicologia Histórico-Cultural, e percebi que mesmo com os avanços da psicologia científica concedidas por Vigotski, Leontiev e seus colaboradores, ainda atualmente, a medicalização da educação – especialmente do déficit de atenção – continuava, ou seja, as tendências biologizantes estavam cada vez mais fortes. Verifiquei então os meus modelos de laudos e os modelos de laudos que chegavam até mim no consultório, e constatei que talvez estivesse aí a grande questão para o enigma da crescente medicalização da atenção. Talvez uma chave para compreendermos esse fenômeno fosse analisar a trajetória de diagnóstico do TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, por meio do estudo minucioso sobre como esses laudos diagnósticos são emitidos.

O presente trabalho visa contribuir para a discussão sobre as implicações do alarmante aumento na incidência de diagnósticos de transtornos de aprendizagem no Brasil, em especial

do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH (MOYSÉS; COLLARES, 2011). Conforme o site oficial, o TDAH é o transtorno mais comum em crianças e adolescentes encaminhados para serviços especializados; ocorre em 3 a 5% das crianças, nas várias regiões do mundo em que já foi pesquisado. Em mais da metade dos casos, o transtorno acompanha o indivíduo na vida adulta¹.

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – V Edição (DSM-V) da Associação Americana de Psiquiatria²:

Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) é uma síndrome de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Há 3 tipos de TDAH, os que são predominantemente desatentos, hiperativo/impulsivos e combinados. Os critérios clínicos dão o diagnóstico. O tratamento inclui medicação com estimulantes, terapia comportamental e intervenções educacionais.

Os critérios que sustentam o diagnóstico do TDAH reproduzem aquilo que importantes estudos têm advertido, como a medicalização da vida, que consiste na transformação de fenômenos coletivos, de origem social, cultural e política, em questões individuais e biológicas (EIDT; TULESKI, 2010; MOYSÉS; COLLARES, 2011; VIÉGAS; RIBEIRO, 2016). Tais estudos apontam que essa perspectiva organicista e individualizante tem predominado no cotidiano escolar, redundando na patologização dos processos educativos e, portanto, na busca por explicações neurofisiológicas para as queixas escolares.

Nesse cenário, surgem supostos transtornos para explicar a dificuldade de aprendizagem e os comportamentos que não se adaptam aos padrões de comportamento impostos pela escola, dentre os quais se destaca o TDAH, crescente em diagnósticos em nível mundial (EIDT; TULESKI, 2010; MOYSÉS; COLLARES, 2011; VIÉGAS; RIBEIRO, 2014).

É fundamental ressaltar o papel dos/as psicólogos/as que atuam em consultórios particulares e em centros públicos de saúde no reforço deste cenário medicalizante nas instituições de ensino, dado que, recorrentemente, estes/as profissionais são responsáveis pela emissão dos laudos clínicos. Segundo Patto (1997), os laudos diagnósticos são extremamente marcados por um acento moralista e reducionista, pois se fecham no plano individual e da família. Nos escritos de Patto (1997) é feita uma reflexão sobre o processo de emissão de laudos para estudantes que frequentam escolas públicas, comumente moradores/moradoras de

¹ As informações foram retiradas do site:

<http://www.psiqweb.med.br/site/defaultLimpo.aspx?area=ES/Verclassificacoes&idZclassificacoes=123>

² As informações foram retiradas do site: <https://www.msdmanuals.com>

bairros pobres. Não raro, tais alunos/alunas recebem laudos diagnósticos embasados no senso comum, sendo geradores de estigmas que muitas vezes causam a exclusão escolar da maioria dos/das examinados (as). Este seria o processo de “coisificação” a que se refere a teoria marxista, que reduz o indivíduo a objeto portador de defeitos de fábrica – esta seria a justificativa para a abordagem do déficit de atenção como algo orgânico.

Viégas e Ribeiro (2016), apesar de não serem autoras Vigotiskianas, ressaltam que o uso cada vez mais disseminado de medicamentos em crianças consideradas portadoras de TDAH nos últimos anos confirma a prevalência de uma visão biologizante acerca da constituição do psiquismo humano. Portanto, fica explícita a correlação entre o cenário de hiperdiagnóstico de supostos transtornos psiquiátricos que prejudicariam a aprendizagem de escolares e concepções organicistas e maturacionistas de desenvolvimento. Nas palavras das autoras:

adquire notável atualidade a crítica feita pela Escola de Vigotski, no início do século passado, à psicologia idealista, segundo a qual as faculdades especificamente humanas se manifestavam ao longo do processo de desenvolvimento como simples consequência do amadurecimento orgânico. O psiquismo humano era compreendido “no abstrato”, à margem das determinações econômicas e sociais em que se constitui. Assim, as funções psicológicas superiores seriam constantes e comuns a todas as épocas e a todos os homens. Da perspectiva idealista, o que fugia à norma, ou melhor, à concepção burguesa de normalidade, era facilmente entendido como disfunções individuais, produto do mau funcionamento do organismo. Com o advento do neoliberalismo, esse processo de deslocamento das questões sociais para o plano individual tornou-se ainda mais intenso. (VIÉGAS; RIBEIRO, 2016, p. 86)

Conforme os pressupostos da psicologia histórico-cultural, Meira (2012, p. 136) afirma que “o social não apenas interage com o biológico, ele é capaz de criar novos sistemas funcionais que engendram novas formas superiores de atividade consciente”. Ainda de acordo com a autora, o processo de apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano, no decorrer da história social, é possível apenas na relação com outros seres humanos, o que permite a aquisição das qualidades, capacidades e características humanas e a criação contínua de novas disposições e funções. Dessa maneira, reivindica-se que os supostos transtornos orgânicos mascaram processos sociais e históricos, não sendo possível, portanto, superar sua manifestação através da medicação, mas sim de novas construções e apropriações sociais.

O uso cada vez mais disseminado de medicamentos em crianças consideradas portadoras de TDAH, nesses últimos anos, sugere a prevalência dessa visão idealista, naturalizante e biologizante acerca da constituição do psiquismo humano. Esse tipo de tratamento é dirigido às manifestações

individuais de supostas disfunções do cérebro, separadas da realidade objetiva e do contexto em que se desenvolvem. (EIDT; TULESKI, 2010, p. 124)

Nessa medida, o presente estudo está fundamentado no arcabouço teórico dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, os quais superam as concepções adaptativas e patologizantes que sustentam a medicalização dos processos educativos. Considerando-se os apontamentos de Martins e Rabatini (2011), referentes ao desenvolvimento humano, entende-se que é preciso compreender o indivíduo integralmente, apreendendo as contradições entre o natural e o histórico, o orgânico e o social, o material e o ideal, as quais promovem o movimento de contínua requalificação dos processos psíquicos.

Nesse sentido, busca-se com esta pesquisa responder a seguinte pergunta: **Que fatores têm sido os determinantes para o diagnóstico de TDAH em escolares?** Essa pergunta é justificada pelo aumento alarmante dos índices de medicalização na educação e pela crescente tendência patologizante no trato com as dificuldades de aprendizagem. Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a atenção é um processo funcional superior, construído social e historicamente, inserido em uma concepção interfuncional de psiquismo. Como pode então ser medicalizada?

Portanto, é imprescindível que se analise os documentos emitidos por profissionais da área da saúde, com o objetivo de diagnosticar crianças com TDAH, para que se entenda a perspectiva com a qual este suposto transtorno tem sido abordado. Tem-se como objeto de estudo da presente pesquisa os determinantes diagnósticos de TDAH na educação básica contidos em laudos médicos de estudantes com queixas escolares.

Tendo isso em vista, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os laudos arquivados na Secretaria de Educação de uma região do sul de Minas Gerais, que contenham os diagnósticos de Déficit de Atenção e Hiperatividade em crianças de 4 (Educação Infantil) a 14 anos (Ensino Fundamental). Como objetivos específicos têm-se:

- a) Investigar os critérios que levaram ao diagnóstico do TDAH;
- b) Analisar a concepção de desenvolvimento humano que subsidia os laudos analisados;
- c) Analisar em que medida o diagnóstico e o tratamento indicado envolvem as relações interpessoais concretas da vida da criança para além da medicação;

Nesse sentido, os próximos capítulos contarão com um referencial teórico sobre o tema estudado, seguido pelo estudo da metodologia do trabalho e considerações sobre a análise de dados e uma conclusão sobre os dados obtidos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

À luz dos objetivos anunciados, a seguir faremos um resgate dos pressupostos que delinham a relação histórica entre a psicologia e a educação, tendo em vista a tradição individualizante e medicalizante reproduzida por essa ciência na compreensão dos fenômenos educativos. Em seguida, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural, os quais superam as concepções biologizantes e naturalizantes de desenvolvimento e apreendem o ser humano em sua formação integral, concebendo a construção da subjetividade como um processo pelo qual se condiciona à concretude histórica e cultural das relações interpessoais. Por fim, apresentaremos a trajetória histórica de consolidação do TDAH, de modo a acentuar os elementos envolvidos e os interesses postos no estabelecimento desse diagnóstico.

2.1 A hegemonia da psicologia tradicional nas escolas e a medicalização do ensino

Faz-se fundamental anunciarmos, primeiramente, a concepção histórica que direcionou a breve retrospectiva delineada neste capítulo, a qual versa sobre a trajetória que configura a relação entre a ciência psicológica e a educação e, mais precisamente, sobre as premissas que regem historicamente atuação da psicologia escolar. Nesta empreitada, nos apoiamos na epistemologia materialista histórico-dialética a qual compreende os processos históricos dentro das premissas da contradição, movimento e totalidade, apreendendo as leis gerais que os constituem e transcendendo os limites da captação imediata e a-histórica da lógico-formal, a qual intencionalmente encobre as contradições que sustentam e negam o funcionamento da ordem social vigente (MARX, 2011).

Para tanto, nos pautaremos nos estudos de Maria Helena Souza Patto referentes à produção do fracasso escolar (1999), os quais mudaram os rumos da Psicologia Escolar brasileira, trazendo uma perspectiva crítica sobre os preconceitos e estereótipos reforçados

pela atuação tradicional da psicologia nas escolas e abrindo novas possibilidades para a construção de saberes comprometidos com a justiça social e a emancipação humana.

A partir de cuidadosa revisão de literatura sobre o fracasso escolar, Patto (1999) aponta a necessidade de compreendermos as articulações históricas entre a psicologia e a educação tendo como ponto de partida o contexto de origem da ordem social capitalista, gestada pelas revoluções burguesas, as quais reivindicavam, dentro dos preceitos iluministas, uma sociedade igualitária, justa e fraterna. Contudo, a autora nos alerta para o fato de que não se tratava de uma premissa voltada para a efetiva superação das desigualdades, mas que “a passagem sem traumas da igualdade formal para a desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista dá-se pela tradução das *desigualdades sociais* em desigualdades *raciais, pessoais ou culturais*” (PATTO, 1999, p.46, grifos da autora).

Tal processo de dissimulação da natureza desigual e injusta do modo de produção capitalista ficou sob responsabilidade da ciência experimental e positiva, a qual conferiu aos estereótipos e preconceitos raciais status de conhecimentos neutros e objetivos, resultando “numa biologização mistificadora da vida em sociedade e justificadora da exploração e opressão exercidas pelas classes dominantes dos países colonialistas, tanto dentro como fora de suas fronteiras” (PATTO, 1999, p. 51). Portanto, a psicologia científica, gestada neste período histórico, teve suas origens marcadas pelo comprometimento com a legitimação dos abismos sociais produzidos pela sociedade burguesa, de modo que suas premissas se apoiaram na compreensão do desenvolvimento humano dentro de uma perspectiva organicista, redundando em pressupostos patologizantes e excludentes os quais mascaravam os determinantes históricos, socioeconômicos e políticos das desigualdades sociais.

Destarte, a ciência psicológica adentra a esfera da educação com o principal objetivo de explicar as dificuldades de aprendizagem escolar, tarefa cumprida em consonância com a psicologia diferencial em voga, a qual buscava medir as aptidões humanas para identificar supostos déficits orgânicos por meio de testes psicológicos, cujos critérios eram arbitrários, elitistas e preconceituosos. Neste contexto, “as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a designadas como *anormais escolares* e as causas de seu fracasso escolar são procuradas em alguma anormalidade orgânica” (PATTO, 1999, p. 59, grifos da autora).

Após os trinta primeiros anos do século XX, a autora aponta que o foco na dimensão afetivo-emocional, resultante da apropriação de conceitos psicanalíticos, passa a predominar nas explicações referentes às doenças mentais, de modo que este processo influenciou as

concepções e práticas referentes às causas das dificuldades de aprendizagem. Às explicações organicistas do insucesso escolar somou-se a ênfase nos determinantes ambientais influenciadores na formação da personalidade nos primeiros anos de vida. Os supostos desajustes de comportamentos passaram a ser atribuídos ao ambiente sócio-familiar, redundando na mudança da terminologia usada pela psicologia educacional, de modo que “de *anormal*, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como *criança problema*” (PATTO, 1999, p. 62, grifos da autora).

Sobre esta transição, Patto (1999, p. 62) alerta: “amplia-se, assim, o espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz que supostamente explicam seu insucesso escolar: as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais”. Neste contexto, a autora aponta que é estabelecida a chamada higiene mental escolar, fenômeno que se concretizou na organização de clínicas psicológicas as quais serviam às redes de ensino e se dedicavam ao diagnóstico precoce e ao tratamento dos distúrbios da aprendizagem que supostamente acometiam as crianças que apresentavam desajustamento escolar. Desta forma, explicita-se a orientação clínica, adaptativa e patologizante da atuação tradicional da psicologia nas escolas, a qual predomina atualmente, cujas práticas reforçam a culpabilização individual do e da estudante, mascarando os fatores socioeconômicos, políticos e ideológicos que constituem as múltiplas determinações do fracasso escolar.

Neste contexto, a recorrente constatação do fracasso escolar de forma predominante nas crianças negras e da classe trabalhadora, as quais apresentavam baixo desempenho nos testes psicológicos, redundou nas explicações das dificuldades de aprendizagem pautadas na dimensão cultural, cujas bases assentavam-se em premissas preconceituosas e elitistas. Nas palavras da autora:

(...) a ausência, nas classes dominadas, de normas, padrões, hábitos e práticas presentes nas classes dominantes, foram tomadas como indicativo de atraso cultural destes grupos, o que os aproximaria do estado primitivo dos grupos étnicos de origem. Passou-se, assim, à afirmação da existência não tanto de *raças inferiores* ou *indivíduos constitucionalmente inferiores*, mas de *culturas inferiores* ou *diferentes* - o que dá no mesmo, segundo argumentação de Chauí (1981a), - de *grupos familiares patológicos* e de *ambientes sociais atrasados* que produziram crianças desajustadas e problemáticas. (PATTO, 1999, p. 64, grifos da autora)

De acordo com a autora, este discurso, o qual tem como tônica o preconceito de raça e de classe, foi reforçado pelas práticas da psicologia educacional por circunscreverem as dificuldades de escolarização ao esteio dos distúrbios psicológicos e mascararem o caráter

excludente e violento das instituições de ensino frente aos grupos oprimidos pela ordem social vigente. Portanto, nesta breve retrospectiva histórica é possível identificar que a psicologia, assim como as demais ciências positivas, foi gestada para cumprir com o objetivo de conferir status científico às relações de opressão e exploração as quais embasam a ordem social capitalista, limitando-se a descrever, quantificar e categorizar os indivíduos a partir de padrões normativos que tem como única referência as prerrogativas de classe da classe burguesa.

No Brasil, as premissas ideológicas que demarcam historicamente a atuação da psicologia escolar restrita à reprodução da lógica médica e patologizante nas instituições de ensino tem sido denunciadas desde a década de 1980 por estudiosas da área (PATTO, 1999; SOUZA, 2007; 2009; MEIRA; ANTUNES, 2003), delineando novos caminhos possíveis que apontam para a construção de práticas críticas comprometidas com a superação do modelo clínico o qual naturaliza os processos históricos de exclusão e marginalização, com a compreensão multideterminada do fracasso escolar e com a conquista de espaços democráticos de participação da comunidade na construção e transformação da escola pública.

De acordo com Souza (2009), essa articulação redundou na formação de uma corrente crítica a qual fortaleceu a Psicologia Escolar como campo de atuação, de modo que se conquistou um número significativo de trabalhos de pesquisa e de intervenção cuja proposta:

- a) rompe com a culpabilização das crianças, adolescentes e suas famílias pelas dificuldades escolares; b) constrói novos instrumentos de avaliação psicológica e de compreensão da queixa escolar; c) articula importantes ações no campo da formação de professores e de profissionais de saúde. (SOUZA, 2009, p. 179)

Contudo, devido principalmente ao fato de, historicamente, as políticas educacionais no Brasil inviabilizarem a presença das psicólogas e psicólogos nas escolas, a hegemonia das expectativas referentes à atuação desse profissional se restringe à perspectiva diagnóstica e medicalizante (GUZZO; COLS, 2010). De acordo com as autoras, pelo fato de atuarem em secretarias de saúde e de assistência social e, portanto, distantes da realidade concreta do cotidiano escolar, os/as psicólogos/as da área têm prejudicadas as suas condições de analisar os fenômenos educativos em suas multideterminações. Este processo, no mais das vezes, redundando em intervenções as quais corroboram para o paradigma clínico e reprodutor da lógica patologizante que permeia as demandas escolares (SOUZA, 2007). Nesse contexto, é importante registrar que a lei 13.935/19, aprovada em dezembro de 2020, após tramitar por 19

anos no Congresso Nacional, tornou obrigatória a oferta dos serviços de psicologia educacional e serviço social em escolas da rede pública. Porém, ainda que tal aprovação venha a aproximar a psicologia da realidade concreta das escolas, está longe de garantir que as intervenções irão transcender a abordagem clínica e medicalizante, ainda hegemônica no discurso e na prática profissional da psicologia escolar.

Essa realidade, na qual impera a expectativa clínica da intervenção da/o psicóloga/o escolar, acentua a lógica de culpabilização do/a aluno/a pelo fracasso escolar. Ferracioli (2018) aponta que professores/as não instrumentalizados/as teoricamente para compreenderem a situação exposta e com poucas condições de enfrentarem sozinhos/as tais dificuldades, podem seguir as explicações organicistas. Por conseguinte, acabam justificando as dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as como orgânicas e retirando a responsabilidade sobre a não aprendizagem das condições concretas de ensino escolar. Nesse sentido, crianças e adolescentes são encaminhados/as para tratamento pelas escolas e submetidos/as a questionáveis procedimentos que redundam em diagnósticos culpabilizantes, gerando um círculo vicioso sobre o fenômeno da medicalização da educação, que se torna o meio mais fácil de se mascarar o problema.

Conforme Viegas e Ribeiro (2016), a invenção do Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH) é permeada por um olhar medicalizante do desenvolvimento, na medida em que desloca questões políticas, sociais e culturais mais amplas para o campo do indivíduo, do trato biológico e da saúde. Por isso, faz-se de extrema importância a compreensão do ser humano como um ser histórico, abandonando um olhar meramente advindo do cativeiro “biologizante” da psicologia. Viegas e Ribeiro (2016) ressaltam que é preciso ultrapassar a dicotomia estática e abstrata entre cultural e biológico, para não reduzir e anular a complexidade do desenvolvimento humano. “Ao contrário, Vigotski defende que o processo vivo do desenvolvimento é decisivamente impactado pelo contexto histórico-social no qual a criança se enraíza” (VIEGAS; RIBEIRO, 2016, p. 158).

No meio educacional é cada vez mais frequente a queixa de alunos e alunas quanto à falta de concentração, o que leva as instituições a buscarem, de alguma forma, solucionar o problema da maneira mais rápida possível. Neste instante, dá-se o encontro do/a estudante com a medicalização, que hoje no mercado farmacêutico, apresenta uma grande variedade de opções. Segundo Meira (2012), no site da Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA) o TDAH é definido como um transtorno neurobiológico de causas genéticas que aparece na infância e, frequentemente, acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Meira

(2012) ressalta que a descrição do transtorno e o conjunto de sintomas que sustentam o seu diagnóstico demonstram a falta de uma análise crítica sobre as relações entre os fenômenos que ocorrem na educação e o contexto histórico-social que a determina. Sem essa reflexão, muitas crianças que apresentam entraves pontuais na aquisição do conhecimento são rotuladas como portadoras de dificuldades educacionais.

Meira (2012) destaca que a droga mais prescrita para o controle do déficit de atenção é a Ritalina e que, apesar de todos os efeitos adversos apresentados na bula, continua em uso crescente.

Apesar da clara e assumida complexidade do diagnóstico, da imprecisão na própria definição do transtorno, do desconhecimento sobre todos os fatores envolvidos na ação do medicamento sobre o sistema nervoso central e das advertências feitas pelo próprio fabricante sobre reações adversas e riscos de dependência, o consumo do medicamento aumenta em velocidade crescente. De acordo com o Instituto Brasileiro de Defesa dos Usuários de Medicamentos – IDUM, nos últimos anos o consumo do metilfenidato aumentou em 1616%. Em 2000 foram vendidas 71 mil caixas e em 2008 esse número chegou a 1.147.000 (um milhão e cento e quarenta e sete mil) caixas. (MEIRA, 2012, p. 138)

Ainda de acordo com a autora, o caráter social do desenvolvimento da atenção foi analisado por Vigotski na abordagem da psicologia histórico-cultural. Ainda segundo a autora, os estudos dessa teoria apontam que o indivíduo, no decorrer da vida, internaliza signos que lhe permitem conhecer os estímulos que o afetam, dominar seus processos de comportamento e, em geral, assumir o controle do que faz, sente e pensa. Neste sentido, é preciso que os/as professores/as participem do processo de desenvolvimento da criança, para que, cada vez mais, a consciência e o controle sobre sua própria conduta sejam desenvolvidos de tal forma que ela possa se propor, de modo intencional, a focalizar sua atenção no processo de apropriação dos conteúdos escolares.

É um verdadeiro contrassenso que a escola exija da criança funções psicológicas superiores em relação às quais deveria assumir um papel diretivo e efetivo. A lógica biologizante tem levado pessoas a se perguntarem “o que a criança tem que não consegue prestar atenção?”. É preciso formular outro tipo de pergunta: o que na escola produz a falta de atenção e concentração? Essa mesma problematização deve ser feita em relação à hiperatividade. (MEIRA, 2012, p. 138-139)

Conforme Meira (2012), a medicalização se legitima no sentido em que se desdobra inevitavelmente do processo de patologização dos problemas educacionais que tem servido como justificativa para a manutenção da exclusão de grande parte de crianças pobres.

Segundo Guarido (2007), a história da psiquiatria da criança é marcada, como na psiquiatria dos adultos, pela institucionalização e pela separação. O movimento da reforma psiquiátrica cumpriu importante papel ao questionar a institucionalização da loucura, o poder do discurso médico sobre a doença e o sujeito, denunciando o fracasso dos tratamentos da psiquiatria padronizada. Segundo Guarido (2007), apesar de toda a luta anti-psiquiátrica, o processo normatizador da educação continua vigente, deixando muitos resquícios nas crianças. A medicalização e os diagnósticos descritivos são ainda amplamente utilizados com as crianças. “No campo do orgânico, as diferenças entre adultos e crianças praticamente inexistem, já que neste a dimensão histórica está ausente” (GUARIDO, 2007, p. 156).

Guarido (2007) ressalta ainda que, na clínica psicológica, a abordagem cognitiva comportamental é a mais recomendada pela psiquiatria, submetendo as crianças e suas famílias a um tratamento no qual o objetivo é manter um padrão normalizante de “treinamento”, desprezando as variáveis culturais e históricas implicadas no processo da não-aprendizagem. Faz-se necessário repensar a prática clínica em suas bases teóricas para que não sejam desprezadas a análise sócio-histórica do indivíduo e todas as nuances que estão implicadas em um modelo de tratamento. Nesse viés, é preciso diferenciar um processo histórico e cultural de um processo patológico.

Como ressaltado por Lemos (2014), o conceito enviesado de indisciplina passou a ser uma forma de controle normalizador, que transforma os indivíduos em objetos adaptáveis. O corpo que é indisciplinado - o corpo não robotizado - começa a ser rotulado como anormal e patologizado, ou seja, como aquele que não se espera, nem se deseja para constituir a produção capitalista. O corpo que resiste ou que não se enquadra nesse processo de normas passa a ser alvo de castigos que operam para consertar o indivíduo coisificado, com o aumento de estratégias de controle terapêutico, sócio-educativo e segregativo.

Ao ser examinado e vigiado, cada um de nós é também avaliado quanto à obediência às normas. O tribunal medicalizante/normalizador efetuará uma contabilidade penal e encaminhará os indisciplinados para espaços em que recebam mais controle social e/ou recomendará medicações disciplinadoras e tratamentos com uma variedade de profissionais de saúde que atuem com técnicas adaptativas/disciplinares. A resistência é classificada como transtorno, podendo-se ter como um exemplo o que vem sendo hoje designado nos manuais de psiquiatria de transtorno de oposição desafiadora. Hoje, professores que lutam são etiquetados como portadores da Síndrome de Burnout, por resistirem às péssimas condições de trabalho nas escolas e universidades; alunos classificados como indisciplinados são enviados pela escola aos conselhos tutelares, e, por sua vez, os conselheiros tutelares os encaminham para psicólogos e para os médicos neurologistas e psiquiatras, em unidades de saúde e hospitais. (LEMOS, 2014, p. 487-488)

Ainda segundo Lemos (2014), esse quadro é parte de uma situação mais ampla e complexa que vem ocorrendo a nível mundial: a exigência de pessoas cada vez mais competitivas, individualistas e pouco críticas, que hiper valorizam os discursos biologizantes como o único viés possível de explicar as dificuldades de aprendizagem.

Conforme Ferracioli (2018), a medicalização da sociedade tem criado reflexos no cotidiano escolar e motivado pesquisas na área da educação. Nesse sentido, com uma postura crítica a esta concepção organicista acerca da não aprendizagem e de dificuldades enfrentadas por indivíduos na sociedade como um todo, muitos pesquisadores vêm se opondo a essas formas de se entender a questão, tanto na esfera científica quanto na esfera política. O autor ressalta que parte desse movimento de crítica tem como fundamento a perspectiva marxista, em que a gênese de comportamentos, de pensamentos e de sentimentos de indivíduos só pode ser bem entendida fazendo-se uma análise da totalidade social concreta, que engloba os aspectos culturais e históricos dos sujeitos.

A partir dessas constatações, Ferracioli (2018), assim como Viegas e Ribeiro (2016) e Meira (2012), pondera que a abordagem da psicologia histórico-cultural é de extrema importância para criar métodos de resistências aos padrões organicistas, na medida em que há a possibilidade de gerar desenvolvimento através de processos de ensino. Segundo Ferracioli (2018, p. 25)

Diante do fenômeno da medicalização e sua crítica, há docentes e escolas que buscam, de diferentes formas, alternativas pedagógicas para as dificuldades de desatenção e hiperatividade/impulsividade enfrentadas em sala de aula. Entretanto, é tarefa difícil para professores e gestores efetivamente implementarem em suas atividades alternativas em uma perspectiva histórico-cultural porque ainda são incipientes, nesta abordagem da psicologia, formulações sistemáticas que transformem o conhecimento sobre a função superior da atenção e seu desenvolvimento em proposição pedagógica exequível dentro do processo de ensino escolar.

Portanto, conforme já colocamos, Ferracioli (2018) aponta que, sem alternativas didático-pedagógicas satisfatórias, é possível que professores/as e gestores/as contribuam com o projeto opressor da normalização da educação, já que não sabem ao certo o que podem ou devem fazer. Neste sentido, muitas vezes os profissionais docentes ficam desassistidos na sala de aula, sem uma ação que colabore para o enfrentamento do problema para além da alternativa de soluções médicas. O autor destaca, portanto, a necessidade de elucidar a prática pedagógica com conhecimentos e recursos teórico-práticos para melhor orientarem o desenvolvimento da atenção voluntária dos estudantes.

Vale enfatizar que a psicologia como campo de estudo contribui com o trabalho educativo como um dos fundamentos da educação escolar, de modo que a ela não cabe dirigir a prática pedagógica, mas, sim, se situar como um pressuposto de uma dada teoria pedagógica (Saviani, 2015; Duarte, 2013). À luz dessas considerações, contextualiza-se a constatação de Ferracioli (2018) de que, por meio de uma concepção histórico-cultural do processo de humanização, é possível ampliar consideravelmente as possibilidades de desenvolvimento integral dos escolares dentro das condições educacionais reais postas a esses profissionais, sem a pretensão de que esse processo isolado seja o suficiente para solucionar a questão da desatenção, na medida em que o processo social e histórico abarca muitas frentes e áreas de trabalho na escola e na sociedade em geral.

Feitas essas considerações, a seguir abordaremos os fundamentos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural. Nesta exposição, nos apoiaremos no fato de que os pressupostos desta teoria se contrapõem às concepções biologizantes que redundam na patologização dos fenômenos educativos, ao condicionarem o desenvolvimento do psiquismo humano à qualidade das interposições educativas.

2.2 Pressupostos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural

A psicologia histórico-cultural tem origem na década de 1920 no contexto da antiga União Soviética e assume um compromisso revolucionário com a construção de uma nova sociedade e um novo ser humano. Neste contexto, esta teoria psicológica se propõe a compreender historicamente o desenvolvimento do psiquismo humano à luz dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, método marxiano adotado originalmente para o estudo do modo de produção capitalista em seu movimento, historicidade e contradição.

Santa e Baroni (2014) ressaltam que Vigotski foi um pensador marxista, o que significa que, para a psicologia histórico-cultural, o pensamento marxista representa o substrato teórico-metodológico sobre o qual Vigotski construiu a sua teoria. Portanto, o materialismo histórico-dialético foi um importante instrumento na tarefa de estabelecer um modelo científico de estudo dos fenômenos psíquicos. Conforme as autoras, a relação estabelecida entre Vigotski e a teoria marxista se deu na forma da utilização de princípios marxistas como elementos direcionadores da análise da realidade. Ancorada na teoria marxiana, a psicologia histórico-cultural concebe o ser humano como ser histórico, cujo

desenvolvimento se articula na apropriação das objetivações humano-genéricas mediadas por processos educativos. Portanto, a teoria marxiana foi central para o desenvolvimento da teoria de Vigotski.

De acordo com Bulhões e Martins (2018), o método marxiano é responsável pelo processo de deslegitimação da análise econômica burguesa na medida em que evidencia a fragilidade de seu ponto de partida. Bulhões e Martins (2018) ressaltam que os fundamentos metodológicos do materialismo histórico e dialético preconizam que a análise das leis gerais que regem o funcionamento da sociedade capitalista decorre do real, que é multideterminado e condicionado à reconstrução do movimento dialético que produz os elos categoriais que constituem a ordem social vigente e que a negam simultaneamente.

Segundo Bulhões e Martins (2018), a análise do capital tem início na medida em que a mercadoria é identificada como a célula germinativa da sociedade burguesa e destaca o conceito de unidade mínima de análise, no qual devem estar contidas todas as tendências que embasam o funcionamento da sociedade burguesa e que representa a síntese das contradições lógico-históricas que irão mapear as demais determinações da arquitetura categorial marxiana.

Ainda conforme as autoras, as categorias trabalho e dinheiro só encontraram meios de se desenvolverem em sua máxima expressão no modo burguês de produção, posto que, nele, o seu funcionamento encontra-se submetido às leis do valor. A partir disso, tais categorias alcançam novas definições: o trabalho ganha destaque na ordem social burguesa e revela-se em formas de expressões objetivas, já que sua aquisição gera mais valor e acúmulo. O dinheiro deixa de ser apenas um equivalente geral e passa a ser uma expressão universal do capital no movimento contínuo de acúmulo de valor. A composição da sociedade burguesa na perspectiva do materialismo histórico e dialético só é possível devido a teoria do valor conforme citado por Marx, em *O Capital* (2019).

Bulhões e Martins (2018) ressaltam que, na aparência imediata da sociedade capitalista, a acumulação do capital aparece como resultado do êxito pessoal que advém das oportunidades individuais tidas, na superfície imediata, como livres e igualitárias. Nesse sentido, as categorias mercadoria e dinheiro tornam-se variações da expressão particular e universal do capital, para manter o movimento contínuo de multiplicação do valor.

Portanto, o autor alemão inicia sua trajetória analítica explicitando a importância de se apreender as categorias econômicas à luz das leis gerais que condicionam seu funcionamento em um dado trânsito histórico. Ou seja, seu método de análise revela que, diferentemente dos modos de produção antecedentes, na ordem social burguesa o capital se vale da alternância entre

as categorias econômicas como diferentes momentos de sua realização, de modo a ocultar provisoriamente a contradição inerente aos determinantes internos da mercadoria em sua forma singular – e, por conseguinte, concretizar o acúmulo de valor como fundamento essencial das relações de intercâmbio. É imprescindível salientar que esta dissimulação provisória não supera a contradição interna originária, mas apenas a desloca para outros níveis com categorias de expressão do modo de produção capitalista. Destarte, a análise materialista histórico-dialética da sociedade burguesa, ao submeter a circulação mercantil aos fundamentos da lei do valor, revelou a essência antagônica que delineia o movimento de sua realização, cuja máxima expressão situa-se na contraposição entre capital e trabalho. (BULHÕES; MARTINS, 2018, p. 5)

Além disso as autoras ainda discutem que o ápice da expressão das premissas de igualdade e de liberdade burguesas desenvolvem o oposto na sociedade capitalista: desigualdades econômicas que atingem consideravelmente os trabalhadores, os quais vendem sua essência viva em troca de condições de sobrevivência, tornando-se escravos do capital. Nesse sentido, a escravidão assalariada é omitida, tentando tornar invisível a máxima expressão da exploração do trabalho, manifestando a finalidade última do capital em acumular valor à custa da classe trabalhadora.

A psicologia marxista, nessa medida, reivindica que as investigações sobre o desenvolvimento humano devem abarcar os fenômenos psíquicos em sua totalidade, e engloba seus fundamentos históricos e culturais, de modo a superar as abordagens do sujeito como ser “coisificado”, entendendo-o como um sujeito construtor de sua realidade através dos laços sociais a que estão sujeitos. Segundo Bulhões e Martins (2018), as bases da psicologia marxista advêm de que a realidade objetiva não pode ser apreendida pela consciência humana de forma imediata. A captação e o domínio das relações essenciais que permeiam os determinantes da realidade advêm da complexificação dos processos mentais, conquistada por meio da atividade vital humana: o trabalho social.

Por conseguinte, a análise marxista do psiquismo humano segue a premissa metodológica a qual preconiza a busca pela abstração da unidade elementar de análise – categoria a qual deve sintetizar em si as tendências gerais de desenvolvimento do fenômeno estudado. Conforme já exposto, o início da trajetória analítica marxiana sobre o capital é marcado pela definição da mercadoria como forma elementar e fundamental de representação da sociedade capitalista. Analogamente, a consonância com esse pressuposto metodológico levou a psicologia marxista a subordinar seu delineamento investigativo a uma dada forma histórica e social de psiquismo; este processo redundou na identificação da categoria a qual sintetiza a expressão elementar dos processos psicológicos que constituem a subjetividade humana. (BULHÕES; MARTINS, 2018, p. 9)

Tendo por base o materialismo histórico-dialético, Vigotski anuncia o signo, no significado da palavra, como o elemento representativo da unidade mínima de análise do psiquismo humano, “dado que esta categoria contém em si as tendências contraditórias elementares as quais delineiam os pressupostos de desenvolvimento da consciência”. (BULHÕES; MARTINS, 2018, p. 9)

Ferracioli (2018) confirma que, para o estudo da psicologia histórico-cultural, a internalização de signos é unidade mínima de análise da relação entre o processo de ensino escolar e o desenvolvimento da atenção voluntária. Na medida em que a ação psicofísica humana sobre objetos, através da interposição de signos, deve ocorrer para que a condição volitiva exista, caracteriza-se o próprio processo de ensino/aprendizagem que promove o desenvolvimento.

A internalização constitui-se, portanto, como a essência do processo de ensino, uma vez que através deste se transmite socialmente signos que, ao serem aprendidos, passam a cumprir função mediadora que instaura capacidades voluntárias ao sistema interpsíquico, caracterizando-se como traço comum a todas as funções superiores, incluindo atenção. (FERRACIOLI, 2018, p. 39)

Da mesma maneira, Bulhões e Martins (2018) destacam que, assim como na análise marxiana do capital, a compreensão do psiquismo humano deve ser direcionada pelos pressupostos históricos das categorias estudadas e a essência contraditória que as movimenta.

Destarte, na esfera socioeconômica a teoria marxiana revelou os pressupostos gerais de funcionamento da organização social burguesa – as quais subordinam as categorias econômicas à lei do valor e transmutam seu potencial de desenvolvimento, redundando em uma configuração mais avançada de modo de produção. Da mesma forma, a psicologia marxista comprometeu-se a superar as análises hegemonicamente lineares e anistóricas do psiquismo, identificando as especificidades e particularidades de sua expressão mais desenvolvida – a consciência humana – à luz de leis gerais de desenvolvimento as quais desbravam novos patamares de alcance dos processos psicológicos. (BULHÕES; MARTINS, 2018, p. 10)

Dentre os preceitos vigotskianos, um dos mais fundamentais consiste em conceber que a compreensão da realidade se dá por meio da atividade social humana. Conforme Ferracioli (2018) e de acordo com os estudos de Vigotski, as características humanas próprias e identitárias de uma pessoa foram antes desenvolvidas nas e pelas suas relações com o mundo. Nessa medida, o autor ressalta que as capacidades especificamente humanas não são inatas, mas são desenvolvidas e construídas através da vida em sociedade.

Bulhões e Martins (2018), pautadas em Vigotski, ressaltam que os processos funcionais superiores se desenvolvem primeiramente no plano interspíquico, para posteriormente serem internalizados no meio intraspíquico, no que ficou conhecido como a lei genética geral do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995). Nesse sentido, a configuração essencialmente humana do psiquismo se forma a partir das exigências da cultura. Bulhões e Martins (2018) ressaltam que os domínios simbólicos são continuamente transmutados, gerando transformações nas estruturas de generalização e nos significados das palavras delas resultantes, “as quais promovem apreensões da realidade objetiva progressivamente mais acuradas e multideterminadas” (p. 12). As autoras asseveram que a evolução dos significados das palavras se constrói através das contradições balizadoras do desenvolvimento psíquico, de modo que os antagonismos enriquecem progressivamente a visão de mundo dos indivíduos, dando aos seres humanos a potencialidade de compreender e conduzir os rumos de sua própria história. Em suma, são as palavras que tornam estáveis os significados sociais; a palavra sintetiza as especificidades do psiquismo humano.

Ferracioli (2018, p. 41) também assevera que Vigotski criou uma ciência psicológica com base nos pressupostos marxistas, “estabeleceu como objeto de estudo desta a consciência, entendendo-a como fenômeno complexo e concreto através do qual a psicologia poderia contribuir ao estudo do ser social e sua efetiva emancipação”. Nesse sentido, o autor relaciona que para a teoria da psicologia histórico-cultural, os signos são representações simbólicas de objetos cognoscíveis, que carregam consigo significados socialmente compartilhados e internalizados pelo sujeito através dessas mesmas relações, compondo um sistema social de comunicação que possibilita que o indivíduo se oriente no mundo de forma consciente.

Em suma, o autocontrole da conduta, ou seja, a capacidade do indivíduo de controlar, de forma consciente e intencional, aptidões psicofísicas propriamente humanas depende do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Se a mediação é a característica sem-par da função superior e se o signo é justamente sua unidade mediadora, o processo de internalização se faz como sua determinação essencial/universal. (FERRACIOLI, 2018, p. 45)

Neste sentido, confirma-se a assertiva de Santa e Baroni (2014) de que não é possível ler Vigotski sem ter por base os estudos marxistas, dado que as investigações de Vigotski sobre leis gerais que regem o desenvolvimento do ser humano foram direcionadas pela base epistemológica do materialismo histórico-dialético desenvolvida pela trajetória investigativa de Marx e Engels.

2.3 As leis histórico-culturais e o processo de humanização

Em seu texto “O homem e a cultura” (1978), Leontiev defende o ser humano como um ser de natureza social. Ou seja, a sua humanidade provém da vida em sociedade mediada pela cultura. Portanto, ao longo de seus estudos, o autor revogou concepções biologizantes sobre o desenvolvimento humano e adotou os pressupostos da teoria marxista para descrever o impacto do trabalho como atividade vital para a formação do psiquismo humano. Da mesma forma, abarcou em seus estudos os impactos das desigualdades sociais advindas dos moldes de produção capitalista

Segundo Duarte (2004), o estudo dos elementos que diferenciam o ser humano do animal, redundam na compreensão dialética do movimento entre necessidade e liberdade na sociedade humana e na individualidade. Duarte (2004) ressalta que Marx entendia que o desenvolvimento histórico do ser humano tem sido um processo contraditório e imerso em conflitos, regido pela luta de classes e pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção.

Uma das maneiras como pode ser entendido o conceito de liberdade em Marx é justamente a de que o gênero humano constrói sua liberdade à medida que os processos sociais sejam fruto de decisões coletivas e conscientes, diferenciando-se dos processos naturais espontâneos e superando os processos sociais alienados nos quais aquilo que é social e, portanto, criado pelos próprios seres humanos, domina estes como se fossem forças naturais incontroláveis tais como um terremoto, um furacão, a erupção de um vulcão etc. (DUARTE, 2004, p. 47)

Duarte (2004) faz uma relação com Marx e Leontiev, na medida em que, para os dois autores, os mesmos processos dialéticos que diferenciam a atividade humana da atividade animal são aqueles que produzem a história, ou seja, que movem a história humana.

Conforme Leontiev (1978), a evolução do ser humano ocorre não sob a orientação de mudanças biológicas conduzidas pela hereditariedade, mas sobretudo, por fenômenos externos da cultura material e intelectual, regidos pelo trabalho.

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo

desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte. (LEONTIEV, 1978, p. 3)

Segundo Leontiev (1978), cada geração inicia a sua vida em um mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações anteriores. A apropriação das riquezas deste mundo ocorre participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social, desenvolvendo, assim, as aptidões especificamente humanas. A habilidade para usar a linguagem articulada só se forma pela aprendizagem da língua. Assim também é o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. A experiência individual do ser humano é incapaz, por si só, de alcançar espontaneamente um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Estes formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações anteriores.

Leontiev (1978) aponta que cada indivíduo aprende a ser humano. A hereditariedade, as heranças biológicas não bastam para viver em sociedade. “É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.” (p.4) A capacidade do ser humano de transformar a natureza gera o acúmulo de muitas riquezas. Aquilo que as gerações humanas criam é passado às gerações seguintes que, por meio do trabalho, aperfeiçoam tais riquezas. Assim se dá o desenvolvimento da humanidade.

No que se refere ao trabalho na sociedade humana, Duarte (2004, p. 48) destaca que

os seres humanos, a partir de um certo ponto da evolução natural (biológica), tornaram-se biologicamente aptos à realização de uma atividade chamada “trabalho”. Hoje em dia utilizamos a palavra “trabalho” para nos referirmos ao emprego, à profissão, ou seja, para nos referirmos a um processo de troca próprio da sociedade capitalista: nós trocamos nossa atividade por um salário. Por isso Marx dizia que o operário vende sua força de trabalho, ou seja, que a força de trabalho do operário é, na sociedade capitalista, uma mercadoria. Mas, essa forma de trabalho é uma forma historicamente situada, que surgiu juntamente com os demais aspectos essenciais que caracterizam a sociedade capitalista, que é a sociedade que sucedeu ao feudalismo e que existe até hoje.

Neste sentido, nos escritos de Leontiev (1978) sobre o desenvolvimento do psiquismo, o autor aponta que a relação específica do ser humano com a natureza supera a fusão subjetiva com o objeto, característica dos animais, a partir do que ele denominou de forma da atividade de trabalho da coletividade humana. Então, o psiquismo humano, a partir do trabalho coletivo como atividade vital, passa a fazer a distinção entre a atividade e os objetos e nós passamos a ter consciência dos objetos pela sua relação com as necessidades da coletividade – superando a limitação da atividade circunscrita à satisfação das necessidades fisiológicas, como ocorre

com os animais. É nesse sentido que Leontiev afirma que o trabalho modifica a estrutura geral da atividade humana, dado que, a partir de então, passa a ser feita a vinculação entre o objeto de uma ação e o motivo que gera a atividade.

A partir dos saltos alcançados por essa relação específica do ser humano com a natureza, pelo trabalho como atividade vital e coletiva, Leontiev (1978) aponta que os objetos passam a ser distinguidos idealmente, e não apenas praticamente, o que abre a possibilidade de se tornarem ideia, ou seja, de serem estabilizados na consciência.

Ainda segundo o autor, há uma diferença significativa entre os animais e os seres humanos no que se refere à utilização de instrumentos. É isso que explica que não existam nos animais processos de aquisição do instrumento. Nos animais, o emprego do “instrumento” não gera novas operações motoras; “é o próprio instrumento que está subordinado aos movimentos naturais, fundamentalmente instintivos, no sistema dos quais se integra.” (p.5) Nos animais, os instrumentos não são transmitidos de geração para geração, ou seja, não possuem a função de acúmulo. Em contrapartida, para o ser humano, a apropriação do instrumento implica numa reorganização dos seus movimentos naturais instintivos e na formação de suas faculdades superiores.

Neste sentido, Leontiev (1978) ressalta que a aquisição do instrumento para o ser humano significa se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É um processo de formação ativa de aptidões novas e de funções superiores. Da mesma maneira, a aquisição da linguagem é o processo de apropriação das operações de palavras que fixam historicamente as significações sociais.

Contudo, é fundamental ressaltar que esse processo não acontece espontaneamente. De acordo com o autor, a criança nunca está sozinha em face do mundo que a rodeia. “As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação” (p. 6). Portanto, as relações interpessoais, independentemente da forma como elas se manifestem, são a condição necessária e específica do processo de humanização.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, em um processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 7)

Tendo essas considerações em vista, Leontiev (1978) destaca o papel fundamental da educação no desenvolvimento das habilidades humanas em grande parte da sua obra. Ele ressalta que a educação pode ter e tem, efetivamente, formas muito diversas. O autor pondera que, em crianças menores, se trata de uma simples imitação dos atos do meio; e, posteriormente, complica-se e direciona-se, tomando expressões superiores até a formação autodidata. Este processo só ocorre porque há transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade de geração para geração. Ou seja, depende das interposições educativas para ocorrer. O autor ilustra essa ideia asseverando que se o planeta sofresse uma catástrofe que só poupasse as crianças bem pequenas, a qual acabasse com toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida, de modo que “as máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar” (LEONTIEV, 1978, p. 7). É somente através da educação que o movimento da história é possível.

Leontiev (1978) ressalta que quanto mais a humanidade progride, mais rica é a prática sócio-histórica que ela acumula e maior é o papel específico da educação. Segundo o autor, toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade exige uma nova etapa no desenvolvimento da educação e contribui para a construção da ciência pedagógica. Nesse sentido, pode-se, sem erro, julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e vice e versa.

Segundo Leontiev (1978), há outro aspecto a ser considerado no que se refere à comparação entre evolução biológica e progresso histórico, entre a natureza animal e a natureza humana: as enormes diferenças nas condições de vida, de riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e das aptidões intelectuais. Estas são desigualdades que não provêm das suas diferenças biológicas naturais, mas sim da desigualdade econômica e de classes, da diversidade das suas relações formadas no decorrer de um processo sócio-histórico.

Essa separação decorre da ação das leis objetivas do desenvolvimento da sociedade as quais não dependem da consciência ou da vontade dos seres humanos. Leontiev (1978, p. 8) ressalta que

a divisão social do trabalho transforma o produto do trabalho em um objeto destinado à troca, o que modifica radicalmente o lucro do produtor no produto que ele fabrica. Se este último continua a ser, evidentemente, o resultado da atividade do homem, não é menos verdade que o caráter concreto desta atividade se apaga nele: o produto toma um caráter totalmente

impessoal e começa a sua vida própria, independente do homem, a sua vida de mercadoria.

Conforme Leontiev (1978) “a divisão social do trabalho tem igualmente como consequência que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertençam a homens diferentes.” (p.8). Essa aquisição de produtos não é igual a todos os seres humanos e gera separações significativas entre eles. O autor estabelece uma relação entre concentração de riquezas materiais e concentração de cultura intelectual: aquele que possui uma, possui invariavelmente também a outra. Nesse sentido, os seres humanos que constituem a massa da população, acabam por viver com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais nos limites das funções que lhes são destinadas.

Como a minoria dominante possui não apenas os meios de produção material, mas também a maior parte dos meios de produção e de difusão da cultura intelectual e se esforça por os colocar ao serviço dos seus interesses, produz-se uma estratificação desta mesma cultura. Enquanto no domínio das ciências que asseguram o progresso técnico se verifica uma acumulação rápida de conhecimentos positivos, no domínio que toca ao homem e à sociedade, à sua natureza e essência, às forças que os fazem avançar e ao seu futuro, nos domínios dos ideais morais e estéticos, o desenvolvimento segue duas vias radicalmente diferentes. Uma tende para acumular as riquezas intelectuais, as ideias, os conhecimentos e os ideais que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem e iluminam os caminhos do progresso histórico: ela reflete os interesses e as aspirações da maioria. A outra tende para a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinados a justificar e perpetuar a ordem social existente, em desviar as massas da sua luta pela justiça, igualdade e liberdade, anestesiando e paralisando a sua vontade. O choque destas duas tendências provoca aquilo a que se chama a luta ideológica. (LEONTIEV, 1978, p. 9)

Nesse sentido, segundo Leontiev (1978), devido às profundas desigualdades socioeconômicas, existem consequências que afetam o modo de se viver em sociedade. O autor ressalta que, se a concentração da cultura mundial nunca parou de aumentar, a ponto de alguns países se tornarem seus portadores principais enquanto outros quase não a detém, é porque as relações entre os países não se estabelecem nos princípios da igualdade de direitos, da cooperação e da ajuda, mas no princípio da dominação econômica. É dessa maneira que se introduziram a concentração e a alienação da cultura não só na história dos diversos países, mas também sobre formas ainda menos disfarçadas na história da humanidade.

Portanto, ao desvendar as leis histórico-sociais que regem o processo de humanização, Leontiev (1978) assevera que é preciso libertar os seres humanos do peso da necessidade

material, superar a divisão tão devastadora entre trabalho intelectual e trabalho manual, criar um projeto de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso e que dê a cada um a possibilidade de participar, enquanto criador, de todas as manifestações de vida humana.

2.3.1 O papel da internalização dos signos no desenvolvimento psíquico

Os pressupostos apresentados até este momento sublinham que as aquisições humanas não estão incorporadas nas disposições naturais dos seres humanos, mas no mundo que os rodeia. Portanto, o processo de humanização depende da apropriação das aquisições históricas da humanidade pela mediação das relações interpessoais. Nesse sentido, o ser humano é um ser social o qual se liga ativamente à natureza, construindo-se nesse processo. Conforme nos coloca Martins (2011), a relação sujeito/objeto, humano/natureza, em sua histórica transformação, é o dado fundante das transformações de ambos.

Nesse sentido, retomando o que já apontamos no texto em tela, o trabalho como atividade vital humana é “o nascedouro do homem, de suas propriedades, necessidades, possibilidades e limites” (MARTINS, 2011, p. 13). Através dela ocorre o desenvolvimento dos mecanismos psicobiológicos que diferenciam o ser humano dos demais seres vivos. Ao transformar a natureza para atender suas necessidades, os dois – sujeitos e objeto – se transformam. Conforme Martins (2011), há um atributo fundamental que faz com essa dialética transformação ocorra: a comunicação. Esse atributo adquiriu novas propriedades, convertendo-se em linguagem, na ausência da qual seria impossível a representação abstrata do objeto sob a forma de conceito. Este se configura em um fundamental salto qualitativo no desenvolvimento humano; a imagem mental passa a ser denominada por palavras da linguagem, tornando-se um signo e convertendo-se em ideia a ser expressa e transmitida sob a forma de juízos e conceitos.

Todas essas conquistas, imbricadas entre si, conferem ao trabalho humano a sua mais importante característica: a intencionalidade, a pré-ideação do produto a ser alcançado por ele. O trabalho só se verifica na medida em que encerra uma finalidade precedente ao seu resultado final, determinando-se por um projeto ideal que, mesmo não tendo existência efetiva concreta, orienta e regula os atos que o constituem. Pensamento, imaginação e afetos medeiam a relação sujeito/objeto, culminando na produção de um amplo patrimônio humano genérico. (MARTINS, 2011, p. 14)

Segundo Martins (2011), o processo de trabalho, como atividade socialmente determinada por fins específicos, exige uma pré-ideação, além do desenvolvimento da consciência e de funções que possibilitem os modos de operar necessários à sua realização, sejam eles o planejamento, autocontrole, análise/síntese, generalizações, abstrações etc. A autora assevera que a filosofia marxista demonstra a historicidade do processo de passagem do ser hominizado em direção ao ser humanizado. Mas para que esse processo de humanização ocorra, é preciso que os indivíduos se insiram na história. Seres sociais precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos. “No ato educativo, condicionado pelo trabalho social, reside a protoforma do ser social, isto é, de um ser cujo desenvolvimento é condicionado pela qualidade das apropriações que realiza.” (MARTINS, 2011, p. 15) A autora considera que é nesse sentido que Vigotski buscou os primeiros elementos para afirmar a natureza social do psiquismo humano, diferenciando-o do psiquismo animal.

No mesmo sentido, Ferracioli (2018) aponta que o conceito mais geral vigotskiano de internalização veio no lastro da concepção filosófica marxiana de que as características humanas próprias e identitárias de uma pessoa foram antes apropriadas das/nas suas relações com o mundo. Nessa medida, o autor ressalta que capacidades especificamente humanas não são inatas, são apropriações individuais de instrumentos, habilidades, conhecimentos que existem socialmente. Assim que a apropriação individual ocorre de fato, tais capacidades adquiridas se tornam parte de quem o indivíduo é, se confundindo tão fortemente que não se distinguem mais, tornando-se inseparáveis de sua forma de ser. E os signos da cultura têm papel essencial neste processo.

Ainda segundo o autor, a psicologia histórico-cultural preconiza que os signos são representações simbólicas de objetos cognoscíveis, que carregam consigo significados socialmente compartilhados e internalizados pelo sujeito por meio das relações interpessoais, compondo um sistema social de comunicação que possibilita a orientação consciente do indivíduo no mundo.

Conforme Ferracioli (2018), a passagem de processos interfuncionais a processos internamente mediados é a transmutação de signos/significados sociais em ferramentas psíquicas que promoverão desenvolvimento de capacidades autocontroladas da conduta. Da mesma forma, Martins e Rabatini (2011, p. 353) destacam que

a proposição do autodomínio do comportamento aponta uma dimensão decisiva na transição da ação de base biológica à ação de base social. Conforme proposto por Vygotsky, quando uma criança realiza uma operação – que deixa de ser imediata e impulsionada apenas por suas necessidades

biológicas, apreendendo estímulos auxiliares à sua busca por satisfação, por exemplo, memorizando, comparando, elegendo algo etc. – tais estímulos se incorporam ao seu processo de comportamento, adquirindo a função de signo.

Destarte, o desenvolvimento da voluntariedade e, portanto, dos comportamentos complexos culturalmente formados, perpassa o processo de internalização dos signos da cultura.

Segundo Ferracioli (2018), Vigotski considera a palavra, na sua expressão como signo, um fator importante para entender o mecanismo interfuncional do sistema psíquico, que leva à compreensão de uma relação ainda mais complexa: o pensamento e a linguagem. Pautado em Vigotski, o autor ressalta que, ao longo do desenvolvimento humano, linhas entrecruzam o caminho do pensamento e da linguagem e, dessa forma, ocasionam profundas transformações psíquicas. “Tais transformações inauguram uma forma totalmente nova de operação de todas as funções psicológicas, dotando-as de alta complexidade, isto é, instituindo-as como funções psíquicas superiores.” (p.354) Conforme o autor, um dos desdobramentos mais importantes nesse processo de internalização de signos é a formação de um sistema de funções mentais integradas, que tem nos signos seu elemento articulador e que advém das exigências objetivo-subjetivas da atividade social.

Nesse sentido, conforme Martins (2011), por meio do trabalho, o ser humano colocou a natureza sob seu domínio e, pelo emprego de signos, dominou a si mesmo, condição fundamental à própria atividade laboral. A autora ressalta que o desenvolvimento psicológico só pode ser compreendido na dinâmica que o coloca como revolução e evolução, como um processo não linear, no qual ocorrem transformações e saltos bruscos em direção a rumos qualitativamente mais evoluídos. “Assim, no pensamento vigotskiano, revolução e evolução se integram e marcam não apenas a história do desenvolvimento social da humanidade como também a história cultural dos indivíduos” (MARTINS, 2011, p. 44). Ainda segundo Martins (2011), a base estrutural desse processo não é outra senão a atividade mediadora, a qual leva os signos externos a transmutarem-se em signos internos exercendo funções de ferramentas psíquicas para o desenvolvimento da conduta.

Portanto, por meio da revelação do ato mediado por signos, Vigotski tornou incontestável a natureza social do psiquismo humano e de seu desenvolvimento, apontando-os como advindos da qualidade da relação entre os seres humanos e seu mundo social (MARTINS, 2011). Ademais, Vigotski nos forneceu parâmetros para o estudo funcional do psiquismo humano, à medida que apontou o estudo semântico como um caminho essencial não apenas

para a compreensão unitária de pensamento e linguagem, mas para a compreensão da consciência, na qual se incluem, também, as relações entre pensamento e afeto (MARTINS, 2011). Para a autora, esse talvez seja o principal avanço da psicologia científica: a corroboração do afeto no processo do desenvolvimento da aprendizagem.

A significação imbrica pensamento e linguagem, e, também, razão e afeto. Todo e qualquer sentimento carrega consigo um complexo sistema de ideias por meio dos quais possa se expressar. Portanto, tal como não há ideia sem pensamento não há, igualmente, ideia alheia à relação da pessoa com a realidade. Da mesma forma, não há relação com a realidade que possa ser independente das formas pelas quais ela afeta a pessoa. Assim, toda ideia, diga-se de passagem, conteúdo do pensamento, contém a atividade afetiva do indivíduo em face da realidade que representa. (MARTINS, 2011, p. 57)

Tendo em vista os objetivos da presente pesquisa, vale destacar que os estudos da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano salientam que a relação com o adulto é indispensável para o processo de humanização da criança. Essa relação é mediada por instrumentos psicológicos que modificam a evolução e a estrutura das funções psíquicas e, dessa maneira, transformam o curso do desenvolvimento integral do indivíduo (EIDT e TULESKI, 2010). À luz desses pressupostos, direcionaremos nossa exposição para o estudo das implicações dessa compreensão histórica e social do psiquismo humano para o entendimento da atenção como processo funcional superior.

2.4 Apontamentos de Vigotski sobre o conceito e a palavra e o desenvolvimento da atenção como processo funcional superior

O entendimento da atenção como processo funcional superior pressupõe a compreensão da relação de condicionabilidade entre a mediação, a internalização dos signos da cultura e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS). Conforme Eidt e Tuleski (2010), nos bebês e na criança pequena, a sensação, a memória e a atenção, por exemplo, são processos biológicos e involuntários; mas, na medida em que surgem novas relações interpessoais, orientadas por mediadores culturais, há um salto qualitativo nas funções inicialmente regidas por processos biológicos, gerando uma modificação na evolução e na estrutura das funções psíquicas da criança.

Nesse sentido, as autoras destacam que a mediação dos adultos gera uma transformação na atividade consciente da criança, reorganizando todos os seus processos

mentais. Isso significa, dentre outras coisas, a criação de novas formas de atenção, memória, pensamento, ação e imaginação, que se manifestam como ações voluntárias.

A atenção natural, de caráter instintivo-reflexo, pode ser observada desde as primeiras semanas de vida. Estímulos externos suficientemente fortes – luz brilhante, ruído intenso etc. – atraem imediatamente a atenção da criança, organizando seu comportamento. Mas, tão logo esses estímulos desaparecem, o papel organizador da atenção se dilui, dando lugar ao comportamento caótico e indiferenciado da criança. (EDIT; TULESKI, 2010, p. 133)

Desse modo, a atenção necessária para que a criança se insira no meio social e educacional no decorrer dos anos é a atenção voluntária, que só se desenvolve por meio da mediação do adulto. Segundo Eidt e Tuleski (2010, p. 134), a atenção voluntária tem sua origem fora da personalidade da criança; “não é decorrência de um amadurecimento natural ou espontâneo da atenção involuntária. A atenção voluntária é motivada pelo adulto, que insere a criança em novas atividades e organiza seu comportamento”.

Ferracioli (2018), em seus estudos sobre o desenvolvimento da atenção voluntária, destaca que a atenção é a função que seleciona estímulos externos e internos e é responsável pelo foco e pela manutenção da vigília no decorrer de uma atividade. O autor ressalta que a atenção voluntária colabora decisivamente para a realização de atividades voltadas a um fim pré-determinado, por isso é tão importante no sistema psíquico interfuncional e na relação do sujeito com o mundo – dado que, sem ela, não haveria o autocontrole da conduta. Importante notar que, nesse sentido, o que diferencia a atenção voluntária da involuntária é justamente a sua determinação pelos fins da atividade consciente a que se dirige, ou seja, a capacidade do sujeito de fixar a atenção. Daí sua função determinante na conduta do sujeito. Nas palavras do autor:

A partir de tais definições de atenção voluntária e do entendimento de que seu caráter volitivo essencial advém da mediação de signos internalizados por exigência da atividade cultural, pode-se concluir que a gênese desta função superior para o ser social remonta, de fato, ao próprio fenômeno do trabalho como seu ato fundamental. Se o trabalho, como antes definido, envolve a prévia ideação do que será objetivado em ato, na relação orgânica do ser humano com a natureza para transformá-la segundo suas necessidades e transformando a si mesmo no processo, o próprio trabalho exigiu, desta maneira, atenção voluntária dos sujeitos coletivamente organizados para produzir seus resultados, sem os quais ele não se caracterizaria como marco ontológico do ser social. (FERRACIOLI, 2018, p. 57)

Nessa mesma medida, Eidt e Tuleski (2010), pautadas nos estudos de Leontiev, pontuam que a constituição do ser humano depende do que ele aprende, do que conhece e do

seu acesso à cultura humano-genérica. Como vimos, isso não está garantido desde o nascimento; não é um processo orgânico, mas construído socialmente.

Nessa perspectiva teórica, os possíveis transtornos de aprendizagem e/ou de desenvolvimento, como o TDAH, não são compreendidos como fenômenos naturais, individuais e orgânicos, sobre os quais pais e educadores não teriam muito como intervir. Eles se explicam pela apropriação parcial da atividade depositada nas produções humanas, materiais ou intelectuais. (EDIT; TULESKI, 2010, p. 138)

Segundo Ferracioli (2018), se as crianças não tiverem acompanhamento em tarefas escolares que exijam delas o que ainda não podem oferecer como produto de desenvolvimentos anteriores, elas não irão conseguir atingir os objetivos de ensino, mesmo que a tarefa seja realizada individualmente ou em grupo, independentemente do conteúdo e dos recursos utilizados em sala de aula.

Da mesma forma, Eidt e Tuleski (2010) afirmam que há uma estreita relação entre autodomínio da conduta e a qualidade das mediações realizadas entre adulto e criança. A maior ou menor qualidade dessas mediações explicaria as diferenças individuais na voluntariedade, inclusive no que se refere à atenção. Para as autoras, a interposição dos educadores e das educadoras nesse processo de desenvolvimento é de extrema importância, na medida em que a educação escolar tem papel fundamental no acesso das crianças ao conhecimento sistematizado. Além disso, as autoras problematizam a medicalização e a patologização dos processos educativos na infância, na medida em que não se pode tratar algo social como orgânico.

O entendimento da importância do conceito para o estudo da atenção em estudantes é crucial, pois diz sobre a relação entre generalização e comunicação. Vigotski (2009) ressalta que, na medida em que as crianças não dominam certa generalização das funções básicas da linguagem, um objeto inteiro se torna incomunicável:

Aqui não se trata de insuficiência das respectivas palavras e sons, mas dos respectivos conceitos e generalizações, sem os quais a compreensão se torna impossível. Como diz Tolstói, o que quase sempre é incompreensível não é a própria palavra, mas o conceito que ela exprime. A palavra está quase sempre pronta quando está pronto o conceito. (VIGOTSKI, 2009, p. 13)

Nesse sentido, é impossível exigir que a criança tenha formado bases sólidas de comunicação, quando ela ainda não tem formado todos os conceitos exigidos pela atividade que está realizando. Conforme Vigotski (2009), a trajetória do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais, por exemplo, transcorre sobre as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e

a criança, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entre elas a atenção. O nível de arbitrariedade do pensamento científico, criado para as condições de ensino, tem uma relação direta com o auxílio e a participação do adulto no desenvolvimento de tais funções. “Desse modo, no mesmo estágio de desenvolvimento encontramos na mesma criança diversos aspectos fracos e fortes dos conceitos espontâneos e científicos.” (2009, p.244) O autor ressalta que quando uma palavra nova, ligada a um significado específico, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento apenas se inicia; no começo ela funciona como uma única generalização de um tipo elementar e, à medida que a criança se desenvolve, se torna generalizações de um tipo cada vez mais elevado – é esse processo que forma os verdadeiros conceitos.

Esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados. Por isso, do ponto de vista psicológico dificilmente poderia haver dúvida quanto à total inconsistência da concepção segundo a qual os conceitos são apreendidos pela criança em forma pronta no processo de aprendizagem escolar e assimilados da mesma maneira como se assimila uma habilidade intelectual qualquer. (VIGOTSKI, 2009, p. 246)

Segundo Vigotski (2009) a substituição do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios gera uma não assimilação do conceito, mas sim da palavra. O ensino verbalista de conceitos costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples, que limita a construção do conceito pela criança. Vigotski (2009) ressalta que essa é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino.

Conforme o autor, refutando a obra de Piaget, há consciência na construção dos conceitos na idade escolar da criança. A criança, na faixa de sete anos de idade, tem como traços fundamentais e distintivos a intelectualização e a assimilação, ou seja, a arbitrariedade e a tomada de consciência.

O centro da atenção na idade escolar é ocupado pela transição das funções inferiores da atenção e da memória para as funções superiores da atenção arbitrária e da memória lógica (...). Dominamos uma função na medida em que ela se intelectualiza. A arbitrariedade na atividade de alguma função sempre é o reverso da sua tomada de consciência. Dizer que a memória se intelectualiza na idade escolar é exatamente o mesmo que dizer que surge a atenção arbitrária; dizer que a atenção na idade escolar se torna arbitrária é o mesmo que dizer, segundo justa observação de Blonski, que ela depende cada vez mais dos pensamentos, isto é, do intelecto. (VIGOTSKI, 2009, p. 283)

Nesse sentido, Vigotski (2009) reitera que no campo da atenção e da memória o/a aluno/a escolar descobre a capacidade para a tomada de consciência e da arbitrariedade, e que o desenvolvimento dessa capacidade é o que constitui o conteúdo principal de toda a idade escolar. Faz-se então impossível conceber a ideia de não-consciência e não-arbitrariedade nos conceitos do aluno escolar à incapacidade geral do seu pensamento para a tomada de consciência e a assimilação, ou seja, ao egocentrismo, como defendeu Piaget. Seguindo as construções dessa linha de raciocínio, Vigotski (2009) faz uma pergunta interessante: “Como explicar que uma criança em idade escolar descobre a capacidade para a tomada de consciência no campo da memória e do pensamento, (...)e ao mesmo tempo ainda não é capaz de apreender os processos do próprio pensamento e assimilá-los?” (p.283). O autor responde essa pergunta ressaltando que a consciência se desenvolve como um processo integral e não como uma soma de mudanças particulares que ocorrem com funções em separado. O destino de cada parte funcional no desenvolvimento da consciência depende da mudança do todo e não o contrário. Nesse sentido, Vigotski (2009, p. 284) completa

a memorização pressupõe necessariamente a atividade da atenção, da percepção e da assimilação; a percepção compreende necessariamente a mesma função da atenção, da identificação ou memória e da compreensão. Contudo, tanto na velha quanto na moderna psicologia essa ideia essencialmente verdadeira – da unidade funcional da consciência e do vínculo indissociável entre modalidades particulares de sua atividade sempre permaneceu na periferia sem que se tirassem dela conclusões corretas.

Conforme Vigotski (2009), se considerarmos que a atenção é uma função da estruturação do que deve ser percebido e do que deve ser representado pela memória, será possível compreender que, já na idade escolar, a criança dispõe de uma atenção e de uma memória relativamente desenvolvidas. No entanto, na idade pré-escolar, a criança pensa por noções gerais ou complexas. Nesse sentido, se os pré-conceitos só surgem na idade escolar, não seria possível que a criança pudesse tomar consciência deles e apreendê-los, pois isso significaria que a consciência pode criar funções do nada e recriá-las muito antes que elas se desenvolvam. Vigotski (2009, p. 288-289) explica de uma forma bastante didática o que vem a ser a tomada de consciência:

O não-conscientizado ainda não é inconsciente em parte e nem consciente em parte. Não significa um grau de consciência, mas outra orientação da atividade da consciência. Eu dou um nó. Faço isto conscientemente. Entretanto, não posso dizer exatamente como o fiz. Minha ação consciente acaba sendo inconsciente porque a minha atenção estava orientada para o ato de dar o nó, mas não na maneira como eu o faço. A consciência sempre

representa algum fragmento da realidade. O objeto da minha consciência é o ato de dar o nó, o próprio nó, e tudo o que acontece com ele, mas não aquelas ações que produzo ao dar o nó nem a maneira como o faço. O fundamento disto é o ato de consciência, do qual é o objeto a própria atividade da consciência.

Segundo Vigotski (2009), é da natureza dos conceitos espontâneos a sua não-conscientização. As crianças sabem operar de forma espontânea com eles, mas isso não significa que elas tomem consciência deles. Aliás, o conceito espontâneo deve ser não-conscientizado, pois a atenção nele contida “está sempre orientada para o objeto nele representado e não para o próprio ato de pensar que o abrange” (Vigotski, 2009, p.290). O autor ressalta que o conceito científico, para ser apreendido, pressupõe necessariamente a existência de relações entre os conceitos, ou seja, um sistema de conceitos. Conforme Vigotski (2009), os conceitos mais gerais, nas crianças, surgem mais comumente antes dos mais particulares:

Assim, uma criança costuma aprender a palavra *flor* antes da palavra *rosa*. Mas neste caso o conceito *flor* não é na criança mais genérico que a palavra *rosa*, é apenas mais amplo. É claro que quando a criança dispõe apenas de um conceito a sua relação com o objeto é diferente de quando ela dispõe de um segundo conceito. Mas também depois disso o conceito *flor* continua durante muito tempo ao lado do conceito *rosa*, e não sobreposto a ele. Não incorpora o conceito mais particular nem o subordina a si mesmo, mas o substitui e o dispõe em uma série consigo mesmo. Quando surge a generalização do conceito *flor* e *rosa* assim como entre outros conceitos subordinados. Nos conceitos surge um sistema. (VIGOTSKI, 2009, p. 294)

Nesse sentido, Vigotski (2009) conclui que a causa da não-conscientização dos conceitos não está no egocentrismo da criança, mas na ausência de sistematicidade dos conceitos científicos. Além disso, a tomada de consciência dos conceitos se concretiza por meio de um sistema de conceitos, ou seja, é por sua própria constituição que os conceitos científicos subentendem um sistema. Vigotski (2009, p. 295) é enfático ao afirmar que “os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis”. O autor ressalta que a teoria de Piaget é impotente para responder como acontece a tomada de consciência, pelo fato de que essa teoria não entende os conceitos dentro de um sistema.

Conforme Schroeder (2007), Vigotski sempre esteve preocupado com o domínio das operações intelectuais necessárias à construção e à elaboração dos conceitos como instrumentos para compreender a realidade, a partir de uma arquitetura conceitual construída.

Neste sentido, as intervenções deliberadas do professor são muito importantes no desencadeamento de processos que poderão determinar o desenvolvimento intelectual dos seus estudantes, a partir da aprendizagem dos conteúdos escolares, ou, mais especificamente, dos conceitos científicos. (SCHROEDER, 2007, p.296)

Por isso, a importância da apreensão do psiquismo como sistema interfuncional para a compreensão do papel da atenção na formação dos conceitos científicos. Segundo Leite e Tuleski (2011), pautadas na lei genética geral do desenvolvimento de Vigotski (1995), todas as funções psíquicas superiores foram, em um primeiro momento, externas, porque são construídas nas e pelas relações interpessoais. Dessa forma, todos processos funcionais superiores aparecem “primeiramente no plano social – interpsicológico – e, mais adiante, enquanto função psicológica internalizada – intrapsicológica.” (Leite e Tuleski, 2011, p.114). As autoras ressaltam que esse processo de desenvolvimento das funções superiores só é possível através da mediação. A atenção involuntária, como função psicológica elementar, é inata; no entanto, a atenção voluntária se constitui por meio das interposições educativas. Nesse sentido, não há como exigir que a criança tenha uma atenção direcionada e desenvolvida se não há mediações intencionais para isso no plano social para que, posteriormente, ela seja capaz de internalizá-las no plano intrapsicológico. Nesse sentido, Leite e Tuleski (2011) consideram:

(...) os problemas de desatenção e comportamentos hiperativos diagnosticados nas crianças atualmente como TDAH estão vinculados às formas de transmissão social dos comportamentos e, por conseguinte, das funções psicológicas superiores. Desenvolvem-se devido à desregulação da conduta da criança em seu processo de desenvolvimento por parte daqueles que a educam, tanto formalmente quanto informalmente, e não como decorrentes de problemas orgânicos, individuais, que os sujeitos trazem consigo em sua genética; posto que, para a Psicologia Histórico-Cultural, o indivíduo organiza sua conduta a partir do que lhe é transmitido no seu ambiente sociocultural, condutas, hábitos e comportamentos são apropriados pela criança. (p.115)

Conforme exposto acima, fica claro que há uma falha no processo educacional no que se tange à promoção de interposições educativas que construam o autocontrole da conduta da criança no que se refere ao desenvolvimento da função psicológica superior da atenção, reforçando uma compreensão fragmentada e biologizante do desenvolvimento humano. Não há como falar de desenvolvimento de funções psíquicas sem levar-se em consideração a qualidade das mediações, do acesso aos signos da cultura a que o sujeito teve acesso na sua trajetória.

Leite e Tuleski (2011) asseveram que, para a psicologia histórico-cultural, a atividade está vinculada aos conceitos de motivo, sentido e significado, de acordo com os estudos de Leontiev (1983).

O fato de o sujeito não ser ciente do motivo que o faz realizar esta ou aquela ação não significa, porém, que esses motivos estejam separados da consciência, ainda assim encontra seu reflexo psíquico na atividade originada por esses motivos, por ter um sentido pessoal ou emocional. A atividade se constitui como tal quando o indivíduo é conhecedor de seus motivos e a estes estão atribuídos sentido e significado. O sentido refere-se às impressões pessoais que o sujeito atribui ao que está sendo realizado, e o significado de uma atividade é transmitido socialmente. (LEITE e TULESKI, 2011, p.116)

Portanto, é de extrema importância a construção de motivos, de sentidos e de significados no processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, se faz essencial para o desenvolvimento humano o acesso aos signos da cultura, aos pressupostos teóricos, artísticos e filosóficos que constituem o arcabouço humano-genérico, acesso este que se dá de forma desigual na conformação excludente, exploratória e opressora da sociedade capitalista. Se a organização do ensino se dá à revelia da compreensão histórica do ser humano, o impacto das desigualdades é invisibilizado e torna-se mais provável a reprodução do modelo orgânico e biologizante do desenvolvimento. Desta forma, reforça-se a patologização da vida escolar por meio de transtornos inventados como o TDAH, o qual reduz a tratativa do desenvolvimento da atenção e do autocontrole da conduta à medicalização e desconsidera as interposições educativas e relações interpessoais concretas postas na vida da criança.

É a partir dessa perspectiva que a proposta do presente estudo de submeter os laudos de TDAH para análise de pesquisa documental se faz pertinente, já que a medicalização está implicada no reducionismo do social ao orgânico, sem levar em consideração que o processo de humanização se opera através da atividade, das relações interpessoais, da internalização dos signos da cultura. É isso que nos faz tão semelhantes e, ao mesmo tempo, tão únicos; e, portanto, não nos limita a seres meramente biológicos. Analisar se e como os laudos descrevem sujeitos patologizados pautados nas tendências organicistas da ordem social vigente nos possibilita constatar o processo de medicalização do não-aprender através de uma lente fidedigna da realidade histórica em que estamos imersos.

3 METODOLOGIA

Esta seção teve o objetivo de apresentar o modo de realização deste estudo, os procedimentos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa, a classificação quanto ao tipo de pesquisa, a técnica de amostragem, coleta, análise e interpretação dos dados obtidos.

3.1 Contexto, sujeitos e objeto de investigação da pesquisa

O presente estudo caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa e documental, em que se propõe analisar laudos clínicos contendo o diagnóstico de TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – em estudantes da educação básica. Objetiva-se identificar os determinantes diagnósticos de TDAH na educação básica contidos em laudos médicos de estudantes com queixas escolares e contribuir para a compreensão e superação do fenômeno da medicalização da educação. A escolha desse grupo se justifica pelos altos índices de diagnóstico e de medicalização de crianças na educação básica.

Com o início da pandemia mundial do COVID-19 reinventamos a ideia do trabalho, já que não poderíamos ir a campo. Nesse sentido, fomos em busca de laudos médicos de TDAH para realizar uma pesquisa documental acerca de como esses diagnósticos estavam sendo protocolados. O primeiro contato que tivemos foi com uma escola pública de Lavras-MG, encontrando, como condição para iniciar a pesquisa, um trabalho voluntário por parte do psicólogo responsável pelo estudo. Não encontrando meios viáveis para a realização do trabalho nessa escola, fomos até a Secretaria Municipal de Educação de duas cidades; uma delas colocou muitos empecilhos para a realização do trabalho e outra foi extremamente receptiva, porém os laudos que nos disponibilizou continham apenas um diagnóstico contendo TDAH – os demais eram diagnósticos referentes a autismo. Buscamos então uma terceira cidade e, na Secretaria Municipal de Educação, conseguimos o acesso a mais alguns laudos médicos arquivados lá, conseguindo assim prosseguir com nossa pesquisa. Apesar de termos sido muito bem recebidos por essa secretaria, não nos foram fornecidos os arquivos completos de todos(as) os(as) alunos(as) contidos nos laudos.

Uma das cidades foi elevada a distrito em 1831 e em 1911 se tornou município. Em 2010, sua população era de 25.733 habitantes e possuía uma taxa de escolarização de 96,1% para crianças de 6 a 14 anos. Em 2020, obteve 3.033 matrículas no ensino fundamental e

1.030 matrículas no ensino médio. Em 2020 havia 176 docentes no ensino fundamental e 93 docentes no ensino médio, havendo 15 escolas de ensino fundamental na cidade e 3 escolas de ensino médio.

A segunda cidade tinha uma população total, em 2010, de 31.568 pessoas, possuía, no mesmo ano, uma taxa de escolarização de 95,8% para crianças de 6 a 14 anos. Em 2020, obteve 3.292 matrículas no ensino fundamental e 848 matrículas no ensino médio. Em 2020 havia 214 docentes no Ensino Fundamental e 61 docentes no Ensino médio, havendo 16 escolas de ensino fundamental e 4 escolas de ensino médio.

Foram selecionados dez laudos arquivados pelas Secretarias participantes. O critério de seleção foi conter explicitamente o diagnóstico de TDAH em crianças com matrículas regulares nas escolas da rede municipal. A análise dos documentos se fundamenta na metodologia da análise de conteúdo. A identidade das escolas e dos sujeitos estão e serão preservadas.

Os laudos analisados são expedidos, na maioria das vezes, por profissionais de saúde, mais especificamente por médicos e psicólogos, que diagnosticam as dificuldades de aprendizagem dos alunos. No que tange a esta pesquisa, os alunos vão até os profissionais de saúde. Os profissionais não têm outro contato com as escolas além da emissão dos laudos.

3.2 A pesquisa qualitativa

Conforme Flick (2004), nos últimos anos, a pesquisa qualitativa tem crescido no meio acadêmico, na medida em que foi se tornando uma proposta de pesquisa consolidada e respeitada em diversas disciplinas e conceitos. Segundo Flick (2004) é difícil encontrar uma definição comum para o que é pesquisa qualitativa; é preciso ressaltar que a pesquisa qualitativa não é só “não quantitativa” - possui identidade própria. A abordagem de pesquisa qualitativa está relacionada com o modo com que as pessoas percebem o mundo a sua volta, que faça sentido e que ofereça uma visão rica. Flick (2009. p. 23) ressalta que dentre os aspectos principais da pesquisa qualitativa estão na “escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos”

Flick (2004) ainda pontua que as interações e os documentos são uma forma de constituir, de forma conjunta (ou conflituosa), processos e artefatos sociais. Quando se fala

em interações e documentos, pensa-se nos aspectos éticos da pesquisa. Conforme Flick (2004), a qualidade é considerada como pré-condição para a pesquisa eticamente sólida. “Pode-se dizer que é antiético fazer pesquisa qualitativa que não tenha refletido sobre como garantir a qualidade da pesquisa e sem ter certeza de que esse estudo será um bom exemplo no final do processo” (p. 24). Flick (2004) ressalta que a pesquisa se constrói eticamente, quando vale a pena investir tempo nela. Se a qualidade ao final da pesquisa não for alta, é antiético fazer com que as pessoas participem ou revelem sua identidade. Nessa medida, o autor ressalta um segundo ângulo importante sobre a ética em pesquisa qualitativa: o de preservar-se os participantes de danos, respeitar perspectivas e privacidades e assim por diante. E um terceiro ângulo a ser considerado: para uma melhor qualidade da pesquisa, quanto mais detalhada ela for, maior as chances de qualidade do trabalho.

No que se refere a pesquisas no campo de saúde mental, Flick (2009, p. 24-25) ressalta que

a pesquisa qualitativa a respeito de temas como a doença mental concentra-se em questões como essas. Demonstra a variedade de perspectivas – do paciente, de seus familiares, dos profissionais – sobre o objeto, partindo dos significados sociais e subjetivos a ele relacionados. Pesquisadores qualitativos estudam o conhecimento e as práticas dos participantes. Analisam as interações que permeiam a doença mental e as formas de lidar com ela em um campo específico. As inter-relações são descritas no contexto concreto do caso e explicadas em relação a este. A pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados.

É importante ressaltar que o termo “doença mental” é utilizado pelo autor, que não pauta seus estudos na abordagem da Psicologia Histórica Cultural.

Segundo Flick (2009), em uma pesquisa qualitativa, a subjetividade do(a) pesquisador (a) e dos que são pesquisados torna-se parte do processo de pesquisa. A experiência do(a) pesquisador(a) é arquivada na pesquisa, assim como suas impressões, sentimentos e incômodos. Esse conjunto de vivências torna-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação, e é documentado em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto.

Chizzotti (2003) ressalta que a própria atividade pesquisadora tende a crescer como uma forma de ensino-aprendizagem nas quais as novas gerações serão formadas e, com isso, a pesquisa, como

uma prática social relevante, tenderá cada vez mais a trazer novas questões teórico-metodológicas nos anos vindouros. O aumento considerável de publicações sobre questões epistemológicas, metodológicas e técnicas da pesquisa atesta não só o interesse crescente por uma atividade em franco

desenvolvimento, mas, também, a gama de questões suscitadas com o incremento da pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p. 232).

Chizzotti (2003) ainda pontua que, cada vez mais, o compromisso e a consciência de que a pesquisa é uma prática legítima e necessária têm se tornado crescente e os pesquisadores que escolheram pela pesquisa qualitativa não têm a intenção de negar o rigor e a objetividade da pesquisa, mas levam em consideração que a “experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la” (p. 232). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa não pode ser medida por variáveis, ao contrário, pode-se abstraí-la através do significado.

3.2.1 A pesquisa qualitativa documental

Conforme Flick (2009), é raro alguma atividade institucional ocorrer sem gerar um registro e alguns dados que são elaborados com fins institucionais, em um nível mais geral, na forma de estatísticas, mas também em um nível pessoal. O autor ressalta que, embora esses registros e documentos não tenham sido produzidos para fins de pesquisa, as informações contidas nele podem ser utilizadas para a pesquisa, e é o estudo desses registros que a pesquisa documental faz.

Esses documentos podem ser analisados quantitativamente, através da estatística dos dados neles contidos, ou de forma qualitativa, pesquisando-se a construção da história de vida de uma pessoa nos registros oficiais sobre esse indivíduo nos muitos setores institucionais. Flick (2009) ressalta que é importante que o pesquisador que irá utilizar tais documentos se pergunte quem produziu tal documento, com que objetivo e para quem.

Ao optar pela análise de documentos, o pesquisador deve considerar quem produziu os documentos, com que objetivo, quem os utiliza em seu contexto natural e a forma como selecionar uma amostra adequada de documentos individuais. Deve-se evitar manter o foco apenas nos conteúdos dos documentos sem levar em conta o contexto, a utilização e a função dos documentos. Os documentos são os meios para a construção de uma versão específica de um evento ou processo e, normalmente, também em uma perspectiva mais ampla, para decifrar um caso específico de uma história de vida ou de um processo. Novamente, isso deve entrar na análise de documentos. (FLICK, 2009, p. 236)

No que se refere à pesquisa documental, Oliveira et al. (2011) ressalta que a pesquisa bibliográfica tem a contribuição de diferentes autores sobre o tema, já a pesquisa documental

recorre a materiais que ainda não receberam tratamento científico – as fontes primárias. Na análise do documento, a avaliação do contexto histórico, do universo sócio-político e do público para o qual o documento foi produzido é de extrema importância para qualquer época em que o documento tenha sido criado. Conforme Oliveira et al. (2011), ao interpretar um texto, precisa-se ter informações prévias da identidade da pessoa que o escreveu, de seus interesses e dos motivos que o levaram a escrever, pois é difícil compreender os interesses ignorando seus autores, suas razões e o seu público-alvo. Oliveira et al. (2011, p. 12) ressalta que “é importante assegurar-se da informação requerida, verificando a procedência do documento, a forma como ele foi feito, caso existam traduções ou interpretações”. Segundo Oliveira et al. (2011) é importante entender o contexto do que foi escrito:

- a) Se o autor foi testemunha direta ou indireta do que relatou;
- b) Quanto tempo decorreu entre o acontecimento e a sua descrição;
- c) Se o autor reportou as falas de alguma outra pessoa;
- d) Se ele poderia estar enganado;
- e) Se ele estava em posição de fazer esta ou aquela observação, de estabelecer tal julgamento;

Conforme Oliveira et al. (2011, p. 13),

Propõe-se produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. Os fatos devem ser mencionados, porém, por si mesmos, não explicam nada. O pesquisador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência. Depois de feita a seleção e análise preliminar dos documentos procedem-se à análise dos dados. O pesquisador fornecerá uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial definido no objetivo do trabalho.

Em suas análises, Oliveira et al. (2011) conclui que o uso de documentos deve ser explorado e valorizado, pois dele pode-se extrair e resgatar informações importantes, contribuindo muito com várias áreas das Ciências, “além de possibilitar a ampliação do entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização” (p. 14). Conforme Oliveira et al. (2011), a utilização de referencial bibliográfico é indicada quando há necessidade de apoio de outros autores sobre determinado assunto, “bem como quando necessita-se de material que tenha passado por tratamento científico” (p. 14). O autor ressalta que a pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências devido ao fato da maior parte das fontes escritas (ou não) serem quase sempre a base do trabalho de investigação.

3.3 O método da análise de conteúdo

Conforme Moraes (1999), o método de análise de conteúdo surgiu na metade do século XIX, porém seu desenvolvimento se deu ao longo dos últimos cinquenta anos. Segundo o autor, trata-se de uma metodologia de pesquisa que descreve e interpreta o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Tal análise, tanto qualitativa quanto quantitativa, auxilia na reinterpretação de mensagens para que se obtenha significados além da leitura comum.

Como método de investigação, a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar. Pode-se considerá-la como um único instrumento, mas marcado por uma grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, qual seja a comunicação. (MORAES, 1999, p. 2)

Segundo Moraes (1999), a análise de conteúdo pode ser realizada em qualquer material que contenha comunicação verbal ou não-verbal. No entanto, é necessário que das fontes obtidas em estado bruto, sejam extraídos materiais processados, para desta forma, facilitar o trabalho de compreensão, de interpretação e de inferência a que aspira a análise de conteúdo. Segundo o autor, esse processo de análise contém cinco etapas, quais sejam:

1) Preparação das informações: De todos os laudos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação das duas cidades, separamos cuidadosamente apenas os laudos que continham o diagnóstico de TDAH e também os referentes apenas a estudantes do Ensino Básico. Retiramos dos documentos todas as identidades, assinaturas e carimbos profissionais, assim como a identificação do estudante.

2) Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades: Transcrevemos todos os laudos médicos e mantivemos a ortografia em cada um deles, apesar de alguns conterem erros de escrita. Em cada unidade destacamos: a) Motivo do encaminhamento; b) Justificativa do diagnóstico; c) Prognóstico.

3) Categorização ou classificação das unidades em categorias: Analisando todos os laudos individualmente e, posteriormente, em conjunto, percebemos que possuíam palavras em comum, termos idênticos e considerações semelhantes. Fizemos um levantamento de temas comuns a todos os documentos e transformamos os conteúdos em unidades para a análise.

4) Descrição: Dentro de cada tema de categoria, agrupamos pontos em comum na escrita de todos os laudos, sendo possível perceber que cada laudo continha aspectos relevantes para o entendimento do ponto em questão, que nos ajudavam a chegar nos objetivos propostos pela pesquisa.

5) Interpretação: Após toda a descrição da análise, fizemos a interpretação dos resultados encontrados e uma discussão sobre os aspectos relevantes referentes a cada tema, de modo a alcançar os objetivos propostos pela presente pesquisa.

Segundo Fossá e Silva (2015, p. 3), a primeira fase da análise de conteúdo “é desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas”. É a fase em que se organiza o material a ser analisado, de forma que o analista possa conduzir as operações sucessivas de análise. Conforme Fossá e Silva (2015, p. 3), essa fase compreende:

- a) Leitura flutuante: é o primeiro contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer os textos, entrevistas e demais fontes a serem analisadas;
- b) Escolha dos documentos: consiste na definição do corpus de análise;
- c) Formulação das hipóteses e objetivos: a partir da leitura inicial dos dados;
- d) Elaboração de indicadores: a fim de interpretar o material coletado;

Após a fase inicial, Fossá e Silva (2015) asseveram que há uma segunda fase, que é a da exploração do material, que “consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas” (p. 4). E em uma terceira fase, é feito o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, que são processos responsáveis por captar os conteúdos manifestos e latentes em todo o material coletado. “A análise comparativa é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes” (p. 4). Após a realização de todas essas fases, levando-se em consideração a relevância desse tipo de análise para os estudos qualitativos, Moraes (1999) ressalta que a análise de conteúdo possibilita o atendimento de inúmeras necessidades de pesquisadores envolvidos na análise de dados de comunicação, especialmente aqueles voltados para uma abordagem qualitativa.

Na preparação das informações, foi realizado o estudo minucioso do material teórico da pesquisa para uma boa fundamentação metodológica. Após esses estudos, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação da cidade que mais permitiu o acesso aos documentos necessários à pesquisa. Essa etapa foi extremamente difícil, porque algumas

idades não deram espaço para a pesquisa e outras deram abertura, porém não continham os laudos de TDAH arquivados na Secretaria Municipal de Educação. Encontrando uma cidade da região do Sul de Minas Gerais, cujo Secretário de Educação se interessou pela pesquisa e concedeu o acesso aos laudos, foi iniciada a pesquisa, garantindo o sigilo quanto às informações obtidas pelos documentos contidos na Secretaria. Iniciamos, a partir de então, a leitura dos materiais.

Tendo o total de dez laudos que continham o diagnóstico de TDAH, os separamos e analisamos individualmente. Procuramos por aspectos comuns em cada unidade, que geraram categorias para a análise. Foram encontradas cinco categorias em comum nas unidades do documento.

Para chegarmos a essas cinco categorias, transcrevemos todos os laudos, e procuramos neles palavras recorrentes. Retornamos aos objetivos de pesquisa e percebemos que as palavras/frases recorrentes nos laudos formavam temas que condiziam com o propósito do estudo. As palavras/frases mais encontradas foram: medicalização, regras e limites nítidos, atenção diferenciada, hábitos e transtorno de déficit de atenção (TDAH). Nesse sentido, destacamos alguns temas por categorias advindas da recorrência dessas palavras, sendo eles: a) medicalização na vida escolar; b) concepção espontânea do autocontrole da conduta; c) determinantes prognósticos; d) patologização da conduta; e) compreensão fragmentada e biologizante da atenção.

Esse levantamento de palavras e de temas obtidos a partir da leitura minuciosa dos laudos foi realizado no sentido de procurar atingir o primeiro objetivo proposto por esta pesquisa: “Investigar os critérios que levaram ao diagnóstico do TDAH.” Foi possível concluir que tais critérios incluídos nos relatórios médicos estudados sugerem prevalência de:

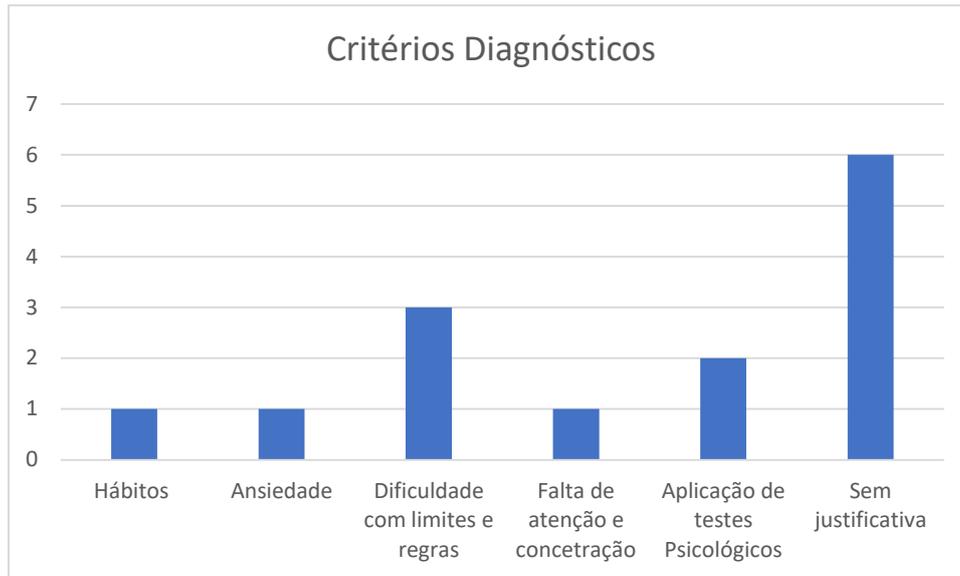


Gráfico elaborado pela autora

A partir dessas observações constata-se que a maioria dos pareceres diagnósticos de profissionais de saúde acerca do TDAH contidos neste estudo não são justificados, voltando ao primeiro objetivo desta pesquisa. Em segundo lugar, evidencia-se a prevalência da dificuldade com limites e regras, que resultou na criação da análise de categoria da *concepção espontânea do autocontrole da conduta*. Em terceiro lugar, temos a aplicação de testes psicológicos como critério utilizado para o diagnóstico, que é analisada através da categoria *compreensão fragmentada e biologizante da atenção*, e os demais critérios - hábitos, ansiedade e falta de atenção e concentração - aparecem com a mesma frequência, explicitados na análise da categoria denominada *patologização da conduta*.

O segundo objetivo traçado por esta pesquisa era analisar a concepção de desenvolvimento humano que subsidia os laudos analisados e foi possível identificar que a concepção biologizante e patologizante guiou os processos diagnósticos. Ademais, averiguamos que não há consideração às relações interpessoais nos laudos analisados. Apenas uma intenção clara de remediar o lado “não funcional” ou “não produtivo” dos e das estudantes nas escolas. Não há qualquer menção nos laudos acerca das interposições educativas para a promoção do desenvolvimento da voluntariedade dos processos psicológicos, tendo em vista a aquisição do autodomínio da conduta. Esse fato também contribuiu para a elaboração dos temas analisados na presente pesquisa e é muito evidenciado no tema *compreensão fragmentada e biologizante da atenção*.

O terceiro objetivo desta pesquisa era analisar em que medida o diagnóstico e o tratamento indicado envolvem as relações interpessoais concretas da vida da criança para

além da medicação. Identificou-se que nenhum dos laudos pesquisados transcendiam a concepção patologizante que culpabiliza o indivíduo por processos históricos e socialmente produzidos e seis dos dez laudos limitavam-se à indicação de medicação como prescrição médica para o controle dos supostos sintomas de TDAH. Se, como colocado no referencial teórico da presente pesquisa, o TDAH não existe como um transtorno de origem orgânica, mas se trata de um fenômeno inventado por uma sociedade que nega o ser humano como um ser histórico, o conhecimento médico da área de saúde apresenta uma medida de tratamento que não alcança as causas das dificuldades da criança em sala de aula. A medicalização é capaz de modificar o comportamento humano, mas ela jamais vai mobilizar o desenvolvimento infantil. Vai, no máximo, adaptar o ser humano para servir aos ditames da sociedade capitalista. Por este motivo, propusemos as categorias de análise *compreensão fragmentada e biologizante da atenção, medicalização da vida escolar e determinantes prognósticos*.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados foi feita a partir do estudo da fundamentação teórica da pesquisa, que propiciou o entendimento e a análise dos laudos médicos que diagnosticaram o TDAH. A seguir, apresentaremos a discussão dos resultados alcançados. A primeira fase de apresentação dos resultados tem como objetivo a descrição dos laudos contendo o motivo do encaminhamento, o diagnóstico e o prognóstico. A segunda fase apresenta a análise de conteúdo dos laudos a partir das seguintes categorias: medicalização da vida escolar, concepção espontânea do autocontrole da conduta, patologização da conduta, compreensão fragmentada e biologizante da atenção e determinantes prognósticos.

4.1 Transcrição dos laudos analisados

A seguir serão apresentados os laudos médicos os quais foram selecionados como objetos da presente pesquisa. Serão apresentadas as seguintes informações sobre cada um deles: motivo do encaminhamento, justificativa do diagnóstico e prognóstico. Tais informações foram selecionadas por terem direcionado a primeira fase da análise de conteúdo. Os laudos foram transcritos com a mesma ortografia com que foram emitidos e arquivados.

Foram retirados dos documentos todas as identidades, assinaturas e carimbos profissionais, assim como a identificação do ou da estudante.

LAUDO I

A escola CEME, iniciamos a avaliação do paciente, que apresenta dificuldade nas habilidades sociais e no raciocínio abstrato, não conseguindo fazer contas sem o apoio dos dedos. Associadamente apresenta hiperfoco (excesso de atenção) em ônibus, tratores e jogos eletrônicos, o que faça constar Déficit de Atenção. Solicitamos avaliação de psicólogo e retorno após avaliação.

Motivo do Encaminhamento: O encaminhamento do estudante para avaliação veio a partir de alterações percebidas pela escola - dificuldades nas habilidades sociais e no raciocínio abstrato “não conseguindo fazer conta sem o apoio dos dedos”.

Justificativa do Diagnóstico: O conteúdo apresentado pelo laudo ressalta que o estudante apresenta hiperfoco – que seria excesso de atenção – em ônibus, tratores e jogos eletrônicos, o que faria constar Déficit de Atenção.

Prognóstico: Foi solicitado avaliação de psicólogo e retorno após a avaliação.

Este laudo foi expedido por um médico especialista em neurologia infantil.

LAUDO II

A aluna apresenta H.D. de transtorno de déficit de Atenção e Hiperatividade, com ansiedade, dificuldades na aquisição de limites e regras, impulsividade descontrolada, déficit de atenção com seguintes dificuldades escolares. A mesma foi encaminhada para Neurologista para terapia medicamentosa e para acompanhamento psicológico, necessitando de apoio escolar.

Sugiro comunicação diária relativa ao comportamento da mesma na escola, para com os pais, para que os mesmos possam trabalhar as consequências no âmbito familiar,

Atenciosamente, (...)

Motivo do encaminhamento: O estudante foi encaminhado pela escola para avaliação psicológica. No laudo não fica claro o motivo do encaminhamento.

Justificativa do diagnóstico: Segundo o conteúdo do laudo, a aluna tem TDAH devido a ansiedade, dificuldade na aquisição de limites e regras e impulsividade.

Prognóstico: A aluna foi encaminhada para neurologista com terapia medicamentosa e para acompanhamento psicológico, necessitando de apoio escolar. O psicólogo sugeriu comunicação diária com os pais, relativa ao comportamento da estudante na escola, para que os mesmos possam trabalhar as consequências no âmbito familiar.

LAUDO III

Atesto para os devidos fins que _____ 5 anos apresenta quadro de TDAH (CID F 90) e estou prescrevendo a Ritalina 10 mg 1 comp cedo e 1 Ritalina 10 mg 1 comp após o almoço a ser dada na escola. Peço apoio inclusivo da escola, assento preferencial e regras e limites nítidos, hoje estive em consulta e não pode ir a escola pela manhã, Att,

Motivo do Encaminhamento: O estudante foi encaminhado para o neurologista. Não fica claro no laudo o motivo do encaminhamento.

Justificativa do Diagnóstico: Não consta no laudo.

Prognóstico: Foi solicitado apoio inclusivo da escola, assento preferencial e regras e limites nítidos. O medicamento Ritalina foi receitado para a criança.

LAUDO IV:

Atesto para os devidos fins que _____ 5 anos e 3 meses apresenta Transtorno hiperativo e impulsivo de conduta (CID F 90) e está em uso de Ritalina (10mg) 1 comp antes da escola. Peço apoio inclusivo da escola, observação e regras e limites nítidos, Att,

Mãe autoriza a colocação do CID _____,

Motivo do Encaminhamento: O estudante foi encaminhado para o neurologista. Não fica claro no laudo o motivo do encaminhamento.

Justificativa do Diagnóstico: Não consta no laudo.

Prognóstico: Foi solicitado apoio inclusivo da escola além de observação de regras e limites nítidos. Foi receitado Ritalina para a criança.

LAUDO V:

Declaro para fins escolares que o paciente supracitado encontra-se em tratamento, sob meus cuidados, em tratamento de TDAH e TEA (F84.0 e F90.1).

Paciente ainda em experimentação farmacológica ao devido tratamento.

Paciente necessita de professor de apoio e reforço, devido à sintomatologia das patologias citadas, garantido pela lei 8.069/1990.

Atenciosamente,

Motivo do Encaminhamento: O estudante foi encaminhado para o psiquiatra. Não fica claro no laudo o motivo do encaminhamento.

Justificativa do Diagnóstico: Não consta no laudo.

Prognóstico: Foi solicitado professor apoio e reforço escolar.

LAUDO VI

A Escola

Atesto que avaliei o _____ como gentileza 7 anos e observei TDAH (CID F90) e estou prescrevendo a Risperidona (0,5 mg)/noite. Ele precisa de apoio inclusivo da escola e atendimento em sala de recurso e sala de reforço. Hoje esteve em consulta e não pôde ir a escola.

Motivo do Encaminhamento: O estudante foi encaminhado para o neurologista. Não fica claro no laudo o motivo do encaminhamento.

Justificativa do Diagnóstico: Não consta no laudo.

Prognóstico: Foi receitado para a criança o medicamento Risperidona e indicado apoio inclusivo da escola e atendimento em sala de recurso e reforço.

LAUDO VII

Atesto para fins de escola que _____ 9 anos apresenta déficit de atenção e concentração (CID F 90.0) e está em uso de Ritalina (10mg) 1/2 comp antes da escola e 1/2 comp no lanche da escola. Peço apoio inclusivo da escola com assento preferencial e participar do AEE. Hoje esteve em consulta e não pôde ir a escola,

Att,

Motivo do Encaminhamento: O estudante foi encaminhado para o neurologista. Não fica claro no laudo o motivo do encaminhamento.

Justificativa do Diagnóstico: Não consta no laudo.

Prognóstico: Foi receitado o medicamento Ritalina e solicitado apoio inclusivo da escola com assento preferencial e participar do AEE.

LAUDO VIII

A escola,

O paciente _____ 9 anos e 8 meses, encontra-se em acompanhamento com Neurologista infantil devido ao quadro de dificuldade de aprendizagem associado ao quadro de dificuldade de aprendizado.

Desde o início do acompanhamento a criança foi encaminhado para acompanhamento com psicopedagogo e solicitado avaliação neuropsicológica.

Nesta última foi constatado que criança apresenta um quadro de dificuldade de aprendizado e em avaliação de QIT apresentou limitrofe, justificando o quadro de dificuldade de aprendizagem. Criança também apresenta um quadro de dificuldade em manter a atenção e a concentração importante. (CID 10 - F90 + F70)

Devido ao quadro clínico, solicito que criança tenha uma professora de apoio para auxiliá-lo em suas dificuldades para melhor aprendizado. Solicito também que criança tenha material diferenciado para facilitar a sua aprendizado, sendo este específico para as suas dificuldades, visto que criança no momento encontra dificuldade para o abstrato.

Para o quadro de desatenção opto em iniciar com tratamento medicamentoso para melhorar da sua atenção.

Paciente segue em acompanhamento regularmente com psicopedagogo e neurologista infantil.

Desde já grata.

À disposição.

Motivo do Encaminhamento: O estudante foi encaminhado para o Psicopedagogo e para médico neurologista devido à dificuldade de aprendizagem. O laudo foi redigido por neurologista.

Justificativa do Diagnóstico: Na avaliação neurológica foi constatado que a criança um quadro de dificuldade de aprendizado e em avaliação de QIT apresentou resultado limítrofe, justificando o quadro de dificuldade de aprendizado. A criança também apresenta uma importante dificuldade em manter a atenção e a concentração.

Prognóstico: Foi solicitado que a criança tenha uma professora de apoio para auxiliá-lo em suas dificuldades, visto que a criança encontra dificuldade com o abstrato. Foi indicado tratamento medicamentoso para melhora da atenção.

LAUDO IX

O paciente _____, 5 anos e 1 mês encontra-se em acompanhamento com neurologista infantil devido ao quadro de agitação neuropsicomotora, agressividade (esta relatada pela escola), atraso da fala, dificuldade na socialização, alteração na coordenação motora e manias de enfileirar brinquedos e objetos.

Encaminho criança e encaminhamento para acompanhamento com equipe multidisciplinar (fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e psicólogo).

Criança segue em acompanhamento com Neurologista Infantil.

Retornará para nova avaliação em novembro de 2019. Solicito relatório de acompanhamento do período para melhor avaliação.

Desde já grata.

À disposição.

Motivo do Encaminhamento: O estudante foi encaminhado para o neurologista pela escola devido ao quadro de agitação psicomotora; alteração na coordenação motora e manias de enfileirar brinquedos e objetos.

Justificativa do Diagnóstico: Não consta no laudo.

Prognóstico: Encaminhamento para equipe multidisciplinar (fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e psicólogo) e acompanhamento com neurologista infantil. Solicitou retorno para melhor avaliação.

LAUDO X

O menor _____, 6 anos é portador de TDAH e dos _____ - fez EEG muito alterado.

Foi medicado com Tegretol 5 + 5 ml ao dia - Hoje reduzido para 7,5 ml noite. Não tem idade para usar Ritalina. Sugiro que fique sentado mais a frente, tendo mais tempo para a realização de provas e tarefas, tendo professora de apoio - CID 6.90.

Motivo do Encaminhamento: O estudante foi encaminhado para o neurologista. Não fica claro no laudo o motivo do encaminhamento.

Justificativa do Diagnóstico: fez EEG e o resultado foi “muito alterado”.

Prognóstico: O neurologista pontuou que a criança não tem idade para fazer uso do Ritalina, e sugeriu que o aluno fique sentado mais à frente em sala de aula e que tenha mais tempo para a realização de provas e trabalhos. Apontou também a necessidade de uma professora de apoio para a criança.

4.2 Análise de conteúdo dos laudos a partir das categorias elencadas

A seguir será apresentada a análise de conteúdo dos laudos selecionados na presente pesquisa a partir das seguintes categorias: medicalização da vida escolar; concepção espontânea do autocontrole da conduta; patologização da conduta; compreensão fragmentada e biologizante da atenção; e determinantes prognósticos.

4.2.1. Medicalização da vida escolar

O objetivo desta seção é analisar a relação do diagnóstico de TDAH com a medicalização na Educação. A medicalização está contida em sete dos dez laudos encontrados para a pesquisa, demonstrando que em nossa amostra, é bastante significativo o diagnóstico de TDAH interligado à medicalização.

(...) e estou prescrevendo a Ritalina 10 mg 1 comp cedo e 1 Ritalina 10 mg 1 comp após o almoço a ser dada na escola (LAUDO III)

(...) está em uso de Ritalina (10mg) 1 comp antes da escola. (LAUDO IV)

(...) Paciente ainda em experimentação farmacológica ao devido tratamento. (LAUDO V)

(...) estou prescrevendo a Risperidona (0,5 mg)/noite. (LAUDO VI)

Para o quadro de desatenção opto em iniciar com tratamento medicamentoso para melhora da sua atenção. (LAUDO VIII)

Foi medicado com Tegretol 5 + 5 ml ao dia - Hoje reduzido para 7,5 ml noite. Não tem idade para usar Ritalina (LAUDO X)

A perspectiva medicalizante e patologizante está bem demarcada pela receita dos medicamentos indicada no laudo. Retomando nossos apanhados de estudos científicos, os critérios que sustentam o diagnóstico do TDAH reproduzem aquilo que importantes estudos têm advertido como a medicalização da vida, que consiste na transformação de fenômenos coletivos, de origem social, cultural e política, em questões individuais e biológicas (EIDT & TULESKI, 2010; MOYSÉS & COLLARES, 2011; VIÉGAS & RIBEIRO, 2016). Tais estudos apontam que essa perspectiva organicista e individualizante tem predominado no cotidiano escolar, redundando na patologização dos processos educativos e, portanto, na busca por explicações neurofisiológicas para as queixas escolares.

O olhar patologizante e medicalizante preconiza a adaptação da criança à realidade da escola. Meira (2012) chama a atenção para um importante fenômeno, em que a descrição do TDAH e o conjunto de sintomas que sustentam o seu diagnóstico demonstram a falta de uma análise crítica sobre as relações entre os fenômenos que ocorrem na educação e o contexto histórico que a determina. Nesse sentido, a partir das reflexões da autora, pode-se inferir que é essencial que os educadores apoiem o desenvolvimento da consciência e do controle do aluno em sala de aula, de maneira que seja possível à criança focalizar sua atenção no processo de apropriação dos conteúdos escolares. Os profissionais de saúde que emitem laudos com a sugestão/indicação do uso de medicamentos desconsidera esse processo quando medicam para adaptar e padronizar a criança a um comportamento robotizado e silencioso.

Segundo Guarido (2007), a história da psiquiatria da criança, como na dos adultos, é marcada pela institucionalização e separação. O movimento da reforma psiquiátrica cumpriu importante papel ao questionar a institucionalização da loucura, o poder do discurso médico sobre a doença e o sujeito, denunciando o fracasso dos tratamentos da psiquiatria padronizada. Segundo Guarido (2007), apesar de toda essa luta antipsiquiátrica, o processo normatizador da educação continua vigente, deixando muitos resquícios nas crianças. A medicalização e os diagnósticos descritivos são ainda amplamente utilizados com as crianças. Como já apontado no texto: “No campo do orgânico, as diferenças entre adultos e crianças praticamente

inexistem, já que neste a dimensão histórica está ausente” (GUARIDO, 2007, p. 156). Guarido (2007) ressalta que na clínica psicológica, a abordagem cognitivo-comportamental é a mais recomendada pela psiquiatria, submetendo as crianças e suas famílias a um tratamento no qual o objetivo é manter um padrão normalizante de ‘treinamento’, desprezando as variáveis culturais e históricas implicadas no processo da não-aprendizagem.

Nos laudos apontados acima, ficam evidentes as observações de Ribeiro e Viegas (2016), as quais sublinham que a invenção do Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH) é repleta de um olhar medicalizante do desenvolvimento, na medida em que desloca questões políticas, sociais e culturais mais amplas para o campo individual, biológico e da saúde. Por isso, faz-se de extrema importância a abordagem da psicologia histórico-cultural acerca da problemática, abandonando um olhar meramente advindo do cativo “biologizante” da psicologia.

4.2.2 Concepção espontânea do autocontrole da conduta

Dos dez laudos analisados, cinco tratam do tema concepção espontânea do autocontrole da conduta:

*A aluna
apresenta H.D. de transtorno de déficit de Atenção e Hiperatividade, com ansiedade, dificuldades na aquisição de limites e regras, impulsividade descontrolada. (LAUDO I)*

*Atesto para os devidos fins que _____ 5 anos e 3 meses
apresenta Transtorno hiperativo e impulsivo de conduta. (LAUDO IV)*

*A aluna
apresenta H.D. de transtorno de déficit de Atenção e Hiperatividade, com ansiedade, dificuldades na aquisição de limites e regras, impulsividade descontrolada (LAUDO II)*

Peço apoio inclusivo da escola, assento preferencial e regras e limites nítidos (LAUDO III)

*Peço apoio inclusivo da escola, observação e regras e limites nítidos,
Att, (LAUDO IV)*

A impulsividade muitas vezes é analisada por professores e especialistas da área de saúde como um descontrole que, se tratado pela ótica orgânica da medicina, reduz o humano a uma coisa. É preciso muita cautela dos profissionais da área de educação para não compactuarem com a medicina tradicional, que reduz todos os sintomas a causas meramente biologizantes. Ferracioli (2018) destaca a necessidade de elucidar a prática pedagógica que contribua para que a equipe pedagógica tenha a oportunidade de se apropriar desses conhecimentos e recursos teórico-práticos para melhor orientarem o desenvolvimento da atenção voluntária dos estudantes. Ferracioli (2018) deixa claro que não tem a pretensão de que somente esses profissionais consigam solucionar a questão da desatenção, mas que é possível ampliar ao máximo as chances de desenvolvimento dentro das condições educacionais reais postas a esses profissionais. Nesse sentido:

Essa concepção do desenvolvimento como amadurecimento orgânico, entendido como algo que se dá independentemente do contexto, do meio social e das relações em que a criança está inserida, opõe-se radicalmente à concepção de desenvolvimento e aprendizagem na abordagem da psicologia histórico-cultural. Nesta última, as funções psicológicas superiores, das quais fazem parte a atenção e o controle voluntário do comportamento, não são meros processos endógenos, mas dependem fundamentalmente da apropriação dos signos da cultura, possibilitada pela constante mediação de outros homens. (TULESKI E EDIT, 2010, p.126)

Com esses apontamentos é evidente que a impulsividade não se dá independentemente do contexto social. O que se chama de “controle da impulsividade” é nada mais do que uma construção feita através da apropriação dos signos da cultura que depende fundamentalmente da mediação com os outros. É nesse sentido que Tuleski e Eidt (2010) apontam que seria necessário desmistificar a “redução de funções psicológicas superiores, como a atenção e o controle voluntário do comportamento, a funções primitivas, puramente biológicas.” (p.127) O TDAH, a impulsividade e a medicalização para o controle dessas supostas “patologias” é uma tentativa de reduzir a cultura, o contexto e a classe social do humano; é almejar tratar os sintomas sem conhecer as causas.

Segundo a descrição do laudo II, a aluna apresenta TDAH devido à ansiedade, à dificuldade em respeitar limites e regras e à sua impulsividade. Seria necessário investigar o que se entende por ansiedade e quais os limites e regras que a criança não respeita, visto que, conforme Viégas e Ribeiro (2016), a escola não tem exercido nem mesmo o papel de instituição socializadora do conhecimento como deveria. O que se nota, segundo as autoras, é a insistente estratégia de silenciar as conversas em sala de aula. Será que essa suposta

ansiedade e o desrespeito às regras não seriam uma forma de a criança resistir ao silenciamento? É necessário que se investigue mais a fundo as relações interpessoais que permeiam a vida escolar dessa criança.

No que se refere a limites e regras nítidas, será que estes não são explícitos, ou, será que não fazem sentido para a criança? Talvez o problema não seja a explicitação de regras e limites e, sim, o fato de que os processos de ensino e aprendizagem pressupõem mediação, espaço, liberdade e afeto. Conforme Leite e Tuleski (2011) na educação básica, é importante que o processo de ensino se faça interessante e que haja uma boa preparação do conteúdo e do material escolar pelo(a) educador(a).

Em geral, os alunos ficam atentos às explicações que lhes são compreensíveis. Muitas vezes, o aluno deixa de prestar atenção porque não compreendeu algo, e aquilo já não tem mais significado para ele. (LEITE & TULESKI, 2011, p.116)

Vigotski (2009) ressalta que, na medida em que as crianças não dominam certa generalização das funções básicas da linguagem, um objeto inteiro se torna incomunicável:

Aqui não se trata de insuficiência das respectivas palavras e sons, mas, dos respectivos conceitos e generalizações, sem os quais a compreensão se torna impossível. Como diz Tolstói, o que quase sempre é incompreensível não é a própria palavra, mas o conceito que ela exprime. A palavra está quase sempre pronta quando está pronto o conceito. (VIGOTSKI, 2009, p. 13)

Nesse sentido, é impossível exigir que a criança tenha bases sólidas de comunicação, quando ela ainda não tem todos os conceitos elaborados. Para que essa formação intelectual ocorra, é imprescindível que haja afeto, sentido e significado na formação do pensamento e da linguagem.

4.2.3 Determinantes prognósticos

Todos os dez laudos analisados continham o tema “determinantes prognósticos”, que aqui é entendido como a orientação dada às escolas para que o e a estudante desenvolvam a função da atenção.

Solicitamos avaliação de psicólogo e retorno após avaliação. (LAUDO I)

A mesma foi encaminhada para Neurologista para terapia medicamentosa e para acompanhamento psicológico, necessitando de apoio escolar. Sugiro

comunicação diária relativa ao comportamento da mesma na escola, para com os pais, para que os mesmos possam trabalhar as consequências no âmbito familiar(...) (LAUDO II)

Peço apoio inclusivo da escola, observação(...) (LAUDO III)

Peço apoio inclusivo da escola, assento preferencial(...) (LAUDO IV)

Paciente necessita de professor de apoio e reforço, devido à sintomatologia das patologias citadas, garantido pela lei 8.069/1990. (LAUDO V)

Ele precisa de apoio inclusivo da escola e atendimento em sala de recurso e sala de reforço. (LAUDO VI)

Peço apoio inclusivo da escola com assento preferencial e participar do AEE. (LAUDO VII)

Desde o início do acompanhamento criança foi encaminhado para acompanhamento com psicopedagogo e solicitado avaliação neuropsicológica.

Nesta última foi constatado que criança apresenta um quadro de dificuldade de aprendizado e em avaliação de QIT apresentou limitrofe, justificando o quadro de dificuldade de aprendizagem. Criança também apresenta um quadro de dificuldade em manter a atenção e a concentração importante. (CID 10 - F90 + F70)

Devido ao quadro clínico, solicito que criança tenha uma professora de apoio para auxiliá-lo em suas dificuldades para melhor aprendizado. Solicito também que criança tenha material diferenciado para facilitar a sua aprendizagem, sendo este específico para as suas dificuldades, visto que criança no momento encontra dificuldade para o abstrato. (LAUDO VIII)

Encaminho criança e encaminho para acompanhamento com equipe multidisciplinar (fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e psicólogo).

Criança segue em acompanhamento com Neurologista Infantil. Retornará para nova avaliação em novembro de 2019. Solicito relatório de acompanhamento do período para melhor avaliação. (Laudo IX)

Sugiro que fique sentado mais a frente, tendo mais tempo para a realização de provas e tarefas, tendo professora de apoio - CID 6.90. (LAUDO X)

Em uma dessas falas, o médico sugere avaliação de um psicólogo e o retorno após avaliação. Entendemos que se o psicólogo adotar um viés clínico de avaliação para fins diagnósticos, é bastante possível que ele reafirme o diagnóstico em TDAH, sugerindo tratamento medicamentoso com o acompanhamento de médico especialista. É nesse sentido que Patto (1997) reflete sobre o processo de emissão de laudos para alunos que frequentam escolas públicas, comumente moradores de bairros pobres, e considera que, não raras vezes, são emitidos laudos diagnósticos embasados no senso comum, sendo geradores de estigmas que muitas vezes causam a exclusão escolar de muitos examinados.

No laudo III, o estudante foi encaminhado para o neurologista sem motivos claros. A justificativa diagnóstica também não consta no laudo e, como prognóstico, foi solicitado apoio inclusivo da escola, assento preferencial e regras/ limites nítidos. O medicamento Ritalina foi receitado para a criança. Trata-se de um laudo médico bastante inespecífico, visto que não constam nem o motivo do encaminhamento e nem a justificativa do diagnóstico. No entanto, há um prognóstico bem desenhado, em que se solicita assento preferencial do aluno na escola e que regras e limites sejam nítidos para a criança. Nesse sentido, o assento preferencial talvez não faça diferença no quadro da criança, levando-se em consideração que há muitos motivos que podem redundar no diagnóstico de TDAH sem que nada tenha a ver com a localização da criança em sala de aula.

No laudo IV, o estudante foi encaminhado para o neurologista. Não fica explícito no laudo o motivo do encaminhamento e nem a justificativa diagnóstica. O prognóstico é apoio inclusivo da escola além de observação de regras e limites nítidos. Foi receitado Ritalina para a criança. Trata-se de mais um laudo inespecífico. No que se refere ao prognóstico, a sugestão ao apoio inclusivo da escola poderia ser oportuna, desde que, conforme nossos estudos, esse apoio seja conferido à criança no sentido de qualificar as interposições educativas postas, sem que esse processo redunde no acirramento das rotulações e dos estereótipos que, com frequência, acompanham o diagnóstico do TDAH.

No laudo V, o aluno foi encaminhado para o psiquiatra. Não fica claro no laudo o motivo do encaminhamento. O prognóstico foi a solicitação de um professor de apoio e reforço escolar. Esse laudo também é inespecífico. Ainda que o prognóstico se volte para o apoio ao estudante no processo de escolarização, vale ressaltar que a criança é vista como a única responsável pelas dificuldades escolares. Indica-se um professor de apoio e reforço escolar, mas, em contrapartida, não se faz questionamentos sobre a organização do ensino na sala de aula. À luz dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, Meira (2012, p. 136), afirma que “o social não apenas interage com o biológico, ele é capaz de criar novos sistemas funcionais que engendram novas formas superiores de atividade consciente”. Ainda de acordo com a autora, o processo de apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano, no decurso da história social, é possível apenas na relação com outros seres humanos, o que permite a aquisição das qualidades, capacidades e características humanas e a criação contínua de novas disposições e funções. Dessa maneira, reivindica-se que os supostos transtornos orgânicos mascaram processos sociais e históricos, não sendo possível, portanto, superar sua manifestação através da medicação, mas sim de novas construções e apropriações

sociais. Se essas construções podem ser feitas através da relação professor/aluno e aluno/aluno, pode-se entender que, na medida em que a indicação de “reforço escolar” continua responsabilizando e marginalizando a criança, essa é mais uma forma de se esquivar da compreensão e superação do problema em suas múltiplas determinações.

Observamos que no laudo VII foi solicitado apoio inclusivo da escola com assento preferencial e participação do AEE. Em pesquisa no site referência³ em gestão escolar, fica explicitado que AEE é a sigla para Atendimento Educacional Especializado, que se trata de uma parceria entre um profissional especializado e o educador para checar se existem barreiras para a aprendizagem. Escolhem-se ambientes e formas de trabalho adequadas para cada estudante, a partir de sua dificuldade. Ao meu ver, há um problema velado nos atendimentos através do sistema de AEE. Só são indicados para participar do AEE alunos já diagnosticados com algum transtorno. No caso do TDAH, primeiro é preciso que se considere uma patologia existente, para depois pensar em AEE. Nesse sentido, Meira (2012) ressalta:

É um verdadeiro contrassenso que a escola exija da criança funções psicológicas superiores em relação às quais deveria assumir um papel diretivo e efetivo. A lógica biologizante tem levado pessoas a se perguntarem “o que a criança tem que não consegue prestar atenção?”. É preciso formular outro tipo de pergunta: o que na escola produz a falta de atenção e concentração? Essa mesma problematização deve ser feita em relação à hiperatividade. (MEIRA, p.138-139)

É nesse sentido que o recurso do AEE legitima o TDAH enquanto um fracasso da criança e não do sistema escolar. Segundo Lemos (2014), esse quadro é parte de uma situação mais ampla e complexa que vem ocorrendo a nível mundial: a exigência de pessoas cada vez mais competitivas, individualistas e pouco críticas, que hipervalorizam os discursos biologizantes como o único viés possível de explicar as dificuldades de aprendizagem.

No laudo IV, o estudante foi encaminhado para o psicopedagogo e para o médico neurologista devido à dificuldade de aprendizagem. O laudo foi redigido por neurologista. Na avaliação neurológica, foi constatado que a criança apresenta um quadro de dificuldade de aprendizado e que, em avaliação de QIT, apresentou resultado limítrofe, justificando o quadro de dificuldade de aprendizagem. A criança também apresenta uma importante dificuldade em manter a atenção e a concentração. Foi solicitado que a criança tenha uma professora de apoio para auxiliá-la em suas dificuldades, visto que a criança encontra, segundo as palavras do médico, dificuldade com o abstrato. Foi indicado tratamento medicamentoso para melhora da atenção, sem que fique claro qual seria a melhor droga a ser prescrita para o quadro. É um

³ <https://gestaoescolar.org.br/>

modelo de laudo em que testes padronizados desenham um diagnóstico. É nesse sentido que Patto (1997) faz a ressalva de que os laudos descrevem de forma muito generalista crianças que são únicas, além do fato de que educadores e psicólogos têm como premissa que o examinando tem alguma anormalidade e basta consultar os testes para, hipoteticamente, descobrir o que “falta” na criança. Por isso, a autora evidencia os diversos problemas que advém das avaliações psicológicas para se medir o nível de intelecto ou de atenção do sujeito, já que os testes são permeados de problemas relativos ao conteúdo das provas, à definição de inteligência e à lógica da situação de avaliação. Dessa maneira, os testes se convertem em um instrumento do poder, que transforma a criança em vítima de um resultado que nada mais é do que o próprio produto da natureza do instrumento e da forma que é aplicado. Segundo Patto (1997), a situação é ainda pior e mais grave quando o examinando compõe a classe trabalhadora e acaba por consequência, tendo uma história de fracasso escolar produzido pelo próprio discurso da escola.

4.2.4. Patologização da conduta

Nesta seção, serão analisadas as escritas dos laudos sobre hábitos dos estudantes que sinalizariam um possível TDAH.

A escola CEME, iniciamos a avaliação do paciente, que apresenta dificuldade nas habilidades sociais e no raciocínio abstrato, não conseguindo fazer contas sem o apoio dos dedos. Associadamente apresenta hiperfoco (excesso de atenção) em ônibus, tratores e jogos eletrônicos, o que faça constar Déficit de Atenção. (Laudo I)

O paciente _____, 5 anos e 1 mês encontra-se em acompanhamento com neurologista infantil devido ao quadro de agitação neuropsicomotora, agressividade (esta relatada pela escola), atraso da fala, dificuldade na socialização, alteração na coordenação motora e manias de enfileirar brinquedos e objetos. (laudo IX)

No laudo I, a escola encaminha o aluno ao médico neurologista alegando que a criança apresenta dificuldade nas habilidades sociais e no raciocínio abstrato, não conseguindo fazer contas sem o apoio dos dedos. Segundo a descrição do laudo, a criança apresenta “hiperfoco” (excesso de atenção) em ônibus, tratores e jogos eletrônicos, o que resultou no diagnóstico de Déficit de Atenção.

Primeiramente, é importante nos atermos ao fato de que a suposta dificuldade do raciocínio abstrato apresentada pela criança está articulada com a incapacidade de ela fazer contas sem o apoio dos dedos. Tendo isso em vista, a seguir reproduziremos uma citação de Vigotski (1995) a qual pode auxiliar na compreensão crítica da afirmativa em tela:

Contar nos dedos foi em seu tempo uma importante conquista cultural da humanidade. Serviu como uma ponte para o homem passar da aritmética natural para a cultural, da percepção das quantidades para o cálculo. A contagem dos dedos como meio de cálculo constitui a base de muitos sistemas contábeis e, ainda hoje, esse sistema é amplamente utilizado entre as tribos primitivas. O homem primitivo, embora muitas vezes não tenha palavras para designar números acima de dois ou três, ainda assim conta com a ajuda dos dedos das mãos e dos pés, bem como de outras partes de seu corpo, às vezes chegando a trinta ou quarenta. (...) O estudo de sistemas de contagem primitivas nos permite descobrir essa função rudimentar em uma forma já desenvolvida e eficaz no desenvolvimento do pensamento aritmético das crianças e, em certos casos, no comportamento adulto. (VIGOTSKI, 1995, p. 81)

O autor aponta ainda que, dado que se trata da criação de estímulos auxiliares para o controle da própria conduta, esse é um exemplo do que constitui os traços distintivos das formas superiores de comportamento, especificamente humano. Nesse sentido, é importante resgatarmos a lei genética geral de desenvolvimento em Vigotski (1995), segundo a qual toda função psicológica superior aparece duas vezes no processo de desenvolvimento humano: primeiro no plano interpessoal, depois no plano intrapessoal, ou seja, primeiramente os processos funcionais são requeridos pelas relações interpessoais para, posteriormente, serem internalizados como aquisição do sujeito. Por isso, a importância da utilização de instrumentos auxiliares no processo de ensino e aprendizagem - ou seja, neste caso, a importância de se contar nos dedos como instrumento auxiliar para a aprendizagem e domínio do pensamento aritmético. Obviamente que a escola deve almejar o total domínio do pensamento aritmético pelas crianças. Em contrapartida, a organização do ensino deve ter como intencionalidade o alcance progressivo desta habilidade, o qual não acontece de forma espontânea e, portanto, deverá contar com instrumentos auxiliares que apoiem a criança nesse processo. A contagem nos dedos é um recurso valioso para a internalização da contagem numérica em um dado momento do processo de ensino e aprendizagem. Se ela for descrita como uma dificuldade do pensamento abstrato, ao invés de ser entendida como uma transição para o pensamento aritmético, paralisaremos a ação pedagógica. Esse é um dos muitos riscos de se olhar apenas para o que falta na criança. Em relação às supostas dificuldades nas

habilidades sociais, seria necessário investigar o que se entende como habilidades sociais e quais determinantes poderiam estar causando alguma dificuldade de socialização na escola, sem que esse processo redundasse em diagnósticos correlacionados a supostos déficits de habilidade social.

Na análise dos laudos, é possível observar que um sinal de TDAH na visão médica seria justificada na medida em que a criança tem dificuldades com o “abstrato”. Não ficam explícitas quais são essas dificuldades, nem a justificativa desse apontamento.

No laudo IX, o estudante foi encaminhado para o neurologista pela escola devido ao quadro de agitação psicomotora; alteração na coordenação motora e manias de enfileirar brinquedos e objetos. A justificativa do diagnóstico de TDAH não consta no laudo. Como prognóstico, foi solicitado encaminhamento para equipe multidisciplinar (fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e psicólogo) e acompanhamento com neurologista infantil. Solicitou-se retorno para melhor avaliação. Nesse laudo fica claro que a escola encaminha o aluno ao neurologista suspeitando do diagnóstico de TDAH devido a agitação, problemas na coordenação motora e manias de enfileirar brinquedos e objetos. É nesse sentido que Eidt e Tuleski (2010) pontuam:

A patologia parece estabelecer-se nas relações sociais pautadas pelo imediatismo, pela rapidez. Ao invés de se buscarem as causas, tratam-se os sintomas. O TDAH é descrito como dificuldades para processar e mediar adequadamente a enorme quantidade de estímulos e impulsos que atravessam o campo da percepção e da atenção dos indivíduos e dos grupos. (p.128)

É imprescindível que não se rotule comportamentos ou hábitos dos estudantes com a intenção de domesticá-los ao que é normal ou anormal. Qual a real implicação de uma criança enfileirar brinquedos e objetos ou de ter pensamentos abstratos? Afinal de contas, o que o(a) médico(a) em questão chama de pensamento abstrato? A maioria dos laudos tem como justificativa diagnóstica resultado de testes que padronizam o indivíduo, seguindo a lógica médica de diagnóstico. Isso advém muitas vezes da falta de uma escuta cuidadosa, da falta de conhecimento da área da saúde acerca das fases do desenvolvimento da criança. É nesse sentido que Eidt e Tuleski (2010) ressaltam que o psiquismo humano advém da atividade social dos humanos e não é possível conhecê-lo sem conhecer a sociedade na qual ele está inserido. É necessário entender as trocas, as identidades, a cultura, a história e a própria dialética das configurações da relação e da atividade humana, para que se compreenda o seu psiquismo e seus formas de desenvolvimento. Se não partirmos disso, estamos sujeitos a cair

em redundâncias diagnósticas padronizadas por um saber construído através da necessidade do capitalismo - logo, do imediatismo.

4.2.5 Compreensão fragmentada e biologizante da atenção

Neste item iremos abordar a análise do Déficit de Atenção nos laudos descritos acima e, em seguida, realizar uma análise crítica das nuances de tais escritas e conjunturas.

A escola CEME, iniciamos a avaliação do paciente, que apresenta dificuldade nas habilidades sociais e no raciocínio abstrato, não conseguindo fazer contas sem o apoio dos dedos. Associadamente apresenta hiperfoco (excesso de atenção) em ônibus, tratores e jogos eletrônicos, o que faça constar Déficit de Atenção. (Laudo I)

A aluna apresenta H.D. de transtorno de déficit de Atenção e Hiperatividade, com ansiedade, dificuldades na aquisição de limites e regras, impulsividade descontrolada, déficit de atenção com seguintes dificuldades escolares. (Laudo II)

Atesto para os devidos fins que _____ 5 anos apresenta quadro de TDAH (Laudo III)

Atesto para os devidos fins que _____ 5 anos e 3 meses apresenta Transtorno hiperativo e impulsivo de conduta (CID F 90) (Laudo IV)

Declaro para fins escolares que o paciente supracitado encontra-se em tratamento, sob meus cuidados, em tratamento de TDAH e TEA (F84.0 e F90.1). (Laudo V)

A Escola atesto que avaliei o _____ como gentileza 7 anos e observei TDAH (CID F90) (Laudo VI)

Atesto para fins de escola que _____ 9 anos apresenta déficit de atenção e concentração (CID F 90.0) (Laudo VII)

A escola, O paciente _____ 9 anos e 8 meses, encontra-se em acompanhamento com Neurologista infantil devido ao quadro de dificuldade de aprendizagem associado ao quadro de dificuldade de aprendizado. (Laudo VIII)

O paciente _____, 5 anos e 1 mês encontra-se em acompanhamento com neurologista infantil devido ao quadro de agitação neuropsicomotora, agressividade (esta relatada pela escola), atraso da fala, dificuldade na socialização, alteração na coordenação motora e manias de enfileirar brinquedos e objetos. (Laudo IX)

O menor _____, 6 anos é portador de TDAH e dos _____ - fez EEG muito alterado. (Laudo X)

Dos dez laudos analisados, dez obtiveram o diagnóstico de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Todos esses diagnósticos foram realizados com crianças de até dez anos de idade.

Segundo Meira (2012), no site da Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA), o TDAH é definido como um transtorno neurobiológico de causas genéticas que aparece na infância e, frequentemente, acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Meira (2012) ressalta que a descrição do transtorno e o conjunto de sintomas que sustentam o seu diagnóstico demonstram a falta de uma análise crítica sobre as relações entre os fenômenos que ocorrem na educação e o contexto histórico-social que a determina. Sem essa reflexão, muitas crianças que não apresentam nenhum problema de aprendizagem podem iniciar um processo de serem portadoras de dificuldades educacionais.

Conforme Eidt e Tuleski (2010), é necessário questionar se a definição do TDAH como transtorno de origem orgânica, hoje acordado entre praticamente toda ciência médica e psicológica, não é uma forma de evitar o desvio, na tentativa de contornar as contradições do objeto de estudo:

Visto que os sintomas diagnosticados como TDAH vêm atingindo proporções epidêmicas, como já assinalamos, suas manifestações cobram um encaminhamento teórico-prático urgente. Contudo, essa urgência não justifica práticas não fundamentadas em uma análise rigorosamente científica. (EIDT E TULESKI, 2010, p.130)

Ressaltando o caráter seletivo da atenção, Ferracioli (2018) considera que a atenção age sobre o sistema como um todo, pois, ao constituir o próprio reflexo seletivo dos objetos, colabora decisivamente para a formação da imagem subjetiva focal da realidade objetiva. Conforme Ferracioli (2018), a atividade de estudo, quando orientada sem objeto/objetivo bem delimitado para os alunos e alunas, pode dificultar o papel orientador da atenção às finalidades daquilo que se faz, na medida em que essa função não mobiliza conteúdos por si. Segundo o autor, muitas vezes o que se chama desatenção nada mais é do que uma imprecisão de conteúdos de ensino. Nesse sentido, é importante retomar o conceito de Vigotski (1991) de zona de desenvolvimento iminente. A zona de desenvolvimento iminente é um conceito desenvolvido a partir da compreensão de que o estado do desenvolvimento do sujeito não pode ser determinado tendo como referência apenas as suas funções já consolidadas – ou seja,

o nível de desenvolvimento real -, mas, sim, aquelas que estão na iminência de consolidação – na zona de desenvolvimento iminente. De acordo com Vigotski (1991), o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, o qual atua para além do nível de desenvolvimento real, na zona de desenvolvimento iminente, de modo a despertar e engendrar funções as quais existiam apenas como potencialidade.

Será que as práticas pedagógicas estão atuando de acordo com esses preceitos? Portanto, no caso dos laudos analisados, pode ser que a criança esteja vivenciando descompassos em sala de aula - tendo em vista as ressalvas apontadas sobre a organização do ensino neste parágrafo - e esteja demonstrando isso através de seu comportamento interpretado como errôneo.

Após a análise dos materiais obtidos para a pesquisa, fica explícito que os laudos foram emitidos de modo muito impessoal. É como se todos os laudos valessem para todos e todas as estudantes. É relevante voltar aos estudos de Patto (1997), que refletem sobre a inespecificidade dos diagnósticos e laudos que englobam o TDAH. A autora assevera que a linguagem utilizada nos laudos, as frases idênticas, os prognósticos que trazem um carimbo reduzem uma criança abstrata a um estereótipo. Na medida em que os médicos reforçam a crença dos educadores de que há algo errado com o aluno, há uma convergência das visões técnico-científicas e do senso comum. Basta consultar testes e manuais para que se descubra qual anormalidade define a criança. Conforme Patto (1997), em geral, laudos fundamentam suas conclusões através da menção de testes de avaliação da inteligência, da personalidade e das chamadas habilidades especiais.

Apesar dos amplos questionamentos e críticas referentes à abordagem clínica e patologizante do fracasso escolar na literatura, ainda predominam os olhares medicalizantes e organicistas. Nesse sentido, é necessário que uma ampla mudança seja feita nos currículos de licenciaturas e da área da saúde de modo a se escancarar o papel da sociedade capitalista como propulsora de patologias e rótulos que não existiriam se os seres humanos superassem o modelo opressor das relações sociais de produção a que estão submetidos. Quando entendemos o desenvolvimento humano como um processo natural e puramente individual, além de não o compreendermos de fato, em suas várias dimensões, corremos o risco de recorrer a argumentos reducionistas e equivocados.

5. CONSIDERAÇÕES E SÍNTESES SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados explicita a inadequação do trato de questões educativas por profissionais da medicina, afinal, esses profissionais não têm a formação necessária para compreenderem o fracasso escolar para além da lógica medicalizante e patologizante. É nesse sentido que Silva, Muhl e Moliani (2015) ressaltam a importância de um modelo formativo que priorize uma formação generalista, humanista e crítico-reflexiva, “pois o novo modelo de saúde demanda um profissional que atente não apenas para as dimensões técnicas do trabalho, mas também para as dimensões políticas e éticas implicadas na práxis”. (SILVA, MUHL, MOLIANI, 2015, p.299) Segundo os autores, a própria organização universitária aparece como obstáculo a uma formação mais integrada:

Uma discussão reiterada nos congressos de Educação Médica, diz respeito à dificuldade em promover uma visão mais globalizante ao estudante quando o ensino de disciplinas específicas apresenta visões de prática médica tradicional. (SILVA, MUHL, MOLIANI, 2015, p.302)

Vale sublinhar os limites evidentes de se atribuir as dificuldades de aprendizagem ao tratamento médico, dado que esses profissionais não têm qualquer domínio sobre as especificidades da área da educação.

Importante notar também que todos os laudos coletados para a pesquisa reafirmam os pressupostos teóricos adotados no trabalho em tela, de que os diagnósticos de TDAH têm sido dados de forma superficial e indiscriminada, rotulando os seres humanos e os coisificando.

No que diz respeito ao segundo objetivo dessa pesquisa - b) analisar se e como as relações interpessoais são consideradas no processo de diagnóstico -, é importante salientar que todos os laudos apresentam orientações prognósticas que não têm qualquer relação com os complexos e múltiplos determinantes que produzem o fracasso escolar. Os poucos encaminhamentos descritos pelos laudos apontam a escola como a principal responsável pelo encaminhamento das crianças para médicos neurologistas, psiquiatras e psicólogos darem sua avaliação sobre o comportamento “inadequado” da criança em sala de aula. Nos laudos analisados, a maioria dos profissionais propõe orientações superficiais para a escola, sem levar em consideração a especificidade do trabalho docente ou a reprodução dos pressupostos excludentes e marginalizantes da sociedade capitalista nas relações interpessoais e práticas concretas que permeiam o cotidiano das instituições de ensino. Segundo os pressupostos da psicologia histórico-cultural, as interposições educativas são indispensáveis para o processo de humanização dos sujeitos. Nesse sentido, é necessária a reflexão sobre como a educação escolar tem cumprido sua função de socializadora dos conhecimentos historicamente acumulados. Os signos da cultura, de cuja internalização depende o desenvolvimento das

funções psicológicas superiores, estão sendo disponibilizados e trabalhados criticamente nas escolas? Qual compreensão da realidade objetiva tem sido promovida pelos conteúdos abordados nos currículos? Qual compreensão de ser humano e de sociedade é endossada pelas instituições de ensino quando as dificuldades de aprendizagem são entendidas e encaminhadas como problemas orgânicos a serem tratados por profissionais da saúde? Os profissionais da saúde comumente responsáveis por avaliarem as crianças encaminhadas pelas escolas têm os conhecimentos necessários para exercerem essa função – referentes ao desenvolvimento histórico do ser humano, aos pressupostos filosóficos, teóricos e metodológicos do trabalho docente, às desigualdades que permeiam a educação escolar na sociedade de classes? Essas são algumas das perguntas relevantes para serem respondidas em outras pesquisas.

Sobre o desenvolvimento histórico dos comportamentos complexos culturalmente formados, Eidt e Tuleski (2010) observam que a atenção voluntária é adquirida através da relação com o adulto, que é responsável pela inclusão da criança em novas atividades e pela organização do seu comportamento. Diferentemente da psicologia tradicional, a perspectiva da psicologia histórico-cultural é a de que até mesmo a vontade precisa ser estimulada e construída na mediação com o adulto. A fala é um instrumento poderoso para que essa estimulação ocorra. Se as instituições de ensino atentassem para a importância da mediação entre docente/discente para o desenvolvimento da atenção voluntária, com certeza o encaminhamento do trabalho com as crianças que vivenciam dificuldades de aprendizagem seria outro.

Eidt e Tuleski (2010) defendem a visão social de que o controle voluntário do comportamento só é possível através “da apropriação pela criança dos instrumentos culturais acumulados nos conhecimentos, na linguagem e nos comportamentos produzidos pela humanidade ao longo do tempo.” (p.136) Como então buscar o controle voluntário da atenção pelas crianças através da medicalização? Isso se torna uma problemática na medida em que há uma enorme discrepância entre a vasta riqueza produzida historicamente pela humanidade e as possibilidades desiguais de acesso a essas produções humano-genéricas por todos os indivíduos na sociedade capitalista, já que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas por meio da internalização das características humanas cristalizadas na riqueza cultural de uma sociedade que dissemina a miséria. Nessa medida, outra proposta de pesquisa interessante seria investigar se a frequência e o prognóstico da medicalização da vida escolar ocorrem da mesma forma em escolas públicas ou particulares dadas as desigualdades que atravessam essas duas realidades, tanto no que se refere ao acesso ao conteúdo historicamente

acumulado, quanto no que se refere às violências e às marginalizações presentes na realidade de usuárias e usuários das escolas de periferia e desconhecidas pela população economicamente privilegiada que compõe a clientela das escolas particulares.

Portanto, vale destacar que os estudos da psicologia marxista são fundamentais para o desvelamento da lógica exploratória e opressora do capital, desnaturalizando os estigmas e as padronizações que contribuem para a manutenção do *status quo* e sinalizando a necessidade de construirmos uma nova sociabilidade pautada em relações sociais justas, igualitárias e humanizadoras. É nesse sentido que compartilhamos da conclusão de Eidt e Tuleski (2010), também para este presente trabalho:

A regulação da conduta, tanto da atenção como da vontade, é uma construção interna dos indivíduos por meio das relações sociais. Entretanto, com o esfacelamento dos laços sociais, aquilo que concretamente a sociedade não pode oferecer por sua organização é dado pela medicação. Os remédios são a mercadoria que traz a alegria aos tristes, a passividade aos hiperativos, a atividade aos apáticos. (p.139)

Os remédios são uma forma de controlar o comportamento dos seres humanos na ordem social-capitalista e de adaptá-los a uma lógica na qual a produtividade está acima da qualidade das relações interpessoais e do processo de humanização. Produzem-se doenças da mesma forma que se produzem mercadorias. Tudo em prol da lucratividade e da adaptação da classe trabalhadora aos moldes da exploração do trabalho. É necessário que novas pesquisas sejam feitas na área da Educação para disseminar a perspectiva histórica do ser humano, na qual os processos sociais e culturais constroem subjetividades que estão muito além do que é garantido biologicamente. As contribuições deste estudo para a educação escolar e para a comunidade giram em torno desta premissa, de que a aquisição da atenção voluntária não é inata, mas sim é desenvolvida ao longo da vida, por meio das mediações culturais e sociais e das trocas nas relações. É possível observar nos relatórios médicos analisados a tendência ao organicismo e à medicalização da educação por parte dos profissionais da área de saúde. No corpo teórico deste trabalho fica evidente a impossibilidade de se desenvolver o autodomínio da conduta através da medicalização, na medida em que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá por meio das interposições educativas. As pesquisas na área da educação escolar à luz da psicologia marxista ampliam a denúncia dos processos excludentes endossados pela medicalização da vida escolar e socializam a compreensão de que a superação do fracasso escolar envolve necessariamente a igualdade de acesso aos signos da cultura a que todas as pessoas têm direito, pressupondo, portanto, a luta por uma outra forma de sociabilidade.

Como limitações deste trabalho nos deparamos com muitos empecilhos na hora de colocá-lo em prática, a começar pelo ano em que iríamos iniciar o trabalho em campo – 2020. A ideia inicial era coletar entrevistas de professores, alunos, pedagogos, profissionais de saúde e familiares acerca da trajetória que delinea o processo de medicalização de estudantes da Educação Básica.

Há ainda algumas lacunas neste estudo que podem servir de instigação para novas pesquisas. Neste trabalho, focamos em analisar laudos de diagnósticos de TDAH dirigidos a crianças do Ensino Básico ao Fundamental (de 04 a 14 anos). Sugere-se que sejam realizadas pesquisas com adolescentes e com jovens universitários. Além disso, seria interessante realizar uma pesquisa com o acesso aos prontuários completos, uma limitação encontrada neste estudo. A ideia inicial, de realizar uma pesquisa em campo, entrevistando educadores, famílias, alunos e profissionais de saúde sobre a trajetória de estudantes até chegar-se ao diagnóstico de TDAH, também é um possível tema para novas pesquisas. Outra sugestão é que se aprofunde a discussão do processo formativo nos cursos de profissionais da saúde, pois, como discutido no presente estudo, predomina a visão organicista de desenvolvimento nesses cursos, o que acaba gerando como consequência a medicalização da vida escolar sem conhecimento sobre o ser humano como um ser histórico.

A Psicologia e a Educação são duas áreas que, juntas, podem agregar muito aos processos de ensino e aprendizagem sob a compreensão histórica do ser humano, que escapa do enquadramento aos moldes exigidos pelo capital, nos quais produtividade, eficiência e mercadorização das relações interpessoais ganham mais espaço do que o sujeito – desde que a psicologia seja científica e a Educação seja uma ponte para a construção da autonomia. Por isso a necessidade de se investigar os processos de adoecimento e os supostos transtornos pela ótica da psicologia histórico-cultural e, a partir disso, humanizar as práticas e relações nas instituições de ensino.

6. CONCLUSÃO

De maneira alguma esta pesquisa pretendeu desvalorizar os esforços dos educadores e educadoras que trabalham com a educação básica, nem mesmo ignorar a existência de crianças que apresentam comportamentos desatentos e agitados em sala de aula. O objetivo foi o de problematizar a concepção biologizante do desenvolvimento representada pelo TDAH, o qual é descrito como um transtorno de origem biológica e tratado por meio da

medicalização. Os pressupostos da psicologia histórico-cultural nos permitem o acesso à premissa de que o ser humano é um ser histórico o qual se desenvolve a partir da apropriação dos signos da cultura, apropriação essa que pressupõe relações interpessoais que façam a mediação dos saberes teóricos, filosóficos, artísticos e culturais que compõem o arcabouço humano-genérico. Na sociedade capitalista, pautada em relações sociais de produção que pressupõem a exploração e opressão, o acesso aos signos da cultura é marcado pela desigualdade; portanto, há um descompasso na herança cultural apropriada pelos indivíduos, o que não nos permite considerar que todas as oportunidades são iguais para todas as pessoas. Nesse sentido, deve-se atentar para o modo como essas desigualdades permeiam a educação escolar, para não culpabilizar as crianças pela produção histórica e social do fracasso escolar e nem privá-las dos conhecimentos sistematizados os quais são parte constitutiva do seu desenvolvimento integral.

Na nossa trajetória para chegar à origem da problemática dos grandes índices de medicalização na atualidade, buscamos considerar a importância dos prontuários e laudos médicos nesse processo e, por isso, selecionamos alguns desses documentos para análise, almejando compreender como os profissionais da saúde têm encaminhado a questão dos diagnósticos. Nesse ínterim, cabe-nos apontar os impactos do modelo político-econômico neoliberal no processo de medicalizar a vida escolar e negar as diferenças quando essas vão contra o atual modelo de produtividade exigido para o enquadramento do humano na sociedade capitalista. Enquanto vivermos em uma sociedade exploradora e alienante, haverá produção de sofrimento e adoecimento.

Nesse sentido, cabe-nos a tentativa de redução de danos desse modelo político-econômico por meio de nossas pesquisas, na busca ininterrupta por políticas públicas que mitiguem as desigualdades, fugindo das naturalizações e das padronizações criadas pelo capital. Não temos a pretensão de sanar todos os problemas que permeiam a crise da educação na sociedade capitalista, pois sabemos que mesmo com nossos esforços científicos, ainda iremos conviver com as premissas excludentes oriundas do sistema social e político que visamos superar. Contudo, é preciso atuar nas contradições, lutando por políticas públicas que resistam ao regime de controle material e ideológico da sociedade de classes. Sob a régua dos supostos transtornos de aprendizagem está velado um regime de exclusão e normatividade que desconsidera os condicionantes históricos que determinam o que é ou não normal, o que é ou não saudável em uma sociedade cuja ordem social visa a reprodução do capital em detrimento

da qualidade de vida da imensa maioria das pessoas. A organização social atual permeia a noção de saúde enquanto performance, resultado e desempenho, normalizando processos desumanizantes a serviço da exploração contínua e aviltante da classe trabalhadora.

No que se refere às práticas educativas no contexto político neoliberal, é necessário ter em vista que está em constante disputa a função da escola de socializar o arcahouço humano-genérico, com o intuito de construir nas e nos estudantes a compreensão crítica da realidade em que estão inseridas e inseridos. A psicologia histórico-cultural nos evidencia a importância da formação de seres humanos que possam transformar a sociedade e não se adaptar a ela. Nessa mesma linha de raciocínio, Leite e Tuleski (2011) concluem:

Tendo como norte teórico a Psicologia Histórico-Cultural e seu entendimento de como se dá o desenvolvimento humano, evidencia-se que, ao se discutir problemas de desatenção e comportamentos hiperativos, antes há que se questionar quais as possibilidades de desenvolvimento da atenção no atual estágio de desenvolvimento da sociedade, uma vez que esta teoria não descarta os componentes biológicos no desenvolvimento do sujeito, mas explica que estes são superados por apropriações feitas a partir do ambiente cultural. (p.117)

Este trabalho também demonstra que muito há para se fazer em pesquisas voltadas a essa temática à luz da psicologia histórico-cultural, na medida em que o fracasso escolar ainda está reduzido ao olhar médico voltado para o organicismo e para a medicalização, o qual não leva em consideração o papel fundamental das interposições educativas no processo de humanização e invisibiliza o atravessamento das desigualdades e as opressões que perpassam a educação escolar na conformação da sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

- BULHÕES, L. F. S. S.; MARTINS, L. M. A relação intrínseca entre a psicologia histórico-cultural e a epistemologia Marxiana. **Psicol. estud.**, v. 23, e39177, 2018.
- CHIZZOTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, 2003, 16(2), pp. 221-236
- DUARTE, N. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004
- DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr., 2013
- EIDT, N. M.; TULESKI, S. C.; Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural. **Cadernos de Pesquisa**, ISSN 0100-1574, ISSN-e 1980-5314, Vol. 40, Nº. 139, 2010, págs. 121-146
- FERRACIOLI, M. U. **Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental: determinantes pedagógicos para a educação escolar**. 2018. 231 l.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. – 2ª Edição – Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FLICK, U. (2009). **Introdução à pesquisa qualitativa** (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed. (Obra original publicada em 1995)
- FOSSA, A.H.; SILVA, M.I.T.; Análise De Conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica** ISSN 1677 4280 Vol.17. No 1 (2015).
- GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.1, p. 151-161, jan./abr. 2007.
- GUZZO, Raquel S. L. et al . Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 26, n. spe, p. 131-141, 2010
- LEITE, H. A. TULESKI, S. C. Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. **Artigos • Psicol. Esc. Educ.** 15 (1) • Jun 2011

LEMOS, F. C. S. A medicalização da educação e da resistência no presente: disciplina, biopolítica e segurança. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 3, Setembro/Dezembro de 2014:485-492.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. Página: 261-284

MACHADO, A. M. **Crianças de classe especial: efeitos do encontro entre saúde e educação**(2aed.).São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1994.

MARTINS, L.M.; **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Ed. Autores Associados; 1º ed. 336 p. 2011

MARTINS, L.M.; RABATINI, V.G.; A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **PSICOLOGIA POLÍTICA**. VOL. 11. Nº 22. PP. 345-358. JUL. – DEZ. 2011

MARX, K. O Capital. Livro II, **O Processo de Circulação do Capital**. 1 ed., 2019.

MARX, K.. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011 (Trabalho original publicado em 1941).

MEIRA, M. E. M. **Para uma crítica da medicalização na educação**. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE), v. 16, n. 1, p. 136-142, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/30278>>.

MEIRA, M. ANTUNES, M. (Orgs). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOYSÉS, M. A. A., & COLLARES, C. A. L.; **O lado escuro da dislexia e do TDAH**. Em Facci, M. G. D., Meira, M. E. M., & Tuleski, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos “includos”*: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos (p. 133-196). Maringá: EDUEM, 2011.

NETTO, J. P. **O que é marxismo?** Editora brasiliense, 2006.

OLIVEIRA, F.B.; RAMOS, K.A.; GUIMARÃES, M.A.P.; **Revisão de literatura: pesquisa bibliográfica x pesquisa documental**. Dissertação. Trabalho apresentado como parte da avaliação da disciplina Metodologia de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Ciências Florestais do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Espírito Santo. 2011.

PATTO, M.H.S. **Para uma crítica da razão psicométrica.** Psicol. USP v. 8 n. 1 São Paulo 1997.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** Casa do psicólogo, São Paulo, 1999.

SANTA, F.D.; BARONI, V.; As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: Contribuições teóricas para a Psicologia Histórico-Cultural. **Kínesis**, Vol. VI, nº 12, Dezembro 2014, p.1-16

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun., 2015

SCHROEDER, E. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. *Linguagem e Formação de Professores*. V.2 n. 2 (2007)

SILVA, L. A.; MUHL, C.; MOLIANI, M.M.; Ensino Médico e Humanização: Análise a partir dos currículos de cursos de medicina. **PsicolArgum.** jan./mar., 33(80), 298-309. 2015

SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à queixa escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo. 2007

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicol. esc. educ.**, Campinas , v. 13, n. 1, p. 179-182, jun. 2009 .

VIÉGAS, L. S.; RIBEIRO, M. I .S.; 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 , jun. 2016. ISSN: 2175-5604.

VIÉGAS, L.S. OLIVEIRA, A. R. F. TDAH: Conceitos vagos, existência duvidosa. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2014

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas** (Tomo III). Madrid: Visor, 1995. (Trabalho original publicado em 1983).

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** - 2º ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Textos de Psicologia)

ANEXOS

Laudo I

A ESCOLA CEME, INICIAMOS A AVALIAÇÃO DO PACIENTE, QUE APRESENTA DIFICULDADE NAS HABILIDADES SOCIAIS E NO RACIOCÍNIO ABSTRATO NÃO CONSEGUINDO FAZER CONTA SEM APOIO DOS DEUOS. ASSOCIADAMENTE APRESENTA HIPERTROFIA (EXCESSO DE ATENÇÃO) EM ONIBUS, TRATORES E JOGOS ELETRÔNICOS, O QUE FAZ CONTRA DEFICIT DE ATENÇÃO. SOLICITAMOS AVALIAÇÃO DE PSICOLOGO E RETORNAR APÓS AVALIAÇÃO

Laudo II

A aluna
 apresenta H.D. de Transtornos
 de déficit de atenção e Hiperas-
 tividade, com ansiedade, difeic-
 lidade na aquisição de limites e
 regras, impulsividade descontrola-
 da, déficit de atenção com con-
 sequentes dificuldades escolares.
 A mesma foi encaminhada para
 o Neuropsicólogo para terapia
 medicamentosa e para som-
 psicólogos psíquicos, neuroti-

fundo de apoio escolar.

Sócio comunitários discrição relativa ao comportamento da melhora na escola, pois com os pais, pois que os melhora possam fortalecer as consequências no âmbito familiar.
Atenciosamente

Laudó III

Atesto para os devidos fins que 5 anos apresenta
quadro de TDAH (CID F 90) e estou prescrevendo a Ritalina 10 mg 1 comp
cedo e 1 Ritalina 10 mg 1 comp após o almoço a ser dada na escola. Peço
apoio inclusivo da escola, assento preferencial e regras e limites nítidos, hoje
estive em consulta e não pode ir a escola pela manhã,

Att,

Laudo IV

5 anos e 3 meses
 Atesto para os devidos fins que apresenta Transtorno hiperativo e impulsivo de conduta (CID F 90) e está em uso de Ritalina (10mg) 1 comp antes da escola. Peço apoio inclusivo da escola, observação e regras e limites nítidos,
 Att,

Mãe autoriza a colocação do
 CID: +

Laudo V

Declaro para fins escolares que o paciente supra-citado encontra-se em tratamento, sob meus cuidados, em tratamento de TDAH e TEA (F84.0 e F90.1).

Paciente ainda em experimentação farmacológica, a-
 derido ao tratamento.

Paciente necessita de proposta de apoio e reforço, devido à sintomatologia das patologias citadas, garan-
 tido pela Lei 8.069/1990.

Atenciosamente.

Dr. Anullar Lopes Chivara

Laudo VI

A Escola

Atesto que avaliei o
como gentileza

Funes e observei TDAH (CID F90)
e estou prescrevendo o Risperido-
na (0,5mg) / noite. Ele precisa
de apoio inclusivo da escola
e atendimento em Sala de
Recurso e sala de Reforço. Hoje
estive em consulta e não pode
ir à escola

Laudo VII

9 anos
Atesto para fins de escola que apresenta déficit de atenção e concentração (CID F 90.0) e está em uso de Ritalina (10mg) 1/2 comp antes da escola e 1/2 comp no lanche da escola. Peço apoio inclusivo da escola com assento preferencial e participar do AEE. Hoje esteve em consulta e não pode ir a escola,
Att,

Laudo VIII

O PACIENTE, 5 ANOS E 1 MÊS, ENCONTRA-SE EM ACOMPANHAMENTO COM NEUROLOGISTA INFANTIL DEVIDO AO QUADRO DE AGITAÇÃO NEUROPSICOMOTORA, AGRESSIVIDADE (ESTA RELATADA PELA ESCOLA), ATRASO DA FALA, DIFICULDADE NA SOCIALIZAÇÃO, ALTERAÇÃO NA COORDENAÇÃO MOTORA E MANIAS DE ENFILEIRAR BRNQUEDOS E OBJETOS. ENCAMINHO CRIANÇA E ENCAMINHO PARA ACOMPANHAMENTO COM EQUIPE MULTIDISCIPLINAR (FONOAUDIÓLOGO, TERAPEUTA OCUPACIONAL E PSICÓLOGO). CRIANÇA SEGUE EM ACOMPANHAMENTO COM NEUROLOGISTA INFANTIL. RETORNARÁ PARA NOVA AVALIAÇÃO EM NOVEMBRO DE 2019. SOLICITO RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO DO PERÍODO PARA MELHOR AVALIAÇÃO. DESDE JÁ GRATA. À DISPOSIÇÃO.

Laudo IX

À ESCOLA

O PACIENTE, _____, 9 ANOS E 8 MESES, ENCONTRA-SE EM ACOMPANHAMENTO COM NEUROLOGISTA INFANTIL DEVIDO AO QUADRO DE DIFICULDADE DE APRENDIZADO ASSOCIADO AO QUADRO DE DIFICULDADE DE APRENDIZADO. DESDE O INÍCIO DO ACOMPANHAMENTO CRIANÇA FOI ENCAMINHADO PARA ACOMPANHAMENTO COM PSICOPEDAGOGO E SOLICITADO AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA. NESTA ÚLTIMA FOI CONSTATADO QUE CRIANÇA APRESENTA UM QUADRO DE DIFICULDADE DE APRENDIZADO E EM AVALIAÇÃO DE QIT APRESENTOU LÍMITROFE, JUSTIFICANDO O QUADRO DE DIFICULDADE DE APRENDIZADO. CRIANÇA TAMBÉM APRESENTA UM QUADRO DE DIFICULDADE EM MANTER A ATENÇÃO E A CONCENTRAÇÃO IMPORTANTE. (CID 10 - F90 + F70) DEVIDO AO QUADRO CLÍNICO, SOLICITO QUE CRIANÇA TENHA UMA PROFESSORA DE APOIO PARA AUXILIÁ-LO EM SUAS DIFICULDADES PARA MELHOR APRENDIZADO. SOLICITO TAMBÉM QUE CRIANÇA TENHA MATERIAL DIFERENCIADO PARA FACILITAR A SUA APRENDIZADO, SENDO ESTE ESPECÍFICO PARA AS SUAS DIFICULDADES, VISTO QUE CRIANÇA NO MOMENTO ENCONTRA DIFICULDADE PARA O

ABSTRATO
PARA O QUADRO DE DESATENÇÃO OPTO EM INICIAR COM TRATAMENTO MEDICAMENTOSO PARA MELHORA DA SUA ATENÇÃO.
PACIENTE SEGUE EM ACOMPANHAMENTO REGULARMENTE COM PSICOPEDAGOGO E NEUROLOGISTA INFANTIL.
DESDE JÁ GRATA.
À DISPOSIÇÃO.

O menor
 , bancas e portador de
DDAH e dos abdominais - F13 666
muito alterado -
foi medicado com Taxotel 5+5ml ao
dia - Hoje reduzido para 7,5ml ao dia.
Não tem idade para usar retalia.
Sugiro que fique sentado mais a frente,
tenha mais tempo para realização de
provas e trabalhos, tenha professor de
efeito - e.D 6.90