



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**DISCURSOS DA ESCOLA E CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE
ESTUDANTES COM TDAH**

Antônio José Pimentel Santos

**SALVADOR
JULHO, 2015**

ANTÔNIO JOSÉ PIMENTEL SANTOS

**DISCURSOS DA ESCOLA E CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE
ESTUDANTES COM TDAH**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA, como requisito para conclusão do Mestrado e obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Félix Marcial Díaz-Rodríguez

**SALVADOR
JULHO, 2015**

Ficha catalográfica elaborada por Uariton Barbosa Boaventura - Bibliotecário – CRB
5/1587

S2373 Santos, Antônio José Pimentel.

Discursos da escola e constituição da subjetividade de estudantes com TDAH / Antônio José Pimentel Santos. – Salvador, 2015

111 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação - Salvador, 2015

Orientador: Prof. Dr. Félix Marcial Diaz-Rodrigues

1. Discurso da escola. 2. TDAH – Discurso do professor.
3. Constituição da subjetividade. I. Diaz-Rodrigues, Félix Marcial. II. Título. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação

CDD 371.93
CDU 371.94

ANTÔNIO JOSÉ PIMENTEL SANTOS

**DISCURSOS DA ESCOLA E CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE
ESTUDANTES COM TDAH**

Data da Defesa: 28 de julho de 2015.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Félix Marcial Díaz-Rodríguez
Doutor em Ciências Pedagógicas / Universidade Pedagógica Enrique José Varona,
Cuba
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Profa. Dra. Lílian Carla Lopes Wanderley
Doutora em Educação / Université de Sherbrooke, Canadá
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas
Doutor em Filosofia / Universidad Complutense de Madrid, Espanha
Universidade Federal da Bahia – UFBA

SALVADOR

JULHO, 2015

AGRADECIMENTOS

Ao eterno criador dos mundos e doador da vida, que na morte de seu filho Yeshua, trouxe para todos à vida e vida em abundância.

À minha esposa, amiga, amante e cúmplice de todos os momentos, que na caminhada esteve sempre do meu lado, mesmo quando não estava por perto.

As minhas duas princesas Mariana e Isabela, que só pelo fato de existirem já tornam nossas vidas mais belas e completas.

Aos familiares, pai e mãe e irmãos por terem me ensinado o caminho de volta para casa, quando me aventurava a andar sozinho, sabendo que alguém estaria sempre me esperando.

Aos irmãos e amigos que na caminhada no mundo natural e da fé, tiveram sempre um tempinho para me ouvir e compartilhar comigo suas presenças e a presença do eterno.

A igreja, na qual exerço uma função pastoral, por dividir comigo a carga do cuidado e da proteção uns dos outros.

Ao meu orientador Félix Díaz pelo apoio e orientação, pois mais que um mestre, tornou-se um amigo cuja experiência da caminhada acadêmica, possibilitou as sinalizações de onde deveríamos pisar nossos pés.

Aos professores Lilian Carla e Miguel Bordas pelo cuidado, atenção, leitura e recomendações do meu projeto de qualificação, contribuindo enormemente para este resultado.

Aos professores da FACED que em cada momento na sala de aula nos desafiava a pensar, a fazer diferente e a fazermos a diferença num mundo onde muitos estão fazendo a mesmice.

Aos colegas que juntos nos aventuramos na pesquisa e na vida acadêmica pela companhia nestes anos de estudos e compartilhamentos dentro e fora da sala de aula.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TDAH –	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PPP –	Projeto Político Pedagógico
HELIR-	Hospital Especializado Lopes Rodrigues
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
DSM – V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
CID – 10	Classificação Internacional de Doenças
CFM –	Conselho Federal de Medicina
ABDA -	Associação Brasileira do Déficit de Atenção

RESUMO

Numa sociedade escolarizada a escola constitui-se a instituição social que mais agrega diferenças e diversidades. Neste contexto, encontram-se os estudantes com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) os quais por não se enquadrarem nas exigências e normas do contexto escolar são, muitas vezes, rotulados e estigmatizados como alunos problemáticos. Essas rotulações podem ocasionar impactos psicoemocionais em quem as recebem, neste caso específico no estudante com TDAH, produzindo estigmas e preconceitos, podendo implicar na constituição da subjetividade deste estudante. Desse modo, esta pesquisa traz como questão principal: Como as pesquisas sobre escolarização de estudantes com TDAH abordam o discurso da escola/professor acerca desses estudantes? As questões secundárias trazidas para análise são: Como o estudante com TDAH é percebido pela escola/professor nas pesquisas realizadas? Como o discurso produzido pelo professor na escola pode interferir na construção da subjetividade destes estudantes? Assim, o objetivo geral dessa investigação consiste em investigar, a partir de pesquisas já realizadas, como os discursos produzidos pela escola/professor acerca de estudantes com TDAH podem interferir na construção da subjetividade desses sujeitos. A metodologia utilizada neste estudo foi uma revisão sistemática da literatura, tendo como fonte de referência o banco de teses e dissertações da CAPES entre os anos de 2011 a 2012. A discussão dos dados foi feita com base na metodologia de análise do conteúdo, sendo levantadas três categorias de análise considerando-se os termos e características recorrentes nas concepções dos professores sobre o TDAH: aluno desatento/desconcentrado; aluno indisciplinado e aluno com dificuldade de interação. A análise de tais discursos, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural a partir de autores como Vigotski; González Rey e Angel Pino, aponta que a subjetividade é constituída não apenas como uma organização intrapsíquica individual, mas como produção diferenciada e simultânea de sentidos subjetivos em dois níveis estreitamente relacionados entre si, o individual e o social, portanto que a mesma sofre interferências do discurso da escola/professor.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso da escola – TDAH - Subjetividade

ABSTRACT

In an educated society, the school constitutes the social institution that adds more differences and diversities. In this context, are the students with ADHD (Attention Deficit Disorder Hyperactivity Disorder) which for don't fit in the school environment requirements and standards are often labeled and stigmatized as problem students. These stigmatas can cause psycho-emotional impact on those who receive them in this particular case the student with ADHD, producing stigma and prejudice which might entail the constitution of the subjectivity of the student. Thus, this research has as main question: How research on schooling of students with ADHD approach the school and teacher's speech about these students? Secondary issues brought for analysis are: How the student with ADHD is perceived by the school / teacher in the research carried out? How the discourse produced by the teacher in school can interfere with the construction of the subjectivity of these students? Thus, the general purpose of this research is to investigate, from previous studies, as the speeches made by the school / teacher about students with ADHD can interfere with construction of the subjectivity of these subjects. The methodology used in this study was a systematic review of the literature, having as reference source the database of theses and dissertations from the CAPES between the years 2011 to 2012. The discussion of the data was based on analysis methodology content, being raised three categories of analysis considering the recurring terms and characteristics in teachers' conceptions about ADHD: student inattentive / distracted; undisciplined student and student with limited interaction. The analysis of such discourses, based on the Historical-Cultural Theory, from authors such as Vygotsky; González Rey and Angel Pino, says that subjectivity consists not only as an individual intrapsychic organization, but as differentiated and simultaneous production of subjective senses in two closely related levels with each other, the individual and the social, so that it suffers interference teacher and school speech.

KEYWORDS: School Speech - ADHD – Subjectivity.

SUMÁRIO

I.	INTRODUÇÃO.....	10
II.	DISCURSOS PRODUZIDOS PELA ESCOLA: MANIFESTAÇÕES SOBRE A DIFERENÇA.....	25
	2.1 CIRCUNSCRIÇÕES SOBRE O DISCURSO DA ESCOLA	25
	2.1.1 O discurso da escola reproduzido pelo professor.....	29
	2.2 O DISCURSO DA ESCOLA SOBRE AS DIFERENÇAS	31
III.	O TDAH COMO DIFERENÇA PRESENTE NA ESCOLA	36
	3.1 REVISITANDO O CONCEITO DE TDAH.....	36
	3.1.1 A visão médica e social do conceito de TDAH.....	37
	3.1.2 O conceito de TDAH: construindo uma possibilidade de síntese.....	44
	3.2 A PRESENÇA DO TDAH NA ESCOLA	50
IV.	A SUBJETIVIDADE E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS A PARTIR DO DISCURSO	53
	4.1 A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE PELO SUJEITO.....	53
	4.2. O DISCURSO DO OUTRO COMO CONSTITUIDOR DO SENTIDO SUBJETIVO.....	56
V.	A ESCOLA COMO ESPAÇO SOCIAL DE CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES A PARTIR DO DISCURSO	66
	5.1 A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES	67
	5.2 A ESCOLA E O DISCURSO EM FOUCAULT	71
	5.3 O DISCURSO DA ESCOLA EM PAULO FREIRE	73
	5.4 A INFLUÊNCIA DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE: UMA LEITURA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	76
VI.	A RELAÇÃO ENTRE O DISCURSO DA ESCOLA E A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE ESTUDANTES COM TDAH: UMA ANÁLISE DA LITERATURA INVESTIGADA	80
	6.1 SOBRE A ANÁLISE DE CONTEÚDO	80
	6.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE	82
	6.3 DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	85
	6.3.1 Aluno desatento/desconcentrado.....	85
	6.3.2 Aluno indisciplinado.....	90
	6.3.3 Aluno com dificuldade de interação	93
	6.4 IMPLICAÇÕES DO DISCURSO DA ESCOLA/PROFESSOR NA SUBJETIVIDADE DO ALUNO COM TDAH.....	96

CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	105

I. INTRODUÇÃO

Numa sociedade escolarizada, competitiva e tecnocrata, a escola constitui-se a instituição social que mais agrega diferenças e diversidade. No entanto, os profissionais que atuam neste contexto muitas vezes não estão preparados para lidar com esta realidade que se configura pela sua contradição e antagonismo, visto que a escola é um micro espaço da sociedade, sendo, portanto, constituída por um discurso e uma prática, não raramente, homogeneizadora. Assim, a escola convive com as contradições sociais, sendo estas refletidas em seu cotidiano, através das relações e interações ali desenvolvidas.

Se por um lado a diversidade é constituidora do cotidiano da escola, por outro a falta de preparo dos seus profissionais pode gerar rotulações, segregação e exclusão daqueles que não se enquadram nos padrões de 'normalidade' socialmente estabelecidos.

Desse modo, a escola reproduz em seu cotidiano uma prática socializadora que se concretiza através de valores, símbolos e significados que são produzidos por meio de seu discurso. Esse discurso reflete as políticas educacionais, as diretrizes curriculares e as práticas pedagógicas traduzidas em seus documentos oficiais, a exemplo do Projeto Político Pedagógico (PPP), documento cuja elaboração foi exigida a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9.394/1996, resultante do processo do planejamento e avaliação de uma unidade escolar que reúne suas propostas educacionais, missão, objetivos, diretrizes, planos de ação e projetos educativos, portanto norteia as ações da escola. Ao ser elaborado, o PPP traduz a cultura, crenças, valores, significados e modos de pensar da escola.

É, portanto, através do discurso escolar, que representa o conjunto de determinações sociais e o poder ideológico da escola, que o indivíduo inicia, depois da família, sua imersão social. O discurso da escola fala da ordem, do padrão de normalidade, de homogeneização, de comportamento, de produção de sentidos e de subjetividades, pois é também no contexto da escola que subjetividades são constituídas. É através dessas subjetividades que os indivíduos se formam, se posicionam, se alienam, se entendem e agem no mundo. Neste sentido, a escola passa a ser um espaço de produção de subjetividades que, numa proposta de

homogeneização, não tolera o diferente e a diferença, o considerando incapaz e indisciplinado. Em seus estudos, Moysés (2001) responsabiliza o discurso médico pela interferência na constituição do discurso da escola, quando este, estendendo seu campo de atuação para o ambiente escolar, rotula crianças como incapazes de aprender, medicalizando a educação e transformando problemas pedagógicos e políticos em questões médico-biológicas. A autora não nega e nem descarta a contribuição das pesquisas biológicas, porém busca o equilíbrio, reconhece o lugar do conhecimento científico, mas considera que o seu discurso não pode determinar um padrão de normalidade que decide sobre o indivíduo, negando-lhe a constituição social de sua subjetividade.

Neste contexto de diversidade presente na escola, encontram-se os estudantes com diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), doravante citado pela sigla TDAH, que não se enquadram nas exigências e normas do contexto escolar e por isso são, em muitos casos, estigmatizados e rotulados nesse espaço educacional.

Embora reconheçamos a importância dos professores em sinalizar para a família questões apresentadas pelos estudantes relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento, não menos importante destacamos também a existência do risco de precipitação desses profissionais em rotular, sem que se proceda a uma acurada avaliação diagnóstica por profissionais especializados. Essa rotulação pode ocasionar sérios impactos psicoemocionais para quem a recebe, neste caso específico à pessoa com TDAH. Sabedores de que tais estereótipos e rótulos, atribuídos no contexto social, produzem estigmas e preconceito, infere-se que tal rotulação poderá impactar a pessoa com TDAH e implicar na constituição da sua subjetividade.

Essa realidade foi vivenciada em nossa atuação como docente do componente curricular Estágio Supervisionado no curso de Psicologia da Faculdade Adventista da Bahia, através do contato estabelecido com mães e crianças encaminhadas pelas escolas ao centro especializado em atendimento infantil que funcionava no Hospital Especializado Lopes Rodrigues (HELR) no município de Feira de Santana-BA, situado a 108 km da capital do Estado da Bahia. Essa vivência nos inquietou e norteou o delineamento do projeto de investigação ora em desenvolvimento.

No contexto do referido Hospital, nos deparamos com os mais diversos tipos de problemas de aprendizagem, desde os mais cronicados e severamente comprometidos aos que apresentavam ou representavam as condições perturbadoras de contextos familiares desestruturados e da falta de limites por parte dos pais e/ou cuidadores. Dentre os mais diversificados discursos das mães e das escolas, encontravam-se as crianças com TDAH. Estas, como as demais, passavam por atendimentos médicos, psicológicos, fonoaudiólogos, dentre outros. Tivemos, em nossa prática de orientação de estágio do curso de Psicologia, a oportunidade de acompanhar estas mães e crianças, encontrando diferentes realidades, dentre elas aquelas que não apresentavam diagnóstico do TDAH, mas a escola, no discurso dos professores, já havia rotulado a criança e encaminhado para acompanhamento. Entretanto, outras crianças apresentavam um quadro de TDAH, comprovado diagnosticamente, e, através do acompanhamento médico e dos outros profissionais da instituição, haviam avançado em suas relações e interações com o ambiente familiar e escolar.

Essa realidade vivenciada trouxe-nos várias inquietações que foram basilares para proposição desta investigação, pois, diante da realidade apresentada, percebemos que a família, a escola e os profissionais da educação encontram-se na difícil tarefa de compreender e lidar com crianças com TDAH. Esta dificuldade é evidenciada, não só pela falta de preparo de muitos profissionais em lidar com a realidade da diversidade no espaço e ambiente escolar, como também pela dificuldade de diagnósticos precisos sobre o TDAH. Daí a importância de uma parceria entre família, escola e profissionais da saúde comprometidos com o aprendizado e o desenvolvimento de nossas crianças em idade escolar.

Uma das definições mais completa sobre o TDAH é encontrada em Arruda (2007, p. 89) que o conceitua como:

um transtorno mental crônico, multifatorial, neurobiológico, de alta frequência e grande impacto sobre o portador, sua família e a sociedade e caracterizado por dificuldade de atenção, hiperatividade e impulsividade que se combinam em graus variáveis e tem início na primeira infância, podendo persistir até a vida adulta.

Combinado a esta definição, Arruda (2007) tem a preocupação de justificar cada uma de suas afirmações, o que não é o nosso objetivo. Mas, fazendo um recorte nesta definição, nos chama atenção a afirmação: “grande impacto sobre o

portador”, demonstrando que o TDAH, é um transtorno que, não apenas incomoda o sujeito, mas também implica grandemente na constituição da sua subjetividade, ou seja, interfere em suas vivências subjetivas e relações sociais.

Não são poucos os estudos (DAMIANI; DAMIANI; CASELLA, 2010; GRAEFF; VAZ, 2008) que revelam e discutem o impacto do TDAH sobre a vida, as atividades e as relações do indivíduo portador de tal transtorno. Nossa intenção nesta pesquisa é investigar o discurso da escola/professor acerca do estudante com TDAH e a possibilidade de interferência desse discurso na constituição da subjetividade desses estudantes. Assim, o problema a ser investigado nessa pesquisa consiste em: Como as pesquisas sobre escolarização de estudantes com TDAH abordam os discursos produzidos pela escola/professor acerca desses estudantes incluídos na escola regular? Esse problema desdobra-se em questões secundárias: Como o estudante com TDAH é percebido pela escola/professor nas pesquisas realizadas? Como o discurso produzido pelo professor na escola pode interferir na construção da subjetividade destes estudantes?

Um panorama dos estudos sobre TDAH nos revela a produção de pesquisas em torno do próprio transtorno. Autores como Thompson (2007), Brzozowski; Caponi (2009) apresentam dados significativos de prevalência do TDAH que varia entre 3 a 12% da população em idade escolar, demonstrando um índice significativo de pessoas que vivenciam este impacto na constituição da sua subjetividade. Outro estudo (SANTOS; VASCONCELOS, 2010) discute a questão do diagnóstico, revelando a complexidade do mesmo e demonstrando os equívocos e as repercussões desses diagnósticos no desenvolvimento do indivíduo. Por sua vez, Landskron e Sperb (2008) discutem a impressão dos professores sobre os estudantes com TDAH e as suas percepções sobre o transtorno, concluindo que as percepções destes professores em relação ao TDAH são individualizantes e patologizantes. Outras pesquisas (CALIMAN, 2009; BRZOZOWSKI; BRZOZOWSKI; CAPONI, 2010) investigam ainda as repercussões e o impacto do TDAH não só para o indivíduo diagnosticado com esse transtorno, mas também para a sua família e a sociedade.

A presente investigação, entretanto, procura agregar valor às pesquisas já realizadas nesta área, pois traz um aspecto novo e relevante na compreensão desta temática, centrando-se no estudo, a partir de pesquisas já realizadas, sobre o discurso da escola/professor acerca do estudante com TDAH e das implicações

desse discurso para a constituição da sua subjetividade. Vale salientar, que nossa intenção não é investigar como se dá a produção do conhecimento científico sobre o TDAH, mas analisar como esta produção, realizada no espaço escolar, aborda o discurso da escola/professor, buscando também refletir sobre a repercussão e o impacto desse discurso na constituição da subjetividade desses estudantes.

A importância dedicada em nossa pesquisa ao professor se dá pela importância da figura e do papel do professor no contexto escolar e do seu significado para a vida do estudante. Ademais, como afirma Richter (2012) “Em função desta estreita relação entre TDAH e sala de aula, professores e professoras são peças-chave no processo de identificação e determinação do diagnóstico de seus alunos.” (RICHTER, 2012, p. 12).

Embora o discurso da escola/professor não tenha autoridade de produção diagnóstica, pois o simples fato de identificar um comportamento hiperativo em um aluno não significa a determinação do TDAH, reconhecemos que a fala do professor traz sinalizações sobre o aluno que podem interferir em sua visão acerca de si mesmo.

Assim, essa pesquisa tem como objetivo geral investigar, a partir de estudos já realizados, como os discursos produzidos pela escola/professor acerca de estudantes com TDAH podem interferir na construção da subjetividade desses sujeitos. Como forma de detalhar tal objetivo, pretende-se: 1. Analisar nas pesquisas selecionadas os discursos produzidos pela escola/professor sobre os estudantes com TDAH; 2. Identificar nos discursos escolares, explícitos nas pesquisas selecionadas, o exercício do poder disciplinar do professor que direciona as ações educativas das instituições escolares; 3. Refletir, com base nas pesquisas analisadas, como a prática discursiva produzida e veiculada no contexto escolar pode interferir na constituição da subjetividade do estudante com TDAH.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi utilizada como metodologia a revisão sistemática da literatura, tomando como fonte o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma fundação do Ministério da Educação (MEC) criada em 1951. O período escolhido para o levantamento dos trabalhos nesse banco de dados foi entre os anos de 2011 e 2012. Tal período foi escolhido por representar um tempo de mais de uma década de implementação das políticas de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil, após a definição da LDB – Lei

Federal 9.394/96, significando, portanto, uma maior possibilidade de a escola já conseguir lidar com as diferenças existentes em seu cotidiano. Embora saibamos que as pessoas com TDAH não constituem público alvo da inclusão, conforme afirmado no documento que contém a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), entendemos que a inclusão trouxe à escola uma nova perspectiva para lidar com as diferenças. Assim, consideramos que o período de tempo definido para levantamento da produção bibliográfica traria possibilidade de visualizar uma escola mais afeita ao tratamento dos considerados diferentes.

Gamboa (2013) entende que o método em uma pesquisa, não pode ser encarado como uma questão puramente técnica, mas numa perspectiva epistemológica, pois consiste na definição de um modo de nos aproximarmos do objeto e de como entender a realidade, portanto é muito mais complexo do que apenas uma questão instrumental da pesquisa. Ainda em Gamboa (2013), entendemos que as grandes transformações científicas não se dão através da invenção de novas técnicas de tratamento das informações e sim de novas maneiras de enxergar essas informações.

Diante dessa compreensão da relação existente entre método e objeto numa pesquisa científica, a presente investigação foi, então, desenvolvida como uma pesquisa bibliográfica feita como revisão sistemática da literatura, de cunho exploratório, tendo o banco de teses da CAPES a fonte utilizada para levantamento dos trabalhos.

A pesquisa bibliográfica segundo Gil (2002) é desenvolvida a partir da investigação da produção científica já produzida sobre discussões relevantes acerca da temática escolhida, tendo como objetivo sistematizar as discussões e fornecer contribuições às investigações já realizadas a partir de novas pesquisas.

Com base nessa compreensão, Marconi e Lakatos (1989) afirmam que a pesquisa bibliográfica não se resume em uma mera repetição do que já foi escrito sobre certo assunto, mas deve provocar o exame do tema a partir de um novo olhar, um novo enfoque, uma nova abordagem, produzindo assim conclusões inovadoras.

Portanto, ao fazermos neste trabalho a opção pela metodologia de revisão bibliográfica consideramos que este tipo de pesquisa serve não apenas para um levantamento da quantidade da produção acadêmica sobre a temática a ser pesquisada, mas, principalmente para realizarmos outra investigação acerca da

temática proposta, tendo como base a produção acadêmica utilizada como fonte da pesquisa.

Souza, Santos e Dias (2013) também reafirmam que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir da produção já elaborada. Entretanto, estes autores estabelecem uma diferenciação entre pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. De acordo com os autores, embora o procedimento da pesquisa bibliográfica e documental e sua análise sigam os mesmos passos, a natureza das fontes investigadas estabelece o diferencial entre elas.

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objeto da pesquisa. (SOUZA; SANTOS; DIAS, 2013, p 67).

Para Medeiros (2004), a pesquisa documental se refere a todo material que ainda não foi utilizado como base de uma pesquisa, o que denomina de pesquisa direta, enquanto a pesquisa bibliográfica, diz respeito ao levantamento da bibliografia referente ao assunto que se deseja pesquisar, o que ele denomina de pesquisa indireta.

Assim posto, essa pesquisa de cunho bibliográfico visa descrever e analisar as produções científicas já realizadas sobre o discurso da escola/professor acerca do estudante com TDAH. Neste trabalho a opção de busca das fontes primárias da pesquisa foi o banco de teses e dissertações da CAPES que se constitui em um banco de dados que desempenha um papel fundamental no acesso e divulgação da produção científica proveniente da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) de todos os Estados da Federação. Sendo assim, entendemos que tal banco de dados constitui-se numa rica fonte para a pesquisa e investigação da produção acadêmica já produzida no território brasileiro, tornando-se uma ferramenta imprescindível para a formação do pesquisador.

O percurso da pesquisa bibliográfica no banco de teses da CAPES envolveu seleção, registro, leitura, verificação e análise das produções publicadas que abordam essa temática. Destacamos também que as produções investigadas nessa pesquisa são de total domínio público, podendo ser acessadas no sítio eletrônico da CAPES disponível na rede mundial de computadores.

Nosso procedimento de coleta, investigação e análise das produções teve a pretensão inicial de um recorte cronológico datado entre os anos de 2010 a 2013. Entretanto, a partir da realização da pesquisa constatamos que o banco de teses da CAPES estava disponibilizando para acesso apenas as pesquisas realizadas nos anos de 2011 e 2012, sendo assim redefinido o nosso período de buscas.

O procedimento de definição dos trabalhos a serem analisados envolveu três momentos distintos. No primeiro momento fizemos o levantamento das produções científicas, tendo como base o descritor TDAH. No segundo momento, selecionamos as produções acadêmicas a partir dos títulos e resumos das teses e dissertações que contemplassem a produção sobre escolarização de estudantes com TDAH. No terceiro momento, definimos as produções acadêmicas que abordavam o discurso da escola sobre os estudantes com TDAH, visando levantar as categorias de análise que permitissem a discussão sobre a constituição da subjetividade desses estudantes a partir do discurso produzido pela escola.

Assim, como resultados do primeiro momento, foram encontrados 105 trabalhos utilizando-se o descritor TDAH. A partir da leitura dos títulos e resumos encontramos apenas 20 trabalhos que abordavam a temática TDAH relacionando-a a educação escolar, tendo a escola como *locus* da pesquisa. Destes, quatro eram teses de doutorado e 16 dissertações de mestrado.

Com vistas ao refinamento da busca e maior aproximação à problemática da presente investigação, foi realizada uma leitura minuciosa dos resumos, buscando os trabalhos que traziam discursos da escola/professor no contexto de sala de aula sobre o aluno com TDAH, sendo então encontrados 11 trabalhos, conforme apresentado no quadro 1.

QUADRO 1. DISTRIBUIÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE ESTUDANTES COM TDAH NOS ANOS 2011 E 2012

Nº	TÍTULO	ÁREA	INSTITUIÇÃO	AUTOR	ANO	CURSO
1	O transtorno de déficit de atenção (TDAH) na escola: compreensão de professores do ensino fundamental	Educação	Universidade do Oeste de Santa Catarina	COAS, Danielly Berneck	2011	Mestrado
2	Representações sociais de professores dos anos finais do	Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro	NAZAR, Terezinha Regina Nogueira	2011	Mestrado

	ensino fundamental sobre transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)					
3	Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: estratégias no processo de ensino e aprendizagem em aulas de educação física	Ensino	Centro Universitário de Volta Redonda	MOREIRA, Sandro Cezar	2011	Mestrado
4	Exploração da percepção dos professores sobre o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDHA)	Sociais e Humanidades	Universidade Federal de São Paulo	ALMEIDA, Solange Dias Arantes de.	2011	Mestrado
5	A prática docente frente a suspeita e diagnóstico do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) de crianças em fase escolar	Educação	Universidade do Planalto Catarinense	BARBOSA, Claudia Waltrick Machado	2011	Mestrado
6	Corpos que não param: criança, TDAH e escola	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	FREITAS, Claudia Rodrigues de	2011	Doutorado
7	Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: concepções e práticas de professoras de escolas públicas	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	SEABRA, Magno Alexon Bezerra	2012	Doutorado
8	Manejo comportamental pelo professor no contexto de sala de aula de alunos identificados com TDAH: desenvolvimento, implementação e avaliação de guia de intervenção	Saúde e Biológicas	Universidade Presbiteriana Mackenzie	ARAUJO, Marcos Vinicius de	2012	Doutorado
9	Jogos de regras como recurso de	Educação	Universidade De Brasília	ANDRADE, Rebeca da	2012	Mestrado

	intervenção pedagógica na aprendizagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade			Silva Campos		
10	Avaliação de funções executivas, desatenção e hiperatividade em crianças: testes de desempenho, relato de pais e de professores	Saúde e Biológicas	Universidade Presbiteriana Mackenzie	MARTONI, Alana Tosta	2012	Mestrado
11	Cuidado de crianças com diagnóstico de TDA/H: articulações entre família, escola e profissional de saúde mental	Saúde Coletiva	Universidade Estadual do Ceará	CAVALCANTE, Cinthia Mendonca	2012	Doutorado

Fonte: Pesquisa do autor no banco de Teses e Dissertações da CAPES

Os trabalhos analisados nesse momento da investigação apresentam como objetivos:

- (1) Verificar a compreensão dos professores e outros profissionais que atuam na escola em relação ao aluno com TDAH, como o caracterizam e se estão preparados para encaminhar para um tratamento adequado o aluno com esse transtorno.
- (2) Investigar as representações sociais sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) por professores dos anos finais do Ensino Fundamental.
- (3) Descrever o conhecimento de professores sobre o TDAH.
- (4) Identificar e descrever a percepção dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de escolas públicas e particulares, sobre o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).
- (5) Investigar a percepção dos professores das escolas públicas estaduais da cidade de Lages – SC sobre o TDAH.
- (6) Analisar os discursos que identificam um número expressivo de crianças como hiperativas na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.
- (7) Analisar a compreensão de professores de escolas públicas sobre o TDAH e suas práticas pedagógicas junto aos alunos com o transtorno.

- (8) Desenvolver e implementar procedimentos de manejo comportamental no contexto de sala de aula e avaliar seus efeitos em alunos com TDAH.
- (9) Investigar a influência de jogos de regras no desempenho escolar e no desenvolvimento de habilidades sociais de crianças com TDAH.
- (10) Verificar a relação entre desempenho de crianças em testes de atenção seletiva/controlado inibitório e os relatos de pais e professores sobre sinais de TDAH.
- (11) Compreender o processo de cuidar de crianças com diagnóstico de TDAH no ambiente familiar, escolar e no atendimento no CAPS infantil.

Após leitura aprofundada dos textos completos das pesquisas selecionadas, observamos ser necessário fazer uma redefinição dos trabalhos, tendo em vista que alguns não atendiam a proposta desta investigação, pois não apresentavam o discurso da escola/professor sobre o aluno com TDAH.

Não foram, então, utilizadas as pesquisas de número 6, 8 e 10, respectivamente a de Freitas (2011), Araújo (2012) e Martoni (2012). A pesquisa de Freitas (2011) trata sobre o discurso de professores especialistas que dão assessoria a escolas e professoras que se queixam de crianças que sinalizam qualquer tipo de comportamento fora do estabelecido e são encaminhados para uma rede de atendimento especial, portanto, não se trata do discurso do professor sobre o aluno com TDAH. Já a pesquisa de Araújo (2012), embora realizada com alunos com TDAH em sala de aula, não traz referências às concepções do professor acerca desses alunos. Por sua vez, Martoni (2012) trabalha com inventários e escalas previamente elaboradas pelo pesquisador e não com os relatos dos professores sobre as crianças com TDAH. Assim, nesse segundo momento da investigação foram selecionados oito trabalhos.

A pesquisa de Côas (2011) objetivou verificar a compreensão dos professores e outros profissionais que atuavam na escola em relação ao aluno com TDAH, tendo uma amostra de 18 atores, sendo 12 professores e seis outros profissionais, como coordenador pedagógico, psicopedagoga e diretor, que atuavam no ensino fundamental em duas instituições da rede pública municipal de Joaçaba – SC, e uma instituição privada. Nessa pesquisa, através de entrevista semiestruturada, os professores apresentaram, dentre outras questões, seus conhecimentos sobre o TDAH e sobre as manifestações dos alunos com esse transtorno em sala de aula.

Assim, consideramos essa pesquisa fundamental para o entendimento sobre o discurso da escola/professor sobre o TDAH.

Outra pesquisa muito importante sobre o TDAH no contexto escolar foi a de Nazar (2011) que retratou as representações sociais de professores dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) sobre o TDAH. Nazar (2011) teve como referencial teórico-metodológico a abordagem das representações sociais, buscando investigar quais as crenças que fundamentam os discursos e as práticas dos professores em relação a alunos diagnosticados com TDAH, com quais critérios os professores identificam os adolescentes como portadores do TDAH, qual o conteúdo dos registros individuais da escola referentes ao acompanhamento de alunos “diagnosticados” com TDAH e de que forma a instituição pesquisada trata das questões referentes ao TDAH.

Em sua pesquisa, “Transtorno de Déficit de Atenção: estratégias no processo de ensino aprendizagem em aulas de educação física”, Moreira (2011) entrevistou 50 professores de educação física das escolas públicas e particulares das cidades de Volta Redonda e Barra Mansa – RJ. Dentre as questões levantadas nessa pesquisa, destacamos aquelas que têm contribuição para nossa investigação sobre o discurso da escola/professor sobre o aluno com TDAH e sobre as principais características desse transtorno na concepção dos professores investigados.

Na pesquisa de Almeida (2011), a autora buscou descrever a percepção dos professores das series iniciais do ensino fundamental de escolas publicas e particulares sobre o TDAH. Almeida (2011) divide seu estudo em dois momentos, num primeiro momento ela realizou um estudo exploratório com 200 professores, solicitando que expressassem em uma palavra o que pensavam sobre a criança com TDAH. No segundo momento, a partir dos atributos coletados da primeira etapa, a autora elaborou uma escala de 18 frases sobre o TDAH contendo atributos negativos e positivos de modo que o professor pudesse assinalar sua concordância/discordância. Assim, o nosso interesse no estudo de Almeida (2011) ficou concentrado no primeiro momento de sua investigação, onde os professores espontaneamente se expressam sobre a criança com TDAH, pois no segundo momento a autora elaborou uma escala construída a partir do discurso do professor, numa interpretação das falas desses atores.

Em sua pesquisa Barbosa (2011) investiga a percepção de professores das escolas públicas estaduais, da cidade de Lages – SC, sobre o TDAH na tentativa de

desmistificar os falsos diagnósticos e a banalização desse transtorno. A autora destaca em sua pesquisa a importância de ouvir professores que atuam com alunos em fase escolar, entre sete e 14 anos, sendo essa uma faixa etária significativa na prevalência do TDAH. Dentre as questões levantadas pela autora e respondidas pelos professores, através de entrevistas semiestruturadas, destacamos três: o que o professor entende sobre o TDAH; se a criança com TDAH apresenta dificuldade na aprendizagem e se ela prejudica o andamento das atividades em sala de aula. Tais questões foram selecionadas por ser o foco desta investigação o discurso da escola sobre o aluno com TDAH e as implicações na construção da subjetividade deste aluno.

Seabra (2012), em sua pesquisa, analisa a compreensão de oito professoras de escolas públicas do município de João Pessoa-PB sobre o TDAH e as suas práticas pedagógicas junto a alunos com esta necessidade especial. Usando a entrevista como coleta de dados, Seabra (2012) elabora cinco questões para investigar a compreensão das professoras sobre o TDAH, dentre as quais destacamos duas de interesse deste trabalho: a visão ou conhecimento das professoras sobre o TDAH e as características dos alunos com TDAH na visão de suas professoras.

Em sua pesquisa Andrade (2012) discute a utilização de jogos de regras como recurso pedagógico para influenciar positivamente o desempenho escolar e o desenvolvimento moral das crianças. Para alcance de seus objetivos a autora realiza entrevista de professoras, mães e crianças com TDAH, enfocando os resultados dos jogos de regras no desempenho escolar e desenvolvimento das crianças com esse transtorno. As professoras entrevistadas apresentaram suas concepções sobre o TDAH e as características das crianças com esse transtorno, sendo esse o aspecto dessa investigação utilizado neste trabalho.

Em sua tese de doutorado, Cavalcante (2012) discute o processo do cuidar de crianças com TDAH, no ambiente familiar, escolar e no atendimento no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) infantil, destacando os discursos dos professores e como esses discursos são repercutidos na construção da subjetividade destes sujeitos. Cavalcante (2012) destaca que o TDAH tem sido entendido como um fenômeno impactante na vida dos sujeitos diagnosticados e que o professor é um ator importante na compreensão da experiência da criança com esse transtorno. Esta realidade é uma das inquietações de nossa investigação, por entendermos que

tanto o diagnóstico como o discurso do outro tem repercussões na construção da subjetividade desses sujeitos.

Assim, a partir da seleção desses oito trabalhos, nos propomos a discutir as questões que dizem respeito ao discurso da escola, especificamente sobre o discurso materializado na fala do professor no espaço escolar, muitas vezes reproduzido pela família, sobre as crianças com TDAH e sua escolarização.

Esse trabalho de dissertação foi, então, organizado em seis seções. Na primeira seção, denominada introdução, abordamos a definição da problemática, os objetivos, a metodologia e a estruturação da escrita.

Na segunda seção, nossa abordagem tem como foco os discursos produzidos pela escola sobre as diferenças e a reprodução deste pelo professor em sala de aula, sob a perspectiva da homogeneização.

Na terceira seção discutimos a presença do TDAH na escola como a diferença e revisitamos o conceito de TDAH, a partir de uma revisão teórica, discutindo, com base em contribuições da neurologia, psicologia e educação, a evolução desse conceito e a complexidade que envolve o diagnóstico desse transtorno.

Na quarta seção abordamos a subjetividade pelo sujeito, a partir da construção de sentidos, através do discurso do outro, como o sujeito constitui-se e é constituinte a partir de suas construções intersubjetivas, partindo do referencial teórico da psicologia histórico-cultural com base em Lev S. Vigotski, Fernando González Rey, Angel Pino, entre outros teóricos. A subjetividade é entendida como constituição histórica, social e cultural, sendo as interações sociais internalizadas, produzindo um sentido subjetivo, ou seja, a forma de pensar, de se comportar e de se perceber enquanto sujeito.

A quinta seção traz uma discussão sobre a escola como um lugar de reprodução de um discurso historicamente construído que objetiva a formação e a formatação do sujeito segundo um determinado modelo ideológico, produzindo identidades e subjetividades através desse discurso. Nesta seção, abordamos também como a escola, espaço social de ensino, trabalha suas expectativas diante das diferenças e diversidades e de que maneira isso repercute na constituição de subjetividades.

Na sexta seção, analisamos o discurso da escola, a partir das produções investigadas, e a relação deste discurso com a constituição da subjetividade em

estudantes com TDAH, entendendo que esta subjetividade é determinada pelas interações sociais e, principalmente, pelo discurso do outro, tendo, portanto, a escola uma função preponderante na constituição desta subjetividade.

Por fim, traremos as considerações finais acerca da temática investigada, propondo também novos estudos a partir dos achados desta pesquisa.

Acreditamos que a revisão da produção acadêmica sobre a temática proposta neste trabalho nos possibilitou uma forma diferente de ver, investigar e sugerir uma nova leitura sobre a problemática, contribuindo para novas discussões e futuras investigações.

II. DISCURSOS PRODUZIDOS PELA ESCOLA: MANIFESTAÇÕES SOBRE A DIFERENÇA

A escola se caracteriza como um espaço educacional significativo de mediação entre o indivíduo e o seu contexto social sendo, portanto, um espaço social relevante na constituição da história do indivíduo. As interações estabelecidas no contexto escolar não envolvem apenas trocas objetivas, mas são processos interativos de relações inter/intrapessoais e de relações subjetivas.

Segundo Silva (2006), a escola é uma instituição que tem cultura própria, a cultura escolar, e os discursos, as formas de comunicação e as linguagens, que estão no cotidiano da escola, se constituem um aspecto fundamental de sua cultura. Para Silva (2006, p. 202), fazem parte desta cultura:

os atores, (famílias, professores, gestores e alunos) os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo).

Em função da relevância da escola como espaço educacional, compreendemos que o discurso produzido e veiculado em seu interior carece ser investigado, pois, certamente, influencia os que vivenciam sua audição.

2.1 CIRCUNSCRIÇÕES SOBRE O DISCURSO DA ESCOLA

O processo educacional resulta da interação entre pessoas em diferentes espaços sociais¹, tendo a linguagem como sua base. É pela linguagem que o discurso é produzido, reunindo ideias e concepções sobre determinados temas que passam a constituir o fundamento e a explicação para uma determinada prática.

A sala de aula, *locus* onde historicamente ocorre o processo de aprendizado no cotidiano da escola, é regulada por um discurso permeado por concepções que implicam nos modos de ser, agir e falar com e sobre o outro.

¹ Para fins de delimitação deste estudo, a discussão no presente texto será circunscrita ao discurso produzido pela e na escola, envolvendo, portanto, os atores que participam deste processo.

Neste trabalho entende-se, assim, por discurso da escola as práticas discursivas veiculadas pelos atores da escola (professores, gestores, coordenadores pedagógicos, estudantes, funcionários e pais) e através dos textos oficiais escolares (Projeto Político Pedagógico; atas de resultados finais; relatórios semestrais e registrados em diários de classe e anotações nos dados de matrícula), sendo, portanto, constitutivas da cultura escolar.

Numa sociedade letrada como a nossa, é evidente que a escola, como espaço social institucionalizado da educação, tem um papel importante, visto que procura socializar os saberes historicamente construídos. Alguns teóricos, dentre eles Silva (2002), Teles (2001) Eizirik (2004) e Garcia (2002), afirmam que a ótica utilizada para divulgação deste saber, sempre esteve ligada a ideologia da classe dominante e aos seus interesses de classe, tornando a escola um aparelho ideológico do Estado², funcionando prevalentemente pela ideologia e secundariamente utilizando-se de repressão. Este pensamento, também é destacado em Bourdieu e Passeron (2008) quando discutem o papel da escola como produtora e reprodutora da ordem estabelecida, não apenas no sentido simbólico, mas também nas relações de poder estabelecidas dentro e fora do espaço escolar.

Teles (2001) destaca que assim como a família, a escola, através do seu discurso, procura transmitir aos indivíduos escolarizados os conceitos do que é bom, mau, aceitável, não aceitável, natural, divino, profano, autoridade, etc. Os sujeitos receptores e os transmissores deste discurso, muitas vezes estão alienados do próprio discurso, ou seja, não percebem que este discurso está ligado aos interesses de uma classe dominante, pois está aliado ao Estado numa articulação mais política do que educativa. Assim, a escola, como aparelho ideológico, transmite, através do seu discurso, a visão de mundo de uma classe dominante. Neste sentido, Teles (2001) denomina a escola como instituição conservadora que prioriza poucos, deixando muitos pelo caminho da evasão escolar, e os poucos se tornam alienados, acríticos, incapazes de pensar e decidir por si mesmos, reproduzindo uma pobreza de pensamentos. A escola que deveria ser um espaço de

² Termo cunhado por Louis Althusser, filósofo francês, que afirmava estar a escola a serviço da reprodução da ideologia dominante, reproduzindo em seu contexto as relações de dominação de uma classe sobre a outra.

prazer em aprender, se torna em um lugar de dever fazer³. O discurso da escola veicula, portanto, as normas ditadas pelo professor através de sua autoridade e de suas formas e mecanismos de avaliação.

Nessa perspectiva, os métodos educativos utilizados pela escola, a exemplo da seleção/classificação e da sanção/exclusão, estão a serviço da garantia de uma desejada ordem e, conseqüentemente, da manutenção do *status quo*, tendo em sua essência um caráter conservador e elitista. Isso acontece desde a origem da instituição escolar, pois foi concebida destinando-se principalmente a classe privilegiada, deixando de fora as camadas populares, assumindo, portanto, um papel excludente.

Com a democratização da escola, entendida agora como uma instituição para todos, por ser a educação direito de todos, a estratégia da exclusão tem um novo percurso, pois já não é a exclusão pela via da negação do acesso, mas pela via da expulsão e da evasão, pelo chamado fracasso escolar. Assim, mesmo com a democratização, a escola continua essencialmente autoritária e elitista.

Se a democratização do acesso à escola foi uma realidade, o seu discurso continua o mesmo, classificando, uniformizando e homogeneizando a sala de aula, como bem destaca Freitas (2011, p. 47): “A história social da educação, especialmente no Brasil, foi também a história da escolarização de corpos considerados “sãos”; de inteligências consideradas “aptas”; e de comportamentos considerados “adequados””.

O discurso da escola é, portanto, o discurso da ordem e do instituído e se dissemina na sala de aula, nas avaliações, nos corredores, nas reuniões, nos documentos escolares, nos conselhos de classes, na fala dos professores e da equipe gestora. Como destaca Sommer (2007, p. 58), são “exemplos de práticas discursivas escolares o caderno do aluno, o boletim, o quadro de giz, as falas de alunos e de professores”.

Historicamente esse discurso tem buscado encontrar definições para aqueles sujeitos que não se moldaram ao processo de homogeneização e uniformidade proposto pela instituição escolar. Esse discurso tem sido, então, permeado pela tentativa de tornar os sujeitos em sujeitados, uniformizar comportamentos e disciplinarizar os corpos (FOUCAULT, 1977). Assim, este discurso se materializa e

³ Sobre esta questão do discurso da escola e a relação com o prazer de saber, ver Charlot (2000).

subjetiviza através de indicadores como: evasão, repetência, fracasso escolar, abandono da escola, dentre outros. (EIZIRIK; COMERLATO 2004).

Este discurso da escola tem se constituído, assim, como uma ferramenta de reprodução e de silenciamento, que se estabelece quando os sujeitos se apoderam dos sentidos já existentes que, sendo (im)postos, silenciam a possibilidade do discurso do sujeito. Nesse processo, este sujeito passa a reproduzir e assumir a reprodução do discurso já instituído.

A escola como espaço social tem muito a dizer e seu discurso tanto fala quanto silencia, produzindo sentidos e subjetividades. É neste contexto de criação de sentidos, que o pensamento foucaultiano destaca que o sujeito não é dono do seu discurso, ou seja, o sujeito não cria sentidos, ele se apodera do já existente e reproduz o que já foi dito (EIZIRIK, 2004).

Nesse sentido, Sommer (2007) fala de uma ordem do discurso escolar e que esta produção discursiva da escola está implicada na produção de identidades tanto de professores quanto de alunos. Assim sendo, “o que se diz na escola somente repercute porque é referendado por uma ordem mais ampla, porque está na ordem do discurso” (SOMMER, 2007, p. 59).

A escola, como uma instituição social, tem, pois, uma função de produzir sujeitos autônomos e críticos, mas, segundo Sommer (2007), tal produção se dá na socialização controlada e pelo aprendizado de regras de convivência, ou seja, a escola é muito mais um lugar de aprender a comportar-se, mais do que ensinar. Partindo desta concepção, a escola reproduzirá esse discurso, na fala dos professores, na organização de seus currículos e de sua prática pedagógica, na concepção de sala de aula, na exigência de um comportamento uniforme dos alunos, como também nas avaliações do que foi ou não aprendido.

Nogaro (2000), abordando também a questão do discurso, analisa os possíveis sentidos e as condições de produção do mesmo, reforçando que o discurso não é algo fechado em si mesmo e graças à polissemia das palavras, ele é aberto, podendo ser interpretado e usado com vários sentidos. Ele destaca também que o discurso não é do sujeito, mas o discurso nasce como reprodução de outro discurso, por esta razão, destaca Nogaro (2000, p. 10), não podemos falar de um discurso, mas “em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultado de processos discursivos sedimentados, institucionalizados”.

Assim sendo, quando falamos sobre o discurso da escola, é pertinente destacarmos que estamos falando do discurso da ordem e do instituído, do processo de modelar institucionalmente todos uniformemente, da tentativa da homogeneização de comportamentos, de um mundo social e cultural estabelecido. Este discurso da escola e o modo como ele é reproduzido, tem reforçado a tentativa de acomodação e adaptação dos iguais no processo de seleção e de formação.

O discurso da escola que fundamenta a prática pedagógica apresenta-se, então, como um discurso autoritário, representando um discurso do poder, uma vez que determina como um texto, uma informação ou ainda um conhecimento deve ser interpretado e apreendido/aprendido.

2.1.1 O discurso da escola reproduzido pelo professor

A escola, este microespaço social demarcador da intermediação entre o mundo da família e o mundo da sociedade, tem a função de dar continuidade ao processo de socialização do indivíduo que foi iniciado na família. Assim, nesse processo de socialização do indivíduo, na sua construção da subjetividade, o professor tem um papel significativo, pois é ele o mediador entre o mundo, a subjetividade social e o mundo psíquico da subjetividade do aluno.

A família, a escola e a sociedade cobra do professor o desempenho do aluno, os seus resultados e aproveitamento, pois a ideia é que depende do professor o desempenho do aluno na sala de aula. Percebemos, portanto, que o professor, é uma figura central desse processo de formação do indivíduo no contexto escolar, pois ele é aquele que ouve os pais e cuidadores sobre o aluno; ele também é responsável diante da escola, não apenas de sua prática pedagógica, como também de abordar o conteúdo no tempo pré-determinado e é ele que também medeia não apenas o conhecimento e o aluno, como também a relação família-escola (direção, coordenação etc.).

O professor é, então, visto como um agente ativo na formação da subjetividade do aluno, pois é sua responsabilidade contribuir para formar um indivíduo pensante, colocá-lo frente ao mundo e em contato com as mais diversas dimensões do conhecimento, não sendo apenas aquele que informa, mas, sobretudo, o que forma. Seu discurso deve, portanto, desfazer os equívocos que

outros discursos têm gerado em sua formação. Esse é, pois, o desafio que deve compor a arte de ser professor.

Entretanto, é exigido, muitas vezes, ao professor abrigar em sua sala de aula, os mais diferentes alunos, diferenças etárias, socioeconômicas, e as singularidades mais diversas, não importando se ele foi preparado ou se tem uma formação própria para o atendimento a tantas diferenças.

Entendemos, portanto, que a relação professor-aluno e a convivência em sala de aula trazem uma significação potencializada na formação da subjetividade do aluno. A sala de aula para o professor funciona como o laboratório para um pesquisador, uma clínica para um médico, uma tela para um pintor e um divã para o analista. O professor deixará, pois, suas marcas, suas impressões e suas palavras na constituição da subjetividade do seu aluno, podendo uma aula repercutir subjetivamente na vida de seu aluno.

Esta realidade é tão séria que, nos últimos 20 anos, estudos acerca da formação de professores ganharam enorme repercussão, tornando-se uma área de estudos e pesquisas, tanto relacionadas diretamente à educação, como a outros saberes como psicologia, neurociência, políticas públicas, saúde etc. O professor não precisa ser um especialista em seres humanos, mas precisa ser desafiado a não reproduzir os estereótipos que durante muito tempo e ainda hoje são reproduzidos na relação professor-aluno em sala de aula.

A escola, especificamente a sala de aula, é um ambiente de interação onde professores e alunos são aproximados pela relação com o saber e este ambiente traz repercussões subjetivas, pois as relações face a face formam subjetividades. Vigotski (1994), entendendo que o aprendizado se produz na interação com o outro, ou seja, de um desenvolvimento intersíquico para o intrapsíquico, afirma que o aluno ao internalizar⁴ um conceito, um conteúdo, internaliza uma aprendizagem, realidade psíquica, subjetiva que contribuirá na constituição da sua subjetividade.

Nosso modelo de educação traz este peso sobre o professor, a intervenção e mediação estão, pois, em suas mãos. Assim, eles precisam identificar, através de um diagnóstico pedagógico preciso, os perfis de seus alunos, bem como suas potencialidades e dificuldades no processo de aprendizado. De posse dessas informações, eles precisam traçar metodologias, utilizando-se de estratégias de

⁴ A internalização é um conceito vigotskiano que implica na reconstrução interna de processos construídos na interação com outro.

mediação pedagógica, para auxiliar os seus alunos nesse percurso em direção à aprendizagem. Ao perceberem transtornos de comportamentos ou transtornos específicos de aprendizagem, os docentes ainda precisam alertar a família, encaminhando-os para um diagnóstico clínico. Em muitas situações os professores ainda são desafiados a investir naqueles que para a família e para a escola são considerados “casos perdidos”. Temos, assim, que o professor é concebido, no processo de educação e no contexto escolar de sala de aula, como um formador, como aquele que lida não apenas com conteúdos e conhecimento, mas principalmente com um conteúdo vivo e em formação, o seu aluno.

É importante ressaltarmos que não negamos ou subestimamos a realidade social e educacional dos alunos, ao contrário, sabemos que a formação e a constituição da subjetividade não se restringem apenas à escola, ou à sala de aula, e ao professor. Temos consciência que ela transcende o espaço escolar, mas, entendemos também que a escola e a sala de aula é um espaço de formação por excelência e que o discurso do professor é significativo na construção de subjetividades.

2.2 O DISCURSO DA ESCOLA SOBRE AS DIFERENÇAS

Sabemos que a escola é para todos e que a educação é direito de todos, mas reconhecemos que a escola tem tido dificuldades com aqueles que se comportam de forma considerada inadequada ou que supostamente não aprendem os conteúdos, por ela veiculados, da forma esperada. Esses alunos, muitas vezes no discurso da escola são considerados como alunos problema. Conforme afirmam Pimentel e Nascimento (2011, p. 20), “a escola como local de ensino, apresenta diversas barreiras, sobretudo atitudinais relacionadas à rejeição ou não aceitação da diferença.”.

A partir da não aceitação da diferença a escola produz discursos que rotulam e estigmatizam. Entendemos como discurso da escola não apenas a fala produzida no cotidiano escolar por professores, educadores, pais e/ou responsáveis pelos alunos, mas também as concepções reproduzidas nos documentos da escola que abordam o ambiente de sala de aula. Estes documentos, assim como as falas dos atores acima citados, compartilham sentidos, significados que proporcionam

comparações entre alunos e alunos, refletindo assim, a influência das palavras e sua apropriação em diferentes situações da vida social.

Parte do discurso da escola supõe, como destaca Freitas (2011), que o saber ensinado se resume a disciplinas escolares e, assim, todo o trabalho é pensado como se todas as crianças estivessem ao mesmo tempo aprendendo o mesmo conteúdo destas disciplinas e o mais grave, como se todos partissem do mesmo ponto de entendimento. Aqueles que não aprendem o conteúdo das disciplinas escolares são, portanto, reprovados, daí levamos em consideração que a reprovação é um discurso “inventado” pela escola. Discurso este que vem sendo reproduzido ao longo de anos. Não é nosso objetivo discutir aqui a forma como a escola avalia ou como a educação escolar entende de quem é a culpa ou o culpado, mas que a reprovação é vista como sinônimo de incompetência do aluno, muito mais que incompetência da escola. Nessa perspectiva, afirma Pimentel (2008, p.116) “a escola trabalha numa polarização que não admite a dialeticidade da existência: a razão é colocada em oposição à loucura, o inteligente em oposição ao ‘retardado’, o competente em relação ao incompetente”. Com esta idealização a escola mais exclui que inclui, mais homogeneiza do que reconhece as diferenças e esta postura gera implicações subjetivas na vida do aluno.

Discutindo sobre identidade e diferença, Silva (2005) afirma que tanto a identidade quanto a diferença são criaturas linguísticas, portanto, criação do mundo cultural e social: “somos nós que as fabricamos, no contexto das relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.” (SILVA, 2005, p.76). Isto implica que elas são resultado da linguagem, do discurso do outro, tanto a identidade quanto a diferença são constituídas a partir da produção simbólica dos sentidos que damos ao discurso.

Desse modo, o discurso da escola pode tanto incluir como excluir, pois seu discurso tem o poder de classificar e de normalizar. Como afirma Silva (2005, p. 83), “Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação a qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”. É isto que faz a escola, estabelece uma normatização e uma classificação da identidade do aluno ideal e o que foge dessa classificação é visto como diferente e, logo, não é o normal.

Isso acontece porque “a história social da educação, especialmente no Brasil, foi também a história da escolarização de corpos considerados “sãos”; de

inteligências consideradas “aptas”; e de comportamentos considerados “adequados””. (FREITAS, 2011, p. 47).

É preciso, pois, que a escola entenda que o rompimento com um discurso e uma prática homogeneizadora produzirá em seus alunos uma ressignificação de suas existências, pois serão não apenas meros receptores de informações, mas, sobretudo, sujeitos de seu processo de construção do conhecimento, autônomos em suas aprendizagens.

A escola veicula o discurso da diferença, porque elegeu um discurso de identidade, uma proposta de uniformidade daquilo que consiste nas diferenças. O discurso da escola que tem uma identidade do aluno ideal evidenciará em sala de aula aquele que é diferente, o que não é respeitado em sua singularidade.

Com base numa proposta de homogeneização a escola demonstra não estar preparada para lidar com as diferenças em seu espaço. Existe uma condição de inadequação da escola ao diferente e a diferença, não apenas física, mas também simbólica. Esta realidade é exposta desde a sua organização arquitetônica até às suas práticas pedagógicas assentadas em processos formativos docentes que não reconhecem a diversidade e a diferença no cotidiano escolar.

Assim, reconhecemos que historicamente a escola tem lidado com as diferenças de forma excludente, ou seja, assim como se reproduz socialmente a diferenciação, onde cada um tem seu lugar definido socialmente, o território escolar não é para todos e sim para alguns privilegiados que por sua “casta” ou estratificação social terá acesso ao conhecimento pela via da educação escolar. Esta forma de lidar com a diferença, prevaleceu até o final do século XIX, quando uma nova ordem social e econômica passa a exigir um nível de competência mais elevado. Desde então, preconizou-se a possibilidade de acesso à educação como necessária de ser ofertada para todos, o que, contudo, não garantiu e nem garante a igualdade de oportunidades para todos dentro do espaço escolar. (CORDIÉ, 1996).

Entendemos que a garantia dos direitos e das oportunidades vem pela via da educação, e o acesso à escola e a equidade pela via de uma educação ideal, produto de uma sociedade que vive e se projeta idealmente. Nesse contexto, a diferença constitui-se num “obstáculo” a este ideal social e escolar, pois a existência do diferente requer o repensar da forma de ser e de aprender. Assim, o conflito de interesses entre o ideal e o real na sociedade e na educação, que são evidenciados de acordo com a época e o contexto, tem levado a uma situação contraditória, onde

a educação é para todos, mas não garante a permanência de todos, pelo menos dos ditos “diferentes”.

Frente a este ideal de educação que homogeneiza, a escola resiste à mudança, tendo em vista que, para lidar com a diferença, terá que transformar seu espaço e seu discurso. Desse modo, num contexto social excludente, a escola terá dificuldade em lidar com a inclusão da diferença, pois reproduz o discurso do contexto social que historicamente molda/formata os indivíduos de acordo com um modelo ideal, tornando os indivíduos vítimas do discurso ideológico que produz. “Portanto, a escola é um lugar onde se produzem sujeitos, identidades e subjetividades sociais determinadas através das micropolíticas de poder que se reproduzem através da palavra que domina o outro.” (PIMENTEL; NASCIMENTO, 2011, p. 15). Assim, aqueles que aparentemente não se adequam ao modelo ideal do discurso da escola, mesmo “incluídos” se sentem estigmatizados e rotulados.

Assim, apesar de todas as conquistas no Brasil no campo das políticas de inclusão a partir da década de 1990, a diferença ainda permanece no campo da subjetividade e do simbólico, pois ainda persiste a ideia de uma escola regular e uma escola especial. Ainda se percebe no discurso da escola o ideal de normalização da diferença, o que evidencia ainda mais a segregação e a rotulação da diferença. Essas incoerências ainda acontecem, pois a escola, apesar do discurso de inclusão, continua com dificuldade de ensinar aqueles que aprendem de modo diferente, e por não realizar tal objetivo, culpabiliza o próprio indivíduo, rotulando, reprovando e fazendo-o abandonar os estudos (PIMENTEL; NASCIMENTO, 2011).

É preciso, no entanto, uma educação que respeite as diferenças, e não mais reproduza apenas o discurso da tolerância ao diferente. É preciso uma educação que não rotule ou segregue, mas atenda as necessidades do indivíduo que é tido como diferente, pois como afirma Silva (2005, p.100), “em certo sentido, ‘pedagogia’ significa precisamente diferença: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto”.

O discurso da escola sobre a diferença, não se dá apenas no contexto da instituição escolar, naquilo que é materializado, mas principalmente no simbólico, através do discurso de que o indivíduo diferente no aprender é incapaz de tal realização, e isto passa a ser fortemente aceito como natural. Deste modo, o

discurso da escola sobre o diferente e a diferença ainda continua sendo excludente, apesar de seu discurso dissimulado de inclusão de todos.

Diante do exposto, entendemos que a escola continua negando o direito de aprender ao diferente, desconsiderando-o como sujeito e negando-o o direito de construção de uma subjetividade crítica e pensante, e por outro lado o indivíduo aceita pacificamente, a partir desse discurso, a sua “condição” de incapaz e incompetente.

III. O TDAH COMO DIFERENÇA PRESENTE NA ESCOLA

Ao iniciarmos nossa discussão sobre TDAH como diferença presente na escola utilizamos Erving Goffman (1988) quando apresenta o corpo como um espaço que sinaliza antecipadamente os sinais daquilo que o indivíduo é ou poderá se tornar, com isto, o indivíduo já é estigmatizado no campo do simbólico, tal estigma que se concretiza no espaço social de sua atuação como sujeito ou a-sujeitado.

Como o TDAH tem como sintomas, principalmente, o que se relaciona ao corpo e seu comportamento, este indivíduo traz consigo as marcas visíveis do seu transtorno, e isto causa um grande impacto no ambiente escolar, marcando-o como diferente dos demais corpos docilizados (FOUCAULT, 1977).

3.1 REVISITANDO O CONCEITO DE TDAH

Apesar de ser conhecido há pelo menos um século dentro da literatura médica, o TDAH ainda hoje é alvo de discussões controversas. Estas discussões se apresentam, principalmente, pela dificuldade de um diagnóstico preciso, já que o TDAH às vezes é confundido com características próprias da personalidade, complicando assim uma precisão diagnóstica, o que acarreta uma série de obstáculos não apenas na questão do tratamento, como do próprio entendimento do que realmente seja o transtorno.

Estas dificuldades em termos de precisão diagnóstica se tornam evidentes no campo da educação, onde as dificuldades de aprendizagem e de comportamento se tornam mais evidenciadas no indivíduo, isto ocorre devido ao aparecimento precoce do TDAH, tendo em vista que, depois da família, a escola é a segunda instituição, socialmente estabelecida, na qual o indivíduo é introduzido para interagir com o meio. O que, a princípio, é considerado pelos pais ou cuidadores como falta de limites, torna-se um “mau comportamento” na escola. Os profissionais da educação são, de modo geral, os primeiros a detectar que aquela criança não está dando conta das tarefas cotidianas. Isso acontece, pois é geralmente na escola que são detectados os primeiros sintomas de TDAH. Estes sintomas são evidenciados

pela dificuldade no aprendizado, agitação excessiva, falta de concentração nas atividades e dificuldade na interação social. Daí a importância da parceria entre escola, profissionais da educação e família, acrescida da disponibilidade de recursos pedagógicos, preparo destes profissionais e da busca por um diagnóstico criterioso, facilitando assim a busca da família por apoio e encaminhamento da criança para o enfrentamento destas dificuldades.

Diante do exposto acima, é fundamental que os profissionais da educação tenham condições de reconhecer o que é falta de limites e o que se apresenta como características próprias do transtorno que, segundo Neto (2010), se apresenta numa média de quatro a cinco crianças no universo de 100 habitantes, o que representa um número considerável. Essa prevalência é ampliada, como já abordado anteriormente, quando o diagnóstico é precipitado, acarretando rotulações e adjetivos à criança, ou deixando de oferecer apoio e acompanhamento que podem resultar em seus avanços na escola. Diante disso, muitas são as preocupações da família e da escola sobre o entendimento do TDAH e sobre as dificuldades que este transtorno acarreta ao indivíduo, principalmente no contexto escolar.

3.1.1 A visão médica e social do conceito de TDAH

Neto (2010) destaca que muito antes da medicina descrever o que hoje se denomina como TDAH, diversos autores fizeram referência a um tipo de comportamento que possuía como características: a falta de atenção e agitação. Estas referências já apontavam que havia uma preocupação em entender tal comportamento.

O médico Alexandre Crichton (1763-1856) descreve em seu livro *An Inquiry into the nature and origin mental derangement*⁵ (vol.I ,1798) um estado mental de incapacidade de prestar atenção com o grau necessário de constância a qualquer objeto. Tal quadro começa cedo na infância e diminui com a idade. É acompanhado de um grau não natural de inquietação mental. O autor chama a atenção para as dificuldades escolares dos portadores de tal condição e para a necessidade que os professores estejam preparados para lidar com essas crianças. (PALMER, FINGER, 2001 *apud* NETO, 2010, p. 14).

⁵ Uma investigação sobre a natureza e a origem do distúrbio mental. Nota e tradução do Autor.

Este relato apresenta que a existência de um transtorno já era motivo de preocupação não só por uma questão de entendimento médico, mas também no que tange a própria escolarização desta criança, demonstrando a importância de preparo dos profissionais da educação.

Segundo Neto (2010), o primeiro tratado médico sobre o TDAH é o do médico pediatra George Frederick Still (1868-1941) o qual entendia que algumas crianças apresentavam um “defeito”, permanente ou temporário, em relação ao controle moral e associava este “defeito” a algum distúrbio cerebral. Assim sendo, a primeira descrição médica sobre o TDAH, aponta para um distúrbio cerebral que em desorganização afeta o comportamento. Segundo Neto (2010), tal transtorno será tratado em final dos anos 30, de forma medicamentosa onde se descreve o efeito terapêutico de anfetaminas no controle de distúrbios comportamentais em crianças. É bom salientarmos que este entendimento sobre este possível “defeito” é contextualmente compreensível, devido às limitações da época e a ideia de uma medicina determinista e rotulada de postulado da cientificidade. Mas, a busca por uma resposta às questões sobre aprendizagem e comportamento do indivíduo com dificuldades, são preocupações históricas pertinentes.

Na primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), sistema americano de classificação diagnóstica, datado de 1952, não existia o termo específico TDAH. Na segunda edição, datada de 1968, há referência a uma “reação hipercinética da infância ou adolescência” o que caracteriza uma hiperatividade, uma inquietação, uma diminuição da capacidade de manter a atenção. É a partir do DSM III que o termo TDAH fica caracterizado com critérios diagnósticos definidos e limitados, podendo ser subdividido em TDA - Transtorno do Déficit de Atenção sem Hiperatividade e TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Mas, sua revisão, datada de 1987, o DSM-R, não utilizava as subdivisões, apenas destacava o grau moderado, leve ou grave, de acordo com o prejuízo causado ao paciente.

No DSM IV, de 1994, e no DSM IV – TR, de 2000, encontramos o termo Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Este novo manual traz também os critérios e os sintomas para o entendimento do que é hiperatividade, impulsividade e desatenção. Segundo Coutinho e Araújo (2007, p. 41), “os critérios propostos pelo DSM-IV incluem 18 sintomas, sendo 9 deles de desatenção e 9 de hiperatividade/impulsividade.” Estes critérios são detalhados, segundo os autores,

em três subtipos: o TDAH – Tipo combinado, que apresenta seis ou mais sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade; o TDAH – Tipo predominantemente Desatento, que apresenta seis ou mais sintomas de desatenção e menos de seis sintomas de hiperatividade/impulsividade e o TDAH – Tipo predominantemente Hiperativo, que apresenta seis ou mais sintomas de hiperatividade/impulsividade e menos sintomas de desatenção.

No atual DSM V, de 2013, encontra-se modificações em relação ao TDAH, sendo mantidos os sintomas, mas alterando-se a idade mínima dos mesmos, passando dos sete para os 12 anos. Outra modificação foi a de reconhecer que crianças com autismo, podem ser ter associado o TDAH, possibilidade que no DSM IV havia sido excluída.

A forma atual da CID (Classificação Internacional de Doenças), que começa a se estruturar em 1948, no início não faz referência específica ao TDAH, refere-se vagamente a distúrbios comportamentais. Porém, no CID-10 datado de 1992, o TDAH faz parte do grupo de transtornos caracterizados precocemente, identificado na classificação F.90.0 – Síndrome de Déficit da Atenção com Hiperatividade, Transtorno de Déficit da Atenção com Hiperatividade e Transtorno de Hiperatividade e Déficit de Atenção, que será caracterizado por falta de persistência nas atividades que envolvem a cognição, tendência para passar de uma atividade para outra sem ter completado à anterior, associada à atividade excessiva, desorganizada e desregulada.

Para termos uma definição que consiga abarcar as dimensões e perspectivas dos especialistas sobre o TDAH, achamos pertinente fazer uma contextualização acerca da evolução do termo. Optamos pelo termo TDAH, apesar de ainda hoje existir discordância sobre se o Transtorno de Déficit de Atenção é acompanhado ou não da Hiperatividade. O que percebemos é que historicamente o conceito de TDAH, tem sido alterado na medida em que novas perspectivas sobre o transtorno têm sido evidenciadas, o que tem se tornado ainda um desafio não só quanto a sua definição, como também aos seus sintomas.

Para o Conselho Federal de Medicina (CFM), parecer CFM nº 42/12, TDAH “é patologia cujo diagnóstico deve obedecer a rigoroso critério médico, com estratégia terapêutica medicamentosa e/ou psicoterápica, requerendo ainda uma rede de apoio psicopedagógico e sócio familiar”. (Parecer do CFM – No. 42/12 – 13/12/2012). Observamos, então, que o Conselho Federal de Medicina trata o TDAH

como patologia, fechando a questão como sendo de etiologia unicausal, neurobiológico, descartando a possibilidade da discussão no campo da totalidade do indivíduo, como sujeito histórico-social e em toda sua individualidade.

Para a ABDA (Associação Brasileira do Déficit de Atenção), uma associação sem fins lucrativos, fundada por pacientes em 1999, cujo objetivo é disseminar informações corretas, baseadas em pesquisas científicas, o TDAH é um “transtorno neurobiológico de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida, se caracterizando por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade⁶.” Esta associação considera que os que não acreditam na existência do TDAH, como uma patologia, são representados pelas categorias de inocentes, sem formação científica e possuidores de má fé.

Arruda (2007, p.89), por sua vez, define o TDAH como

um transtorno mental crônico, multifatorial, neurobiológico, de alta frequência e grande impacto sobre o portador, sua família e a sociedade, caracterizado por dificuldade de atenção, hiperatividade e impulsividade que se combinam em graus variáveis e tem início na primeira infância, podendo persistir até a vida adulta.

Para Thompson (2007), o TDAH acarreta ao indivíduo uma inadequação ao ambiente familiar, social e escolar, por se tratar de um distúrbio de natureza neurobiológica, o indivíduo não tem condições de prestar atenção, planejar e se organizar. A autora destaca também a dificuldade das pessoas com TDAH de controlar as emoções e de dirigir a atividade psíquica para um fim, o que os torna agitados, prejudicando o seu rendimento escolar. Para Topczewski (1999, p. 23), o TDAH é “um desvio comportamental, caracterizado pela excessiva mudança de atitudes e atividades, acarretando pouca consistência em cada tarefa a ser realizada”.

Percebemos que todas estas definições e entendimentos sobre o TDAH abordam tal conceito de uma maneira multifacetada, partindo do neurológico, psicológico, familiar até chegar à questão da escola. Sendo assim, os indivíduos com TDAH, em sua maioria, são rotulados de “crianças difíceis” e/ou “crianças que não prestam atenção”. No Brasil, segundo Arruda (2007), existem cerca de 5,8% de

⁶ Disponível em www.abdabrasil.org.br

portadores de TDAH em idade escolar. Este quadro se apresenta como um enorme desafio aos profissionais da educação, não apenas com relação a conhecer os sintomas do TDAH, mas também para saber como lidar com essas crianças em idade escolar, de modo a ajudá-las a manter um determinado rendimento.

Encontraremos na literatura médica, psiquiátrica e neuropsicológica, descrições exaustivas sobre o TDAH, seu diagnóstico e tratamento, o que não é o foco nesta pesquisa. Porém, outros autores e outras literaturas criticam não apenas o uso do termo e sua evidência, como também toda uma lógica diagnóstica que sustenta tal discurso sobre o TDAH, e não apenas isto, mas criticam também a forma como o discurso médico prevalece, normatizando comportamentos sociais e individuais em categorias patológicas. Acreditamos ser importante apresentar também esta discussão, visto que nos parece termos de um lado uma corrente que não leva em consideração as questões socioambientais e familiares dos indivíduos, nem as deficiências que a escola apresenta que culpabilizam o indivíduo por seus fracassos escolares, rotulando-o como incapaz e problemático. Por outro lado, temos outra corrente que condena toda forma de diagnóstico em relação ao indivíduo e sua constituição biológica, atribuindo apenas às questões sociais e educacionais, negando assim a possibilidade de uma intervenção médica àquele que pode ter por esta via, avanços e superação de suas dificuldades.

Conforme Legnani e Almeida (2008), o TDAH tem sido uma das descrições médicas que busca dar vazão ao mecanismo da psicopatologização das dificuldades infantis, demonstrando uma concepção biologizante tanto do desenvolvimento quanto do psiquismo humano, ao que as autoras discordam e apresentam uma proposta crítica frente a estas produções médicas descritivas. Ferrazza e Rocha (2011) por sua vez destacam o processo de psicopatologização da infância, criticando a expansão do diagnóstico do TDAH e seu atravessamento nos espaços escolares através da condução terapêutica medicamentosa. Outra autora que discute o TDAH e sua psicopatologização é Rita Signor (2013), refutando a ideia que o entende como um transtorno neurobiológico de base genética. A autora afirma que a questão é social e que a criança não é um organismo independente, ou seja, o psiquismo não pode ser divorciado das condições socioculturais.

Acreditamos ser legítima a proposta de que o psiquismo não pode ser divorciado do social. Uma das nossas referências nesta pesquisa, L.S.Vigotski, defende que a psique é socialmente definida, superando a dicotomia do social e do

individual. Porém, González Rey (2013) nos apresenta também que Vigotski, apesar de ter a concepção social da pessoa, não negava a psique individual, no sentido de não deixar que o fenômeno psíquico fosse reduzido ao social nem ao ideológico. González Rey (2013) destaca também que, em sua produção sobre defectologia, Vigotski demonstra o seu interesse pelo caráter específico da psique, quando propõe uma educação especial às crianças com dificuldades no aprendizado.

Moysés (2001; 2014) e Collares e Moysés (2014) se tornaram referências na discussão e no estudo sobre medicalização das dificuldades escolares e, portanto, suas contribuições são pertinentes para o entendimento do TDAH e do processo de escolarização de pessoas com esse diagnóstico. A crítica destas autoras fica evidente quando afirmam que

a realidade é que toda criança ou adolescente que apresente modos de aprender, de agir e reagir, de se comportar e não se comportar, que escapem de padrões mais ou menos rígidos, a depender do observador/avaliador, corre o risco de ser rotulado como portador de um transtorno psiquiátrico que demanda longos e caros tratamentos, envolvendo vários profissionais e drogas psicoativas. (MOYSÉS; COLLARES 2014, p. 22).

Através dessa abordagem das autoras frente à medicalização de crianças, elas questionam como profissionais de saúde podem, de forma autoritária, impor a concepção de que a questão do não aprender é um problema individual e, portanto, reside na criança, ignorando outras questões cruciais, como as de ordem política, econômica, social e cultural. Essa é outra crítica interessante, que também é legítima em sua proposta, pois a rotulação é sim uma forma autoritária quando não se tem um diagnóstico preciso. Porém, não podemos esquecer que existem casos onde a medicação destas crianças, diagnosticadas com TDAH e não simplesmente rotuladas, contribuíram para avanços do seu desenvolvimento escolar.

Moysés (2001; 2014) destaca a importância de enxergarmos a criança como realmente ela é, sem transformá-la em um caso ou um diagnóstico. Propõe, então, um novo olhar, uma nova forma de pensar sobre aquela criança que não aprende na escola. Não se pode culpabilizar a criança por um problema que é social e historicamente construído, é preciso tirar o foco da criança e olhar para a instituição e para as políticas educacionais. Acreditamos que, como em qualquer outra situação, temos que enxergar o indivíduo e não o seu transtorno. A criança

diagnosticada com TDAH continua criança e não um diagnóstico. Entretanto, não devemos e nem podemos negar a esta criança a possibilidade de avanços e conquistas, nem perpetuar um discurso de fracasso individual ou de crianças problemáticas.

Collares e Moysés (2014) enfatizam que uma escola que é produtora de fracassos, é adoecida e adoecedora desde o seu início. Esta escola, segundo as autoras, reproduz a crescente translocação de questões da ordem política e social para o campo médico. Concordamos com as autoras quando destacam a importância do discurso da escola na constituição da subjetividade do indivíduo, pois ela não é em determinados momentos apenas uma reprodução de questões de saúde ou doença, a escola também é reprodutora de ideologias.

Ainda nessa perspectiva, Collares e Moysés (2014) chamam atenção para a existência de uma “fábrica de etiquetas”, produto de instituições e profissionais que são especialistas em produção de diagnósticos. Nesse sentido, essas autoras, discutindo a educação no Brasil, questionam a expressão “fracasso escolar” para designar o crônico problema educacional do país, pois esta representação social remete ao desempenho escolar das crianças, enquanto que as autoras indicam que a expressão deveria ser remetida a escola, ou seja, “fracasso da escola”.

Por sua vez, Viegas (2014), ao discutir medicalização e educação, retoma a questão do fracasso escolar como também fracasso da escola, resultado de políticas educacionais neoliberais, embora seja interpretado por muitos como problema individual, ou seja, da criança. Essa realidade da educação e da escola, que transforma o fracasso escolar como um problema de saúde, acaba promovendo a medicalização da educação. Isso faz com que a educação fique de fora do foco das políticas públicas educacionais, focando em inserir programas de diagnóstico e tratamento de transtornos de aprendizagem, dentre eles o TDAH, atendendo, segundo a autora, à lógica da indústria farmacológica, na contramão do direito à educação. A autora denomina esta realidade de “lógica perversa” que envolve também organizações não governamentais que acolhem a proposta de tratamento destes supostos distúrbios e de indústrias farmacêuticas as quais, com equipamentos de diagnósticos, lucram com todo este discurso e prática. Para Viegas (2014), o que temos são alunos alvos de uma política, de educação e de saúde, que os enxergam como principais responsáveis pela situação de fracasso; se eles não aprendem é porque têm problemas, dentre eles, o TDAH.

Sobre essa questão do fracasso escolar, temática que não é no momento o nosso foco, destacamos apenas que devemos separar de forma legítima as considerações das autoras citadas sobre a situação individualizada da criança com TDAH, além de tomarmos também a contribuição de outros autores, tais como Patto (1990) e Charlot (2000). Nessa perspectiva, defendemos que tanto as condições de políticas públicas quanto as condições de crianças em situação de fracasso devem ser levadas a sério. No entanto, consideramos igualmente agravante que, além de toda a lógica perversa de um sistema que valoriza apenas o lucro, seja negada também a individualidade da criança com dificuldade de aprendizado. Compreendemos que a criança com TDAH, quando não diagnosticada precisamente, é mais uma vez vítima, tanto do sistema e da escola, quanto do direito que lhe foi negado de possibilidade de superação da dificuldade que lhe é própria e também social.

Questiona-se então, seria o TDAH uma patologia inventada? Estaria por traz destes diagnósticos uma indústria farmacêutica numa tentativa de apenas lucrar, medicalizando a sociedade e a educação? Ou existe algo mais que a escola e os profissionais da educação apenas rotulam e não oferecem alternativa?

3.1.2 O conceito de TDAH: construindo uma possibilidade de síntese

Diante do exposto até o momento, temos o entendimento de que o TDAH é um transtorno real e se constitui um dos transtornos do desenvolvimento que afetam crianças no convívio familiar, na escola e socialmente, sendo de origem multicausal e que tem como caracterização a desatenção, a impulsividade e a hiperatividade. Esse transtorno tem sua manifestação precoce, portanto um trabalho de parceria entre família, professores e escola pode contribuir para que a criança diagnosticada com TDAH, e não apenas rotulada, o que em muitos casos é o que nos parece, tenha condições de desenvolver-se não apenas em sua vida escolar, como também, enxergá-la como um sujeito histórico, social e particularizado, que possa se perceber e atuar no mundo e em todas as suas relações sociais.

Os avanços da neurociência nas últimas décadas têm possibilitado um maior entendimento do TDAH, permitindo que o seu estudo fosse mais detalhado do ponto de vista neurobiológico. De acordo com Corine e Strick (2001), pesquisas apontam

que o TDAH pode ser um desequilíbrio químico cerebral, com alterações no funcionamento dos neurotransmissores podendo interferir no seu funcionamento. Outros autores, como Abreu e Oliveira (2010), destacam que situações psicossociais adversas podem aumentar o risco para o desenvolvimento do TDAH. Acreditamos que as situações adversas, tanto sociais quanto ambientais, podem se tornar um gatilho e não a causa dessa questão. Segundo Arruda (2007), nenhuma criança desenvolve o TDAH por ter tido desajustes em suas relações familiares ou por ter sido mal educada, e nem tão pouco o TDAH é decorrente de características da personalidade, é assim, portanto, um transtorno multifatorial de origem neurobiológica.

O desenvolvimento das ciências que estudam o funcionamento cerebral tem permitido uma maior compreensão dos fenômenos que determinam a presença de distúrbios neurocomportamentais, tais estudos têm evitado a precipitação e, conseqüentemente, diminuído a banalização de diagnósticos e as rotulações de crianças que apenas estavam sendo culpabilizadas por não aprenderem, isentando todo o contexto sócio-político e pedagógico que envolve a educação. Sabemos que sintomas de desatenção e impulsividade têm também origem em realidades ambientais e sociais, e estes critérios, em algumas situações, não são levados em conta no momento do fechamento de um diagnóstico, situações essas que não ocorrem apenas com o TDAH, mas em qualquer outra patologia que acarreta uma comorbidade, principalmente nas chamadas “síndromes”.

Nossa compreensão do TDAH passa também pelo entendimento sobre saúde humana que é um processo complexo, multidimensional, diferenciado, contraditório e ativo (GONZÁLEZ REY, 2004). Neste sentido, enfatizamos a existência de formas diferenciadas de entender e de se produzir saúde, afastando-nos daquele entendimento padronizado e único que está presente na definição de uma pessoa saudável. Este entendimento de saúde como um processo ativo, permite enxergar um desenvolvimento constante das múltiplas configurações, tanto sociais quanto biológicas, no desenvolvimento único de cada indivíduo e seu organismo.

Acreditamos também que a revisão feita no DSM-V, em 2013, alterando o aparecimento dos sintomas do TDAH antes dos sete anos, para antes dos 12 anos, tem demonstrado que outros critérios também poderão ser revistos. Mesmo assim, o diagnóstico dos sintomas do TDAH precisa ser criteriosamente estabelecido, além

de significativamente comprometido com embasamento empírico, ou seja, baseado em relatos múltiplos de informações que combinem diagnósticos precisos e depoimentos de pais e professores.

Historicamente existem relatos de erros gravíssimos de diagnósticos médicos imprecisos, muitos destes na área de saúde mental, onde indivíduos passam boa parte de suas vidas medicalizados, como portadores de uma patologia, e anos mais tarde são reavaliados e comprova-se que não são portadores de tal transtorno, esta realidade nos desafia para a importância do diagnóstico, que se bem sucedido no início de um transtorno, a possibilidade de avanço no tratamento é quase sempre bem sucedida. Entendemos também que os testes psicológicos e neuropsicológicos não podem garantir com extrema precisão o diagnóstico, apesar de reconhecermos sua importância, tendo em vista o alto índice de comorbidades associadas ao TDAH. Por outro lado, não podemos negar os avanços já mencionados acima, que buscam garantir um diagnóstico cientificamente elaborado, para assegurar, desse modo, um caminho adequado de intervenção.

Outras pesquisas buscam investigar criteriosamente a etiologia do TDAH, destacando os subtipos, facilitando as diferentes formas de apresentação dos sinais e sintomas, permitindo assim a utilização da terapêutica medicamentosa de modo mais preciso, possibilitando novas perspectivas de tratamento. Estudos posteriores poderão proporcionar maior clareza tanto do transtorno como também dos subtipos, pois

sugerem diferenças nos perfis neuropsicológicos entre os subtipos de TDAH, com os subtipos combinado e desatento apresentando pior desempenho em testes neuropsicológicos, enquanto que os predominantemente hiperativos apresentam déficits mais discretos se comparados aos controles (CHABILDAS *et al*, 2001). Estes achados sugerem que os sintomas de desatenção estão diretamente ligados a déficits neuropsicológicos, ao passo que sintomas de hiperatividade/impulsividade têm menos importância neste sentido. (COUTINHO; ARAÚJO 2007, p. 43)

Afirmações como estas, podem trazer contribuições importantes, delineando o quadro sintomático que possibilita um diagnóstico mais preciso. As investigações neurológicas trazem dados complementares que são sempre interpretados, levando em consideração o histórico clínico relatado. Esse cuidado é importante porque visa evitar rotulações, como afirmamos anteriormente, que nem sempre um desempenho

neurológico que não corresponda um padrão de normalidade, é suficiente para diagnosticar qualquer transtorno, como também um desempenho neurológico dito normal, não é suficiente para excluir a possibilidade de um déficit.

Entendemos, como Moraes, Ciasca e Ribeiro (2007), que o processo de aprendizagem envolve interação e integração de aspectos cognitivos, emoções, aspectos ambientais, métodos de ensino e a vida sócio-familiar. Diante disto, não se pode priorizar nenhum aspecto em detrimento dos outros, exige-se o aspecto cognitivo, como também o aspecto emocional no processo de aprender. Porém, também é essencial o aspecto familiar, que vai do afetivo até a disciplina diária. Se o TDAH está associado, principalmente, às dificuldades escolares, também não podemos dissociá-lo dos outros aspectos que envolvem o processo de aprendizagem. O que ocorre com muita frequência é que rotulamos os transtornos específicos de aprendizagem, elencamos os sintomas básicos deste transtorno, medicalizamos os indivíduos, sem fecharmos um diagnóstico diferencial. Diagnosticar o TDAH, não significa fecharmos os olhos para os outros aspectos que envolvem o processo de aprendizagem. Enxergamos apenas o transtorno como importante fator causal e não discutimos questões como: as circunstâncias familiares, as deficiências da escola e do processo didático-pedagógico, e tudo isto, sem levar em consideração a individualidade da criança, também não será suficiente para o avanço e possibilidade desta criança na escola. O que precisamos é buscar entender e diferenciar dificuldades escolares decorrentes de todo um sistema inadequado, das dificuldades que decorrem de algum transtorno especificamente individualizado.

Como mencionado anteriormente, nesta pesquisa, nos orientamos a partir do enfoque teórico da psicologia histórico cultural que tem em Vigotski um dos seus principais expoentes e que entende que o desenvolvimento humano ocorre como um processo de internalização e apropriação da experiência histórico-cultural. Nessa perspectiva, a escola e a aprendizagem tem um papel fundamental, pois é nesse contexto social que o conhecimento, organizado pela cultura, é socializado e internalizado. Outro nome que nos servirá de referência é o de Fernando González Rey autor cubano que, a partir das obras de Vigotski, desenvolveu uma teoria da personalidade, onde a subjetividade tem como representação integradora a psique humana e seu caráter histórico social.

Nestes autores, encontramos suporte teórico para discutir a questão do TDAH e do processo de aprendizagem, onde ocorre a interação de aspectos próprios da criança, seus sistemas cognitivos, emoções, aspectos socioambientais como também a questão das práticas pedagógicas. Em Vigotski temos, como afirma González Rey (2013), uma configuração da psique através da articulação inseparável do histórico, do social e cultural. Assim, apesar de reconhecermos o TDAH como um transtorno neuropsicológico que determinará traços dentro de um imaginário comportamental da psicologia, da educação, da família e do contexto social, temos que entender que o indivíduo e sua subjetividade são constituídos como uma organização complexa, que vai além de um transtorno.

No contexto atual, onde novas pesquisas e tecnologias têm ajudado não só na solução de problemas de ordem neurológica, como também na investigação de patologias e de formas ocultas da gênese das doenças que fogem dos indicadores generalizantes, acreditamos que, como outras, o TDAH se evidencia e se expressa nas contradições de uma sociedade e de um espaço social onde os sentidos subjetivos não são considerados como uma influência na sua gênese. Entretanto, reconhecemos que o TDAH desencadeia dificuldades escolares que resultam num baixo desempenho escolar e que, portanto, quando diagnosticado e acompanhado com terapêutica medicamentosa, pode ocorrer uma melhora significativa no desempenho escolar. No entanto, não se resolve o problema da aprendizagem tratando apenas os sintomas no indivíduo, é preciso enfrentar outras questões tais como: práticas pedagógicas homogeneizantes, professores desmotivados e despreparados para enfrentar as diferenças e diversidades no contexto escolar, entre outras.

Entretanto, numa sociedade cada vez mais competitiva e às vezes desumanizada, a capacidade de respeito ao outro é cada vez menor, o que tem produzido um mal-estar generalizado e o recurso para o enfrentamento desta realidade tem sido a medicalização. A família, a escola e a sociedade tentam resolver os sintomas de falta de atenção, impulsividade e hiperatividade da criança pela via da medicalização, o que não deixa de ser legítimo no caso do diagnóstico do TDAH, porém não está discutindo as outras implicações anteriormente citadas.

Embora reconheçamos a importância dessa discussão, não pretendemos nesta investigação focar a questão da banalização de diagnóstico e da medicalização na utilização do derivado anfetamínico metilfenidato em tratamento de

crianças com TDAH. Porém, entendemos que não se podem ter apenas as duas vias de entendimento, os que negam veementemente o TDAH e os que unicamente usam o recurso do medicamento como a única alternativa disponível e, portanto, considerada como solucionadora da questão do aprendizado. Dados citados por Gurgel (2014) demonstram que crianças em idade escolar têm recebido diagnósticos precipitados e utilizado medicação sem terem cumprido os devidos critérios de uma averiguação apurada, ou seja, um diagnóstico preciso. Estes dados são os que, sem uma investigação criteriosa, tem banalizado a questão do medicamento, gerando assim uma resistência desnecessária à questão do TDAH. Cabe-nos diferenciar a uma rotulação de um diagnóstico, principalmente por se tratar de um transtorno que afeta uma enorme parte de crianças em idade escolar. Porém, não é pela via da negação da existência do TDAH que teremos a solução dessa situação, mas tal solução virá pela via da busca de um diagnóstico diferencial e de um enfrentamento interdisciplinar, associada à terapêutica medicamentosa.

Reafirmamos, portanto que a nossa discussão nesta pesquisa passa pelo entendimento de que o TDAH é multifatorial, como destaca Arruda (2007). Com isto entendemos que não há uma única relação de causalidade explícita. Isto, sem dúvida, nos faz considerar que em muitos casos, os diagnósticos não consideram os determinantes sociais que levam ao processo de adoecimento. Esta negação dos fatores do contexto social, associada a um diagnóstico precipitado, produzirá uma rotulação e, como consequência deste rótulo, poderão surgir impactos negativos na construção da subjetividade desta criança que influenciarão suas atitudes e comportamentos, principalmente no contexto escolar. A rotulação é mais impactante para a criança e a família, por ser uma substituição de um diagnóstico médico por uma palavra, um estigma, produzindo um apagamento do sujeito, sem uma definição diagnóstica precisa e orientada para a família e para a criança.

Assim, ao apresentar essas discussões conceituais, nossa intenção não é negar a existência do TDAH por reconhecermos a existência da rotulação, nem defender a medicalização a qualquer custo. Mas mesmo com a utilização de ações medicamentosas a partir de um diagnóstico preciso, entendemos ser necessário discutir a possibilidade de não descartar a dimensão subjetiva, ou seja, aquilo que não pode ser quantitativamente objetivado. A dimensão psíquica tanto pode sofrer pela interferência de transtornos neurobiológicos, quanto de toda uma série de determinantes sociais.

Neste sentido, a família e a sociedade devem ter o contexto escolar como um forte aliado, uma escola na qual seus profissionais construam parcerias pedagógicas, tecnológicas e sócio-relacionais para assegurar que crianças não sejam ou se sintam excluídas do processo de novas conquistas e aprendizagens, devido a rotulações oriundas da ausência de diagnósticos ou de diagnósticos precipitados e com isto se sintam incapazes de superar as adversidades, tanto escolares quanto outras socialmente construídas. Sendo assim, não se trata de negar ou de defender a presença do orgânico no TDAH, porém pretendemos investigar o que o discurso sobre o aluno com TDAH pode impactar no posicionamento subjetivo desse aluno, pois, como veremos mais adiante, as configurações subjetivas são modificadas à medida que perpassa tanto o orgânico quanto o psiquismo.

3.2 A PRESENÇA DO TDAH NA ESCOLA

No ambiente escolar, no contexto de sala de aula, o aluno com TDAH tem seu processo de interação com outros sujeitos, depois de sua família. Neste espaço, as diferenças são realçadas, passando a conviver com indivíduos diferentes e estabelecendo novas relações e interações sociais. É neste contexto que o aluno com TDAH começa a ser percebido em suas dificuldades e rapidamente identificado em seu comportamento considerado fora do padrão estabelecido pela escola. No contexto específico da sala de aula, o professor começa a se sentir incomodado com o comportamento deste aluno, pois não corresponde às expectativas da escola.

Apesar de ter seu direito de escolarização garantido pela Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) em seu Art. 205, onde consolida que “a escola é direito de todos”, este aluno com TDAH, parece ser “uma pedra no sapato” do professor, um incômodo na sala de aula. Pois seria bem mais produtivo ter uma sala de aula onde todos correspondessem com as expectativas e o programa pudesse ser cumprido sem problemas pelo professor em sala de aula.

Em relação à presença do aluno com TDAH na escola, Moraes, Ciasca e Ribeiro (2007, p 34), discutindo problemas escolares e TDAH, afirmam:

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) se associa as dificuldades escolares como um importante fator causal, visto que a desatenção e impulsividade cognitiva, presentes no transtorno, favorecem a um menor desempenho escolar.

Tal afirmativa revela que o aluno com TDAH em sala de aula enfrentará algumas dificuldades, que em virtude da sua singularidade em relação à atenção, concentração e impulsividade, o destacará dos outros na sala de aula, e será constantemente invocado pelo professor, por não se enquadrar no modelo ou padrão de normalidade idealizado pela escola.

Como já dissemos anteriormente, a escola não se sente à vontade e nem preparada para lidar com o diferente ou a diferença. A escola tem um tempo e um conteúdo a ser repassado e tudo que foge ao controle deste tempo apropriado para passar o conteúdo, se torna um desafio para a escola e seus atores. Freitas (2011) destaca a importância de entendermos que este tempo da escola, não é somente um tempo cronológico, é um tempo simbólico, onde palavras, espaço, tarefas e programas têm como foco a classe, o grupo, e não o indivíduo.

Esta forma de ser da escola prioriza a massificação, a generalização e a normatização e, neste aspecto, os fatores tempo e conteúdo são mais importantes do que o indivíduo. Assim, a presença do indivíduo que desafia a escola no seu tempo de repassar o conteúdo é incômoda, necessitando ser retirada para não prejudicar a classe, pois toda a expectativa da escola e de seus atores é que a classe seja contemplada como um todo e quem não segue o ritmo é diferente dos outros ou de toda a classe.

A partir do momento em que a escola tem a classe como sua unidade de representação social, ignorando as individualidades, passa a avaliar o sucesso e o fracasso através de verificações sobre capacidades e incapacidades, criando rótulos de normais e anormais, disciplinados e indisciplinados.

Assim, a presença do aluno com TDAH na sala de aula representa um desafio para a escola, pois tem no aluno com TDAH a presença do desatento e do agitado. A este desafio a escola tem respondido, ora culpabilizando o indivíduo, ora culpabilizando a família e ora culpabilizando os professores.

É importante lembrar que antes de ser diagnosticado ou encaminhado para um acompanhamento diferenciado, o indivíduo tem na escola, depois da família, seu

espaço primordial de socialização. É neste espaço de interação que se percebe o diferente, aquele que foge do padrão de 'normalidade' e normatização.

Identificado por sua agitação e desatenção, este indivíduo é, então, rotulado como "aluno problema" "aluno indisciplinado" "aluno mal-educado", dentre outros adjetivos. Por isso, durante muito tempo a escola não tinha ou não queria ter outra alternativa a não ser livrar-se do dito "problema", retirando-o de sala de aula.

Hoje, com a proposta de inclusão, temos outro discurso sobre o diferente. Assim, além de não retirá-lo de sala de aula, a escola tem o desafio de fazê-lo permanecer na convivência do espaço escolar. A presença do TDAH na escola é a negação do discurso de que todo indisciplinado não se encaixa no molde de um indivíduo ideal e sustenta a tese de subjetividades e de sentidos subjetivos, da singularidade do indivíduo. A escola precisa compreender que a diferença não deve ser ignorada, pelo contrário, o desafio é a articulação entre o real e o ideal, para apagar a diferença que existe no campo simbólico, no campo subjetivo.

A escola deve, a partir da presença do TDAH em sala de aula, lembrar que o discurso hegemônico leva o indivíduo a enxergar tudo aquilo que ele não é e isto torna o cotidiano escolar insuportável em sua subjetividade.

Sendo assim, a diferença e o TDAH na escola, só aparece por causa da própria lógica do cotidiano escolar que foi e ainda é estruturada a partir de um ideal, a partir de uma invenção da modernidade de um mundo onde todos fossem iguais. O aluno com TDAH é um personagem da sala de aula associado ao baixo rendimento escolar, a indisciplina, a desatenção, entre outras dificuldades, que passam a inviabilizar o aprendizado, através do discurso da escola/professor, desconsiderando a subjetividade em formação nesse aluno.

IV. A SUBJETIVIDADE E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS A PARTIR DO DISCURSO

Nossa intenção neste capítulo é discutir a subjetividade como uma construção social, que numa perspectiva histórico-cultural, tem no discurso do outro a complexidade de sua constituição, isto significa, entender a subjetividade não apenas como uma organização intrapsíquica naturalmente pronta, mas uma realidade ontológica, constituída de significações e sentidos que se organiza na constituição dos processos sociais. Neste sentido, reconhecemos que a construção dos sentidos e dos significados tem na linguagem seu processo fundante, que se estabelece nas interações com o outro e com a cultura.

4.1 A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE PELO SUJEITO

A presente pesquisa tem como referência teórica básica a Psicologia histórico-cultural que entende a constituição da subjetividade como uma construção a partir da internalização e das vivências nos diferentes espaços sociais.

Entendemos subjetividade como a criação de uma consciência pelo sujeito, que engloba o modo como ele se percebe e age no mundo. De acordo com González Rey (2005), a subjetividade é produzida de forma simultânea no nível social e individual, dando um caráter de construção, de um processo constante de formação do sujeito. Como este sujeito não é apenas natural, biológico e sim construído a partir das relações e interações estabelecidas com o seu meio ambiente, a construção da subjetividade tem fortemente a marca dos espaços sociais vivenciados por esses sujeitos, que se constituem na dialética das relações sociais, dentre eles a escola.

Para o desenvolvimento de sua subjetividade o indivíduo apropria-se do que os outros já criaram, num processo que implica a internalização, para se unificar aos outros e deles se diferenciar. Portanto, a subjetividade, mesmo sendo um enunciado particular e singular, será sempre um produto social. Como afirma Oliveira (1992, p.26), “o homem desenvolve a capacidade de se apropriar das leis da natureza e transformá-las em órgãos da sua individualidade.” Portanto, este homem se torna

humano quando se apropriando da produção social a torna órgão da sua individualidade. Sendo assim, sua subjetividade é construída nesses processos de apropriação do social.

Neste sentido, o indivíduo deve ser visto como um ser em construção e não como possuidor de uma estrutura natural, pronta e acabada. A isso Pino (2005) chama de um duplo nascimento, o biológico e o cultural, ou seja, esta construção cultural vem após o nascimento biológico, que encontra suas bases na teoria histórico-cultural, que compreende o desenvolvimento da psique não como uma característica inerente à natureza humana, mas como resultado da inserção do indivíduo na cultura mediada por signos, dentre eles a linguagem.

Para Oliveira (1992), esta mediação entre homem e natureza não é dirigida apenas pela genética, sobretudo, pela relação sócio-histórica construída pelo próprio homem ao longo da história da humanidade. O social, compreendido como processo cultural, não pode ser entendido separado do individual, mas como essencial na constituição da subjetividade, superando assim, a dicotomia entre o que é externo e o que é interno, ou seja, entre o social e o individual.

Em González Rey (2005), a articulação entre o individual e o social na constituição da subjetividade é o entendimento que subjetividade é simultaneamente social e individual, favorecendo, assim, a articulação entre o social e o individual no psiquismo humano. Essa concepção de González Rey (2005) o diferencia de outros teóricos que apontam para uma subjetividade como resultado de processos psicológicos do indivíduo. A articulação entre social e individual nos permite entender a subjetividade como plena de sentidos e significados que são constituídos nos diferentes espaços sociais onde o indivíduo está inserido, rompendo a dicotomia individual/social, interno/externo e intra-subjetivo/intersubjetivo.

Em Martínez (2005) encontramos esta discussão quando ele afirma “a subjetividade como configurações de sentidos e de significados, vai se constituindo a partir de múltiplos elementos, processos e condições, nos quais a relevância de um não pode ser entendida fora de sua relação com outros.” (MARTINEZ, 2005, p. 16). Neste sentido, a nova configuração do entendimento da subjetividade supera a dicotomia que marcou historicamente o pensamento psicológico, a ideia do afetivo-cognitivo, intrapsíquico-interpsíquico, consciente-inconsciente, etc. Isto, nos leva a uma compreensão que a subjetividade não é apenas constituída a partir das soma dos acontecimentos e das experiências objetivas do indivíduo, mas como uma

configuração subjetiva singular destas realidades do indivíduo em espaços sociais concretos, ou seja, “nenhuma experiência vivida é portadora de uma significação psicológica universal pelo seu caráter objetivo; toda experiência toma sentido subjetivo.” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 31). O autor, em seu discurso, percebe a subjetividade não apenas como produto de uma cultura, ela mesma é constitutiva da cultura, no sentido de que é uma expressão objetiva de uma realidade cultural subjetivada.

A psicologia histórico-cultural nos aponta, assim, para o equívoco que a psicologia tradicional fazia da leitura da constituição da subjetividade, onde esta se constituía como uma individualidade aprisionada aos processos intrapsíquicos, determinadas por fatores biológicos e genéticos, sem a interação e interlocução com os fatores sócio-históricos-culturais. O sujeito era investigado a parte de sua cultura e de suas relações sociais.

É fundamental entendermos a constituição da subjetividade como uma construção, um permanente estado de interação pelas relações sociais com o outro, com a cultura e com sua história. Isto representa entender a constituição da subjetividade deste indivíduo que é plurideterminado, um sujeito social, histórico, cultural, biológico e emocional, uma subjetividade complexa e ao mesmo tempo singular.

A constituição da subjetividade envolve sentimentos e pensamentos sobre si mesmo, são as emoções que são construídas a partir da nossa relação com o outro e com a sociedade. Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, nossa subjetividade é constituída a partir da nossa imersão na vida social. A esta imersão cultural Pino (2005, p. 18) denomina de nascimento cultural, destacando o caráter social do psiquismo humano, “(...) logo após o nascimento a maneira concreta como natureza, constitutiva da sua condição biológica, transforma-se sob a ação da cultura, fazendo da criança um ser humano”. Essa afirmação de Pino (2005) reforça a ideia da existência de “um duplo nascimento, o biológico e o cultural.” (PINO, 2005, p.34).

Esse nascimento cultural envolve a constituição da subjetividade do sujeito, a representação que ele terá de si mesmo, da sua singularidade, da sua diferença e da sua complexidade. A subjetividade, em sua complexidade, não pode ser entendida isolada e não constituída do aspecto cultural, não pode ser discutida apenas tendo a cultura como um aspecto externo do sujeito, pois a subjetividade

tem na cultura um elemento constitutivo do psiquismo humano, a cultura é, portanto, uma categoria fundante do entendimento do que seja o desenvolvimento psicológico do indivíduo. A contribuição da psicologia histórico-cultural permitiu a construção de um novo entendimento da realidade intrapsíquica do indivíduo, superando a ideia dicotômica de separação da mente e do corpo, do individual e do social, onde os aspectos biológicos eram percebidos distintamente dos aspectos sociais.

Neste sentido, a cultura tem seu papel fundamental e constitutivo na construção da subjetividade e tem na linguagem, a capacidade de elaboração dos signos, dos sentidos e dos significados, o simbólico, aquilo que o indivíduo internaliza do discurso do outro na constituição da sua subjetividade.

Nesta investigação sobre como o discurso da escola pode interferir na constituição da subjetividade do estudante com TDAH, partimos da premissa de que esse indivíduo não nasce com sua individualidade já instalada, ela vai sendo construída na sua relação com a sociedade, através do discurso do outro.

4.2. O DISCURSO DO OUTRO COMO CONSTITUIDOR DO SENTIDO SUBJETIVO

Numa perspectiva histórico-cultural, o pensamento é culturalmente mediado através da linguagem, assim sendo, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo discurso do outro. Sendo a linguagem o meio principal desta mediação do indivíduo com os outros, ela serve não apenas para a comunicação de ideias e pensamentos, mas, principalmente, na organização do pensamento ela exerce influência e é influenciada no contexto de interação com o outro e isto acontece através do discurso.

É através do discurso do outro, por meio do domínio da linguagem, que a cultura se atualiza, a partir de seus significados historicamente acumulados, e o indivíduo é constituído subjetivamente em seus contextos de interação. Esta relação entre o subjetivo e a linguagem é melhor entendida em Vigotski (1996) quando o autor discute o significado da palavra, que discutiremos mais adiante com o auxílio de Fernando González Rey (2004; 2005; 2011; 2013). Diante da importância que tais autores dão a questão do significado e do sentido da palavra, percebemos a importância da linguagem verbal e do discurso na constituição da subjetividade.

Em Vigotski (1998) vemos a importância da mediação simbólica no desenvolvimento psicológico do ser humano. Esta mediação tem na linguagem a ferramenta fornecedora dos conceitos que constituem a relação mediada entre os signos e o sujeito. Nesta perspectiva, o significado relaciona-se à palavra propriamente dita, essa palavra, porém, tem um sentido para o indivíduo, como afirma Oliveira (1992):

Vigotski distingue dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito e o sentido. O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo. (OLIVEIRA 1992, p. 81).

Assim, o discurso do outro, a palavra dita, não apenas afeta o sentido objetivo, dando significado, mas também, e no caso, da constituição da subjetividade, liga este significado ao sentido que o indivíduo internaliza em sua vivência afetiva, daí percebemos a importância do discurso do outro sobre a construção da subjetividade.

Sendo assim, a linguagem tem como função mediar essa relação que o indivíduo tem com o significado objetivo da palavra, como também a construção de signos na constituição de sua subjetividade. O indivíduo não apenas aprende, ele internaliza, e o discurso internalizado tem o poder de regular e de conferir o caráter mediador de suas relações com os outros.

Vigotski (1996) defende que o homem se humaniza a partir do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, construídas na interação com o meio social e cultural, na relação com o outro, o qual, através do discurso, tem o papel de mediador do conhecimento. Este outro que media o conhecimento é aquele que socializa as mensagens culturais do seu grupo, que serão internalizadas pelo indivíduo a partir de suas elaborações subjetivas. Esta apropriação do conhecimento socializado é individual e social, na medida em que o processo de socialização vai permitindo que sentidos e significados sociais sejam construídos subjetivamente.

Como falamos anteriormente, o indivíduo é biológico, mas o substrato biológico, não é suficiente, ele precisa do social, do cultural, na formação de sua subjetividade, e este social, cultural, é internalizado pelo indivíduo através da linguagem, do discurso do outro. Essa internalização, que constitui o processo da subjetividade, capacita esse indivíduo, não apenas para interpretar a realidade objetiva, mas também se constitui como um instrumento do pensamento desse indivíduo sobre si mesmo, como uma realidade intra-subjetiva, um modo de se enxergar no mundo. Ao construir um sentido para si acerca do significado da palavra do outro, do discurso dito, encontramos esse entrelaçamento do social com o individual na construção da subjetividade.

Sendo assim, a subjetividade é constituída a partir do simbólico e do emocional, na medida em que o conhecimento é compartilhado por meio dos signos sociais e dos recursos subjetivos do indivíduo, o qual, em seu envolvimento com o outro, vai internalizando os significados e os signos já instituídos. Vigotski (1996) faz diferenciação entre significado e sentido, entendendo por significado aquilo que a palavra representa em termos sociais, daquilo que é compartilhado socialmente; enquanto o sentido, apesar de manter-se relacionado com a palavra, agrega a esta às vivências subjetivas do indivíduo. Assim, uma comunicação ou um discurso social é permeado de sentidos e de significados, sendo que o significado pode se alterar de acordo com a situação, mas o sentido da palavra é construído a partir do significado objetivo compartilhado socialmente, sendo, porém, o sentido que a palavra assume arbitrário, pois está integrado ao contexto e à subjetividade de cada um. Assim, o significado, como o sentido social da palavra, para se tornar instrumento do pensamento, precisa integrar-se ao sentido ou a singularidade do indivíduo.

É a partir de González Rey (2005) que este sentido é entendido como subjetivo, ou seja, um sistema subjetivo de forma única e diferenciada, o valor subjetivo da experiência, o que o indivíduo internaliza em um espaço social concreto. Este sentido subjetivo é definido por González Rey (2011, p. 31)

como a unidade processual do simbólico e o emocional que emerge em toda experiência humana, unidade essa onde a emergência de um dos processos que a integre sempre invoca o outro sem se converter em sua causa, gerando verdadeiras cadeias simbólico-emocionais que se organizam na configuração subjetiva da experiência.

A partir da Psicologia histórico-cultural compreenderemos melhor a referência de identificação na constituição sócio-histórica da subjetividade através da linguagem, utilizando signos que passam a mediar tanto a relação do indivíduo com sua realidade social, histórica e cultural, quanto consigo mesmo. Segundo González Rey (2011, p. viii), a subjetividade “não é uma organização intrapsíquica que se esgota no indivíduo, mas um sistema aberto e em desenvolvimento que caracteriza também a constituição dos processos sociais.”.

Neste sentido, a Psicologia histórico-cultural trouxe uma enorme contribuição para o entendimento da construção da subjetividade, trazendo para fora aquilo que era pensado apenas na dimensão do interno. Este deslocamento de dentro para fora, trouxe uma transformação e um novo desafio de pensar a subjetividade. Encontramos em Fernando González Rey (2004; 2005; 2011; 2013) um dos nomes na América Latina, que tem trabalhado a subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural, possibilitando a articulação entre subjetividades social e individual.

O pensamento de González Rey sobre subjetividade tem sua gênese no pensamento dialético encontrado na perspectiva histórico-cultural de L.S.Vigotski, mas avança no entendimento quando distingue os conceitos de significado e sentido. Enquanto o significado é uma construção social, o sentido é a reconstrução subjetiva, porém permanecem dialeticamente interligadas a dimensão cultural e a dimensão individual.

González Rey (2011) traz, então, uma enorme contribuição para o entendimento da subjetividade. A partir da perspectiva vigotskiana, o autor faz uma forte crítica ao pensamento e ao imaginário da Psicologia tradicional sobre os transtornos e disfunções do comportamento humano, na qual o foco e a atividade de entendimento eram fortemente orientados para as questões internas, conseqüentemente para o transtorno em si. Os aspectos sócio-histórico-culturais do indivíduo eram quase que totalmente ignorados pela incapacidade de se trabalhar a articulação entre os aspectos sociais e culturais com o psiquismo humano. Essa forma de entendimento influenciou e influencia ainda hoje o entendimento sobre a investigação de qualquer tipo de transtorno e/ou disfunção do comportamento.

Para González Rey (2011), não apenas o social se torna relevante para o desenvolvimento psíquico, mas, principalmente, o sentido subjetivo que o indivíduo valida na experiência, ou seja, existe uma diferença entre o vivido socialmente e o

significado que esta experiência tem para o sujeito. González Rey (2011, p. 31) esclarece que o sentido subjetivo é:

como a unidade processual do simbólico e o emocional que emerge em toda experiência humana, unidade essa onde a emergência de um dos processos que a integre sempre evoca o outro sem se converter em sua causa, gerando verdadeiras cadeias simbólicas-emocionais que se organizam na configuração subjetiva da experiência.

Para o autor citado, o sentido subjetivo “é a unidade inseparável do simbólico e do emocional” (GONZÁLEZ REY, 2011, p.33). Esse sentido subjetivo aparece em toda atividade humana e gera uma cadeia de sentidos subjetivos que representam a interpretação da configuração subjetiva e esta é a verdadeira subjetividade humana. A subjetividade é, pois, a unidade do histórico e do momento do indivíduo, isto mostra a construção social do indivíduo na história das suas relações com outros. Para González Rey (2011), toda atividade humana só é percebida, refletida e memorizada, se atribuirmos a ela um sentido subjetivo dentro da configuração subjetiva que é a subjetividade.

É este o aspecto central na definição do subjetivo, o núcleo relevante que dá cor as experiências vividas é a configuração subjetiva dessa experiência, na qual aparece a relação inseparável e em movimento da personalidade e do contexto, a configuração subjetiva é a produção subjetiva em que essa unidade em movimento aparece em cada momento da experiência da pessoa (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 35).

A Psicologia histórico-cultural, segundo González Rey (2011), fornece, assim, uma contribuição importante para a investigação do TDAH e da constituição da subjetividade da pessoa que vivencia esse transtorno, pois rompe com a ideia de se trabalhar o sintoma apenas como uma categoria descritiva, definida pelo comportamento concreto, não levando em consideração como os estados afetivos da pessoa com esse diagnóstico se constituem na formação da sua subjetividade. Desse modo, esse autor supera o posicionamento de explicar o estado do indivíduo dando-lhe um rótulo, isolando as consequências e os processos da subjetividade, considerando o transtorno como efeito de agentes externos, minorando as internalizações do indivíduo e a constituição da subjetividade.

Assim posto, a subjetividade é entendida como um processo de constituição subjetiva, onde novas produções de sentidos do indivíduo, as configurações subjetivas, são resultados da tensão entre os sentidos que surgem na história do indivíduo, com os sentidos que antecederam este momento, ou seja, o indivíduo é constituído subjetivamente “na tensão da ruptura e na criação que supõe a produção de novos sentidos nos espaços já constituídos subjetivamente, os quais se integram como elementos de sentido das representações atuais dominantes do sujeito.” (GONZÁLEZ REY 2005, p. 35).

A subjetividade, entendida como processo de constituição subjetiva, onde o social e o individual se articulam simultaneamente, nos permite enxergar os processos psicológicos do indivíduo e ao mesmo tempo os sentidos dos diferentes espaços sociais que constituem os indivíduos. Sendo assim, o interno e o externo articulam-se em permanente influência mútua, permitindo novas produções de sentidos, numa relação dialética que integra o indivíduo e suas relações sociais.

Desse modo, numa relação entre professor e aluno ou no processo de ensino e aprendizado que é um processo de comunicação, onde o discurso do outro produz uma tensão de ruptura e criação, que supõe novas produções de sentidos, as relações que ali se estabelecem vão constituindo subjetividades. O espaço da escola, da sala de aula, das relações com outros e com os professores, vão se tornando espaços subjetivos de desenvolvimento do indivíduo. É neste espaço que importantes vivências e experiências, traduzidas em discursos, vão causar impactos na constituição da subjetividade do indivíduo.

Como discutimos anteriormente, na perspectiva histórico-cultural, ao constituir-se em sua subjetividade, os indivíduos interagem com os diferentes espaços sociais e com outros indivíduos, constituindo-se mutuamente em sua subjetividade. Entendemos, assim, que a escola é um espaço social e intersubjetivo que se constitui num contexto de configuração de novos sentidos subjetivos.

O indivíduo, ao interagir em espaços sociais diferenciados, retém sempre em seu espaço individual, a sua experiência de relação com o outro, e no contexto da escola, o outro é representado pelo discurso escolar, representado pela figura do professor na relação com o aluno. Desse modo, a relação professor-aluno é mediada pelo discurso, por situações interativas e se tornam impactantes no desenvolvimento do indivíduo, na relação simbólica-emocional, na constituição de sua subjetividade. O discurso do professor vem carregado de valor simbólico e

afetivo, que no processo ensino-aprendizado pode direcionar o sentido subjetivo do indivíduo de perceber-se e constituir-se como pessoa em relação ao outro. Esta relação do simbólico e do afetivo, que emerge nos processos interativos, estabelece uma configuração subjetiva que alcança diferentes processos no desenvolvimento e resultado no contexto escolar.

Esta relação simbólico-emocional se estabelece no discurso, ou seja, no sentido que o indivíduo atribui à palavra do outro. Como já nos referimos anteriormente, no entendimento de González Rey (2011) o sentido aparece como uma possível unidade psicológica da consciência, que pelo discurso do outro, permite uma representação mental, uma categoria psíquica, não se reduz a uma condição intrapsíquica, e sim no sentido subjetivo. Esse sentido subjetivo aparece, então, no transcorrer de toda atividade do indivíduo e é responsável pela conotação subjetiva de tudo o que o indivíduo faz. Unido ao sentido subjetivo, encontram-se as configurações subjetivas que são as verdadeiras unidades da subjetividade humana, pois elas representam a articulação dos sentidos com a atividade que o indivíduo faz. As configurações subjetivas representam na organização da subjetividade, a unidade entre o atual e o histórico, a produção subjetiva. Uma configuração subjetiva é, portanto, uma rede do simbólico-emocional, que não envolve os múltiplos efeitos e desdobramentos do vivido pelo indivíduo, faz parte da multiplicidade dos cenários sociais do mesmo. Neste sentido, González Rey (2011, p. 35) descreve que

toda experiência humana tem infinitas questões a ser percebidas, refletidas e memorizadas, porém só percebemos, refletimos e memorizamos aqueles aspectos que ganham sentido subjetivo dentro da configuração subjetiva que emerge no curso da experiência vivida que representa o momento vivo da personalidade na ação do sujeito.

É interessante destacarmos o conceito de configuração subjetiva em González Rey (2011) no estudo da subjetividade, porque nos permite entender como o discurso do outro tem um impacto na constituição de subjetividades, principalmente em se tratando de crianças com transtorno e com algum tipo de dificuldade no aprendizado.

Num primeiro momento, o conceito de configuração subjetiva supera o entendimento de pensarmos o transtorno e ou a dificuldade a partir de generalizações dos sintomas. Usamos o sintoma como base para pensarmos o todo

e não como possibilidade de explicação de processos, na qual ele passa a ter uma conotação universal e homogênea. Precisamos superar a ideia unilateral de explicar o estado do indivíduo por um tipo de reação concreta sem levarmos em consideração o social em que a experiência acontece. A configuração subjetiva, segundo González Rey (2011) permite identificar uma produção dominante de sentidos subjetivos que não aparece, nem na rotina e nem na fala da pessoa, por ser um conteúdo simbólico-emocional complexo que aparece indiretamente nas emoções, interferindo nos sistemas somático-funcionais da pessoa.

Num segundo momento, a configuração subjetiva permite uma representação da subjetividade, como uma produção qualitativa diferenciada do histórico e das experiências atuais do indivíduo (GONZÁLEZ REY, 2011). Assim, temos um entendimento da importância dos aspectos sociais, históricos e culturais que envolvem o transtorno e/ou a dificuldade e, portanto, é indispensável um entendimento deste indivíduo e de todas as suas interações sociais.

O entendimento de subjetividade em González Rey possibilita, portanto, investigar o impacto profundo do discurso na constituição da subjetividade. Na medida em que a experiência simbólico-emocional implica em sentimentos e orientações cognitivas, discurso social e aspectos culturais do indivíduo, temos a possibilidade de vincular mente e corpo, social e individual, como recursos de conhecimento sobre as experiências de vida do indivíduo. Isto possibilita conhecer os cenários sociais dessas experiências, permitindo uma compreensão mais profunda da forma como este indivíduo vive, tendo acesso à sua realidade, facilitando, assim, a construção de novos sentidos subjetivos do mesmo. O conhecimento de como o indivíduo vive, facilita em muito enxergar suas produções subjetivas.

Na medida em que entendemos os espaços e os processos de ensino e aprendizagem como espaços subjetivo e intersubjetivo entre professor e aluno, percebemos o impacto que os objetivos e as expectativas da escola e do sistema educacional podem causar tanto no professor quanto no aluno, pois ambos são sujeitos nesse processo de mútua significação. O processo de significação envolve, pois, sujeitos implicados em contextos de interação em diferentes lugares e situações.

No reconhecimento da influência do discurso na constituição da subjetividade em alunos com TDAH é importante que a sala de aula seja um espaço de busca de

negociações de sentidos, tanto do professor como do aluno, pois ambos são portadores de subjetividades únicas. O discurso do professor está, pois, permeado de sentidos subjetivos, não apenas de conteúdos escolares. Esse aluno e esse professor precisam, assim, atuar no conhecimento, integrando cognição e afeto, simbólico e emocional, social e individual, a integração deve envolver algo mais do que inovações tecnológicas e outros recursos que possibilitem o avanço e o desenvolvimento escolar.

O aluno com diagnóstico de TDAH e acompanhado com a terapêutica medicamentosa, não pode ser reduzido ao intrapsíquico em sua subjetividade. É preciso que se leve em consideração o seu caráter subjetivo, sua organização psíquica, como também dos espaços sociais que vivencia. Não podemos, mesmo diante do diagnóstico, focar no intrapsíquico como determinante do comportamento, existe sempre uma produção subjetiva relacionada com as ações e relações que definem nosso inter-relacionamento. A dimensão simbólico-emocional, o caráter subjetivo dos transtornos de comportamento é evidenciado também em situações extremas, e isto vai mais além do que uma indisciplina ou mau comportamento, pois implica em complexas configurações subjetivas do sujeito.

Entender o discurso como elemento da constituição da subjetividade implica no entendimento que a sala de aula é espaço de constituição da subjetividade e que define uma experiência essencial de bem-estar emocional para o desenvolvimento simbólico-emocional do indivíduo. É, portanto, um espaço de construção de significados e sentidos dos conteúdos escolares e da interação entre professor e aluno, pois a sua singularidade está se desenvolvendo neste contexto de interação. No acompanhamento da pessoa com TDAH não basta, então, uma terapêutica medicamentosa, é preciso um entendimento de sua organização subjetiva, sua capacidade de sentir emoções de desconforto em relação ao discurso do outro. O discurso e a representação social do outro passa a dominar e se configurar na subjetividade do indivíduo. A terapêutica medicamentosa em crianças com TDAH não exclui seu modo de vida, é preciso entender a complexidade que constitui a subjetividade, esta construção que integra o psíquico, o somático, o social, o econômico, o cultural, etc. São configurações subjetivas e muitos dos seus conflitos podem se converter em transtornos subjetivos, daí a importância de um diagnóstico preciso, evitando rotulações e estigmas, para que esta criança possa ser entendida em sua configuração subjetiva.

A configuração subjetiva não é algo estático, como já vimos anteriormente, ela se organiza nos sentidos subjetivos da configuração subjetiva que emerge diante de um diagnóstico, daí a importância da relação professor – aluno, no espaço de interação que é produtor de novos sentidos subjetivos.

A teoria da subjetividade em González Rey, compreendida através dos sentidos subjetivos e das configurações subjetivas, nos fornece, então, uma ferramenta importante para enxergarmos como o discurso do outro tem impacto na constituição de subjetividades. O discurso do outro alcança configurações subjetivas que integram o simbólico-emocional, que pode ser capaz de possibilitar avanços. Um indivíduo com um transtorno, mas com uma configuração subjetiva mais estável, pode enfrentar sua dificuldade, tornando-se não uma vítima do transtorno, mas sujeito, capaz de potencializar todas as suas possibilidades como pessoa. Reconhecemos que o diagnóstico do TDAH em si já afeta a subjetividade, pois aliado ao diagnóstico está o discurso e a representação social sobre esse transtorno, representando novas produções subjetivas, principalmente do indivíduo como vítima das circunstâncias.

A subjetividade em González Rey nos oferece uma alternativa, uma terceira via de entendimento, que supera a ideia intrapsíquica comportamental do transtorno e um relativismo sociológico, pois ambas negam o sujeito, sua história, sua identidade e resistência aos espaços simbólicos sociais. O indivíduo não é isolado, ele é capaz de gerar alternativas de subjetivação que podem levar às novas configurações subjetivas, ou seja, as produções individuais são simultaneamente momentos de toda produção social. Entendemos que a dicotomia entre o individual e o social é um equívoco, tanto para aqueles que focam em propostas individualistas quanto para os que apontam somente para as questões sociológicas.

Através da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, que reconhece o caráter social, histórico e cultural da psique humana numa perspectiva dialética, ou seja, coloca o social no complexo sistema da psique, em seu entendimento sobre subjetividade de natureza histórico-cultural, produzindo a relação entre o psíquico e o social. É preciso entender que a subjetividade é constituída através de discursos integradores dos processos sociais, culturais e históricos. Estes discursos evidenciam como a vida aparece nas configurações subjetivas de comportamentos, reflexões e ações que são inseparáveis de todas as formas de vida.

V. A ESCOLA COMO ESPAÇO SOCIAL DE CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES A PARTIR DO DISCURSO

A escola como instituição, constituída histórica e socialmente, sempre teve uma função significativa na formação de indivíduos, cabendo-lhe a tarefa de socializar todo o legado cultural produzido pela humanidade, de modo a permitir a este indivíduo a internalização do conhecimento na formação de sua subjetividade. Evidente que quanto mais complexa for a sociedade, mais desafiadora será a função da escola, devido as demandas da sociedade.

Nesse processo de formação de subjetividades, porém, a escola tem sido algoz, pois tem se proposto, em certos momentos e ou períodos históricos, apenas a reproduzir o conhecimento que serve para a manutenção de uma ordem estabelecida, a manutenção do *status quo*, obstruindo, assim, a construção de uma subjetividade crítica e a constituição de um sujeito que adquire e produz saber, ou seja, é constituído e ao mesmo tempo constitui sua relação com o outro e com o contexto no qual está inserido. Essa escola, como aparelho ideológico do Estado, que visa transmitir a cosmovisão de uma classe, prioriza a homogeneização e a normalidade, construindo assim subjetividades catequizadas e sujeitadas.

Nesta seção, discutiremos o papel da escola como espaço social de reprodução de um discurso que faz do espaço escolar um centro de poder e de formação de subjetividades. A escola tem trabalhado, nessa perspectiva, para a construção de sentidos a partir de uma fala vinculada à ordem e a lógica social estabelecida, no sentido de formar subjetividades sujeitadas ao processo de homogeneização discursiva e comportamental. Isso acontece, pois a homogeneização parece oferecer estabilidade à ordem social, enquanto as diferenças desestabilizam-na, pois transgridem o ideário da normalidade e disciplina.

A criança que oferece uma aparente resistência e um comportamento inadequado à perspectiva de normalidade torna-se, então, um enorme desafio à escola e aos professores, que não são preparados para lidar em sua prática com a diferença. Esses profissionais acabam assumindo um discurso bipolarizado, às vezes reclamando das condições sócio-políticas-educacionais que não favorecem uma prática pedagógica significativa, e às vezes queixando-se das crianças, vistas como produtos da realidade sócio-familiar ou então rotuladas precipitadamente, não

oferecendo alternativas e ou possibilidades de avanço frente ao considerado como “indisciplina” e/ou “mau comportamento”.

Dentro desta realidade escolar adversa, encontram-se crianças com TDAH que precisam ter a sua educação garantida, sem serem rotuladas, discriminadas e inferiorizadas, e este direito às vezes lhes é negado, quando a escola e os professores não recriam suas práticas e possibilidades educativas.

5.1 A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Quem é o sujeito que a escola quer formar? Como a escola quer que este sujeito pense? Que tipo de consciência a escola quer formar neste sujeito? As repostas a estas questões estão relacionadas à construção da subjetividade do escolar. Apesar de termos consciência que a construção da subjetividade é plural e complexa, reconhecemos o papel do discurso da escola nesta construção de sentidos e de subjetividades.

A escola e seu discurso estão relacionados com a produção de um saber que não vem desprovido ou despossuído de um poder que pode adestrar ou transformar. Esse discurso escolar produz, então, saberes e comportamentos que objetivam a normalização e o controle pela ordem estabelecida.

Assim, a construção da subjetividade tem na escola um dos espaços significativos de sua produção, tendo em vista que numa sociedade escolarizada a escola é corresponsável pela formação dos sujeitos que dela fazem parte, contribuindo para a construção da maneira como eles se percebem e agem no mundo.

O processo de construção da subjetividade é, sobretudo, plural e multideterminado. No entanto, a escola é, sem dúvida, um espaço social que privilegia o exercício desta consciência formadora de percepção e ação no mundo, apesar do caráter de seu ensino “eminente excludente, segregador e conservador” em todos os níveis, como afirma Mantoan (2008).

Por outro lado, a escola é também uma construção social, e como nenhum conhecimento é isento de intencionalidade e nem de neutralidade, este espaço social de construção de subjetividades esteve, em determinados momentos históricos, a serviço de projetos políticos libertadores ou opressores, produzindo

sujeitos ajustados ao projeto de sociedade e visão de mundo da classe dominante da época e do momento histórico vivido. Esse projeto social homogeneizador, produziu um discurso escolar elitista e meritocrático que resultou e ainda resulta numa realidade de exclusão, privilegiando a uniformidade e o conceito de normalidade. Possibilitar que a escola se liberte deste quadro, exige mudanças educacionais que repensem a prática pedagógica e o seu discurso, ou seja, não é só o que ensinamos e sim, também, como ensinamos. Tais mudanças são imprescindíveis para construir uma escola capaz de formar e construir, em seu espaço educativo, subjetividades autônomas e críticas, capazes de serem acima de tudo humanas.

A escola, através do seu discurso e projeto pedagógico, constrói, assim, os sujeitos e suas percepções das relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo, ou seja, constrói subjetividades, modos de ser e de existir no mundo. Na subjetividade de cada sujeito se encontram as representações sociais, valores, leitura de mundo e, principalmente, sua autoconsciência, como percebe e como é percebido no mundo.

Assim, a escola está implicada no processo de subjetivação dos sujeitos, construindo subjetividades livres e autoconscientes e/ou subjetividades oprimidas e alienadas. Entretanto, historicamente a escola tem construído subjetividades baseadas num projeto de homogeneização e uniformidade que se ajusta a um projeto político que serve a uma determinada classe. Esse projeto de construção de subjetividades homogêneas tem seu marco teórico na modernidade e seu ideal de universalidade e padronização do conhecimento, esta mesma modernidade que segundo Foucault (1989) teve um discurso disciplinador e normatizador em relação ao diferente e a diferença.

Isso acontece, pois a escola ainda é concebida como um espaço institucional restrito a transmissão do saber e do conhecimento, enfocando uma educação bancária, como nomeou Paulo Freire⁷ (1987), que atende a interesses de uma classe e de um projeto político educacional. Esse discurso enche as cabeças dos alunos com datas, fórmulas e conceitos, supervalorizando o conteúdo que precisa ser dado, em detrimento ao próprio processo de aprendizagem. Assim, o caráter

⁷ Paulo Freire é, sem sombra de dúvida, um pensador-educador e um educador-pensador. Sua enorme contribuição para uma proposta de educação e práxis libertadora fez dele uma testemunha de que é possível pensar a educação e a escola como instrumento de transformação da realidade sociocultural e fomentadora de subjetividades emancipadas e críticas.

emancipatório da construção de uma subjetividade livre e crítica é ofuscado pelos interesses de ordem político-ideológica. A escola passa a ser reprodutora de um saber selecionado e didaticamente direcionado a serviço de um projeto de manutenção do *status quo*, e não formadora de uma subjetividade crítica, ou seja, aquela na qual o sujeito faz uso do seu saber e do conhecimento adquirido, em relação à transformação de sua realidade concreta. Essa escola que prioriza a uniformidade, controle e disciplina, como conteúdo e produto de ensino, não pode ser libertadora, transformadora e nem construtora de subjetividades emancipadas e sujeitos críticos.

Essa escola quase sempre

apresenta-se com as seguintes características: uma sala com quatro paredes, um quadro de fazer anotações/escrever conteúdos (pode ser negro ou verde), uma mesa com cadeira à frente ou ao lado do quadro, colegas de classe sentados em carteiras, uma atrás da outra, uma cartilha ou livro-texto, muito dever de casa, professor repassador/transmissor de conhecimento fazendo o aluno memorizar o transmitido. (REIS 2011, p. 70)

Neste sentido, consideramos que a escola que prioriza em seu discurso o processo formal conteudista da educação, não está interessada na formação de subjetividades críticas, mas na negação deste processo, que resultará na formação de sujeitos acríticos, pois, como afirma Garcia (2002, p. 24), “o sujeito é uma função do discurso”. É através do discurso do outro que me entendo e me posiciono no mundo. O discurso da escola não tem apenas conteúdos disciplinares, comporta outros tipos de conteúdos, como por exemplo, conteúdos simbólicos, que concorrem na produção de subjetividades.

Este discurso da escola, a que nos referimos, é justamente o oposto ao que Garcia (2002) acredita ser uma escola que produz educação para subjetivação crítica: “Os conhecimentos e os saberes escolares incorporados no processo pedagógico tornam-se capazes, não só de ajudar os alunos a acumular informações, mas ajudá-los a entender a sua realidade e a participar da mudança social”. (GARCIA, 2002, p. 36) Nessa perspectiva, somente uma escola que permite compreensão crítica da realidade pode construir subjetividades que abarcam todas as esferas da existência humana, permitindo o surgimento de um sujeito ativo e capaz de transformar sua realidade pessoal e seu entorno social.

Se uma escola prioriza o conteúdo formal, a lógica já está posta, a prioridade da educação não é subjetivação crítica e nem transformação, é, pois, a manutenção da ordem estabelecida. Para tal, não é preciso construir subjetividades e nem sujeitos críticos e sim indivíduos mecanicamente preparados para reproduzir a lógica que opera na realidade estabelecida. Tal escola não tem a ontologia do ser como vocação histórica e sim como distorção da realidade, não pensa a humanização dos homens, apenas prioriza sua instrumentação. No entanto, a instrumentação e o fazer não exigem do indivíduo a reflexão da realidade, nem o inquieta para pensar na superação da ordem estabelecida, não é, assim, necessária a internalização de uma subjetividade crítica que supere a homogeneização e os conteúdos estáticos, desconectados da realidade social.

Como já afirmamos anteriormente, a escola, em cada época e momento histórico, representa não só a sociedade, mas também seu projeto político de educação, pois ela não é neutra, é representante de uma ideologia. A escola que prioriza o fazer, as especificidades e a mecanicidade perde de vista completamente a ideia de totalidade, não permitindo que o indivíduo compreenda a relação do particular com o geral e do social com o individual, o que evidentemente contribui para a produção de um sujeito que não consegue enxergar as contradições da sua realidade social.

O discurso da escola que prioriza o fazer em detrimento do ser, nega ao indivíduo o processo de abstração, a condição de estabelecer ligações entre o conteúdo e a realidade concreta, histórica e social, pois o exercício da abstração faz parte da construção de subjetividades e sujeitos críticos. Neste sentido, a escola que prioriza o fazer, precisa ampliar o seu conceito do que é educar, e entender que

educação não é a busca pela verdade, mas a oportunidade de os sujeitos se emanciparem intelectualmente quando há espaço para a dúvida e a construção do conhecimento (...) não é o conhecimento que emancipa, mas a forma como lidamos e como construímos conhecimento. (MANTOAN, 2008 p 71)

Diante desta afirmação, não podemos afirmar que este ou aquele aluno é capaz ou incapaz de aprender, pois existem diferentes modos de aprender. A escola e os professores devem acreditar nas possibilidades e não focar apenas nos erros, considerar o aluno como um sujeito capaz e não categorizar e rotular, distinguindo-o do outro. A escola precisa ter um discurso de acolhimento e não um discurso

padronizado que prioriza aprovação e reprovação, ela deve partir das possibilidades, levando em consideração a complexidade das manifestações intelectuais.

5.2 A ESCOLA E O DISCURSO EM FOUCAULT

Pensador de grande influência na modernidade, Michel Foucault contribuiu com seu pensamento para as mais diversas disciplinas, principalmente em saúde e educação. De acordo com Foucault (1996), o discurso é uma produção social, que é controlada, selecionada, organizada e redistribuída e que tem como função a normalização da conduta dos indivíduos, mantendo o controle e a uniformização social. Como afirma Foucault (1996, p.36), “a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras”. Para Foucault (1996), fábricas, hospitais, prisões e escolas tem o perfil do poder disciplinar, principalmente a escola que tem o poder de disciplinar através do adestramento do indivíduo.

Dentre as produções sociais de discursos, Foucault (1996) menciona o discurso da educação, como sendo da ordem política, para manter ou modificar o saber e o poder.

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação dos discursos com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1996, p. 44)

O pensamento foucaultiano, encontrou eco em muitos pensadores e educadores, que também pensaram a escola e seu discurso como sendo uma forma de exercer o poder disciplinador, refletindo sobre como a escola, através de seu discurso, tem o poder de “fabricar” no interior de seus aparatos, a subjetivação. (LARROSA, 2002).

Durante muitos anos a escola produziu um discurso normalizador, disciplinador e excludente, como uma forma de manter o controle social, produzindo subjetividades massificadas, através de um conjunto de disciplinas orientadas para o pragmatismo. Deacon e Parker (2002) afirmam que a educação ocidental moderna,

voltada para um discurso de escolarização de massa, tem assumido uma variedade de formas e uma multiplicidade de discursos, produzindo uma subjetividade subordinada aos pressupostos próprios da modernidade, sujeitos objetivados e sujeitados.

Pignatelli (2002), outra voz do pensamento foucaultiano, fala da escola como um lugar perigoso, no sentido de produzir um discurso disciplinar aparentemente benevolente, que amplia o domínio autolimitador da normalidade. Esse discurso disciplinador e normatizador da escola é, principalmente, evidenciado pelo currículo, e de acordo com Popkewitz (2002, p. 186) “o currículo, pois, pode ser visto como uma invenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo.” Sendo assim, o objetivo do currículo é a construção de uma subjetividade regulada e disciplinada, não pela força bruta, mas pelo discurso da escola, através da internalização de sistemas simbólicos, de acordo com os quais o indivíduo deve interpretar e organizar o mundo e agir nele.

A escola se torna, então, uma instituição de controle social, onde os indivíduos são incorporados ao projeto de continuação da ordem e da disciplina. Uma das formas de controle utilizada pelo currículo é a avaliação, através da qual a escola tem o poder de diferenciar os “bons” dos “maus” alunos, por meio de testes e provas. Assim, através do currículo, o discurso da escola, corporifica o simbólico, onde indivíduos dão sentido ao seu mundo social e particular. Diante do exposto, a subjetividade, como um processo em construção através do discurso da escola, tem no currículo sua atividade de abstração, conforme afirma Popkewitz (2002, p. 194), “o currículo é uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas”.

Um dos estudiosos de Foucault e de sua relação com escola e subjetividade, é Garcia (2002), a autora trabalha como a educação participa no processo de subjetivação dos indivíduos, através de seu discurso. Para esta autora, a subjetivação é construída através de processos múltiplos e complexos de saberes e de práticas, produzindo assim a subjetividade, modos e estilos de existências. Reconhece também que a escola está implicada neste processo de subjetivação. A escola é uma expressão deliberada de um projeto social para a formação humana, tornar o ser em um ser humanizado, dentro de um projeto ideológico, para isto, o discurso escolar é servido de todo um aparato político-pedagógico que orienta tal

projeto de formação do indivíduo. Desse modo, o discurso da escola é o discurso de um saber sistematizado, de um conjunto de saberes selecionados, que tem como objetivo principal a assimilação por parte do aluno. Este discurso produzirá uma subjetividade acrítica, sujeitos não implicados com a realidade e nem com sua subjetivação.

Em Foucault, então, o discurso da escola é o discurso do poder disciplinar que arbitrariamente vem articulado com o saber. Para Foucault, o poder não é algo isolado, ele só existe, onde existe uma relação de poder, esse poder/saber como verdade. Quando o discurso da escola tem como objetivo formar subjetividades dentro dos padrões “normais”, ou seja, subjetividade normalizada, a escola utiliza este poder/saber para produzir indivíduos classificados e objetivados. Este tipo de discurso faz com que o indivíduo passe a acreditar no poder/saber do discurso da escola e reconhecer nesse discurso a autoridade para interpretar o que ele é como sujeito. Para Foucault, a escola é, então, uma fábrica de subjetivação, visto que o indivíduo é fabricado no interior das instituições, sendo esse indivíduo, produzido pelo discurso da escola, um sujeito obediente. Esse sujeito obediente é visto, mas não vê, ele é objeto de informações, é um sujeito disciplinado no corpo e na mente. Por essa razão, as escolas podem ser locais perigosos na medida em que a disciplina, aparentemente dócil, vai ampliando o ideal de normalidade. A proposta é de uma escola que não perpetue o discurso e a prática que fazem com que o indivíduo internalize a lógica da reprodução e de dominação.

5.3 O DISCURSO DA ESCOLA EM PAULO FREIRE

Um texto clássico e de grande contribuição para um entendimento da temática, sobre a escola e seu discurso tem sido a Pedagogia do Oprimido, escrito por Paulo Freire em 1968. O texto é uma pérola sobre a educação conscientizadora emanada de uma práxis libertadora, propondo que o educando tenha, através do discurso da escola, a oportunidade de descobrir a si mesmo e a sua realidade histórica.

Paulo Freire fala de conscientização como a possibilidade de oportunizar ao indivíduo sua inserção no processo histórico, como sujeito que questiona a manutenção do *status quo*. Conscientizar é partir da realidade concreta sem ser

idealista e nem pessimista frente à situação que está posta, sem optar pelo sectarismo que castra e nem pelo fanatismo, mas por uma práxis libertadora tanto de opressores quanto de oprimidos, ou seja, que produza a radical transformação da situação concreta que gera a opressão.

O sentido do vocábulo radical em Paulo Freire, não tem o significado de sectarismo. É o radical, no sentido etimológico da palavra, aquilo que está na raiz, ou aquilo que toca a raiz da questão. A escola precisa ter como discurso a conscientização e a opção pela ação radical de transformação, implicando no enraizamento que o indivíduo faz na opção de transformação da realidade concreta e objetiva. Não é proposta de Freire uma educação que produz um discurso sectarista que produz apenas a radicalização do revolucionário, mas uma educação que produz um discurso conscientizador, que oferece ao ser humano possibilidades para sua emancipação.

A escola que tem um discurso de educação como conscientização tem uma proposta de práxis libertadora que visa superar as contradições, de modo que aquele que está na condição de oprimido não pretenda alcançar a libertação para se tornar opressor de outros. A superação desta contradição é justamente a libertação e a humanização dos homens e não a pretensão de identificação com o seu contrário, ou seja, o opressor.

Esta educação é capaz de construir subjetividades que transformem e superem a contradição opressor-oprimido, isto é, que proponha a libertação de todos e alcance a construção de um novo homem, não mais opressor e não mais oprimido. Esta superação não virá de forma idealista, é preciso o engajamento à práxis libertadora.

A educação e o discurso da escola como conscientização deve pensar a realidade objetiva como produto da ação humana e, com esta consciência, o indivíduo pode, através da práxis libertadora, mudar esta realidade objetiva e construir uma subjetividade livre e crítica. Para Freire, não existe objetividade dicotomizada da subjetividade, pois nem o objetivismo e nem o subjetivismo dão conta da transformação social. Para ele a subjetividade e a objetividade se relacionam dialeticamente.

A pedagogia do oprimido, pedagogia dos homens que lutam pela sua libertação, tem sua raiz neste entendimento: a busca da restauração da intersubjetividade. Nela os oprimidos vão se comprometendo com a práxis

libertadora e com a transformação da realidade. Assim, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação.

Para Paulo Freire, não se pode pensar a escola e a educação divorciada das relações educador-educando no contexto escolar. O modelo da educação “bancária” entende o educador como agente, como o sujeito que deposita conhecimento, saberes e conteúdos no educando, independente da conexão destas informações com a realidade concreta dos mesmos. A pedagogia do oprimido tem, pois, como objetivo a superação deste modelo de educação e desse discurso escolar.

Na perspectiva da concepção “bancária” da educação, o saber é uma doação de quem se julga sábio àquele que nada sabe. Esta doação é uma das manifestações da ideologia da opressão que pretende, pela via da absolutização da ignorância, manter a cultura do silêncio, onde o educador se mantém na posição fixa do saber e os educandos na condição de alienados. Freire elenca uma série de características próprias da educação “bancária” e a função do educador e do educando. Tais características revelam a intencionalidade da ideologia opressora que pretende adaptar o indivíduo, ajustando-o à realidade e à condição de oprimido. Esse modelo de educação não cria a oportunidade de formação de consciência e nem possibilita uma práxis libertadora, pois sua intenção é satisfazer aos interesses dos opressores. A proposta de uma educação e práxis libertadora é a transformação desta realidade de opressão e não a domesticação do indivíduo, tendo como objetivo devolver ao indivíduo sua humanização, como condição ontológica, de criatividade e liberdade.

O discurso da escola e da educação como práxis da liberdade tem como ponto de partida o diálogo, a dialogicidade. Não se faz educação libertária no silêncio do outro, mas numa relação entre ambos, através da palavra. O diálogo é uma exigência existencial, pois a autossuficiência é incompatível com a existência de diálogo. A educação baseada no discurso de um só não pode ser educação, é, portanto, uma prescrição de normas de disciplina e de direcionamento, o que produz a construção de subjetividades oprimidas. É preciso, pois, que a escola se torne um espaço que produza o diálogo da educação como prática da liberdade, que tenha na dialogicidade sua essência de educação para a práxis libertadora.

Esta práxis libertadora é revolucionária porque quer a transformação radical desta estrutura de opressores e oprimidos, que nega ao indivíduo o direito de

participar como sujeito da história e poder constituir-se como um indivíduo livre e conscientemente crítico, em sua subjetivação. Esta passagem de um educando passivo para um sujeito crítico tem a representação de subjetividades emancipadas e da escola como um espaço de extrema importância nessa construção. Caso a escola não favoreça esta transição libertária, não construirá subjetividades livres e críticas, mas, ao contrário, será reprodutora de subjetividades oprimidas, a-históricas e alienadas.

5.4 A INFLUÊNCIA DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE: UMA LEITURA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Para discutir a formação do sujeito, a partir do discurso da escola numa perspectiva histórico cultural, recorreremos às questões didáticas, trabalhadas na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que entende a escola como mais do que uma mera transmissora de conteúdos estáticos e produtos educacionais ou institucionais prontos. (GASPARIN, 2003). A pedagogia histórico-crítica é, pois, uma teoria crítica da educação que busca investigar como a educação e a escola contribuem, ou não, para a reprodução das relações de dominação. (DUARTE, 2001)

A pedagogia histórico-crítica tem seu aporte teórico na teoria histórico-cultural, que entende, a partir da contribuição de Vigotski, o psiquismo humano sendo de natureza social, estabelecendo uma relação entre o papel da escola e o desenvolvimento do psiquismo humano. Lev S. Vigotski, ao sustentar o caráter social do psiquismo humano, rompe com um discurso dicotômico, e propõe a unidade nele existente, que é da ordem cultural influenciando tanto o biológico, quanto o simbólico. Em suas obras, Vigotski destaca o papel da escola na formação ou constituição do ser humano e na formação das funções psíquicas superiores. É, pois, a partir de Vigotski e da teoria histórico-cultural que a pedagogia crítica entende o desenvolvimento humano, a formação de sua subjetividade. Vale ressaltar que alguns teóricos da pedagogia crítica fazem a opção pelo termo formação do indivíduo, ao invés de utilizar subjetividade, dentre eles Duarte (2001), que entende que a formação do indivíduo não se reduz a subjetividade.

A psicologia educacional tem por objeto a formação da subjetividade do indivíduo e o processo de formação do indivíduo não se reduz à formação de sua subjetividade. O indivíduo não é objeto de estudo apenas da psicologia e diríamos até, que nem sequer é objeto dela mais do que de outras ciências humanas. (DUARTE, 2001 p.21)

Este posicionamento do autor é uma crítica aos que, segundo o mesmo, distorceram o pensamento de Vigotski quando o descaracterizaram, esvaziando-o dos fundamentos filosóficos do materialismo histórico, o que não é o nosso entendimento e nem nos propomos nos deter nesta discussão. Nossa intenção neste momento da escrita é entender que a escola, como *locus* de interação entre o sujeito e seu meio social, através do seu discurso, opera para a internalização da cultura pelo sujeito, constituindo-a como parte da natureza humana. Isso demonstra como a escola desempenha uma função fundamental na constituição da subjetividade.

A pedagogia histórico-crítica tem contribuído, assim, para o entendimento de que é preciso pensar um discurso que supere o dualismo entre o biológico e o simbólico, e neste sentido a escola tem um papel fundamental, transformar a realidade objetiva na formação da imagem subjetiva. A contribuição da pedagogia histórico-crítica é destacada por Martins (2013) quando discute o desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar. A autora destaca que não é qualquer modelo pedagógico que serve efetivamente no desenvolvimento do psiquismo, é necessário que se leve em consideração a realidade objetiva em que se encontra o sujeito e a escola, e que tenha um compromisso com a superação destas condições objetivas.

Martins (2013) destaca que a pedagogia histórico-crítica tem uma concepção de homem e de conhecimento que permite entender a humanização dos indivíduos, além de determinantes evolutivos e de seu simples pertencimento ao meio, isto quer dizer, que este indivíduo não nasce pronto, que ele é construção de um discurso. É, pois, através do discurso da escola que este indivíduo internaliza a realidade objetiva e constitui sua subjetividade. Como afirma Martins (2013),

É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como processo ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empírica dos fenômenos. (MARTINS, 2013 p. 272)

Diante do exposto acima, o discurso da escola aponta para a formação da imagem subjetiva, ou seja, da subjetividade, diante do real, das condições objetivas da realidade. Se este discurso prioriza as manifestações aparentes da realidade objetiva, ou seja, apenas os fenômenos, e não a essência da realidade, este indivíduo não terá condições de promover transformações, pois, não basta apenas a transmissão do conhecimento, são necessárias condições qualitativas deste conhecimento. O discurso da escola que privilegia o conhecimento utilitário, pragmático e tecnicista, estará reproduzindo indivíduos em séries para a manutenção de uma ordem estabelecida simbólica e objetivada. Como afirma Martins (2013, p. 276), “privar os indivíduos das condições objetivas para esse desenvolvimento significa usurpá-los da formação do pensamento em conceitos, que é, em última instância, o meio mais adequado de se conhecer a realidade efetivamente”.

Gasparin (2003) contribui para um melhor entendimento da prática da pedagogia histórico-crítica, quando discute a qualidade do conteúdo do discurso da escola, no sentido de propor uma didática que privilegia o modelo dialético prática-teoria-prática, apontando para a importância de que o indivíduo aprenda significativamente os conteúdos. Gasparin (2003) destaca também que a escola, em cada momento histórico, é a expressão da sociedade de sua época, isto significa que sempre esteve comprometida com um discurso de dominação ideológico. O seu discurso não é de neutralidade e sua objetivação é a formação de indivíduos que irão desempenhar um papel ou uma finalidade social específica. A pedagogia histórico-crítica, segundo Gasparin (2003), possibilita que os indivíduos compreendam que a realidade social é histórica e contraditória, tanto em seus componentes objetivos como também nos subjetivos. Esta compreensão se dá pelo processo de abstração, isto é, a compreensão da essência, da apropriação crítica da realidade. Como afirma Gasparin (2003, p. 8),

(...) pelo abstrato, o educando pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois modificou sua maneira de entendê-la. Em consequência sua prática também não seria a mesma. Seu pensar e agir podem passar a ter uma perspectiva transformadora da realidade.

Como vimos, a subjetividade é constituída na medida em que o discurso da escola, teoria e prática, instrumentaliza-se a serviço do desenvolvimento do indivíduo. E esta instrumentalização ocorre quando a escola, em seu discurso, oferece condições e propostas pedagógicas concretas e coerentes com o objetivo de oferecer a este indivíduo condições de ser transformado e transformar sua realidade, e neste sentido entendemos que a pedagogia histórico-crítica oferece esta condição da formação da subjetividade como parte constitutiva de sua teoria, quando aborda a formação da individualidade humana, quando concebe o indivíduo enquanto síntese das inúmeras relações sociais. Conforme afirma Duarte (1999, p. 204),

(...) espero que a compreensão dessa categoria contribua para a construção da pedagogia histórico-crítica, enquanto uma pedagogia que se dirija aos indivíduos reais não apenas no que diz respeito ao que eles são, mas principalmente àquilo que eles podem vir a ser.

Tanto para a teoria histórico-cultural quanto para a pedagogia histórico-crítica, a escola, como uma instituição social, se constitui num lugar de fundamental importância para o indivíduo, que é constituído socialmente. O discurso da escola se constitui, portanto, como mediação na relação entre a realidade concreta e a realidade simbólica, que constitui a subjetividade. O discurso da escola, então, pode ou não contribuir para a superação de um modelo de sociedade que não leva em conta a educação como formação psíquica do indivíduo, ou seja, de sua subjetividade, mantendo-o refém de uma realidade aparente.

Em nosso entendimento, a contribuição da pedagogia histórico-crítica é fundamental para compreensão da subjetividade como um processo que se identifica como a imagem subjetiva da realidade objetiva e a formação dessa imagem subjetiva é constituída através da internalização dos diversos discursos, dentre eles, o da escola. Por esta razão, a pedagogia histórico-crítica objetiva uma educação escolar que tenha em seu discurso conhecimentos objetivos e universais para que o indivíduo tenha domínio da realidade como um todo e não apenas dos fenômenos, do imediato, um discurso escolar que não separe a teoria da prática, mas que tenha na unidade entre forma e conteúdo sua prática pedagógica, visando à transformação do indivíduo e da sociedade.

VI. A RELAÇÃO ENTRE O DISCURSO DA ESCOLA E A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE ESTUDANTES COM TDAH: UMA ANÁLISE DA LITERATURA INVESTIGADA

Nesse capítulo discutimos os dados levantados em nossa investigação, procurando oferecer uma contribuição mais consistente sobre a temática estudada a partir da coleta de dados.

Conforme Gatti (2012), a obtenção de dados em uma investigação científica está aliada à perspectiva teórico-metodológica, portanto, é de crucial importância o cuidado no levantamento, na interpretação e na análise dos dados. É a partir da análise dos dados que podemos ultrapassar o entendimento imediato do aparente, daquilo que a realidade nos apresenta ou como a observamos como o real concreto.

Assim, este momento de análise dos dados requer um exame atento, uma verificação detalhada das informações encontradas no percurso de nossa investigação, representando, portanto, o momento em que nos apoderamos do conhecimento produzido. Isso não significa que todo o processo anterior da pesquisa não validou nosso conhecimento, pelo contrário, a pesquisa é um ato contínuo, a cada momento e a cada leitura produzimos conhecimento. Porém, é neste momento da pesquisa que percebemos toda a trajetória da nossa investigação, dando ênfase à construção analítica que, conseqüentemente, se transformará em nossa contribuição ou no produto final de nossa construção na pesquisa.

Neste trabalho investigativo utilizamos a metodologia da análise de conteúdos para discussão dos dados levantados, pois a mesma propiciou a elaboração de um conhecimento que nos permitiu compreender, com maior profundidade, nosso objeto de pesquisa, que até então se apresentava como um conhecimento aproximado da realidade.

6.1 SOBRE A ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo, segundo Macedo (2006), não é uma metodologia recente e visa à compreensão das diversas fontes de conhecimento. Dentre as

peculiaridades desta metodologia, ressalta-se que ela sugere “um conjunto de recursos metodológicos. Conceituação, codificação, categorização são recursos de análises incontornáveis quando se lança mão desse tipo de procedimento interpretativo.” (MACEDO, 2006, p. 145).

A análise de conteúdo nos permitiu, então, levantar e categorizar o discurso da escola/professor encontrado nas pesquisas previamente selecionadas e analisadas em nossa investigação, sobre alunos com TDAH. Entendemos que essa metodologia nos permitiu refletir sobre a temática em estudo e compreender, de maneira mais aprofundada, nosso objeto de pesquisa.

Para Macêdo (2006), a análise de conteúdo é um recurso metodológico que visa descobrir os sentidos das mensagens, isto coloca o pesquisador como principal instrumento das análises. Esta metodologia postula ao pesquisador a função de investigar seu objeto analisado, buscando compreender o sentido velado, ou seja, ir além do que está escrito, daquilo que é aparente.

Na tentativa de detalhar melhor a trajetória percorrida pela análise de conteúdo, Macêdo (2006) elenca alguns passos: a) leituras preliminares e estabelecimento de um rol de enunciados; b) escolha e definição das unidades analíticas: tipos de unidades, definição e critérios de escolhas; c) processos de categorização; d) análise interpretativa dos conteúdos emergentes; e) interpretações conclusivas.

Outros autores ressaltam a importância da análise de conteúdo, dentre os quais destacamos, principalmente, Bardin (2001), além de autores como Triviños (2013), Moraes (1999), Richardson (2011) e Coutinho (2013) que também abordam a análise de conteúdo e sua importância no processo de interpretação dos dados.

Diante do exposto, optamos pela análise de conteúdo por nos permitir ir além do texto escrito e atravessá-lo com sentidos e interpretações que nos possibilitaram uma compreensão aprofundada das nossas leituras. Para essa definição acerca da metodologia de análise, ressaltamos também a leitura de Bardin (2014) uma obra com profunda análise técnica, que se torna referência metodológica para todos que almejam uma investigação que utilize a análise de conteúdo.

Bardin (2014) conceitua a análise de conteúdo, como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 2014, p.40). Assim, essa metodologia aplicada aos discursos, enquanto esforço de interpretação, tem no

rigor da objetividade e na riqueza da subjetividade, a busca pelo não dito ou o não aparente no texto investigado.

A análise de conteúdo foi, portanto, compreendida como um procedimento metodológico que responderia ao nosso objetivo e propósito, que consistia em dar sentidos e significados aos discursos materializados nas pesquisas investigadas, além de nos permitir uma investigação sistemática das pesquisas selecionadas, nos possibilitando tratá-las de forma objetiva e metódica.

Na análise de conteúdo o pesquisador tem uma função tal qual arqueólogo, buscando, como um detetive, as pistas e as evidências através da descrição do texto, para que na sua inferência, a interpretação seja a mais significativa diante dos enunciados. Nesta função investigativa, o pesquisador deve partir do conteúdo apresentado, daquilo que é manifesto no texto, para buscar os significados mais profundos, o conteúdo latente, através da fecundidade de sua subjetividade.

Esta função investigativa na análise de conteúdo é descrita por Bardin (2014), através de passos metodológicos para que esta realidade seja estabelecida em relação ao texto examinado, organizando o método em diferentes fases: “1. A pré-análise; 2. A exploração do material; 3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.” (BARDIN, 2014, p. 121).

Na fase da pré-análise, destacamos, principalmente, a escolha dos documentos. Através de uma leitura exhaustiva, o pesquisador constitui o *corpus* da sua pesquisa, isto é, a escolha dos documentos que serão submetidos à análise. O segundo momento, a exploração do material, consiste na análise sistemática do texto, daquilo que já anteriormente foi recortado, categorizado, agrupando-o segundo os critérios anteriormente estabelecidos. Na terceira fase, a interpretação, o pesquisador vai propor sua inferência, condensando as informações que pertencem à categorização levantada pela análise, o que culminará na sua interpretação.

6.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Na categorização temos nossa via de acesso ao que escolhemos desvendar, investigar, pela via de aproximação do discurso da escola/professor sobre alunos com TDAH, e como este discurso pode interferir na construção da subjetividade dos mesmos. Neste exercício de reorganização das leituras, as mesmas foram

reagrupadas a partir de um conjunto de enunciados sucessivos, tendo como base a semelhança dos sentidos emergentes.

O critério que utilizamos para definir nossas categorias atendeu as sucessivas repetições de termos ou sentidos semelhantes em seus substantivos e/ou adjetivos que caracterizam, na percepção da escola/professor, o TDAH e o aluno com este transtorno. Dentre os oito trabalhos analisados, os termos que mais aparecem sobre o transtorno estão apresentados no quadro 1.

QUADRO 1. TERMOS RECORRENTES ACERCA DA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE O TDAH

TERMOS	FREQUÊNCIA
Dificuldade de atenção/concentração	6
Agitação	6
Doença genética/Distúrbio	4
Dificuldade de aprendizagem	3
Incômodo/perturbação dos colegas	3
Comportamento opositor/Dificuldade de obedecer a regras	2
Dificuldade de autocontrole	2
Curiosidade/Inteligência	2

Fonte: Dados das pesquisas analisadas

Tais termos ou sentidos acerca do TDAH são recorrentes nas pesquisas investigadas, revelando as concepções dos professores e, conseqüentemente, as suas expectativas acerca do aluno com esse transtorno. Como podemos observar, devido à complexidade e a diversidade de sintomas, o TDAH ainda é um desafio em sua compreensão e entendimento. As diversas respostas dadas pelos professores representam as mais variadas formas sintomáticas do aluno com TDAH, que passam por concepções que vão de “inteligente” e “curioso”, àquele que “perturba a sala”.

O TDAH é considerado um transtorno, com maior incidência na infância, que causa um impacto na vida do indivíduo, atingindo inicialmente seu desempenho escolar através de comportamentos considerados inadequados e baixo rendimento escolar. Desse modo, o professor torna-se, num primeiro momento, independente da

sua formação inicial ou do tempo de experiência no magistério, o primeiro a perceber os sinais e as dificuldades que a criança com TDAH exterioriza no contexto escolar, prioritariamente na sala de aula.

Portanto, entender o que o professor percebe sobre o TDAH tornou-se importante nessa pesquisa, pois facilitou a compreensão do discurso que este professor produz acerca do aluno com TDAH.

Nessa perspectiva, fizemos também o levantamento das características mais recorrentes na concepção da escola/professor sobre o aluno com TDAH (QUADRO 2).

QUADRO 2. CARACTERÍSTICAS RECORRENTES NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE O ALUNO COM TDAH

CARACTERÍSTICAS	FREQUÊNCIA
Dificuldade de atenção/concentração	6
Agitação motora	6
Agressividade	5
Dificuldade de autocontrole	4
Dificuldade de organização	4
Dificuldade de aprendizagem/Baixo rendimento/Esquece o que aprende	4
Indisciplinado/Comportamentopositor/Falta de limites	4
Perturbação aos colegas e a classe	3
Ansioso/Nervoso/Baixa resistência à frustração	3
Falta de interesse/Não participação/Desmotivação	3
Baixa autoconfiança/Necessidade de chamar atenção	3
Dificuldade de sociabilidade/Isolado	2
Tratável/Apático quando medicado	3
Agilidade/Inteligência	2
Não conclui o que inicia/Efetua a atividade de qualquer jeito	2

Fonte: Dados das pesquisas analisadas

Assim, a partir do que se apresenta nas pesquisas selecionadas como discurso da escola/professor sobre o aluno com TDAH, foram definidas neste

trabalho as seguintes categorias de análise: aluno desatento/desconcentrado, aluno indisciplinado e aluno com dificuldade de interação.

Observamos que as categorias levantadas, a partir das características sinalizadas pelos professores sobre o aluno com TDAH, são correspondentes aos termos utilizados pelos docentes acerca do transtorno, indicando que em alguns discursos o indivíduo é confundido com o próprio transtorno. Este é um equívoco muito comum e repetitivo, principalmente numa sociedade onde o discurso médico é predominantemente carregado de rótulos estigmatizantes.

6.3 DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

6.3.1 Aluno desatento/desconcentrado

Dentre os aspectos abordados pelos professores nas pesquisas analisadas, essa categoria é composta por estudantes que apresentam dificuldades de ordem cognitiva, envolvendo atenção/concentração, memória e organização. Essas características apontadas pelos docentes acabam por produzir as chamadas dificuldades no processo de aprendizagem, conseqüentemente, o baixo rendimento escolar.

Coutinho & Araújo (2007) destacam a atenção como um fenômeno complexo, que envolve percepção, memória, motivação, afeto, entre outros. Esses autores afirmam que:

a atenção pode ser compreendida sob diferentes aspectos sendo os principais: a) seletividade: capacidade de focalizar estímulos relevantes, na presença de estímulos distratores e selecionar a informação para processamento consciente; b) sustentação: capacidade de manter a atenção ao longo tempo, e c) alternância: refere-se à capacidade de mudar o foco de atenção entre as tarefas com demandas cognitivas diferentes, determinando assim a qual informação se prestará atenção num dado momento (COUTINHO & ARAÚJO, 2007 p. 43).

É importante lembrarmos que a escola se organiza num tempo escolar, num conjunto de horas dentro da sala, que valoriza a realizações de atividades e tarefas, coletivas ou individualmente, conforme um programa previamente determinado. Assim, no contexto de sala de aula não há tempo a “perder” com quem se atrasa,

com quem fica “voando” na aula, com quem não se concentra naquilo que faz. Essa proposta de organização do tempo escolar, não considera as diferenças, ao contrário, homogeneiza os alunos como se todos tivessem um mesmo ritmo e dessem respostas a um mesmo tempo.

A aprendizagem é entendida considerando-se não apenas a capacidade ou não do aluno aprender, mas também o tempo que ele leva para apreender e memorizar o que foi dito. O aluno, então, precisa ser seletivo, precisar filtrar informações e não se deixar ser estimulado em sua percepção por aquilo que está à sua volta, para não perder o foco. Esse processamento que envolve a capacidade de receber a informação, selecioná-la, compreendê-la, processá-la, associar com conteúdos já anteriormente assimilados e memorizá-la, não é fácil para um aluno que tem TDAH.

Assim, o aluno com TDAH precisa de tempo específico, um tempo próprio para o processamento da informação e apropriação do conteúdo trabalhado na escola. Entretanto, esse tempo necessário para sua aprendizagem é, muitas vezes, prolongado pelo déficit de atenção e isso precisa ser respeitado. A escola/professor precisa entender que o fato de todos estarem num mesmo lugar e ao mesmo tempo recebendo a mesma informação, não garante que todos estejam aprendendo ao mesmo tempo. Esta realidade, já foi bastante discutida, e autores como Araújo (1998) e Freitas (2011), afirmam que a questão do tempo de cada aluno para aprender não pode ser subestimado pelo professor em sala de aula. Pimentel (2012) ao discutir essas singularidades e a questão da aprendizagem questiona: “Mas será que o aprendizado está limitado a essa esfera cronológica do tempo, ou será que as singularidades conferem a cada aprendente um tempo diferente de aprender, um tempo em que pode requerer longos períodos ou ciclos?” (PIMENTEL, 2012, p 43).

O aluno com TDAH é considerado desatento/desconcentrado, pois tem dificuldade em manter seu foco nas informações, com isso a sua memorização fica comprometida. Portanto, é comum que os professores se refiram a ele afirmando que “se tivesse prestado mais atenção, ele teria aprendido”. Essa queixa parece ser justa, mas o professor precisa ter uma visão que este aluno é singular, e por ser singular tem suas singularidades e complexidades que precisam ser notadas e respeitadas.

O aluno com TDAH tem um déficit de atenção, ele tem dificuldade na concentração e foco seletivo, pois como afirma Pimentel (2012 p. 51): “(...) estar

atento a algo significa estar distraído com outras situações circundantes. A atenção leva o organismo a reagir de modo adequado e consciente, enquanto a distração provoca ausência, atraso ou despropósito na resposta dada”. Como o aluno com TDAH tem dificuldade de manter-se focado, ele fica disperso, desatento e desconcentrado, sendo necessário ser mediado pedagogicamente em seu processo atencional de modo que essa mediação o ajude a manter a concentração.

Conforme Arruda (2007, p.90), “o déficit de atenção ou dificuldade de atenção, ou apenas desatenção, é o sintoma central do TDAH”. Andrade (2012, p. 21) ainda complementa afirmando que:

O DSM-IV estabelece que, conforme os sintomas apresentados pelo indivíduo, o transtorno pode se classificado em três sub-tipos: a) Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, tipo combinado, identificado como 314.01; b) Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, tipo predominantemente desatento, identificado como 314.00; c) Transtorno de déficit de atenção, tipo predominantemente hiperativo/impulsivo, identificado como 314.01.

Isso confirma a dificuldade do aluno com TDAH em manter-se focado em um estímulo específico. No ambiente escolar, num contexto de sala de aula, esta dificuldade fica mais evidenciada e é facilmente detectada pelo professor. Assim, essa característica da desatenção não pode ser ignorada pela escola/professor em sua atuação pedagógica com o aluno com TDAH.

Essa realidade aparece constantemente nos discursos dos professores, apresentados nas pesquisas analisadas. De acordo com Andrade (2012) os professores relatam: “ele não consegue se ater ao conteúdo, (...) fica voando (...) é falta de atenção, de concentração” (ANDRADE, 2012, p. 63) ou “ele não consegue se concentrar (...)” (ANDRADE, 2012, p. 64).

Essa é uma situação corriqueira que envolve o aluno com TDAH na escola, e isto autoriza o professor a emitir o discurso sobre o aluno que “não acompanha o ritmo da turma e nem conteúdo apresentado”. Entretanto, esse discurso é feito pela escola/professor, pois se pensa num tempo escolar e num conteúdo previamente definidos, sem considerar as condições de singularidades do aluno, principalmente do aluno com TDAH, que além das condições sócio-históricas que todos estão inseridos, apresenta outras condições singulares que lhe são próprias enquanto aluno com TDAH.

Como já foi dito anteriormente, a desatenção afeta os processos de memorização. A memória é, no entanto, a capacidade do aluno em “guardar o conteúdo”, mas não podemos pensar a memória isolada da maneira de ser, de agir e pensar, ela é resultante da complexidade dos sistemas de cognição que define a subjetividade. O aluno com TDAH não retém o conteúdo porque ele não presta atenção, mas ele não presta atenção, porque ele tem dificuldade de concentrar-se por muito tempo em um só foco, e esta dificuldade afeta também sua capacidade de memorização.

É claro que entendemos que a subjetividade é muito mais do que o aparelho cognitivo, porém, o aluno com TDAH tem, como todos, sentimentos e emoções que se instalam nas relações e nas interpretações do seu mundo interno e externo. O aluno com TDAH tem dificuldade em “ater o conteúdo”, mas com certeza não esquecerá a forma de tratamento a que foi exposto em sala de aula, a partir do discurso do outro, e este outro, não é, outro qualquer, é o professor.

Essa mesma queixa é percebida por Cavalcante (2012) quando em sua pesquisa relata no discurso dos professores afirmações como o aluno com TDAH “não consegue prestar atenção” (CAVALCANTE, 2012, p.92).

Essa dificuldade de concentração o afeta interiormente, levando-o a dispersão e a mudança repentina do seu foco. Isso não afeta apenas sua relação com o aprendizado, mas também sua relação com o professor e com os colegas, pois passa a ser mal visto pelos resultados que apresenta. O aluno com TDAH, como outro qualquer, tem singularidades biológicas, afetivas, cognitivas e sociais, e nenhuma destas singularidades é considerada superior ou inferior à outra, assim a disfunção de uma afetará a relação com as outras.

Da mesma maneira Barbosa (2011) ao trazer o relato dos professores sobre essa dificuldade do o aluno com TDAH, apresenta as seguintes falas:

“são crianças extremamente inteligentes (...) mas com dificuldade de concentração.”
“indivíduo com muita dificuldade de concentração (...) de concluir o que inicia.”
“sinais claros e repetitivos de desatenção, inquietude e impulsividade.”
“compreendo Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, alunos que se caracterizam por sinais claros e repetitivos de desatenção (...) tem características básicas a desatenção (...).”
(BARBOSA, 2011, p203).

Percebemos através dos relatos desses professores a recorrência das características que aparecem sobre o aluno com TDAH, levando esses docentes a nomear seus alunos como “desatentos e desconcentrados”. Esses adjetivos trazem consigo a ideia de que é como se eles não quisessem prestar atenção, mas não é tão simples, o que acontece é que lhes falta a condição de focar sua atenção seletivamente, por muito tempo, em uma atividade em sala de aula.

A atenção seletiva consiste na capacidade que o indivíduo tem de manter-se focado numa situação ou informação, apesar de todos os outros estímulos ao seu redor. Para um aluno com TDAH essa dificuldade é real, pois ele será sempre estimulado e “tentado” a tirar o foco e desconcentrar-se frente ao novo, frente ao estímulo que o convida e o domina temporariamente.

Por isso é importante também analisar as tarefas propostas em sala de aula, pois elas em muitos casos demandam que a atenção do aluno seja focada para uma determinada situação por longo tempo, fato que o aluno com TDAH tem dificuldade de conseguir realizar. Assim, considera-se que o professor precisa adaptar as atividades propostas para esses alunos, com textos mais curtos e questões com consignas mais claras e objetivas.

De acordo com Thompson (2007), a dificuldade atencional e de concentração por longo tempo da pessoa com TDAH não pode ser confundida com falta de interesse:

frequentemente estas crianças são acusadas de não prestar atenção, mas na verdade elas prestam atenção a tudo. O que não possuem é a capacidade para planejar com antecedência, focalizar a atenção seletivamente e organizar respostas rápidas. (THOMPSON, 2007, p. 141).

Assim, a organização do mundo interno por esses alunos facilitará a organização do que está do lado de fora. O indivíduo que tem alguma dificuldade cognitiva de organização do seu pensamento terá também dificuldade nas relações com o seu próprio corpo. Assim, dentro da dificuldade de atenção e concentração, poderá aparecer também a dificuldade de organizar suas falas, suas relações, suas atividades e seus materiais. Contudo, a capacidade de planejamento e organização interna será também visível nas “arrumações” das coisas do lado de fora.

Portanto, vimos nas falas dos docentes que o aluno desatento/desconcentrado é aquele que não consegue manter-se atento por muito

tempo durante as atividades realizadas em sala de aula. Entretanto, dependendo do acompanhamento multidisciplinar recebido pelo aluno com TDAH e da precocidade do seu diagnóstico, alguns alunos conseguem se sobressair em outras atividades que são realizadas no contexto escolar, como por exemplo, nas aulas de educação física onde as atividades envolvem o movimento com o corpo, conforme indica Moreira (2012) em sua pesquisa sobre a importância da educação física para o aluno com TDAH. De acordo com seus achados, a atividade física possibilita a estimulação psicomotora, podendo influenciar positivamente no desempenho escolar desse aluno como um todo, sendo também um estímulo à sua criatividade.

6.3.2 Aluno indisciplinado

Os professores investigados nas pesquisas analisadas trazem nessa categoria características dos estudantes com TDAH que envolvem aspectos de ordem disciplinar e comportamental, a saber: agitação motora, falta de limites, dificuldade de autocontrole e comportamento opositor.

A questão da indisciplina e sua relação com o ensino e a aprendizagem foi, e ainda tem sido, objeto de investigação entre os profissionais da educação. Seu estudo materializa-se no enorme acervo de publicações sobre a indisciplina na escola, revelando a inquietação trazida por esse tema.

A escola considera que aluno indisciplinado é aquele indivíduo que quebra as regras estabelecidas em sala de aula, que precisa ser mentorado todo o tempo, que dispensa um desafio constante para mantê-lo adequado e enquadrado na estruturação hegemônica da sala de aula. Esta indisciplina se revela através do corpo, muito mais do que da fala, é o inquieto, aquele que não para, não fica sentado, não obedece e nem faz aquilo que está na rotina. São, portanto, considerados “inadequados” a todo o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo escolar em sala de aula, sendo comumente convidado a se retirar da sala para conversar com outros profissionais da escola.

Entretanto, vale ressaltar que se existe a categoria aluno-indisciplinado é porque a escola parte do pressuposto que o espaço de sala de aula é lugar de disciplina, de ordem e de homogeneidade, e que tudo o que está fora do lugar, da ordem e do padrão é, portanto, considerado indisciplinado. Dessa forma, o aluno-

indisciplinado é aquele indivíduo que não se comporta dentro da ordem, do lugar ou do padrão estabelecido em sala de aula.

Assim, a indisciplina é uma característica do aluno com TDAH, segundo os relatos dos professores nas pesquisas analisadas. Conforme Cavalcante (2012, p.92), os professores relatam dentre as dificuldades com estes alunos: “ele é agressivo, ele é danado, ele bate, não fica quieto.”

O aluno que não se enquadra no modelo comportamental estabelecido em sala de aula é constantemente chamado à atenção, é exposto a advertências em sala de aula e alertado para punições se permanecer deste ou daquele modo na sala. Estas constantes advertências e a exposição do aluno, afetará conseqüentemente seu estado de humor, não só em relação ao professor, mas também em relação aos colegas. A agressividade, em algumas situações pode ser a única forma deste aluno manifestar-se frente ao não saber lidar com estas dificuldades.

Dentre os relatos dos professores, encontramos em Nazar (2011) um relato interessante de um aluno com TDAH, que demonstra o sofrimento psíquico de alguém que sabe que é diferente, mas não sabe explicar porque: “normalmente a criança se sente muito diferente, se sente deslocada no grupo, se sente mal na família, se sente e ela não sabe muito bem porque.” (NAZAR 2011 p.70).

O aluno com TDAH já traz consigo um discurso de casa, da família, de que não é como outros, de que ele é diferente. Ao chegar à escola ele encontra no discurso da escola/professor a repercussão do que já ouviu fora dos muros da escola. Assim, sua relação com este ambiente e com os atores que envolvem a sala de aula será uma relação angustiante, pois se sentirá sempre deslocado e sua autoestima será afetada, afetando seu aprendizado e sua relação com seu corpo e o meio onde está inserido.

A indisciplina também aparece nos relatos dos professores, quando Barbosa (2011 p. 203) evidencia que essa é uma das queixas dos professores acerca dos alunos com TDAH sobre seu comportamento em sala de aula: “(...) eu acho que eles são agitados (...) são inquietos” ou “(...) é aquele que não sossega (...) ele tem que estar se mexendo.”

Outra pesquisa que destaca também a questão da disciplina é a de Côas (2011, p. 46) quando relata no discurso do professor:

(...) é que a criança hiperativa não consegue ficar sentada por muito tempo (...) normalmente estas crianças circulam muito na sala, as vezes mostram-se muito agressivas, as vezes mostram-se relutando na realização de algumas atividades propostas pelo professor.

Na perspectiva foucaultiana, o objetivo das instituições é o disciplinamento dos corpos. Portanto o papel da escola, como uma instituição responsável por disciplinar e docilizar corpos é o de não permitir que este aluno se mexa ou saia do seu lugar. A homogeneização não permite a quebra de regras, assim todo aquele que se comporta diferente sofre o discurso da diferença e recebe o rótulo de diferente.

Numa visão durkheimiana,

a educação exerce coerção sobre os indivíduos, obrigando-os a se conformarem aos seus conteúdos, costumes e hábitos, desenvolvidos na escola e presentes na sociedade, isto é, para que sejamos aceitos na coletividade em que vivemos, é preciso que nos adaptemos às posturas por ela demandadas. (ATISANO, 2006, p. 30).

Nessa perspectiva, observamos que historicamente a escola assume a função de disciplinar, sendo a disciplina considerada um conjunto de regras que em sala de aula é fundamental para o alcance do êxito, ou seja, do aprendizado. Esse aprendizado pretendido, no entanto, deve ocorrer em uma condição de homogeneização que não respeita as desigualdades culturais, sociais e subjetivadas pelos indivíduos. Porém, na sala de aula a tensão entre os interesses idealizados pela escola e a realidade individualizada dos alunos reproduzirá repercussões conflitantes, sendo o indivíduo vitimizado frente aos ideais de padronização da escola.

Em seu livro *Vigiar e Punir* (1977), Michel Foucault discute a questão do poder e suas formas de exercício, demonstrando que a sociedade, enquanto construção histórica, sempre esteve atenta a disciplina, principalmente em disciplinar os corpos. Este poder é caracterizado não apenas pela vigilância, mas também pela normatização de comportamentos inadequados na escola, na prisão, nos internatos etc. Nesse sentido, a escola pensa a disciplina, não apenas na sua estruturação, mas, sobretudo, na ordenação dos conteúdos, na disposição da estrutura da sala de aula, na posição do professor, na disposição dos corpos em uma ordem a eles destinados. É claro que a preocupação de Foucault não foi de analisar

detalhadamente a distribuição arquitetônica das escolas, mas enxergava na escola e na forma de educar, o exercício do poder disciplinar.

Essa realidade fica evidenciada no próprio processo pedagógico onde é visível a corporificação das relações de poder e de disciplina. Esta relação de poder e de disciplina é apresentada por Gore (2002) quando descreve que

em muitas salas de aula, os estudantes depressa aprendem a levantar suas mãos antes de falar em classe, a conservar seus olhos sobre o trabalho durante um teste, a conservar seus olhos no professor, a dar a aparência de estar escutando quando o professor está dando instruções, a permanecer em suas carteiras. (GORE, 2002, p. 14).

O aluno-indisciplinado é, portanto, caracterizado justamente por se destacar do padrão e da ordem estabelecida em sala de aula, onde o olhar do professor detecta imediatamente o comportamento inadequado e fora da ordem. O discurso da escola sobre o aluno-indisciplinado tem repercussões extra-sala de aula, pois ele é constantemente convidado a se retirar da sala, a conversar com a diretora ou a coordenadora escolar e não raro leva uma notificação para a casa, solicitando a intervenção da família. Esta realidade nos permite identificar as características do discurso e práticas da escola que têm repercussões negativas e estigmatizadoras naqueles considerados como alunos-indisciplinados.

Discutindo a indisciplina e o sentimento de vergonha, Yves da La Taille (1996), aponta para as implicações na questão da subjetividade, no tocante a rotulação de indisciplinado, quando diz “tenhamos cuidado em condenar a indisciplina sem ter examinado a razão de ser das normas impostas e dos comportamentos esperados” (LA TAILLE, 1996, p. 20). Este cuidado, destacado pelo autor, se aplica ao contexto das repercussões na subjetividade do aluno, demonstrando que a rotulação de ‘indisciplinado’ é, frequentemente, sentida como humilhante.

6.3.3 Aluno com dificuldade de interação

Outra categoria levantada a partir dos discursos da escola/professor sobre o aluno com TDAH é que esses apresentam dificuldade de interação. Sendo, porém, a

interação com o meio um aspecto indispensável para o desenvolvimento do indivíduo e do seu aprendizado, o aluno com dificuldade de interação, poderá nessa perspectiva apresentar também dificuldade de internalizar o conhecimento trabalhado em sala de aula.

É através da socialização que o indivíduo se apropria da cultura e dos signos que representam sua constituição subjetiva. O aluno com TDAH, por se sentir diferente e segregado, conforme relatos dos professores terá, assim, dificuldade de interagir em sala de aula.

A interação deste aluno apareceu no discurso dos professores nas diversas pesquisas analisadas, envolvendo aspectos da ordem da sociabilidade e interação social. Tais aspectos foram utilizados para caracterizar essa categoria como, por exemplo, a agressividade e o isolamento. Nessa perspectiva, alguns professores nas pesquisas analisadas acabam sinalizando que a medicação torna o aluno com TDAH 'tratável', conforme nomeado por alguns, ou 'apático', na concepção de outros. Em relação à questão da medicação do aluno com TDAH, Moares, Ciasca e Ribeiro (2007, p 34) sobre desempenho na escola, afirmam:

Quando se trata o TDAH, usando psicofarmacos, ocorre uma melhora importante no desempenho acadêmico. Isso pode até solucionar o problema, desde que o paciente não tenha perdido conteúdos pedagógicos importantes, enquanto sofria com os sintomas do TDAH.

Não entraremos na discussão sobre a medicalização, termo amplamente discutido e debatido entre os especialistas e educadores, apenas entendemos que os autores apontam para a possibilidade do aluno com TDAH, se diagnosticado, bem acompanhado e orientado apresentará reflexos positivos em sua relação com o conteúdo e com os colegas em sala de aula, potencializando seu aprendizado.

A pesquisa de Andrade (2012) traz, através do discurso dos professores, esta dificuldade que o aluno com TDAH apresenta, principalmente em sala de aula, conforme relatos:

“quando ele não tomava a medicação, eu ficava louca na sala (...) ele deixava todo mundo perturbado na sala de aula.”
“os colegas cansam das atitudes dele.”
“(…) ele tá sempre mexendo, empurrando, batendo, tomando alguma coisa do colega (...).” (ANDRADE, 2012, p.64).

Esta dificuldade do aluno com TDAH, também aparece no trabalho de Cavalcante (2012, p. 92; 105) quando descreve em sua pesquisa os relatos dos professores como: “(...) ele é agressivo, ele é danado, ele bate (...)” ou “(...) ele senta separado dos outros, porque não dá, tem que ter sempre uma pessoa perto dele”.

Devido a essas experiências de dificuldade de interação, o aluno com TDAH passa a ter seu lugar marcado, separado, distante dos outros e não raro o professor em sala de aula delimita também seu limite, sua distância em relação ao outros, o que potencializa a sua própria dificuldade de interação. O discurso da escola/professor sobre o aluno com TDAH evidencia, assim, sua diferença dos outros, no sentido de tê-lo o mais distante possível para que ele não pudesse atrapalhar o andamento e a ordem em sala de aula.

A pesquisa de Barbosa (2011) também traz relatos dos professores relativos ao aluno com TDAH que apresenta esta dificuldade de interação em sala, demonstrando que tem sido uma característica evidenciada nas pesquisas analisadas.

“(...) a gente nota que eles se afastam do grupo (...) eles não conseguem ficar junto com o grupo (...) eles estão sempre dispersos.”

“se ele for medicado é apático (...)”

“(...) as vezes tem dificuldade no convívio escolar.”

“(...) muitas vezes se senta isolada e segregada dos colegas (...)”

“caracteriza-se pela desatenção, inquietude e as vezes agressividade ou apático.” (BARBOSA, 2011, ps. 215-216).

Observamos que o aluno com TDAH tem dificuldade para manter-se no grupo, pois ora está sentado distante, ora se afasta, ora está disperso. Todas estas descrições/relatos dos professores demonstram que esse aluno com TDAH já internalizou o discurso do outro e se sente melhor distante e sozinho, evitando ser constantemente advertido por causa de seu comportamento. A agressividade e a apatia são, então, utilizadas por este aluno até como uma forma de se preservar e de manter-se em seu isolamento.

Porém, a interação deste aluno com TDAH é fundamental na constituição de sua subjetividade. Assim, a manutenção desta dificuldade de interação social acarretará em seu processo de formação em outras dificuldades futuras, com ele mesmo e com os outros ao seu redor.

Também em sua pesquisa Côas (2011) destaca esta dificuldade apresentada pelo aluno com TDAH, quando traz em seu texto os relatos de professores como: “as crianças que tem este transtorno, mostram na sala de aula um comportamento diferente, as vezes agressivo, não parando quieto, não conseguindo conviver em grupo” (CÔAS, 2011, p.46).

Como percebemos com base nos relatos dos professores nas pesquisas analisadas, o aluno com TDAH apresenta dificuldades de sociabilidade e interação. Esta dificuldade está também evidenciada no trabalho de Jacini (2012) quando aponta que uma das dificuldades mais destacadas na percepção do professor sobre os sinais do TDAH durante a escolarização é justamente nas habilidades sociais, pois afirmam que o aluno com TDAH não consegue manter uma relação de amizade com as demais crianças de sua idade.

Numa perspectiva vigotskiana, as funções psicológicas superiores, tais como memória e atenção são desenvolvidas a partir da interação com o outro, sendo esta interação mediada pela linguagem. É neste sentido que para Vigotski (1998) a escola assume um papel ativo na formação do indivíduo, em sua subjetividade. Sendo assim, o discurso do aluno com TDAH é uma apropriação de sua forma de se relacionar com o mundo, pois ele não aprende por si só, mas a partir da interação que estabelece com seu meio social.

Assim, como para Vigotski (1998) o sujeito só existe a partir de sua interação com o outro, entendemos que a constituição da subjetividade não é apenas uma elaboração ou determinação de fatores genéticos/biológicos, mas, uma interação deste biológico com o social, onde Pino (2005) denomina de “nascimento cultural”, ou seja, o nascimento social. Este entendimento busca, pois, superar o pressuposto de um domínio do biológico sobre o psicológico do sujeito, e do psicológico sobre o biológico. É, pois, a via do entendimento da interação do meio com o sujeito, este como um todo e constituído em sua condição sócio-histórico-cultural, sendo constituído e constituinte da sua cultura e das relações sociais.

6.4 IMPLICAÇÕES DO DISCURSO DA ESCOLA/PROFESSOR NA SUBJETIVIDADE DO ALUNO COM TDAH

Para Vigotski (1998) a escola assume um papel ativo na formação do indivíduo em sua subjetividade, pois esta é formada a partir da interação com o

outro, através da linguagem. Sendo assim, o discurso sobre o aluno com TDAH repercute em sua apropriação do mundo e em sua forma de se relacionar com o mundo, pois ele não aprende por si só, mas pela sua interação que estabelece com seu meio social.

Concordamos com o pensamento foucaultiano que o indivíduo se apropria do discurso do outro, principalmente, quando esse discurso tem o “status” do poder/saber. Quando a escola/professor discursa sobre o aluno com TDAH, este discurso passa a ser também o discurso do próprio aluno. Assim, ele começa a se perceber como um aluno desatento e desconcentrado, que não consegue fazer ou realizar, que é incapaz de ser igual aos colegas.

Percebemos isso nos relatos dos professores sobre o que os alunos com TDAH dizem sobre si mesmos na realização das atividades. Em Nazar (2011) temos as falas de professores que trazem o sentimento do aluno frente à realização das atividades:

“O próprio aluno diz que não sabe, não consegue, sei lá mais o que, porque é TDAH.”

“Normalmente a criança se sente muito diferente, se sente deslocada no grupo, se sente mal na família, se sente e ela nem sabe muito bem porque...”.

“Ele se espantou como quem não acreditasse que fosse capaz de ter feito algo tão especial (...)”. (NAZAR, 2011, ps. 63,70).

Observamos nesses relatos que o aluno já internalizou que “é TDAH”, por esta razão ele já reproduz o discurso sobre si mesmo. Por ser TDAH ele se sente incapaz de fazer ou realizar a tarefa, sente-se incapaz de se concentrar, pois ele é produzido pelo discurso do outro sobre o TDAH. Assim, entendemos que o discurso da escola/professor sobre o aluno com TDAH reforça o discurso do próprio aluno sobre si mesmo. Percebemos, então, o quanto o discurso do outro tem um papel impactante sobre a subjetividade, como o indivíduo internaliza esses discursos, processa e elabora em suas configurações subjetivas.

Tanto Vigotski (1998) quanto Rey (2005), a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, explicam o desenvolvimento da subjetividade a partir do contexto sócio-cultural, ou seja, a subjetividade individual, como um sistema interligado, é desenvolvida a partir das relações com o meio em que cada indivíduo está inserido.

Rey (2004) afirma:

A sociedade atua mediante múltiplos mecanismos e relacionamentos que tem uma expressão formal em órgãos, instituições e sistemas de leis, mas também têm uma representação informal, no sentido subjetivo que todo esse sistema possui para diferentes sujeitos, grupos e classes sociais que integram a sociedade. (REY, 2004, p. 29)

Portanto, para Rey (2004) o processo de subjetivação, associado às estruturas e a forma de organização social, é o que caracteriza a subjetividade social. Dentre as instituições mais relevantes, depois da família, que caracterizam a subjetividade social e cujo funcionamento tem um papel decisivo na construção da subjetividade do indivíduo, está a escola. Como afirmam Pimentel e Santos (2014),

A escola, desde a sua criação enquanto instituição social formadora, tem atuado como uma organização curricular rígida e com metodologia e práticas avaliativas homogêneas que perpetuam a discriminação e a exclusão dos considerados diferentes, isto é, daqueles que aprendem de modo ou num tempo diferenciado. (PIMENTEL; SANTOS, 2014, p 81)

Esta realidade é vivenciada pelo aluno com TDAH, que apresenta certa dificuldade em relação ao tempo, atenção, organização e ao controle dos movimentos corporais, no contexto de sala de aula.

O aluno com TDAH tem, assim, no discurso do professor um elemento de impacto subjetivo relevante no sentido de entender que suas dificuldades podem ou não ser superadas. Portanto, consideramos que o papel do professor, como mediador em sala de aula, não afeta apenas a questão da aprendizagem, impacta também no desenvolvimento sócio-emocional do seu aluno.

Para Rey (2004) a escola tem uma enorme importância para a constituição da subjetividade, pois nela que o indivíduo vivencia sua infância e adolescência, tão significativa, que além de continuar o processo de socialização e de educação permanente, ela pode em algumas situações, compensar deficiências deixadas pela educação familiar. Percebemos a representação da escola na constituição da subjetividade do indivíduo. Rey (2004) entende que muito mais do que fornecer informação, a escola contribui no desenvolvimento da personalidade, constitui a subjetividade, através da interação indivíduo-escola.

Neste sentido, entendemos que o discurso da escola, na fala do professor sobre o aluno com TDAH, tem uma repercussão significativa na constituição de sua subjetividade, quando este internaliza a fala do professor, o discurso sobre sua indisciplina, sobre o seu atraso e sua reprovação. Se a escola é um lugar de construção de sentidos, o discurso da escola sobre este aluno implicará em repercussões subjetivas profundas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigativo desenvolveu-se a partir das seguintes inquietações: Como as pesquisas sobre escolarização de estudantes com TDAH abordam os discursos produzidos pela escola/professor acerca desses estudantes incluídos na escola regular? Como o estudante com TDAH é percebido pela escola/professor nas pesquisas analisadas? De que maneira tais discursos podem interferir na construção da subjetividade desses estudantes?

Nossa investigação teve, como pressuposto de que o TDAH é um transtorno. Porém, não desconsideramos autores que têm discutido criticamente a alta incidência do diagnóstico do TDAH, tecendo críticas ao discurso reducionista e estigmatizante do modelo biomédico e suas ingerências nas ações da escola.

Fundamentados nas contribuições da psicologia histórico-cultural e principalmente em Vigotski e Gonzalez Rey, que evidenciam o simbólico, fundamentalmente a questão da importância do discurso do outro, reconhecendo a interação do biológico com o social pela mediação da linguagem, não podemos divorciar o discurso da escola/professor isolado dos processos intersubjetivos.

Assim, nossa intenção nessa pesquisa foi investigar as implicações do discurso da escola/professor na construção da subjetividade do aluno com TDAH. Procuramos ao longo desse trabalho fornecer elementos suficientes para que esta investigação contribuísse para trazer, a partir das pesquisas analisadas, uma perspectiva sobre a subjetividade como uma construção feita a partir da internalização de signos, principalmente dos discursos sociais, em especial, do discurso da escola/professor sobre o aluno com TDAH.

Selecionamos, nesse trabalho, o professor como representante do discurso da escola, não que outros atores não sejam importantes, mas pela necessidade de especificar e analisar com maior aprofundamento e direcionamento o foco de nossa investigação.

Assim, não nos interessou aprofundar na discussão sobre a formação do professor, sua prática pedagógica e nem sua própria percepção do ser professor. Em nossa escrita também não nos coube julgamento do professor acerca de ser ele algoz ou vítima, mas interessou-nos apresentá-lo como representante do discurso da escola, do discurso veiculado no espaço escolar sobre o aluno com TDAH. Portanto,

nessa investigação o professor foi o ator do contexto escolar mais evidenciado. Ele apareceu sendo sujeito e suas falas foram objeto de análise, especificamente como o seu discurso sobre os alunos com TDAH aparece nas pesquisas analisadas.

Compreendemos que o discurso da escola/professor sobre o TDAH não se limita apenas à reprodução do conhecimento historicamente acumulado, pois é muito mais que um espaço de saber historicamente sistematizado. O discurso da escola/professor se constitui também pelo compartilhamento, interação de sentidos e significados que são comunicados e que permitem interpretações objetivas e subjetivas da realidade objetiva e intra-subjetiva.

Concordamos com o pensamento foucaultiano que o indivíduo se apropria do discurso do outro, principalmente quando este discurso tem o “status” do poder/saber. Assim, quando a escola/professor discursa sobre o aluno com TDAH, esse passa a ser também o discurso do próprio aluno, pois ele começa a se perceber como um aluno desatento/desconcentrado, indisciplinado, que não consegue fazer ou realizar, que é incapaz de ser igual aos colegas. Ao invocarmos a importância do discurso da escola/professor sobre o aluno com TDAH, estamos conscientes que o discurso tem um papel fundamental e ativo na constituição da subjetividade deste aluno. Portanto, para além de todas as estratégias em sua prática pedagógica, o professor é em si mesmo uma influência que pode mudar a autopercepção do aluno com TDAH. Com isto, não negamos a participação e parceria da escola com a família, pois, nem a escola, nem o professor, nem a família isoladamente são capazes de suprir às demandas da formação deste aluno, é preciso esta “aliança pedagógica” entre os atores principais na constituição da subjetividade do aluno com TDAH.

Nos relatos dos professores, encontrados nas pesquisas analisadas, percebemos que em seu discurso a escola pensa e projeta o aluno de forma homogeneizada, como se todos tivessem as mesmas condições de participação nas atividades. Assim, “passam”/transmitem o conteúdo de maneira uniforme, usando o mesmo tempo-escolar como sendo o tempo necessário para todos. Nessa perspectiva, exigem que todos acompanhem os conteúdos dados em sala de aula, não importando suas dificuldades; que todos aprendam ao mesmo tempo, não sendo consideradas suas limitações. Assim, são evidentes nos relatos das pesquisas analisadas que esses alunos são destacados na escola por seus comportamentos considerados inadequados na sala de aula e, além de tudo, pela

indisciplina, desatenção e agressividade, ficando essas características evidentes em quase todas as falas e pesquisas.

Existe, pois, nas falas analisadas dos docentes, a partir das pesquisas selecionadas, uma supervalorização das dificuldades de aprendizagem do aluno com TDAH, porém poucas referências as suas habilidades. Esse aluno não faz parte do grupo dos idealizados e sim do rol de alunos considerados problemáticos. Isso revela que o discurso da escola/professor sobre o aluno com TDAH tem focado apenas com os aspectos cognitivos e comportamentais deste aluno, desconsiderando as suas singularidades e suas multideterminações. Desse modo, o discurso da escola/professor sobre o aluno com TDAH é um discurso que atrela e confunde o aluno com o próprio transtorno, tornando-o a própria nomenclatura TDAH. Esse discurso apresenta, assim, um distanciamento significativo da construção de uma subjetividade que torna o aluno sujeito, tendo sua singularidade reconhecida.

Esse aluno com TDAH, por não se demonstrar capaz de dominar a natureza de seus impulsos, proposta da escola e da educação no ideário liberal, é estigmatizado e rotulado, não havendo por parte da escola entendimento de suas dificuldades. Assim, além das dificuldades de atenção, concentração e aprendizagem, esse aluno tem sua demanda afetiva não atendida e sua autoestima afetada na construção de sua subjetividade. A afetividade é um componente indissociável do cognitivo e do social, exercendo uma função fundamental no desenvolvimento, na construção da subjetividade, além de interferir no processo de aprendizagem e na relação com o professor e colegas. Portanto, um comprometimento nas relações de afetividade pode, sem dúvida, resultar em dificuldades no processo de aprendizagem.

Assim, a presente pesquisa revelou que o sentido e o significado que o aluno com TDAH atribui ao discurso da escola/professor sobre ele, a interpretação que este discurso tem quando compartilhado por todos os indivíduos em um espaço social, conjuntamente, e o sentido e significado deste discurso construído por meio de suas experiências individuais causam impacto ao desenvolvimento do psiquismo desse aluno, na produção de sentidos e na constituição de sua subjetividade.

A partir dessa análise, defendemos que o professor precisa se tornar consciente de sua importância na formação e construção da subjetividade do aluno, atuando de modo a respeitar as diferenças e singularidades, não expondo o seu

aluno com TDAH em suas dificuldades e/ou limitações. Para que essa consciência seja construída o professor deve ser sempre desafiado a refletir sobre suas práticas, atitudes e discursos, não reproduzindo uma formação excludente do sujeito. Assim, o discurso da escola/professor deve demonstrar uma forte convicção no potencial do seu aluno e procurar fazê-lo internalizar convicções e sentimentos que contribuam para o desenvolvimento de uma autoestima elevada.

Porém, temos entendimento que o respeito às diferenças e ao diferente, não são construções mecânicas e automáticas, é necessário uma construção da própria identidade de ser escola e de ser professor.

Em nossa perspectiva é preciso que tanto escola quanto o professor rompam com a postura de um discurso discriminatório e estigmatizante e tenham um novo olhar, conseguindo enxergar toda a singularidade destes alunos com TDAH, como sujeitos históricos e que precisam ser respeitados em suas individualidades. É necessário enxergá-los como subjetividades que se constituem em suas relações e interações com o outro e que, portanto, a escola é um *locus* significativo na construção desta subjetividade.

Desse modo, o discurso da escola/professor na construção da subjetividade do aluno com TDAH, mais do que importante na relação de ensinar e de aprender, é também fundamental na formação da atividade psíquica e das relações que estão sendo estabelecidas através da interação com o meio social, sendo a sala de aula um espaço essencial dessa interação. Assim, o discurso da escola/professor sobre o aluno com TDAH tem implicações muito mais profundas do que a relação deste aluno com o saber, pois tem implicações deste aluno com todas as outras dimensões sociais. É, pois, na escola como instituição, espaço microcosmo, *locus* que este aluno tem parte de sua formação integral, que refletirá na cognição, afetividade e sociabilidade, justamente onde ele tem enfrentado as maiores dificuldades, conforme o relato dos professores visto nas pesquisas analisadas.

Nossa discussão neste trabalho objetivou, assim, contribuir para uma percepção mais ampliada da importância do discurso da escola/professor, que não deve apenas apontar as dificuldades, mas principalmente criar condições necessárias para que este aluno com TDAH, não se sinta um estorvo e não desista do seu direito de estar e permanecer na escola. Esta possibilidade de abandono da escolarização passa a ser real na medida em que esse aluno sente-se inadequado no espaço escolar. É necessário, então, que escola/professor, através de um

discurso diferenciado, contribua para que estes alunos saiam da condição de vitimizados e se sintam sujeitos e capazes de transformar suas realidades objetivas e subjetivas.

Portanto, ao investigar as implicações do discurso da escola/professor sobre o aluno com TDAH acreditamos na possibilidade da construção de subjetividades que sejam formadas e capacitadas para a superação das suas dificuldades, e no entendimento de sua singularidade, como indivíduo e sujeito social, com possibilidades, vontades, sonhos e perspectivas.

Desse modo, acreditamos que a escola/professor precisa compreender e ressignificar o seu papel e sua função, entendendo que no espaço de sala de aula a subjetividade do aluno está sendo constituída e compreendendo também a importância desta construção subjetiva. Portanto, o professor precisa ter consciência que a escola é tanto espaço de aprendizagem quanto da formação do sujeito sócio-histórico-cultural.

Por fim, ressaltamos que nossa intenção nesta investigação não foi de procurar culpados e/ou vítimas do discurso da escola, mas provocar uma reflexão gere novos estudos sobre o papel relevante da escola na constituição da subjetividade, percebendo na figura do professor um importante aliado para a construção de subjetividades, sujeitos e protagonistas de sua história.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Solange Dias Arantes de. **Exploração da percepção dos professores sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Paulo, 2011.
- ANDRADE, Rebeca da Silva Campos. **Jogos de regras como recurso de intervenção pedagógica na aprendizagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2012.
- ARAUJO, Marcos Vinicius de. **Manejo comportamental pelo professor no contexto de sala de aula de alunos identificados com TDAH: desenvolvimento, implementação e avaliação de guia de intervenção** Tese de Doutorado. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.
- ARAUJO, Ulisses Ferreira de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In. AQUINO, Júlio Groppa. **Diferença e preconceito na escola: Alternativas teóricas e práticas**. 5 ed. São Paulo: Summus, 1998.
- ARRUDA, Marco Antônio. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: abordagem sinóptica para o não especialista. In. VALLE, Luiza E. L. R. do; PINTO, Katia O. (Orgs.) **Mente e corpo: integração multidisciplinar em neuropsicologia**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. **O que é o TDAH?** Disponível em: <http://www.tdah.org.br/> Acesso em julho/2014.
- ATISANO, Regiane Aparecida. A educação sob o enfoque de Émile Durkheim. In: CARVALHO, Alonso Bezerra de; SILVA, Wilton Carlos Lima da (Orgs.). **Sociologia e Educação: leituras e interpretações**. São Paulo: Avercamp editora, 2006.
- BARBOSA, Claudia Waltrick Machado. **A prática docente frente a suspeita e diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) de crianças em fase escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade Do Planalto Catarinense, 2011.
- BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. MEC/SEESP. 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2014.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BRZOWSKI, Fabiola S.; BRZOWSKI, Jerzy A.; CAPONI, Sandra. Classificações interativas: o caso do transtorno de déficit de atenção com

hiperatividade infantil. **Comunicação, saúde e educação**. v 14, nº 35, out/dez, 2010, p. 891-904.

BRZOZOWSKI, Fabíola Stolf; CAPONI, Sandra. Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade: classificação e classificados. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 19 [4], 2009, p.1165-1187.

CALIMAN, Luciana Vieira. A constituição sócio-médica do fato TDAH. **Psicologia e sociedade**. Rio de Janeiro, RJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009, p. 135-144.

CAVALCANTE, Cinthia Mendonça. **Cuidado de crianças com diagnóstico de TDAH**: articulações entre família, escola e profissional de saúde mental. Tese de Doutorado. Universidade Estadual do Ceará, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COAS, Danielly Berneck. **O Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH) na escola**: compreensão de professores do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2011.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A educação na era dos transtornos. In: VIÉGAS, Lygia de Sousa. et al. (Org.). **Medicalização da educação e da sociedade**: Ciência ou mito? Salvador: EDUFBA, 2014.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

CORINE, Smith; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: uma guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COUTINHO, Gabriel & ARAÚJO, Cátia. Subtipos clínicos de TDAH e seus achados neuropsicológicos. In: VALLE & VALLE (org.) **Neuropsiquiatria**: infância e adolescência. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

DAMIANI, Durval; DAMIANI, Daniel; CASELLA, Erasmo. Hiperatividade e déficit de atenção – O tratamento prejudica o crescimento estatural? São Paulo SP: **Arq. Bras. Endocrinol. Metab.** 2010.

DEACON. Roger; PARKER. Bem. Educação como sujeito e como recusa. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O Sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Rev. Amp. – Campinas, SP: Autores Associados. 2001.

_____. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

EIZIRIK, Marisa Faermann; COMERLATO, Denise. **A escola (in)visível: Jogos de poder saber, verdade.** 2 ed. Porto Alegre, RS: Editora UFRGS, 2004.

FERRAZZA, Daniele de Andrade; ROCHA, Luiz Carlos da. A psicopatologização da infância no contemporâneo: um estudo sobre a expansão do diagnóstico de “Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade”. In: **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, v.8, n.2, p. 237-251, Jul./Dez. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREITAS, Claudia Rodrigues de. **Corpos que não param: criança, TDAH e escola.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno problema: forma social, ética e inclusão.** São Paulo, SP: Cortez, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7 ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2005.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo. Ed. Loyola. 1996.

_____. **Vigiar e Punir.** Rio de Janeiro. Ed. Vozes. 1987.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas.** Chapecó – SC: Argos, 2013.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia Histórico-Crítica.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília, DF: Liber livro, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4 ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1988.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **O pensamento de Vigotsky: contribuições, desdobramentos e desenvolvimento.** São Paulo: Hucitec, 2013.

_____. **Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia.** São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2011.

_____. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo, SP: Thompson, 2005.

_____. **Personalidade, saúde e modo de vida**. São Paulo, SP: Thompson, 2004.

_____. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2011.

GORE, Jennifer M. Foucault e a educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Vozes: Petrópolis, 2002.

GRAEFF, Rodrigo L.; VAZ, Cicero E. Avaliação e diagnóstico do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade TDAH. **Psicologia USP**. São Paulo SP, Jun/set 2008, p. 341-261.

GURGEL, Iordan. A medicalização da vida cotidiana. In: VIÉGAS, Lygia de Sousa et al. (Org.). **Medicalização da educação e da sociedade**: Ciência ou mito? Salvador: EDUFBA, 2014.

JACINI, Wantuir Francisco Siqueira. **Prevalência dos sintomas de transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental das escolas públicas estaduais de Campinas**. Tese de doutorado. UNICAMP – Faculdade de Ciências Médicas, 2012.

LANDSKRON Lilian M. F.; SPERB, Tania M. Narrativas de professores sobre o TDAH: um estudo de caso coletivo. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABREPEE)**. vol. 12, no 1, Jan-Jun., 2008, p. 153-167.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Org. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LA TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na Escola**. São Paulo, SP: Summus, 1996.

LEGNANI, Viviane Neves; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. A construção diagnóstica de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: uma discussão crítica. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 60, n. 1, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica**: etnopesquisa-formação. Brasília, DF: Liber livro, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças na escola**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

MARTINS, Ligia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINEZ, Albertina M. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. In: GOZÁLEZ REY, Fernando (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MARTONI, Alana Tosta. **Avaliação de funções executivas, desatenção e hiperatividade em crianças: testes de desempenho, relato de pais e de professores.** Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MORAES, César de; CIASCA, Sylvia Maria; RIBEIRO, Maria Valeriana Moura. Problemas escolares e sua associação com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. In: VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do; VALLE, Eduardo L. Ribeiro do. (Orgs.) **Neuropsiquiatria: infância e adolescência.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

MOREIRA, Sandro Cezar. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Estratégias no processo de ensino aprendizagem em aulas de educação física.** Volta Redonda, RJ: UniFOA, 2011.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo. Medicalização do comportamento e da aprendizagem: a nova face do obscurantismo. In: VIÉGAS, Lygia de Sousa. et al. (Org.). **Medicalização da educação e da sociedade: Ciência ou mito?** Salvador: EDUFBA, 2014.

NAZAR, Terezinha Regina Nogueira. **Representações sociais de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).** Dissertação de Mestrado. Universidade Estácio de Sá, 2011.

NETO, Mario Rodrigues Louzã. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: breve historia do conceito. In: NETO, Mario Rodrigues Louzã e Colaboradores. **TDAH ao longo da vida.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: historias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O Sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PIMENTEL, Susana Couto. A subjetivação do (d)eficiente no interior da escola: uma identidade a ser construída. In: **Educação em Revista**. v 9. Nº 2. Marília SP, 2008, p. 113-124.

PIMENTEL. Susana Couto; NASCIMENTO. Lucinéia Jesus. Estudantes com deficiência na escola regular: estigmas e estereótipos construídos numa proposta de “inclusão”. In: **Sitientibus** - Revista da Universidade de Feira de Santana. n.45 (jul/dez). Feira de Santana, BA, 2011. p.11-25.

PIMENTEL. Susana Couto. **Conviver com a síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis, RJ: Vozes 2012.

PIMENTEL, Susana Couto; SANTOS, Antônio José Pimentel. Cotidiano escolar, inclusão e formação docente. In: SOUZA, Rita de Cécilia Santos; BORDAS, Miguel Angel Garcia; SANTOS, Clécia Souza. **Formação de professores e cultura inclusiva**. Editora UFS: Aracaju, SE, 2014.

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

POPKEWITZ, Tomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O Sujeito da Educação**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

REIS, Renato Hilário. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas- SP: Autores Associados, 2011.

RICHTER, Barbara Rocha. **Hiperatividade ou indisciplina? - o TDAH e a patologização do comportamento desviante na escola**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2012.

SANTOS, Leticia de Faria; VASCONCELOS, Laercia A. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar. **Psicologia teoria e pesquisa**. Brasília, DF, out/dez, 2010, vol. 26, p. 717-724.

SEABRA, Magno Alexon Bezerra. **Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: concepções e práticas de professoras de escolas públicas**. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SILVA. Tomas Tadeu da; A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SIGNOR, Rita. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: uma análise histórica e social. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1145-1166, 2013 Belo Horizonte, MG.

SOUZA, Girlene Santos; SANTOS, Anacleto Ranulfo dos; DIAS, Viviane Borges. **Metodologia da pesquisa científica**: a construção do conhecimento e do pensamento científico no processo de aprendizagem. Porto Alegre, RS: Editora Animal, 2013.

TELES, Maria Luiza Silveira Teles. **Educação**: a revolução necessária. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

THOMPSON, Rita. A prática do relaxamento visando a uma maior consciência corporal e ao aumento da capacidade atenta em crianças com TDAH. In: DO VALLE, Luíza E. L. R.; PINTO, Kátia O. (Orgs.). **Mente e corpo**: integração multidisciplinar em neuropsicologia. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2007.

TOPCZEWSKI, Abram. **Hiperatividade**: como lidar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Direitos humanos e políticas públicas medicalizantes de educação e saúde: uma análise crítica a partir da Psicologia escolar e educacional. In: VIÉGAS, Lygia de Sousa et al. (Org.). **Medicalização da educação e da sociedade**: Ciência ou mito? Salvador: EDUFBA, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo SP: Martins Fontes, 1998.

_____, **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.