UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

SABRINA GASPARETTI BRAGA PANI

De Medicções a Mediações: avaliação-intervenção psicológica
de queixas escolares em casos de diagnóstico de TDAH

SÃO PAULO

2017

SABRINA GASPARETTI BRAGA PANI

De Medicações a Mediações: avaliação-intervenção psicológica
de queixas escolares em casos de diagnóstico de TDAH

Tese apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São
Paulo, como parte dos requisitos para
obtenção do título de Doutora em
Psicologia.

Área de concentração: Psicologia
Escolar e do Desenvolvimento
Humano

Orientadora: Profa. Dra. Marilene
Proença Rebello de Souza

SÃO PAULO

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Braga Pani, Sabrina Gasparetti .

De medicações a mediações: avaliação-intervenção psicológica de queixas escolares em casos de diagnóstico de TDAH / Sabrina Gasparetti Braga Pani; orientadora Marilene Proença Rebello de Souza. -- São Paulo, 2017..

260 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Psicologia escolar 2. Psicologia Histórico-Cultural 3. Psicologia do Desenvolvimento 4. Avaliação Psicológica 5. Transtorno da falta de atenção com hiperatividade I. Título.

LB1025

Nome: Braga Pani, Sabrina Gasparetti

Título: De medicações a mediações: avaliação-intervenção psicológica de queixas escolares em casos de diagnóstico de TDAH

Aprovado em:

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo, para obtenção do título de
Doutora em Psicologia.

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

À Silvana, Cláudio, Lino, Julius e Amelie.
À Alain Goussot (in memoriam)

AGRADECIMENTOS

À Marilene Proença, minha querida orientadora, exemplo de pessoa sábia, forte, coerente e, como disseram na Itália, solar! Sou muito grata pelo seu companheirismo, confiança e presença em todos os momentos, também nos mais difíceis. Agradeço o privilégio de ter sido sua orientanda no mestrado e de ter podido continuar com você no doutorado, momento tão significativo e transformador para a vida.

Ao professor Alain Goussot a quem também dedico esta tese. Partigiano, tu sei passato tra noi come un fulmine, ti hanno voluto in cielo. Però ci hai lasciato tanto e noi continuiamo col lavoro e con la speranza di un mondo più giusto.

A Elisabetta L. Ciracò per il sostegno nel momento più difficile di questa tesi durante il “sandwich” in Italia presso l’Università di Bologna.

A Patrizia Selleri per la disponibilità nell’accompagnarmi e farmi vedere un po della realtà del mondo dell’ educazione italiano.

Ao Centro di Documentazione Educativa di Cesena, pela possibilidade de saber mais sobre experiências inovativas em educação na Itália.

Ao professor João Batista pelos ensinamentos quando cursei sua disciplina e pelo aceite em participar da banca examinadora.

À Deborah Barbosa, exemplo de força na luta por uma Psicologia de fato crítica e transformadora desde os tempos do meu mestrado e quando eu era ainda uma aluna ouvinte no PSA. A minha gratidão por participar da banca.

À Maria de Lima Salum e Moraes que acompanhou e incentivou o meu percurso acadêmico iniciado no Instituto de Saúde, participou do meu exame de mestrado e felizmente estará presente em mais esta etapa.

À professora Rosângela Prieto pelo aceite em participar da banca e pelas valiosas contribuições no momento da qualificação.

À amiga Hilusca Leite pelo companheirismo, pelas discussões teórico-práticas e pela sua tese a respeito do desenvolvimento da atenção voluntária que foi basilar desde a criação do projeto até os momentos finais.

Ao grupo de orientandos pelas profícuas discussões e críticas construtivas ao trabalho. Alexandre de Lucca, Andreia Mutarelli, Felipe Oliveira, Lucy Duró, Ana Tejada, Patrícia Lessa, Chris Ramos, Gisele Costa, Luciana Lima, Ana Carla Furlan, Daniele Gazzotti, Gisela Costa, Aida Binze, Marcia Bavaresco, Ana Karina Checchia, Alayde Digiovanni, Ana Gonzatto, Camila Danielle, Eduardo Frias, Marcia Justino, Kátia Bautheney. Também à Cárta Portilho e Angelina Pandita-Pereira pela parceria nos estudos.

Ao pessoal do grupo de estudos do LIEPPE, especialmente à coordenadora professora Elenita Tanamachi pelo incentivo em nos aprofundarmos sempre mais na compreensão dessa teoria tão densa que é a histórico-cultural.

À Olívia e Sandra secretárias do programa, e ao Ary e Gustavo da secretaria da pós-graduação, pessoas sempre solícitas e dispostas a ajudar.

Às profissionais de saúde Silvia e Margot, e de educação, Karen, Deise e Carol por aceitarem participar desta pesquisa.

Ao CNPq pelo apoio financeiro.

À amiga Fernanda Araújo Cabral, e à Fernanda, estagiária, por darem continuidade ao trabalho com Lino. Ao amigo Caio Cabral que se disponibilizou a auxiliar na construção do projeto da pesquisa, abrindo para mim as portas do seu consultório.

Às “meninas” Estela Zanni, Iara Racy, Patrícia Delfini, Priscila Covre e Renata Pelissioni pela amizade, pelo apoio de sempre e pelo apoio em momentos difíceis.

Às amigas Martha, Karla e Leda pelas discussões de caso que faziam movimentar o raciocínio teórico-prático e surgirem novas ideias.

À Ana Joaquina pela amizade e auxílio com organização da casa principalmente durante a mudança para o sanduíche na Itália.

A Alessandra Pani alla quale mi sono molto avvicinata durante quest’anno e ho scoperto di avere in comune con lei, oltre all’amore per la musica, per Paolo e per Lorenzo la curiosità per la psicologia.

À toda a minha família, pela compreensão das minhas ausências em eventos porque tinha que trabalhar, pela retaguarda com o Lorenzo e outros afazeres. Especialmente ao apoio dos meus tios Zali, Joel, Lenita, Mauro e Eliana. Também às priminhas Larissa e Débora.

À minha mãe, Regina Gasparetti Braga. Origem e motor da minha dedicação, que desde a nossa infância nos dizia: “leia!”

Ao meu pai, Fernando Fernandes Braga. Sem o seu exemplo de curiosidade e de amor ao próximo eu jamais seria psicóloga.

Aos meus irmãos Fernanda e Bruno, companheiros de uma vida de brincadeiras, conversas, discussões, diálogos, parceria, intimidade. Vocês são uma parte de mim.

Ao meu pequeno grande Lorenzo que me ensina a brincar e a ser melhor em tudo o que faço.

Ao meu marido Paolo Pani. Palavras não expressam minha gratidão pelo seu apoio e a alegria de ter você comigo, somente a arte que nos une no coração.

I 10 diritti dei bambini

1. Il diritto all'ozio a vivere momenti di tempo non programmato dagli adulti.
2. Il diritto a sporcarsi a giocare con la sabbia, la terra, l'erba, le foglie, l'acqua, i sassi, i rametti.
3. Il diritto agli odori a percepire il gusto degli odori, riconoscere i profumi offerti dalla natura.
4. Il diritto al dialogo ad ascoltare e poter prendere la parola, interloquire e dialogare.
5. Il diritto all'uso delle mani a piantare chiodi, segare e raspare legni, scartavetrare, incollare, plasmare la creta, legare corde, accendere un fuoco.
6. Il diritto al buon inizio a mangiare cibi sani fin dalla nascita, bere acqua pulita e respirare aria pura.
7. Il diritto alla strada a giocare in piazza liberamente, a camminare per le strade.
8. Il diritto al selvaggio a costruire un rifugio-gioco nei boschetti, ad avere canneti in cui nascondersi, alberi su cui arrampicarsi.
9. Il diritto al silenzio ad ascoltare il soffio del vento, il canto degli uccelli, il gorgogliare dell'acqua.
10. Il diritto alle sfumature a vedere il sorgere del sole e il suo tramonto, ad ammirare, nella notte, la luna e le stelle.

Os 10 direitos das crianças

- 1- O direito ao ócio, a viver momentos de tempo não programado pelos adultos.
- 2 - O direito a se sujar e brincar com areia, terra, ervas, folhas, água, pedras, galhos.
- 3 - O direito aos cheiros, a perceber o gosto dos cheiros, reconhecer os perfumes oferecidos pela natureza.
- 4 - O direito ao diálogo, a escutar e poder falar, questionar e conversar.
- 5 - O direito ao uso das mãos, a bater pregos, serrar e raspar lenha, lixar, colar, enformar argila, amarrar cordas, acender um fogo.
- 6 - O direito a comer comida saudável desde o nascimento, beber água limpa e respirar ar puro.
- 7 - O direito a brincar na rua, na praça, livremente, a caminhar pela estrada.
- 8 - O direito ao selvagem, a construir um refúgio de brincadeira, a ter um bosque onde se esconder, árvores nas quais subir.
- 9 - O direito ao silêncio, a escutar o sopro do vento, o canto dos pássaros, o borbulhar da água.
- 10 - O direito a ver os tons do nascer e do pôr-do-sol, a admirar a noite, a lua e as estrelas.

Gianfranco Zavalloni

RESUMO

Braga Pani, S.G. (2017) De medicações a mediações: avaliação-intervenção psicológica de queixas escolares em casos de diagnóstico de TDAH. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

A presente tese tem como objeto de estudo a avaliação psicológica no campo da escolarização. Tem por objetivo sistematizar um conjunto de mediações teóricas para avaliação-intervenção do psicólogo em casos de queixa escolar que assegurem a compreensão da queixa em sua multideterminação e sua consequente transformação. Trata-se de um estudo de caso de uma criança com o diagnóstico de transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). Foram realizadas observações domiciliares e entrevistas com os pais, neurologista e psicóloga responsáveis pelo diagnóstico, professoras, coordenadora pedagógica e com a criança para reflexão conjunta sobre o processo de escolarização e as dificuldades vividas em âmbito escolar e familiar. Durante as observações foi realizado um diário de campo e as entrevistas foram gravadas e transcritas em sua integralidade. Para a análise dos dados foram identificados eixos descritivos a partir das temáticas mais frequentes nos registros sendo estes traduzidos em eixos analíticos cujos conteúdos conceituais compuseram a sistematização das mediações teóricas para avaliação-intervenção anunciadas no objetivo. Os dados encontrados, analisados à luz do referencial teórico da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, revelaram um conjunto singular de conceitos mediadores estruturais advindos da Psicologia Histórico-Cultural e conceitos incorporados de demais áreas de conhecimento que possibilitaram a apreensão das multideterminações e a transformação da realidade na qual incidia a queixa escolar. A análise da multideterminação da queixa evidenciou que o diagnóstico de TDAH anteriormente recebido, pautado numa interpretação estritamente biológica das dificuldades enfrentadas pela criança em seu processo de escolarização, reduz a compreensão do fenômeno e dificulta a transformação da realidade no sentido da aproximação de uma singularidade às produções culturais elaboradas pelo gênero humano. A criança encontrou dificuldades em seu desenvolvimento psíquico de forma integral pela falta de mediações intencionalmente organizadas e plenas de sentido que pudessem possibilitar nela as neoformações psíquicas que constituem o seu processo de desenvolvimento que abarca todas as funções psíquicas superiores. Destaca-se para o processo de neoformações o brincar como atividade-guia na infância que exerce um papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores tais como o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a memória, a imaginação, a linguagem oral, a função simbólica da consciência, o afeto. Defendemos a tese de que atuar com os pressupostos da Psicologia Escolar Crítica e com a categoria de análise da dialética singular-particular-universal permite ao psicólogo uma avaliação-intervenção que busca abarcar o sujeito da queixa escolar na sua multideterminação de forma a produzir as condições para a transformação da realidade onde incide a queixa no sentido do acesso dos sujeitos aos bens culturais produzidos pelo gênero humano. Como um desdobramento da tese observamos que a

quantidade do conjunto das mediações teóricas utilizadas na análise histórica da queixa possibilita um salto qualitativo em sua compreensão, refletindo a lei do materialismo dialético da transformação da quantidade em qualidade.

Palavras-Chave: 1. Psicologia escolar 2. Psicologia Histórico-Cultural 3. Psicologia do Desenvolvimento 4. Avaliação Psicológica 5. Transtorno da falta de atenção com hiperatividade

ABSTRACT

Braga Pani, S.G. (2017) *From medication to mediation: psychological evaluation-intervention in case of problems linked with the schooling process defined as ADHD*. Ph.D Thesis, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, Brazil.

This research is studying psychologic evaluation in the field of education. It aims to systematize a group of theoretical mediations for evaluation-intervention of a psychologist in case of schooling problems that will make sure that the comprehension of the problem covers its multiple determination and will then be followed by a transformation. It is the study of a case involving a child with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) diagnosis. Our field work included home observation and interviews with the parents, with the neurologist and psychologist that were delivering the diagnosis, the teacher, the pedagogical coordinator as well as with the child itself in order to develop a common frame on the educational process as well as on difficulties faced by the child in school and family environment. During the observation period we prepared a field diary, all interviews were recorded and transcribed in their entirety. For analysis we detected empirical descriptions based on more frequent patterns that were then translated in theoretical descriptions that drove us to the systematized theoretical mediations for the evaluation-intervention process that we defined in the aim of this research. Collected data were then analyzed on a theoretical approach based on school psychology on a critical perspective revealing a singular group of concepts and structural mediations coming from historical-cultural psychology and from other knowledge areas that allow the identification of multiple determinants and the transformation of the reality on which educational issues arise. The analysis of the multiple determinants of the problem shows that the diagnosis of ADHD received earlier, based on a strictly biological interpretation of the difficulties encountered by the child in his educational process, reduces understanding of the phenomenon and complicates the transformation of reality and the approach of the singular child to the cultural productions elaborated by human beings. The child encountered difficulties in its integral psychic development due to the lack of intentionally organized and meaningful mediations that develop psychological neoformations and could build his developmental process involving all the higher psychic functions. In the process of neoformations, playing is highlighted as a guiding activity in childhood. Play activities has a central role in the development of superior psychological functions such as abstract thinking, voluntary attention, memory, imagination, spoken language, affection and the symbolic function of consciousness. We defend the thesis that the psychologist can act according to the assumptions of critical school psychology and using dialectical-materialistic categories of singular-particular-universal allows a multidetermined intervention-evaluation on the subject that is manifesting educational problems so as to produce the necessary conditions for the transformation of the reality on which the encountered problem arises, in the meaning of allowing the access to cultural goods produced by humanity. As a complementary effect founded, we can state that the amount of theoretical mediations used in the historical analysis of the problem allows a leap in the quality of its understanding that reflects the law of dialectical materialism, the transformation of quantity into quality.

Key-Words: 1. School Psychology 2. Historic-Cultural Psychology 3. Developmental Psychology 4. Psychological Assessment 5. Attention Déficit Disorder with Hyperactivity.

RIASSUNTO

Braga Pani, S.G. (2017) *Dal farmaco alle mediazioni: valutazione-intervento psicologico nel caso di problematiche legate alla scuola con diagnosi di ADHD*. Tesi di Dottorato, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasile.

Questa tesi di dottorato ha come oggetto di studio la valutazione psicologica nel campo dell'educazione. Si pone l'obiettivo di sistematizzare un'insieme di mediazioni teoriche per la valutazione-intervento dello psicologo in casi di problemi scolastici. Mediazioni che assicurino la comprensione della problematica nelle sue multiple determinanti e la sua conseguente trasformazione. Si tratta di un studio di caso inerente un bambino diagnosticato con disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività (ADHD). Si sono svolte osservazioni presso il domicilio del bambino e interviste con i genitori, il neurologo e la psicologa responsabili della produzione della diagnosi, gli insegnanti, la coordinatrice pedagogica e con il bambino stesso per sviluppare delle riflessioni comuni sul processo educativo e sulle difficoltà incontrate nell'ambito scolastico e familiare. Durante lo svolgimento di queste osservazioni è stato redatto un "diario di campo" e le interviste sono state registrate e trascritte integralmente. Per l'analisi dei dati sono stati individuati degli assi di ricerca descrittivi in base alle tematiche più frequenti nei registri per poi tradurli in assi di ricerca analitici che hanno portato alla redazione di una sistematizzazione delle mediazioni teoriche per la valutazione-intervento dello psicologo annunciata nell'obiettivo. I dati così raccolti, analizzati alla luce del referente teorico della psicologia dell'educazione in prospettiva critica, rivelano un insieme singolare di concetti-mediatori strutturali provenienti dalla psicologia storico-culturale e concetti incorporati di altre aree della conoscenza che rendono possibile l'individuazione di determinanti multiple e la trasformazione della realtà sulla quale verte la problematica educativa. L'analisi delle multiple determinazioni della problematica evidenziano che la diagnosi di ADHD ricevuta anteriormente, basata su di un'interpretazione strettamente biologica delle difficoltà incontrate dal bambino oggetto dello studio nel suo processo educativo, riduce la comprensione del fenomeno, complica la trasformazione della realtà e l'avvicinamento della singolarità del bambino verso le produzioni culturali elaborate dal genere umano. Il bambino ha delle difficoltà nel suo sviluppo psichico integrale a causa della mancanza di mediazioni organizzate intenzionalmente e piene di significato volte a sviluppare neo-formazioni psichiche che possano costruire il suo processo di sviluppo coinvolgendo tutte le funzioni psichiche superiori. Si distingue nel processo di neo-formazione la pratica del gioco come attività guida nell'infanzia. Attività che esercita un ruolo centrale nello sviluppo delle funzioni psicologiche superiori quali il pensiero astratto, l'attenzione volontaria, la memoria, l'immaginazione, il linguaggio parlato, la funzione simbolica della coscienza e l'affetto. Difendiamo la tesi che lo psicologo possa agire secondo i presupposti della psicologia scolastica critica e con l'uso della categoria di analisi dialettica singolare-particolare-universale che permette una valutazione-intervento multi-determinata sul soggetto che sta manifestando problematiche educative in modo da produrre le condizioni necessarie per la trasformazione della realtà sulla quale si sviluppa la problematica incontrata permettendo l'accesso ai beni culturali prodotti dal genere umano. Come effetto complementare riscontrato nella tesi, possiamo affermare che la quantità di mediazioni teoriche utilizzate nell'analisi storica della problematica permette

un salto nella qualità della sua comprensione che riflette la legge del materialismo dialettico sulla trasformazione della quantità in qualità.

Parole-Chiave: 1. Psicologia Scolastica 2. Psicologia Storico-Culturale 3. Psicologia dello Sviluppo 4. Valutazione Psicologica 5. Disturbo da déficit di attenzione e iperattività

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 01 – Esquema para análise dos dados.....

Figura0 2 - Representação gráfica da tese defendida.....

Quadro 01 – Lista de sintomas de hiperatividade
na CID-10 e no DSM-V.....

Quadro0 2 – Lista de sintomas de desatenção
na CID-10 e no DSM-V.....

LISTA DE SIGLAS

ABDA	Associação Brasileira do Déficit de Atenção
APA	American Psychiatric Association
CAPSI	Centro de Atenção Psicossocial Infantil
CID	Classificação Internacional de Doenças
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
FDA	Food and Drug Administration
FPS	Funções Psicológicas Superiores
CFTMEA	French Classification of Children Mental Disorders
IPUSP	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
LIEPPE	Laboratório Interinstitucional de Ensino e Pesquisa em Psicologia Escolar
OQE	Orientação à Queixa Escolar
SPU	Dialética Singular-Particular-Universal
SSD	Situação Social de Desenvolvimento
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
ZDP	Zona de desenvolvimento próximo

SUMÁRIO

RESUMO	9
LISTA DE FIGURAS E QUADROS	15
APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	16
1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: DIMENSÕES DO MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	32
1.1 O MÉTODO DIALÉTICO E AS CATEGORIAS ONTOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS DE TOTALIDADE E HISTORICIDADE	33
1.2 A CATEGORIA EPISTEMOLÓGICA E ONTOLÓGICA DA MEDIAÇÃO	40
1.3 A MEDIAÇÃO NA DIALÉTICA SINGULAR-PARTICULAR-UNIVERSAL (SPU)	43
1.4 A MEDIAÇÃO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	46
2 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO-INTERVENÇÃO DE QUEIXAS ESCOLARES: A PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA E O CASO DE LINO	54
2.1 A PSICOLOGIA ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA E AS MULTIDETERMINAÇÕES DA QUEIXA ESCOLAR: NOTAS SOBRE A HISTÓRIA	55
2.2 O PERCURSO DE APREENSÃO DO REFERENTE EMPÍRICO NO ESTUDO DE CASO DE LINO	61
2.2.1 <i>A incorporação da Metodologia Qualitativa e do Estudo de Caso para apreensão do referente empírico</i>	68
2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CASO ESTUDADO: FAMÍLIA, ESCOLARIZAÇÃO E DIAGNÓSTICO	71
2.3.1 <i>A Família</i>	71
2.3.2 <i>A Escolarização</i>	72
2.3.3 <i>A queixa-escolar e o diagnóstico recebido</i>	75
2.4 O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS	77
3 DA COMPREENSÃO MEDICALIZANTE À MULTIDETERMINAÇÃO DA QUEIXA	80
3.1 A MEDICALIZAÇÃO	81
3.2 O TRANSTORNO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE – TDAH	84
3.3 O DIAGNÓSTICO DE TDAH E O USO DE MANUAIS CLASSIFICATÓRIOS	91
3.4 O MEDICAMENTO E O TRATAMENTO	105
3.5 A PRESENÇA DA RACIONALIDADE MÉDICA NA ESCOLA	113
4 CONCEITOS MEDIADORES QUE EXPRESSAM A MULTIDETERMINAÇÃO DA QUEIXA – ESCOLAR	125
4.1 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA	126
4.2 O PAPEL DA FAMÍLIA NA ATIVIDADE DE ESTUDO: PAIS SÃO PROFESSORES?	135
4.3 DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA: MEDIAÇÕES SÃO NECESSÁRIAS PARA MUDANÇA DO APARATO ORGÂNICO	142
4.3.1 <i>A atenção voluntária para atividade de estudo</i>	151
4.3.2 <i>Malandragem, preguiça ou ZDP desconsiderada?</i>	160
4.4 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO	167
4.4.1 <i>A rotina e o brincar com recursos tecnológicos</i>	179
5 DA MULTIDETERMINAÇÃO AO INÍCIO DA TRANSFORMAÇÃO: A MUDANÇA DE ESCOLA E O DESFECHO DO CASO	186
6 DE MEDICAÇÕES A MEDIAÇÕES: SÍNTESE E TESE DEFENDIDA	190
CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
REFERÊNCIAS	205

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é resultado de todo o meu percurso acadêmico e profissional, por isso apresentarei a seguir um pouco deste caminho percorrido desde a graduação quando surgiu o interesse pela Psicologia Escolar. À época escolhi o estágio em Psicologia Escolar e tive como título da minha tese de conclusão de curso “Música em sala de aula como recurso pedagógico”, orientada pela prof. Roseli Caldas. Em seguida iniciei uma especialização/aprimoramento em Saúde Coletiva e mantive um contato mais aprofundado com o movimento de crítica interna da Psicologia Escolar, desenvolvendo uma pesquisa com a orientação da prof. Maria Salum cujo objetivo foi caracterizar as queixas recebidas por psicólogos em Unidades Básicas de Saúde do município de São Paulo. Em sua grande maioria eram casos de queixa escolar.

Foi acompanhando as ações do Grupo Interinstitucional Queixa Escolar – GIQUE - que surgiu o interesse pelo estudo de um distúrbio que acometeria crianças em processo de alfabetização: a dislexia. O GIQUE é um grupo de psicólogos representantes de diversas instituições, comprometidos com o avanço de teorias e práticas de atendimento psicológico que incorporem a investigação do processo de escolarização na compreensão da constituição das subjetividades de crianças e adolescentes. A partir das discussões neste grupo e do interesse pelo tema da dislexia surgiu o meu projeto de dissertação intitulado “Dislexia: a produção o do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização”, orientado pela Prof. Marilene Proença Rebello de Souza.

Foram muitas as pessoas que me auxiliaram neste caminho de aprofundamento teórico-prático. Além das professoras citadas acima, gostaria de mencionar alguns mestres que foram essenciais para o desenvolvimento do meu raciocínio e conhecimento em Psicologia e em Psicologia Escolar, mesmo correndo o risco de esquecer alguém. Destaco os ensinamentos: do Prof. Guillermo Arias Beatón com duas disciplinas sobre o “Método na Psicologia Histórico-Cultural” cursadas no mestrado e depois no doutorado; da professora Belmira Bueno que com seu rigor teórico-metodológico me acompanhou durante o Programa de Estágio no Ensino Superior (PAE) na Faculdade de Educação realizado no mestrado e que me ensinou muito sobre a Etnografia; da profa. Adriana Marcondes Machado, que juntamente com a Prof. Marilene Proença me acompanhou em um segundo PAE na disciplina “Psicologia e Educação” realizado no Instituto de

Psicologia; da professora Denise Trento com quem pude cursar uma disciplina sobre a Perspectiva Etnográfica que mudou completamente os rumos da tese ora apresentada; do professor João Batista com sua disciplina sobre Vygotski e a Psicologia do Desenvolvimento; tive também o privilégio de participar durante o mestrado da última disciplina ministrada na pós-graduação pela Prof. Maria Helena Souza Patto “O fracasso escolar como objeto de estudo: uma visão histórica”. Colaboraram também de maneira significativa em meu percurso Beatriz de Paula Souza coordenadora do curso de Orientação à Queixa Escolar e todos os professores que lecionam neste curso, e a professora Elenita Tanamachi que coordena do grupo de estudos do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE.

A participação no Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade também foi essencial para as reflexões e conclusões da tese. Este movimento tem por objetivo articular entidades, grupos e pessoas para o enfrentamento e superação do fenômeno da medicalização, bem como mobilizar a sociedade para a crítica à medicalização da aprendizagem e do comportamento. O desafio do Fórum é aquele de ampliar a democratização do debate e construir estratégias que subvertam a lógica medicalizante. Para tanto uma das ações é a organização de eventos acadêmicos (regionais, nacionais e internacionais) e comunitários com o objetivo de discutir o tema e encontrar novas formas de enfrentamento da medicalização. Destacamos dois eventos do Fórum como marcantes para o presente trabalho. O primeiro foi o “IV Seminário Internacional a Educação Medicalizada: Desver O Mundo, Perturbar Os Sentidos”, realizado em Salvador, evento que contou com a presença do Prof. Alain Goussot, um mestre e companheiro que homenageio na presente tese, pois sem a sua presença este trabalho não seria o mesmo. Outro momento marcante foi a participação de Silvana, Cláudio, Lino, Julius e Amelie¹ no dia “Dia Municipal de Luta contra a Medicalização da Educação” realizado em 11 de novembro de 2015. A participação da família neste evento foi inesperada, pois o local era bem distante para eles e eu havia apenas comentado sobre o evento. A presença deles neste dia comemorativo demonstrou

¹ Silvana, Cláudio, Lino, Julius e Amelie são os nomes fictícios dados aos integrantes da família que participou da pesquisa, sendo que foram seguidas todas as normas éticas para a pesquisa de acordo com a resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, sendo fornecido a cada um dos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido redigido para os pais nos moldes da resolução supracitada. (APÊNDICE 1).

todo o envolvimento da família com a prática transformadora que estava em curso. O meu contato com a família continuou após a finalização da pesquisa, sendo que todos participaram também da minha festa de despedida antes da ida para o sanduiche na Itália.

Refletindo um pouco sobre uma linha de continuidade entre a dissertação e a tese foi interessante notar, depois de todo o trabalho realizado, alguns pontos de conexão e diferenças entre os dois trabalhos. Conclui minha tese de dissertação da seguinte forma “o diagnóstico encontrado [o de dislexia] evidencia a concepção de desenvolvimento humano na qual se pauta, e é esta concepção que vem influenciando muitos profissionais em sua formação e atuação. Um diagnóstico que é realizado ao largo da escola parte do pressuposto que a dificuldade pertence à criança, e concebe as relações escolares como relação entre pessoas sem voz, ausente de sentido e significado. Se em vez de um diagnóstico realizado em um consultório, por meio de testes padronizados e atividades que comprovam uma dificuldade em leitura previamente sabida, houvesse uma intervenção nas relações escolares compreendendo-se que há diferentes formas de ensinar e aprender não haveria necessidade de um laudo que limita, enquadra e afasta crianças de buscar expressar seu potencial nas objetivações construídas o longo da história pelo gênero humano” (Braga, 2011, p.131). Neste momento, com a nossa tese pudemos aprofundar a discussão sobre a concepção de desenvolvimento dos profissionais que realizam os diagnósticos de dislexia e de TDAH, assim como a concepção dos profissionais do campo da educação que apenas assinalamos a importância na dissertação. Também pudemos propor uma organização de conceitos que auxiliam uma atuação do psicólogo em avaliações que, para além das paredes do consultório, tem um olhar à multideterminação da queixa visando também intervir e transformá-la, possibilitando à criança um melhor acesso às objetivações do gênero humano.

Percebi também que na dissertação durante transcrição das entrevistas eu me denominava “pesquisadora”. Na tese vejo como um ponto positivo o fato de me denominar “Sabrina” e poder expressar neste trabalho uma sistematização de tudo o que aprendi em minha história de enfrentamento das queixas escolares, deixando transparecer a minha subjetividade, meu envolvimento com Lino e sua família, minhas intervenções em uma unidade afeto-cognitiva.

A presente tese, portanto, apresenta um estudo de caso em que foi realizado um processo de avaliação-intervenção de uma criança diagnosticada com transtorno do déficit

de atenção com hiperatividade, medicada com metilfenidato por uma neurologista infantil e atendida por uma psicóloga. Realizamos observações domiciliares, entrevistas com todos os envolvidos no caso (professores, coordenadores pedagógicos, psicóloga, médica, pais, criança, irmãos) e intervenções teórico-práticas para a transformação da realidade na qual incidia a queixa-escolar. Toda a especificidade deste processo será melhor explicada ao longo da tese. Em seguida, na introdução apresentaremos a principal preocupação que gerou o projeto de pesquisa, o nosso objeto de estudo, os objetivos e a tese por nós defendida.

INTRODUÇÃO

“Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo; diferentemente, cabe transformá-lo.” (Marx, 1978, p.53)

A presente pesquisa originou-se da preocupação com a culpabilização de estudantes pelas dificuldades encontradas em seu processo de escolarização por meio da atribuição a eles de rótulos diagnósticos. Historicamente, profissionais das mais diversas áreas da saúde e educação identificam e explicam dificuldades escolares, comportamentais ou de aprendizagem, as quais denominamos neste trabalho de *queixa escolar*² como problemas centrados na criança mesma, pois seriam resultado de um mal funcionamento de seu substrato biológico (Souza, 2010a). O psicólogo é um dos profissionais que, muitas vezes, atua neste processo que individualiza a causa das queixas escolares, principalmente por meio do uso de testes padronizados e um olhar voltado apenas para as capacidades cognitivas adquiridas pela criança.

A Psicologia enquanto ciência nasce no Brasil no interior da Educação, como disciplina no currículo das Escolas Normais (início dos anos de 1920), de onde surgiram os primeiros laboratórios de Psicologia e também os primeiros cursos de formação de psicólogos (Souza & Cunha, 2010). Esse surgimento da Psicologia em âmbito escolar foi marcado pela perspectiva clínica, baseada na Psicometria, no Psicodiagnóstico e nas Psicoterapias, num modelo de atendimento individual e que, portanto, não considerava a dimensão social, cultural, econômica, política e pedagógica das questões enfrentadas pelas instituições escolares e pelos estudantes.

Somente nos anos de 1980 o movimento de autocrítica da Psicologia e da Psicologia Escolar passou a ganhar força, principalmente a partir da publicação do livro “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar”, em 1984, de Maria Helena Souza Patto, crítica esta que revelou a necessidade da profissão se colocar a serviço de uma educação pública e de qualidade para todos, especialmente para as crianças e jovens provenientes de classes populares. (Souza, 2010a)

² De acordo com Souza (2010) “a queixa escolar é constituída pelo conjunto de relações e de práticas individuais, sociais, institucionais que, ao se entrelaçarem na trama da vida diária escolar, produzem uma série de obstáculos, das mais variadas naturezas, e que culminam com a impossibilidade da escola cumprir suas finalidades. Para nos aproximarmos da complexidade da produção dessa queixa, precisamos construir uma série de instrumentos, procedimentos, formas de aproximação com os diversos segmentos da escola e formas de aproximação com relações de cunho pedagógico, interpessoal, familiar nela instituídas.” (p.29)

De acordo com Souza (2010a) a análise do processo de escolarização a partir de referenciais teórico-críticos em Psicologia Escolar, que incluem na análise o conjunto de relações institucionais, históricas, inter-relacionais, pedagógicas e políticas, possibilitou o vislumbre de toda a complexidade desse processo antes tratado de forma reducionista e individualizada.

Embora esses recursos da área da saúde e da biologia sejam fundamentais enquanto avanços na compreensão de determinados processos humanos, quando aplicados ao campo da educação retomam a lógica já denunciada e analisada durante décadas de que o fenômeno educativo e o processo de escolarização não podem ser avaliados como algo individual, do aprendiz, mas que as relações de aprendizagem constituem-se em dimensões do campo histórico, social e político que transcendem, e muito, o universo da biologia e da neurologia. (Souza, 2010a, p.63)

Fizemos (Braga & Souza, 2014) uma análise histórica da caracterização das queixas recebidas por psicólogos em serviços públicos (Unidades Básicas de Saúde) e em serviços-escola no município de São Paulo entre os anos de 1989 e 2005. Constatamos que as queixas escolares alcançaram durante o período sempre mais de 60% do total das queixas recebidas pelos profissionais de psicologia. Estudos mais recentes comprovam uma manutenção desta realidade e de uma atuação do psicólogo escolar nos moldes tradicionais que “tem como principal objetivo atender aos alunos e seus pais, realizando avaliações psicológicas em uma modalidade clínica individualizante”. (Yamamoto, 2013, p.803)

Em pesquisa anterior, inspirada nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural discutimos a produção do diagnóstico de dislexia e seus efeitos na vida escolar a partir de um estudo de caso. Partimos da história de escolarização de uma criança de classe de alfabetização para compreender como o conhecimento sobre as relações instituídas na escola e, também, sobre como as concepções de desenvolvimento dos professores podem auxiliar na compreensão das dificuldades no processo de escolarização em alternativa ao diagnóstico, o que possibilita um desfecho não medicamentoso e patologizante. A análise da produção do diagnóstico de dislexia sob uma perspectiva crítica pôde desvelar como o olhar do avaliador centrado somente sobre a criança e seu corpo ignora as multideterminações ocorridas no encontro entre sujeito humano e o processo educacional, elemento central na compreensão das dificuldades escolares (Braga, 2014). Tratou-se de uma pesquisa que, utilizando os conceitos advindos

da Psicologia Histórico-Cultural, analisou criticamente a produção de um diagnóstico realizado a partir de uma queixa escolar. No entanto, naquele trabalho não houve uma intervenção no caso ou ainda uma tentativa de aproximação da pesquisa ao método proposto pela Teoria Histórico-Cultural cuja base é o Materialismo Histórico-Dialético. Realizar este ensaio de aproximação ao método por meio da proposição e análise de uma intervenção em queixa escolar que pretendeu transformá-la é um desafio da presente tese.

Em seguida apresentaremos nosso objeto de estudo, nossos objetivos e nossa tese, que estão intrinsecamente relacionados com a realidade acima descrita. Num primeiro momento discutiremos de maneira sucinta alguns pressupostos que foram fundamentais tanto para a identificação quanto para a análise do nosso objeto de pesquisa. Tais pressupostos foram também identificados a partir das discussões do Laboratório do qual fazemos parte – o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE³) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, e de como vem se dando a nossa apropriação dos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural.

Tendo como base teórico-filosófica o Materialismo Histórico-Dialético a Psicologia Escolar Crítica defende a necessidade de ir além da aparência dos fenômenos, em especial os escolares, em uma análise social e histórica que considere o nível de determinação que o modo de produção capitalista impõe na formação de subjetividades e nos processos educativos, com a necessidade de conhecer a realidade social em que se instituiu certa interpretação sobre dificuldades encontradas no processo de escolarização. Um dos principais referenciais teórico-metodológicos da Psicologia Escolar Crítica⁴ é a *Psicologia Histórico-Cultural* cujos princípios desenvolvidos por Vigotski⁵ e seus colaboradores serão basilares desta tese.

Integramos o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - LIEPPE cujos objetivos são: implementar estudos, pesquisas e intervenções em uma perspectiva histórico-cultural que tenham a marca do compromisso com a cidadania;

³ O LIEPPE é sediado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IPUSP, coordenado pela professora Profa. Livre Docente Marilene Proença Rebello de Souza e vice-coordenado pela Profa. Dra. Elenita de Rício Tanamachi.

⁴ A Psicologia Escolar Crítica tem outras vertentes. A teoria crítica da Escola de Frankfurt de T. Adorno e M. Horkheimer, as análises dialéticas acerca da constituição da personalidade humana desenvolvidas por L. Sève e A. Merani e a Psicologia Social da Libertação de Martín-Baró, são alguns exemplos.

⁵ Temos em português diversas grafias para Vigotski: Vygotski, Vygotsky, Vygotskii, entre outras. No corpo do texto, optamos por utilizar “Vigotski”, mas, nas referências, constam as grafias originais utilizadas em cada obra.

e socializar discussões acadêmicas que vêm se desenvolvendo por meio de uma abordagem crítica do conhecimento psicológico.

Evidenciamos que neste trabalho desenvolveremos uma tentativa de aproximação aos pressupostos das teses do LIEPPE e ao método na Psicologia Histórico-Cultural, trata-se um primeiro exercício que buscará considerar as perspectivas anunciadas pelo laboratório, em especial do grupo de estudos, tendo em mente que o conhecimento se faz de maneira coletiva.

Gostaríamos de destacar a primeira tese fundamental que orienta e organiza as atividades do grupo de estudos do LIEPPE:

A tese propõe que o método Materialista Histórico Dialético é o diferencial da teoria Histórico-Cultural porque permite explicar a realidade e as possibilidades concretamente existentes para a sua transformação, desde que a finalidade seja a superação daquelas condições ou circunstâncias particulares de objetivação/apropriação alienada no sentido da humanização, ou seja, no sentido da constituição da socialidade dos indivíduos. (Tanamachi, 2014, p.175)

Sendo a socialidade o sentido para o qual se direciona nossa atuação, cabe explicar como compreendemos a sua constituição. Para tanto recorreremos ao princípio da dialética entre singular-particular-universal, princípio teórico-metodológico que defenderemos ao longo da presente tese como um daqueles fundamentais para a garantia de uma atuação do psicólogo crítica e transformadora diante de queixas escolares. Neste momento, o faremos de maneira breve, mas o suficiente para delimitação do nosso objeto visto que teremos em outro momento um subitem específico sobre a dialética singular-particular-universal baseado principalmente no texto de Betty Oliveira (2005) que o escreve direcionado aos psicólogos e pesquisadores.

Tomemos a definição de socialidade como proposta por Tanamachi (2014) para em seguida pinçarmos a compreensão deste princípio dialético.

Por socialidade aqui se entende a constituição da condição universal nos indivíduos singulares, como marca do processo de humanização ou apropriação, por indivíduos singulares, daquilo que o gênero humano elaborou, tendo a relação indivíduo-sociedade como mediadora. (Tanamachi, 2014, p.175)

Iniciando pela “condição universal” citada pela autora esclarecemos que o universal, a universalidade, diz respeito às máximas potencialidades alcançadas pelo gênero humano, assim como suas características abstratas, reconhecidas como leis

universais. “Um fenômeno em expressão universal revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução enfim, a sua totalidade histórico-social”. (Martins, 2006, p.11) A singularidade, termo muito caro ao psicólogo, diz respeito ao indivíduo como ser singular, ao imediato, àquilo que captamos aparentemente, ao irrepetível. Quanto ao particular “podemos entendê-lo como as mediações sociais que permitem ao indivíduo constituir sua singularidade na universalidade”. (Leite, 2015, p.53). Porém, como estamos diante de uma lógica dialética, não podemos definir estas dimensões de maneira estanque, tentemos expressar a forma como se relacionam: na singularidade a universalidade tem a possibilidade de se expressar, dependendo das mediações particulares presentes e, ao mesmo tempo, a partir das singularidades também mediadas pelo particular, historicamente, o universal toma forma. Assim sendo, esta relação entre singular-universal é mediada pelas condições particulares as quais determinam a forma como se dá esta relação, inserindo-se a dialética singular-particular-universal na relação do homem com o gênero humano. “A tarefa do pesquisador é desvelar como a universalidade se expressa e se concretiza na singularidade, ou, mais que isso, como a universalidade se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno.” (Pasqualini & Martins, 2015, p.364)

Portanto, os pressupostos teórico-práticos que guiam as pesquisas e atuação dos membros do LLIEPPE presumem que os indivíduos singulares possam ter acesso e que possam se apropriar das máximas potencialidades humanas historicamente desenvolvidas, considerando o importante lugar que a dialética entre singular-particular-universal ocupa neste processo, pois possibilita uma compreensão que vai além da polarização indivíduo-sociedade, não dicotomizada. É por isso que este princípio faz parte da nossa tese que será apresentada mais adiante, na qual afirmamos que o Psicólogo Escolar pode se apropriar deste princípio como condição que assegura uma prática transformadora.

Transformação que, aliás, é uma outra condição da ideia por nós defendida, e que foi tema de discussão coletiva em um recente evento do LIEPPE⁶ no qual refletimos sobre as novas necessidades e perspectivas de trabalho para a transformação da história da Psicologia Escolar. Transcrevemos abaixo a segunda tese anunciada pelo LIEPPE, neste caso específica para o campo no qual atuamos, que defende

⁶ Tratou-se do evento em comemoração aos 15 anos de atividades do LIEPPE que aconteceu no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo nos dias 17 e 18 de março de 2016.

a necessidade de produções que assumam a investigação-intervenção como expressão da Psicologia Histórico-Cultural e do método Materialista Histórico-Dialético, elaborando conhecimento que transforme a sua realidade como área de atuação em área de conhecimento, que contemple o seu capital⁷, aquilo que lhe é próprio. (Tanamachi, comunicação pessoal, 17 de março de 2016)

Na tese do LIEPPE supracitada há um destaque para a questão da investigação-intervenção como condição necessária à transformação e ao desenvolvimento teórico do campo da Psicologia Escolar, sendo que tal transformação e desenvolvimento se dão contemporaneamente. Veremos que a nossa pesquisa é uma investigação-intervenção, portanto, buscou contemplar este aspecto anunciado na tese do Laboratório.

Aproximamo-nos, então, cada vez mais do nosso objeto de estudo. Recapitulando, partimos nesta introdução de uma breve descrição sobre como os casos de queixa escolar vem sendo tratados na atualidade, com uma manutenção histórica da tendência a depositar nos estudantes e suas famílias – por meio de justificativas hereditárias, culturais ou biológicas – a responsabilidade pelas dificuldades escolares enfrentadas, principalmente, nas camadas populares. O campo da Psicologia Escolar realizou uma autocrítica e passou a buscar análises que contemplassem a multideterminação do fenômeno da produção de queixas escolares, sua processualidade, sua historicidade por meio da análise do processo de escolarização. Assinalamos em seguida sobre a importância da dialética singular-particular-universal para a compreensão de fenômenos humanos e sobre como este princípio do Materialismo Histórico-Dialético se insere nas discussões atuais sobre as perspectivas da Psicologia Escolar no laboratório LIEPPE do qual fazemos parte.

Salientamos que o objeto da Psicologia na Educação se insere no âmbito da relação da aprendizagem com a educação e das leis psicológicas que regem esse processo, com destaque para a compreensão da queixa escolar multideterminada pela mediação do psicólogo. Nesta seara o conhecimento produzido pela Psicologia Histórico-Cultural faz-se ímpar com seus conceitos e suas leis que explicam o desenvolvimento humano, inclusive respondendo a questão de como o desenvolvimento psíquico se relaciona com o nosso substrato biológico, assumindo que mudanças de atividades provocam

⁷ Vigotski em seu texto “El significado histórico de la crisis de la Psicología” fala sobre a necessidade da Psicologia construir o seu “O capital” e assim, o grupo de estudos no interior do LIEPPE busca contribuir para desvelar as necessidades de estudo, pesquisa e prática atuais com objetivo de uma aproximação cada vez maior desta proposta da Psicologia Histórico-Cultural à Psicologia.

transformações no aparato biológico. O conhecimento advindo da Teoria Histórico-Cultural congrega tanto dimensões pedagógicas da psicologia, como dimensões psicológicas da pedagogia (Martins, 2013), “destarte, as dimensões educativa e psicológica devem estar presentes na formação do professor e do psicólogo, pois ambas estão presentes no processo de humanização.” (Tanamachi, 2014, p.179)

Anunciamos portanto, diante da realidade enfrentada pela Psicologia em seu caminhar na direção de uma atuação não psicologizante, individualizante ou medicalizante⁸ das queixas escolares e da proposta atual do LIEPPE sobre a necessidade de investigações que sejam interventivas e transformadoras que o **objeto de estudo** da presente tese é a *avaliação-intervenção do psicólogo de/em caso de queixa escolar cuja especificidade de conteúdo é relatado como uma dificuldade no desenvolvimento da função psicológica superior atenção voluntária e do controle da conduta*. Para realizar esta avaliação-intervenção a apropriação do princípio da dialética singular-particular-universal para compreensão da queixa em sua multideterminação é condição que assegura sua transformação. Houve uma intencionalidade no sentido de procurar uma queixa específica no interior do objeto, que se refere ao desenvolvimento da atenção voluntária e do controle da conduta, a partir de uma preocupação com o grande número de crianças que vêm sendo diagnosticadas com o chamado Transtorno Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e consequentemente medicadas.

Caminhemos em direção ao objetivo do presente estudo. Além das teses propostas pelo LIEPPE para defesas prospectivas da Psicologia Escolar, foi anunciado pelo grupo de estudos do mesmo Laboratório também o *objeto de estudo/intervenção da Psicologia na Educação* e que reproduzimos abaixo, pois o consideramos de suma importância para a definição do nosso objetivo:

O objeto de estudo/intervenção da psicologia na educação é o modo como a aprendizagem é determinada pela educação e pela descoberta das leis psicológicas que regem esse processo. A queixa/demanda é entendida como síntese de múltiplas determinações, portanto, a superação das condições nas quais se apresentam depende de uma ação comprometida e consciente de todos os envolvidos, mediada pelo psicólogo. (Tanamachi, 2014, p.178)

⁸ Medicalização é um conceito importante para este trabalho e o discutiremos com mais profundidade na análise dos dados. Por hora, explicitamos que, assim como Conrad (1992) concordamos que a medicalização “consiste em definir um problema em termos médicos, usando linguagem médica para descrevê-lo, adotando um quadro médico para compreendê-lo, ou ainda usando uma intervenção médica para tratá-lo. Trata-se de um processo sociocultural que pode ou não envolver a medicina como profissão, levando a um controle social ou a um tratamento médico, ou ainda ser resultado da expansão intencional da profissão médica”. (p.211)

A partir desta delimitação do objeto proposto para o campo da Psicologia Escolar que além de defini-lo – em sua relação da aprendizagem com a educação e das leis psicológicas que guiam este processo – propõe uma atuação do psicólogo como mediador em direção a transformação de uma situação de dificuldade no processo de escolarização, nos perguntamos: quais os principais conceitos mediadores da ação do psicólogo quando este tem por objetivo analisar/explicar/transformar a queixa escolar? Tendo em mente que nosso objeto é a avaliação-intervenção do psicólogo diante de queixas escolares, nosso **objetivo** geral tem relação com os conteúdos teóricos que medeiam esta ação buscando, portanto, *sistematizar um conjunto de mediações teóricas para avaliação-intervenção do psicólogo em casos de queixa escolar que assegurem a compreensão da queixa em sua multideterminação e sua consequente transformação*. Dessa forma, acreditamos que o psicólogo para atuar diante das queixas escolares visando sua transformação e superação de condições alienantes deve se engajar num processo de avaliação que é interventiva, lançando mão de um conjunto de conceitos teóricos que serão os mediadores na/para sua atuação.

Algumas perguntas estiveram presentes no percurso da pesquisa para que pudéssemos contemplar o objetivo proposto, seja em sua dimensão mais geral (avaliação-intervenção em casos de queixa escolar) seja em sua dimensão específica (avaliação-intervenção em casos de queixa escolar cujo conteúdo seja dificuldade de atenção voluntária e controle da conduta). Foram elas: como identificar, avaliar e intervir sob a multideterminação das queixas-escolares e ao mesmo tempo quais recursos teóricos necessários para transformá-la? Sob quais características *particulares*⁹ atuais as queixas escolares de dificuldade no desenvolvimento da atenção voluntária e controle da conduta são produzidas em uma singularidade? Quais características *particulares* atuais facilitam ou dificultam o desenvolvimento da atenção voluntária e do controle da conduta? Do ponto de vista teórico-prático da psicologia qual atuação em relação às queixas escolares de dificuldade no desenvolvimento da atenção voluntária e controle da conduta pode ser proposta no lugar da medicação ou do processo de medicalização? E para responder as questões anteriores necessitamos também responder: qual é a história de vida do sujeito e sua relação com os objetos culturais, sociais e pedagógicos? Como se deu e como se dá a

⁹ *Particulares* no sentido da dialética singular-particular-universal anteriormente citada e concordando com Oliveira (2005) “A cuidadosa identificação e caracterização da particularidade é condição sine qua non para compreender-se como se dá a concretização da universalidade no vir-a-ser da singularidade.” (p.17)

relação com os professores e com o conteúdo escolar do qual se cobra atenção? Como se deu e como se dá a relação com pais e familiares e com o conteúdo diário do qual se cobra atenção? Qual o sentido pessoal o sujeito da pesquisa atribui a sua vida escolar e a outras atividades exigidas diariamente que exigem o uso das FPS dentre elas a atenção?

É central para o nosso objeto e objetivo discutirmos também sobre como compreendemos o processo de avaliação-intervenção e para tanto falaremos brevemente sobre o percurso histórico da avaliação de queixas escolares no interior do campo da Psicologia Escolar e sobre os movimentos realizados na superação de concepções biologizantes e medicalizantes, vislumbrando a compreensão das multideterminações presentes no processo de escolarização e das implicações pedagógicas para a superação das dificuldades vividas na apropriação do conhecimento.

Como explicitamos no início desta introdução, os testes psicométricos mantiveram uma presença hegemônica nas avaliações psicológicas no âmbito da Psicologia Escolar, auxiliando na consecução de diagnósticos. Nos anos de 1930, os testes foram protagonistas auxiliando a diferenciação entre crianças “normais” e “anormais”, em seguida os testes projetivos passaram a auxiliar no diagnóstico psicanalítico da criança problema (por volta dos anos 1950), posteriormente os psicólogos começaram a identificar as deficiências das crianças que seriam “carentes culturais” (principalmente a partir dos anos 1970) e então o profissional da psicologia tornou-se o protagonista no diagnóstico da criança com distúrbios de aprendizagem, como vem ocorrendo, sob novas roupagens na atualidade. (Souza, 2010)

Como regra, o exame psicológico conclui pela presença de deficiências ou distúrbios mentais nos alunos encaminhados, prática que terá resultados diferentes em função da classe social a que pertencem: em se tratando de crianças da média e da alta burguesia, os procedimentos diagnósticos levarão a psicoterapias, terapias pedagógicas e orientação de pais que visam a adaptá-las a uma escola que realiza os seus interesses de classe; no caso de crianças das classes subalternas, ela termina com um laudo que, mais cedo ou mais tarde, justificará a exclusão da escola. Neste caso, a desigualdade e a exclusão são justificadas cientificamente (portanto, com pretensa isenção e objetividade) através de explicações que ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade. (Patto, 1997, p.47)

Atualmente, as crianças da classe média e da alta burguesia vêm recebendo diagnósticos (além dos tratamentos psicológicos, médicos, psicopedagógicos e acrescentamos, fonoaudiológicos) num processo de medicalização. Também as crianças das classes populares sofrem com este processo de medicalização, mas diante do alto

custo dos laudos multidisciplinares que impossibilita o seu acesso aos mais pobres¹⁰, estes são rotulados apenas com a “suspeita de” (dislexia, TDAH, transtorno desafiador opositivo, etc.). (Braga, 2011)

Os diagnósticos e rotulações continuam a acontecer ao mesmo tempo em que, desde meados dos anos 1990, a crítica vem sendo feita de dentro da própria Psicologia Escolar. De acordo com Souza (2009, p.18) o desafio agora é superar o momento de crítica “considerando que já existem propostas interessantes e críticas de intervenção no campo da educação e estas propostas precisam se tornar mais visíveis entre os psicólogos e socialmente”. A autora ainda assinala:

Tratar a questão dos encaminhamentos escolares como encaminhamentos da escola, buscando compreender como se processa a escolarização, é ainda um importante desafio para a Psicologia Escolar e Educacional. Será necessário, cada vez mais, lutar pela importância de compreender a queixa escolar não como mero reflexo de problemas emocionais, mas sim como fruto das relações escolares e rever o processo diagnóstico e seus instrumentos de avaliação, sob pena de darmos destinos que vão constituindo um indivíduo que se distancia cada vez mais da sua condição de ser humano e ser de direitos. (Souza, 2009, p.181)

A avaliação que realizamos e que propomos não é a tradicional que lança mão do uso de testes padronizados, ou uma avaliação advinda de uma visão clínica individual. De acordo com Freller et al (2001, p.130) “o atendimento psicológico tradicional, além de demorado, foca os mecanismos intrapsíquicos e as relações familiares, excluindo processos e práticas escolares que participam da produção e manutenção das dificuldades apresentadas pela criança na escola.” B. Souza (2007) complementa que a escola deve ser incluída na investigação e na intervenção da queixa ampliando a compreensão da construção desta. Até aqui, reafirmamos o anteriormente defendido sobre a importância de um olhar para o processo de escolarização e para a multideterminação da queixa. A questão é: como atuar a partir desta perspectiva?

Desde a publicação da tese de Machado (1996) intitulada “Reinventando a avaliação psicológica”, esta e outras autoras propuseram atuações críticas para a avaliação

¹⁰ Existe um conjunto de projetos de leis em diversos municípios que visam obter o financiamento público para a inserção de profissionais nas escolas para realizarem estes tipos de diagnósticos. Alguns exemplos de projetos de Lei no estado de São Paulo: PL 321/2004 - Dispõe sobre a criação do Programa Estadual para Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação; PL 642/2004 Dispõe sobre a implantação de assistência psicológica e psicopedagógica nos estabelecimentos educacionais da rede pública estadual; PL 172/2005 Cria Programa de Acompanhamento para Alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual, com transtorno do Déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e com transtorno no déficit de atenção sem hiperatividade (TDA), no âmbito do Estado de São Paulo; PL 512/ 2005 Dispõe sobre a criação do programa integrado de saúde e higiene nas escolas da rede estadual de educação, ensino fundamental e médio e dá outras providências.

e intervenção em queixas escolares. Destacamos a sistematização proposta por Machado (2002) com mudanças necessárias para o processo de avaliação sistematizadas em alguns momentos¹¹: 1 – pesquisar os bastidores dos encaminhamentos, as versões de vários profissionais e a história escolar da criança; 2 – encontro individual com a criança encaminhada e conversa com os pais; 3 – encontro em grupo com as crianças encaminhadas para avaliação e conversas com os professores para discussão dos acontecimentos em sala de aula; 4 – encontros individuais com as crianças para leitura de um relatório em que constam os personagens envolvidos no trabalho: crianças, professoras e pais. Os encontros com as crianças devem ser em grupo visando potencializar a diversidade e o conteúdo de tais encontros gira em torno de conversas, jogos, brincadeiras em que há um protagonismo da criança na reflexão sobre seus problemas escolares. Interessa, durante o processo de avaliação, problematizar a queixa atentando-se para seus aspectos singulares em sua relação com a produção de uma dificuldade a partir do cotidiano escolar. E então, ao entrar em contato com a produção de uma queixa que é singular, entra-se em contato também com uma série de acontecimentos institucionais cujas intensidades merecem um outro discurso, não mais sobre o estudante avaliado, mas sobre o funcionamento das relações escolares nas quais esta criança se insere. (Machado, 2002)

Souza et al (2014) sistematizaram algumas contribuições para a Psicologia Escolar por meio da análise da produção científica referente a atuação de psicólogos no âmbito da Educação no Brasil, entre os anos de 2000 e 2007. Destacamos a sistematização neste artigo da contribuição de Neves e Almeida (2003) para o campo dos processos de avaliação das queixas escolares quando destacam a importância de:

- 1) superar a dicotomia existente entre avaliação e intervenção; 2) proporcionar um maior envolvimento do professor durante o processo (o que pode ser considerado um reconhecimento à competência do professor e favorecimento da consolidação de sua autonomia); 3) compreender a história escolar do aluno; 4) entrevistar os pais e/ou responsáveis com o objetivo de entender sua concepção sobre a queixa escolar; e 5) considerar a versão que a criança apresenta a respeito de sua história escolar e dos problemas a ela atribuídos. (Souza et al , 2014, p.133)

Neves (2011) propõe que o processo de avaliação se dê em três níveis: escola, família e estudante, respectivamente. O processo deve iniciar-se na escola por meio da

¹¹ A autora esclarece que estes passos foram divididos didaticamente, pois eles ocorrem ao mesmo tempo.

escuta ao professor, análise da história escolar do aluno e análise dos documentos da escola. Se necessário após as intervenções com a equipe escolar passa-se a atuar com a família e, caso a intervenção nestes níveis não solucione a queixa passa-se para intervenção com a criança ou estudante. A intervenção com a criança acontece por meio de atividades lúdicas e dirigidas que favoreçam a reflexão sobre a questão da aprendizagem. A passagem de um nível para outro não exclui o trabalho com o nível antecedente. Um ponto importante desta proposta é que “a intervenção tem início pelo processo de problematizar o encaminhamento com o professor e pelo conhecimento da história escolar do aluno e, dessa forma, a avaliação e a intervenção são tratadas de modo contínuo e integrado”. (Neves, 2011, p.190)

Analisando os aspectos do processo avaliativo proposto pelas autoras acima citadas, percebemos semelhanças nas propostas tais como a consideração da voz das crianças, o envolvimento do professor no processo, consideração da história escolar do estudante. Outros autores desenvolveram trabalhos nesta direção de inclusão da perspectiva e escuta da equipe escolar para avaliação da queixa (Leandrini, & Saretta, 2007; Angelucci, 2007; Moraes, & Souza, 2001; Cunha, 1997; Freller, 2004). A atuação avaliativa-interventiva que propomos também caminha nesta direção e falaremos agora sobre a experiência prática anteriormente desenvolvida pela pesquisadora desta tese que ocorreu por meio de um curso de aperfeiçoamento denominado Orientação à Queixa Escolar – OQE. O processo de avaliação interventiva proposto por B. Souza (2007), coordenadora do curso de OQE, se insere nesta história que vínhamos contando sobre as mudanças no modo de enfrentamento das queixas escolares pelos psicólogos e na história de minha formação.

De maneira sucinta a avaliação-intervenção proposta no curso prevê uma intervenção breve (por volta de dois meses, oito encontros) e focal, pois centra-se na queixa escolar e considera também o tempo que é aquele escolar, do ano letivo, buscando as resoluções possíveis, mantendo a atenção ao tempo psicológico do estudante. O objetivo principal do atendimento é “conquistar uma movimentação na rede de relações que se direcione no sentido de desenvolvimento de todos seus participantes” (B. Souza, 2007, p.100) quais sejam os atores da escola, a família e o estudante. Entende-se que a queixa escolar tem como centro o processo de escolarização. Os procedimentos da avaliação no serviço oferecido internamente ao curso são: triagem de orientação;

encontros com as crianças ou adolescentes; interlocução com pais e com a escola; entrevistas de fechamento. A tônica deste modo de atuação é possibilitar a circulação de discursos potenciadores da criança/adolescente, com escuta de todos envolvidos no processo e, principalmente com a manutenção de uma relação horizontal na escola que valorize o trabalho docente ao mesmo tempo que possa levar informações e sugestões. Foi a partir desta experiência prática e tendo em mente o arcabouço teórico da Psicologia Histórico-Cultural que realizamos a avaliação-intervenção da presente pesquisa. Também pautou a nossa prática a seguinte concepção de Tanamachi (2014) sobre a avaliação-intervenção cujo caráter é investigativo e não classificatório:

O psicólogo deve transformar em avaliação-intervenção o que os indivíduos envolvidos gostam/sabem/querem/ precisam fazer. Não deve exigir que as pessoas façam aquilo que ele (psicólogo) determina a priori, em função do que já sabe. Com as crianças, o psicólogo observa nas atividades quais aspectos estão relacionados com a investigação e que elementos revelam o potencial de aprendizagem quando colocadas diante de situações-problema, de desafios. Com as famílias/escolas, o psicólogo investiga as concepções/hipóteses sobre a demanda: o que fazem para superá-las e as expectativas; avalia e mobiliza os significados, as objetivações, os sentidos atribuídos ou a serem atribuídos. Os professores apropriam-se do saber psicológico que hegemonicamente está presente em sua formação e na formação do psicólogo para compreender como é que, historicamente, esse saber foi sendo organizado para justificar o status quo da Psicologia e da Educação, por meio da ênfase em aspectos particulares dos indivíduos, das famílias ou do meio social, os quais admitem a pergunta “por quê?” e apontam para a ausência de compromisso da Psicologia com a condição multideterminada das circunstâncias nas quais os indivíduos se humanizam. (Tanamachi, 2014, p.178)

Portanto, temos por objetivo fazer “o resgate histórico das condições concretas que levaram à existência da demanda” (Tanamachi, 2014, p.177) e ao mesmo tempo problematizá-las utilizando para tanto os pressupostos teóricos advindos da Psicologia Histórico-Cultural teoria que tem como base o Materialismo Histórico- Dialético. Buscamos explicar a multideterminação das queixas-escolares (especificamente aquelas explicitadas como dificuldade no desenvolvimento da atenção voluntária e controle da conduta) e ao mesmo tempo quais recursos teóricos são necessários para transformá-las. Por conseguinte podemos anunciar **a nossa tese** de que *o psicólogo ao atuar com os pressupostos da Psicologia Escolar Crítica e com a categoria de análise singular-particular-universal, como categoria presente nestes pressupostos, permite uma avaliação-intervenção que busca abarcar o sujeito (da queixa escolar) na sua totalidade de forma tal que produza as condições para a transformação da realidade onde incide a queixa.*

Neste sentido, concordamos com Antunes (2008) quando a autora caracteriza uma Psicologia Crítica que atua no encontro com a Educação:

[...] que seja uma psicologia capaz de compreender o processo ensino-aprendizagem e sua articulação com o desenvolvimento, fundamentada na concreticidade humana (determinações sócio-históricas), compreendida a partir das categorias totalidade, contradição, mediação e superação. Deve fornecer categorias teóricas e conceitos que permitam a compreensão dos processos psicológicos que constituem o sujeito do processo educativo e são necessários para a efetivação da ação pedagógica. A psicologia deve assumir seu lugar como um dos fundamentos da educação e da prática pedagógica, contribuindo para a compreensão dos fatores presentes no processo educativo a partir de mediações teóricas “fortes”, com garantia de estabelecimento de relação indissolúvel entre teoria e prática pedagógica cotidiana. (Antunes, 2008, p.474)

Para defender a tese o trabalho foi estruturado da seguinte maneira. No capítulo I apresentaremos os fundamentos teórico-metodológicos os quais utilizamos durante o processo de investigação. Para a defesa de nossa tese – que busca uma aproximação ao método de pesquisa como proposto pela Psicologia Histórico-Cultural – recorreremos a sua base Materialista Histórico-Dialética. Dessa forma, no primeiro capítulo falaremos sobre o *método dialético* de conhecimento e sobre as categorias epistemológicas de *totalidade e historicidade*. Em seguida, exporemos sobre a *mediação*, que é categoria fundamental para a filosofia do Materialismo Histórico-Dialético, para a Psicologia Histórico-Cultural e para nossa tese. A mediação é também central para compreendermos a dialética singular-particular-universal, princípio do Materialismo Histórico-Dialético defendido por Oliveira (2005) como subsídio filosófico essencial para a atuação do psicólogo como pesquisador e como terapeuta.

O segundo capítulo é dividido em quatro partes principais. Num primeiro momento falamos um pouco sobre a história de como a Psicologia se inicia enquanto profissão tendo como principal campo de atuação a escola; num segundo momento discorreremos sobre o percurso vivido no campo de pesquisa a partir de um caso de queixa-escolar; logo após apresentamos propriamente as características do caso estudado e finalizamos o capítulo explicando sobre o processo de análise de dados por nós realizado.

No capítulo três abordaremos o conceito de medicalização; a história e definições atuais do chamado TDAH; seu diagnóstico – baseado em sistemas classificatórios; seu tratamento, que inclui o uso de psicofármacos e por último a presença da racionalidade médica na escola. Ao mesmo tempo em que apresentaremos a visão hegemônica sobre o distúrbio ilustraremos por meio dos discursos das entrevistas como tais concepções

mediavam as relações estabelecidas entre profissionais de saúde, de educação, família e criança participantes do processo de avaliação-intervenção objeto da pesquisa, tecendo nossas críticas a respeito da visão predominantemente biologicista que – na nossa sociedade particular, capitalista, moldada por interesses mercadológicos e de controle – foi apropriada singularmente pelos profissionais de saúde, de educação e pela família com a qual mantivemos contato.

Em seguida, no capítulo quatro falamos sobre os conceitos mediadores que, no caso estudado, vieram a expressar a multideterminação da queixa escolar. São explorados os conceitos 1) relacionados ao desenvolvimento da Linguagem Escrita reconhecendo-a como um sistema de representação e como uma atividade cultural complexa de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural 2) relacionados ao papel da família na atividade de estudo analisando que a instituição escolar é aquela responsável pelo ensino e caso haja uma continuidade da atividade de estudo a ser realizada em âmbito familiar a instituição deve procurar garantias de que o estudante seja capaz de realizá-la de maneira autônoma. Neste subitem recorremos ao arcabouço conceitual de autores da Pedagogia, Philipp Meirieu cuja obra discute a lição de casa, o papel dos pais e da escola; e da Sociologia com Pierre Bourdieu utilizando o conceito de capital cultural e ethos 3) relacionados ao desenvolvimento da atenção voluntária, falamos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com um preâmbulo sobre a concepção de desenvolvimento psíquico humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Em seguida discutimos especificamente sobre o desenvolvimento da atenção voluntária e adentramos com os discursos dos participantes da pesquisa explicitando a relevância dos conceitos sobre o desenvolvimento psíquico humano da Psicologia Histórico-Cultural como mediadores para o processo de avaliação-intervenção de queixas-escolares. 4) relacionados ao papel da atividade do brincar para o desenvolvimento psíquico. Relatamos que na atividade de brincar estão presentes as diversas funções psicológicas e conceitos relacionados ao desenvolvimento das mesmas, tais como a atenção, a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, e também a função simbólica da consciência, afeto, sentido, motivo, controle do próprio comportamento, a zona de desenvolvimento próximo, dentre outros conceitos. Concluímos o capítulo falando sobre o brincar com uso de tecnologias e assinalando que a atividade de brincar é uma complexa atividade-guia da criança pré-escolar e determina seu desenvolvimento.

Encaminhando-nos para a finalização do trabalho, no capítulo cinco contamos brevemente os principais acontecimentos e modificações advindas do processo de avaliação-intervenção, contamos sobre como se deu o desfecho do caso. Encerramos então com a síntese de todo o caminho teórico-prático percorrido na pesquisa apresentando a sistematização de um conjunto de mediações teóricas para avaliação-intervenção do psicólogo em casos de queixa escolar que asseguram a compreensão da queixa em sua multideterminação e sua consequente transformação.

1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: DIMENSÕES DO MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento [...] é o criador do real e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (Marx, 1968, p.16)

Apresentaremos a seguir os fundamentos teórico-metodológicos os quais utilizamos durante o processo de investigação. Para a defesa de nossa tese – que busca uma aproximação ao método de pesquisa como proposto pela Psicologia Histórico-Cultural – recorreremos a sua base Materialista Histórico-Dialética. Exporemos então sobre o *método dialético* de conhecimento e sobre as categorias epistemológicas de *totalidade e historicidade*. Em seguida, exporemos sobre a *mediação*, uma categoria fundamental para a filosofia do Materialismo Histórico-Dialético, para a Psicologia Histórico-Cultural e para nossa tese. A mediação é também central para compreendermos a dialética singular-particular-universal, princípio do Materialismo Histórico-Dialético defendido por Oliveira (2005) como subsídio filosófico essencial para a atuação do psicólogo como pesquisador e como terapeuta.

Concordamos com Tanamachi (2002) quando esta autora afirma que para o Psicólogo conhecer a Filosofia possibilita compreender as origens de sua ciência e conduzir de maneira consciente a sua ação. Este conhecimento permite ao psicólogo/pesquisador “refletir sobre a complexidade característica de seu objeto de investigação, considerando tanto os procedimentos utilizados para compreendê-lo e/ou descrevê-lo como as funções do conhecimento psicológico” (Tanamachi, 2002, p.88). Desta forma, justificamos a importância de discorrer sobre fundamentos filosófico-metodológicos, pois, assim como Shuare (1990) pensamos que os resultados e princípios de qualquer teoria científica expressam determinada concepção de mundo, um certo enfoque filosófico, sendo a filosofia necessária para todo o conhecimento científico e mais ainda para as ciências humanas.

Vigotski encontrou no Materialismo Histórico-Dialético não só uma concepção filosófica, mas também um enfoque epistemológico capaz de refletir a dinâmica de desenvolvimento do objeto de estudo da psicologia. (Shuare, 1990) Avancemos então, como citamos acima, para a apresentação de pressupostos desta corrente filosófica apresentados na seguinte ordem: o método dialético e as categorias de totalidade e historicidade; a categoria epistemológica e ontológica da mediação; a mediação na dialética Singular-Particular-Universal (SPU); a mediação na Psicologia Histórico-Cultural.

1.1 O método dialético e as categorias ontológicas e epistemológicas de totalidade e historicidade

Inicialmente pensamos não ser demais reforçar que diante da complexidade desta teoria e do nosso objeto de estudo os pressupostos metodológicos que apresentaremos, os quais sustentam esta pesquisa, serão utilizados como uma tentativa modesta de análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural cuja base filosófica advém do Materialismo Histórico-Dialético fundamentado por Karl Marx. Apresentamos a seguir de forma sucinta alguns dos princípios teóricos que conduzirão o processo de análise e síntese da investigação. Tomamos por base fundamentalmente outras teses que também utilizaram esta matriz teórica, tais como Pasqualini (2010), Asbahr (2011), C. Nascimento (2014) com um esforço para contemplar em algum nível os pressupostos desta base metodológica que pretende captar e reproduzir no pensamento o movimento do real.

Acreditamos, como nos diz Kosik (1976), que toda teoria do conhecimento e toda pesquisa se apoia em determinada teoria e concepção da realidade. Uma primeira consideração que fazemos é que, independentemente da assunção explícita por parte de um pesquisador de sua concepção teórica e das bases epistemológicas na qual se fundam sua concepção de ciência, esta se faz presente, pois se expressa no método e interpretação utilizados para a compreensão do que se estuda. A explicação do fenômeno é “mediada por um conjunto de conceitos e categorias, por uma determinada perspectiva teórica e

por determinados interesses ou posições políticas.” (C. Nascimento, 2014, p.18). Como nos diz Goussot e Zucchi (2015)¹²

na obra de Marx, mas também nos escritos filosóficos de Lenin, se encontram os elementos para não assimilar a ciência como puro empirismo; a ciência se baseia na coleta de fatos, mas estes fatos são interpretados e organizados por meio de critérios que dependem também da subjetividade histórico-cultural do pesquisador. Então, cada processo científico é um processo complexo, interpretativo que não pode separar sujeito e objeto. (p.42)

Neste processo interpretativo o pesquisador deve fazer uso de bases epistemológicas e filosófico-metodológicas firmes e bem delineadas, pois a objetividade “é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere.” (Saviani, 2011, p.49 e 50)

O método dialético busca encontrar esta correspondência do conhecimento com a realidade, pois tem bases materiais, reais, fundamenta-se na produção e reprodução da vida pelos próprios homens ao longo da história. A lógica dialética é o processo de construção da realidade no pensamento e acontece partindo-se do empírico, passando pela mediação da abstração e retornando ao concreto, chamado também concreto pensado. (Saviani, 2015)

Netto (2011) nos auxilia com a definição do que é uma abstração como sendo “a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo”. (p.44) O concreto pensado é uma totalidade articulada que se obtém por meio da mediação de abstrações, passando a ser no pensamento a expressão das leis que governam o real, encontra-se assim a essência do fenômeno, o concreto pensado, e não sua aparência, o referente empírico. (Saviani, 2015)

Parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto chega-se, pela mediação da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela mediação da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como ‘a representação caótica de um todo’, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (Saviani, 2015, p.33).

¹² Utilizaremos ao longo do trabalho trechos de autores que escreveram nos idiomas inglês, espanhol e italiano. Todas as traduções são de nossa responsabilidade.

Destacamos que a lógica formal faz parte da lógica dialética no sentido de que a primeira é incorporada, por superação, pela segunda, ou seja, a lógica formal passa a ser um momento da lógica dialética, mesmo porque ainda que as ideias sejam dialéticas somente podem ser expressas por vias semióticas que foram historicamente desenvolvidas em moldes formais (Bernardes, 2006). A lógica dialética constrói categorias “saturadas de concreto” e pode ser denominada “a lógica dos conteúdos, por oposição à lógica formal que é, como o nome indica, a lógica das formas” (Saviani, 2015, p.28). A lógica formal se baseia no princípio da identidade, do "ou", enquanto a lógica dialética assume e tem, a partir de Hegel, a categoria contradição como categoria explicativa que possibilita a compreensão do movimento do real e de sua constante transformação.

Kosik (1976) definindo o pensamento dialético nos explica que existem duas maneiras distintas de se enxergar um fenômeno: uma delas é a *representação* e a outra o *conceito da coisa*. O ser humano se vê constantemente em contato com *aparências* por meio de sua atividade prático-sensível criando representações das coisas, criando noções que captam e fixam o aspecto fenomênico da realidade. Podemos dizer que este tipo de elaboração é o chamado senso comum, que pode não coincidir com a essência das coisas. Estas elaborações não dão conta de captar a “lei” do fenômeno ou sua estrutura. Por isso, “a *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade.” (Kosik, 1976, p.14)

Esta forma de contato e conhecimento do mundo é denominada por Kosik de “pseudoconcreticidade” e uma das características deste “mundo pseudoconcreto” é ser o lugar dos “objetos fixados, que dão a impressão de serem condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens” (Kosik, 1976, p.15). A forma de conhecimento do mundo denominada pseudoconcreticidade nos chama atenção, pois a relacionamos em muito com a compreensão atualmente hegemônica do fenômeno denominado Transtorno Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) cujo entendimento permanece em sua manifestação empírica de que este seria um fenômeno natural e independente da atividade social dos homens, seu

aspecto fenomênico é apreendido como a essência mesma, e neste sentido a diferença entre essência e aparência do fenômeno desaparece.¹³ Como nos diz Martins (2006)

não se trata de descartar a forma pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo. Portanto, o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo. (p.10)

Considerando os pressupostos teórico-práticos do qual partimos não negamos a existência de crianças que tenham dificuldades em manter a atenção voluntária ou que tenham dificuldades em controlar o próprio comportamento e que são portanto hiperativas, somente não compactuamos com uma interpretação da realidade que não supera a aparência do fenômeno, o vê de maneira reducionista e com isso acaba por culpabilizar as próprias crianças pelas dificuldades encontradas em seu processo de desenvolvimento psíquico e de escolarização.

Para que possamos apreender e compreender a essência ou ‘a coisa em si’ é necessário realizar um *détour* em direção à *concreticidade*, ao que chamamos concreto pensado como citamos anteriormente. Importante diferenciar que na teoria marxiana o termo “concreto” tem um significado diferente de outras tradições filosóficas ou do senso comum, não sendo compreendido como empírico, mas como algo que somente poderá ser aprendido como resultado de um processo de análise e síntese. (Pasqualini, 2010)

Prosseguindo, o *détour* ou desvio é explicado por Kosik (1976) como o único caminho acessível para compreender o todo. Nas palavras do autor

o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte. Exatamente porque o caminho da verdade é um *détour* – Weg der Wahrheit ist Umweg – o homem pode perder-se ou ficar no meio do caminho” (Kosik, 1976, p.36).

Para que o pesquisador não se perca neste “desvio” é necessário que a apreensão da realidade não ocorra de forma imediata, mas por meio de mediações realizadas por abstrações teóricas, isto é, o princípio da apropriação do concreto pela mediação do abstrato. O uso dessas abstrações auxiliares e com elas o retorno ao concreto como

¹³ Discutiremos as características deste suposto distúrbio individual mais adiante. Por ora adiantamos que seu diagnóstico e definição encerram-se na descrição do fenômeno que carregam em seu interior ambiguidades com relação às afirmações sobre a criança avaliada tais como: não para sentada quando se espera que assim o faça, não consegue brincar de maneira calma, tem dificuldades em se organizar para atividades escolares, se distrai facilmente, etc.

concreto pensado é o que garante que o desvio seja passageiro e que se alcance uma análise não só descritiva, mas explicativa do fenômeno compreendido agora como síntese de múltiplas determinações, desvelando-se como essência. Ressalta-se que “a compreensão de tais determinações e mediações possibilitará a elaboração implementação de ações transformadoras”. (Pasqualini, 2010, p.25)

O ponto de partida do exame deve ser formalmente idêntico ao resultado. Este ponto de partida deve manter a identidade durante todo o curso do raciocínio visto que ele constitui a única garantia de que o pensamento não se perderá no seu caminho. Mas o sentido do exame está no fato de que no seu movimento em espiral ele chega a um resultado que não era conhecido no ponto de partida e que, portanto, dada a identidade formal do ponto de partida e do resultado, o pensamento, ao concluir o seu movimento, chega a algo diverso – pelo seu conteúdo – daquilo de que tinha partido. Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. (Kosik, 1976, p.36)

Kosik revela então que o processo de captação do real no pensamento encerra-se com a apreensão do “conceito do todo”, desvelando-se suas mediações e contradições internas fundamentais. Com o auxílio de Saviani (2015) podemos compreender como somente a partir de um método dialético é possível apreender a totalidade de um fenômeno pelo caminho da *análise* com as abstrações e determinações mais simples seguido do caminho inverso com a mediação da *síntese* que não é mais uma representação caótica do todo, mas uma rica totalidade de determinações.

De acordo com Carvalho (2008, p.57) um problema essencial é aquele de “saber quais são em cada caso, as categorias e relações centrais que constituem a essência de uma totalidade (uma realidade concreta e complexa)”. No caso da presente investigação, a própria tese defendida – de que no processo de avaliação-intervenção do psicólogo determinadas mediações teóricas asseguram a aproximação da *totalidade* e a transformação da realidade onde incidem as queixas escolares – contém a categoria de totalidade. Portanto, a partir do exposto por Carvalho e a partir da nossa tese fica evidente a necessidade de explanarmos sobre como compreendemos tal categoria.

Retomando, na perspectiva histórico-cultural a apreensão da essência de um fenômeno só é possível pela apreensão de sua *totalidade*, pois como afirma Carvalho (2008) conhecer partes isoladas de um todo não é o conhecimento da parte nem do todo, isto porque as partes e o todo se relacionam em reciprocidade constituindo a totalidade.

... o que confere significado tanto ao todo quanto às diversas partes que o formam são determinações, dispostas em relações que perpassam e completam a transversalidade do todo, de modo que não pode haver conhecimento de um todo ou de partes dele se amputada a totalidade, isolados seus elementos entre si e em relação com a totalidade e desconhecidas suas leis, não for possível captar a amplitude de determinações ontológicas das partes e da totalidade – determinações que só podem ser apreendidas se a análise percorre a transversalidade essencial do todo. (Carvalho, 2008, p.52 e 53)

Netto (2002) elucida que para Marx a totalidade é um conceito dinâmico, não é formada de partes fixas ou funcionais, mas é um complexo de complexos, na qual a sua menor unidade constitutiva é também de extrema complexidade, isto é, é também ela uma totalidade dialética.

A totalidade social na teoria marxista é um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas – isto é, as “totalidades parciais” – estão relacionadas entre si, numa série de inter-relações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam. A significação e os limites de uma ação, medida, realização, lei, etc. não podem, portanto, ser avaliados, exceto em relação à apreensão dialética da estrutura da totalidade. Isso, por sua vez, implica necessariamente a compreensão dialética das mediações concretas múltiplas que constituem a estrutura de determinada totalidade social. (Bottomore, 2001, p.596)

Como vemos na definição acima, a categoria de totalidade é interdependente das categorias de historicidade e mediação as quais discutiremos mais adiante. A totalidade relaciona-se ao método dialético de conhecimento, pois é objetivo deste método a sua apreensão, que se dá pela mediação de abstrações. Assim, percebe-se que a teoria do materialismo histórico-dialético é dinâmica e suas categorias e conceitos são interdependentes com vistas a uma aproximação o mais fidedigna possível do real. Como expõe Lukács

[...] não é difícil compreender que a construção categorial da essência, enquanto aproximação de um complexo – relativamente – total, foi construída sobre a *correlação recíproca de categorias aparentemente autônomas, mas na realidade indissolúvelmente condicionadas umas pelas outras*. Com isso chegamos ao nível da razão, às determinações de reflexão. (Lukács, 2012. p.258, *itálicos nossos*)

Diante desta correlação recíproca indissolúvel das categorias é desafiador estabelecer uma lógica formal de exposição que consiga minimamente expressar a complexidade desta base teórico-metodológica. Retornando ao nosso tema, captar a totalidade não é abarcar a totalidade dos fatos, mas buscar compreender as relações, interdependências, dinâmicas, movimento e contradições em uma determinada *prática*

*social*¹⁴. A totalidade pode ser abstraída dos fatos passíveis de serem captados sensivelmente, desde que o pesquisador/psicólogo tenha disponíveis como “ferramentas” mediações teóricas que possibilitem a compreensão dialética do fenômeno estudado ou avaliado. “A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais os elementos específicos (totalidades parciais) estão relacionados, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente.” (Masson, 2012, p.4)

As múltiplas determinações do fenômeno instituem-se em um percurso histórico e “se formam e transformam no esteio das contradições engendradas na relação entre o homem e a natureza”. (Pasqualini & Martins, 2015, p. 363) Assim, a concepção dialético-materialista de totalidade é, além de uma unidade de contradições, também mutável e limitada a um período histórico determinado. (Lukács, 2012) “Em síntese, a análise histórico-dialética de um determinado fenômeno ou objeto almeja apreender a essência do fenômeno evidenciando o processo histórico de seu nascimento, formação e desenvolvimento no interior de um todo em desenvolvimento.” (Pasqualini, 2010, p.42)

De acordo com Shuare (1990) a categoria da *historicidade* desempenha um papel central na teoria de Vigostki, pois como espiral dialética organiza e gera todos os demais conceitos. O tempo humano é história, tanto na vida individual quanto na social. Mas o tempo é compreendido por Vigotski não como prazo, ou como uma duração no espaço onde as coisas acontecem, não é o tempo da maturação, o tempo é interpretado em seu sentido materialista-histórico, o tempo humano é história, história do desenvolvimento da sociedade (Shuare, 1990). Existe um desenvolvimento histórico dos fenômenos psíquicos, uma relação de dependência essencial dos mesmos em relação à vida e à atividade social. O traço fundamental da atividade humana é seu caráter mediatizado pelo instrumento que se interpõe entre o sujeito e o objeto da atividade, os objetos criados pelo trabalho se interpõe na relação dos seres humanos com a natureza e com outros seres humanos criando assim a natureza social do ser humano, sendo que esta transforma a natureza biológica do homem e da mulher submetendo-os a outros tipos de leis, as leis socioculturais, o desenvolvimento humano se converteu historicamente em um desenvolvimento biológico condicionado ou subordinado às leis socioculturais do

¹⁴ A prática social (ou práxis) “é a unidade da teoria e da prática. É o mundo material social elaborado e organizado pelo ser humano no desenvolvimento de sua existência como ser racional. Esse mundo material social, ou conjunto de fenômenos materiais sociais, está em constante movimento, organizando-se e reorganizando-se perpetuamente.” (Triviños, 2006, p.122)

desenvolvimento, “la historia de la psique humana es la historia social de su constitución” (Shuare, 1990, p.60).

Trouxemos a perspectiva de Marta Shuare, importante autora da psicologia soviética para auxiliar-nos na compreensão da categoria epistemológica da historicidade, pois acreditamos que nos estudos sobre o psiquismo humano esta categoria expressa-se de maneira significativa, quando Vigotski retoma, por exemplo, a pré-história do desenvolvimento humano ou expõe que seu método deve ter um olhar para o comportamento fossilizado. O que queremos destacar é que uma análise histórico-dialética pressupõe evidenciar o processo histórico de um fenômeno, sua gênese e seu desenvolvimento no interior de uma totalidade.

Sem grandes pormenores, neste tópico percorremos as seguintes ideias: no método dialético para a apreensão de um fenômeno em sua essência faz-se necessária a mediação de abstrações, somente por meio desta mediação é possível apreender a essência do fenômeno, isto é, suas múltiplas determinações, sua totalidade. Em outras palavras, o real pode ser representado no pensamento quando a realidade em sua aparência sensível é superada pela mediação de abstrações. A totalidade não é uma soma de fatos, ou uma soma de elementos, mas um complexo de complexos que numa série de determinações recíprocas estão em constante movimento, pois instituem-se em um campo histórico. Em seguida discorreremos sobre a categoria de mediação que acontece num movimento histórico pleno de contradições e superações.

1.2 A categoria epistemológica e ontológica da mediação

A mediação, como explicitamos anteriormente é uma categoria primordial da filosofia de caráter dialético e conjuntamente com as categorias de *totalidade* e *contradição* compõe “o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento”. (Saviani, 2015, p.26) Nesta perspectiva, não pode ser pensada como produto, mas é processo que se funda na tensão e movimento dialéticos, estabelecendo conexões entre diferentes aspectos que caracterizam a realidade. (Almeida, Arnoni & Oliveira, 2006) Esta tensão se forma pela existência de elementos distintos que se

relacionam de maneira contraditória sendo que tais elementos são opostos e complementares, mas não excludentes. Regida por uma das leis gerais da lógica dialética, a lei da contraditoriedade, e em se tratando a mediação de um processo, este se encaminha na direção da superação das contradições. Almeida, Arnoni e Oliveira (2006) nos ajudam a compreender a relação dialética existente entre as categorias de mediação, contradição e superação:

A superação só se viabiliza quando coisas ou estados distintos estabelecem relações entre si, e ela sempre se refere a uma contradição. Por isso, se a superação ocorre na mediação, a contradição também se manifesta por meio dela, razão pela qual não se pode buscá-la nas coisas, mas somente nas relações de mediação. (Almeida, Arnoni & Oliveira, 2006, p.3)

A mediação é categoria que permite que alcancemos a essência dos fenômenos pela superação do imediato no mediato com a incorporação do primeiro elemento, em outras palavras o imediato é incorporado, por superação, ao mediato.

Está implícita em todo esse processo a necessidade da compreensão do elemento mediador que estaria possibilitando a relação entre esses pólos opostos que, reciprocamente, se complementam, formando uma terceira coisa, a qual surge exatamente dessa relação recíproca entre os dois pólos. A categoria de mediação é, portanto, fundamental para compreender-se um determinado fenômeno da realidade em estudo em sua concreticidade. (Oliveira, 2005, p.15)

Podemos exemplificar este processo de mediação a partir da compreensão sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores proposta por Vigotski. De acordo com o autor russo este processo acontece por duas vias: a do desenvolvimento natural e a do desenvolvimento cultural. O desenvolvimento natural, regido por leis biológicas passa a ser incorporado por superação ao desenvolvimento cultural cujas leis são históricas e sociais. Como nos diz o próprio autor: “o desenvolvimento cultural se superpõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo. Tão somente pela via da [mediação da] abstração podemos diferenciar um processo de outro”. (Vygotski, 2012a, p.36). Portanto, as leis biológicas do desenvolvimento natural são incorporadas e superadas, em um processo de mediação, pelas leis do desenvolvimento cultural. Em outras palavras, as leis do desenvolvimento humano não podem ser compreendidas no sentido de que os fenômenos do psiquismo sejam determinados “ou” pelas leis biológicas “ou” pelas leis do desenvolvimento cultural, pensamento que caracteriza a lógica formal com suas

características de identidade e exclusão, mas as leis do desenvolvimento do psiquismo expressam-se pela lógica dialética quando o determinismo biológico é negado ao mesmo tempo em que é assumido o seu lugar no desenvolvimento humano, lugar este que é intervinculado e interdependente às leis do desenvolvimento cultural. Portanto, a partir da mediação de signos as leis biológicas passaram a sofrer a regência das leis do desenvolvimento cultural, sendo incorporadas e mantendo sua existência agora metamorfoseadas pela sua negação e integração. Frisamos que a negação da negação, também uma lei fundamental da dialética, é parte indispensável no processo (mediado) de superação:

Esta se constitui em três momentos fundamentais: 1) Colocar um fim em algo; 2) Conservar esse algo; 3) Superar a forma e o conteúdo desse algo. Isto é: se minha atuação implica necessariamente uma mudança em algo, preciso primeiramente conhecer esse algo para compreender o que precisa ser modificado, aquilo que precisa ‘ter um fim’. Mas isso não quer dizer que vou eliminar o algo que preciso modificar. Quando penso em modificá-lo já estou de certo modo também constatando que ele precisa ser conservado em seu cerne ou em sua base. (Oliveira, 2005, p.15).

A metamorfose, o movimento, a transformação são portanto decorrentes do processo de mediação e possível superação na realidade. Martins (2011) esclarece que o sentido da transformação para a Psicologia Histórico-Cultural é o de “conferir outra forma por superação dos limites da forma anterior ou conquistar outro estado ou condição” e é este processo de transformação que buscamos durante o percurso de avaliação-intervenção do caso por nós estudado.

Até este ponto do nosso capítulo falamos sobre a lógica dialética como método de conhecimento, sobre as categorias principais e sobre as leis deste método que são caras para a presente pesquisa. A partir de agora iniciaremos uma aproximação ao método pela via da reflexão sobre a inserção do ser humano na natureza e na sociedade, ou seja, como tais categorias se expressam em uma realidade que é social e histórica, sendo que para tanto definir a dialética singular-particular-universal é indispensável se queremos compreender o objeto estudado em suas múltiplas determinações.

1.3 A mediação na dialética Singular-Particular-Universal (SPU)

Como exposto na introdução desta tese, do ponto de vista epistemológico a dialética singular-particular-universal é o que respalda a apreensão do nosso objeto de estudo em sua totalidade e também a sua transformação. Ainda na introdução definimos de maneira breve como se expressa no real a categoria ontológica da singularidade-particularidade-universalidade. Recapitulando, na singularidade a universalidade tem a possibilidade de se expressar, dependendo das mediações particulares presentes e, ao mesmo tempo, a partir das singularidades também mediadas pelo particular, historicamente, o universal toma forma. Assim sendo, esta relação entre singular-universal é mediada pelas condições particulares as quais determinam a forma como se dá esta relação, inserindo-se a dialética singular-particular-universal na relação do ser humano com o gênero humano.

Pasqualini (2010a) nos diz que o fenômeno singular contém em si determinações universais, e cabe ao pesquisador esclarecer como o universal se concretiza no singular, ou o que determinado fenômeno tem de universal que se expressa em cada singularidade de sua ocorrência. O singular será melhor compreendido quanto melhor captarmos suas mediações particulares com a universalidade (Oliveira, 2005). Portanto, o fenômeno em sua expressão singular refere-se ao que é irrepetível, revela aquilo que é imediato em sua manifestação, acessível à apreensão e contemplação sensível. (Pasqualini & Martins, 2015) Diferentemente, a expressão universal do fenômeno carrega as leis gerais que regem seu desenvolvimento e não se apresentam de forma imediatamente acessível à nossa percepção.

Destacamos a importância do constante exame da particularidade que se constitui em mediações que podem explicar mecanismos interferentes na constituição da singularidade (Oliveira, 2005). Outro ponto importante em relação a particularidade é que muitas vezes seus aspectos são responsáveis pelo afastamento e impossibilidade da apropriação de indivíduos dos bens genéricos produzidos pelo ser humano. Indivíduos singulares, que vivem um processo de alienação instalado na estrutura ontológica do trabalho estão submetidos, em uma sociedade particular como a nossa, capitalista, a um

afastamento de objetivações genéricas já desenvolvidas pelos seres humanos que resolveriam seus problemas e de grande parte da humanidade.

Dentre as dimensões da dialética SPU pensamos que a universalidade talvez seja aquela de mais difícil compreensão, pois a singularidade é passível de uma identificação com o indivíduo e a particularidade com a sociedade. Oliveira (2005) em seu texto, especificamente sobre o tema da dialética singular-particular-universal, fala diretamente ao psicólogo que atua como terapeuta e/ou pesquisador destacando a importância de que passemos a explicar a essência humana como produto histórico-social, não biológico e portanto, que “precisa ser objetivada por cada homem singular ao longo de sua vida em sociedade” (p.26). A partir deste texto depreendemos o caminho e a forma que buscamos dar à análise desta tese, qual seja de compreender a universalidade concretizada na singularidade por meio da particularidade (mediações sociais). Ocorre que, por muitas vezes, o psicólogo em sua atuação como pesquisador ou como psicoterapeuta exclui de sua análise um dos pólos desta relação dialética permanecendo em uma falsa dicotomia indivíduo-sociedade, o que abarca somente a relação singular-particular. Nesta visão só é possível uma mudança adaptacionista, pois permanece a lacuna de um polo importante que é a relação do ser humano com o gênero humano. Deste modo, somente por meio do entendimento do caráter universal presente nos objetos pode-se superar uma reducionista compreensão da relação singular-particular, porque se identifica com a dicotomia indivíduo-sociedade desconsiderando a relação indivíduo-genericidade.

De acordo com Ilyenkov (1975) para encontrar o universal ou as leis que regem um fenômeno humano não podemos procurar as “características” comuns abstratas, mas

O ‘universal’ inclui e personifica em si mesmo ‘toda a riqueza dos particulares’, não como uma ‘Ideia’, mas como um fenômeno especial, totalmente real, que tende a se tornar universal e que se desenvolve ‘de si próprio’ pela força de suas contradições intrínsecas novas, mas não menos reais, outras formas ‘particulares’ do movimento real. Assim, o ‘universal genuíno’ não é qualquer forma particular encontrada em cada e todo membro de uma classe, mas o particular que é conduzido a emergir por sua própria ‘particularidade’, e precisamente por esta ‘particularidade’ se torna o ‘universal genuíno’. (Ilyenkov, 1975, p.27)

Portanto, cada ser humano pode ser considerado como a personificação singular da cultura, em outras palavras como o “universal no homem”, sendo que o universal encarna toda a riqueza do particular e do singular. Ainda de acordo com Ilyenkov (1975), não existe melhor exemplo para nos ajudar na compreensão da dimensão universal dos

objetos (ou da relação entre as dimensões SPU) do que a definição de “homem em geral” como o “ser produzindo instrumentos de trabalho”. Lukács no excerto a seguir defende o trabalho como o fenômeno originário da socialidade e que carrega consigo uma lei histórica e universal do ser social:

O ser social se eleva – historicamente – sobre o mundo inorgânico e orgânico, mas não pode jamais, por necessidade ontológica, abandonar essa sua base. O elo central de mediação, que desse modo se coloca cada vez mais energicamente além da mera naturalidade, mas conservando-se, de maneira irrevogável, radicado nela, é o trabalho: *Como formador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, desse modo, uma condição de existência do homem independentemente de todas as formas sociais, uma eterna necessidade natural de mediar o metabolismo entre homem e natureza, portanto, a vida humana.* (Marx, *O Capital*) Nasce assim a única lei objetiva e universal do ser social, que é tão ‘eterna’ quanto ele, ou seja, trata-se igualmente de uma lei histórica, na medida em que nasce com o ser social, mas permanece ativa apenas enquanto ele existir. Todas as demais leis são de caráter histórico já no interior do ser social. (Lukács, 2012, p.344 e 345, itálicos do autor)

Percebe-se então que a categoria trabalho é uma dimensão ontológica ineliminável e portanto, exemplo muito claro de uma universalidade. O ser humano iniciou a constituição da cultura e foi ao mesmo tempo sendo constituído por ela por meio do trabalho, este intercâmbio entre ser humano e natureza que ocorre na busca por suprir necessidades. Ocorre que, dependendo do momento histórico, dependendo de particularidades, o trabalho se singulariza para o ser humano também de maneiras diversas, mas o ato do trabalho se mantém de maneira universal fazendo parte da essência humana. O trabalho na perspectiva marxiana é um ato ontológico fundamental, pois esta atividade foi mediadora responsável, historicamente, pelo salto do ser natural ao ser social. Como vimos o processo de mediação pressupõe a existência de elementos contraditórios que se superam por incorporação. No caso do trabalho, ele tem “este caráter de mediação exatamente porque é uma síntese entre dois elementos, entre si heterogêneos, - consciência (teleologia) e natureza (causalidade) – que, neste processo compõem uma unidade indissolúvel”. (Tonet, 1999 , p.42)

Não nos aprofundaremos neste tema denso da ontologia do ser social, pois não é o escopo da nossa investigação. Fizemos esta digressão para exemplificar, por meio da categoria trabalho, como a universalidade é uma abstração que expressa, partindo de uma base material da realidade, as leis que regem a existência de determinado fenômeno; e também porque a categoria trabalho como aquela que origina o ser social é fundamento importante do arcabouço teórico desenvolvido por Vigotski no estudo de seu objeto na Psicologia. Isto porque tipicamente pelo trabalho ideias foram convertidas em objetos que

existem fora da consciência, isto é, a realidade objetiva e subjetiva são momentos distintos que se articulam e estão na origem do desenvolvimento do psiquismo humano. (Lessa & Tonet, 2011).

Finalizando este tópico, afirmamos a importância da universalidade para a objetividade do conhecimento, pois se relaciona com o estabelecimento de leis que regem os fenômenos “portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente.” (Saviani, 2011, p.50) Concluindo, a lógica dialética busca superar a apreensão necessária dos fenômenos em sua imediatez singular, desvelando as mediações particulares que os condicionam, caminhando assim em direção à sua essência universal. Insistimos que esta essência universal “não se refere à essência metafísica imutável dos objetos e fenômenos, mas a relações que se constituem e se desenvolvem historicamente”. (Pasqualini, 2010, p.41)

Em seguida discutiremos a categoria da mediação na Psicologia Histórico-Cultural, nos aproximando cada vez mais da aplicação dos pressupostos teórico-metodológicos que apresentamos até o momento na defesa da nossa tese.

1.4 A mediação na Psicologia Histórico-Cultural

Neste tópico discutiremos sobre como a categoria mediação comparece na Psicologia Histórico-Cultural com especial atenção ao seu papel no desenvolvimento da funções psicológicas superiores, tema contido em nossa tese. Neste percurso, faremos algumas considerações sobre o método, pois como vimos, na lógica dialética a categoria da mediação se faz presente para a apreensão de um fenômeno em sua essência, isto é, para a passagem do concreto caótico ao concreto pensado.

Iniciemos explicitando o nosso ponto de chegada deste tópico que é um pressuposto da Psicologia Histórico-Cultural o qual mantivemos em mente ao longo de toda investigação, desde a criação do projeto de pesquisa; durante as modificações posteriores que o projeto sofreu; em sua implementação prática e em sua análise. Tal pressuposto assume que *a qualidade do desenvolvimento da função superior da atenção voluntária e o*

consequente controle da conduta está intrinsecamente relacionada à qualidade das mediações psicológicas vivenciadas pelo sujeito ao longo de sua história de vida.

Na Psicologia Histórico-Cultural, a mediação simbólica assume importância destacando que a introdução do estímulo-signo faz a ação humana assumir seu caráter mediado. (R. Nascimento, 2014). De acordo com Shuare (1990) a partir da compreensão do papel dos signos se desenhcou toda a perspectiva da concepção histórico-cultural. Em primeiro lugar concluiu-se com os estudos da Psicologia Histórico-Cultural que o signo atua como mediador, e este foi responsável pelo caráter social essencial do ser humano que condicionou uma nova forma de relação com a natureza, uma relação plena de significações, diferenciando-se da relação estabelecida pelos animais com a natureza, cuja linguagem somente sinaliza. Vigotski assim caracteriza a comunicação não mediatizada do reino animal:

sabe-se ainda que a comunicação não mediatizada pela linguagem ou por outro sistema de signos ou de meios de comunicação, como se verifica no reino animal, viabiliza apenas a comunicação do tipo mais primitivo e nas dimensões mais limitadas. No fundo, essa comunicação através de movimentos expressivos não merece sequer ser chamada de comunicação, devendo antes ser denominada contágio. Um ganso experiente, ao perceber o perigo e levantar com uma grasnada todo o bando, não só lhe comunica o que viu quanto contagia com o seu susto. (Vigotski, 2009, p.11)

Neste texto o autor segue afirmando que um processo de comunicação capaz de transmitir ideias e vivências necessita de um sistema de signos como o composto pela linguagem humana que surgiu da necessidade de comunicação exigida no processo de trabalho. O processo de trabalho, por sua vez, exigiu a criação e confecção de instrumentos meios pelos quais o ser humano passou a exercer influência e controlar a natureza ao mesmo tempo em que este controle promoveu mudanças na sua formação interna, em sua psique.

O uso de signos na história do desenvolvimento humano é identificado como decorrente da ação mediada na atividade de comunicação. Esse processo não é identificado como consequência exclusiva da atividade orgânica, mas essencialmente da atividade humana realizada socialmente, mediada por instrumentos. (Bernardes, 2006, p.30)

Portanto, na história humana “o domínio da natureza e o domínio de si mesmo estão mutuamente ligados, enquanto a transformação da natureza muda a própria natureza do homem.” (Shuare, 1990, p.64). Assim, em linha ontogenética, o início do uso de signos pelo homem marca a sua saída dos limites do sistema orgânico de atividade. De

acordo com a autora Vigotski define signo como todo estímulo condicionado, criado artificialmente pelo homem e que constitui um meio para dominar o comportamento de outros ou o seu próprio.

Ao longo do capítulo a respeito da análise das FPS, assim como em diversos capítulos desta obra em que Vigotski aprofunda sua compreensão sobre o desenvolvimento das funções superiores (Vigotski, 2012 - Tomo III), o autor descreve estudos realizados por ele e seus colaboradores e destaca a importância da mediação com uso de signos para nossa compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim ele explica:

O estímulo *A* provoca uma reação que consiste em encontrar um estímulo *X* influenciar por sua vez o ponto *B*. Portanto, a conexão entre os pontos *A* e *B* não se estabelece de forma imediata, mas mediata. Nisto consiste a peculiaridade fundamental da reação eletiva e de toda a forma superior de conduta. (Vygotski, 2012b, p.115)

O autor parte da relação estímulo-resposta que é essencial nas estruturas primitivas em direção à sua superação que se dá com a compreensão do papel dos signos na complexificação da estrutura psíquica, isto é, em seu desenvolvimento cultural. (Martins, 2011) A partir dos experimentos de reação eletiva percebe-se que houve – no caminho para as reações de tipo superior – uma estratificação da estrutura primitiva da conduta em direção ao ato mediado. O homem cria o nexos e as vias de reação, modifica as estruturas naturais e condiciona ao seu poder os processos de sua própria conduta com a ajuda de signos. A teoria histórico-cultural desvela este novo fato de que uma conexão antes compreendida e realizada em sua forma direta, somente um condicionamento, pôde em determinado momento histórico ser realizada com outras conexões, uma nova direção que se encerra num processo com a ajuda de signos, uma compreensão nova da estrutura do todo e não de seus elementos. Quando encontramos um obstáculo para consecução de uma tarefa estímulos neutros tornam-se signos, e este acontecimento traz uma mudança estrutural de diferenciação entre mecanismos inferiores e as funções superiores.

Assim como o domínio de alguns ou outros processos da natureza, o domínio do próprio comportamento não pressupõe a abolição das leis básicas que regem esses fenômenos, mas sua subordinação a elas. Sabemos que a lei básica da conduta é a lei de estímulo-reação, portanto, não podemos dominar nossa conduta de outro modo que através de uma estimulação correspondente. A chave para o domínio do comportamento nos proporciona o domínio dos estímulos. Portanto, o domínio da conduta é um processo mediado que se realiza sempre através de certos estímulos

auxiliares. Precisamente o papel dos estímulos-signos é o que intentamos desvelar em nossos experimentos com a reação eletiva. (Vygotski, 2012c, p.127)

Para Martins (2011) a mediação simbólica assume importância essencial na teoria histórico-cultural, pois está no cerne da transformação dos indivíduos na qual reside como condição *sine qua non* para uma ruptura com a imediatividade, com a fusão situação-ação. R. Nascimento (2014) também corrobora com esta premissa a respeito da teoria histórico-cultural proposta por Vigotski sustentando serem as operações com signo um ponto chave da análise dialética da relação entre as funções psíquicas elementares e superiores, ou entre o natural e o cultural, portanto chave para mudanças que são estruturais. O próprio autor esclarece:

Para Vigotski, a introdução de estímulos auxiliares, artificiais, organiza o processo psíquico numa estrutura superior. Portanto, é mais do que uma cadeia de estímulos e respostas, e sim, um processo de alteração mesma da estrutura da relação E- R, graças ao estímulo-meio. No caso, a auto estimulação é uma peça-chave nessa discussão, porque nela consta o autodomínio, ou domínio da própria conduta. (R. Nascimento, 2014, p.150)

Do signo passamos a um tipo específico de signo que é a palavra e ao estudo da linguagem realizado por Vigotski. As palavras têm o papel de evocação do concreto, daquilo que é captado por via do sensível e é o “mais decisivo passo em direção à sua libertação do campo sensorial imediato, isto é, em direção ao desenvolvimento de sua capacidade para pensar.” (Martins, 2011, p.133) Para que ocorra a apropriação pelos seres humanos dos signos e especialmente das palavras, faz-se necessária a mediação de outros, em uma dimensão mediadora que denominaremos, assim como R. Nascimento (2014) de mediação social:

A mediação social é um modo da mediação semiótica. É também um momento do processo de interiorização da operação com signos, visto como um processo genético, pois, no estudo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a operação com signos não pode ser analisada somente por sua operação externa. (p.381)

Passando a uma breve explanação sobre a relação entre a mediação social e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS), anunciamos a “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, lei fundamental e preliminar para o estudo do desenvolvimento das FPS segundo a qual *toda função psicológica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas*. Vigotski fala sobre esta lei supracitada em suas obras escolhidas - Tomo III - e também em seu Manuscrito de 1929 de maneira mais simples: “em forma geral a

relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre as pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo”. (Vigotski, 2000, p.25) De acordo com Góes (2000) a perspectiva histórico cultural enfatiza que o grupo social é participante essencial na formação do indivíduo, sendo a perspectiva sócio-genética o meio para a compreensão de ações especificamente humanas. Nós diríamos que o grupo social não é somente participante, mas constitui a formação do indivíduo e podemos concluir, portanto, que a mediação está presente em todo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois para uma função se tornar intrapsíquica pressupõe-se uma relação interpsíquica mediada.

Vigotski denomina estruturas inferiores ou funções psicológicas inferiores àquelas determinadas por peculiaridades biológicas da psique, reações que são ponto de partida para uma reorganização da estrutura primitiva em direção às estruturas de tipo superior. As estruturas superiores, por sua vez, são resultantes de um processo de desenvolvimento cultural, uma forma geneticamente mais complexa, por isso denominada superior. (Vigotski, 2012).

A apropriação dos bens culturais e materiais provoca a superação das limitações postas pelo desenvolvimento biológico. O processo de humanização ocorre quando o homem desenvolve as funções psicológicas superiores – tipicamente humanas, tais como abstração, planejamento, memória lógica, entre outras que o diferencia dos animais (Tuleski, Facci & Shima, 2013, p.285)

Para Martins (2011) as transformações objetivas do ser humano provocaram e provocam mudanças em suas bases naturais em direção ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, funções complexas que operam “em rede”, de modo intervicular e interdependente. E. Braga (2010) explicita que “a ideia da mediação na constituição humana é central na obra de Vigotski, que estendeu a noção de Engels de mediação instrumental, considerando com especial relevo a mediação pelos signos”(p.152).

Martins (2011) nos ajuda a localizar a mediação como categoria no interior da Psicologia Histórico-Cultural. A autora elucida que pela mediação do signo está em voga a lei da negação da negação a qual nos referimos anteriormente neste capítulo, visto que com a mediação nega-se a totalidade primitiva da imediatez das respostas aos estímulos como acontece no meio animal, ao mesmo tempo em que esta imediatez se conserva, pois o ser humano em suas atividades continua respondendo aos estímulos do meio, no entanto, agora por meio de uma outra estrutura psicológica, complexa e cultural.

“A principal peculiaridade das ‘estruturas superiores’ radica na mediação dos signos, fundamentalmente, já que possibilita ao homem o autodomínio da conduta e, com ele, a direção eletiva de suas respostas”. (Martins, 2011, p.73)

Desse modo, uma leitura marxista de mediação não a compreende como “elo” ou “ligação”, mas como um processo que promove desenvolvimento, não é supressão pura e simples e também não é uma passagem, mas sim superação que é ao mesmo tempo negação e integração. Para Vigotski “a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.” (Martins, 2011, p.42)

Podemos notar no contato com a teoria de Vigotski que o termo mediação expressa uma conotação de mudança, de movimento, de novas formações, de desenvolvimento. Pela mediação simbólica que acontece nas relações sociais, o ser humano passa por uma mudança complexa de estrutura das funções psíquicas em direção ao desenvolvimento cultural. Neste percurso espiral em que a mediação está presente historicamente e ontologicamente em dimensões cada vez mais complexas, passando da mediação de signos mais simples (gestos por exemplo) à mediação das palavras o ser humano alcançou um nível de complexidade em que a mediação se faz presente para o desenvolvimento de conceitos, para o desenvolvimento científico e da personalidade. Faz-se necessária atenção à qualidade das mediações que intencionalmente organizadas conduz ao desenvolvimento cultural que pode atingir diferentes níveis a partir da apropriação de conceitos cotidianos e de conceitos científicos.

Queremos evidenciar neste momento que o homem teve como produto de suas formas naturais de comunicação o desenvolvimento de relações mediadas em que os signos desempenharam e desempenham um papel fundamental, pois são o principal meio de comunicação. O uso de signos ou a sua ausência “se revela como diferencial decisivo na qualidade do desenvolvimento, uma vez que, instrumentalizando modos de operar, ampliam os domínios sobre as condições objetivas e subjetivas que orientam as ações concretas do indivíduo.” (Martins, 2011, p.82) A partir desta ideia podemos dizer, concordando com a autora supracitada, que para Vigotski a linguagem é uma função central das/nas relações sociais, servindo de base para o desenvolvimento de outras funções e subsidiando sobretudo as atividades de trabalho.

O processo de internalização de signos despontou, assim, como princípio que tanto regula quanto explica os comportamentos culturalmente formados, tornando-se, para o autor, categoria central de análise do desenvolvimento e da aprendizagem. Estabelecendo entre esses fenômenos uma unidade dialética, defendeu a necessidade de identificação dos seus pontos de intersecção, mas, da mesma forma, do reconhecimento de suas diferenças. Postulou, enfim, a necessidade do reconhecimento de que todo desenvolvimento pressupõe aprendizagem, mas a recíproca pode não ser verdadeira, identificando o desenvolvimento com a promoção de mudanças na estrutura psíquica interna. (Martins, 2011, p.88)

Ressaltamos a partir da citação acima a importância da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, que na Psicologia Histórico-Cultural assume sua expressão dialética destacando a necessária atenção aos processo de ensino-aprendizagem que devem ser especificamente pensados para que proporcionem o desenvolvimento psíquico. Para que se desenvolvam, as funções psicológicas superiores, requerem ações e mediações que as exijam e as possibilitem. O conceito de mediação e sobretudo o seu lugar no interior da escola tem um papel central para produzir situações e atividades de ensino que, como dissemos, exija e possibilite o desenvolvimento psíquico em suas formas superiores. À guisa de síntese reproduzimos o seguinte trecho:

O que se coloca no cerne da questão é a definição daquilo que deva ser a função nuclear da escola e, nessa direção, tê-la como mediadora na superação do saber espontâneo em direção ao saber sistematizado. Apontá-la como mediação, por sua vez, demanda o desvelamento desse conceito e reconhecer que a atividade mediadora, a rigor, se identifica com a atividade que, interpondo-se na relação sujeito-objeto, provoca transformações. (Martins, 2011, p.222 e 223)

E aqui retomamos a premissa com a qual iniciamos este tópico: a qualidade do desenvolvimento das funções psicológicas superiores – dentre as quais da atenção voluntária -e o consequente controle da conduta está intrinsecamente relacionada à qualidade das mediações psicológicas vivenciadas pelo sujeito ao longo de sua história de vida. Tal ideia foi defendida a partir da teoria histórico-cultural por diversos autores contemporâneos com os quais dialogamos (Facci; Eidt & Tuleski, 2006; Eidt & Tuleski, 2010; Asbahr, 2011; Leite & Tuleski, 2011; Asbahr & Nascimento, 2013; Leite, 2015; Rabatini, 2016). O nosso objetivo neste tópico foi, destarte, explicitar ainda que de maneira breve como o conceito de mediação se expressa no interior da Psicologia Histórico-Cultural e seu papel no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e com isso destacar a necessidade de que mediações ocorram de maneira a direcionar o desenvolvimento cultural dos sujeitos, com especial e contundente atenção ao papel da escola neste processo.

Ora, o conceito de mediação indica, justamente, o caráter instrumental da educação e, por consequência, afirmar que a educação é mediação significa admitir que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula (Saviani, 2011, p.45).

E é por assumir o papel que cumpre as mediações e a instrução para desenvolvimento humano que buscamos no caso por nós estudado utilizar procedimentos que pudessem resgatar a história das mediações sociais vividas pela criança e acompanhar como vinham se dando as mediações no momento do contato com a pesquisadora, com objetivo de compreender as dificuldades que a criança vinha encontrando em seu processo de escolarização com vistas à transformação dessa realidade.

2 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO-INTERVENÇÃO DE QUEIXAS ESCOLARES: A PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA E O CASO DE LINO

“A ‘essência’ da natureza humana em geral – e da natureza humana de cada ser humano particular – não pode ser revelada, exceto através de uma análise crítica, baseada na ciência, da “inteira totalidade”, o “conjunto inteiro” das relações sócio-históricas do homem com o homem, através de uma abordagem de estudo de caso e apreensão das regularidades que tem e estão verdadeiramente governando o processo de origem e evolução da sociedade humana como um todo, e de um sujeito particular.”
(Ilyenkov, 1975, p. 18)

Este capítulo é dividido em quatro partes principais. Num primeiro momento falaremos sobre a história de como a Psicologia se inicia enquanto profissão tendo como principal campo de atuação a escola; num segundo momento sobre o percurso vivido no campo de pesquisa a partir de um caso de uma criança sobre a qual se produziram queixas escolares, isto é, apresentaremos o caminho de apreensão de nosso referente empírico complementando este tópico com considerações a respeito da metodologia qualitativa e de estudo de caso; passaremos então a uma descrição das características da família da criança participante da pesquisa, a história de seu processo de escolarização e dos diagnósticos que havia recebido; finalizando apresentaremos de forma sucinta como, por meio da identificação de eixos descritivos e analíticos, realizamos a análise dos dados.

Da atuação inicial da psicologia no interior da educação destacamos o seu comparecimento histórico como uma das ciências que veio a justificar a não aprendizagem dos estudantes, principalmente aqueles das classes populares, como sendo problemas de origem individual (biológica, emocional ou de carência cultural). Ressaltamos que o uso dos testes psicométricos foram protagonistas durante este período inicial e também nas décadas seguintes, sendo que até os dias atuais o seu uso tem uma presença forte dentro da Psicologia e da Psicologia Escolar¹⁵. Faremos essa digressão histórica contando sobre a passagem de uma Psicologia Tradicional, que reduzia a compreensão do fracasso escolar às questões de cunho clínico-individual, para uma

¹⁵A título de exemplo dessa presença, na própria introdução de um documento produzido pela Comissão Consultiva em Avaliação Psicológica do Conselho Federal de Psicologia (CFP) sobre Avaliação Psicológica fica posta a importância dada pela categoria ao uso dos testes psicológicos “A avaliação psicológica é uma atividade restrita ao psicólogo e isso implica que seus instrumentos, com destaque para os testes psicológicos, sejam de uso restrito a esse profissional, considerando que sua formação o habilita para essa finalidade”(CFP, 2010, p.15).

Psicologia Escolar Crítica que buscou e busca compreender os determinantes históricos, sociais, econômicos, políticos e singulares das queixas escolares, escopo deste trabalho.

2.1 A Psicologia Escolar numa perspectiva crítica e as multideterminações da queixa escolar: notas sobre a história

Como referido acima, o início da psicologia como profissão no Brasil teve a escola como seu principal campo de atuação. A influência de acadêmicos europeus que se estabeleceram no país deu à ciência psicológica características advindas das ciências naturais com ênfase no desenvolvimento de estudos de laboratório e de experimentação. (Tanamachi, 2002) De acordo com Antunes (2008) desde o período colonial brasileiro, a partir de preocupações com a educação e a pedagogia, iniciaram-se elaborações sobre fenômenos psicológicos no país. Já nos anos de 1930 a Psicologia Educacional passou a fazer parte do currículo dos cursos de magistério visando a formação dos futuros professores com a utilização de resultados de estudos de laboratório sobre o processo educativo.

A forte presença do ideário adaptacionista e psicométrico advindo de uma epistemologia das ciências naturais, que caracterizou a presença da psicologia na educação no início do século XX, pode ser compreendida a partir da análise histórica desenvolvida por Patto (1990)¹⁶. A autora descreve e analisa o nascimento da psicologia no meio médico, sendo que estes profissionais foram os primeiros responsáveis pelo ensino de psicologia nas escolas normais. A autora nos conta:

Coube aos médicos realizar os primeiros estudos com os testes psicológicos europeus; em 1918 no Hospital nacional, um pediatra testava as provas da escala Binet de inteligência. Da mesma forma, os primeiros cursos de psicologia aconteceram nas faculdades de medicina e foram ministrados por médicos. (Patto, 1990, p.77)

E mais adiante:

¹⁶ Ao final da década de 1970, início de 1980, Maria Helena Souza Patto faz uma discussão histórico-crítica de base marxista do desenvolvimento da Psicologia e da Psicologia Escolar no Brasil. A sua obra *Psicologia e Ideologia*, publicada em 1984, inaugura uma discussão sobre fracasso escolar que irá modificar os rumos tomados pela Psicologia Escolar e Educacional brasileira, que caminhou no sentido de uma compreensão multideterminada do fracasso escolar, uma perspectiva crítica, que passa a considerar fatores de natureza histórica, social, cultural, política, econômica e pedagógica como determinantes do processo educativo .

O círculo de influência desta vertente médica da psicologia nos meios educacionais completou-se quando médicos passaram a lecionar nas escolas normais, nos cursos de especialização em psicologia nas faculdades de filosofia, e nos próprios cursos de graduação em psicologia, participando, assim, da formação dos primeiros psicólogos não-médicos. (Patto, 1990, p.78)

O objetivo principal da psicologia neste momento histórico, início dos anos 20 do século passado, era o de identificar, corrigir e adaptar os estudantes a escola, diferenciando o “normal” do “anormal” por meio de testes, encaminhando posteriormente crianças para atendimento ou escolas especiais. Ressaltamos que nesta época a psicologia ainda não era regulamentada como profissão e, segundo Barbosa e Souza (2012) buscando construir sua identidade acabou por “tomar de empréstimo” os conhecimentos advindos de outros campos de conhecimento, principalmente do campo médico e da Biologia. Portanto, a sua base nos pressupostos das ciências naturais e no positivismo justifica a compreensão individualizada e biologizante das questões escolares que vem permeando a área ao longo dos anos, modificando-se apenas as nomenclaturas utilizadas para os diagnósticos dos estudantes (Barbosa & Souza, 2012).

Dois movimentos importantes atuaram para a construção deste paradigma clínico individual da Psicologia Escolar e Educacional: o movimento internacional de higiene mental e o movimento da Escola Nova.

Desde 1914, a teoria da psicanálise comparece nos meios psiquiátricos brasileiros e, da junção entre o ideário da medicina e da psicanálise sobre os problemas psíquicos nasce a Liga Internacional de Higiene Mental (Patto, 1990). Como descreve Reis (1994, p.32) “nessa nova compreensão praticamente não há limites para a ação psiquiátrica que deve prestar socorro a todos os setores da atividade humana”. A psiquiatria deixa de agir somente sobre a loucura e passa a atuar sobre os sujeitos ditos “normais” em caráter profilático, para prevenir a eclosão da doença mental e otimizar a eficiência e produtividade no trabalho, e por que não também nas escolas?

As ideias do movimento reformador conhecido como Escola Nova surgem no bojo de modificações estruturais da sociedade, tais como o advento da industrialização, busca da modernidade, a ampliação da rede de ensino e o próprio surgimento do movimento higienista com vistas ao ajustamento das pessoas ao mercado, contribuindo para a formação de um novo homem. (Mercadante, 2014)

A educação e, portanto a escola, desempenhariam neste momento papel central para a formação de um homem moderno capaz de responder às necessidades de um novo mercado. Retomamos então a caracterização da atuação inicial da Psicologia Escolar anteriormente descrita, que com o uso de testes psicométricos (conhecimentos sobre prontidão, inteligência, maturidade) e experimentos laboratoriais buscavam instrumentalizar as ações pedagógicas com vistas a identificar crianças com dificuldades de aprendizagem, numa individualização e patologização de questões sociais. (Mercadante, 2014)

De acordo com Antunes (2008) a década de 1930 caracteriza-se pela consolidação da psicologia no Brasil, que conquistou sua autonomia como ciência a partir de sua relação com a educação. De acordo com a autora

Pode-se afirmar que o processo pelo qual a psicologia conquistou sua autonomia como área de saber e o incremento do debate educacional e pedagógico nas primeiras décadas do século XX estão intimamente relacionados, de tal maneira que é possível afirmar que psicologia e educação são, historicamente, no Brasil, mutuamente constituintes uma da outra. (Antunes, 2008. p.471)

Avançando para a década de 1950, Patto (1990) faz uma análise histórico-crítica de produções sobre o fracasso escolar do período, ao que denomina um discurso fraturado. Imbuídos dos pressupostos da Escola Nova, que como vimos atuou com o princípio da adaptação do ensino às possibilidades individuais de cada educando, a autora destaca que embora haja um avanço no discurso científico que passa a reconhecer as mazelas da educação pública no país, mantém-se a prática de culpabilizar as famílias e crianças pelas dificuldades encontradas no processo de escolarização.

Essa maneira de pensar a educação e sua eficácia é marcada por uma ambiguidade: de um lado afirma a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos de motivar os alunos; de outro, cobra do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém. (Patto, 1990, p.90)

A análise dos artigos deste período realizada pela autora revela que houve uma cisão no pensamento educacional brasileiro, em que os pedagogos passaram a se preocupar com as condições de ensino, enquanto os psicólogos continuaram a procurar no estudante características suas que justificassem as dificuldades escolares encontradas. A escola seria apenas um fator que poderia facilitar ou dificultar a resolução de problemas inerentes ao educando.

Nos anos 1960 e 1970, a psicologia no âmbito educativo manteve sua preocupação e olhar para a criança individualmente e seus problemas de aprendizagem, com forte presença do modelo clínico-médico imbuídos do conhecimento da então chamada Psicologia Diferencial e da Psicopatologia. (Barbosa & Souza, 2012) Principalmente a partir dos anos 1970 entra em cena no Brasil a teoria da carência cultural, que segundo Patto (1990) seria uma tentativa de suturar um discurso fraturado de que *ou* as causas do fracasso escolar estariam na escola, *ou* estariam no estudante e em suas famílias. A sutura para estas visões partiria da seguinte afirmação: “a escola é inadequada para crianças carentes” (Patto, 1990, p.97). As crianças carentes viveriam uma pobreza ambiental que produziria deficiências individuais motivo pelo qual não seriam capazes de se adaptarem ou de aprenderem.

Por outro lado, ainda durante os anos setenta, iniciam-se projetos de investigação que passam a considerar a participação do próprio sistema escolar na produção do fracasso.

[...] o ano de 1977 é um marco nessa mudança importantíssima de enfoque, após tantos anos de predomínio da busca das causas das dificuldades de aprendizagem escolar em características psicossociais do aprendiz: nesta época um grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas desenvolveu um conjunto de subprojetos de pesquisa voltados para a investigação da participação do sistema escolar no baixo rendimento das crianças dos segmentos sociais mais pobres. Seus resultados (1981) deram ensejo a um novo conjunto de subprojetos dedicados à pesquisa mais detalhada dos mecanismos intra-escolares de seletividade social da escola, privilegiando a investigação de aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica interna da instituição escolar. (Patto, 1990, p.118)

Como citamos anteriormente, foi no início dos anos 1980 que ganhou força o movimento de autocritica da Psicologia e da Psicologia Escolar, principalmente a partir da publicação do livro “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar” de Maria Helena Souza Patto, crítica esta que revelou a necessidade da profissão se colocar a serviço de uma educação pública e de qualidade para todos, especialmente para as crianças e jovens provenientes de classes populares. (Souza, 2010a)

Neste momento, alguns psicólogos e pesquisadores da área passaram a apontar para os reducionismos e para a psicologização sobre o processo educativo. Ao mesmo tempo, vislumbrava-se o horizonte de uma atuação coletiva com os demais profissionais da área educacional e que reconhecesse a incoerência do paradigma clínico advindo da medicina para o trabalho do Psicólogo Escolar. (Antunes, 2008) Assim, as questões

referentes ao processo educativo e seus percalços passaram a ser vistos como fenômenos complexos e constituídos socialmente, devendo para tanto serem considerados seus aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais. Este reconhecimento das bases sociais e históricas de determinado fenômeno ou conhecimento é a base do conceito de crítica como postulado por Patto (1997).

O procedimento crítico incorpora e ultrapassa determinado conhecimento. (Martins, 1978) Incorpora o conhecimento objeto da crítica porque não o nega, mas vai a busca de sua origem; ultrapassa-o porque buscando sua origem - e só assim - pode superá-lo. “Para fazer a crítica da psicometria (e da Psicologia que a contém) é preciso, em primeiro lugar, buscar a sua origem teórico-política, ou seja, analisar o momento histórico da constituição das classificações valorativas inerentes a uma Psicologia normativa.” (Patto, 1997, p.55)

Tendo como base teórico-filosófica o Materialismo Histórico-Dialético formulado por K. Marx e F. Engels, a Psicologia Escolar Crítica defende a necessidade de ir além da aparência dos fenômenos, em especial os escolares, em uma análise social e histórica que considere o nível de determinação que o modo de produção capitalista impõe na formação de subjetividades e nos processos educativos, com a necessidade de conhecer a realidade histórica e social na qual se instituiu determinada interpretação sobre dificuldades encontradas no processo de escolarização.

Checchia (2015) chama a atenção para uma característica importante da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica que é a sua relação com as demais ciências humanas (tais como a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia) uma vez que tal perspectiva prima pela compreensão e explicação da constituição social e histórica dos fenômenos educativos sem, no entanto, ignorar sua dimensão singular e individual. A dimensão singular não deixa de ser considerada visto que o processo educativo acontece também na esfera individual, assim o enfoque psíquico não é negado, mas deve estar presente conjuntamente com os demais âmbitos que o constitui (social, político, econômico e pedagógico) se objetivamos a apreensão do fenômeno em sua totalidade. (Antunes, 2008)

Caminhando neste sentido, a Psicologia Escolar adota o referencial teórico crítico advindo da sociologia e apropria-se também de metodologias qualitativas provenientes de perspectivas antropológicas que possibilitaram o olhar para a complexidade do processo de escolarização e para a sua multideterminação, enquanto os demais

referenciais teóricos da psicologia, quais sejam os de “caráter heredológico, ambientalista, interacionista e behaviorista mantiveram como eixo de análise ora os aspectos referentes ao psiquismo e ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo, ora os aspectos meramente pedagógicos”. (Souza, 2010a, p.60)

O eixo de análise no campo da Psicologia Escolar passa a ser o **processo de escolarização**, com um olhar voltado para a escola e suas relações institucionais, históricas, políticas, psicológicas e pedagógicas que integram o dia-a-dia escolar. Retomamos a definição de queixa escolar que, de acordo com Souza (2010), se produz no processo de escolarização e

é constituída pelo conjunto de relações e de práticas individuais, sociais, institucionais que, ao se entrelaçarem na trama da vida diária escolar, produzem uma série de obstáculos, das mais variadas naturezas, e que culminam com a impossibilidade da escola cumprir suas finalidades. Para nos aproximarmos da complexidade da produção dessa queixa, precisamos construir uma série de instrumentos, procedimentos, formas de aproximação com os diversos segmentos da escola e formas de aproximação com relações de cunho pedagógico, interpessoal, familiar nela instituídas. (p.29)

Checchia e Souza (2003, p.126) destacam três elementos base para uma atuação crítica diante de queixas escolares: “compromisso com a luta por uma escola democrática e com qualidade social; ruptura epistemológica relativa a uma visão adaptacionista de Psicologia e construção de uma práxis psicológica frente à queixa escolar”. Acreditamos que tais elementos são indissociáveis na prática do Psicólogo Escolar, sendo totalmente imbricados e interdependentes, no entanto, o elemento que se destaca como nosso referente empírico nesta pesquisa é a construção de uma práxis psicológica frente à queixa escolar, e é da apreensão deste elemento que falaremos no próximo tópico. Em seguida apresentaremos o caminho metodológico e metódico para a apreensão dos dados empíricos a partir do atendimento psicológico a uma queixa escolar.

Neste subitem retomamos brevemente o movimento histórico da Psicologia Escolar em direção a uma Perspectiva Crítica para explicitarmos as mudanças na compreensão da queixa escolar no Brasil principalmente a partir do início do século XX. Incluímos este capítulo, pois como explicitamos na introdução da tese, reconhecemos a importância da compreensão do processo histórico de um fenômeno. Em nossa introdução citamos que a Psicologia numa Perspectiva Crítica comporta diversas teorias que se aproximaram ao Materialismo Histórico Dialético (a título de exemplo, na América

do Sul, temos a teoria Psicanalítica proposta por José Bleger ou ainda a Psicologia da Libertação de Martín Barò) (Souza, 2010). Reforçamos que na presente tese a linha teórica utilizada é a da Psicologia Histórico-Cultural que se insere no campo da Psicologia Escolar numa Perspectiva Crítica. Sabemos que a história desse campo é muito densa no Brasil e no mundo, mas tínhamos o objetivo de descrever este processo principalmente no que concerne ao percurso de uma concepção centrada no indivíduo para uma concepção de queixa escolar que considera o processo de escolarização nos atendimentos realizados pelo psicólogo. Esta concepção mais ampla das dificuldades escolares é aquela na qual nos baseamos para o processo de avaliação-intervenção realizado com Lino¹⁷ que descreveremos a seguir.

2.2 O percurso de apreensão do referente empírico no estudo de caso de Lino

Durante todo o processo de coleta de dados tivemos como norte a compreensão do fenômeno por nós estudado expresso na relação dialética do singular-particular-universal, tentando considerar o fenômeno, portanto, em sua totalidade e em sua historicidade. Concordamos com Beatón (2016) quando o autor diz que explicar algo e convertê-lo em concreto pensado a partir de explorar, organizar e ordenar uma situação concreta na qual se observa um objeto de estudo determinado, é chegar capturar, imaginar e levar ao pensamento a estrutura e funcionamento de tal objeto, os nexos e relações das condições ou determinantes que o fazem existir e ser.

O fato de adotarmos tal método, por nós até agora exposto, fez com que os nossos procedimentos de pesquisa amoldassem-se durante o contato com o referente empírico buscando responder às necessidades impostas pelo campo com vistas a apreensão do fenômeno o mais próximo possível de sua essência, conforme explica Netto (2011)

¹⁷ Lino é o nome fictício que demos um estudante de 7 anos que participou do nosso estudo de caso, sendo que falaremos mais sobre ele ao longo do texto. Reafirmamos o anteriormente citado em nota: os nomes de **todos** os demais participantes são fictícios, sendo que foram seguidas todas as normas éticas para a pesquisa de acordo com a resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, sendo fornecido a cada um dos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido redigido para os pais nos moldes da resolução supracitada. (APÊNDICE 1)

... é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador. O método implica, pois, para Marx, uma determinada *posição (perspectiva)* do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações. (p.53)

Por conseguinte, ao longo do tempo ampliaram-se e aprofundaram-se as relações estabelecidas entre a pesquisadora e os participantes do estudo, de modo que tivemos como ponto de partida os procedimentos de observações e entrevistas seguindo os moldes de uma pesquisa etnográfica, e como ponto de chegada um processo de avaliação-interventiva. O caminho percorrido entre o ponto de partida e o de chegada é o que descreveremos a seguir com o maior detalhamento possível.

Iniciemos pela descrição do processo de procura dos participantes da pesquisa, passando para os critérios de inclusão dos mesmos no estudo e então falaremos sobre os procedimentos de coleta de dados. Digitamos os termos “psicólogo” e “TDAH” no buscador popular Google e assim tivemos acesso a informações de contato de diversos psicólogos que se declaravam especializados no atendimento de crianças com o transtorno. Entramos em contato com cerca de 15 psicólogas (os) e Silvia (nome fictício) atendia uma criança dentro dos critérios que havíamos estabelecido: ter entre 6 e 8 anos; fazer uso do medicamento metilfenidato e ter diagnóstico de TDAH que tivesse sido realizado no período máximo de um ano anterior ao contato da pesquisadora. O tempo máximo de realização do diagnóstico anterior ao contato da pesquisadora teve como objetivo o resgate de uma história mais próxima temporalmente. O critério da faixa etária foi definido de acordo com a idade mínima admitida para o uso da medicação e buscando acompanhar um momento peculiar do desenvolvimento infantil: o de mudança de atividade-guia¹⁸ com início e provável finalização do processo de alfabetização. Estes critérios foram assim definidos por uma preocupação com um processo de medicalização ao qual são submetidas diversas crianças em idade escolar quando recebem diagnósticos de transtornos tais como o TDAH, por isso procuramos por uma criança que havia formalmente tal diagnóstico. Em segundo lugar tínhamos em mente discutir na tese sobre o aumento substancial de dispensação de metilfenidato - no ano de 2009, 557. 588 caixas foram dispensadas, em 2010 este número aumentou para 881.959 e em 2011 chegaram a

¹⁸ Falaremos um pouco mais sobre o conceito de atividade-guia no capítulo 4. Por ora assinalamos que a atividade-guia é aquela que condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos e nas particularidades psicológicas da personalidade em determinada etapa de desenvolvimento. (Leontiev, 1978)

1.212.850 caixas (Brasil, 2012), o que fez com que incluíssemos o uso da medicação como um outro critério para a escolha dos participantes da pesquisa.

Um estudo realizado sobre o consumo de metilfenidato apresentou uma caracterização descritiva da prescrição e do consumo da substância no Brasil, nos anos de 2009 a 2011, a partir de dados registrados no Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados (SNGPC). Os resultados apontaram para uma diminuição do uso nos meses de férias (janeiro, julho e dezembro) nos três anos analisados. (Brasil, 2012) A partir destes dados, tivemos também o intento de observar os efeitos na manutenção da atenção e no comportamento durante seu uso e quando de sua interrupção, frequentemente durante as férias.

O *procedimento* inicialmente definido para a pesquisa empírica foi a observação com inspiração *etnográfica*, com permanência no campo – tanto na *instituição escolar* como *em domicílio* – buscando apreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem em acontecimento, além de *entrevistas* com os pais, professores, profissionais de saúde e com a própria criança. O procedimento das entrevistas foi definido com vistas ao resgate da história do processo de escolarização da criança, do processo diagnóstico e na medida em que fossem necessárias para o aprofundamento de questões vivenciadas nas observações. Portanto, foram realizadas observações domiciliares assistemáticas, acompanhamento em consulta médica e psicológica, além de entrevistas – com pais, profissionais de saúde, professores dos dois últimos anos escolares, coordenadores pedagógicos (um para cada ano letivo) e com a própria criança.

Em um segundo momento, iniciamos um procedimento diferente de aproximação ao fenômeno da queixa escolar com vistas a acompanhar a complexidade do fenômeno. Passamos a realizar *encontros com os pais e com a criança*, específicos para reflexão conjunta sobre a história e sobre acontecimentos recentes que diziam respeito a vida familiar e escolar de Lino julgados conjuntamente como importantes para a sua aprendizagem e consequente desenvolvimento. Explicaremos adiante as razões ético-políticas e teórico-práticas desta adequação e extensão nos procedimentos da pesquisa.

Um primeiro aspecto que colaborou para esta modificação foi a impossibilidade de uma aproximação da vida diária escolar da criança que participou do estudo, pois a escola não autorizou as observações diretas em nenhum momento da vida escolar da criança (sala de aula regular, aulas extracurriculares como de inglês, artes, educação física ou

recreio). O nosso procedimento foi manter a realização das entrevistas com as professoras e coordenadora pedagógica, mas a característica da pesquisa etnográfica que pressupõe uma longa permanência no campo, ao menos na escola, não pôde se concretizar. A esta altura o contato com a família e com a psicóloga que atendia a criança vinha se aprofundando por meio de conversas, observações do cotidiano familiar e entrevistas motivo pelo qual optamos por manter este caso como participante da pesquisa.

O impedimento de observações na escola foi um aspecto que influenciou a inclusão do procedimento interventivo de entrevistas com os pais, mas o que de fato impulsionou esta mudança foi uma questão ético-política. Ao longo dos encontros foi se desvelando para pesquisadora o processo de medicalização ao qual estava submetido a criança e a família, pois a queixa não vinha sendo tratada em sua multideterminação, mas sim de maneira reducionista e patologizante. Houve uma preocupação com a criança pela sua saúde física diante do aumento constante na dosagem do fármaco metilfenidato prescrito pela neurologista e diante de um rótulo diagnóstico que poderia trazer efeitos nocivos ao seu processo de subjetivação.

Como acompanhar um processo de medicalização cuja possibilidade de intervenção e mudança em seu curso seriam restritas caso mantivéssemos a ideia inicial de ênfase na observação? Sabemos que a presença do pesquisador, seu olhar e suas perguntas produzem determinado nível de mudanças nas relações por ele observadas. Szymanski e Cury (2004) afirmam que os processos de investigação e intervenção ocorrem simultaneamente, pois, durante o processo de investigação empírica “desde o momento em que uma pessoa começa a fazer indagações, altera, de forma mínima ou máxima o ambiente e as pessoas que a rodeiam” (Szymanski & Cury, 2004, p. 218). No entanto, foi ficando evidente para a pesquisadora que sem uma intervenção mais direta não seria possível que acontecesse um processo de transformação na forma de enfrentamento das dificuldades no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança no sentido de soluções que não fossem medicalizantes. Como dissemos, havia uma preocupação ética no que concerne ao desenvolvimento psicológico e físico da criança estudada sendo que optamos por uma intervenção mais explícita, pois concordamos com Souza (2009) quando a autora diz sobre o compromisso profissional do psicólogo com uma concepção política emancipatória e que tal compromisso

implica uma ética profissional que reside na indignação diante da humilhação e das práticas disciplinares e pedagógicas que retiram do sujeito o seu status de ser humano. Ao considerar a não naturalização das ações humanas, das práticas sociais e pedagógicas, essa ética possibilita o aprofundamento da crítica teórico-metodológica no campo do conhecimento da Psicologia. (Souza, 2009, p.181)

O compromisso ético-político também se expressou na busca por atender, na medida do possível, as expectativas de transformação da situação da queixa vivida quando esta família aceitou participar da pesquisa. Como discurremos em nossa introdução, assumir o método Materialista Histórico Dialético como diferencial da teoria Histórico-Cultural pressupõe explicar a realidade e as possibilidades para sua transformação com a finalidade de “superação daquelas condições ou circunstâncias particulares de objetivação/apropriação alienada no sentido da humanização, ou seja, no sentido da constituição da socialidade dos indivíduos.” (Tanamachi, 2014, p.175) Concordamos com Antunes (2008) quando a autora chama a atenção para a necessidade do Psicólogo Escolar e Educacional perguntar-se constantemente sobre os destinatários da sua atuação, sua finalidade e a que interesses servem. De acordo com os pressupostos teóricos que embasam a presente pesquisa, seria incoerente com a nossa perspectiva teórico-metodológica não realizar uma intervenção com o objetivo de transformação da queixa. Patto (1997) reforça esta ideia quando diz que:

[...] o compromisso ético-político é constitutivo do edifício conceitual marxista, para o qual não há conhecimento sobre a realidade humana que seja descomprometido, o que significa que, no âmbito desta teoria, Ética e Ciência são indissociáveis. De outro lado, uma crítica que vai à raiz, desvela a realidade social mediata oculta pelo que é dado imediatamente e encontra no interior dos próprios conceitos e métodos a realização da necessidade de reprodução da ordem social capitalista não é fácil nem externa, mas a mais interna das críticas do conhecimento. (p. 57 e 58).

Em se tratando de uma pesquisa que visa subsidiar a prática do psicólogo diante de queixas escolares, o nosso compromisso enquanto pesquisadores não poderia ser diferente deste que citamos nas linhas acima. Concordamos com Carvalho (2008, p.59) quando se refere ao pensamento marxista de que “não existe coisa mais estranha ou inútil do que um pensamento que elabora distante de uma inserção prática no ato de transformação da realidade que é, simultaneamente, compreendida para ser transformada e transformada para ser continuamente compreendida”.

Diante desta situação em que um processo de medicalização estava em curso, após

discussões conjuntas sobre as questões metodológicas e éticas da pesquisa optamos por realizar a investigação de cunho interventivo. Em síntese, num primeiro momento a centralidade foi a observação e realização de entrevistas que pudessem complementar a compreensão do que foi observado; em um segundo momento a centralidade foi a realização de entrevistas com os pais e encontros com a criança, buscando refletir conjuntamente sobre o processo de escolarização e as dificuldades vividas em âmbito escolar e também em âmbito familiar. Os encontros com a criança buscavam conhecer o que a mesma pensava sobre as situações discutidas com os pais, portanto, com objetivo de conhecer o que pensava e sentia sobre temas que lhe diziam respeito, entendendo a criança como competente para expressar seu raciocínio, suas percepções e seus sentimentos. (Cruz, 2010) Realizamos também encontros para discussão do caso com a psicóloga que atendia a criança, sendo que Silvia e demais participantes estiveram cientes das adequações de percurso da pesquisa. No Apêndice 2 encontra-se uma tabela descritiva dos encontros realizados contabilizados num total de 30 encontros (entre observação domiciliar, acompanhamento em consultas psicológicas e médicas, entrevistas com os pais, com a criança e com profissionais de saúde e educação que se relacionavam com a criança).

Ao mesmo tempo em que ocorreu a inclusão do procedimento de entrevistas que possibilitassem reflexões conjuntas sobre a queixa, nossa hipótese inicial também tomou outro lugar no interior da tese. Iniciamos o percurso desta tese com a ideia de, partindo de pressupostos teóricos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento da atenção voluntária, discutir e defender a seguinte hipótese: *a qualidade do desenvolvimento da função superior da atenção voluntária está organicamente relacionada a) à qualidade das mediações psicológicas vivenciadas pelo sujeito ao longo de sua história de vida b) ao desenvolvimento das demais funções psíquicas superiores*. Desde o início sabíamos se tratar de uma hipótese inicial passível de ser repensada em função do encontro com o real. E de fato, a mudança da hipótese/tese aconteceu.

Podemos dizer que na intenção de avaliar a qualidade das mediações psicológicas vivenciadas pelo sujeito ao longo de sua história de vida para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e consequente controle da conduta passamos a enxergar e atuar em sua multideterminação, e neste movimento o objeto passou a ser o processo de avaliação-intervenção do psicólogo que *contém a análise do desenvolvimento das FPS*.

O processo de identificação da qualidade das mediações vividas, inicialmente nosso objetivo, tornou-se o objeto da pesquisa de forma ampliada constituindo um processo de avaliação-intervenção em que buscamos não só identificar a qualidade das mediações vividas pela criança, mas também atuar para criar as condições de sua transformação. Nos moveu a questão: no encontro do psicólogo com a família, com a criança, com atores da educação e da saúde quais são as mediações que possibilitam uma avaliação-intervenção que possa compor a multideterminação da queixa e transformá-la? E, nesta seara, compreender como acontece o desenvolvimento das FPS, suas leis gerais e como se expressam na singularidade da criança são de antemão mediações teóricas fundamentais neste processo de transformação.

Porque o movimento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores caminha do intersíquico para o intrapsíquico. Porque tais funções não se desenvolvem natural e espontaneamente. Porque o desenvolvimento do pensamento depende da apropriação do conhecimento. Porque a criança não se apropria dos objetos da cultura (material e não-material) pela mera interação, mas no processo de comunicação com o adulto. Porque novos motivos são formados em íntima relação com as condições de vida e de educação da criança. (Pasqualini, 2010a, p.13)

No que diz respeito ao segundo momento do procedimento de pesquisa, de cunho interventivo, de maneira sintética, podemos dizer balizou a atuação da psicóloga/pesquisadora: a) a compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores de acordo com as leis de desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural, com ênfase aos escritos de Vigotski b) a noção da base epistemológica do materialismo dialético na perspectiva da dialética singular-particular-universal para atuação do psicólogo/pesquisador como proposto por Oliveira (2005) e c) o atendimento psicológico de acordo com os pressupostos de B. Souza (2007) descritas na obra *Orientação à Queixa Escolar*. Explicitaremos sobre a compreensão das funções psicológicas superiores durante a análise dos dados, especificamente no capítulo 4. Em relação ao segundo item, Oliveira (2005) escreve seu texto sobre a dialética singular-particular-universal tendo como interlocutor principal o psicólogo na sua atuação enquanto terapeuta e/ou pesquisador, e as principais especificidades deste texto foram expostos no capítulo anterior sobre o método. Quanto ao terceiro item, em nossa introdução falamos sobre a obra de B. Souza (2007) que compreende a queixa escolar como procedente de uma rede de relações cujos personagens principais são a criança/adolescente, sua escola e sua família, e a intervenção

acontece nesta rede de relações, considerando o momento em que emerge a queixa como resultado de uma história com sentidos. Portanto, durante o processo de atendimento deve-se conhecer e problematizar essa história e esses sentidos. Assim, a intervenção foi realizada por meio do encontro das versões dos pais, do irmão mais novo, coordenadora pedagógica, professoras, profissionais de saúde e criança diagnosticada a respeito de diversos temas emergidos nas entrevistas que dizem respeito à história do processo de escolarização da criança, ao laudo diagnóstico, às relações escolares e familiares.

Este foi o percurso realizado durante o processo de coleta de dados. Em seguida discorreremos sobre o uso de outras fontes metodológicas que foram utilizadas para a apreensão do referente empírico.

2.2.1 A incorporação da Metodologia Qualitativa e do Estudo de Caso para apreensão do referente empírico

Iniciamos este tópico com um trecho escrito por Vigotski no qual percebemos que o autor em seu tempo histórico defendia a apreensão da totalidade, mas também apontava para as dificuldades encontradas em obter-se conclusões sobre o desenvolvimento cultural a partir de experimentos artificiais:

Queremos dizer que o esquema obtido por nós durante a investigação, muito claramente, não pode ser considerado como um reflexo fiel do autêntico processo de desenvolvimento em toda sua complexidade...A máxima dificuldade da análise genética está precisamente, em compreender mediante processos de conduta artificialmente organizados e provocados por via experimental o processo natural do desenvolvimento na vida real. Dito de outro modo, a investigação genética se propõe sempre o enorme problema de transferir o esquema experimental à vida real. Se o experimento nos descobre a coerência ou a regularidade de um determinado gênero jamais podemos limitar-nos a isto, devemos nos perguntar de que maneira transcorre o processo investigado nas condições da vida real autêntica, que substitui a mão do experimentador que provocou intencionalmente o processo em laboratório. (Vygotski, 2012, p.135)

Evidentemente, à época em que escreveu Vigotski a Psicologia enquanto ciência ainda não havia se apropriado de recursos metodológicos advindos da antropologia e de outras ciências humanas e sociais tais como a etnografia, observação participante entre outros procedimentos de pesquisa que possibilitam o contato do pesquisador com a vida real dos sujeitos ou com a situação real estudada.

Martins (2006) em seu artigo intitulado “As aparências enganam” explora as diferenças existentes entre as metodologias qualitativas e a epistemologia materialista

histórico dialética citando, por exemplo, que os percursos qualitativos aprisionam-se ao empírico, ao imediato, furtando-se ao entendimento essencial dos fundamentos da realidade humana. Em outras palavras, as metodologias qualitativas permanecem muitas vezes em nível descritivo, enquanto a epistemologia marxiana busca realizar o giro dialético que vai do concreto caótico ao concreto pensado com auxílio das abstrações, localizando o conhecimento em seu fato histórico fundamental assentado na dialética do singular-particular-universal.

No que tange ao afirmado acima concordamos com a autora, mas destacamos que os avanços obtidos pelas metodologias qualitativas foram significativos para a difusão de novos procedimentos de aproximação e descrição de fenômenos pesquisados. Por isso, consideramos importante explicitar autores desta perspectiva metodológica que nos influenciaram durante o processo de coleta de dados, pois estes foram incorporados por nós e esperamos que possam ser superados com a proposta de teses que intentam realizar um estudo baseado no método da Psicologia Histórico-Cultural.

Logo, explicitamos que além dos fundamentos teórico-práticos da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Escolar em Perspectiva Crítica sobre os quais explanamos até este momento da tese e que serviram de base para o processo de avaliação-intervenção, nos inspiramos também no procedimento metodológico da etnografia, método de pesquisa advindo da antropologia; além de em concepções de métodos qualitativos de pesquisa, especificamente o estudo de caso.

Iniciamos a pesquisa, naquele que chamamos primeiro momento, utilizando *método de procedimento* para a pesquisa empírica da imersão *etnográfica*, com permanência no campo buscando apreender o processo em acontecimento. Erickson (1989) é o autor que dá início a uma nova forma ao estudo de culturas, com uma tradição etnográfica que revela a importância de “apreender os significados das ações humanas, tal como elas se manifestam nas interações sociais da vida cotidiana, por meio da análise de dados de primeira mão colhidos pelo pesquisador durante trabalho de campo prolongado”. (Bueno, 2007, p.476).

De acordo com Sato e Souza (2001) a etnografia é o único método em que descrições do comportamento humano são sempre realizadas considerando a compreensão dos significados e contextos locais, pressupondo que a realidade seja construída socialmente. Uma investigação interpretativa implica: participação intensiva e a

longo prazo em um contexto campo; cuidadoso registro do que acontece no contexto mediante redação de notas de campo e da compilação de outros tipos de documentos; posterior reflexão analítica sobre o registro documental obtido em campo e elaboração de um relatório mediante uma descrição detalhada, utilizando fragmentos narrativos de entrevistas, assim como descrições mais gerais. A investigação de campo interpretativa exige cuidado, tanto em relação a descrição dos acontecimentos cotidianos como em identificar o significado das ações a partir dos diversos pontos de vista dos próprios atores do contexto observado. (Erickson, 1989)

Numa perspectiva interpretativa a análise objetiva do significado subjetivo é essencial na investigação social, incluindo na investigação sobre o ensino. Uma investigação de campo etnográfica além de seu interesse central pela mente e pelo significado subjetivo se ocupa da relação entre as perspectivas de significado dos atores e circunstâncias ecológicas de ação em que estes se encontram, isto é, a maneira que os docentes e estudantes, em suas ações conjuntas, constituem ambientes uns para os outros (Erickson, 1989).

Além disso nosso estudo foi realizado de acordo com os padrões de um estudo de caso único como proposto por Yin (2005), que defende o estudo de caso como adequado para pesquisar condições contextuais que se julga pertinentes ao fenômeno estudado, conservando as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. Realizamos um estudo de caso único, pois optamos pelo aprofundamento de uma singularidade apostando que poderemos a partir dela pensar um modelo explicativo possível para o campo estudado, isto é, o campo do atendimento psicológico a queixas-escolares, explicando e sistematizando suas multideterminações. Yin (2005) descreve que “um estudo de caso é uma investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo em seu contexto de vida real; particularmente quando o limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.” A investigação por estudo de caso se utiliza de várias fontes de dados e traz a vantagem do desenvolvimento de proposições teóricas que guiam a coleta e análise dos dados, pois o estudo de caso prevê a adoção de uma teoria o que é de grande “ajuda na definição de um apropriado projeto de pesquisa e nos achados dos dados, mas também é o principal veículo para generalizar os resultados do estudo de caso” (Yin, 2005, p.19). Acharmos oportuno definirmos esta pesquisa como um estudo de caso, pois localizá-la desta forma possibilita a manutenção do uso da

Psicologia Histórico-Cultural como teoria ao mesmo tempo em que amplia nosso embasamento metodológico de pesquisa.

Finalizamos este tópico afirmando que, por meio do aporte teórico e em contato com a realidade do campo pesquisado pudemos realizar as adequações de procedimentos necessárias para apreender o referente empírico em uma totalidade possível. Reforçamos que a totalidade não é composta somente pelos fatos que apreendemos empiricamente, mas sim na relação entre o referente empírico e as abstrações teóricas que realizamos durante o processo de avaliação-intervenção e durante a análise dos dados, sendo que retornaremos por fim à composição de uma síntese num concreto que será um concreto pensado.

Em seguida apresentamos as principais características do caso que iremos estudar na presente tese. Falaremos sobre as principais características familiares, da história do processo de escolarização e sobre o diagnóstico de Lino.

2.3 Caracterização do Caso Estudado: família, escolarização e diagnóstico

2.3.1 A Família

Lino tem sete anos. Mora com o pai (Cláudio, de 40 anos), mãe (Silvana, de 38 anos), um irmão de seis anos (Julius) e uma bebê de cinco meses (Amelie). Moram em uma casa própria de dois andares em um bairro periférico do município de São Paulo. O pai se dirige ao trabalho por volta das sete horas da manhã – atua na área de tecnologia da informação – enquanto a mãe fica em casa com as crianças, leva os maiores para a escola e passa o restante do dia com a bebê. Silvana mantém a atividade de trabalhos domésticos e cuidado das crianças há pouco mais de dez anos, sendo que anteriormente trabalhava na recepção de um escritório de contabilidade. Diz que sente falta de trabalhar fora de casa, está cansada de ser “só mãe”. Cláudio conta que gosta muito do que faz, se envolve muito no trabalho e diz que assim consegue esquecer dos problemas de casa (os problemas eram principalmente referentes a organização da casa, dos horários das crianças e das lições de casa de Lino). Lino e Julius dizem que gostam da escola, se dão bem com os colegas e o que mais gostam de fazer em casa é jogar vídeo game e jogos online com o “tablet” (cada um tem o seu próprio tablet).

2.3.2 A Escolarização

Quando iniciamos a pesquisa Lino estava cursando o segundo ano, com sete anos de idade. Cabe ressaltar que o segundo ano é a antiga primeira série ano em que supostamente a escola deveria iniciar maior preocupação com o processo de alfabetização¹⁹. Silvana relata que durante o ano de pré-escola ela não teve um bom relacionamento com a professora de Lino. Quando o estudante ingressou no primeiro ano iniciaram-se os relatos de que Lino estava com dificuldades em manter atenção nas aulas, principalmente no período que antecedeu o nascimento de sua irmã mais nova.

Silvana - O Lino, eu senti que ele tinha uma dificuldade desde os 3 anos de idade, desde o mini maternal eu sentia que nas atividades ele não desenvolvia bem. Mas eu fui escutando, mas é assim, criança é assim mesmo, uns desenvolvem mais, outros desenvolvem menos. Aí eu fui anos e anos escutando isso. Aí quando chegou no primeiro ano foi quando teve a reunião do segundo semestre a coordenadora e a professora me chamaram pra uma reunião e falaram que eu procurasse uma pedagoga pra poder ver o que estava acontecendo. (30/03/15)

a) Primeiro Ano

A professora Deise, professora de Lino quando ele estava no 1º Ano (antiga pré-escola) relata que ele sempre foi uma criança um pouco mais agitada, uma criança não organizada: “*ele derrubava toda hora o estojo no chão, o lápis, na hora de copiar ele começava numa linha e estava já numa linha debaixo e ele não conseguia perceber*”. A professora também traz como característica que chamou sua atenção a dispersão de Lino e assim ela descreve:

Eu pegava muito ele com o olhar fixo, por que na porta tem um vidro, ele ficava com o olhar fixo perdido naquele vidro nas explicações, nas intervenções que a gente fazia em sala, e às vezes quando ele voltava pra participar da aula ele falava alguma coisa que não tinha nada a ver com o contexto (Prof. Deise – 02/06/15)

De acordo com a professora, ela não observava muita impulsividade ou agitação no estudante, mas sim falas fora de contexto, no entanto, não conseguiu lembrar-se de nenhum exemplo destas falas. No que diz respeito a socialização a professora também

¹⁹ Atualmente o ensino básico divide-se entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Antes de 2005 o ensino fundamental tinha duração de oito anos, iniciando-se aos sete anos de idade na 1ª série. Com a lei federal nº. 11.114/05 foi instituído o início da obrigatoriedade do ensino fundamental aos 6 anos de idade ingressando a criança no 1º ano. A lei federal de nº 11. 274/06 ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos, mantido o início aos 6 anos. A prerrogativa era de que se mantivesse o conteúdo de pré-escola no primeiro ano do ensino fundamental, mas não é o que temos observado na prática, sendo que se espera em diversas instituições escolares que durante este ano escolar a criança consolide todo seu processo de alfabetização. Pretendemos voltar ao tema da implantação desta política pública ao longo da tese, articulando-o à análise dos dados.

não relatou dificuldades, dizendo que tinha colegas, amigos e se dava bem com todos. Relata que era uma criança falante, esperta, mas que não conseguia ver um retorno em sua aprendizagem, principalmente em relação ao desenvolvimento da letra cursiva.

...quando eu introduzi a letra cursiva que ele ficava muito triste de não conseguir fazer, e assim, eu tentei diversas vezes, dava a apostila de cursiva pra ele fazer, ele fazia do jeito dele, mas eu não cobrava. Porque não era uma coisa que ele não queria, era uma coisa que ele realmente não conseguia. (Prof. Deise – 02/06/15)

O encaminhamento foi realizado após uma convocação e de acordo com a professora a principal questão foi a dispersão, relatando que os pais aceitaram bem o encaminhamento e procuraram os profissionais de saúde muito rapidamente, não havendo recusa dos genitores como costuma acontecer.

Sabrina – Tá. E o que faz vocês pensarem nessa diferença dele? De não ser uma dificuldade normal? O que faz acender a luz de não, isso não...

Deise – Essa questão dele ficar muito parado né, desfocar e depois ele voltar e não sabia mais o que estava acontecendo. Né, ele perdia o foco, e ele precisava de alguém pra direcionar. Então, por ele essa questão da distração que era muito grande não chegou a gente a achar que era TDAH, mas a gente pediu que os pais fossem atrás pra entender se era uma dificuldade normal de aprendizagem ou se tinha algo mais, e foi aí que descobrimos que tinha algo mais, não era uma dificuldade de aprendizagem, ou preguiça ou só uma distração. (02/06/15)

Outra questão relatada pela professora foi a dificuldade do estudante em copiar da lousa:

As crianças da faixa etária dele já tem essa noção de começar a copiar numa linha, continuar, espaçam, mas ele não. Começava numa linha quando ele terminava uma palavra que ele ia olhar na lousa de novo pra voltar ele já voltava ali embaixo no caderno, não continuava na mesma linha.... E na lousa se estava na ultima linha, no caderno também ele ia pra ultima linha, né, então, vamos supor, se eu desenhasse as linhas na lousa, e lá na linha dela, vai, na lousa estava já na ultima linha, no caderno também ele ia pra ultima linha. (02/06/15)

Mesmo com essas dificuldades, ao final da entrevista a professora relata que Lino finalizou o ano realizando atividades de leitura.

É que nem, até ele fazia, mas tinha a dispersão. Mas ele saiu daqui lendo, ele já lia sozinho, e é um grande avanço, tem criança que não consegue, e ele conseguiu. (02/06/15)

b) Segundo Ano

A descrição da professora do segundo ano de Lino, ano vigente da coleta de dados é bem diversa da que obtivemos com a professora do ano anterior. Karen diz que Lino é

muito participativo nas aulas, realiza algumas atividades sem a ajuda da professora, sem que ela precise interferir. Nas provas também, Lino tem conseguido realizar sem ajuda, sendo que ele não espera a leitura das questões que a professora sempre realiza, mas vai respondendo antes mesmo que ela dê o comando para a turma: “...e quando eu vou ver ele respondeu certinho, ele não precisa esperar, sabe assim, ele consegue numa boa fazer tranquilamente” (Professora Karen).

Em relação a dificuldades, ela relata que a letra cursiva ainda é um desafio para o estudante, assim como o espelhamento (inversão da direção das letras na escrita).

A maior dificuldade é a letra cursiva que ele não tem domínio ainda, ele espelha a letra bastão, ele espelha ainda, e uma história assim né, ele...é como eu vou dizer, não é que inventa, é uma criatividade nas histórias que ele tem, ele inventa umas coisas assim tipo, ‘a hoje eu fui no chá real’, você percebe que não é verdade, mas assim...é mais ou menos isso. Ele não me dá trabalho na sala, em questão de comportamento, é super tranquilo, amigo de todo mundo, adora conversar comigo, conversa bastante coisas da mãe, dos irmãos, fala bastante do que acontece em casa. (Professora Karen – 29/04/15)

Karen diz que ele não tem interesse em fazer a letra cursiva, por mais que ela incentive a dificuldade está em que ele se interesse. Relata significativa melhora em questão de organização, embora ainda esqueça algumas coisas (blusão, perda de lápis e outros materiais). No entanto, Karen faz algumas considerações importantes sobre a rotina de Lino:

E é uma criança que fica o dia inteiro na escola, então ele chega, ele faz o bilíngue, então ele passa por várias salas, não fica só comigo, então às vezes eu falo pra ela (se refere a mãe), o lápis não é só comigo que ele usa, então fica difícil também lidar com essa situação. [...] Então, eu percebo isso nele, quando sai da rotina, se fosse uma coisa sempre, ele não esqueceria tanto eu acho, mas quando já sai (da rotina) ele já não, ‘será que aquele dia eu trouxe a lancheira?’ Então, eu percebo isso nele também ‘será que eu vim de blusa hoje, será que não, será que eu trouxe lancheira’, às vezes ele não consegue me responder, e ele chega de manhã aqui no colégio, eu não sou a primeira que fica com ele, eu nem sei se ele está com a blusa se não está, se trouxe a lancheira. (29/04/15)

Sobre o diagnóstico, a professora diz que “não parece que ele tem. Não sei se é a medicação, eu acho ele super tranquilo mesmo, ele não me dá trabalho, não dá trabalho.”

Karen auxilia Lino sempre que necessário e ao mesmo tempo busca que ele construa sua própria autonomia e independência:

Ele tem essa confiança, ele sabe que pode contar, ele fala ‘prô esqueci isso’, ele sabe que ele conta comigo. Por mais que eu coloque a responsabilidade, porque a mãe ficou brava comigo, porque eu falei pra ele, não querendo, quando ela escreve os bilhetes, porque ela escreve quase todo dia, né, mas eu queria dar a responsabilidade pra ele mesmo, ‘olha Lino, sua mãe está escrevendo aqui que você esqueceu o seu lápis, mas quem tem que procurar seu lápis, saber

do seu lápis é você não é? Então, a sua mãe não tem que escrever esse bilhete pra mim'. (Professora Karen - 29/04/15).

Por fim, destacamos um trecho de fala da professora Karen que evidencia o seu papel no desenvolvimento de Lino baseado em uma relação de confiança mútua, e também que aponta para questões na relação com a mãe que parece encontrar dificuldades em enxergar os avanços e acreditar nas capacidades do filho.

Melhorou, melhorou, bastante. As notas dele acho que foram muito boas. A mãe, até a mãe me questionou que ela não estava acreditando que ele tinha tirado aquela nota. Ela achou que eu que fiquei mais perto dele, que exigi, que falei mais, e não, ele realiza a prova sozinho, ele deveria ter uma atenção mais, né, claro que eu fico de olho, se tem uma questão lá que ele não entendeu, eu estou sempre ajudando, mas eu não dou a resposta. E ela não acreditou não, na nota, acho que era 9 ou 9,5. E eu falei 'mas nossa confia no seu filho, ele está indo bem sim, né'. Eu falei pra ela, 'confia no Lino', e ela falou 'nossa Karen, eu achei que você tinha dado a resposta da prova porque eu não acreditei'. E ele precisa também disso né, das pessoas acreditarem... e eu elogio muito o que eles sabem, eu sempre levo pra esse lado, por mais que seja aquela criança que você tenta né, você não consegue às vezes, né, mas você tenta chamar atenção para aquilo que eles sabem fazer, porque ele tem essa necessidade nessa fase, né, todas, mas acho que nessa ainda mais. Então, 'ah pro não consigo ler'. Não consegue, então vamos lá, vamos tentar'. Então, eles acabam ficando rotulados alguns alunos, então eu mostro que cada um sabe fazer alguma coisa, e o Lino assim, eu sempre mostro o que ele sabe, o que ele consegue, e ele caminha, ele faz, eu vejo bastante motivação nele, de motivá-lo que ele é capaz de fazer. Parece que ela pensa muito no negativo essa mãe. (Professora Karen - 29/04/15)

2.3.3 A queixa-escolar e o diagnóstico recebido

Iniciemos este tópico com a fala de Silvana, mãe de Lino, que evidencia o caso tratar-se de uma queixa-escolar:

Silvana - Mas o Lino, ele como criança eu não tenho muito o que reclamar dele não, mais esse negócio da escola, que do resto eu não tenho do que reclamar dele não, é uma ótima criança. Mãe que é chata e exige demais, mãe quer sempre 100%, se não for não tá bom. E eu ainda sou exigente, detalhista... (03/03/15)

Durante a entrevista com as profissionais que atendem Lino, a psicóloga Silvia e a neurologista infantil Margot, pouco falamos sobre Lino, sua história, sua família. O discurso ficou em torno da classificação diagnóstica, suas definições, grupos de estudo e realização do diagnóstico em geral. Percebendo que pouco falamos sobre Lino, ao final das minhas perguntas ocorre o seguinte diálogo:

Sabrina – Sei. Tá bom, tá ok. Então, eu vou deixar vocês à vontade pra discutir o caso.

Margot – Ah, mas acho que já está discutido.

Silvia – Eu só queria falar se eu deixo o relatório com você, não sei se você tem. Porque esse aqui é do ano passado, não sei se tem que fazer um novo.

Margot – Só se for pra fazer controle, senão onera a mãe viu.

Silvia – Acho que controle dá pra fazer no dia a dia mesmo.

(22/04/15)

Abaixo os principais trechos que conversamos no que se refere ao diagnóstico e características de Lino. Quando pergunto sobre a queixa inicial, enquanto Margot procura em seus arquivos, Silvia lê em seu relatório o seguinte trecho:

Silvia – Encaminhado para avaliação neuropsicológica pela psicóloga C. que era a psicóloga do pai, a pedido da escola, visando uma análise do perfil cognitivo e comportamental para o auxílio na intervenção psicopedagógica. Lino apresenta dificuldades na concentração, não tem paciência nem para jogar (sic). É tão distraído que tem necessidade de acompanhamento constante da professora (sic). Está fazendo letras de maneira espelhada. Troca o P pelo B, F pelo V, se perde nas linhas do caderno, sua coordenação motora está ruim, se queixa de foto sensibilidade, apresenta tique de piscar os olhos.

Margot – Comigo a queixa é inquietude e desatenção. Olha eu coloquei aqui, a hipótese inicial do Lino que foi no mês 8 do ano passado, TDAH combinado, deixei interrogação sobre um ansiedade excessiva e tem tiques motores, que 11% tem tique mesmo. Já naquele momento eu tinha pedido um PAC (processamento auditivo central), porque ele tem uma dificuldade de leitura e escrita. (22/04/15)

Alguns dias após a entrevista com a Dra. Margot, em que a psicóloga Silvia também estava presente, realizei uma entrevista somente com Silvia e conversamos sobre a realização do diagnóstico e sobre o papel do psicólogo neste processo.

Sabrina - E no caso do Lino, como foi realizado o diagnóstico. Pelo que você está me falando essa pergunta seria mais para a doutora Margot, mas o que você pode contar desse diagnóstico, qual a sua contribuição nesta parte?

Silvia – Eu fiz o neuropsicológico dele, eu também fui a escola, pra pegar algumas informações de comportamento, eu fui observar um dia de festa na escola dele... o que mais, aí eu fiz o neuropsicológico, e aí eu encaminhei para a Dra. Margot, porque ele não tinha diagnóstico de TDAH ainda, e eu encaminhei. Porque veio pela escola né, e aí eu encaminhei pra doutora Margot. (29/04/15)

Em relação a queixa Silvia afirma que “a questão do Lino sempre foi comportamental” divergindo do relato da mãe e da professora que consideram como problemáticas as questões de aprendizagem. Embora inicie sua fala discorrendo sobre um problema que seria comportamental, o restante do discurso é sobre dificuldades de aprendizagem, reforçando a sua hipótese de dislexia.

Silvia - A questão, o Lino sempre foi comportamental mesmo que é uma agitação muito importante, e quando ele começou a ser alfabetizado começou a surgir os problemas atencionais, porque ele não conseguia ficar quieto nem prestar atenção nas coisas, e também uma dificuldade perceptiva dele, a gente percebe que ele tem, ele chegou com uns tiques de olho, piscar os olhos e tal e eu comecei a observar bastante isso, essa coisa perceptual dele, e agora eu estou percebendo também que isso está influenciando bastante na aprendizagem porque ele espelha letras, ele espelha números, ele aglutina, ele tem muitos sintomas de dislexia, não posso dizer isso, posso dizer que é uma criança de risco pra dislexia, os sintomas que ele está tendo também pode estar acontecendo uma dificuldade de aprendizagem específica né. (29/04/15)

Quando comento com Silvia que a mãe também faz este movimento de apertar os olhos, a psicóloga diz que não seria imitação e avento a possibilidade de que seja pela questão hereditária do transtorno, pois são dificuldades perceptivas que deveriam ser investigadas. Quanto a “evolução do quadro” de Lino, termo utilizado pelas profissionais, Silvia ressalta estar mais tranquila, pois a criança está medicada e ela observou significativa melhora de concentração. Relata que a mãe não queria ministrar a medicação, pois o filho ficava diferente, e diz:

*[...] a mãe queria parar de dar o remédio porque ele estava realmente diferente, isso é uma coisa que a gente também observa no comportamento dos pais, e que é ‘ah o meu filho parece que está dopado’, ‘o meu filho parece que não é o meu filho assim calmo’, né, então cabe também a gente orientar que **é isso que a gente está precisando, de uma criança mais calma pra poder aprender**, e que isso não é uma coisa ruim, estamos fazendo isso para ajudá-lo, então agora ela já entendeu isso a mãe, e já está aceitando mais esse efeito né, que o remédio dá, realmente é pra isso, é pra ele ficar centrado mesmo. E ela vai ter que se acostumar com ele dessa maneira também.* (Psicóloga Silvia, grifos nossos) (29/04/15)

Fica evidente na fala de Silvia que a principal necessidade da medicação é a aprendizagem e que os principais interessados em acalmar a criança são os adultos. Por fim, Silvia explicita que o diagnóstico de TDAH deve ser realizado por um médico e com o uso da escala avaliativa SNAP IV em anexo (Anexo 1).

Esta foi uma breve descrição do caso que iremos estudar na presente tese sem maiores considerações teóricas ou críticas, pois optamos por fazê-las ao longo da análise do processo de avaliação-intervenção. Antes de adentrarmos à discussão propriamente dita relatamos no tópico a seguir sobre como realizamos o processo de análise dos dados.

2.4 O processo de análise dos dados

Durante o estudo teórico e a investigação empírica, foram sendo realizadas reflexões e tentativas de sistematização dos dados para um processo de análise. O propósito da análise é que ao final obtenhamos uma síntese capaz de abstrair as relações universais subjacentes à expressão singular/particular do fenômeno. A seguir apresentamos o esquema que orientou o processo de análise e síntese dos dados empíricos, partindo do concreto caótico a uma explicação mais aproximada possível do real, com o concreto pensado.

Figura 1 – Esquema para análise dos dados

A análise foi realizada em vários momentos durante a escrita da tese e a cada releitura dos dados modificávamos e aprofundávamos a compreensão do processo de avaliação-intervenção. Com as descrições das observações de campo e após a transcrição textual dos áudios dos encontros e entrevistas realizadas extraímos os eixos descritivos que foram sendo diferenciados por cor ao longo dos textos de cada entrevista/encontro. A título de exemplo deste processo colocamos em forma de apêndice (Apêndice 3) um dos encontros realizados com os pais cujos eixos descritivos estão destacados por cor. Ulteriormente a identificação dos eixos descritivos de cada um dos textos dos encontros, com vistas a obter um olhar sintético de todo o processo, criamos um único arquivo word no qual constavam todos os eixos descritivos identificados em cada um dos encontros. Este momento da análise pode ser visto em três exemplos no Apêndice 4. Em seguida, por meio da identificação dos conceitos científicos utilizados para a discussão de cada eixo descritivo encontramos os eixos analíticos, isto é, os temas conceituais que compõem a multideterminação da queixa. Por vezes, o eixo descritivo e o eixo analítico tinham o mesmo nome, como por exemplo “o brincar”, no entanto cabe destacar que o brincar num primeiro momento é tomado como descrição empírica de um tema surgido nos encontros, e em um segundo momento é tomado como conceito – o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, isto é, passa a fazer parte de um conjunto de conceitos que compõem a análise da multideterminação da queixa. No momento de escrita

dos capítulos 3 e 4 foram relidos os textos de cada entrevista/encontro para extração dos trechos transcritos mais significativos que pudessem compor a análise. Nem todos os eixos analíticos transformaram-se em tópicos separados nos capítulos de análise que virão a seguir.

Os eixos analíticos comparecerão nos dois capítulos a seguir e foram identificados levando em conta que nossa atuação centrou-se no trabalho sob a queixa escolar. Dessa forma, algumas questões concernentes ao relacionamento do casal e de ordem pessoal dos pais que possam porventura aparecer nas falas não serão discutidas em profundidade na tese em função do recorte da realidade necessário para a presente pesquisa que centrou-se na transformação de uma *queixa escolar*. As demais questões foram contempladas nas discussões e também realizados os encaminhamentos necessários para busca de resoluções em âmbito familiar.

3 DA COMPREENSÃO MEDICALIZANTE À MULTIDETERMINAÇÃO DA QUEIXA

Neste capítulo faremos uma análise que se contrapõe ao diagnóstico realizado pela psicóloga Silvia e pela neurologista infantil Dra. Margot demonstrando porque consideramos um processo de medicalização a avaliação e o tratamento proposto pelas profissionais. A medicalização pode ser tomada como uma característica da sociedade que historicamente produziu, e produz, um tipo de avaliação diagnóstica baseada em critérios reducionistas e biologicistas. Portanto, enxergamos tal processo como uma particularidade a ser analisada. Tais diagnósticos são singularmente apropriados (pelas famílias, profissionais de saúde, profissionais de educação e instituições escolares) e tornam-se muitas vezes um entrave para a apropriação pela criança dos conhecimentos universalmente construídos pelo ser humano, comprometendo além de seu aprendizado, seu processo de subjetivação que pode ser limitado pela categoria diagnóstica. (Braga, 2015)

Inicialmente, gostaríamos de pontuar que as profissionais de saúde que participaram da pesquisa, Silvia e Dra. Margot, psicóloga e neurologista respectivamente, intentavam realizar um bom trabalho no auxílio de seus pacientes, buscavam formação e estudo para que pudessem atuar a contento, demonstrando preocupação em se relacionarem da melhor forma possível tanto com as pessoas atendidas quanto com a pesquisadora. Em nossa análise realizamos uma crítica a atuação das profissionais, mas entendemos que tais atuações foram constituídas e têm como determinantes uma realidade particular, afastando-nos com esta compreensão de uma culpabilização individual das profissionais. Na verdade, as suas falas expressam suas singularidades enquanto profissionais, mas trata-se de um discurso que reflete, sobretudo, uma realidade socialmente constituída.

A medicalização, o biologicismo, o reducionismo eram concepções que mediavam as relações estabelecidas com as pessoas próximas a Lino (psicóloga, neurologista, professoras, coordenadora, pais e irmão) no início da pesquisa. Uma vez presente a concepção de que em Lino havia um distúrbio neurobiológico não eram questionados e refletidos aspectos tais como a rotina diária da criança, o tempo para o brincar, os métodos pedagógicos, as relações familiares, a relação entre a escola e a família, a

motivação para o estudo, o sentido e significado dos conteúdos escolares, dentre outros temas sobre os quais escreveremos no capítulo 4.

No presente capítulo abordaremos o conceito de medicalização; a história e definições atuais do chamado TDAH; seu diagnóstico – baseado em sistemas classificatórios; seu tratamento, que inclui o uso de psicofármacos e, por último, a presença da racionalidade médica na escola. Ao mesmo tempo em que apresentaremos a visão hegemônica sobre o distúrbio, ilustraremos por meio dos discursos das entrevistas como tais concepções mediavam as relações estabelecidas entre profissionais de saúde, de educação, família e Lino, tecendo nossas críticas a respeito da visão predominantemente biologicista que – na nossa sociedade particular, capitalista, moldada por interesses mercadológicos e de controle – foi apropriada singularmente pelos profissionais de saúde, de educação e pela família com a qual mantivemos contato. Tal visão hegemônica permanece no nível da aparência do fenômeno, o descreve e o classifica enquanto nega uma compreensão que lance mão de conceitos teóricos para, a partir deles, repensar as dificuldades escolares do ponto de vista das leis do desenvolvimento humano, da aprendizagem e de sua multideterminação.

3.1 A Medicalização

*Silvana –Então, eu acho que o Lino está uma criança normal, as únicas duas coisas **que eu diagnostico** assim, não sei como fala, é que as emoções dele estão muito grandes, entendeu, se ele está triste ou emburrado ele está com mania de subir pro quarto dele, a porque eu vou ficar sozinho, quero ficar sozinho, essas coisas.
(Fala de uma mãe que, usando termos médicos, diagnostica)*

Em primeiro lugar, gostaríamos de afirmar que sabemos ser o tema da medicalização um campo sociológico de estudos muito amplo que inclui análises de autores importantes e críticos do modelo biomédico dos quais destacamos Ivan Illich e Michel Foucault. Nos limitaremos a definir o que entendemos por medicalização fazendo algumas considerações a partir do que encontramos no campo empírico e recorrendo aos fatos históricos necessários para a reflexão sobre os dados.

Como dissemos, Michel Foucault (1995, 1998, 2002) e Ivan Illich (1976) são autores de peso para o estudo do tema da medicalização. Ainda que Foucault não faça uso

sistemático do termo medicalização o mesmo estudou o papel da racionalidade médica na modernidade – que com intuito de controlar e disciplinar - exerce interferências nos modos de vida dos indivíduos e populações, desenvolvendo assim um poder sobre a vida, ao qual o autor chamou de um biopoder. (Gaudenzi & Ortega, 2012) Illich por sua vez utiliza muitas vezes o termo medicalização, chegando a aparecer por 48 vezes em sua obra “Nemesis Médica” publicada em 1976, e para ele a medicina se revelou, assim como para Foucault, um grande poder modelador do sujeito moderno. (Freitas & Amarante, 2015)

O termo medicalização surge no início na década de 1960 no campo da sociologia da saúde e, doravante, se consolida como um importante campo de interesse e desenvolvimento de pesquisas. Uma vez que se observava o enorme crescimento do número de problemas da vida que eram definidos em termos médicos, os autores denunciavam a ampliação do raio de ação da medicina, que extrapolava o campo tradicional de ação direta sobre as moléstias. (Gaudenzi & Ortega, 2012, p.24)

Uma das preocupações dos estudiosos da medicalização estava em denunciar o crescente avanço da racionalidade médica para explicar e atuar diante de problemas das mais diferentes ordens que para serem explicados requereriam a análise de diversas disciplinas tais como sociologia, antropologia, psicologia, economia, história e até mesmo da própria medicina, mas não poderia se reduzir a ela. A expansão da medicalização abarca o incremento no número de hospitais, laboratórios, indústrias, profissionais médicos, distribuição de fármacos, novas terapêuticas e cooptação de aspectos da condição humana a diagnósticos, doenças e tratamentos. “A medicalização foi então tomada como expressão da difusão do saber médico no tecido social, como difusão de um conjunto de conhecimentos científicos no discurso comum, como uma operação das práticas médicas num contexto não terapêutico, mas político-social”. (Guarido, 2010, p.30) Outra preocupação surgida com a crítica aos processos de medicalização diz respeito a culpabilização da vítima, isto é, como a compreensão medicalizante de uma situação acaba por culpabilizar somente o suposto doente, pois o foco do problema é mantido no indivíduo e em sua doença, deixando de abordar problemas de ordem socioeconômica-cultural. (Gaudenzi & Ortega, 2012)

Na introdução deste trabalho citamos a seguinte definição de medicalização:

consiste em definir um problema em termos médicos, usando linguagem médica para descrevê-lo, adotando um quadro médico para compreendê-lo, ou ainda usando uma intervenção médica para

tratá-lo. É um processo sociocultural que pode ou não envolver a medicina como profissão, levando a um controle social ou a um tratamento médico, ou ser o resultado de expansão intencional da profissão médica. (Conrad, 1992, p.211).

Diversos outros autores definem o termo, sendo que discutimos algumas destas definições em trabalho anterior (Braga, 2011). A título de exemplo, uma definição mais simples para medicalização é apresentada por Zola (1983) que diz: “medicalização é um processo no qual mais e mais a cada dia a vida é colocada sob a dominação, influência e supervisão médicas”. Manteremos como base para o nosso trabalho a definição de Conrad (1992) citada anteriormente, pois nem sempre o processo de medicalização tem a participação de um profissional da medicina, embora o entendimento do fenômeno seja sempre regido por concepções biológicas advindas do campo médico. No caso de Lino, por exemplo, a psicóloga exerceu um papel significativo no sentido de atribuir uma causa neurobiológica às dificuldades de escolarização encontradas pela criança, sendo ela a pessoa responsável pelo encaminhamento da criança para tratamento médico esperando que assim fosse realizado o diagnóstico de TDAH. Vejamos o que ela diz no trecho a seguir:

Sabrina - E no caso do Lino, como foi realizado o diagnóstico. Pelo que você está me falando essa pergunta seria mais para a doutora Dra. Margot, mas o que você pode contar desse diagnóstico, qual a sua contribuição nesta parte?

Psicóloga Silvia – Eu fiz o neuropsicológico dele, eu também fui à escola, pra pegar algumas informações de comportamento, eu fui observar um dia de festa na escola dele... o que mais, aí eu fiz o neuropsicológico, e aí eu encaminhei para a Dra. Margot, porque ele não tinha diagnóstico de TDAH ainda, e eu encaminhei. Porque veio pela escola, né, e aí eu encaminhei pra doutora Dra. Margot. (22/04/15)

Em momentos anteriores Silvia confirma que a (o) profissional responsável pelo diagnóstico é a (o) médica(o) e evidencia sua compreensão das dificuldades encontradas pela criança pautada em termos médicos quando usa, por exemplo, o termo “comorbidade”.

Sabrina – Você acha que o resultado da avaliação neuropsicológica que você faz influencia na decisão do médico por um diagnóstico ou não?

Psicóloga Silvia – Eu acho que influencia sim, influencia sim, mas não é o mais importante, o mais importante é como você vai tratar aquela criança, porque ela está te mostrando quais são as forças dela e quais são as fraquezas dela, porque o diagnóstico é clínico e você faria mesmo se não tivesse o teste.

Sabrina – Mas quem faz é só o médico.

Psicóloga Silvia – Sim, e muitos médicos estão pedindo mesmo essa colaboração, né, até pra poder tratar melhor essa criança né, e o TDAH a gente sabe que não vem sozinho, ele vem com comorbidade na maioria das vezes, muito difícil você achar um TDAH sozinho. (29/04/15)

De acordo com Caliman (2010), pessoas que não se adaptam à sociedade atual passaram a ser objeto do discurso da ciência médica, como se o sucesso ou o fracasso em adaptar-se pudessem ser regidos pelo funcionamento cerebral. O saber psiquiátrico foi assim definindo novas categorias diagnósticas, inclusive possibilitando a concomitância de várias delas com a chamada comorbidade descrita pela psicóloga Silvia, num processo que transforma “todo o mal-estar psíquico em doença, fato correlato a uma grande valorização da concepção biológica do sofrimento psíquico que, fundamentado na neurologia e na genética, incentivam o tratamento baseado essencialmente em recursos químicos.” (Ferraza, Luzio, Rocha & Sanches, 2010, p.382). É sobre esta valorização da concepção biológica seguida de tratamento químico que trataremos no próximo tópico enquanto discorreremos sobre a definição e história do TDAH.

3.2 O Transtorno Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH

O TDAH, com sua forte presença em âmbito escolar, é um transtorno muito discutido quando se fala em medicalização. Na tentativa de justificar o fracasso escolar atribui-se apenas aos estudantes a responsabilidade por não aprender o que isenta de análise o contexto escolar e social em que estão inseridas (Eidt, 2004).

Compreender o fenômeno de forma individualizada, medicando maciçamente crianças e adolescentes em resposta a supostas disfunções cerebrais e desconsiderando os processos sociais objetivos em que o psiquismo se constitui, não seria se limitar à aparência do fenômeno, sem buscar sua essência? (Eidt & Tuleski, 2010, p.130)

É exatamente um processo de análise do contexto escolar e social que buscaremos evidenciar no próximo capítulo desta tese a partir do caso de Lino, mas neste momento descreveremos a compreensão hegemônica deste transtorno contando brevemente o histórico de sua (in) definição.

De acordo com Barkley (2008), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é hoje um dos temas mais estudados em crianças em idade escolar e estima-se que ele seja uma das principais fontes de encaminhamento de crianças

ao sistema de saúde. De acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção – (ABDA) o TDAH é caracterizado por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade – tais sintomas variam entre ênfase na desatenção, na impulsividade ou uma combinação dos dois sintomas – seria de origem neurobiológica, com causas genéticas, surgindo na infância e acompanhando o indivíduo por toda a sua vida. (ABDA, 2014) Alguns autores tais como Barkley (2008); Brown (2007); Moraes, Silva e Andrade (2007); Souza, Serra-Pinheiro, Fortes e Pinna (2007) assumem o TDAH como um transtorno de origem neurobiológica e também hereditário. Embora o TDAH seja considerado um transtorno de origem neurobiológica (e genética), não há um marcador biológico definido, sendo o diagnóstico essencialmente clínico e subjetivo, baseado exclusivamente no histórico do comportamento, realizado pela exclusão de outras doenças ou problemas socioambientais, com sintomas que obrigatoriamente trazem dificuldades ou impedimento para a realização de atividades diárias.

Esta é a definição atual do transtorno, mas falemos um pouco sobre a história do reconhecimento do TDAH como um transtorno mental da infância. De acordo com Venâncio, Paiva e Toma (2013)

A primeira descrição desse distúrbio remonta ao início do século 20, tendo recebido denominações como lesão cerebral mínima, disfunção cerebral mínima, síndrome da criança hiperativa, distúrbio primário da atenção e distúrbio do déficit de atenção com ou sem hiperatividade. A atual nomenclatura passou a ser utilizada a partir de 1980, com a publicação da terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - III) pela Academia Americana de Psiquiatria. (p.3)

Anteriormente às denominações do transtorno citadas no trecho acima, George Still, considerado o pai da pediatria inglesa e autor de diversos livros sobre o normal e o patológico no universo infantil, chamou de um *defeito de controle moral* o que depois veio a ser chamado de TDAH. A moral é definida pelo autor como o controle da ação de acordo com a ideia do bem de todos, e a patologia para Still teria como causa etiológica um defeito na função inibitória da vontade. Assim ele explica:

A vontade, no que diz respeito ao controle moral, pode ser considerada como inibitória. É a superação de um estímulo à atividade – que, a este respeito, é atividade contrária ao bem de todos – por outro estímulo que poderíamos chamar de ideia moral, a ideia do bem de todos. (Still, 1902, p.5)

Pensamos que seja de fato importante o tema da vontade quando falamos em TDAH e voltaremos a este tema no capítulo 4, discutindo a questão da relação entre o motivo e o desenvolvimento da função psicológica superior da atenção a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Por ora, voltemos à história do chamado transtorno déficit de atenção com hiperatividade. Mesmo sendo um distúrbio estudado desde o início do século XX o TDAH surgiu como categoria diagnóstica na década 1950.

De acordo com Conrad e Potter (2000) a partir do DSM-II, versão do manual publicada em 1968, encontram-se referências ao transtorno à época designado como “reação hipercinética”, distúrbio infantil “caracterizado por hiperatividade, inquietação, distração e curto período de atenção, especialmente em crianças pequenas; o comportamento geralmente diminui na adolescência”. (American Psychiatric Association - APA, 1968, p. 50)

Conrad (2013) relata como os comportamentos infantis, especificamente aqueles relacionados ao TDAH passaram a ser descritos como um problema médico e sobre como a medicina se tornou o principal agente de controle social desde a descoberta da hipercinese (um dos primeiros nomes do TDAH). Segundo o autor, a história pode ser contada a partir de dois pontos de vista: do ponto de vista dos sintomas descritos que caracterizam o transtorno; e do ponto de vista de um contexto social que favoreceu a criação da categoria nosológica do TDAH. Iniciemos pelos ponto de vista dos sintomas assim como fez o autor em seu artigo. Um pesquisador importante e de referência quando se fala da história do TDAH é Charles Bradley, médico pioneiro em realizar experimentos com uso de psicofármacos (anfetaminas) em crianças que exibiam os chamados distúrbios de comportamento e de aprendizagem. Descreve Conrad (2013) a respeito dos experimentos de Bradley:

Bradley (1937) observou que as anfetaminas tiveram um efeito espetacular na alteração do comportamento de escolares que exibiam distúrbios comportamentais ou dificuldades de aprendizagem. Quinze das trinta crianças que ele tratou de fato ficaram mais subjugadas em seu comportamento. Bradley achou o efeito desta medicação paradoxal, pois esperava que a anfetamina estimulasse crianças do mesmo modo que estimula aos adultos. Após a interrupção da medicação, o comportamento das crianças voltava ao nível de pré-medicação. (p.13)

Nas duas décadas seguintes foram realizados diversos estudos sobre o uso de estimulantes em crianças. Destacou-se neste período o trabalho de Strauss e Lehtinen que, em 1947, introduziram a hipótese de “lesão cerebral mínima” para explicar sinais de

inquietação e hiperatividade em crianças. Este termo passou a ser usado tanto para quadros de “transtornos de comportamento”, quanto para “transtornos de linguagem” (oral e escrita), mesmo não havendo evidência de danos estruturais no cérebro (Werner, 1997). O transtorno, no entanto, continuou a ser chamado por uma variedade de nomes, ou simplesmente transtorno de comportamento infantil, até que Laufer et al, em 1957, o designou como “distúrbio do impulso hiperkinético” (hyperkinetic impulse disorder) com uma descrição do transtorno que em muito nos remete à descrição atual: crianças imprevisíveis, com flutuações na performance escolar, impulsivas, que fazem as coisas “no calor do momento”, não conseguem esperar para receber gratificações ou terem suas necessidades atendidas, são irritáveis e explosivas, com baixa tolerância à frustração. Também apresentam dificuldades em realizar tarefas escolares – leitura, cálculo, escrita, caligrafia – além de dificuldades viso-motoras. No mais, o artigo intenta por meio dos resultados da ação de psicofármacos encontrar em determinadas regiões cerebrais a causa de tamanhas dificuldades comportamentais que se apresentam em crianças lesionadas, mas também em crianças sem nenhum histórico de queda ou lesão cerebral. A respeito da relação entre os estudos sobre lesão cerebral e a ideia de que a causa de dificuldades de comportamento e aprendizagem podem ser localizadas no cérebro Moysés e Collares (1992) esclarecem:

A observação de que algumas pessoas sobreviviam a doenças neurológicas bem estabelecidas, principalmente infecções e traumas, passavam a apresentar, como uma das sequelas, alterações de comportamento (em relação a seu próprio padrão anterior à doença), suscita a ideia de que indivíduos com "comportamento anormal" poderiam ter, como causa básica, uma lesão cerebral. Lesão suficiente para alterar o comportamento, porém mínima o bastante para não provocar outras manifestações neurológicas. (p.34)

Em relação à descrição do chamado distúrbio do impulso hiperkinético nota-se que este incluía tanto problemas comportamentais quanto questões de aprendizagem e leitura. De fato, o transtorno hiperkinético e a dislexia têm a mesma raiz histórica, sendo que foram inicialmente designados como resultado da suposta lesão cerebral mínima. Para contar esta história devemos citar Hinshelwood, que em 1896 descreve supostos casos de “cegueira verbal congênita”, nome dado ao que hoje chama-se dislexia específica do desenvolvimento. Não podemos deixar de contar ainda que a hipótese de lesão cerebral como causa de problemas de comportamento infantis surgiu a partir de uma epidemia de encefalite, ocorrida em 1918, cujas sequelas eram problemas de atenção e comportamento

nas crianças. (Schechter, 1982) Nesta história também protagonizou Samuel Orton que, em 1925, ressuscita para o meio acadêmico os casos descritos por Hinshelwood e descreve outros mais os quais considerava serem casos de um distúrbio chamado strephosymbolia. (Moysés e Collares, 2010) Orton sugere que os distúrbios de leitura teriam como causa a falência em estabelecer a dominância para a linguagem no hemisfério esquerdo; por isso durante o processo de leitura os impulsos nervosos produziram registros linguísticos em ambos hemisférios cerebrais com igual intensidade, não havendo o predomínio do hemisfério dominante como seria o esperado. Segundo o autor, “observando crianças lendo, percebeu que as palavras formariam ‘engramas’ nos dois hemisférios, idênticos, simétricos e opostos, como as palmas das duas mãos” (Moysés e Collares, 2010, p.76). De maneira simplificada este processo resultaria em uma leitura ao contrário, por exemplo, a pessoa leria ROMA em vez de AMOR. Discutimos em trabalho anterior (Braga, 2011) sobre as hipóteses a respeito da dislexia, assim como sua definição e diagnóstico que continuam sendo muito debatidas e questionadas devido a suas características biologicistas e reducionistas do processo complexo e multideterminado que é o de leitura e escrita.

Retomando a descrição dos sintomas do “distúrbio do impulso hiperkinético”, para resolver esta confusão sobre uma sintomatologia ampla – que incluía tanto problemas de comportamento e quanto os de aprendizagem – e também sobre sua terminologia, em 1966 foi designada uma força tarefa financiada pela “U.S. Public Health Service” e pela “National Association for Crippled Children and Adults” após a qual houve um consenso de que uma *disfunção cerebral mínima* seria a causa do transtorno infantil hiperkinético, centrando-se os sintomas nos problemas atencionais e de comportamento, ficando para a dislexia os sintomas relacionados aos problemas de leitura, escrita e cálculo. A ideia de disfunção está em voga até o dias atuais, como podemos perceber no discurso de Dra. Margot, médica que realizou o diagnóstico de Lino. A mesma diz em relação a dislexia: “...porque isso na verdade é uma alteração da função e isso é... é anatomia microscópica, e isso não muda, a gente melhora com a reabilitação, mas isso não muda, é uma disfunção”. Sobre o TDAH ela diz:

Margot – Com a escola? Ah, eu mando sempre o Snap. Isso é, tem que ter né, uma disfunção em dois lugares pelo menos, porque se é só na família não é TDAH. E vice-versa, tem gente que pensa que o TDAH dá só em um ambiente, né. Porque aí é uma disfunção e disfunção não acontece em um lugar só. (22/04/15)

Conrad (2013) relata que a partir da definição da disfunção cerebral mínima muitas pesquisas foram realizadas a respeito da etiologia, diagnóstico e tratamento do TDAH. Três quartos destas pesquisas eram sobre o tratamento com o uso do metilfenidato, que foi sintetizado nos anos de 1950 com o nome comercial de Ritalina. A publicização do transtorno também aumentou consideravelmente sendo que em publicações do “Reader's Guide to Periodical Literature” – guia para leitores de literatura periódica – antes de 1967 não havia nenhum artigo sobre o tema; em 1968 e em 1969 houve um artigo por ano; e entre os anos de 1970 e 1974 houve um total de quarenta artigos publicados sobre o tema, isto é, oito artigos por ano. Como declaramos no início deste tópico e como confirma Conrad (2013), atualmente, o TDAH se tornou um dos problemas psiquiátricos mais comuns e estudados da infância.

Seguindo agora para uma breve apresentação de fatores sociais que propiciaram a emergência e manutenção do TDAH como um transtorno mental, Conrad (2013) expõe duas áreas como as principais responsáveis pela classificação do distúrbio (nos Estados Unidos da América): a revolução farmacêutica e ações governamentais.

As drogas psicoativas vinham sendo sintetizadas desde os anos de 1930 pelas indústrias farmacêuticas contribuindo para uma revolução na produção e distribuição de medicamentos nos Estados Unidos da América. O uso de medicamentos psicoativos para o tratamento de doenças mentais cresceu de maneira significativa a partir dos anos 1950, com uma indiscutível confiança da classe médica de que sua prescrição seria a solução para problemas mentais e de comportamento. No entanto, até o início dos anos 1960 não havia ou havia muito poucas ações de publicidade e promoções das medicações para distúrbios infantis. Até que duas grandes companhias farmacêuticas - a Smith, Kline & French (atual GlaxoSmithKline®) produtora da Dexedrina e a CIBA (atual Novartis®) produtora da Ritalina – começaram a realizar publicidade em jornais de medicina e por meio de mensagens direcionadas aos profissionais não só do meio médico, mas também educacional.

Por outro lado, ações governamentais vieram ao encontro dos objetivos das companhias farmacêuticas. Duas ações foram substanciais para a propagação do transtorno em meio americano, ambas como resposta a uma publicação do Washington Post, em 1970, declarando que de 5 a 10% de crianças em idade escolar no Nebraska haviam sido tratadas com medicamentos com objetivo de melhorar a conduta e seus

potenciais de aprendizagem. Tal dado desencadeou uma investigação do congresso americano e uma conferência patrocinada pela Secretaria de Desenvolvimento Infantil (Office of Child Development) sobre o uso de drogas estimulantes para tratamento de distúrbios de comportamento de crianças na escola. No geral, o comitê demonstrou preocupação com a facilidade na prescrição de medicamentos para crianças, com a falta de estudos de acompanhamento e com os efeitos de uso a longo prazo do tratamento. O comitê de força tarefa foi convocado de maneira rápida e formado por médicos doutores em sua maioria, muitos deles já envolvidos com o tratamento farmacológico de crianças com problemas de comportamento. O grupo recomendou que apenas médicos com doutorado poderiam proceder com o diagnóstico; que deveria ser realizado um acompanhamento a longo prazo e que os pais não poderiam ser coagidos a aceitar qualquer tipo de tratamento. Este relatório funcionou mais do que como uma autorização, mas como um selo de qualidade para que o tratamento do TDAH fosse realizado com medicamentos. Até os dias atuais as companhias farmacêuticas continuam com seus investimentos na publicidade deste novo fármaco para transtorno infantil no meio médico e educacional, explicando a utilidade do tratamento para “hipercinese” ou TDAH, recomendando aos médicos que diagnostiquem e tratem crianças hipercinéticas. Conrad (2013, p.16) cita a seguinte publicidade de duas páginas sobre o transtorno realizada em uma revista médica, no ano de 1971:

DCM... MITO MÉDICO OU ENFERMIDADE DIAGNOSTICÁVEL? Qual o médico que, em nenhuma ocasião, foi chamado a examinar uma criança hipercinética, impulsiva e excitável. Uma criança com dificuldade em se concentrar. Facilmente frustrada. Incomumente agressiva. Uma rebelde em sala de aula. Na ausência de qualquer patologia orgânica, a conduta de tais crianças foi, até poucos anos atrás, geralmente considerada como... espírita ou como evidência de uma vitalidade juvenil. Mas, agora é evidente que em muitas dessas crianças a síndrome hipercinética existe como uma entidade médica distinta. Esta síndrome é diagnosticada por meio da história de pacientes, sinais neurológicos e testes psicométricos – foi classificada por um grupo de especialistas convocado pelo Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos Estados Unidos como Disfunção Cerebral Mínima, DCM.

Ao mesmo tempo em que houve toda uma publicização do transtorno e em que este foi definido como categoria nosológica, a maneira de se realizar os laudos foi se modificando, foi consolidada com o uso do DSM-IV e manteve-se com poucas modificações a partir de 2013 com o DSM-V. É sobre a relação do TDAH com a história dos manuais classificatórios que falaremos a seguir.

3.3 O diagnóstico de TDAH e o uso de Manuais Classificatórios

Dra. Margot – Eu vou te contar um pouquinho, não do Lino, porque o Lino eu vejo de vez em quando, mas do geral. As crianças que tem esse perfil, muitas vezes têm algumas características que dificultam um pouco o acompanhamento na velocidade dos colegas.

O DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – é um dos principais conjuntos de classificações diagnósticas de uso corrente. Outro tipo de critério diagnóstico utilizado é a Classificação Internacional de Doenças, 10ª revisão - CID-10 (BRATS, 2014). Grevet, Abreu e Shansis (2003) e Rohde et al. (2004) citam o DSM-IV, como importante instrumento para o diagnóstico do TDAH por ser um sistema classificatório que traria critérios operacionais clínicos claros e bem definidos. No entanto, veremos adiante em nossa argumentação teórica e com a discussão dos dados o quanto tais critérios na verdade são vagos, subjetivos e reducionistas.

O DSM-V, publicado em 2013, principal instrumento diagnóstico utilizado para o TDAH cita cinco critérios a serem considerados no diagnóstico: 1. Pelo menos seis sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade devem persistir durante pelo menos seis meses a um ponto inconsistente com o desenvolvimento normal. 2. Alguns sintomas devem estar presentes antes dos 7 anos de idade. 3. Algum prejuízo causado pelos sintomas está presente em dois ou mais contextos (p. ex., na escola ou trabalho e em casa). 4. A deficiência deve ser clinicamente significativa em relação ao desempenho social, acadêmico ou ocupacional. 5. Não devem ocorrer exclusivamente durante o curso de um transtorno invasivo do desenvolvimento, esquizofrenia ou outro distúrbio psicótico. Também não devem ser melhor explicados por outros distúrbios mentais. Como vimos anteriormente, o TDAH sendo hipoteticamente causado por uma “disfunção cerebral mínima”, depende fortemente de relatos dos pais e professores para seu diagnóstico, pois inexistem exames laboratoriais confiáveis que possam confirmar esse tipo de problema. (Venâncio, Paiva & Toma, 2013).

Algumas reflexões sobre a definição e o diagnóstico (que posteriormente trarão consequências para o tratamento) do transtorno devem ser feitas. O fato da definição do transtorno explicitar que “suas características de impulsividade, hiperatividade ou inquietude e desatenção são inconsistentes com o nível de desenvolvimento” apontam

para uma concepção de desenvolvimento de comparação. São inconsistentes com o nível de desenvolvimento de que aspectos? Ou inconsistentes com o nível de desenvolvimento de uma idade específica? Como se houvesse uma idade esperada para determinadas aquisições cognitivas independentes dos tipos e qualidades de mediações recebidas pelas crianças, prescindindo de sua história.

De acordo com Eidt e Tuleski (2010) assumir que seja um *transtorno* uma dificuldade de atenção da criança naquilo que esperamos que ela preste atenção parte de uma concepção de desenvolvimento maturacionista, que compreende o desenvolvimento “independentemente do contexto, do meio social e das relações em que a criança está inserida, opõe-se radicalmente à concepção de desenvolvimento e aprendizagem na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural” (Eidt & Tuleski, 2010,p.26). Para a Psicologia Histórico-Cultural o psiquismo humano não pode ser compreendido à margem das determinações econômicas e sociais em que se constitui, portanto as funções psicológicas superiores dependem, fundamentalmente da apropriação dos signos da cultura pela mediação constante de outros homens.

Vallée (2009) faz um estudo comparativo do uso de diferentes classificações diagnósticas incluindo o DSM-V e a CID-10, mas demonstrando o quanto a diferença de perspectiva interpretativa da classificação francesa - French Classification of Children and Adolescent Mental Disorders (CFTMEA) – resulta em diminuição do número de diagnósticos e do uso de psicofármacos. A perspectiva da CFTMEA é de compreensão psicossocial e, portanto, preconiza tipos de tratamentos tais como psicoterapia, orientação familiar, etc.

Importantemente, a classificação francesa em vez de encorajar os médicos a categorizar as crianças em um ou outro diagnóstico desenvolve uma perspectiva que incita os clínicos a enxergarem as crianças holisticamente, compreendendo como seus sintomas são influenciados pela sua história psicológica e pelo ambiente social. Somado a isso, com a CFTMEA o diagnóstico é visto como um trabalho em processo, o que significa que a medida que o tratamento acontece, os médicos ganham um melhor entendimento sobre a doença do paciente e frequentemente mudam o diagnóstico para melhor atender ao seu crescente entendimento. (Vallée, 2009, p.9)

Enquanto a abordagem classificatória dos DSMs e da CID-10, pela sua interpretação biologicista, encorajam a supressão de sintomas com o uso de psicofármacos, a abordagem de desenvolvimento como propõe o sistema francês procura

identificar e abordar fatores sociais e psicológicos que podem ser responsáveis pelos problemas comportamentais, recorrendo muitas vezes à psicoterapia. Embora a abordagem de desenvolvimento não rejeite automaticamente a utilização de medicamentos, incentiva o seu uso como um último recurso, e não como uma estratégia primária.

Comparando os critérios diagnósticos do DSM-IV e V com os critérios da CID-10, um primeiro ponto a se destacar é que com a utilização da CID-10 não se diagnostica uma pessoa que apresente *ou* déficit de atenção *ou* hiperatividade, não há diagnóstico com predominância de um tipo de sintoma *ou* outro, devendo estarem presentes os dois tipos de sintomas. Além disso, de acordo com a classificação internacional de doenças os sintomas devem aparecer antes dos 6 anos de idade, enquanto no DSM-IV os sintomas deveriam aparecer antes dos 7, e na versão mais recente do DSM (DSM-V) os sintomas devem aparecer antes dos 12 anos de idade, aumentando ainda mais a faixa etária em que se pode realizar o diagnóstico. Continuando com as diferenças entre as duas classificações, a CID-10 não autoriza o diagnóstico de TDAH como morbidade em pacientes com transtornos ansiosos, transtornos do humor, transtornos invasivos do desenvolvimento ou esquizofrenia, uma restrição que é ausente no DSM IV e V. Esta possibilidade de comorbidades e possibilidade de aumento do número de diagnósticos é confirmada por Silvia, psicóloga de Lino:

Psicóloga Silvia – Tem que ser bem avaliado, porque, tá lá na literatura que a criança precisa ser medicada e precisa também ser acompanhada na parte psicológica e, além disso, tem as comorbidades também, se a criança tem uma dislexia tem que ser encaminhada pra uma fono ou pra uma psicopedagoga e etc, as comorbidade também são importantes, as crianças tem muita comorbidade, ansiedade, depressão, transtorno bipolar, dislexia e outros transtornos de aprendizagem. Então, o que mudou foi o manejo mesmo das crianças, mesmo o DSM-V tem alguma diferençazinha que antigamente a gente não colocava como comorbidade, por exemplo uma doença mental. Hoje em dia você já usa isso, já é comorbido. Algumas coisas mudaram um pouquinho mais no sentido do diagnóstico, então ampliou, eu acho que deu uma ampliada mesmo, então agora vão aparecer muito mais diagnósticos de TDAH. É bom por um lado porque a exigência de um bom diagnostico continua sendo importante. (29/04/15)

Há ainda um critério exigido pelo CID-10 de que o comportamento de desatenção e hiperatividade seja diretamente observado pelo médico, enquanto os DSMs admitem que o diagnóstico seja realizado com base nas descrições dos pais e professores. No caso de Lino, por exemplo, a pesquisadora observou que durante a consulta de uma hora de duração com a neurologista em nenhum momento a criança interrompeu a conversa da

médica com os pais, não balançou os pés na cadeira e permaneceu sentada brincando de maneira calma com o irmão mais novo. Parecia não haver crianças na sala. Mesmo diante de tal evidência seu diagnóstico não foi repensado. Tais diferenças mostram que mesmo se tratando de dois manuais classificatórios que se pretendem objetivos na definição de um transtorno mental, o que é definido como a doença²⁰ varia de maneira significativa de um sistema para outro. (Vallée, 2009)

Além disso, os DSMs contam com um número muito maior de comportamentos que indicam hiperatividade e déficit de atenção, o que claramente aumenta as possibilidades de um sujeito se encaixar nas descrições. (Quadros 1 e 2)

Quadro 1 – Lista de sintomas de hiperatividade na CID-10 e no DSM-V

CID - 10	DSM - V
1. Agitação motora contínua e excessiva. 2. Inquietação marcadamente excessiva. 3. Níveis excessivos de atividades “fora da tarefa”. 4. Está frequentemente fora do lugar quando se espera que fique sentado.	1. Frequentemente, remexe ou batuca as mãos ou os pés ou se contorce na cadeira. 2. Frequentemente, levanta da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado. 3. Frequentemente, corre ou sobe nas coisas em situações em que isso é inapropriado. (Em adolescentes ou adultos, pode se limitar a sensações de inquietude) 4. Com frequência, é incapaz de brincar ou se envolver em atividades de lazer calmamente. 5. Com frequência, “não para”, agindo como se estivesse “com o motor ligado”. (não consegue ou se sente desconfortável em ficar parado por muito tempo, como em restaurantes ou reuniões) 6. Frequentemente, fala demais. 7. Frequentemente, deixa escapar uma resposta antes que a pergunta tenha sido concluída. 8. Frequentemente, tem dificuldade para esperar a sua vez. 9. Frequentemente, interrompe ou se intromete nas conversas, em jogos ou em atividades.

Quadro 2 – Lista de sintomas de desatenção na CID-10 e no DSM-V

CID - 10	DSM- V
1. Alto nível de distração durante o	1. Frequentemente, não presta atenção em

²⁰ Sabemos que há uma discussão muito profícua e crítica sobre o que se considera ou não doença mental e recomendamos para esta discussão a obra de Thomas Szasz (1974) intitulada “O mito da doença mental”. Pelo recorte necessário ao trabalho não entraremos nesta discussão neste momento,

estudo.	detalhes ou comete erros por descuido em
2. Falta de persistência em tarefas propostas por adultos.	tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades.
3. Curta duração de atividades espontâneas.	2. Frequentemente, tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas, como conversas ou leituras prolongadas.
4. Muitas vezes deixa atividades de jogo inacabadas.	3. Frequentemente, parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente, parece estar com a cabeça longe, mesmo na ausência de qualquer distração óbvia.
	4. Frequentemente, não segue instruções até o fim e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho. Costuma começar as tarefas, mas rapidamente perde o foco e o rumo.
	5. Frequentemente, tem dificuldade para gerenciar tarefas sequenciais; dificuldade em manter materiais e objetos pessoais em ordem; trabalho desorganizado e desleixado; mau gerenciamento do tempo; dificuldade em cumprir prazos.
	6. Frequentemente, evita, não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado, como trabalhos escolares ou lições de casa. Em caso de adolescentes mais velhos e adultos, a dificuldade está no preparo de relatórios, preenchimento de formulários ou revisão de trabalhos longos.
	7. Frequentemente, perde coisas necessárias para tarefas ou atividades, como materiais escolares, lápis, livros, instrumentos, carteiras, chaves, documentos, óculos ou celular.
	8. Com frequência, é facilmente distraído por estímulos externos (para adolescentes mais velhos e adultos, pode incluir pensamentos não relacionados)
	9. Com frequência, é esquecido em relação a atividades cotidianas, como realizar tarefas e obrigações. No caso de adolescentes e adultos, o desafio está em retornar ligações, pagar contas ou manter horários agendados.

A partir dos quadros vemos que, embora tanto os DSMs quanto a CID-10 tenham uma interpretação biologicista para o transtorno, há maior possibilidade da instauração de um processo de medicalização a partir do uso do DSM-IV/V, pois a forma de organização dos critérios e o número de sintomas faz com que um maior número de pessoas possam se encaixar na classificação em algum momento da vida. Portanto, a escolha dos critérios diagnósticos tem implicações importantes em termos da prevalência da doença, bem como na tomada de decisões sobre o tratamento. De acordo com Parens

e Johnston (2009) há preferência por parte de alguns clínicos pela utilização do DSM-IV, os quais diagnosticam de três ou quatro vezes mais TDAH em comparação com aqueles médicos que utilizam a CID-10 pelos motivos anteriormente apresentados. Esta é uma informação importante que ajuda a compreender o quadro de inconsistência de critérios metodológicos e diagnósticos, e que, junto à característica subjetiva do diagnóstico que depende de relatos de pais e professores, pode explicar a grande diferença de prevalência encontrada *nos* diferentes países e *entre* diferentes países que utilizam os mesmos critérios diagnósticos. A título de exemplo, na Itália, de acordo com pesquisadores do instituto Mario Negri de Milão o distúrbio atingiria sete em cada mil crianças em idade escolar; segundo o Departamento de Neuropsiquiatria infantil da Universidade de Roma, a prevalência seria de 3% das crianças; segundo uma circular da Secretaria de Saúde do município de Nuoro, 5% e 10% seria a porcentagem de crianças acometidas pelo transtorno; por fim a Secretaria de Saúde de Oristano afirma que cerca de 20% – um a cada cinco sujeitos da população em idade escolar – seriam portadores do TDAH (Castelbianco e Poma, 2006). No Brasil, estimativas de prevalência de TDAH em crianças e adolescentes também variaram amplamente, de 0,9% a 26,8% nas pesquisas realizadas (Brasil, 2012).

Para compreender ainda melhor a origem da inconsistência teórico-prática por trás destes números, contaremos a seguir um pouco da história da criação dos Manuais Estatísticos de Doenças Mentais - DSMs, principalmente, a partir da ótica de Allen Frances, psiquiatra americano que participou da força tarefa de revisão do manual de sua versão de número quatro, publicada em 1994. O médico teceu diversas críticas ao modelo classificatório ao qual auxiliou a produzir e escreveu um livro, publicado em 2013, intitulado “Saving Normal: An Insider's Revolt Against Out-of-Control Psychiatric Diagnosis, DSM - V, big pharma, and the medicalization of ordinary life”, que foi traduzido para o italiano com o título “Primo, non curare chi è normale” (Primeiramente, não curar quem é normal), versão esta que utilizamos para escrever o nosso texto.

O DSM surgiu, primeiramente, por uma necessidade de classificação nosológica de soldados que retornavam da guerra. A partir desta necessidade, houve a participação do exército nos estudos de um novo e mais amplo sistema de classificação, que foi revisado pela Associação de Veteranos e posteriormente pela APA (American Psychiatric Association). Foi assim criado o primeiro Manual Estatístico de Doenças Mentais – DSM

- I, publicado em 1952. A psiquiatria floresce após a segunda guerra, pois havia provado o seu valor durante a mesma com o modelo dominante da psicanálise. No entanto, tanto o DSM I (1952) quanto o DSM II (1968) não foram largamente utilizados, e podem ser considerados insignificantes durante o pós-guerra. Nos anos de 1970 a Psiquiatria passa a se ver ameaçada em sua credibilidade, principalmente a partir da publicação de dois artigos, amplamente divulgados, que questionaram a precisão dos critérios diagnósticos desta área médica. (Frances, 2013)

Um estudo transnacional anglo-americano concluiu que psiquiatras ativos nos dois lados do oceano chegavam a conclusões diagnósticas completamente diferentes, ainda que avaliando registros em vídeo do mesmo paciente (Cooper et al, 1969). Segundo caso impressionante: um psicólogo consegue inteligentemente demonstrar o quanto era fácil induzir os psiquiatras a fornecerem não somente diagnósticos não acurados, mas também terapias absolutamente inadequadas. Alguns de seus estudantes de doutorado foram a diversos prontos-socorros declarando que ouviam vozes. Cada um deles foi prontamente internado em um hospital psiquiátrico ainda que o comportamento sucessivo fosse absolutamente normal e cada um deles foi mantido sob internação por um período que variava de algumas semanas a muitos meses. (Frances, 2013, p.82)

Sob o subtítulo “DSM-III salva a psiquiatria” Frances conta sobre o processo de produção do manual e sobre a carreira e personalidade de seu organizador, Robert Spitzer, carinhosamente chamado de Bob no livro. Bob, após discussões fervorosas dos colaboradores por ele escolhidos, juntava as posições e proposições contraditórias durante a discussão e o almoço, finalizando um texto que era discutido com os demais no período da tarde apenas para os últimos retoques. Assim, nasce o DSM-III em um momento que a Psiquiatria se destacava dentro das demais áreas médicas, recebendo grande financiamento das universidades americanas, iniciando a recebe-lo também das indústrias farmacêuticas. Com o surgimento do DSM-III houve uma busca de aproximação da psiquiatria a outras áreas médicas e um consequente afastamento dos modelos psicanalíticos e sociais que eram dominantes até aquele momento. (Frances, 2013)

O DSM-III foi divulgado como livre de qualquer definição teórica, no que diz respeito a etiologia, e aplicável também aos modelos de terapia biológica, psicológicas e sociais. Tudo isso era verdade no papel, mas não na prática. Era verdade que os conjuntos de critérios foram baseados em sintomas externos e nada diziam sobre as causas e tratamento. O método com base nos sintomas externos, no entanto, estava de acordo com o modelo biológico que medicalizava o transtorno mental e, de fato, ajudou promovê-lo. (Frances, 2013, p.86)

A psiquiatria, portanto, passa a ter um conhecimento qualificado como ateuórico, baseado na descrição dos sintomas e substitui o vocábulo “disease”, doença, pelo termo “disorder”, que traduzimos ao português como “transtorno” para designar as categorias diagnósticas. Vorcaro (2012) é uma autora que discute o processo de medicalização infantil e assim como Frances pensa que embora o DSM afirme não ter preocupação com as causas dos transtornos acaba por atribuir uma causalidade orgânica, postulando um tratamento medicamentoso que adapta o sujeito à sociedade e, desta forma, a racionalidade do DSM extirpa o que faria mais complexa a discussão no campo da psicopatologia.

A recusa de constructos psicológicos e sociais levou a psiquiatria a uma “camisa de força reducionista”. Frances (2013) buscando apresentar que houve uma *tentativa* de alargar a compreensão dos transtornos ressalta que o diagnóstico realizado a partir do DSM-III deveria considerar vários eixos de avaliação tais como I – o distúrbio clínico propriamente dito; II – distúrbio de personalidade; III – condição médica; IV – condições psicossociais e ambientais; V – nível global de funcionamento. Segundo o autor estes eixos foram largamente ignorados. De acordo com o psiquiatra americano aqueles que sustentavam modelos psicológico e/ou social se sentiram colocados de lado e continuaram sempre mais perdendo importância e influência após a publicação do DSM-III. Guarido (2007) confirma que até 1980, quando se publica a versão DSM-III os fundamentos do diagnóstico propostos por esses manuais expressavam influências da psicanálise e da psiquiatria social comunitária. A partir do DSM-III o processo diagnóstico passa a se basear na presença de certo número de sintomas que devem estar presentes por determinado tempo na vida do sujeito.

De acordo com Frances, as mudanças realizadas no DSM-IV, publicado em 1994, contribuíram para uma epidemia de Autismo, TDAH e Distúrbio Bipolar em adultos. O autor assume que o grupo de trabalho não fez muito para impedir o excesso de diagnóstico de outros distúrbios “o nosso único grande erro, se revelou um desastre, uma secção dedicada a parafilias formulada de modo desleixado que levou a um abuso maciço e institucional de tratamento sanitário obrigatório” (Frances, 2013, p.96). Os critérios diagnósticos para o TDAH, a partir do DSM-IV, passam a envolver a análise dos sintomas de impulsividade, de hiperatividade ou de desatenção por meio da sua

frequência (seis sintomas), de sua intensidade (com impacto negativo na vida cotidiana) e de sua duração (por seis meses).

Para os teóricos do TDAH do campo neuropsiquiátrico, o que diferencia a patologia da atenção e do autocontrole da normalidade e da “superação positiva” do normal não é uma mudança qualitativa, e sim, temporal e de intensidade. Este é um aspecto extremamente controverso na definição do TDAH. Para que o diagnóstico seja definido, seus sintomas devem ser quantitativamente anormais. O que os torna signos da patologia é sua intensidade. (Caliman, 2008, p.562)

Desta forma, compreender o paciente em seu complexo se tornou simplesmente preencher uma lista de controle de acordo com a intensidade dos sintomas. Demonstraremos por meio de um trecho de fala colhido durante uma consulta da família com a médica neurologista o quanto a racionalidade biologicista limita o olhar e as possibilidades de transformações. Dra. Margot faz uma pergunta um pouco mais abrangente sobre a relação de Silvana com o filho – se ela tinha paciência com ele – e esta questão poderia ser aprofundada para melhor compreender as dificuldades vividas. Mas a seguir, após Silvana responder que não estava tendo paciência com o filho e que achava que sua própria ansiedade pudesse estar influenciando o comportamento de Lino, a médica dá continuidade ao diálogo entrando no tema da medicação como solução para sanar as dificuldades encontradas por Lino e pela família. Pretende aumentar a dosagem do medicamento mesmo assumindo que uma mudança nas relações (chamada por ela em termo médico/técnico de “manejo parental”) pudesse diminuir a necessidade do fármaco. E porque não apostar então no “manejo parental” no lugar da prescrição? A médica tangencia uma compreensão mais ampla que poderia ter da situação, uma possibilidade de falar sobre as relações, uma possibilidade de utilizar outros recursos que não o farmacológico. Logo em seguida quem acaba trazendo questões de ordem relacional à tona é a própria mãe que resiste e defende o filho do aumento na dose de medicação. Vejamos o trecho da conversa:

Dra. Margot – É...eu não sei como anda o funcionamento de vocês em casa né... você tem tido paciência com ele?

Silvana – Não.

Dra. Margot – Porque ele deve ter uma ansiedade aí associada.

Silvana – Tem. Que já vem de mim.

Dra. Margot – Não sei se...estou aqui até um pouco em dúvida. A gente podia tentar, aumentar o Concerta e a gente voltar em 3 semanas no retorno. Pra gente ter uma ideia no final de semana como ele ficou, agora eu já dei umas dicas de manejo e a Sabrina vai ajudar também, né, Sabrina? Pra ver se a gente mantém os 36mg, se a gente volta pros 18mg. Pra ver se é só o TDAH se tem o fator ansiedade que está aí. Porque se você consegue um manejo melhor, reduz um pouco a necessidade de qualquer fármaco viu.

Silvana – Eu quero falar uma coisa. Eu tenho medo de eu estar prejudicando o meu filho, eu não quero ficar dando um monte de medicamento pra ele porque eu sei que talvez os outros 50% seja eu. Eu sei disso.

Dra. Margot – É possível.

Silvana – Eu sei disso doutora, eu me sinto culpada pra caramba, mas eu me sinto, porque eu também sou culpada (chora).

Dra. Margot – Você e a torcida do corinthians Silvana. Toda mãe se sente culpada.

Silvana – Eu não tenho paciência com eles, só isso.

Dra. Margot – Nós precisamos tratar você também, né.

Claudio – Eu fico assim, porque assim, eu fico jogado.

Dra. Margot – Tratar você é tratar a família, gente. Calma, eu sei. Posso recomendar um psiquiatra bacana pra você?

Silvana – Doutora sabe, eu falei pra ele, que eu já queria ter procurado uma psicóloga antes.

Dra. Margot – Mas você precisa de uma psiquiatra mesmo. (08/04/15)

De acordo com Kamers (2013, p.155) a prática psiquiátrica atual “prescinde completamente da escuta da narrativa dos pais sobre seus filhos, localizando o olhar médico, exclusivamente, nas sintomatologias apresentadas pela criança”. Esta sintomatologia de acordo com este olhar advém de um problema no corpo, uma falha no funcionamento cerebral, de uma disfunção cerebral mínima e, portanto, não há necessidade de investigações em outros âmbitos, nem de soluções que não sejam as farmacológicas. Inclusive, a falta de paciência e a culpa vivenciada pela mãe de acordo com Dra. Margot, seriam também dificuldades advindas de problemas de ordem cerebral que podem ser resolvidas com o auxílio da farmacologia. E assim, medicaliza-se o filho e medicaliza-se a mãe. A escuta, o suporte afetivo, o acompanhamento deixam de ser necessários quando se trata de cuidar unicamente de um sintoma em vez de um olhar que buscasse compreender um sistema de relações no qual as pessoas estão imersas. E que tais relações se constituem e são constituídas socialmente e historicamente, com destaque às relações escolares que é o locus original da queixa.

Alheios à estrutura social e à sua historicidade, o biologismo e o psicologismo mantêm-se à custa de uma análise a-histórica, quando não anti-histórica, das relações sociais antagônicas nas sociedades industriais capitalistas, análise na qual se enfatizam os elementos integrativos e normativos da vida social. (Patto, 2000, p. 172)

Gostaríamos aqui de esclarecer que não defendemos que se faça no lugar da medicalização um processo de psicologização, isto é, não sustentamos que psicoterapias e rótulos com nomes de psicopatologias sejam postos no lugar da compreensão biológica e da medicação. Acreditamos que a partir da Psicologia Histórico-Cultural seja possível propor e realizar mudanças concretas na vida cotidiana, incluindo na vida escolar, num sentido não meramente adaptativo, mas que considere e atue na realidade social como

instituinte da subjetividade, uma atuação que considere a realidade histórica e concreta de vida que aliena os sujeitos, trabalhadores, estudantes de suas possibilidades de humanização e do acesso aos bens produzidos historicamente.

Com o uso dos manuais classificatórios e sua interpretação biológica dos transtornos mentais as respostas às questões enfrentadas pelas famílias, pelas crianças e pelos professores passam a ser unilaterais, monodeterminadas pela padronização de acordo com uma classificação. Não se busca compreender a situação de maneira qualitativa, considerando o contexto social, cultural e pedagógico de uma situação problema.

Nos trechos abaixo vemos os exemplos da porcentagem “*dos TDAHs*” que mentem e como se comporta “*o desatento*”, retomando o excerto que utilizamos como epígrafe deste tópico. A Dra. Margot não pode falar de Lino, porque ela não o conhece, o que ela conhece é a categoria diagnóstica, o TDAH, uma entidade. Como corrobora Guarido (2007, p.158) é comum “observar, nas unidades de saúde ou mesmo nas escolas, que o nome do paciente ou do aluno seja substituído por sua classificação diagnóstica... nomeação dos indivíduos que põe em relevo o lugar que ocupam na escala normal.”

Dra. Margot – Eu vou te contar um pouquinho, não do Lino, porque o Lino eu vejo de vez em quando, mas do geral. As crianças que tem esse perfil, muitas vezes têm algumas características que dificultam um pouco o acompanhamento na velocidade dos colegas, né. (22/04/15)

Claudio – Acho que é mais nesse sentido porque ele fala, ‘não, não fui eu’. Aí você dá aquela apertadinha, ele fala ‘não, não fui eu’. Eu falo, ‘fala a verdade, eu não vou brigar com você’, aí ele fala, ‘fui eu’. Eu falo tá bom, então não faz mais isso. Algumas coisas ele faz assim inconscientemente, a última foi ontem? De usar o dinheiro da diarista, porque assim, na inocência dele foi, eu tenho uma caixinha que eu coloco o dinheiro do mês da diarista, aí assim, ‘não pai’... (04/07/15)

*Dra. Margot – Isso acontece em 11% **dos TDAHs** (em relação a mentira) (08/04/15)*

Dra. Margot – Porque do jeito que vocês estão com dificuldade a minha dúvida é se esta medicação está muito baixa pra ele.

Claudio – Agora a gente está dando direitinho.

Dra. Margot – Vocês fizeram direitinho, né? Todo santo dia, nos sábados e domingos vocês estão juntos, qual foi a diferença que você notou nele regularmente?

Claudio – Eu não notei, continua com falta de atenção, tem que ficar falando pra ele foco, vai fazer isso senão você esquece.

*Dra. Margot – Quando você for falar, encosta nele, pede para olhar no olho. Porque **o desatento**, nem sempre vai ouvir você, então você encosta Lino, aí ele olha pra você e você seja claro em poucas palavras a orientação que tem que ser dada. (08/04/15)*

Como veremos na discussão do próximo capítulo, no caso de Lino – e acreditamos em diversos casos supostos de TDAH – existem questões mais amplas a serem discutidas que evidenciam o reducionismo da fala da médica de que seria somente *encostar no Lino* para que ele prestasse atenção no que se diz. Questões que envolvem a relação pedagógica na escola, a rotina da criança, o brincar, o uso de brinquedos tecnológicos, a relação familiar, etc. A orientação dada pela médica sem uma contextualização (O que se pede? Em que momento? Como se pede? Com qual tom de voz? O que a criança responde? O que a criança estava fazendo no momento da solicitação? Segue-se uma rotina para as tarefas da criança?, entre outras questões) longe de ajudar a resolver o problema traz aos pais a conclusão de que se mesmo seguindo as orientações da médica ainda assim Lino continua não prestando atenção ao que eles solicitam deve haver realmente uma causa biológica, o problema estaria na criança, e portanto, faz-se necessário o uso de um fármaco. Partimos do pressuposto de que os fenômenos psíquicos não são unicamente biológicos. O corpo físico é a base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas estas constituem-se socialmente e por meio da aprendizagem. Portanto, o fenômeno da atenção e do controle do próprio comportamento não podem ser compreendidos como imutáveis e dados para sempre, ao contrário, “existe um desenvolvimento histórico desses fenômenos, uma relação de dependência essencial dos mesmos com respeito à vida é à atividade social” (Shuare, 1990, p. 61). O fenômeno da atenção aos pedidos do pai não pode ser entendido em termos do “encostar”, do chamar atenção, como aconteceria no caso da atenção involuntária em que, por exemplo, um estrondo neste momento retiraria o meu foco de escrita da tese. Os pedidos do pai ao Lino têm um conteúdo, têm uma história, têm um contexto e tais aspectos devem ser analisados antes de qualquer orientação.

Passemos ao tema de como foi realizado o diagnóstico de Lino que como vimos foi baseado nos critérios diagnósticos do DSM-IV. Os critérios deste manual foram transformados em uma escala avaliativa chamada SNAP-IV cuja sigla advém dos nomes de seus criadores Swanson, Nolan e Pelham. A primeira versão denominada SNAP-III data de 1981 e seguiu os critérios do DSM-III vigente à época. (Swanson et al, 2012).

Apresentamos anteriormente nos Quadros 1 e 2 os sintomas do DSM-IV para hiperatividade e desatenção. Pois bem, o SNAP-IV é um questionário que utiliza aquelas afirmações aplicadas a uma escala Likert, isto é, as pessoas que respondem ao

questionário devem especificar o seu nível de concordância com uma afirmação. Por exemplo, para a seguinte afirmação sobre hiperatividade: “frequentemente, evita, não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado, como trabalhos escolares ou lições de casa”, deve-se escolher entre 4 níveis de concordância: 0 – nem um pouco, 1 – um pouco, 2 – bastante, 3 – demais. Esta escala (ANEXO 1) foi utilizada para realizar o diagnóstico de Lino, sendo respondida pelos pais e pela professora do ano letivo vigente à época da avaliação:

Psicóloga Silvia – No TDAH uma das dificuldades é esta relacionada com as funções executivas, de flexibilidade, de auto-monitoramento, de planejamento, além da atenção mesmo né, então, essas provas que a gente aplica, são importantes na ajuda diagnóstica. Ela não fecha, mas ajuda bastante. E escala também a gente usa, escala do transtorno déficit de atenção SNAP... (29/04/15)

Dra. Margot – Com a escola? Ah, eu mando sempre o SNAP. Isso é, tem que ter né, uma disfunção em dois lugares pelo menos, porque se é só na família não é TDAH. E vice-versa, tem gente que pensa que o TDAH dá só em um ambiente né. Porque aí é uma disfunção e disfunção não acontece em um lugar só.

Sabrina – Então, aí você envia o questionário pra escola, espera o resultado...

Dra. Margot – Isso. Só em casos graves tá.

Sabrina – Senão já dá pra ver aqui?

Dra. Margot – Ai, menina porque tem caso, que como agente diz só por Deus viu (risos). A gente brinca entre a gente, e muitas vezes no final do ano, tem muito paciente, como diz um psicólogo aqui do nosso grupo o R., o R. é muito engraçado ele diz chega outubro é a bacia das almas. A professora às vezes está alertando desde o primeiro bimestre, olha não tá legal...(22/04/15)

Sabrina – Qual o papel a psicóloga trouxe para vocês?

Prof. Deise – Foi um questionário.

Sabrina – Tinha para marcar se era pouco, muito, bastante?

Prof. Deise – Sim, era....

Sabrina – Se agita muito, pouco, muito ou bastante?

Prof. Deise – Sim, era esse sim. (02/06/15)

Como podemos ver pelo discurso de Margot ela solicitou aos pais que preenchessem ao questionário e enviou a escala para que a professora de Lino também respondesse. Assim foi realizado o diagnóstico de TDAH de Lino. Quando questionada sobre a avaliação neuropsicológica – realizada pela psicóloga – Margot deixa claro que o resultado desta avaliação não é determinante para a conclusão diagnóstica. Além disso, no trecho abaixo seu discurso explicita também o caráter mercadológico das avaliações, pois a decisão de realizar ou não os testes neuropsicológicos depende, em alguns casos, do poder aquisitivo da família (da mãe) e não do grau de necessidade de conhecimento sobre o funcionamento cognitivo da criança.

Sabrina – E o diagnóstico, isso foi específico do caso do Lino ou sempre buscam a avaliação neuropsicológica, ou depende de cada caso.

Dra. Margot - De cada caso, porque tem casos que é tão evidente que você para não onerar a família, num primeiro momento você explica e trata, deixando claro pra família que se precisar, porque às vezes, você vê que a dificuldade da família é tão grande durante o trajeto, que às vezes pra você ter uma ideia se é limítrofe, até pra ver se é caso de colocar na inclusão ou não, então mas é de cada caso, e acho que isso é unânime, não sou só eu.

Sabrina – E aí é mais pelo Snap-IV ou é mais uma conversa?

Dra. Margot – É mais uma triagem inicial, e eu faço assim por exemplo, eu sempre peço, além de você observar na sala, pegar o Snap da mãe e da professora. Eu observo, eu peço pra ler, porque só de ler você já tem ideia de algum grau de dificuldade, faço umas continhas e se eu estiver desconfiada de uma alteração de memória operacional o que é muito comum no TDAH, eu peço, faço também uma testagem breve. Então, uma triada breve ali no local a gente consegue fazer. E aí, vai um pouco do poder aquisitivo da mãe, se a mãe tem um poder aquisitivo altíssimo, ou se é bom, a gente tenta fazer um neuropsicológico, aí é bom pra mãe até, mesmo que não me acrescenta tanto a mãe se sente mais segura, ela tem uma ideia, ela relê aquilo ali de vez em quando, porque a neuropsicóloga põe umas dicas também né. (29/04/15)

Kamers (2013) fala em seu artigo sobre os discursos da assistência psicológica, pedagógica e social e o da intervenção médico-psiquiátrica que se entrecruzam e se retroalimentam “formando uma rede na qual, a partir do momento em que a criança e sua família são capturadas, não conseguem mais sair, reduzindo a criança a uma linhagem médica alheia, que não contempla seus laços sociais e familiares.” (p.155) A infância é um objeto sobre o qual disputa-se o poder, surgindo sempre mais saberes e formas de controle. O cuidado com a infância ultrapassou os domínios da família e da escola sendo circunscrito também pelo discurso médico, psicológico, fonoaudiológico e assistencial. (Vorcaro, 2011) A este respeito temos a seguinte fala de Margot:

Psicóloga Silvia – Eu só queria falar se eu deixo o relatório com você, não sei se você tem. Porque esse aqui é do ano passado, não sei se tem que fazer um novo.

Dra. Margot – Só se for pra fazer controle, senão onera a mãe viu.

Psicóloga Silvia – Acho que controle dá pra fazer no dia a dia mesmo.

Dra. Margot – É eu também acho. Agora é um paciente caro tá, é médico, é a psicóloga, ele vai precisar de orientação parental. Se eu fosse pegar um cardápio, eu falaria orientação parental, ela [aponta para a psicóloga], fono, eu, o remédio, a gente dá uma diminuída porque não há pai que aguente, pra poder otimizar, pra que o paciente tenha uma aderência ao longo da vida. Mas são pacientes de tratamento longo, dificuldade de leitura? Décadas! Então, pensando por esse lado não é tão fácil. (22/04/15)

Assim, o discurso médico-psiquiátrico tornou-se o principal dispositivo regulador do normal e do patológico na infância. De acordo com Kamers (2013, p.162) as instituições de assistência a infância frequentemente demandam a medicina soluções para as mais diversas situações e a resposta dada pelo campo médico é eminentemente a prescrição de medicamentos para a criança. Pensamos que seja importante sublinhar o papel mercadológico assumido pela medicina, especialmente pela psiquiatria, que capturadas pela lógica do lucro das indústrias farmacêuticas propala a ideia de que

somente os conhecimentos bio e psi reconhecidos pela área médica seriam capazes de responder a determinadas necessidades infantis, e tal discurso esvazia e desqualifica o conhecimento dessas áreas - a assistência social, a pedagogia, a psicanálise e algumas correntes teóricas da própria psicologia – que são também elas responsáveis pelos encaminhamentos aos médicos. Este movimento de encaminhamento das crianças para uma resolução médico-psiquiátrica pôde ser observada no caso de Lino no encaminhamento que foi realizado pela psicóloga a uma especialista médica em TDAH para confirmação do diagnóstico e tratamento medicamentoso. É sobre este tratamento que falaremos a seguir.

3.4 O medicamento e o tratamento

Psicóloga Silvia – Ele começou a tomar medicamento né, então a gente percebe, eu percebo nitidamente quando ele está medicado, eu acho que ele fica sim mais tranquilo e isso foi uma das coisas... que a mãe queria parar de dar o remédio porque ele estava realmente diferente, isso é uma coisa que a gente também observa no comportamento dos pais, que é ‘ah o meu filho parece que está dopado’, ‘o meu filho parece que não é o meu filho assim calmo’. Então, cabe também a gente orientar que é isso que a gente está precisando, de uma criança mais calma pra poder aprender, e que isso não é uma coisa ruim, estamos fazendo isso para ajudá-lo, então agora ela já entendeu isso a mãe, e já está aceitando mais esse efeito que o remédio dá, realmente é pra isso, é pra ele ficar centrado mesmo. E ela vai ter que se acostumar com ele dessa maneira também.

Nos anos de 1950 foi sintetizado um novo fármaco chamado “Ritalin” cujo princípio ativo é o cloridrato de metilfenidato, estimulante do sistema nervoso central. Com efeitos colaterais muito menos intensos do que uma anfetamina, a “Ritalin” foi aprovada pela F.D.A (Food and Drug Administration) para uso em crianças com transtornos de comportamento, tornando-se o tratamento de primeira escolha para crianças com a então chamada Hipercinese. (Conrad, 2013) De acordo com o Boletim Brasileiro de Avaliação de Tecnologias em Saúde “... alguns estudiosos afirmam que primeiro produziu-se o metilfenidato (descoberto no início da década de 1940 e patenteado em 1954) e, posteriormente, tentou-se configurar cientificamente a doença” (BRATS, 2014, p.3).

No Brasil, o psicofármaco é comercializado com os nomes de Ritalina® pelo laboratório Novartis e de Concerta® pelo laboratório Janssen-Cilag. O metilfenidato vem

sendo prescrito quando há o diagnóstico do Transtorno Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade, consta no rol dos psicotrópicos, sua venda está condicionada a retenção da notificação de receita e a prescrição deve ser controlada, pois há risco de abuso e dependência. Embora algumas pesquisas afirmem que há escassez de pessoas diagnosticadas no Brasil, a revisão da literatura nacional de Itaborahy e Ortega (2013) relata que apenas três artigos científicos, num universo de trinta e cinco, concordam com essa afirmação. Estudo realizado sobre a utilização de medicamentos no período de 2009 a 2011, analisou o consumo de metilfenidato e fatores que condicionam a sua utilização. No ano de 2009, 557.588 caixas foram dispensadas, em 2010 este número aumentou para 881.959 e em 2011 chegaram a 1.212.850 caixas (Brasil, 2012).

Há no Brasil um consumo crescente do metilfenidato e de acordo com o Boletim Brasileiro de Avaliação de Tecnologias em Saúde (BRATS, 2014, p.9) “estudos sobre prevalência evidenciam que crianças não portadoras de TDAH estariam sendo medicadas e casos da doença sendo tratados sem necessidade”. A estimativa de aumento percentual real no consumo de metilfenidato no Brasil de 2009 para 2011 variou de 27,4% a 73,5% de unidades físicas distribuídas/ 1.000 habitantes com idade entre 6 e 59 anos (Brasil, 2012, p.4).

Entre 2002 e 2006, a produção brasileira do metilfenidato aumentou de 40 Kg para 226 Kg, colocando o país na posição de segundo líder no mundo na prescrição deste fármaco, o que contribui e acirra o debate sobre a adequação diagnóstica de TDAH e o uso crescente, não prescrito, por indivíduos que buscam seus efeitos estimulantes. (BRATS, 2014, p.3).

O Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade²¹, com respaldo da Lei de Acesso à Informação, obteve dados importantes sobre a dispensação do metilfenidato por meio de solicitação junto ao Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados (SNGPC). Em uma Nota Técnica publicada pelo Fórum em 2015, os dados apresentam que o Brasil, apesar de não figurar entre os 10 maiores consumidores

²¹ O Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade tem como objetivos: articular entidades, grupos e pessoas para o enfrentamento e superação do fenômeno da medicalização, bem como mobilizar a sociedade para a crítica a medicalização da aprendizagem e do comportamento. O caráter do Fórum é político e de atuação permanente, constituindo-se a partir da qualidade da articulação de seus participantes e suas decisões são tomadas, preferencialmente, por consenso. É composto por entidades, movimentos e pessoas que tenham interesse no tema e afinidade com os objetivos do Fórum. Informações retiradas do site do movimento: <http://medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/>

mundiais per capita do metilfenidato, apresenta crescente importação do fármaco sendo que foram 578 kg importados em 2012, e 1820kg importados em 2013. Um aumento de mais de 300%.

O aumento da venda e prescrição do medicamento para crianças e adolescentes se mantém mesmo com risco de dependência e efeitos colaterais do fármaco descritos na bula tais como nervosismo, dificuldade para dormir, perda do apetite, náusea, vômito, dor no estômago, tontura, dor de cabeça, desânimo, cansaço, câibra muscular, boca seca, perda de peso, mudanças na pressão sanguínea, perda de cabelo, dor de cabeça grave ou confusão, fraqueza ou paralisia dos membros ou face, dificuldade de falar; batimento cardíaco acelerado, dor no peito, movimentos bruscos espasmos musculares ou tiques entre outros. Moysés e Collares (2010) relatam os efeitos colaterais em termos de sistemas e aparelhos do corpo humano que são afetados pelo uso do metilfenidato: sistema nervoso central, sistema cardiovascular, aparelho gastrointestinal, sistema endócrino-metabólico. As autoras também chamam atenção para o fato de que tanto no caso da Ritalina, quanto no caso do Concerta, consta na bula a afirmação de que estudos sobre os efeitos a longo prazo ainda devem ser realizados. Em trabalho anterior (Braga, 2011), realizamos um estudo de caso de uma criança diagnosticada com dislexia e com déficit de atenção que tomava a medicação há mais de dois anos e ouvimos relatos de fortes enxaquecas mais de três vezes por semana, dores no corpo e dificuldades para dormir. Como vimos, a prescrição do tratamento farmacológico tem relação inerente à definição e ao diagnóstico do suposto transtorno que é interpretado a partir de uma perspectiva biologicista.

A visão de um determinismo biológico tornou-se hegemônica atualmente, sustentando cada vez mais uma racionalidade médica que tende à pesquisa das evidências, à objetivação dos sinais sintomáticos e ao uso de medicamentos psicotrópicos como eixo fundamental de tratamento dos sofrimentos humanos. (Guarido, 2010, p,32).

Guarido (2007) assinala a participação do psicofármaco para a nomeação do transtorno que, sendo devido a um problema de funcionamento bioquímico, a uma disfunção cerebral, não são consideradas necessárias a compreensão da etiologia e da historicidade por trás dos chamados sintomas. Assim, o efeito do medicamento funciona como uma garantia ou selo de qualidade para o diagnóstico bioquímico. Uma vez que o comportamento muda com o uso da medicação, estaria comprovada a origem cerebral do

distúrbio. “O caráter experimental da administração de medicamentos pode ser acompanhado nos procedimentos médicos atuais, bem como a mudança dos diagnósticos pela variação dos sintomas apresentados em certo espaço determinado de tempo.” (Guarido, 2007, p.154) Também vemos esta perspectiva no discurso da psicóloga que em uma das últimas conversas com a pesquisadora afirma que tínhamos tentado outras intervenções e que o medicamento estava funcionando, portanto seria uma questão orgânica.

Silvia - Eu falei pro pai que procurasse novamente um psiquiatra ou um neurologista porque apesar de a gente ter tentado, né, sem medicamento e tal, ele estava melhor com o medicamento, e nesse momento acho que ele precisa, porque ele está muito desconcentrado. Não, existe uma resistência claro, por parte dos pais, mas é minha orientação. Claro que a gente não pode impor nada, acho eu que até agora eles não levaram novamente, estão tentando aí dar mais uma segurada, mas eu acho que vai ser necessário porque o caso dele é orgânico. Eu acho. (31/10/15)

Silvia – Mas olha eu diria aqui no consultório, Sabrina, vou te falar o que eu vi, ele ficou muito mais atento e a escola percebeu a mesma diferença. O que pegou aí foi essa incerteza dos pais, dou ou não dou, hoje eu vou dar pra ver... (31/10/15)

De fato, os estimulantes auxiliam no aumento da capacidade de concentração, de memória e de atenção que são funções necessárias para a produtividade no trabalho e nos estudos. E são efetivos também em indivíduos que não se queixam de dificuldades de atenção. (Caliman, 2008, 564) Moysés e Collares (2010) relatam que o metilfenidato costuma ser usado por acadêmicos que buscam amenizar os efeitos do *jet-lag* em suas viagens, num uso crescente do psicofármaco por professores e estudantes universitários, o chamado doping intelectual. Portanto, a afirmação de que o TDAH teria uma base orgânica, pois o medicamento funciona pode ser questionada quando temos relatos de que mesmo em indivíduos ditos normais há um efeito de incremento atencional com o uso do metilfenidato.

Em relação ao uso deste psicofármaco por Lino, desde o início os pais relatam serem contrários ao tratamento medicamentoso.

Cláudio - E aí depois que a Dra. identificou isso a gente foi seguindo conforme foram falando pra gente, se está certo ou errado eu não sei, aí fomos com a Dra F., depois com a Dra.Silvia, aí com a Dra. Margot. Ela passou os remédios, eu não dei os remédios, eu achei que não tinha que dar os remédios, eu era contra, até que por dois meses eu não dei o remédio, venceu. Aí chegou a época de voltar nela e falei com ela, que não, não queria dar remédio, depois eu falei, bom, vamos tentar dar o remédio. Eu tomei remédio quando tive estresse lá, síndrome do pânico. (21/05/15)

Silvana – A mim não agrada, claro, tomarem medicação, eu gostaria que ele parasse de tomar porque eu acho que o ato de tomar medicamento igual eu vou ter que tomar agora é chato pra mim, mas aí eu conversando lá com a psicóloga ela deu um exemplo que eu até citei pra ele do óculos, que a questão não é estar doente, é pensar da forma que alguma coisa que não funciona bem em você e que você vai precisar daquilo pelo resto da vida, não de você estar doente entendeu, mas você vai precisar daquilo e pronto. É difícil...(15/08/15)

Após três encontros com os pais em que não conversamos sobre o diagnóstico ou sobre questões de atenção, mas sim sobre situações concernentes à rotina da família, brincar, autonomia e independência das crianças, relações entre os pais e os filhos, afetividade, uso de tablets, telefones, televisão e vídeo game, sono, questões de saúde dos pais, escolarização dos pais, lição de casa e aprendizagem, expectativas quanto ao futuro, entre outros temas, Silvana desponta com uma fala sobre o que pensa a respeito do uso da medicação. Cláudio reforça o discurso da esposa.

Silvana –[...] tanto é que eu falei pro Cláudio que eu tô querendo tirar essa medicação do Lino entendeu, mas aí acontece igual aconteceu ontem, que ele ficou um dia sem tomar, aí a professora sentiu essa diferença sem saber que ele não tinha tomado, aí...eu fico sem...

Claudio – É que a medicação eu acho que tem que ser do mesmo jeito que você foi aumentando vai diminuindo, acho que é normal esse tipo de medicação não é?

Sabrina- É...eu acho que assim...

Silvana – Só que ela aumentou a dosagem.

Sabrina – É, aumentou pra 36mg, né?

Silvana – É. Então, eu acho que o Lino está uma criança normal, as únicas duas coisas que eu diagnostico assim, não sei como fala, é que as emoções dele estão muito grandes, entendeu, a se ele está triste ou emburrado ele está com mania de subir pro quarto dele, ‘a porque eu vou ficar sozinho, quero ficar sozinho’, essas atitudes dele eu acho inviável pra uma criança da idade dele, só isso, a emoção dele. Eu acho muito pra uma criança de 7 anos. Mas o Lino, ele como criança eu não tenho muito o que reclamar dele não, mais esse negócio da escola, que do resto eu não tenho do que reclamar dele não, é uma ótima criança.

(15/08/15)

A fala de Silvana nos confirma o já sabido, a queixa principal é escolar. Não fosse por reclamações por parte da escola e da professora de que Lino não se concentra a mãe já teria interrompido o tratamento com metilfenidato. De acordo com Collares e Moysés (2010) há uma invenção de doenças do não aprender e a medicina toma para si a tarefa de solucionar os graves e crônicos problemas do sistema educacional, pois estes seriam resultado de indivíduos disfuncionais. A medicina cria para si uma demanda e amplia assim a medicalização.

Em um movimento de empoderamento de suas decisões, após os encontros que fizemos, Silvana e Claudio continuam seu discurso a fim de encontrar uma solução para a diminuição do uso do fármaco por Lino até a sua completa interrupção.

Silvana – Então, a gente tem que pensar na gente enquanto família, pro Lino ter uma resposta pra gente conseguir chegar na Dra. Margot, pra gente poder falar ele tá melhor, pra gente poder conseguir começar a diminuir essa medicação. Enquanto a gente não mudar a nossa conduta dentro da nossa casa a gente não vai mudar e ele vai continuar tomando essa medicação.

Claudio – É. Eu nem te falei isso, mas assim, eu quero na próxima consulta com a Dra. Margot ela vai diminuir a dosagem.

Silvana – Eu também quero.

Claudio – Ou a dosagem, até tirar, chegar num momento, eu não sei quanto tempo precisa, não pode tirar de uma vez.

Silvana – Eu também estou pensando isso, pedir pra ela reduzir e tirar, eu quero tirar.

Claudio – Porque eu acho que dá pra gente de uma forma conseguir mudar isso dele. Eu nunca fui a favor do remédio, mas infelizmente não tinha condições de tomar uma decisão de toma ou não toma o remédio, resolvi de não dar e vi que o negócio estava piorando, que não estava tomando as rédeas.

Silvana – Eu vou pedir alteração para a Dra. Margot.

(04/07/15)

O discurso da mãe neste momento sublinhou mudanças que os pais teriam que tomar em relação ao filho, mudanças estas cujo conteúdo havíamos discutido em encontros anteriores (sobre o brincar, sobre a rotina, dentre outros temas que discutiremos no capítulo seguinte). Foram discutidos também os temas concernentes à instituição escolar, aos conteúdos que eram solicitados, às lições, e ao método pedagógico da escola que também eram determinantes para os problemas encontrados por Lino em seu processo de escolarização.

Por fim, sendo esta parte da tese concernente ao tratamento realizado com Lino, lembramos que a psicóloga Silvia também exercia sua função com encontros semanais para realizar atividades “de treino de consciência fonológica, habilidades sociais e as habilidades do controle do impulso” com a criança. A título de exemplo, a psicóloga relatou que desenvolvia atividades do tipo “cancelamento”, que seria o jogo dos sete erros, e exercícios visuais do tipo, reconhecer a figura diferente, pintar as figuras iguais, etc. Quando questionada se considerava sua atuação com Lino como um trabalho psicológico ou psicopedagógico respondeu:

Psicóloga Silvia - O “TDAH” ele tem uma dificuldade de auto monitoramento mesmo, de engajamento, então a gente precisa trabalhar isso, eu tento fazer isso com o Lino também, então meu trabalho é Psicológico e Psicopedagógico também, além de uma reabilitação que acaba entrando junto, eu uso instrumentos da reabilitação pra fazer isso. (29/04/15)

Silvia também não fala de Lino, mas do “TDAH”. Como vimos acima a perspectiva de compreensão da psicóloga era também a de que existia um comprometimento orgânico e que, portanto, as intervenções poderiam se dar somente em âmbito corretivo em relação às funções executivas da criança e na escola sua atuação seria

aquela de orientar os profissionais de educação quanto as necessidades individuais dos “portadores do TDAH”. Inclusive presenciei uma cena em que ficou evidente toda a curiosidade de Lino em saber das coisas do mundo, curiosidade esta abafada pelo movimento adaptacionista da sessão, numa fala que cinde a curiosidade da realidade escolar.

Lino começa então a falar da avó que reza muito dizendo ‘missagioroei’[acho que é um mantra]. Ele diz que ‘quanto mais rezar mais vamos se sentir seguros. Deus controla a gente.’ Depois faz uma série de perguntas: Deus voa? Deus é invisível? Onde ele mora? Deus controla ladrões? Silvia diz ‘nossa quantos assuntos, fala da escola’. (03/03/15)

Mantinha-se assim a visão baseada sobretudo na categoria diagnóstica excluindo do trabalho a discussão e reflexão sobre temas singulares da criança, da escola e da família; excluía-se ações que pudessem ser tomadas e refletidas no sentido de criar situações de aprendizagem com sentido que promovessem o desenvolvimento. Fica evidente, portanto, que o reducionismo terapêutico não ocorre somente quando o tratamento é medicamentoso, mas depende sobretudo de uma concepção de desenvolvimento psíquico humano. Retomando o discurso de Silvia, que utilizamos como epígrafe deste tópico, fica claro que o objetivo é adaptacionista quando ela diz que “precisamos de uma criança calma para poder aprender”, ou na verdade seria “precisamos de uma criança calma que não questione o que queremos que ela aprenda?” E que “ela [a mãe] vai ter que se acostumar com ele assim também [com o filho medicado]”.

Encerrando este item do capítulo trazemos um trecho do último encontro realizado com a psicóloga que atendia a criança – que foi também o último encontro realizado em campo – ocasião em que pudemos dialogar sobre nossa divergente concepção teórica a respeito do caso de Lino.

Psicóloga Silvia – Mas olha eu diria aqui no consultório, Sabrina vou te falar o que eu vi, ele ficou muito mais atento e a escola percebeu a mesma diferença. o que pegou também aí foi essa incerteza dos pais, dou ou não dou, hoje eu vou dar pra ver...

Sabrina – Porque é aquilo que eu te falei e que acontece, a criança começa a tomar metilfenidato, que horas que ela para de tomar? Corre o risco de na hora que ela for parar de tomar ela estar dependente desse medicamento,

Psicóloga Silvia – Então, aí já tem trabalhos falando que não né, que não causa dependência.

Sabrina – Que trabalho?

Psicóloga Silvia – Dependência psíquica talvez, né.

Sabrina – Oh, dependência psíquica é o que acontece na maioria das drogas, maioria das drogas não tem dependência física, é psíquica, é a necessidade que a pessoa tem. Agora porque com uma criança de 7 anos a gente vai correr esse risco, me fala por quê? Por que correr esse risco?

Psicóloga Silvia – Eu diria porque ele está em sofrimento.

Sabrina – Nós vamos trabalhar pra diminuir esse sofrimento de outras formas. Nós temos que ter um olhar pra como a nossa sociedade está olhando para o sofrimento atualmente e que consequências vai ter no futuro, a gente não pode ficar no imediatismo, porque a gente sabe que a escola não está adequada.

Psicóloga Silvia – Eu acho que agora é hora dele ser alfabetizado...

Sabrina – Mas porque é que tem que correr tanto, ele tem o jeito dele de ser, ele tem o tempo dele, a gente vai atropelar o desenvolvimento de um criança físico e psíquico em nome do quê eu volto a perguntar? Em nome do quê? Qual a necessidade dessa pressa toda? O que vai acontecer?

Psicóloga Silvia – Você me fala, né, a sociedade toda está cobrando.

Sabrina – Está cobrando, mas não podemos entrar nesse barco porque a sociedade toda está pedindo vamos sacrificar a vida dessa criança, porque a gente corre o risco sim. As pesquisas que você está falando Silvia, muitas vezes são financiadas pelas indústrias farmacêuticas e a gente não pode deixar que os interesses da indústria farmacêutica entre no interesse da vida de uma criança.

Psicóloga Silvia – É isso também eu ouço falar, né, porém quem é, um TDAH vai, né, que é sabido que é... ... é uma dificuldade de metabolizar a dopamina vai, a noradrenalina, e o seu cérebro não consegue fazer isso de uma maneira eficiente e está atrapalhando a sua vida, então o que nos temos hoje, quais são as ferramentas?

Sabrina – Pra mim são as relações.

Psicóloga Silvia – As relações e a medicação.

Sabrina – A medicação, em caso muito grave que você não consegue conviver...

Psicóloga Silvia – Você acha que o caso do Lino não é grave? É um sofrimento muito grande, ele está fazendo a família toda sofrer.

Sabrina – Será que ele está num sofrimento muito grande, ele está fazendo sofrer, ou será que esta família está toda sofrendo e a gente está colocando só nele o rótulo de um transtorno?

Psicóloga Silvia – A família também...

(30/10/15)

No diálogo acima fica evidente que enquanto Silvia interpreta a dificuldade de Lino como um problema individual e orgânico, nos moldes da medicalização que explicitamos neste capítulo, nós defendemos uma outra chave interpretativa que considera o processo de escolarização e as mediações vividas pela criança numa compreensão também cultural e histórica do fenômeno da dificuldade.

A interpretação biológica de questões humanas que são complexas e multideterminadas leva ao reducionismo na atuação, sejam tais atuações praticadas por médicos, por psicólogos ou outros profissionais, apagando a dimensão particular e singular de um fenômeno tal como o desenvolvimento humano e suas qualidades, que podem se diferenciar em tantas matizes quanto forem as possibilidades de encontro no processo de ensino e aprendizagem; entre uma singularidade e outra diante de mim; entre uma singularidade e a universalidade do que o ser humano produziu até hoje. Neste movimento reducionista, como afirmamos anteriormente, silenciam-se tantas outras questões (políticas, pedagógicas, sociais, econômicas) que continuaremos a discutir adiante.

Abaixo falaremos brevemente sobre a presença da racionalidade médica nas instituições escolares que, como diz Bauhteney (2011), atravessam e esvaziam a pedagogia e o ato educativo.

3.5 A presença da racionalidade médica na escola

Sabrina – Deixa eu te perguntar uma coisa, sua mãe me contou...

Lino – Ah, já sei, do relógio...

(ele tinha perdido o relógio na escola)

Sabrina – Não, não é do relógio não, ela falou que você acha que tem que tomar remédio, é isso?

Lino – Porque, porque... a pro que falou.

Sabrina – A professora?

Lino – Hum, hum...

Sabrina – Ela falou que tem que tomar o remédio. Porque ela acha isso?

Lino – Porque ela fala que eu estou agitado.

Sabrina – O que é estar agitado? O que você faz na escola? Sabe porque, eu não entendo o que é ser agitado.

Lino – E não sei, a professora que fala.

Sabrina – Será que é quando você não sabe alguma lição, você fica mais agitado, pode ser isso?

Lino – Sim.

(percebo que é desconfortável pra ele falar disso e encerro).

Na primeira parte do capítulo 2 falamos sobre o movimento higienista que nas décadas de 20 e 30 do século XX ampliou a ação da psiquiatria para diversos setores, dentre eles o setor escolar. Inclusive, os primeiros testes psicológicos de inteligência produzidos por Alfred Binet foram aplicados por médicos, tornando-se a posteriori papel do psicólogo aplica-los. Retornamos a este tema agora com objetivo de ilustrar que o discurso proferido pelas educadoras da escola de Lino vem de longa data. Como vimos, nascida da junção entre o ideário da medicina e da psicanálise a Liga Internacional de Higiene Mental instaura um movimento em que o objeto de ação da psiquiatria inclui o caráter profilático, voltando-se também às pessoas “normais” (Patto, 1990).

O discurso sobre higiene mental buscou sustentação teórica no uso constante dos referenciais e conceitos psicológicos, destacadamente, os psicanalíticos no que diz respeito à constituição do aparelho psíquico. Esse discurso alertava que, como a formação da personalidade se dava na infância e para que um indivíduo desenvolvesse sentimentos sadios, era preciso que ele fosse submetido a uma série de procedimentos que “estruturariam seu ego e preveniriam patologias. (Bauhteney, 2011, p.100)

Importante lembrar que à época da Liga de Higiene Mental o campo psiquiátrico era ainda regido pela interpretação psicanalítica, sendo que a lógica de interpretação biologicista passou a ser hegemônica a partir da publicação do DSM-III, na década de 1980. Portanto, neste momento histórico o discurso psicanalítico foi aquele que compareceu como explicação medicalizante para os problemas escolares.

Rocha e Gondra (2002) visando examinar as representações sobre o corpo físico dos alunos e alunas no período do higienismo recorreram aos manuais médicos e ainda às teses defendidas pelos concluintes do curso de medicina como requisito para obtenção do título de doutor. Os autores contam que a área médica exercia suas orientações em âmbito educativo e escolar já em fins do século XIX. Em um discurso realizado por Francisco Antonio Gomes, em 1852, constam orientações, por exemplo, sobre a melhor idade para a criança adentrar a escola, sobre o período de aulas e até mesmo sobre o currículo, não deixando de comparecer, é claro, as notórias orientações morais que puniam a masturbação ou as paixões (inveja, cólera, etc).

Nesse sentido, os métodos e processos de ensino também se constituíam em objeto da atenção da higiene, sendo possível esperar, como resultado dessa associação entre higiene e pedagogia, a articulação de um trabalho pedagógico eficiente, já que calcado nas leis da ciência. (Rocha e Gondra, 2002, p.503)

Os higienistas acreditavam que as intervenções de inspiração científica nas diferentes instituições (família, escola, fábricas, quartéis etc.) eram as soluções para problemas tais como a mortalidade infantil, a criminalidade, a alta incidência de doenças infecto-contagiosas, a pobreza, etc. – “problemas que encontravam nestas instituições espaços importantes para sua expressão, e por esta razão justificava-se a abertura de um leque de possibilidades de intervenção dos médicos higienistas”. (Boarini, 2007, p.7) A escola representava um laboratório para o exercício das reformas sociais e sendo a promotora da igualdade entre os homens, a instituição escolar era o auxílio necessário para construir uma sociedade higienizada e mentalmente sadia.

Uma das principais constatações que Boarini (2007) faz em seu artigo (que pela sua densidade certamente seria tema para outra tese) é a relação histórica entre a constituição da sociedade burguesa com seus lemas de liberdade, igualdade e fraternidade e as concepções ideológicas que vão se reformando para sustentar tais lemas em uma

sociedade cuja estrutura hierárquica e produtiva promove a desigualdade. Mesmo que de forma breve não poderíamos deixar de tocar neste tema. Como vimos a psiquiatria para manter o seu status disciplinador em âmbito educacional passou de uma interpretação psicanalítica para uma outra roupagem, agora biologicista.

Com o recurso da ciência de raiz biológica é fortalecida a explicação da diferença social pela diferença biológica, e, mais que isto, argumenta-se contra a impropriedade da visão universalista da humanidade, importante bandeira dos iluministas. (Boarini, 2007, p.12)

A historicidade e a intencionalidade humana são ignoradas. É como se o ser humano deixasse de produzir história sendo o lugar social do sujeito determinado apenas pelo seu corpo biológico. Neste sentido, qualquer análise que reduza a complexidade das determinações do desenvolvimento humano – que são sociais, políticas, econômicas, pedagógicas – servirá como argumento ideológico para justificar as desigualdades e colaborar com sua manutenção numa suposta sociedade de iguais. “Desconsiderando o processo histórico que se nutre da intencionalidade e da organização humanas, não é difícil produzir uma legião de desviantes da norma social.” (Boarini, 2007, p.14) Inclusive a Psicologia com suas formas de avaliação em grande medida assentadas na lógica psicométrica, também reducionista, serve como instrumento de justificativa para as desigualdades e exclusões dentro e fora do sistema escolar. (Facci, Eidt & Tuleski, 2006)

De forma sintética queremos assinalar que historicamente, no campo da psiquiatria, o uso de doenças mentais ou problemas familiares como justificativas para as desigualdades com a passagem de interpretações psicanalíticas para justificativas a partir de interpretações biológicas é um dos fatores que colaborou e colabora com a manutenção da ideologia da igualdade de oportunidades da sociedade burguesa ao mesmo tempo em que é também um dos determinantes que sustenta o processo de medicalização. O que queremos dizer é que seja qual for a chave interpretativa, o reducionismo funciona como fonte explicativa essencial para a manutenção do *status quo* da sociedade.

A partir do exposto vemos que a presença da racionalidade médica na escola constituiu-se historicamente. Em seguida ilustraremos por meio de trechos dos discursos dos participantes da pesquisa como tais ideias compareceram na instituição educativa de Lino. Num primeiro excerto, o discurso da coordenadora pedagógica da educação infantil

apresenta uma realidade na qual cursos são ministrados nas escolas e alguns deles incluem a divulgação de distúrbios com a intenção de que os professores os identifiquem e encaminhem para o pediatra.

Coord – É, não...nós temos aqui cursos, da área da psicopedagogia, mas a gente sempre orienta. Até agora elas fizeram um de neuropsicologia, distúrbios de linguagem e de aprendizagem, psicomotricidade, mas é pra nível de conhecimento mesmo, pra saber lidar com determinadas crianças e a gente sempre fala nunca diagnosticar. Por mais que a gente ache tem esta atenção. E sempre pede pra que passem no pediatra que acompanha a criança e o pediatra fazer o encaminhamento pra quem ele achar melhor... a gente nunca faz um encaminhamento para profissional, a gente deixa pro profissional indicar o que for melhor pra não correr o risco mesmo de fazer um diagnostico precipitado. (02/06/15)

Esclarecemos que nossa crítica não é no sentido de que nada deveria ser feito para auxiliar o professor em suas dificuldades, e neste sentido a fala da coordenadora é muito pertinente. A escola é de fato uma instituição importante para detectar e encaminhar para resoluções problemas de desenvolvimento infantil ou casos de violência doméstica, por exemplo. Apenas defendemos que em casos de problemas no processo de escolarização possamos ter uma Psicologia Escolar que atue no sentido de construir conjuntamente espaços para que os educadores possam refletir a sua prática, trocar experiências, repensar suas atividades de ensino, estudar sobre o desenvolvimento infantil, sem a necessidade de um saber superior que seria capaz de determinar ao professor como lidar com determinada criança, quais atividades deve ou não fazer ou quanto tempo poderá disponibilizar para seu aluno realizar uma ou outra atividade. Como sustenta Leite (2015):

O ensino sistematizado tem a missão fundamental de formar a personalidade do aluno, daquilo que determina seu comportamento (valores, motivos, objetivos) e isto não é garantido por qualquer atividade senão a atividade de estudo formativa. Entendemos, fundamentados na exposição dos autores acima citados, que, se o ensino tem caráter formativo da personalidade, é decisivo para formar alunos capazes de regular a própria conduta. Ao contrário do que apregoam autores que compreendem a desatenção como um transtorno, a escola não deve ser o local em que o problema é “descoberto” ou diagnosticado, mas é o local em que ele tem que ser superado, onde a criança pode ganhar recursos internos para modificar sua conduta. (Leite, 2015, p.160)

Uma prática educativa nestes moldes depende, como diz Machado (2008) do desafio de conquistar tempo: tempo para pensar, discutir, problematizar. De um espaço/tempo onde seja possível a fala e a escuta destes profissionais, uma interlocução entre a equipe, de um espaço/tempo onde se possa refletir sobre a produção das queixas,

de um currículo que dê autonomia de decisão ao professor e aos alunos – que não seja completamente apostilado como acontecia na escola de Lino – e de uma desconstrução da concepção de que o professor nunca será capaz de lidar com uma criança que tem um diagnóstico, sempre precisará do auxílio de um especialista.²² Com isso, não negamos que existem crianças que tem necessidade de encaminhamentos e de alguma terapia, no entanto, neste processo o professor pode manter sua autonomia de trabalho e sua reflexão pedagógica sobre a melhor forma de trabalhar com o aluno.

De volta às expectativas do professor sobre a voz do especialista que poderia dizer como trabalhar em termos pedagógicos com determinado aluno temos os seguintes exemplos, um descrito em diário de campo e outro de entrevista:

Carol pergunta se teria alguma sugestão mais prática, para rotina diária e se seria necessário flexibilizar tempos. Sílvia responde que sim, é muito importante que ele tenha essa oportunidade, mas que seja apresentada para ele como uma vantagem, não desvantagem, que o professor esteja ao lado apoiando e incentivando. (11/03/15)

Coord. Inf. – É... quando a gente convoca os pais, encaminha pra especialista é porque tem algo diferente, na verdade não é porque a gente vai ter um laudo que vai mudar. É pra gente saber qual o melhor caminho pra ser trabalhado de dentro da escola. Então, qual a proposta, qual a estratégia? De que maneira a gente vai trabalhar com aquela criança? Nem sempre também a favor de remédio porque a gente sabe que tem toda esta questão, aí os pais param, a criança volta pior até... dá e tira, dá e tira. Quando a gente convoca na verdade é pra saber o que é, é uma dificuldade pedagógica, é uma dificuldade emocional. (02/06/15)

O professor estar *ao lado apoiando e incentivando* não seria uma recomendação para qualquer criança que apresente essa necessidade independentemente de ter ou não um diagnóstico? Refletir sobre esta questão nos leva a pensar sobre a primazia da defesa de uma educação de qualidade para todos como bem explicitam Prieto (2006) e Goussot (2011).

De acordo com Prieto (2006) o ensino de qualidade deve ser ofertado a todos aqueles que frequentam a escola, sendo que o professor deve ter as competências necessárias para manejar suas classes tendo em consideração as diferenças individuais dos alunos. O plano de formação do professor deve ser organizado de forma que este contemple o ensino *a toda* a demanda escolar, com um planejamento, implantação de propostas e avaliação de aprendizagem que responda às necessidades específicas desta demanda. Goussot (2011) nos diz que para tanto o papel do professor como mediador

²² Infelizmente, a não autorização da entrada da pesquisadora em sala logo no início da pesquisa afastou-nos de uma interlocução mais profícua com a escola. Podemos dizer que com a escola ficamos no nível de uma tentativa de mudança de olhar no sentido de uma desmedicalização. Talvez, com a permissão para observações tivesse sido possível a proposição de uma atuação com a escola nos moldes que descrevemos acima ou ao menos uma intervenção junto a professora de Lino.

pedagógico é fundamental, o professor deve praticar uma pedagogia inclusiva que faça do espaço da classe um espaço comunicativo e relacional positivo para assim favorecer o reconhecimento das diferenças e educar para o encontro com o outro diferente de mim – que é diferente e ao mesmo tempo igual a mim, tenha ou não um diagnóstico ou uma deficiência. Além destas questões referentes a formação do professor, há que se considerar também se as condições institucionais propiciam ou não a autonomia do professor para planejar as atividades com seu grupo de forma a satisfazer as necessidades de todos.

No caso da escola de Lino pensamos que a professora tinha cerceada a sua possibilidade de planejamento pelo fato da instituição trabalhar com um sistema de ensino totalmente apostilado. Desta forma, a ação pedagógica do professor limita-se a uma reprodução do que está posto nos manuais, expressando um reducionismo da atuação docente que deixa de cumprir sua principal missão “de planejar seu trabalho pedagógico, de produzir o conhecimento, de produzir sua aula, de acordo com o contexto socioeconômico e a realidade da comunidade em que a escola está inserida”. (Azevedo, 2009) Aquino (2007, p.94) em seu texto intitulado “Os desmandos do apostilamento” diz: “Hesitações discentes abafadas, dissonâncias docentes caladas, a autonomia de ambos eclipsada: eis o saldo ético-político do ensino apostilado, um dos símbolos magnos dos tempos neoconservadores que rondam as práticas pedagógicas atuais.” Continua o autor dizendo que o ensino apostilado vem para disciplinar e normalizar, para maximizar os percursos e para que os gestores obtenham controle dos resultados não da aprendizagem dos alunos, mas de sua capacidade de memorização e reprodução do maior conteúdo possível num menor período de tempo, sem que haja tempo para “o vago e moroso trabalho do pensamento”. (Aquino, 2007, p.94)

Se por um lado vemos a limitação do trabalho docente com o completo apostilamento do processo de ensino, por outro, concomitantemente é claro, há um cerceamento do livre pensar do estudante, da possibilidade deste estudar de acordo com suas vontades, interesses, curiosidades, com autonomia, independência e democracia. E então devemos questionar toda a organização escolar que segue moldes não democráticos, segue moldes de controle reproduzindo a ordem social vigente. Oliveira (2016) aponta que uma escola democrática deve estar atenta para que motive o estudante a aprender, concebendo o interesse como algo historicamente constituído e não natural

“de modo que não basta a mera exposição dos conteúdos, é necessário que o ensino crie condições para que os estudantes se façam sujeitos do (e no) próprio aprendizado.” (Oliveira, 2016, p.124).

Retornando aos discursos explicitados anteriormente, ter mais tempo para realizar uma tarefa pode ser vista como uma desvantagem? Como a escola lida com as necessidades individuais e os tempos? Como a classe de Lino lida com as necessidades individuais e com os tempos? Goussot (2011) esclarecendo um possível mal entendido que frequentemente ocorre quando se fala de necessidades individuais diz que “diferenciar a ação pedagógica e acompanhar alunos individualmente não quer dizer um percurso separado dos outros. É necessário mobilizar conjuntamente os recursos do grupo e diversificar as situações de aprendizagem”. (Goussot, 2011, p.182) Atualmente, de acordo com o autor, há uma tendência ao tecnicismo em que todos solicitam receitas, numa propensão psicologizante ou medicalizante diante daquilo que não se entende no comportamento do aluno. Os professores absorvem uma linguagem especializada imposta por uma concepção técnica de didática, com percursos pré-definidos, baseados numa categorização e não relacionadas a experiência vivida na relação educativa. É preciso devolver ao professor a autonomia sobre o seu saber que é pedagógico e um saber que dá conta de responder às necessidades de aprendizagem dos seus alunos. Nesta linha de argumentação nos perguntamos: saber que a criança tem uma dificuldade emocional elimina a necessidade de um trabalho pedagógico a partir do que ela apresenta em classe? Acreditamos que presenciamos o que Bauhteney (2011) chamou de *esvaziamento do ato educativo*, algo que ocorre quando vigora a circulação do discurso psiquiátrico no campo da educação ao mesmo tempo em que há um encolhimento do discurso pedagógico. Corroboramos com a referida autora Guarido (2010) que diz:

Crianças e adultos, confrontados com certa desreponsabilização sobre o que lhes acontece, tornam-se também impotentes para atuarem sobre seus sofrimentos e aprendizados. E a impotência é então mais um efeito deste discurso biológico. Torna-se, aparentemente potente o especialista que saberia o que fazer diante do diagnóstico que profere. (p.37)

Vejamos um outro trecho de discurso, agora proveniente de uma reunião entre a coordenadora pedagógica e a psicóloga, na qual esteve presente também a pesquisadora, inicialmente, como ouvinte.

Carol comenta que também chama sua atenção o quanto Lino fantasia. Silvia diz que ele foge muito da realidade e que isso é um mecanismo de defesa que ele está utilizando, que não sabe se é psicótico, mas é um mecanismo de defesa mesmo de querer transformar a realidade como ele queria que fosse. A coordenadora pergunta então como fazer? Como lidar com esta situação? Ao que Silvia responde que é necessário perguntar para ele com dados da realidade para que ele perceba que é imaginação e reafirma que é um mecanismo de defesa dele. Carol diz que pela professora tudo bem, mas é pelas outras crianças, que chama atenção dos colegas ele ficar inventando coisas. Intervento e peço um exemplo. Carol conta que um dia ele disse que teria um “chá real” e que a professora seria convidada. Neste dia ele falou por muito tempo sobre esse chá, como seria, como estariam vestidos, como seria o local e etc. Eu não esperava neste dia fazer nenhuma intervenção, mas não me contive e expliquei sobre a importância da fantasia e do brincar para o desenvolvimento infantil e do quanto aquela situação representava apenas isso e que, conhecendo Lino, estava muito longe de um quadro psicótico, termo anteriormente utilizado por Silvia. Falei, pois tive receio de que se estivesse criando um estigma ainda maior em relação a Lino, mas de forma a não desqualificar a colocação de Silvia. (11/03/15)

Do resumo da conversa nos chama atenção o fato de nem a psicóloga nem a professora perceberem que a brincadeira de faz de conta sobre um “chá real” faz parte do universo infantil. No caso, bastaria perguntar à criança a origem de sua ideia sobre um chá real para obter a resposta de que tinha sido pela televisão, a partir de um desenho animado chamado Peppa Pig (como a pesquisadora soube posteriormente). Nos perguntamos: a fragilidade de formação tanto do psicólogo quanto do pedagogo somada ao apelo social contemporâneo para a identificação de patologias é de tal magnitude para que se esqueça de uma característica tão essencial ao universo infantil como a brincadeira e o jogo de fantasia? O tema do *Brincar* é mais um dentre aqueles que discutiremos no capítulo 4.

Leonardi, Rubano e Assis (2010), autores que utilizam a Análise do Comportamento como prática psicológica no âmbito da educação, corroboram com a ideia de que a possibilidade do professor observar e atuar sobre as condições de aprendizagem o faz um agente da educação “e não um observador impotente de problemas que não é capaz de resolver” (p.114). Os autores ainda explicitam – indo ao encontro do exposto por Bautheney (2011) sobre o esvaziamento do ato educativo – que a rotulação de comportamentos acaba por retirar das mãos do professor quaisquer possibilidades de intervenção tornando-o um observador das dificuldades enfrentadas pelo aluno. O uso de rótulos ou diagnóstico não diz sobre as condições que levaram os alunos a agir e não fornece elementos para planejar o ensino. O uso de medicamentos também traz ao professor *o aluno esperado*, que produz e responde de uma maneira completamente nova, torna o aluno uma outra pessoa.

Prof. Deise – Na verdade assim, eu fui notar quando eles deixaram de dar a medicação, eu notei uma certa diferença quando ele estava tomando, mas ninguém me avisou que ele tinha começado a tomar. Eu percebi que ele

estava um pouco mais concentrado, um pouco mais centrado vamos dizer assim, mais centrado. E eu comentei com a mãe na hora da saída e aí ela me disse olha ele tá tomando uma medicação. Ele ficou um tempo, aí depois pararam de dar e eu percebi que aí foi onde ele teve mesmo essa regredida, porque com a medicação foi um e sem a medicação foi outro.(02/06/15)

E esta expectativa do professor em obter o aluno ideal – talvez porque suas condições de trabalho e formação não estejam as mais adequadas para que possa querer diferente? –, além da crença de tratar-se de um problema fisiológico, como diz a coordenadora pedagógica no primeiro trecho abaixo, influencia não só no sentido da aceitação do tratamento farmacológico como algo positivo, mas também instiga para que se pressione a família e a criança (como consta na epígrafe deste subitem) ao início ou retorno do uso de psicofármaco.

Coord. Fund. - Eu concordo com você quando você fala da questão da dependência, do lado emocional, mas me preocupa o fato do TDAH ser ligado a questão fisiológica, como se resolveria isso? (21/09/15)

Karen – Já tive, já tive alunos com déficit de atenção hiperatividade que não estava sendo medicado, a mãe morria de medo, e a gente sempre insistia, e eu cobrei muito dela assim, e mãe falou ‘então tá bom vou medicar’. Não teve melhora em nada, então eu conversei com ela e aí ela falou, ‘ele melhorou?’ Eu falei ‘não’, e ela ‘eu não dei a medicação’. Eu falei ‘nossa, né, agiu de má fé comigo’. Então, agora que ele está sendo medicado, mas ele já está no quarto ano. Eu já tive sim, alguns casos sim.(29/04/15)

Cláudio - Ah então, eu comentei com a Silvana, eu fui na escola e até perguntei como o Lino estava, na penúltima reunião eu fui e a nota dele tinha caído, e nesta última reunião que eu fui ele foi um dos poucos que não fechou, principalmente em matemática ele decaiu muito. Aí eu perguntei pra professora como é que estava, a agitação dele, tá a mesma coisa, muito agitado, e ok. Eu expliquei pra ela que a gente estava fazendo algumas tentativas, e ela veio a falou que ele precisa tomar o remédio... não é bem assim, mas enfim...(29/09/15)

Na aliança entre indústria farmacêutica e medicina ocorre um esforço “para estabilizar na sociedade um discurso biológico e o conceito das doenças, fazendo com que a população aprenda a reconhecer em suas experiências de vida os critérios de diagnóstico” (Aguiar, 2003, p.8) e acrescentamos que também, e principalmente, sobre o seu tratamento necessariamente farmacológico. Para Goussot (2015) com a medicalização as dificuldades são compreendidas com base em critérios diagnósticos discutíveis e a intervenção didática na direção de uma pedagogia neoliberal se transforma em um procedimento para adaptação funcional do aluno.

Como diz Caliman (2008, p.565) “novos diagnósticos médicos e psiquiátricos raramente emergem e se legitimam apenas como resultados de descobertas científicas. Eles são um produto de circunstâncias históricas e sociais complexas, internas e externas

ao campo médico”. A racionalidade médica tem presença na escola por diversas razões inter-relacionadas e interdependentes. Sabendo desta complexidade, nosso intento foi unicamente demonstrar que há uma relação histórica entre a medicina e a pedagogia como um destes fatores, e que o uso dos diagnósticos como forma de controle e manutenção do *status quo* da sociedade é um outro fator. Mas qual é este *status quo* a ser mantido? Goussot (2015) discute a questão dos paradigmas clínico e pedagógico e aponta para uma matriz cultural ideológica que atua em favor da presença do paradigma clínico na escola, e o quanto tal paradigma atua ao mesmo tempo para manter determinadas características sociais:

[...] esta orientação tem uma matriz cultural e ideológica bem precisa: um certo mundo anglo-saxão ligado à cultura do neoliberalismo e da tecnocracia das multinacionais e da finança. Em toda esta evolução não tem absolutamente nada de inocente e neutro: como dizia Karl Marx, a ideologia atualmente dominante na sociedade é aquela das classes dominantes (ligadas aos ambientes dos mercados financeiros que estão tentando destruir os sistemas de direitos e as estruturas de bem estar social que existem na Europa, fruto de longas lutas e árduas conquistas da parte das classes trabalhadoras) que, como tinha bem visto Antonio Gramsci, fazem de tudo para conquistar a hegemonia cultural na cabeça das pessoas para poder efetivamente governar sem obstáculos. A escola não é de fato alheia a estas dinâmicas sociais, econômicas e culturais, ao contrário constitui um órgão fundamental (ainda que talvez menos estratégico em relação ao passado) pela formatação das futuras gerações no sentido desejado pelos grandes grupos de poder que controlam o planeta. (Goussot, 2015, p.17 e 18)

Os direitos dos trabalhadores são considerados entraves para o crescimento econômico, o consumismo leva ao endividamento, desvaloriza-se a cultura em favor de uma hiperespecialização técnica em que importa somente a produção e o desempenho. Podemos representar esta realidade com o seguinte diálogo em que destacamos a fala de Silvana:

Sabrina – Por isso também que vocês ficam doentes gente, e vão pra psiquiatra, porque não tem como viver assim né?

Claudio – É, que nem...

Sabrina – Acaba o que, acaba achando solução que não é solução, a solução é conseguir se organizar para vocês terem tempo como casal e pra cada um também fazer o que gosta.

Silvana – É... essa vida da gente tá adoecendo a gente...
(11/07/15)

De acordo com Goussot (2015) não se pode compreender a tendência à medicalização sem nos referirmos a este quadro político, cultural, econômico e social e sem estarmos conscientes de que esta tendência não é fruto da natureza ou de uma casualidade. Os grupos de poder dominantes fazem escolhas alinhados com a concepção

de uma sociedade competitiva em que as relações humanas e mesmo a existência é considerada mercadoria de troca no mercado financeiro.

A razão técnica substitui a razão crítica e a escola adaptada ao universo competitivo das competências se torna um lugar do mundo dos meios descartando o mundo dos fins. A mesma didática transformada em procedimento técnico (didaticismo) não contempla mais a finalidade da formação do homem e do cidadão, mas simplesmente aquela do adestramento de bons técnicos competentes no plano dos meios, mas incompetentes no plano humano. (Goussot, 2015, p.17)

Diante desta realidade, a crítica e as propostas de enfrentamento se fazem fundamentais, no entanto, não podemos recair na tentativa de que somente a psicologia dê uma resposta para a questão da medicalização ou para a questão do TDAH desconsiderando que se trata de um fenômeno complexo e multideterminado. (Silva et al, 2012) Inclusive autores da área de políticas públicas em saúde mental também reconhecem a necessidade de um olhar para os múltiplos fatores do processo saúde-doença como uma mudança complexa de paradigma que vem de longa data sendo Franco Basaglia um dos seus principais expoentes. Como diz conclui Delfini (2015, p.123) em seu estudo sobre o atendimento multidisciplinar em Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSI) “o modo de atenção psicossocial se contrapõe ao tradicional paradigma psiquiátrico baseado em diagnósticos que tendem a estigmatizar e rotular os sujeitos, porém encontra grandes resistências para efetivar seu modo de cuidado.”

Diante de um funcionamento escolar que muitas vezes reproduz o sistema social antidemocrático, acrítico e *a-histórico*, com as características de uma sociedade neoliberal e com uma pedagogia que ora faz uso da voz dos especialistas – quando realiza os encaminhamentos e aguarda orientações – ora faz da voz de especialistas a sua voz – quando transforma tais orientações, reducionistas e medicalizantes, em práticas pedagógicas – seguiremos para o próximo capítulo buscando desvelar as possibilidades de ressignificação do fenômeno a partir dos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento proposta pela Psicologia Histórico-Cultural, que a nosso ver é um conhecimento que tem seus pontos de encontro entre a Psicologia e a Pedagogia. Reiteramos que o conhecimento advindo da Teoria Histórico-Cultural congrega tanto dimensões pedagógicas da psicologia, como dimensões psicológicas da pedagogia (Martins, 2013), “destarte, as dimensões educativa e psicológica devem estar presentes na

formação do professor e do psicólogo, pois ambas estão presentes no processo de humanização.” (Tanamachi, 2014, p.179)

4 CONCEITOS MEDIADORES QUE EXPRESSAM A MULTIDETERMINAÇÃO DA QUEIXA – ESCOLAR

No presente capítulo falaremos sobre os conceitos mediadores que expressam a multideterminação da queixa escolar avaliada na presente tese. São explorados os conceitos:

1) relacionados ao desenvolvimento da Linguagem Escrita reconhecendo-a como um sistema de representação e como uma atividade cultural complexa de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural

2) relacionados ao papel da família na atividade de estudo analisando que a instituição escolar é aquela responsável pelo ensino e caso haja uma continuidade da atividade de estudo a ser realizada em âmbito familiar a instituição deve procurar garantias de que o estudante seja capaz de realizá-la de maneira autônoma. Neste subitem recorreremos ao arcabouço conceitual de autores da Pedagogia, Philipp Meirieu cuja obra discute a lição de casa, o papel dos pais e da escola; e da Sociologia com Pierre Bourdieu utilizando o conceito de capital cultural e ethos

3) relacionados ao desenvolvimento da atenção voluntária, falamos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com um preâmbulo sobre a concepção de desenvolvimento psíquico humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Em seguida discutimos especificamente sobre o desenvolvimento da atenção voluntária e adentramos com os discursos dos participantes da pesquisa explicitando a relevância dos conceitos sobre o desenvolvimento psíquico humano da Psicologia Histórico-Cultural como mediadores para o processo de avaliação-intervenção de queixas-escolares.

4) relacionados ao papel da atividade do brincar para o desenvolvimento psíquico. Relatamos que na atividade de brincar estão presentes as diversas funções psicológicas e conceitos relacionados ao desenvolvimento das mesmas, tais como a atenção, a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, e também a função simbólica da consciência, afeto, sentido, motivo, controle do próprio comportamento, a zona de desenvolvimento próximo, dentre outros conceitos. Concluimos o capítulo falando sobre o brincar com uso de tecnologias e assinalando que a atividade de brincar é uma complexa atividade-guia da criança pré-escolar que conduz seu desenvolvimento psíquico.

4.1 O desenvolvimento da Linguagem Escrita

Em relação à aprendizagem de Lino da linguagem escrita duas eram as principais queixas: a letra cursiva e o espelhamento (escrever letras ao contrário). Inclusive, durante a entrevista realizada com a neurologista infantil Margot, com a presença da psicóloga Silvia, a criança foi diagnosticada como disléxica sem que os pais, a criança ou a escola soubessem. Seu destino estava determinado, não era só um risco para dislexia, a realidade era aquela da disfunção cerebral.

*Margot – Deixa eu acrescentar aqui gente, porque eu esqueci de colocar no meu diagnóstico inicial, mas ele **também** tem, na verdade é um risco de distúrbios de aprendizagem.*

Silvia – É, é isso, eu nem coloquei no meu relatório, porque sempre dá uma margem de erro, e como aqui Margot a gente pode falar...

Margot – É, por definição é isso o nome viu. Transtorno específico...

Sabrina – Risco de transtorno específico não é?

Silvia – É, risco de transtorno específico de aprendizado.

Margot – É, é isso mesmo...

Silvia - Quando ele crescer um pouquinho provavelmente a gente vai chamar de dislexia, mas é que agora não pode.

Margot – Nem sei se a gente vai continuar chamando de dislexia porque no DSM-V mudou um pouco, é uma dificuldade de leitura, escrita.

Sabrina – Mas, aí tem que ver se isso se confirma, porque se é de risco...

Margot – Ah, sim...entre nós aqui a chance é praticamente certa. É que por definição antes dos nove anos a gente não diz que é um distúrbio de aprendizado, é muito novo, está fazendo terapia a gente vai observar como vai evoluir, mas é provável que não vá escapar. Porque isso na verdade é uma alteração da função e isso é anatomia microscópica, isso não muda, a gente melhora com a reabilitação, mas isso não muda, é uma disfunção. Eu deixei já na primeira consulta que eu ia falar com a Silvia, e que eu ia medicá-lo no retorno e que eles precisariam de treinamento parental. Não é todo mundo que precisa tá, mas essa família já despontava que precisaria. Moderado vai. Não é nem leve nem grave, olhando agora revendo aqui. E a mãe tem muita dificuldade no manejo parental.

(22/04/15)

Como vimos no capítulo anterior, tanto a dislexia como o TDAH são distúrbios com suposta origem neurobiológica. As causas biológicas da dislexia são citadas em diversos estudos, tais como Snowling (1987) e Deuschle & Cechella (2008) que defendem a tese de um déficit fonológico; Murphy e Schochat (2009) afirmam se tratar de uma problema relacionado ao processamento auditivo central; e outros estudos apontam para uma questão genética (Tzenova, Kaplan, Petryshen, Field, 2004; Francks, MacPhie, Monaco, 2002; Schumacher et al, 2006). Atualmente, a dislexia é compreendida como um distúrbio de ordem neurobiológica que compromete a aquisição de habilidades de leitura e escrita, caracterizada:

pela dificuldade no reconhecimento de palavras de maneira correta ou fluente e insatisfatória habilidade em soletração e decodificação. Essas dificuldades resultam

tipicamente de um déficit em componente fonológico da linguagem, e são frequentemente inesperadas em relação a outras habilidades cognitivas e ensino adequado. (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003, p.2)

Os estudos citados partem da compreensão de que as dificuldades encontradas pelas crianças em seu processo de escolarização, no que tange a aprendizagem da leitura, decorreriam de causas biológicas. Ademais, centram-se em aspectos que são de fato relevantes para a aprendizagem da linguagem escrita – como o são a consciência fonológica e o processamento auditivo central – mas não avançam em direção a explicações sobre a essência da apropriação da leitura e escrita pela criança como atividade cultural complexa. Concordamos com Leontiev (1978) quando o autor explicita que “o homem não está evidentemente subtraído ao campo da ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade” (p. 264). Ao contrário, os fenômenos psíquicos são sociais em sua origem e

o social não condiciona o psíquico no sentido de agregar-lhe mais uma determinação, superposta ao propriamente psíquico (ou ao fisiológico, se considerarmos que o psíquico é um epifenômeno), mas constitui sua essência: a história do psiquismo humano é a história social de sua constituição (Shuare, 1990, p.61).

Os conceitos que serão aqui apresentados são mediadores que incorporam a realidade biológica e até mesmo mecânica do fenômeno da leitura, isto é, de que os sons das letras devem ser reconhecidos com suas propriedades fonológicas e da base biológica necessária para tanto, mas vai além procurando compreender as multideterminações no/do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Neste sentido, pensar as multideterminações da linguagem escrita é um complexo dentro do complexo que é a multideterminação da queixa-escolar.

Na perspectiva histórico-cultural compreende-se a linguagem escrita como um sistema de representação, sendo fundamental, portanto, conhecer e explicar como ocorre o desenvolvimento da capacidade de representar, o que pode auxiliar a organização do processo de ensino-aprendizagem desse sistema. É importante conhecer a pré-história da escrita, pois como afirma Vigotski (2007, p.126), “a única forma de nos aproximarmos de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança”. O autor ainda afirma “[...] a história

da escrita na criança começa muito antes que o professor coloque pela primeira vez um lápis em suas mãos e o ensine como traçar as letras”. (Vygotski, 2012d, p.194)

Ao tratar da história do desenvolvimento da escrita na criança Vygotski (2012d) explicitou quatro conclusões práticas importantes. Destacaremos as principais conclusões extraídas de seus experimentos e algumas reflexões decorrentes destas conclusões. A primeira conclusão é que a escrita pode ser ensinada para crianças de tenra idade, pois se a criança pré-escolar entende a função simbólica quando brinca, apresenta condições para entendê-la na escrita. A constituição da escrita como função cultural requer que a criança entenda que ela *representa* uma linguagem, e não tão somente os sons. A criança precisa se apropriar da ideia de que uma coisa pode ser representada por outra, por exemplo, por meio do desenho, mas também em brincadeiras de fantasia. Posteriormente, a criança deverá entender que é possível desenhar os sons da fala. Segundo Franchi (1998) há outro aspecto importante da linguagem para o qual Vigotski chama a atenção. A linguagem e seus sistemas de referência constituídos para a possibilidade de comunicação não são uma herança que se adquire passivamente. A aquisição da linguagem e seu desenvolvimento são alcançadas somente em ambientes de rica interação social.

A segunda conclusão de Vigotski é que a escrita deve ser ensinada como uma linguagem, como uma atividade cultural complexa. A aprendizagem da escrita como hábito motor leva a uma escrita mecânica, e não desenvolve a linguagem escrita como uma atividade cultural. Portanto, ao invés de focar o ensino como um código a ser memorizado e reproduzido a escola precisa levar a criança a ler e escrever textos significativos e importantes. (Vygotski, 2012d) O terceiro ponto trazido pelo autor é que a aprendizagem da escrita deve, aos poucos, se concretizar como linguagem nas interações entre alunos e professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem como parte dos jogos infantis. Esta tese vai ao encontro do conceito de letramento que significa promover atividades contextualizadas de forma que o sujeito experimente situações diversificadas e dialógicas. (Soares, 1998) Por fim, a quarta tese de Vigotski é que o gesto, o desenho e o jogo são atividades importantes para o desenvolvimento da escrita, pois trazem em si o gérmen da capacidade representativa característica da linguagem escrita.

Para a apropriação da linguagem escrita não são suficientes os exercícios de cópia e memorização, ou a conscientização da correspondência de alguns grafemas-fonemas, mas é necessária a compreensão desta linguagem como abstrata que não carrega em si o som

material da fala, mas é sim uma representação dos sons e palavras da fala. A linguagem escrita, assim como a linguagem, foi criada pelos homens em função das necessidades surgidas no processo de trabalho.

Vigotski (1993) nos leva a compreender que a escrita precisa ser ensinada como necessidade, e também esclarece que quando a criança começa a aprender a escrever ainda não tem esta consciência. É fundamental que no processo de ensino, o objeto a ser ensinado seja compreendido pelos estudantes como objeto de aprendizagem. Para “a teoria histórico - cultural, isto só é possível se este mesmo objeto se constituir como uma necessidade. Assim, os conhecimentos teóricos são ao mesmo tempo objeto e necessidade na atividade de aprendizagem”. (Moura, 2010, p.215)

Desse modo, ao falarmos em apropriação da linguagem escrita, faz-se necessário falar também em processos de ensino e de aprendizagem. Segundo Moura (1996) a atividade de ensino tem a função particular de organizar ações que possibilitem aos sujeitos o acesso aos conhecimentos elaborados sócio-historicamente. A atividade pedagógica sintetiza as ações de ensino e aprendizagem como unidade dialética. Portanto, o professor deve proporcionar condições de ensino que possibilitem engajamento por parte dos estudantes em atividades de estudo, garantindo a apropriação de conhecimentos teóricos.

A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante, deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade. É com essa intenção que o professor organiza sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação. (Moura et.al., 2010, p. 213)

Existem diversas formas de abordar um texto que podem ser usadas pela escola com a intenção de demonstrar a escrita como necessidade, como por exemplo, registros escritos, cartas, bulas de remédio, receitas culinárias, sinopses de filme etc. (André, 2007) e, por exemplo, criação de situações como a relatada por Talízina (2000) que reproduziremos mais adiante.

Em seu texto intitulado “La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito” Vygotski (2012d) diz que a muitas crianças se ensina a traçar as letras e a formar com elas palavras, mas não se ensina a linguagem escrita. Criticando o método de ensino de sua época (o que pensamos servir também para a nossa) o autor afirma que o ensino não se baseia em uma necessidade da criança, ou em uma iniciativa própria do estudante, mas

vem das mãos do professor como se fosse uma ação técnica, sendo considerada a escrita pela psicologia da época (e por boa parte da atual?) como um “hábito motor complexo”.

O autor diz o seguinte sobre a linguagem escrita:

Para nós é evidente que o domínio deste sistema complexo de signos não pode se realizar por uma via exclusivamente mecânica, desde fora, por meio de uma simples pronúnciação, de uma aprendizagem artificial. Para nós é evidente que o domínio da linguagem escrita, longe de que o momento decisivo seja determinado externamente pelo ensino escolar, é em realidade o resultado de um longo desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil. Somente se abordamos o ensino da escrita a partir do ponto de vista histórico, quer dizer, com a intenção de compreendê-lo ao longo de todo o desenvolvimento histórico-cultural da criança, podemos aproximarmo-nos da solução correta de toda a psicologia da escrita. (Vygotski, 2012d, p.184)

Este aspecto assinalado por Vigotski, sobre a necessidade de compreensão do ensino da escrita a partir do ponto de vista do desenvolvimento histórico-cultural da criança foi discutido em um dos encontros com os pais de Lino.

Silvana – E deixa eu te falar...

Sabrina – E aí a gente vai fazer essa avaliação, ver com a Dra. Silvia...

Silvana – Espelhamento, ele tem idade pra espelhamento?

Sabrina – Olha, essa questão da idade é relativa também, depende de como a criança vai se desenvolvendo, depende das intervenções [mediações] que são feitas. Porque muitas crianças dessa idade não tem mais, mas muitas tem. Então, vamos supor, não é assim, mas se fosse, até 10 anos pode espelhar, depois disso é porque tem dislexia. Tá, tem dislexia o que vai acontecer? Vamos buscar outras estratégias pra criança aprender. Vamos buscar outras estratégias para criança aprender, mas precisa falar que tem dislexia? Precisa coloca um nome, um rótulo, falar que é uma doença, necessário ver o que a pessoa precisa pra aprender. Então, é isso que estamos fazendo, vendo o que ele precisa pra aprender sem que a gente coloque um diagnóstico, um rótulo ou um medicamento. Então, eu ia falar outra coisa...nessa questão do espelhamento, ele espelhava letras e ele parou de espelhar letras. Quando eu fiz lição com ele, ele espelhava o C, o G, e ele já parou de espelhar e agora ele espelha só o 7 e o F daqui a pouco ele não espelha mais. Não é que ele parou, ele não está estagnado, ele está em processo, caminhando, tem que ter mesmo paciência e entender.

Cláudio – Acho que não pode é não alertá-lo, “olha espelhou, está errado”. O C ele espelha ainda... (22/08/15)

O trecho acima evidencia a tentativa de afastar o rótulo de dislexia que vinha sendo proposto pela psicóloga. No início da minha fala ressalto que o espelhamento não depende da idade e sim de intervenções, de mediações. Talízina (2000), autora soviética que desenvolveu trabalhos sobre a teoria da atividade aplicada ao ensino destaca que no ensino da linguagem escrita deve-se priorizar a criatividade em vez da reprodução, num clima de confiança entre professor e alunos no qual o estudante possa encontrar um sentido pessoal de utilização da linguagem escrita.

A autora cita Montessori para exemplificar atividades com sentido, pois esta pedagoga italiana (médica de formação) criava situações de jogos para o ensino da

leitura/escrita, garantindo uma interlocução entre as crianças que se sentiam motivadas e encontravam um sentido para o uso da linguagem escrita. Além de Montessori, a autora refere-se a Tolstoi e Freinet como importantes referências que atuaram de forma a garantir o sentido da ação da escrita no processo de alfabetização.

Um exemplo prático de atividade escrita com sentido que garantia a motivação das crianças relatada por Talízina (2000) é de uma professora que disse aos alunos de ensino fundamental que precisava de pequenos contos para serem lidos no jardim de infância, pois as professoras dos pequenos já havia lido todos os livros. Assim, os estudantes escreveram histórias incentivados a partir de um tema, como por exemplo “se eu tivesse uma máquina do tempo”, e depois os próprios autores foram ao jardim de infância ler seus contos para as crianças menores.

No trecho abaixo retirado de entrevista com a professora de Lino a educadora relata que o estudante não tem interesse pela letra cursiva, não foram, portanto, criadas situações intencionais de ensino para que o estudante encontrasse uma necessidade e motivação para sua utilização.

Sabrina – [...] E o que você acha dessa questão da letra cursiva, você acha que ele está melhorando, está muito difícil?

Karen – Está muito difícil, ele não tem interesse em fazê-la, por mais que eu incentive ele não tem interesse, está a maior dificuldade. Ele melhorou assim na parte de deixar as coisas jogadas, ele esquece muita coisa na sala ainda, blusa sempre tem que estar orientando, mas a organização ele está bem melhor. Era estojo sempre aberto, sempre caindo, eu estou cobrando bastante também, falo olha a mochila, olha a agenda, tem sempre que ficar cobrando, mas essa questão da organização tem melhorado bastante.

Karen – Porque no começo eu passava as duas letras na lousa, cursiva e bastão, porque eles estavam no processo, agora eu só passo na cursiva e ele copia na bastão. Então, tem esse processo. Ele só não faz a coordenação, mas ele entende o que está escrito.

(29/04/15)

Ainda de acordo com Talízina (2000) no que se refere ao traçado das letras a criança deve ser estimulada a pensar e analisar o rumo da escrita. Cobrir pontilhados, por exemplo, é deixar que a criança realize somente o trabalho mecânico quando o mais efetivo é que o movimento da mão deve seja objeto do pensamento, do raciocínio da criança, isto é, o movimento das mãos devem ser comandados pela cabeça da criança. Neste sentido, assinalamos o trabalho de Montessori (2000) que desde o início da educação infantil propõe o contato das crianças com letras móveis confeccionadas por elas mesmas, o que facilita que a criança pense sobre a produção e formas das letras.

Tentando caminhar no sentido de estabelecer associações que facilitassem a análise do traçado temos a seguinte descrição de um encontro da pesquisadora com Lino:

Ele pergunta como se escreve algumas palavras e eu falo. Ele diz que eu não posso dar as respostas. Eu falo que se eu nunca der as respostas, como ele vai aprender? Em seguida, expliquei oralmente o que é substantivo próprio e o que é comum, que substantivo é o nome das coisas. Depois pedi exemplos e ele os deu de maneira correta. Elogiei. Por fim, pedi que ele escrevesse o nome dele completo, e ele escreveu Lino Ferraz, com um r só, e espelhou o “G” (letra que consta do nome real dele). Percebi que o G é a letra que ele mais espelha, e tentamos encontrar uma estratégia de associação para ele não esquecer mais o lado do G. Pensamos em uma boquinha para o lado da mão que ele escreve. (03/03/15)

Em outro momento a professora atribui a dificuldade de Lino com o traçado das letras ao déficit de atenção, desconhecendo, e portanto, desconsiderando que faz-se necessária a análise das mediações vividas pela criança e organização intencional do ensino de forma que a aprendizagem gere a consequente promoção do desenvolvimento.

Sabrina – E a questão do espelhamento das letras?

Karen – Então, ele espelha os números, ele espelha a letra C, a letra G, todas as que tem mais movimento, J, eu percebo, então tem palavras, vai, se ele escreve por exemplo Casa, às vezes ele espelha às vezes não, se ele escreve duas palavras com C uma ele vai espelhar e a outra não, então já é um pouco do Déficit de Atenção dele. (29/04/15)

Sabendo da história do processo de escolarização de Lino a partir do relato da professora do primeiro ano vemos que não houve tentativas intencionais de ensino diante da dificuldade encontrada pelo estudante em traçar as letras. A professora deixou de cobrar a realização das tarefas como faziam os demais alunos da sala, realizando então o encaminhamento para um profissional de saúde.

Prof. Deise – Assim, um pouco mais quando eu introduzi a letra cursiva que ele ficava muito triste de não conseguir fazer, e assim, eu tentei diversas vezes, dava a apostila de cursiva pra ele fazer, ele fazia do jeito dele, mas eu não cobrava. Porque não era uma coisa que ele não queria, era uma coisa que ele realmente não conseguia.

Prof. Deise – A mãe ela sempre foi muito, é... presente, então todas as vezes que nós tivemos que chamá-la, ou que fazer alguma colocação em relação ao Lino ela sempre foi muito aberta, sempre nos deu liberdade pra falar, quando a gente começou a perceber que olha a gente vai começar o processo de alfabetização, e vai ficar um pouco mais difícil, e a gente vai precisar de uma ajuda de repente de um profissional pra gente detectar se é... qual é o problema, porque que ele não está conseguindo. Porque ele é muito esperto, muito falante, mas na hora de dar um retorno ali a gente não conseguiu, então com a família foi tranquilo, a mãe aceitou, acho que isso que ajudou também o diagnóstico o quanto antes. Muitas crianças quando passam pro primeiro ano os pais tem aquela recusa de querer ver e ela não teve. (02/06/15)

Não podemos deixar de citar o importante trabalho de Emília Ferreiro sobre a Psicogênese da língua escrita. Com uma base teórica fundamentada na epistemologia genética de Jean Piaget, a pesquisadora argentina transformou o quadro conceitual sobre o processo de letramento, compreendendo-o como um sistema de representação e não unicamente codificação e decodificação de sons. Numa concepção construtivista as intervenções pedagógicas devem possibilitar a compreensão da língua escrita como uma atividade social que depende do trabalho cognitivo desenvolvido pela criança a partir das informações que internaliza e da sua própria atividade reflexiva. (Ferreiro, 1985) Acreditamos que a teoria proposta por Ferreiro e colaboradores tenha sido muito importante para repensar um ensino tradicional mecânico e repetitivo das cartilhas, no entanto, muitas escolas que se dizem construtivistas e mesmo o sistema público baseado nesta perspectiva incorreram no erro de desconsiderar a necessidade de conteúdos específicos da alfabetização tais como a discriminação entre letras e sons, análise e síntese de palavras, sílabas, frases. (Francioli, 2010) Faz-se necessário um modo de alfabetização que intencionalmente sistematize e integre as diferentes dimensões que compõe a linguagem escrita como descrevemos anteriormente com as quatro conclusões propostas por Vygotski (2012 d).

Antes de finalizarmos este trecho do capítulo gostaríamos de comentar sobre uma outra queixa inicial a respeito da aprendizagem de Lino que dizia respeito ao uso do caderno. Santos (2002; 2008) realizou dois estudos etnográficos sobre o tema buscando descrever, contextualizar e analisar as funções e os significados ocupados pelo caderno em sua utilização pelos alunos dentro de salas de aula. No estudo realizado em 2002, a autora analisou o uso do caderno em uma sala de alfabetização e é interessante notar as semelhanças das dificuldades observadas pela autora àquelas descritas pela professora de Lino.

Prof. Deise – Na lousa. As crianças da faixa etária dele já tem essa noção de começar a copiar numa linha, continuar, espaçam, mas ele não começava numa linha quando ele terminava uma palavra que ele ia olhar na lousa de novo pra voltar ele já voltava ali embaixo no caderno, não continuava na mesma linha.

Sabrina – Tá, tá...você acham que faz sentido por essa coisa da dispersão, ele olhou, pensou em outra coisa...

Prof. Deise – É, ele não conseguia olhar e rapidamente já registrar, ele olhava quando voltava no cadernos ficava perdido, ia lá pra baixo numa outra linha onde não tinha nada a ver.

Sabrina – Tá. Vocês chegaram a fazer algum trabalho com ele no caderno, sobre o uso do caderno?

Prof. Deise – Sim, sim...e mesmo assim às vezes ele ia pra uma linha que não tinha...

Coord. Pedagógica - Tinha isso de marcar a linha, porque tem uma fase que elas passam na lousa e na própria lousa se faz um X, e onde tem um X é pra pular linha, elas desenhavam as linhas na lousa. E na lousa se estava

na ultima linba, no caderno também ele ia pra ultima linba. Então, vamos supor, se ela desenhasse as linbas na lousa, e lá na linba dela, vai, na lousa estava já na ultima linba, no caderno também, ele ia pra ultima linba.
Prof. Deise – No caderno dele eu fazia mesmo o X, quando ele estava copiando, mas eu mesma fazia o X mas mesmo assim ele pulava.
(02/06/15)

Santos (2002) também relata sobre alunos que tinham dificuldades em continuar na mesma linha do caderno:

As instruções, tanto verbais quanto escritas, estiveram presentes até mesmo em observações realizadas no mês de novembro, ou seja, após quase um ano inteiro de uso intenso do caderno. A necessidade de que a utilização escolar dos cadernos suscite uma mediação tão prolongada revela a complexidade dos saberes exigidos para que o aluno use o caderno conforme aquilo que é considerado adequado. O tempo levado para que os alunos se apropriassem do modo como deveriam utilizar os cadernos variou bastante. Em observações realizadas nos últimos meses do ano, havia alunos que se desviavam daquilo que deles era esperado em apenas alguns detalhes, como, por exemplo, mudar de linha, quando isso não deveria ser feito. (p.34)

A autora assinala que os conhecimentos relativos ao uso do caderno obedecem uma lógica formal nem sempre compreendida pelos alunos e exige domínio de saberes específicos. No entanto, as mediações sobre o seu uso ocorre somente após o desvio do esperado. Não são realizadas mediações prévias tomando este como um saber a ser adquirido quando entram na escola. Portanto, o trabalho conclui que as aprendizagens relativas ao uso do caderno não são naturais ou intuitivas e necessitam da mediação do professor para que sejam apropriadas pelos estudantes.

Finalizando, como conclusão principal deste tópico acreditamos ser importante uma mediação conceitual no campo da linguagem escrita que prime pela incorporação de seu sistema fonológico, digamos mais mecânico da linguagem, com a sua superação por meio de uma compreensão teórica que considera a produção da linguagem escrita e do raciocínio lógico em sua historicidade, dialogicidade e dependência de mediações intencionalmente organizadas e com sentido para o estudante que permita o seu desenvolvimento nos níveis exigidos pela escola, isto é, em nível suficiente para o alcance de conceitos científicos. No caso de Lino vimos que logo no início de seu processo de escolarização a instituição escolar não investiu em tais mediações optando pelo encaminhamento para profissionais de saúde por acreditarem que as dificuldades do estudante seriam causadas por problemas biológicos.

Encerramos com o relato das professoras de Lino que de alguma forma encontrou as mediações necessárias para sua alfabetização: ele aprendeu a ler ao final do primeiro

ano. E também, com o apoio de sua professora Karen aprendeu a fazer a letra cursiva antes do final do segundo ano do ensino fundamental.

Prof. Deise – É que nem, até ele fazia, mas tinha a dispersão. Mas ele saiu daqui lendo, ele já lia sozinho, e é um grande avanço, tem criança que não consegue, e ele conseguiu.
(02/06/15)

Prof. Karen –E tem a letra cursiva que agora ele começou a fazer, mas ele está espelhando ainda o P, o G, e eu falo olha como você consegue, ele disse “ai tá bom?”, aí eu elogio, agora mesmo na lousa eu chamei ele pra escrever alguma coisa e ele fez a letra bastão, eu não falei nada, e ele “cursiva?”, eu falei é. Tá vendo como você consegue, precisa disso...
(29/04/15)

4.2 O papel da família na atividade de estudo: pais são professores?

Cláudio - O problema é assim, por exemplo, o Lino tem agora uma prova e eu tinha que ter lido com o Lino, apesar que ele está com uma bronca, chega em casa não quer fazer lição, não quer saber de nada, ele não lembra. Aí, falha lição, falha entrega de muita coisa, ele depende da gente e não consegue entregar porque depende da gente. Então, muita coisa ele não faz.

A lição de casa foi um tema bastante discutido nos encontros realizados com os pais e com a psicóloga de Lino. Com muita frequência a sessão com a psicóloga era substituída pela realização da lição. Nos outros dias da semana a lição era realizada por volta das 18hs junto com a mãe, lembrando que Lino entrava na escola às 10hs da manhã.

Meirieu (2000), em seu livro intitulado “I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo” (Lição de casa. Pais, filhos, professores: a cada um o seu papel), uma obra de linguagem simples dirigida aos pais, fala sobre o quanto o estudo em casa pode se transformar em manutenção da desigualdade social e familiar. De acordo com o autor existem diferenças concretas nas casas dos estudantes que possibilitam mais ou menos o estudo. Existem aqueles que tem um quarto próprio para o estudo, silencioso, mobiliário necessário, irmão mais velho ou outra pessoa de referência com quem tirar dúvidas. Outros não têm tal estrutura, a televisão permanece sempre ligada, não contam com auxílio de pessoas de referência, estes têm apenas a ordem: estude!

No caso de Lino duas questões principais dificultavam a conclusão das lições em casa: a sua rotina cansativa de tarefas diversas (escola, aula de inglês, natação) e a pessoa

de referência, como diz Meirieu, que o auxiliava a lição. Concordamos com o autor francês quando este fala que não há sentido pretender que as crianças voltem a estudar em casa para uma prova ou para realizar uma lição após um jornada intensa na escola, como era o caso de Lino.

Cláudio – [...] Por exemplo quando a gente está fazendo lição que ele está super cansado, que ele não consegue, que ele está lá que é maçante, claro a gente não fica forçando, 'filho tá bom, então vamos fazer uma outra coisa', ou então quando já está próximo de dormir, eu falo 'quanto mais cedo você fizer a lição melhor é', às vezes ele já passou o dia inteiro estudando, aí já se divertiu e está cansado, ele não vai querer voltar a fazer lição, ninguém vai querer fazer isso, então assim eu acho que às vezes o que acontece ele usa disto, às vezes conscientemente, 'ah eu não quero, eu não consigo', então eu falo 'vamos deixar pra lá, tá tarde, vamos subir, escovar os dentes, vamos começar a se preparar'...
(22/08/15)

O autor reforça que para a real democratização do acesso ao conhecimento, se queremos uma escola que não penalize os estudantes em função de seu ambiente familiar, é fundamental que todos (pais, professores, dirigentes escolares, políticos) tenham atenção aos perigos do estudo em casa. (Meirieu, 2000)

Silvana era a pessoa de referência que muito frequentemente auxiliava Lino nas lições. Eventualmente o pai estava presente nestes momentos quando voltava mais cedo do trabalho ou nos finais de semana. Silvana relata que tem pouca paciência para o auxílio com as tarefas escolares de casa:

Silvana – Só que o Cláudio tem mais paciência, eu viro e largo de mão, o Cláudio vai e fala 'então tá, vamos por aqui, vamos por ali'.
Cláudio – É que eu tive uma sorte que meus professores sempre foram didáticos, principalmente de matemática, que lembro até hoje.
Silvana – Tem hora que eu falo, 'para Cláudio, para com isso', e o Cláudio vai lá e tenta de novo. Ele tem sorte que tem o pai dele...
(29/08/15)

Como veremos mais adiante por vezes a mãe não tinha o conhecimento necessário para auxiliar o filho nas lições. A Psicologia Histórico-Cultural defende que o ensino tem um papel central para o desenvolvimento humano e que é papel da escola a organização intencional deste ensino que promove o desenvolvimento. Desta forma, é evidente que os pais não são professores e, portanto, não cabe a eles o papel de auxiliar ou ensinar para que os filhos sejam capazes de concluir uma lição de casa. O estudante deve aprender na escola como desenvolver sua atividade de estudo, cabendo aos pais terem também eles a oportunidade de aprenderem sobre a importância que os filhos tenham um tempo livre

para dedicar-se aos estudos bem como que tenham um ambiente adequado para tanto, seja em casa ou na escola.

Percebi durante os encontros que as lições de casa e as questões escolares em geral causava um afastamento afetivo dos pais em relação a Lino, havia relatos que expressavam uma certa decepção.

Silvana – Eu não tenho tanto jeito e tanta paciência pra lição, mas eu vejo às vezes o Cláudio explicando pra ele, é claro às vezes o Cláudio perde a paciência...quantas vezes eu vejo o Cláudio se exaltando, muitas vezes eu falo ‘Cláudio sai de perto’, ele fala ‘não’, só que o Cláudio ele encontra bastante alternativa de ensinar o Lino, e você não vê interesse nele, aí ele vai e tenta de outro jeito, de outro jeito, aí o coitado vai e tenta de outro jeito, eu fico só filmando os dois, eu vejo que o pai dele se esforça pra ele tentar entender o que ele está fazendo, dando exemplo, e ele desinteressado sabe Sabrina, ele precisa entender que a gente também está do lado dele. Sabe, como estou te falando, nem tanto eu, por isso que ele quer fazer lição com o pai dele também, porque ele tenta explicar, dar exemplos, ele consegue fazer isso e nem por isso ele se interessa. É desmotivante.
Cláudio – Ele faz bem assim (imitam a cara que o Lino costuma fazer).
(29/08/15)

Sobre este tema da expectativa dos pais não correspondida pelos filhos gostaríamos de trazer um argumento de Meirieu (2000):

Quando não entender, não saber, não ter vontade de estudar se torna uma culpa, ou pior, uma traição ao amor dos pais, então o insucesso escolar se transforma em sofrimento. Então, em vez de procurar novas soluções, em vez de fazer a criança ou jovem refletir, paralisa-o um terrível sentimento de culpa ou convida-o a multiplicar as manobras de sedução para que tenha certeza de continuar sendo mesmo assim amado. (p.31)

Em um dos encontros, por solicitação de Silvana, observo-a junto de Lino para a conclusão de uma tarefa criada por mim. Tratava-se de separação de sílabas:

Silvana – Quatro sílabas, eu vou fazer de novo er-sil-va-na. Tem uma sílaba que está errada.
Lino – Essa.
Silvana – Então, arruma, não pode ter preguiça.
Silvana – Porque você dá tantas voltas em volta do o?
Lino – Porque minha pró, ela faz assim.
Silvana – Ela não faz assim, você fica inventando as coisas. Próxima palavra.
Silvana – (risos nervoso) O que você está fazendo? Ninguém entende essa palavra aí, meu deus, está ridículo.
Lino – Aqui...
Silvana – Tá uma porcaria, nem você está entendendo, né?
Lino – Tô entendendo sim.
Silvana – Cadê a separação de sílaba...
Lino - Aaaai...
Silvana – Dois erres podem ficar na mesma sílaba?
Lino – Aaargh....(fica nervoso)
Silvana – Hã?
Lino – Não... mas não quero ficar apagando.

Silvana – Os dois erres não podem ficar na mesma sílaba, como que faz Lino, um vai pra um lado e outro pro outro, então vai ficar mur-ro

Silvana – Eu sei que é murro, mas o que eu to te falando esses aqui podem ficar na mesma sílaba assim os dois erres? Esse aqui vai ficar aqui, e esse aqui certo? O “s” também não é assim? Muitos eu não lembro mais, eu tenho que ver na internet...

Lino – Vai ter que ver o papai...

(29/08/15)

Meirieu conta dois casos: uma criança que se alfabetiza e o pai não tem paciência em esperar que ela leia, e um adolescente com o risco de repetir o ano e que os pais fazem todo um discurso de decepção, sem propor uma ajuda. O autor diz que se é para fazer lição em casa, não pode ser em um clima de drama, sobrecarregado de emoção. Se trata de aprendizagem: pode-se errar, pode-se não entender, não se trata de má vontade, não é e não deve ser “um negócio de família” (*un affare di famiglia*). Após a situação descrita acima converso com os pais como pode-se ler no trecho abaixo:

*Sabrina – Como eu falo disso, por exemplo, é... aqui teve horas que você descontraia, dava risada, mas o seu tom de voz e sua postura é sempre ‘me dá a resposta’, ‘faz’, ‘tá errado’, então gera um clima na hora da lição muito difícil. No começo foi mais leve com mais brincadeira, aí chega sempre (não sei se é sempre) mas me parece que vocês chegam num ponto em que se prolonga a tarefa numa coisa que era simples de resolver, cria um desgaste na relação entre você e o Lino e na relação entre o Lino e a tarefa. Um exemplo, primeiro você falou que ele estava com preguiça, quando ele não demonstrou preguiça ele demonstrou dificuldade. Então, cuidado com isso, falar que ele está com preguiça quando ele está numa angústia de não conseguir achar a resposta. Aí vem e tem uma cobrança dele fazer aquela resposta e uma desqualificação da postura dele como se ele estivesse com preguiça, mas ele não estava com preguiça, ele estava com dificuldade. Quando uma pessoa está com dificuldade ela precisa de acolhimento e ajuda. E aí o que acontece? Tem uma prolongação da tarefa como eu falei, que não precisaria. Por exemplo, “xersilvana” que era pra ele fazer uma separação de sílabas, ele acabou separando xe-r-sil-va-na, então, era só falar o correto é “xer-sil-va-na” coloca o R pra cá. Não tem problema, **você não é a professora dele, você é mãe**, não precisa todo esse peso de ter que explicar, de que ele vai aprender com você, que você vai ter que cobrar tudo isso dele, você só vai ajudar ele numa lição, não é só você que vai estar ali pra ensinar, e se ele está com dificuldade é responsabilidade da escola suprir isso.*

(29/08/15)

No momento da conversa com os pais procurei refletir sobre a relação estabelecida com Lino no momento da lição e sobre o papel dos pais que é aquele de acompanhar e não serem os responsáveis pelo ensino. No entanto, a discussão teórica a nosso ver se amplia para questões de classe social e do que Bourdieu chamou *capital cultural*. Durante a realização da lição percebi que também Silvana tinha dificuldades em resolver as questões e talvez isso tenha desencadeado a forma de agir que desqualificava o próprio filho. O seguinte trecho retirado de diário de campo confirma esta ideia:

Depois Silvana começa a procurar o que tem que estudar, ela encontra os temas, mas não encontra nos livros a matéria. A matéria da prova: leitura e interpretação de texto, palavras com H, separação de sílabas, substantivo

comum e próprio, nome completo. Diz que no caso do estudo de palavras com H iria ditar algumas, e no caso da separação de sílabas também pediria para ele fazer algumas palavras, mas o substantivo ela nem se lembra o que é, e não sabe como ajudar a estudar interpretação de texto também.
(30/03/15)

O conceito de capital cultural é central na teoria de Bourdieu²³ e explica as diferenças de rendimento escolar alcançados por crianças de classes sociais distintas contrariando as teorias das “aptidões naturais”, evidenciando que as diferenças de rendimento escolar são resultado de uma distribuição desigual do capital cultural entre as classes. De acordo com o autor:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar, e consequentemente, pelas taxas de êxito [...] A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. (Bourdieu, 1998, p.42)

Portanto, a instituição escolar ao planejar suas atividades de ensino não considera as diferenças culturais das famílias que atende. Beatón (2014) assinala a importância de tomarmos consciência da recorrente afirmação de que as crianças que vivem no seio de famílias letradas e com acesso a bibliotecas aprendem melhor do que outras crianças que vivem em meios culturais menos privilegiados e então refletirmos sobre o porquê de não se criar uma educação infantil necessária de desenvolvida para todos em especial para aqueles que vivem em condições desfavoráveis.

J. Souza (2009) caracteriza o que acontece nas escolas:

Graças à má-fé institucional, antes de enxergarem as causas que determinam as dificuldades dos alunos, os profissionais da instituição escolar só veem os efeitos dessas dificuldades, tais como desatenção, desobediência, ausências, indisciplina, desinteresse e agressividade. Quando chegam a perceber que esses comportamentos são fruto de desorganização familiar, a escola, historicamente precária em sua maioria, muito pouco pode fazer a respeito, o que leva o problema a se arrastar indefinidamente até ser naturalizado, ou seja, visto como se fosse parte da própria “natureza” dos alunos. A prática comum é então punir e castigar [ou diagnosticar] aqueles que apresentam esse tipo de comportamento, encarado como consequência de uma escolha racional de cada um, e não como efeito de uma condição de vida que não oferece as condições sociais objetivas para o sucesso escolar. (p.291)

²³ Sabemos que existem críticas à teoria de Bourdieu no que se refere à sua característica crítico-reprodutivista que exclui a contradição como produtora de transformação social, no entanto acreditamos que o autor traz contribuições importantes para a nossa discussão no que se refere ao sistema educacional em sua relação com a família.

Outro tema recorrente nos encontros com os pais era o da expectativa que tinham diante do processo de escolarização de Lino e em relação ao futuro profissional do filho.

Silvana – Não sabe fazer uma conta com dois números na chave igual a mãe.

Cláudio – Eu quero que ele aprenda o básico, depois se ele quiser se especializar, ok, legal, ótimo, mas não tenho que forçar que o Lino seja o cara mais inteligente do mundo, gostaria que ele fosse, mas forçar muito a criança... (11/07/15)

Silvana – Meu marido gosta de matemática, TI [Tecnologia da Informação]. Eu me identifico com o Lino às vezes, e eu como mãe só tenho medo dele sofrer porque esse mundo é muito difícil. Igual eu te falei, eu me identifico bastante com ele, tem muitas coisas que eu me enxergo nele. Mas ele tem que cumprir muitas dessas atividades que a sociedade impõe porque é uma parte que a sociedade impõe mesmo, você tem que mostrar o diploma, você tem que mostrar que você é formado.

(15/08/15)

Cláudio – E a apostila na sala ele não faz. Então, em cima dessa questão de aprendizagem, eu posso dar um exemplo do meu, que assim, eu nunca fui de estudar, eu falei pra ela eu nunca fui de estudar, nunca gostei de estudar, mas eu tirava as minhas médias.

Silvana – Eu quando criança também tinha muita coisa que eu não entendia, eu não vou mentir, eu já te falei isso.

(15/08/15)

Continuando sua argumentação sobre como os antecedentes educacionais dos pais afetam a escolarização dos filhos Bourdieu (1998) fala sobre o conceito de “ethos de classe”. O *ethos* se traduz numa atitude diante das instituições educacionais e se relaciona com a percepção das pessoas de suas possibilidades de serem bem-sucedidas academicamente baseados no que veem acontecer com sujeitos de sua mesma classe social. Como vimos no discurso acima, Silvana tinha a percepção de que era possível que Lino obtivesse os mesmos resultados escolares que ela. Em conversas durante observações na casa de Lino, Silvana sempre relatava de suas dificuldades com a matemática e que nunca tinha conseguido ler um livro inteiro em sua vida. Quando tinha provas sobre livros na escola lia apenas algumas partes e o resumo.

O trecho abaixo de Jessé Souza talvez traduza bem o que vivia Lino em sua relação com os estudos diante de sua realidade familiar.

[...] no dia a dia o que eles [os pais] fazem, sem perceber, é compartilhar com os filhos experiências de vida que na maioria das vezes não são favoráveis às exigências escolares. Ocorre então que os conselhos e incentivos a favor dos estudos não encontram um terreno fértil onde possam florescer, visto que esses incentivos não vêm acompanhados de exemplos concretos que os legitimem, uma vez que os próprios familiares possuem uma relação emocionalmente distanciada com o conhecimento. Temos, assim, incentivos a favor de um mundo estranho e oposto à intimidade familiar, um mundo que não faz parte da “vida de verdade” em que essas crianças estão acostumadas a viver, um mundo cheio de regras e valores que eles não compartilham e que não reconhecem como seus. (J. Souza, 2009, p.287)

Como conclusão deste subitem gostaríamos de destacar dois pontos. O primeiro é que a instituição escolar é aquela responsável pelo ensino e caso haja uma continuidade da atividade de estudo a ser realizada em âmbito familiar deve-se procurar garantias de que o estudante seja capaz de realizá-la de maneira autônoma. Relaciona-se a este ponto a necessidade também da escola pensar sobre a rotina de estudos do aluno de forma que não seja excessiva. Importante esclarecer que quando falamos “escola” nos referimos a um modelo de escola e de ensino em sua relação com a sociedade. Fazemos um parêntese para esclarecer que o modelo de escola que temos, sua formatação, currículo, organização de tempos, hierarquias na tomada de decisões, não responde às necessidades para um desenvolvimento humano com um acesso crítico ao conhecimento científico. A escola funciona como portadora de uma proposta que expressa o conjunto de valores e crenças da “comunidade” e também como instrumento de governabilidade. (Tiramonti, 2005). Tiramonti também conclui que a escola moderna apresenta limitações muito fortes para cumprir a tarefa que lhe tem sido imposta. Para responder a questão “como educar hoje?”, é preciso revisar o substrato cultural das escolas, sua organização institucional, suas articulações com a rede social, seu papel na reprodução das diferenças sociais e na busca pela igualdade.

Vigotski (2001) em um texto intitulado “Exercício e cansaço” fala diretamente aos pedagogos orientando sobre a diferença entre cansaço, estafa e exaustão. O cansaço não se relaciona a algo fisiológico, mas pode acontecer inclusive depois de uma noite de sono, estando relacionado também ao tédio ou desinteresse. A estafa é um processo fisiológico, sendo possível que o cansaço denuncie o início de um processo de estafa. No entanto, a estafa é um sinal de saúde que avisa o nosso corpo sobre a necessidade de interrupção do trabalho. O cansaço pode ser também uma sensação subjetiva de um estado objetivo (fisiológico) do corpo. A estafa nas crianças pequenas é bem maior do que nas maiores, reconhecemos bem a irritação de uma criança pequena com sono, por isso o autor relata incompreensão sobre o fato que o tempo de duração das aulas de crianças de 6 e 8 anos é o mesmo. “[...] a estafa em si mesma é um fator desejável porque cria fortes estímulos para o repouso, o descanso, o sono e propicia da forma mais enérgica a restauração das forças esgotadas [...] ao contrário a exaustão significa uma perda anormal de forças na qual a sua plena restauração já não é possível.” (Vigotski, 2011, p.378) Acreditamos que as

rotinas modernas impostas às crianças as tem levado à exaustão mais do que à estafa, afastando-as do contato prazeroso com a aprendizagem dos conteúdos escolares. Os relatos dos pais sobre os momentos de lição de casa com Lino denunciam esta realidade.

O segundo ponto que destacamos é que a família não deve ser culpabilizada pelas dificuldades encontradas pelas crianças no processo de escolarização, mas esta afirmação não a exime de seu papel de educadora e de participante ativa na promoção de atividades de ensino informais e culturais. Para tanto é condição indispensável que as famílias tenham resguardados seus direitos sociais que as possibilitam exercer da melhor forma o seu papel – direito ao trabalho salubre que não leve à exaustão, direito ao transporte, direito ao lazer, direito à cultura, direito à alimentação saudável, direito à moradia, direito ao tempo livre, direito ao brincar, direito a uma comunidade de apoio, a uma rede de saúde, entre outros. Como diz Paulo Freire (2000) “a educação sozinha não transforma a sociedade mas, sem ela, a sociedade pouco muda”, portanto, ao mesmo tempo em que a educação executa transformações possíveis, algum nível de mudança social deve alimentar a educação para ser retroalimentada por ela.

4.3 Desenvolvimento da atenção voluntária: mediações são necessárias para mudança do aparato orgânico

Neste tópico falaremos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com um preâmbulo sobre a concepção de desenvolvimento psíquico humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Em seguida falaremos especificamente sobre o desenvolvimento da atenção voluntária e adentraremos com os discursos dos participantes da pesquisa explicitando a relevância dos conceitos sobre o desenvolvimento psíquico humano da Psicologia Histórico-Cultural como mediadores para o processo de avaliação-intervenção de queixas-escolares.

Iniciamos este tópico com uma descrição de Geertz sobre as peculiaridades humanas, pois na Psicologia Histórico-Cultural tais peculiaridades são centrais tanto para serem explicadas como para explicarem como acontece o processo de desenvolvimento da consciência humana, sendo que a atenção voluntária é uma das funções psicológicas superiores constituintes desta consciência.

O homem é um animal que consegue fabricar ferramentas, falar e criar símbolos. Só ele ri; só ele sabe que um dia morrerá; só ele tem aversão a copular com a sua mãe ou a sua irmã; só ele consegue imaginar outros mundos em que habitar, chamados religiões por Santayana, ou fabricar peças de barro mentais a que Cyril Connolly chamou arte. Considera-se que o homem possui, não só inteligência, como também consciência; não só tem necessidades, como também valores, não só receios, como também consciência moral; não só passado, como também história. Só ele — concluindo à maneira de grande sumário — possui cultura. (Geertz, 1980, p.31)

A Psicologia Histórico-Cultural busca explicar o processo de aculturação e como neste processo – que possibilita o desenvolvimento do controle da conduta – o homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que se transforma. Portanto, concordamos com Pino (2005) quando este autor diz que a cultura é “ao mesmo tempo a condição e o resultado da emergência do homem como ser humano” (p.55), compreendendo que a história da transformação da natureza é também a história da humanização.

Logo no início do “Manuscrito de 1929” este é o tema destacado por Vigotski: *a história*. Ela ocupa um papel central nesta teoria e de acordo com Pino (2000) esta é uma questão preliminar, pois o autor russo oferece uma teoria da História do homem e da história do mundo no homem. Como se articulam na unidade da pessoa as funções elementares ou naturais e as funções superiores ou culturais?

As funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas ... Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história). O mesmo no desenvolvimento infantil... (Vigotski, 2000, p.23).

É no processo de desenvolvimento histórico que o homem social se transforma e transforma seus modos e procedimentos de conduta criando novas formas de comportamento especificamente culturais. Neste processo “o desenvolvimento cultural se superpõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo. Tão somente por meio de abstração podemos diferenciar um processo de outro”. (Vygotski, 2012d, p.35)

A síntese de duas histórias a que Vigotski se refere diz respeito à filogênese e à ontogênese, isto é, a história pessoal (desenvolvimento cultural) sem deixar de ser obra da pessoa singular, faz parte da história humana. A transformação que acontece na dimensão ontogenética é um caso particular da que ocorre na filogenética e ignorar esta premissa constitui equívoco fundamental dos trabalhos em psicologia do desenvolvimento da criança. (Pino, 2000)

Reafirmando o anteriormente dito, Vigotski criticou de forma veemente a maneira reducionista que muitas vertentes de conhecimento da época utilizavam para compreender as funções psicológicas superiores. Qualifica muitas ideias da psicologia tradicional como errôneas e unilaterais, pois que incapazes de considerar fatos de desenvolvimento histórico, “confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança, dito de forma breve tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda” (Vygotski, 2012d, p.11)

Destacamos que no momento em que faz a crítica, assim como ao longo de toda sua obra, Vigotski busca superar os conceitos defendidos por outros autores ao mesmo tempo em que os incorpora à sua teoria, isto é, reconhece que até certo ponto há uma limitação, insuficiência e unilateralidade naquele conhecimento, mas utiliza algumas descrições e explicações superando-as por meio do método dialético. Como referido anteriormente nesta tese, dentro desta peculiaridade da Psicologia Histórico-Cultural está a negação da negação de aspectos biológicos, orgânicos, com sua consequente incorporação na explicação de como se desenvolve a conduta cultural na/da criança.

Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar que não pode se comparar com nenhum outro tipo de desenvolvimento, já que se produz simultaneamente e conjuntamente com o processo de maturação orgânica e posto que seu portador é o mutante organismo infantil em vias de crescimento e maturação. O desenvolvimento da linguagem infantil pode servir de exemplo afortunado dessa fusão dos dois planos de desenvolvimento: o natural e o cultural. (Vigotski, 2012d, p.35)

Pino (2005) reforça esta incorporação da dimensão orgânica para explicação do desenvolvimento humano, destacando que o equipamento biogenético e neurológico da espécie, o qual leva as marcas da cultura e abre o acesso a ela, é fundamental, assim como também o é o contato com outros homens e condições específicas do meio em que se está inserido.

As funções biológicas não desaparecem com o surgimento das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que ele é histórico, ou seja traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. (Pino, 2005, p.622)

De acordo com Vigotski a forma de análise dialética permite compreender que o superior e o inferior não são estruturas petrificadas e que não se relacionam entre si, mas sim que fazem parte de um processo histórico, de um longo processo de transformação dinâmica e complexa. A gênese das funções superiores está neste encontro, ou mais que encontro, neste entrelaçamento de histórias – filogenética e ontogenética, natural e cultural, inferior e superior – entrelaçamento este que não pode ser negado, separado, muito menos explicado de maneira independente como se as histórias não guardassem relações genéticas, funcionais ou estruturais no desenvolvimento do domínio da conduta, como se a história pessoal de cada indivíduo não fosse um caso particular da história geral da espécie.

É a *cultura* – coração da análise de Vigotski de acordo com Pino (2005) – que possibilita ao homem passar de um ser biológico a um ser também cultural e nesta passagem desenvolver o domínio da própria conduta com a complexificação das relações entre as funções psicológicas inferiores e superiores. “A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento”. (Vygotski, 2012d, p.33)

Quando falamos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e diante do exposto sobre a compreensão de que estamos lidando com duas dimensões: a da inserção do homem na natureza enquanto espécie, e da humanização de cada membro desta espécie pensamos assim como Pino (2005) que estamos diante de um fenômeno complexo que extrapola o âmbito de estudo somente da área da psicologia. Pensar a inserção do homem na natureza enquanto espécie possibilita e nos remete a estudos de outras áreas tais como Paleontologia, Etnologia, Antropologia, Sociologia, Biologia, enquanto pensar a humanização do indivíduo nos localiza melhor na área da Psicologia, embora não somente nela. Mesmo recorrendo, em outros momentos, a autores de outras áreas do conhecimento, assinalamos que a Psicologia é a área que nos interessa neste trabalho.

Gostaríamos de trazer uma hipótese da antropologia que confirma a ideia de que as transformações ocorridas no desenvolvimento da conduta humana aconteceram de maneira entrelaçada às transformações impostas do homem à natureza, na passagem do natural ao cultural. Geertz (1980) em seu texto intitulado “Transição para humanidade”

conta sobre duas possíveis dimensões nas quais a área antropológica pode transitar. Por um lado, sobre a evolução física dos seres humanos, por outro os antropólogos podem ser estudiosos por excelência da cultura. Neste ínterim, surge uma outra área do conhecimento que colabora para um ponto de intercessão destas duas dimensões da antropologia e que traria uma nova compreensão, tanto para o conhecimento da cultura, quanto para o conhecimento da cultura no homem: a paleontologia humana; “o estudo da evolução humana através da descoberta e análise de restos fósseis” (Geertz, 1980, p.2). De acordo com o autor, os estudos de paleontologia desde 1891 têm acumulado provas que dificultam cada vez mais traçar uma linha biológica de separação entre o homem e o não homem, mas trazem a certeza de que a mudança biológica é sempre gradual.

Não poderemos nos ater neste momento em explicações detalhadas sobre as descobertas paleontológicas que comprovam este desenvolvimento biológico gradual da espécie como faz Geertz em seu texto, mas traremos uma conclusão importante que vai ao encontro do que temos discutido a partir da obra de Vigotski no que diz respeito ao papel da cultura: por meio destes estudos descobriu-se que o desenvolvimento humano pode não ter acontecido como por muito tempo se julgou, isto é, o desenvolvimento cultural ter acontecido apenas após um salto qualitativo orgânico ou uma mudança significativa e visível do corpo. Mas ao contrário, verificou-se que muito antes de terminar o desenvolvimento orgânico, o desenvolvimento cultural está em curso, fato que tem importância fundamental para a nossa noção da natureza do/no homem. O homem converte-se agora, já não só no produtor de cultura, mas também, num sentido biológico específico do termo, no seu produto.

Em algum lugar, em um determinado nível de desenvolvimento dos animais, se produziu uma mudança qualitativa no aperfeiçoamento dos processos cerebrais, que, por um lado, havia sido preparado por toda a marcha precedente de desenvolvimento e, por outro, constituía um salto em seu curso, já que representava a aparição de uma nova qualidade, que não podia ser reduzida mecanicamente a fenômenos mais simples. Se aceitamos esta história natural da psique compreenderemos também a segunda ideia: a psique não deve ser considerada como uma série de processos especiais que existem em algum lugar em qualidade de complementos por cima e a parte dos cerebrais, mas como expressão subjetiva desses mesmos processos, como uma faceta especial, uma característica qualitativa especial das funções superiores do cérebro. (Vigotski, 2013, p.100)

Esta pequena digressão para estudos antropológicos revela o já dito por Pino (2005) de que o estudo de qualquer função psicológica superior extrapola a análise a partir de um único campo do conhecimento como a psicologia. Estudos antropológicos e

paleontológicos realizados após os estudos de Vigotski vem a confirmar a dialética entre natureza/cultura ou biológico/psicológico posta durante o acontecimento do desenvolvimento humano e da humanidade.

Retomando o desenvolvimento do tema da concepção de desenvolvimento na teoria histórico-cultural, lembramos que para o desenvolvimento do domínio da conduta é/foi fundamental: a) o equipamento biogenético e neurológico da espécie que leva as marcas da cultura e abre o acesso a ela; b) o contato com outros homens e condições específicas do meio em que se está inserido. De acordo com Pino (2005, p.59) “o nascimento cultural da criança começa quando os primeiros atos naturais da criança adquirem significação para o Outro²⁴”, e tal nascimento será passível de acontecer na medida em que houver mediação. Desde os primeiros momentos após o nascimento o bebê já está exposto um meio cultural que propicia o início de ações menos automáticas ou instintivas e mais imitativas e deliberativas. (Pino, 2005)

A linguagem é um elemento fundamental e fundante da cultura como a que conhecemos hoje, e é também essencial para mediações que propiciam o desenvolvimento do domínio da conduta. É a *palavra* que trará a possibilidade da auto-regulação e poderá conferir um caráter mediador na relação entre as pessoas. De acordo com Góes (2000, p.121) “as interações verbais internalizam-se, isto é, são reconstruídas no plano individual, transformando-se em funções psicológicas e criando a base para a estrutura social da personalidade”.

A “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, lei fundamental e preliminar para o estudo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, postula que *toda função psicológica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas*. Vigotski em seu Manuscrito de 1929 nos diz “em forma geral a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre as pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo”. (Vigotski, 2000, p.25)

De acordo com Góes (2000) a perspectiva histórico cultural enfatiza que o grupo social é participante essencial na formação do indivíduo, sendo a perspectiva sócio-genética o meio para a compreensão de ações especificamente humanas. Em sendo esta uma “lei” podemos concluir que a mediação está presente em todo o desenvolvimento

²⁴ Outro está grafado com letra maiúscula com o intuito de representar todas as relações humanas vivenciadas pelo sujeito, bem como as relações com as produções materiais resultantes da história do desenvolvimento cultural da humanidade, que também podem servir como instrumentos de mediação.

das funções psicológicas superiores, pois que, para uma função se tornar intrapsíquica pressupõe-se uma relação intersíquica e portanto, mediada, traduzindo assim o constructo da internalização fundamental na teoria Vigotskiana.

Retomando o exposto no primeiro capítulo da presente tese Vigotski (2012a) denomina como estruturas inferiores ou funções psicológicas inferiores àquelas determinadas por peculiaridades biológicas da psique, reações que são ponto de partida para uma reorganização da estrutura primitiva em direção às estruturas de tipo superior. As estruturas superiores, por sua vez, como vimos na primeira parte deste trabalho, são resultantes de um processo de desenvolvimento cultural, uma forma geneticamente mais complexa, portanto denominada superior. Ao propor o estudo da história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores Vigotski destaca a necessidade de que se estude o processo e não o produto, propõe – como discutimos no capítulo sobre o Método – uma análise explicativa e não descritiva, uma análise genética que volte ao ponto de partida e estude os comportamentos fossilizados, o que possibilita uma nova compreensão da forma psicológica superior, que “não é uma estrutura puramente psíquica, como supõe a psicologia descritiva, nem uma simples soma de processos elementares, como afirma a psicologia associacionista, senão uma forma qualitativamente peculiar, nova em realidade, que aparece no processo de desenvolvimento”(Vygotski, 2012, p.105)

Nesta obra em que Vigotski aprofunda o estudo sobre o desenvolvimento das funções superiores (Vigotski, 2012 - Tomo III), o autor descreve estudos realizados por ele e seus colaboradores e destaca a importância da mediação com uso de signos para nossa compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A partir dos experimentos de reação eletiva percebe-se que houve – no caminho para as reações de tipo superior – uma estratificação da estrutura primitiva da conduta em direção ao ato mediado. O homem cria o nexos e as vias de reação, modifica as estruturas naturais e condiciona ao seu poder os processos de sua própria conduta com a ajuda de signos.

A Psicologia Histórico-Cultural desvela este novo fato de que uma conexão antes compreendida e realizada em sua forma direta, somente um condicionamento, pôde em determinado momento histórico ser realizada com outras conexões, uma nova direção que se encerra num processo com a ajuda de signos, uma compreensão nova da estrutura do todo e não de seus elementos. Quando encontramos um obstáculo para consecução de

uma tarefa, estímulos neutros tornam-se signos, e este acontecimento traz uma mudança estrutural de diferenciação entre mecanismos inferiores e as funções superiores.

Mesmo diante de toda esta novidade, o autor evidencia a necessidade de não se negar a existência dos mecanismos inferiores, ao mesmo tempo em que não podemos acreditar na possibilidade da explicação do funcionamento superior a partir do inferior.

Com isso não se nega em absoluto o fato de que cada uma das formas superiores de movimento está sempre e obrigatoriamente vinculada ao movimento real e mecânico, externo e molecular; assim como é realmente impossível modificar a vida orgânica sem introduzir mudanças mecânicas, moleculares, químicas, térmicas, elétricas, etc. Mas, a existência de formas suplementares não esgota em cada caso a essência da forma principal. Não cabe dúvida – escreve Engels – de que podemos ‘reduzir’ experimentalmente o pensamento aos movimentos moleculares e químicos do cérebro, mas por acaso esgotamos assim a essência do pensamento? (Vygotski, 2012, p.117)

Traremos agora reflexões realizadas por Pino (2000) acerca do termo *função*. Anteriormente definimos o que é superior e o que é inferior de acordo com Vigotski, mas o termo *função* é usado de maneira recorrente na obra do autor e ao longo de seu trabalho não houve um momento em que fosse definido de maneira exata o sentido de seu uso. De acordo com Pino (2000) algo que podemos ter como certo é que, na teoria histórico-cultural seu sentido não é o mesmo dado nas teorias funcionalistas ou estruturalistas, pelo contrário, o termo função auxilia na concepção do psiquismo como algo dinâmico, um acontecer permanente, pois as funções estão sujeitas às leis históricas:

Essas funções são, portanto função dessas condições de produção, as quais não permanecem sempre necessariamente as mesmas. O que nós pensamos, o que nós dizemos, o que nós rememoramos depende das condições concretas em que isso ocorre... neste conceito de função, fundem-se, sem se confundirem, o ato de funcionar e o funcionar de uma certa maneira; o ato de produzir e o produto desse ato. (Pino, 2000, p.70)

O autor complementa que em duas diferentes áreas do conhecimento encontramos sentidos também diferentes para o uso da palavra função. No campo sociológico significa os “papéis associados a determinadas posições sociais”, no campo matemático significa “correspondência entre os elementos de dois diferentes conjuntos”. Pensemos em posições ou papéis sociais tais como mãe, psicólogo, professor. Todos estes papéis pressupõem outros papéis associados a estas posições – filho, paciente, estudante – portanto, um papel é função do outro e “ao mesmo tempo que se contrapõem e se negam em reciprocidade, constituem-se mutuamente. Então, no sentido

sociológico temos as funções desempenhadas por cada papel, enquanto no sentido matemático temos que agir como mãe (portanto, a função de mãe), está em função das ações de agir como filho (função de filho).

De um lado, a interação de pessoas em relação é função da posição que cada uma ocupa na relação (compreensão sociológica de função). Do outro, as funções (ou seja, as ações/reações) associadas a uma posição, são função das funções associadas à outra. (Pino, 2005, p.71 e 72)

Concordamos com esta reflexão do autor acerca do termo “função”, pois nos leva de volta ao início deste tópico em que falamos sobre a “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, possibilitando pensar no processo de internalização não só das funções psicológicas superiores propriamente – atenção, pensamento, memória, linguagem oral, etc. – mas da “significação que as múltiplas relações sociais tem para cada um dos envolvidos nelas, com todas as contradições e conflitos que elas envolvem em determinadas condições sociais.”(Pino, 2000,p.72)

As FPS também podem ser pensadas em termos de que são funções diferentes, que exercem papeis diferentes no sistema psíquico, mas constituem-se mutuamente sendo que uma função não pode ser compreendida de maneira isolada das demais. Vigotski (2012, p.328) afirma que

Nenhuma das funções examinadas, seja a linguagem ou a memória, se desenvolve por si mesma, com independência das demais funções. Todas as facetas da vida psíquica se desenvolvem em um processo de estreita interação, progridem juntas e se apoiam reciprocamente por todos os meios (p.328).

De acordo com Chaiklin (2011) a estrutura psicológica proposta por Vigotski se refere às relações estruturais entre um conjunto de funções psicológicas, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que acontece de maneira indissociável uma das outras e culmina com o desenvolvimento global da personalidade.

A essência do desenvolvimento cultural consiste, como temos visto, que o homem domina os processo de seu próprio comportamento. Mas a premissa imprescindível para esse domínio é a formação da personalidade, de modo que o desenvolvimento de uma ou outra função depende, e está sempre condicionado pelo desenvolvimento global da personalidade. (Vygotski, 2012, p.328)

Martins (2013) esclarece que o desenvolvimento do psiquismo expressa um sistema constituído pelas seguintes funções: sensação, percepção, atenção, memória,

linguagem, pensamento, imaginação e o desenvolvimento afetivo. Vigostki desenvolve uma periodização do desenvolvimento da personalidade que se dá com a existência de períodos de crise quando formam-se sínteses complexas das funções psíquicas e os saltos qualitativos no desenvolvimento.

As neoformações, ou sínteses complexas das funções psíquicas, emergem da situação social em que a criança está inserida, a qual lhe exige determinadas realizações. Tais exigências, por sua vez, mobilizam funções ainda não completamente desenvolvidas, as quais se colocam em movimento para atender às exigências sociais externas. Nesse processo se produz e modifica-se a atividade infantil, que reconfigura em novos patamares as funções psíquicas, instituindo formas cada vez mais interdependentes entre elas. (Tuleski & Eidt, 2016, p.53)

Em seguida apresentaremos, juntamente com os dados da pesquisa, algumas especificidades do desenvolvimento da atenção voluntária sem perder de vista esta característica sistêmica de seu desenvolvimento em relação às demais funções.

4.3.1 *A atenção voluntária para atividade de estudo*

Margot – [...] cada um tem um jeito de se organizar. Agora lembra que isso é só até ele casar (risos). Você é o lobo frontal acessório dele, a gente vai fazer de tudo pra desenvolver a autonomia dele. Os filhos são assim mesmo.

Vygotski (2012e), logo no início do capítulo intitulado “Dominio de la atención” elucida que a história da atenção da criança é a história do desenvolvimento de sua conduta organizada. Portanto, a atenção voluntária faz parte de um conjunto maior de funções a serem desenvolvidas e este conjunto, ou melhor, este sistema é responsável pelo desenvolvimento do controle da conduta do ser humano. De acordo com Martins (2013, p. 143)

A atenção é uma das formas pelas quais a percepção se torna consciente, compreendendo, pois, a seleção de dados estímulos, a inibição de seus concorrentes e a retenção da imagem selecionada na consciência. Essa função, ao elevar o nível de atividade sensorial, cognitiva e motora – isto é, por sua participação em outras funções, a exemplo do pensamento, da memória, da imaginação, afetos, dentre outras –, abre as possibilidades para o comportamento orientado por fins específicos. Ou seja, orienta programas seletivos de ação ao destacar racionalmente dadas propriedades percebidas e abstrair outras.

De acordo com Luria (1981, p.223, *itálicos nossos*) “o caráter *direcional* e a *seletividade* dos processos mentais, base sobre a quais se organizam, geralmente são

denominados atenção em psicologia.” A atenção pode ser caracterizada por sua a) amplitude que é o máximo de objetos percebidos b) intensidade que é o grau de direcionamento do foco c) foco atencional que se traduz pela quantidade de objetos abarcados em detrimento de demais estímulos d) distribuição que “é o estado correspondente à ação simultânea de duas ou várias ações, por isso corresponde à fluidez da atenção em que os focos se substituem rapidamente” (Rabatini, 2016, p.86) e) constância relacionada a sua característica no tempo. “A constância da atenção, do ponto de vista fisiológico, significa que os focos de excitabilidade ótima são aquelas partes do córtex cerebral reguladoras das ações que formam os elos consecutivos de uma atividade única.” (Rabatini, 2016, p.86)

No início da vida a atenção é de natureza quase exclusivamente instintiva-reflexiva e, paulatinamente, transforma-se em atitude orientada por necessidades importantes do organismo orientando todo o desenrolar do comportamento. (Vigotski, 2001) O processo de modificações biológicas se mantém por toda a vida tornando-se mais lento em suas mudanças ao longo do tempo, influenciando o funcionamento da atenção. No entanto, este processo orgânico fica em segundo plano quando comparado ao desenvolvimento cultural da atenção que é qualitativamente distinto. Uma das principais conclusões neste capítulo do autor russo, e também de sua teoria sobre o desenvolvimento das FPS, diz respeito ao papel do signo como mediador, isto é, um meio que auxilia a produção do desenvolvimento histórico da atenção e do comportamento em geral, que possibilita o domínio da conduta por meio dos signos e a compreensão de como se dá a passagem da atenção involuntária, que responde a estímulos externos, para a atenção voluntária.

[...]Podemos dizer, portanto, que a atenção voluntária é um processo de atenção mediada enraizada interiormente e que o próprio processo está inteiramente condicionado às leis gerais de desenvolvimento cultural e da constituição de formas superiores de conduta. Isso significa que a atenção voluntária, tanto pela sua composição, como pela sua estrutura e função, não é o simples resultado do desenvolvimento natural orgânico da atenção, mas o resultado de sua mudança e reestruturação pela influência de estímulos-meios externos. (Vygotski, 2012e, p.224)

O desenvolvimento da atenção, desde o início da vida, se encontra em um meio complexo formado por estímulos que atraem a atenção pela sua forma e pelas suas propriedades e ao mesmo tempo em que são vistos são acompanhados pelas palavras. É uma atenção orientada. A passagem em que o campo atencional deixa de coincidir com o

campo perceptivo devido a ampliação da fala será discutida no próximo subitem a partir do ponto de vista do brincar, isto é, sobre como a atividade lúdica guia o desenvolvimento psíquico infantil. Vejamos neste momento a explicação de Martins (2011) sobre este processo:

[...] a fala libera a atenção do jugo da situação presente, que operaria sobre ela de maneira direta e imediata. Em unidade com o campo perceptivo passa a existir o campo simbólico. Essa unidade determina profundas transformações psíquicas no âmbito perceptivo, que passa a se organizar também mediante a função atencional verbalizada. Por conseguinte, a atenção passa a abarcar não só as propriedades dos estímulos captados sensorialmente, mas uma série de outros selecionados a partir da palavra e da fala. Por essa via, o campo atencional gradativamente vai deixando de coincidir com o campo perceptivo, em um processo de libertação da “ditadura” sensorial no qual a palavra adquire, cada vez mais, a capacidade de dirigir e coordenar as ações. (p.119)

Retomando as características da atenção voluntária, no processo atencivo há um processo dinâmico de figura/fundo em que estímulos surgem como dominantes (figuras) em relação a outros estímulos que tomam uma forma secundária (fundo). (Martins, 2011)

A respeito desta dinâmica de figura e fundo a partir do caso de Lino trazemos o seguinte trecho retirado de um encontro em que discutíamos as sentenças da escala avaliativa SNAP-IV:

Sabrina – ‘Distrai-se com estímulos externos’, Silvana colocou bastante e o Cláudio colocou demais.

Cláudio – Ele tem isso, principalmente quando faz lição que é quando eu mais participo. Tanto é que quando a gente vai fazer lição com ele a gente leva o Julius pra cima, mesmo que o Julius ficar sentado lá na sala ele se distrai com o Julius, então qualquer barulho, se ele estiver comigo lá fazendo lição, se na cozinha cair um copo ele sai correndo ‘o que aconteceu, o que aconteceu’, ele está ali fazendo a lição mas está fazendo outra coisa, qualquer estímulo, claro que não dá pra fazer, mas estar sentado fazendo lição e outra criança assistindo desenho, impossível de fazer isso, impossível, hoje a gente pede pro Julius subir, ir pro quarto dele, mas não é só o desenho, qualquer coisa que acontece no ambiente eu percebo que o Lino é como se...

Silvana – Se a gente estiver conversando...

Cláudio – Se ele estiver fazendo lição e a gente estiver conversando, então...esquece a lição.

(22/08/15)

Primeiramente, fica claro que a maior dificuldade atencional de Lino é durante a realização das lições de casa, portanto falta um tipo de atenção voluntária específica para atividade de estudo. A descrição do pai evidencia que a *figura* para Lino não é a lição de casa e sim outros acontecimentos da casa e em relação ao irmão mais novo, portanto a lição é *fundo*. Não há um destaque da atividade escolar em relação ao campo em que Lino se encontra, a sua percepção da tarefa é vaga e imprecisa e o seu alvo passa a ser qualquer outro acontecimento que o distancie dela. Assim explica Martins (2011):

Dirigindo-se sempre para o foco, representado pelas excitações que se destacam em relação ao campo, cuja estimulação se expressa de modo mais difuso e mais fluido, a atenção condiciona qualitativamente as percepções, posto que aquelas contidas no alvo serão claras e precisas enquanto as percepções do fundo, vagas e imprecisas. A concentração no alvo é um dos mais importantes critérios na análise do processo atencional. (p.144)

Existem dois tipos diferentes de distração: de hipotenacidade com hipervigilância e a de hipovigilância com hipertenacidade. No primeiro caso há uma dificuldade de fixação, falta tenacidade enquanto a vigilância se mantém em níveis altos. Neste caso o sujeito irá passar de uma atividade a outra estando muito mais subordinado aos fatores ou estímulos externos. No segundo caso há uma diminuição da atenção a estímulos diversos com aumento da concentração em único assunto ou representação que acaba por “impedir a apreensão de tudo que não se refira ao alvo principal da atenção, ou seja, acaba por quase abolir a vigilância. Trata-se da distração do preocupado, do sábio ou do estudioso, interessados vivamente e exclusivamente por algum pensamento.” (Rabatini, 2016, p.88) Diante destas definições nos perguntamos, não poderia este segundo tipo de distração ser interpretado também como concentração? No caso de Lino um excesso de concentração em seus próprios pensamentos era o tipo de distração relatado pela professora. Acreditamos que esta contradição entre concentração e distração pode ser superada ampliando a compreensão da atenção voluntária com a mediação de conceitos que refletem sobre o objeto da atenção, isto é, pensando sobre o motivo e o sentido da atenção estar voltada sobre determinado objeto, por conseguinte, lançando mão de outros conceitos do quadro teórico da Psicologia Histórico-Cultural o que faremos mais adiante.

No início da vida da criança o adulto dirige sua atenção, sendo que o gesto é o precursor deste direcionamento seguido pela fala. Com o tempo a criança mesma passa a dirigir voluntariamente sua atenção sendo que por volta do final do segundo ano de vida a referência objetual da palavra se “descola” do gesto indicador. (Leite, 2015) Há uma relação significativa entre a função atenção com a percepção e a linguagem, pois na medida em que a criança cresce ao mesmo tempo em que expande suas capacidades perceptivas desenvolve a linguagem e a partir dela dirige o seu comportamento e sua atenção desligando-se do julgo da situação concreta rumo a abstração. Vygotski (2012f) afirma que o processo realizado pela criança cuja característica é passar do auxílio de um adulto para o domínio independente da função acontece da mesma forma para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e de todos os demais processos

superiores da conduta. Trata-se da lei que citamos anteriormente que se refere a passagem das funções interpsíquicas para intrapsíquicas.

A expressão da voluntariedade da atenção, portanto, perpassa todas as outras funções psicológicas: quando o indivíduo mantém-se numa atividade mesmo que tenha outras vontades; quando busca ativamente na memória, por meio do pensamento organizado, fatos, imagens, relações que possam auxiliá-lo no desempenho de dada atividade; quando, em contato com algo desconhecido, busca examinar e comparar com algo que já é conhecido para tentar entendê-lo; quando está contando uma história, escrevendo algo e, ao longo do discurso, palavras ‘surgem’ antes mesmo de serem pronunciadas ou escritas e tem que selecionar se são adequadas ou não para expressar aquilo que pretende. Em todas estas ações e em tantas outras, está a atenção trabalhando em conjunto com as demais funções psicológicas. (Leite, 2015, p.174)

Portanto, para analisar os trechos de fala sobre a atenção faz-se necessário estender a argumentação para outras funções/conceitos tais como vontade, motivo, sentido, o brincar, visto que o desenvolvimento do psiquismo é um sistema complexo interdependente. Vigotski assume que dificuldades na atenção gera atrasos, mas “é um erro indubitável reduzir a insuficiência do desenvolvimento a uma só função, no entanto, de acordo com o autor o defeito da vontade, que é o fenômeno psicológico mais complexo, pode se considerar como o aspecto mais característico da insuficiência mental.” (Vygotski, 2012e, p.244)

A reflexão conjunta com os pais sobre a definição do déficit de atenção e de como seria possível uma tal definição possibilitou que nossas reflexões se encaminhassem para outros temas com os quais a atenção voluntária se relaciona, principalmente com a motivação.

Sabrina – Porque o Lino, por exemplo, dizem que quando se falava com ele, ele não escutava, o que será que ele estava pensando? Se ele tem déficit de atenção ele tem déficit de atenção em relação a que? Porque a atenção dele está em algum lugar. Ninguém esvazia a cabeça.

*Cláudio – É, isso é verdade.
(21/05/2015)*

Mesmo que alguém tenha a capacidade de “esvaziar a cabeça” nossa questão principal era “que condições constituem o fato de a atenção de Lino não estar voltada para a atividade de estudo na escola?”. E assim passamos a falar sobre motivação, o que para nós se traduz teoricamente nos conceitos de motivo e sentido.

Sabrina – Vocês veem só, uma afirmação como esta “tem dificuldades em manter a atenção em tarefas ou atividade de lazer”, quando a gente conversa sobre ela já tem primeiro uma divergência de você achar que ele consegue e você

achar que não, talvez por você passar mais tempo com ele durante a semana, durante o dia, você conseguiu observar que ele tem esse medo e essa dificuldade de tentar, mas a gente tem essa informação de que ele tem dificuldade de atenção, e de manter atenção, a gente pode dizer que ele está com medo de tentar... [Silvana me interrompe]

Silvana – Do novo...

Sabrina – Com medo do novo? Quer dizer, se ele não está prestando atenção em coisas novas porque ele está com medo do novo o foco é na atenção dele ou o foco é em motivação?

Cláudio – Motivação pra aprender o novo.

Sabrina – Então, é uma mudança completa de como a gente entende uma mesma coisa acontecendo. Uma criança não está prestando atenção em algo, ela não está prestando atenção em algo porque ela tem um problema de atenção ou ela não está prestando atenção em algo porque ela não se motivou, está com medo, com problema de autoestima, medo de tentar e não conseguir, e aí, diante de tudo isso a gente muda a forma também de buscar soluções.

(22/08/15)

Leontiev (1988) por meio de sua teoria da atividade propõe-se a explicar como se estruturam a atividade e a consciência. Segundo o autor motivos, ações e operações são os elementos estruturais da atividade; enquanto o conteúdo sensível, os significados sociais e os sentidos pessoais fazem parte da consciência. Ao considerar a atividade como princípio explicativo do psiquismo Leontiev (1988) assim a define: “por atividade designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. (p.68)

A atenção voluntária tem sua origem nas finalidades estabelecidas conscientemente pelo indivíduo e pelos seus motivos. Os motivos para o estudo, na concepção histórico-cultural, manifestam-se nos estudantes a partir da organização intencional do ensino em que os conhecimentos sejam planejados de forma a evidenciar sua função social. (Pandita-Pereira, 2016) Além disso, a criança estabelecerá um sentido pessoal a partir dos motivos que a atividade de estudo produz nela a partir dos objetos e fenômenos do mundo social.

A pesquisa de Asbahr (2011) conclui que a ação orientada do professor é elemento fundamental para garantir uma unidade dialética entre as atividades de ensino e de estudo, isto é, para garantir que haja uma prolongação entre os motivos de estudo e as ações executadas o que possibilita a formação de um sentido para a atividade. “O professor, como adulto experiente e com finalidades claramente delimitadas, deve realizar ações que criem nos estudantes motivos para o estudo e ações de aprendizagem”. (Asbahr, 2011, p.181) Por conseguinte, retomando o discurso a respeito de Lino e seus motivos para o estudo, destacamos o papel da escola neste processo em produzir novas necessidades e motivos que sendo legítimos gerem também um sentido pessoal para quem estuda. (Asbahr & Meira, 2014) O sentido pessoal “expressa a relação subjetiva que o sujeito

estabelece com os significados sociais e com as atividades humanas.” (Asbahr, 2011, p.17)

A escola ocupa lugar central quando conduz a formação dos conceitos científicos que por sua vez conduzem ao desenvolvimento do psiquismo, das funções psicológicas superiores, em especial da atenção voluntária. A qualidade da atenção voluntária está condicionada ao desenvolvimento do pensamento, e se de início o processo de atenção conduz à formação de conceitos, com desenvolvimento dos conceitos e consequente atenção voluntária para o estudo os conceitos ganharão a capacidade de dirigir a atenção. (Martins, 2011)

Em outro momento temos o seguinte discurso de Silvana onde notamos também a relação entre os motivos (ou falta deles) e as emoções nas atividades de estudo:

Silvana – Quando ele voltou das férias na outra semana, ele logo falou pra mim ‘nossa, não vejo a hora das férias chegarem, eu odeio a escola’. Ai ele perguntou pra mim quanto tempo faltava ainda pra ele estudar. Ai eu contei ‘ainda faltam 10 anos, filho você precisa aprender a gostar da escola, porque...’. Ai eu tentei explicar pra ele, que ele não pode ter raiva das coisas, porque quando a gente tem raiva das coisas e a gente tem que fazer aquilo... eu tentei explicar pra ele, esse asco que ele tem de escola encho que é o que atrapalha muito o aprendizado dele Sabrina, então eu não sei, eu queria propor pra você nesses dias que ainda falta pra gente vir aqui, pra gente tentar fazer uma dinâmica com ele pra ver se entra alguma coisa na cabeça dele porque ele precisa daquilo.
(29/08/15)

Para a Psicologia Histórico-Cultural a dicotomia entre afeto e cognição é impossível no desenvolvimento, sendo que a cada nova conquista surgem diferentes modos de sentir e de pensar o que interfere na consciência e na atividade do sujeito. Como explicitado anteriormente neste texto o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores dependem da mediação de signos, portanto de condições objetivas, há uma materialidade neste processo.

Se a consciência é, por definição, um sistema de conhecimentos, temos que considerar seu desenvolvimento ao longo de um processo, uma vez que ela não é “algo que já está dentro” do sujeito, mas é resultado de sua atividade no mundo objetivo. Quanto mais o ser humano amplia e elabora sua atividade, mais ele lida com os objetos e fenômenos da realidade como objeto alheio a ele, e neste processo, vai estruturando sua consciência, desenvolvendo-a a partir das condições materiais, sociais e culturais concretas em que vive. (Gomes, 2014, p.165)

A Psicologia Histórico-Cultural caminhou e caminha no sentido de compreender a unidade entre afeto e cognição, desenvolvendo subsídios teóricos para a atuação do professor e do psicólogo que possam resultar numa aprendizagem desenvolvimental. Sabemos que por muitos anos, e ainda hoje, algumas vertentes da Psicologia utilizam as

dificuldades emocionais como justificativa para a não aprendizagem de crianças de maneira monodeterminada. Pensamos que elementos de dificuldades emocionais podem sim interferir no processo de aprendizagem, mas este é somente um dos fatores da dificuldade que atua ao mesmo tempo como causa e efeito. Como diz Facci e Souza (2014) a cognição e afeto formam uma unidade e o estudante é provocado no seu desenvolvimento psicológico ao se apropriar do conhecimento, afetando por sua vez a sua personalidade, a forma de ver a si mesmo e a realidade. Novamente reforçamos que a instituição escolar deve ter as condições de trabalho, seja em sua estrutura física e de materiais, assim como os professores em seu tempo de estudo e planejamento de aulas, para que possam concretizar atividades de ensino intencionalmente elaboradas que superem o desenvolvimento atual das crianças e grupos assim como situações de dificuldades vividas na escola. Vigotski (2001) afirma que:

Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o pedagogo interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças. Entretanto sua regra será sempre uma: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo. Assim, em termos subjetivos, para o aluno atitude se revela antes de tudo como certa expectativa da atividade a ser desenvolvida. (p.163).

O processo de aprendizagem advindo de um ensino intencionalmente organizado é materialmente concreto e há uma correspondente mudança no aparato orgânico cerebral advindo desta atividade. Neste sentido concordamos e assinalamos a importância de elementos trazidos na afirmação de Margot que consta na epígrafe deste tópico “*você é o lobo frontal acessório dele, a gente vai fazer de tudo pra desenvolver a autonomia dele.*” Em realidade não acreditamos que a mãe possa ser um “lobo frontal acessório”, mas sim que são possíveis mediações que promovam a transformação deste aparato orgânico ao mesmo tempo em que se desenvolve a autonomia de Lino para atividades cotidianas e de estudo. Luria (1981) afirma que os lobos frontais são responsáveis pela regulação das atividades mentais, as atualmente chamadas funções executivas, e estes desempenham um papel importante no aumento do nível de vigilância para realização de uma tarefa. Por meio de estudos de pessoas com lesões cerebrais no lobo frontal o autor conclui que nestes casos as formas elementares de atenção involuntária se mantem preservadas, enquanto a tentativa de induzir a atenção voluntária com o uso de instruções faladas se torna ineficaz.

De maneira sintética, conclui-se que o lobo frontal e a fala tem um papel crucial no desenvolvimento da atenção voluntária, e que a apropriação dos elementos da cultura que requisitam o uso das FPS subsidiam o funcionamento das regiões cerebrais como reguladores das ações e da atenção do sujeito. (Leite, 2015)

A compreensão hegemônica sobre o TDAH é a de sua origem neurobiológica por uma desordem no funcionamento do lobo frontal, e que por isso seria necessário esperar por um longo processo de maturação para que as dificuldades se atenuem. A neurologista Margot diz “*quando ele tiver 25 anos ele vai conseguir fazer todas as opções [a médica se refere a atividades diárias tais como arrumar a mochila e não esquecer pertences tais como lápis, blusa, avental, borracha, etc.].*” Leite (2015) sistematiza os conceitos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural que contribuem para compreensão dos processos atentos relacionando o desenvolvimento das FPS ao aparato orgânico e às mediações em casos de dificuldades na atenção voluntária:

[...] os processos atencionais e de regulação do comportamento estão sim vinculados às regiões profundas do cérebro como propõem alguns autores que estudam o TDAH e sugerem que o problema não está apenas no lobo frontal, mas no estriado e corpo caudado (Barkley, 2008 & Brown, 2007; Biederman & Faraone, 2005), mas não se pode localizar, especificamente nestas estruturas, a razão da não atenção, já que a regulação e a atividade destas estruturas dependem da participação de setores mais desenvolvidos como os lobos frontais que compõem a terceira unidade funcional. Estes, por sua vez, são os últimos a consolidar seu desenvolvimento na ontogênese e dependem, fundamentalmente, daquilo que é posto culturalmente como importante para o sujeito, daquilo que se torna motivo na sua atividade. (Leite, 2015, p.124)

E mais adiante diz a autora:

Enfatizamos, portanto, a necessidade das novas aquisições, da organização por parte dos adultos, para que se efetivem as condições de aprendizagem, por serem estas que provocam o desenvolvimento e a reorganização dos setores cerebrais. O funcionamento cerebral complexo não é um processo que ocorre em si, pelo simples amadurecimento, mas é um processo mediado pelo adulto e pelas condições objetivas de apropriação (Leite, 2015, p.128)

Vemos então que as assertivas da Psicologia Histórico-Cultural, desde seus autores clássicos até os resultados de estudos recentes apontam para a necessidade de mediações que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento do psiquismo humano para além de determinismos biológicos, dando subsídios para uma ação e prática transformadoras que consideram o ser humano em sua historicidade e complexidade vitais.

4.3.2 Malandragem, preguiça ou ZDP desconsiderada?

Silvana – Só que tem momentos que a gente não sabe....

Cláudio – A gente não sabe se é malandragem...

Silvana – Se é malandragem, ou se é preguiça, ele pensa ‘ah se eu não fizer agora, será que depois vai fazer igual meu pai faz’. É a gente tem bastante dívidas com relação a isso. Porque tudo bem, ele tem sete anos, ele é uma criança, mas ele já tem algumas malícias.

Nos encontros com os pais diversas vezes surgiram dúvidas a respeito do comportamento de Lino durante as lições de casa: seria malandragem?

Cláudio - Mas sabe o que é a gente já começa, essa é a dificuldade, ele já começa (imita ele arfando). Ele começa é na malandragem. É difícil você conseguir, principalmente na matemática que ele não gosta muito, é difícil você conquistar pra que ele venha fazer o trabalho, eu vou dando algumas respostas, vou ensinando ele algumas coisas, mas é difícil porque tudo pra ele... não sei se é cansativo, pode ser cansativo, mas eu acho que tem um pouquinho de malandragem da parte dele, e aí o pouquinho que ele tem de malandragem a gente já considera isso como o total, porque ele tem pisado muito na bola.

(29/08/15)

Ou seria preguiça?

Silvana – Só Sabrina, que o Lino também tem uma parte aí de preguiça, ele é preguiçoso, ele tem uma parte de preguiça sim.

Cláudio – É isso é verdade, quando eu não faço ela pede pra ele fazer, e ele senta e faz sozinho e faz certo. Quando você senta do lado ele ‘ah, vou tomar suco agora’, vai e volta...

Silvana – Na realidade o que ele faz, ele fica vendo assim, quem está mais maleável no dia, entendeu, tem dia que estou fazendo lição com ele o pai desce ele já olha pra cara do pai dele ‘não tá dando com ela’, ele também tem o momento dele de sem-vergonhice, de preguiça, precisa ser analisado isso aí também porque ele não é besta, ele é muito esperto.

Cláudio – Então, voltando, o que eu faço quando ele desiste muito rápido, eu sei que ele sabe fazer, é um pouco de preguiça, então eu não sei se eu devo insistir um pouco, eu também não quero forçar, porque senão, fazer coisa forçada você acaba desgostando, então isso é uma dúvida minha.

(29/08/15)

Acreditamos que poderia em algum nível estarem presentes certa preguiça ou malandragem, ao mesmo tempo pensamos que estas ações poderiam não estar presentes se Lino tivesse encontrado os motivos e o sentido pessoal para a sua atividade de estudo, conceitos aos quais nos referimos no subitem anterior. Realizamos naquele momento

reflexões com a utilização da definição de zona de desenvolvimento próximo²⁵ (ZDP), que será aprofundada na escrita deste tópico, pois acreditamos que o envolvimento da criança com as atividades de estudo está relacionado também a este conceito, sendo papel da escola identificar a ZDP da criança para assim planejar suas atividades pedagógicas. Foram refletidas as possíveis razões para a preguiça e para a malandragem, assim como o fizemos em relação ao déficit de atenção.

Além de pensar as dificuldades de Lino ora como preguiça, ora como malandragem, também percebemos uma fala dos pais que atribuía um caráter natural ao que é histórico, um discurso da ideologia do esforço individual. Tal discurso advém de uma realidade particular apropriada singularmente por Silvana quando esta diz “*ele precisa se esforçar também. Eu acredito nele, mas ele tem que se esforçar, praticar, eu acho que ele tem que praticar mais em casa, ele rever as lições, ele precisa ter essa boa vontade de fazer também.*” A ideologia meritocrática pressupõe que “é o esforço individual, a capacidade de realização e enfrentamento dos problemas, independente das condições, que permite que alguém seja avaliado como merecedor de um bom desempenho.” (Mendes, 2014, p.12) Assumir a ideologia meritocrática acaba por depositar a reponsabilidade *somente* em Lino, abdica-se se de um olhar para questões pedagógicas, institucionais e sobre a história das mediações vividas pela criança.

Voltando para a questão da ZDP as reflexões com os pais sobre este conceito se deram no sentido de sua definição muito difundida no meio pedagógico e psicológico:

Sabrina – É, não adianta. Eles não vão fazer se você não ficar junto no começo. Até porque o que eu ia falar respondendo a pergunta do Cláudio sobre se faz ou não faz junto: primeiro é importante saber que sim, a criança às vezes ‘manipula’ a gente, quer fazer esperteza, mas primeiro damos um voto de confiança. ‘Ah, você está falando que não consegue fazer. Porque você não consegue?’ Tentar entender e se for o caso dizer ‘você já fez essa muito bem’, quer dizer, elogio pra criança e acompanhamento...

Silvana – Ele faz muito isso.

Cláudio – Incentivar, né?

(15/08/15)

²⁵ O termo *zona blijaichego razvitia* foi traduzido para o português das mais diferentes formas: zona de desenvolvimento próximo, proximal, potencial, imediato. Zoia Prestes em sua tese de doutoramento sobre as traduções dos termos utilizados para alguns dos principais conceitos desenvolvidos por Vigostki defende que “a tradução que mais se aproxima do termo *zona blijaichego razvitia* é *zona de desenvolvimento iminente*, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento.” (Prestes, 2010, p.173) Utilizaremos na presente tese, no entanto, o termo mais familiarmente conhecido em âmbito pedagógico e psicológico que é *zona de desenvolvimento próximo*, pois acreditamos que o termo “próximo” mantém o sentido de *possibilidade* exigido pelo conceito.

Sabrina – Depois, ‘você não consegue? Claro que você consegue, eu vou te ajudar’. A criança sempre aprende primeiro com ajuda depois sozinha, se ele está com dificuldade até hoje de fazer a letra cursiva ele precisa que alguém o ajude, tem que voltar.

A ZDP se assenta na relação entre instrução e desenvolvimento, sendo este desenvolvimento não linear e acontecendo em dois níveis, o nível real traduzido pelas tarefas que a criança consegue realizar sozinha e o nível iminente aquilo que a criança realiza com a ajuda ou mediação de um adulto.

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. [...] nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha. (Vygotski, 2007, p.57)

Portanto a definição da ZDP relaciona-se à instrução escolar como sendo aquela que, dependendo da forma como é organizada, tem a possibilidade de produzir o desenvolvimento intelectual da criança. De acordo com Beatón (2014) deve-se organizar o ambiente social e cultural que promova a colaboração com atenção às possibilidades de autonomia e independência, sem acreditar de maneira absoluta numa produção cognitiva solitária do estudante. Prestes (2010) esclarece que o termo *obutchenie*, muitas vezes traduzido como aprendizagem, quer dizer *instrução*. A *instrução* é uma atividade que gera desenvolvimento devendo portanto estar a frente dele e não o seguindo como uma sombra.

Prestes (2010) ressalta que as crianças são frequentemente classificadas a partir do amadurecimento de funções e não por situações desafiadoras que poderiam enfrentar para que se desenvolvessem. Destacamos que na atuação do psicólogo escolar é importante lançar mão do conceito de ZDP em toda sua amplitude teórica como sugere Chaiklin (2011):

Vygotski utiliza com frequência o termo colaboração em sua discussão sobre a avaliação da zona de desenvolvimento próximo. O termo não deve ser compreendido como um esforço conjunto e coordenado para avançar, em que o parceiro mais hábil está sempre fornecendo apoio nos momentos em que as funções em maturação são inadequadas. Antes, parece que o termo está sendo adotado para referir-se a qualquer situação em que se está proporcionando à criança alguma interação com outra pessoa relacionada ao problema a ser resolvido. O foco principal das intervenções colaborativas é encontrar evidências de funções psicológicas em maturação, compreendendo que a criança só poderá tirar proveito dessas intervenções porque as funções em desenvolvimento dão suporte a uma capacidade de entender o significado do auxílio que está sendo oferecido. (p.669 e 670)

Veresov (2004) reformula a definição de ZDP do seguinte modo:

O nível de instrução deve corresponder ao nível de desenvolvimento mental da criança, mas deve ser produtivo, eficiente e desenvolvimental, deve corresponder ao nível potencial de desenvolvimento; deve criar uma zona de desenvolvimento próximo na estrutura mental da criança. (Veresov, 2004, p.2)

No entanto, tal definição fica restrita ao âmbito escolar e não reflete de forma universal o conceito de ZDP no bojo da Psicologia Histórico-Cultural. De acordo com Chaiklin (2011) as principais características da análise da zona de desenvolvimento próximo são:

(a) a criança como um todo; (b) estrutura interna (relações entre funções psicológicas); (c) desenvolvimento como uma mudança qualitativa nas relações estruturais, (d) advinda das ações da criança na situação social de desenvolvimento (que reflete o que a criança percebe e pelo que se interessa), de modo que (e) cada período etário tem uma atividade-guia/contradição principal que organiza as ações da criança (no interior da qual operam interesses subjetivos) por meio das quais novas funções se desenvolvem. (p.667)

Para compreender a ZDP como conceito devemos recorrer não somente à relação entre aprendizagem e desenvolvimento, mas a todo o quadro conceitual desenvolvido por Vigotski. Tal quadro foi sistematizado por Veresov (2004) que destaca os seguintes conceitos como aqueles principais relacionados à ZDP: a situação social de desenvolvimento (SSD); a lei geral do desenvolvimento das funções psicológicas superiores; a interação entre o ideal e o real e a neoformação como resultado do desenvolvimento.

A situação social de desenvolvimento é a relação entre a criança e o meio, entre a criança e a realidade social, não sendo qualquer situação, mas aquela que traz para a criança desafios, tarefas e novas demandas. Em seu texto intitulado “El problema de la edad” Vygotski (2012g) fala que não podemos utilizar o conceito de meio da mesma forma que o utiliza a biologia, o entorno não é uma circunstância ou um conjunto de condições objetivas sem relação com o desenvolvimento e que simplesmente influencia a criança, o meio social está em relação com a personalidade da criança de maneira dinâmica em cada etapa de seu desenvolvimento.

No início de cada período de idade a relação que se estabelece entra a criança e o meio que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para esta idade. Denominamos essa relação como situação social de desenvolvimento em determinada idade. A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se

produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem a criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. (Vygotski, 2012g, p.264)

Na situação social de desenvolvimento a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, determina a trajetória que permite à criança adquirir novas propriedades de sua personalidade e possibilita que o social se transforme em individual. (Vygotski, 2012b). Cada idade proporciona para a criança uma determinada SSD que por sua vez modifica a personalidade da criança. Ao avançar no desenvolvimento de sua personalidade a criança também provoca uma mudança nas situações sociais de desenvolvimento que vivencia, havendo portanto uma relação dinâmica e interdependente entre a criança e o meio. (Leite, 2015)

[...] o ambiente não existe em absoluto, para compreender e estudar o desenvolvimento humano é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo. Não existe ambiente social sem o indivíduo que o percebe e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre. (Prestes, 2010, p.120)

Finalizando o tema da SSD como sendo primeiro conceito que se relaciona com a ZDP, trazemos um trecho de discussão sobre caso de Lino com a psicóloga Silvia no qual falamos brevemente sobre este tema do desenvolvimento em relação às idades e ao ambiente, isto é, sobre a SSD. Silvia buscou justificar o diagnóstico de TDAH de Lino comparando-o com o irmão mais novo que, vivendo no mesmo ambiente familiar, não apresentava os mesmos “sintomas”.

Silvia – Mas não é só o ambiente Sabrina. Não é só o ambiente, o ambiente é diferente de mim dentro de um ambiente. No caso do Lino não é assim? Ele e o Julius estão no mesmo ambiente.

Sabrina – Até porque eles tem idades diferentes...

Silvia – Eu conheço o Lino desde quando ele tinha a idade do Julius.

Sabrina – Não, mas olha só, uma criança vive o pai com câncer, uma tem seis anos a outra tem quatro, a forma de viver isso é diferente, o que vai trazer pro desenvolvimento de personalidade de cada um é diferente. E aí o risco que eu falo é um risco de, de repente, dar o medicamento e você não vê mais qual é o problema, como eu falei, a criança melhora, aí você acha que ela desenvolveu no cérebro dela o que ela precisava, o cérebro sim, eu concordo que tem uma questão cerebral, mas a criança pode desenvolver se a gente der pra ela as condições que ela precisa.

(31/10/15)

O segundo conceito principal relacionado à ZDP é a “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, já explicada anteriormente neste trabalho. É a lei fundamental

e preliminar para o estudo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, postula que *toda função psicológica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas*.

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, no princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. O dito se refere por igual a atenção voluntária, a memória lógica e na formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos plenos direitos a considerar a tese exposta como uma lei, mas ao passo, naturalmente, do externo ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. (Vigotski, 2012, p.129)

Veresov (2004) assinala que as funções mentais superiores antes de se tornarem intrapsíquicas não eram *em uma* relação social, mas eram *a própria* relação social. Relação social neste sentido não seria uma “área” ou um nível onde as funções mentais aparecem, mas a relação social mesma é que se torna uma função individual da criança. Segundo Veresov (2004) a relação social a que se refere Vigotski não é qualquer relação entre dois indivíduos, mas uma relação social emocionalmente colorida e experienciada como colisão, contradição entre duas pessoas, um evento dramático. “Sendo emocionalmente e mentalmente experienciada como um drama no plano social tal experiência depois se torna uma categoria intrapsicológica individual”. (Veresov, 2004, p.6) Do mesmo modo deve-se compreender a ZDP como uma distancia entre o nível potencial de desenvolvimento e o nível atual que existe somente no caso de uma colisão social dramática (emotiva) entre indivíduos.

A relação entre o ideal e o real se dá no espaço entre a cultura existente que encontramos desde o nosso nascimento – o ideal – e as nossas formas de comportamento – o real.

Inicialmente, no desenvolvimento ontogenético do humano existe a forma ideal, que interage com o real: desde os primeiros passos do desenvolvimento infantil, a forma ideal superior afeta o estabelecimento de formas iniciais da mentalidade infantil. Um ponto de referência da teoria histórico cultural é a ideia de correlação das formas real e ideal. (Khinkanina, 2014, p.90)

O real e o ideal se transformam e transitam de um ao outro ao longo do desenvolvimento, formas individuais de comportamento interagem com o ideal (sócio-cultural) e esta interação se constitui em um “espaço de desenvolvimento”.

O último conceito que estabelece importante relação com a ZDP é a ideia de neoformação como resultado do desenvolvimento. “[...] o resultado do desenvolvimento não é nem uma tarefa que a criança seja capaz de resolver, nem uma função mental da criança. O resultado do desenvolvimento é caracterizado pelo conceito de neoformação” (Veresov, 2004, p.9). No processo de desenvolvimento a estrutura e o sistema se mantêm, o que se modificam são as relações e ligações entre as funções, surgem constelações inexistentes em estágios anteriores de desenvolvimento.

Essas novas formações, que caracterizam em primeiro lugar a reestruturação da personalidade consciente da criança, não são uma premissa, mas o resultado ou o produto do desenvolvimento da idade. As mudanças na consciência da criança se devem a uma forma determinada de sua existência social, própria da idade. Por isso as novas formações maturam sempre nos finais de uma idade e não no começo. (Vygotski, 2012g, p. 264)

Portanto, ao falar de ZDP deve-se considerar que este conceito está situado no bojo de todo um sistema teórico que pressupõe uma determinada situação social de desenvolvimento vivida pela criança; que propõe uma lei genética geral de desenvolvimento das FPS; que concebe a realidade sócio-cultural como portadora de uma idealidade psíquica dividindo espaço com o desenvolvimento real do comportamento e que tais conceitos contribuem para a explicar o processo de desenvolvimento psíquico humano que culmina em neoformações psíquicas a cada nova etapa. Acreditamos que as dificuldades vividas por Lino na realização de suas atividades de estudo estivessem relacionadas a uma ZDP não observada pela escola o que trazia como resultado a preguiça e a malandragem. Inverte-se a situação descrita pelos pais, passando o comportamento de Lino durante as lições a ser consequência e não causa das dificuldades escolares.

Diante do exposto, concordamos com Veresov (2004) que somente no caso de uma colisão dramática (emocional) entre indivíduos a ZDP existe como distancia entre o nível potencial e o nível atual de desenvolvimento. “Tal compreensão abre uma real perspectiva de pesquisa experimental da ZDP não apenas em instrução escolar, mas também em outras direções.” (Veresov, 2004, p.10) Uma das direções possíveis para se pensar a ZDP é sua aproximação ao brincar infantil.

Vigotski recorre ao conceito de *zona blizhaiego razvitiia* para dizer que ela se configura, na idade pré-escolar, por meio da brincadeira; na brincadeira a criança se comporta como se fosse mais velha

do que a idade que tem; a brincadeira contém em si as tendências do desenvolvimento e a criança parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. E a brincadeira como atividade-guia está para o desenvolvimento infantil, assim como a instrução ou o ensino está para o desenvolvimento da criança na idade escolar. Portanto, a relação não é entre desenvolvimento e aprendizagem na brincadeira ou na instrução e sim a relação entre atividade e desenvolvimento. (Prestes, 2010, p. 164)

É sobre a importância da atividade de brincar para o desenvolvimento psíquico – tema muito presente no processo de avaliação-intervenção por nós realizado – que falaremos no próximo subitem deste capítulo.

4.4 A importância do Brincar para o desenvolvimento psíquico

Sabrina – Ah, então isso é muito importante, porque a criança brinca para elaborar questões que ela vive, pra se expressar, pra aprender a se relacionar, pra ter memória, pra ter atenção, criança desenvolve atenção quando ela brinca, agora se a criança fica o dia inteiro na escola com atividades dirigidas e quando está em casa fica com uma coisa que vem pronta como acontece com eletrônicos, quando é que ela aprende?

Silvana – Meus menino não brinca.

Sabrina – Então, isso é fundamental.

Silvana – Agora um pouco mais no quintal.

Sabrina – E eu até percebi que o Lino, lá na sala, ele chegava ansioso pra brincar, eu lembro um dia que ele não conseguia parar e foi até um pouco antes, no último dia que ele foi lá, que ele estava até sem a medicação e eu pensei “é tem uma agitação aí” e ele queria brincar.

(22/09/15)

No site de um movimento social intitulado Criança e Natureza encontramos a seguinte paródia de uma cantiga infantil muito conhecida: “A barata diz que tem uma tal de TDAH, é mentira da barata, isso é falta de brincar”. Pensamos que esta paródia seja muito oportuna para abrir o presente tópico em que discutiremos a importância do brincar para o desenvolvimento psíquico.

Ariès (1978) é um autor importante que discute historicamente o surgimento da infância e da família como um fenômeno socialmente construído nos últimos 200 anos. Numa compreensão histórico-cultural percebemos que na medida em que o trabalho humano se complexifica, passando a garantir a sobrevivência, alguns segmentos da sociedade foram adquirindo cada vez mais tempo livre para atividades artísticas e lúdicas. (Mello, 2007, p.84) No que diz respeito à infância

[...] em um determinado momento da humanidade, com a complexificação das atividades de trabalho (tanto no que diz respeito às relações de produção quanto aos próprios instrumentos), o mundo adulto, sob muitos aspectos, não mais estava diretamente acessível à criança; ela não podia participar direta e efetivamente de muitas atividades compartilhadas pelos adultos. Entretanto, a apropriação de tal mundo (mundo humano) é uma necessidade para a criança, posto que ela faz parte dele e precisa, cada vez mais e melhor, situar-se nesse mundo. (Nascimento, Araujo & Miguéis, 2009, p.296)

Com a Psicologia Histórico-Cultural percebemos que cada criança aprende a ser um ser humano, sendo que as aquisições adquiridas neste processo não são exclusivamente fruto de herança biológica ou genética. A herança biológica é condição, mas não é suficiente para promover o desenvolvimento humano que depende da aprendizagem por meio das mediações com objetos externos da cultura material e intelectual. “De tal modo que cada nova geração nasce num mundo pleno de objetos criados pelas gerações precedentes, e nesses objetos estão acumuladas as qualidades humanas histórica e socialmente criadas e desenvolvidas”. (Mello, 2007, p.87)

O brincar e o jogo assumem um caráter específico no desenvolvimento psíquico humanos sendo atualmente, na maioria das sociedades, a atividade guia para a criança na educação infantil, “isto é, aquela atividade que melhor realiza a relação criança/mundo, no sentido de permitir a máxima apropriação das produções culturais historicamente elaboradas.” (Nascimento, Araujo & Miguéis, 2009, p.296)

Goussot (2010) fala de uma noção de infância que vem mudando na sociedade atual:

A infância como a pensava Maria Montessori ou Janus Korzcak; feita de brincadeiras, de experiências de relação, de descobertas progressivas de si mesmo e das próprias potencialidades, de aprendizagem de regras e de construções de mecanismos de autodisciplina, de expressão espontânea do impulso vital que traz a criança ao experimentar toda a sua pessoa e isto no plano sensorial, motor, emotivo e social; esta infância parece desaparecer ou, pelo menos, ser diferente de como a conhecíamos e imaginávamos (p.148).

Corroborando com o dito por Goussot, Mello (2007) afirma que atualmente as crianças das classes média e alta têm seus dias preenchidos com atividades extracurriculares tais como aulas de inglês, natação, música, judô, balé, etc., fazendo com que a infância – um período que o ser humano ainda não precisa produzir pela sua sobrevivência – seja um período utilizado somente para preparação para a vida produtiva. No caso de Lino vimos o desenrolar de uma rotina preenchida por brincadeiras com uso de recursos tecnológicos e atividades “produtivas” tais como inglês, natação, além do período de seis horas e meia passados na escola. No site da escola onde ele estudava

constava a seguinte frase na página sobre o perfil da instituição: *“É desde pequeno que se desenvolve um verdadeiro cidadão empreendedor e isso dura para a vida toda!”*. Cidadão empreendedor, aluno empreendedor, com foco nos resultados. Estes eram alguns dos valores declarados pela escola. Pensamos que aprender a empreender possa ser necessário, não desconsideramos a importância desse conteúdo. A crítica que fazemos é que o termo empreendedor não deva ser um adjetivo ou ainda *o único* adjetivo para cidadania ou para aluno. Havia uma urgência para a produtividade nesta instituição que percebemos em outros momentos. Por exemplo, quando a professora do primeiro ano diz que Lino gostaria de brincar mais, mas que isso não era possível, deveriam voltar para a sala de aula ou quando a coordenadora diz que haveria mudanças para o próximo ano letivo da escola com um aumento no conteúdo das apostilas, de maneira que não havia tempo para a reflexão dos assuntos tratados.

De acordo com Beatón (2014) os estudos neurocientíficos atuais apontam para a importância do brincar²⁶ infantil para o desenvolvimento do cérebro, mas o autor destaca que esta atividade é essencial sobretudo para a formação e desenvolvimento integral do ser humano. Brincar não é divertir-se somente, mas é um meio para o desenvolvimento intelectual, emocional, volitivo por meio da formação e desenvolvimento da função simbólica na criança o que muda qualitativamente o desenvolvimento humano. (Beatón, 2014)

Mello (2007) afirma a importância de que sejam respeitadas as formas típicas da atividade do brincar das crianças, por exemplo na primeira infância o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos; na fase pré-escolar as brincadeiras de papéis, imaginativas e de fantasia.

Considerando a importância da atividade de brincar para o desenvolvimento psíquico infantil, Cuba aplica programas de educação pré-escolar, seja pela via institucional – Círculo Infantil – seja pela via não institucional – Programa Educa a tu Hijo nos quais os adultos são orientados a brincarem com as crianças, obtendo informações sobre as brincadeiras mais adaptáveis para cada idade, numa primeira etapa são as atividade com objetos e em um segundo momento “a brincadeira de papéis sociais,

²⁶ Concordamos com Prestes (2010) de que a tradução para o português como “jogo” da palavra “igri” ou “juego” é um equívoco. Por isso, realizamos as traduções das palavras “juego” do espanhol, “gioco” do italiano e “play” do inglês como “brincar” em português, pois acreditamos que este termo abarca tanto o brincar de papeis e fantasia como também o “jogo” que em português pode vir a ser interpretado de forma restrita como o jogo de regras.

se constituem como elementos na atividade pedagógica, organizados e planejados para promover os nexos necessários entre as diferentes funções psíquicas, como um sistema, e a criação de bases para a apropriação do conhecimento teórico.” (Umbelino, 2014, p.274)

Lino demonstrava sua necessidade de brincar quando aos seis anos se entristecia por ter que deixar o parque infantil. Foi neste período que Lino veio a ser diagnosticado com o distúrbio de atenção e hiperatividade.

Silvana – Música e educação física é a salvação dele, a salvação do Lino. Quando tem aula de história, geografia, matemática, língua portuguesa, nossa ela falava que ele queria morrer, ela falava que ele ficava muito ansioso. Lá na outra unidade tinha o “brinquedão”, que se você for lá você vai ver, aí eles tinham mais acesso, aí ele foi indo pro Jardim, pro pré, então vai diminuindo o tempo de brincadeira. Eles falavam que era muito difícil pra ele, ele falava ‘já, mas tão rápido?’. Eu fico com dó dele, pra caramba, eu fico com muito dó dele.
(23/03/15)

Devemos considerar também a recente implantação do ensino fundamental em nove anos que na prática diminuiu o tempo para o brincar livre. Tradicionalmente a Educação Infantil, quando comparada ao Ensino Fundamental oferece mais oportunidades de interação entre os alunos, com tempo livre para brincar, valorizando atividades relacionadas a outras linguagens que não a verbal (musical, corporal, plástica, etc.). O Ensino Fundamental caracteriza-se por ser um espaço mais formal do que na Educação infantil, sendo a maior parte do tempo das crianças preenchido com atividades pedagógicas. (Teixeira, 2008)

No Brasil, o ensino básico divide-se entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Antes de 2005 o ensino fundamental tinha duração de oito anos, iniciando-se aos sete anos de idade na 1ª série. Com a lei federal nº. 11.114/05 foi instituído o início da obrigatoriedade do ensino fundamental aos 6 anos de idade ingressando a criança no 1º ano. A lei federal de nº 11. 274/06 ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos, mantido o início aos 6 anos. A prerrogativa era de que se mantivesse o conteúdo de pré-escola no primeiro ano do ensino fundamental, mas não é o que temos observado na prática, sendo que se espera em diversas instituições escolares que durante este ano escolar a criança consolide todo seu processo de alfabetização. Como vemos no discurso de Silvana, com seis anos Lino já tinha aulas de história, geografia, matemática e português, talvez não organizados de maneira a contemplar as necessidades de desenvolvimento psíquicos de todas as crianças de seis anos do seu grupo escolar. De acordo com o documento de orientações gerais para o ensino fundamental

em nove anos, não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos. (Brasil, 2004)

A respeito do ensino fundamental de nove anos, da rotina de Lino e o brincar fizemos a seguinte reflexão com os pais:

*Sabrina - Hoje em dia está muito pesado a escola pra várias crianças, pra muitas crianças, eles ficam na escola das 10hs às 18hs, aí chegam da escola e ainda tem que fazer lição, porque na escola por mais que seja das 10hs às 18hs tenha intervalo, tenha recreio é como se fosse um trabalho, ele está sendo o tempo inteiro exigido seja no inglês, e você colocou também da característica que ele tem de precisar mais da ludicidade, da brincadeira, quer dizer, logo entrou no pré (que agora é primeiro ano) já tinha menos parque, agora tem menos ainda. Vocês trazem também falas dele de que queria brincar mais, de que até as professoras ficavam com dó porque ele queria brincar. Mas a criança aprende muito na brincadeira, e as instituições escolares no geral não tem conseguido trazer isso de ensinar as crianças na brincadeira...
(22/09/15)*

Estudo realizado por Morrow et al. (2012) conclui que crianças tem maior ou menor possibilidade de serem diagnosticadas de acordo com a idade em que iniciam o ano escolar. No Canadá, normalmente a data limite de aniversário para entrar em cada série escolar é 31 de dezembro (o ano escolar tem início em setembro), e a pesquisa conclui que são exatamente as crianças mais novas da sala as que apresentaram maiores chances de serem diagnosticadas com TDAH. No caso de Lino ele não era o mais novo da sala, mas sabemos que as mudanças de período de desenvolvimento não dependem unicamente do tempo cronológico, não são maturacionais ou somente biológicas, mas dependem sobretudo das mediações vividas pela criança, da situação social de desenvolvimento vivida em cada etapa.

Seguem abaixo alguns trechos de reflexões que demonstram as dificuldades vividas pelos pais para encontrarem tempo livre e disponibilidade psíquica para brincarem com os filhos, mas também a compreensão e o olhar que passaram a ter para a importância do lúdico na família.

Sabrina – Outra questão importante. Para a criança agora a preocupação é brincar, e brincando se aprende muito também, brincando aprende a se relacionar, então também trazer essa importância da brincadeira, porque senão fica só essa coisa de tarefa, tarefa, e a brincadeira acaba ficando muito distante.
Silvana – Eu acho muito legal isso que você acabou de falar, é priorizar o lúdico não é?
Cláudio – Eu acho que, na verdade, acho até quando você fala de lúdico tal, eu acho que é isso que falta pra gente, mas assim eu principalmente e pelo que eu acompanhei ela, o que acontece, a gente nunca teve esse negócio, sempre foi essa coisa bem bronco, eu não tinha esse negócio de lúdico não, minha mãe saia pra trabalhar e eu tinha que cuidar da minha irmã, e pronto, acabou. A Silvana cuidou muito da casa, ela sempre cuidou da casa e das irmãs,

então é uma coisa que eu estava aqui pensando, hoje é outro mundo, antigamente não tinha esse negócio de, até tinha, mas claro que o mundo era outro, mas a gente acho que talvez por não ter passado por essa questão de lúdico, de brincadeira, a gente não sabe como aplicar isso, como realmente desenvolver isso.

Sabrina – Porque quando a criança brinca, como eu falei, ela expressa as questões que ela vive no dia a dia, elabora as coisas, é que nem a gente, quando acontece alguma coisa com você, você fica pensando não fica? Conversa com alguém, a criança brinca pra fazer isso. Então, se ele não está brincando, se ele está sem tempo para brincar isso afeta o comportamento dele também.

(11/07/15)

Como podemos ver pelo discurso de Cláudio, os pais não tiveram acesso a uma infância em que podiam brincar e acabam por reproduzir essa vivência na relação que estabelecem com os filhos. Além disso, percebemos que em função de uma realidade de intenso trabalho, medicalização dos pais, dentre outros aspectos o “clima” psicológico da casa é em geral pesado o que não favorecia atividades lúdicas com as crianças.

Silvana – Eu trabalhava, mas faz muito tempo já que eu estou em casa, uns 10 pra 11 anos já que eu estou em casa, mas esse negócio de ser só mãe, faz 8 anos que estou nessa vida, e é difícil pra mim entender. Como você vai observar eu não tenho ajuda assim de familiar, sou eu e meu marido pra resolver tudo e ninguém fica com eles pra gente sair, pra fazer alguma coisa, e eu não aguento. Tanto é que uma época eu fiz tratamento com psiquiatra, eu estava tomando medicação entendeu, e eu estou lutando pra não voltar a tomar, porque eu não quero voltar a tomar, estava tomando sertralina e o risperidona, eu não quero voltar, porque na gestação dela eu tentei parar, não deu, ele falou pra eu tomar de novo e parar quando ela nascesse. Aí eu cessei entendeu, na sexta-feira eu estava muito mal, entendeu, não conseguia parar de chorar, aí eles me viram chorando, queriam saber o que eu tinha, o Cláudio explicou que eu estava chateada, mas é um pouco de cansaço psicológico também entendeu, você cansa. Cansa de ser só mãe.

(02/04/15)

Cláudio – Rivotril. Na verdade quem recomendou isso foi o neurologista que é lá no prédio também, no mesmo da Dra. Silvia. Tomei esses dois remédios acho que por um ano, o que me ajudou foi voltar pro trabalho, fiquei afastado do trabalho, e foi um inferno quando eu voltei não tinha mais mesa pra mim, e eu gosto do meu trabalho, ganho dinheiro com aquilo que eu gosto de fazer e aquilo mexeu bastante comigo na época, e aí eu fiquei meio deslocado, achei que ia ser mandado embora, tanto que uma semana eu estava no hospital achando que estava morrendo. Mas aí teve esse pico, aí saí normal, isso sem ter filhos. Aí começaram a vir os filhos. E voltando pro Lino o que eu notei uma das coisas que eu não gosto e é uma coisa que eu tenho feito muito é falar alto, gritar. Porque isso, eu acho que pelo estresse dela, que também faz com que a gente fique assustado, ela deixa as crianças bem assustadas de falar alto, ela tem mania de falar muito alto, eu não gosto de gritar, nem de falar muito alto, mas eu estou, tanto que eu estava conversando com ela, eu vou procurar psiquiatra pra dar uma desacelerada, porque eu estou muito acelerado, com eles, eu chego em casa estressado, eu chego em casa eles vão tomar banho, molha tudo, coloca água no shampoo, enche o banheiro de espuma, coisa de criança, mas assim, depende de como está o seu estado psicológico, e o meu está muito abalado.

(21/05/15)

Após uma explicação breve sobre a importância do brincar para a criança e sobre como brincar junto proporcionaria uma maior aproximação dos pais com os filhos, Silvana reinterpreta o que entendeu do meu discurso e continua a reflexão junto com Cláudio:

Silvana – Estou entendendo, o que ela está querendo dizer é o seguinte Cláudio, é...vou tentar resumir do que eu entendi, é aquele negócio, a gente não para pra dar atenção pros meninos, o Lino cobra muito da gente o que nos

vamos fazer agora, o que nos vamos fazer hoje, o que nos vamos fazer, nem um momento a gente para pra sentar e fazer o que a gente tem que fazer com as crianças, você, quando foi a última vez que você brincou com o Lino?

Cláudio – (silêncio)

Silvana – Então, ele sente falta disso, então talvez se você dedicar um pouco do seu tempo para o Lino ele vai te deixar um pouco em paz, vamos dizer assim com o termo da palavra.

Cláudio – Hum, hum

Silvana – Tipo, você sentar, você ficar uma meia hora aqui com ele, a gente faz jogo da velha, a gente faz quebra-cabeça, ele fala “ah já brincou comigo”.

Cláudio – No dia da... eu estava brincando com ele que ele queria jogar xadrez, aí eu peguei o xadrez pra gente jogar.

Sabrina – É, e você vê como é uma coisa que você teve que puxar da memória, não é uma coisa que tenha que puxar, vocês estão numa família que vocês não conseguem conversar nem entre vocês e nem com as crianças, me parece que eles ficam o tempo inteiro batendo na porta, “ó tô aqui, ó tô aqui”.

(04/07/15)

Silvana confirma seu sofrimento e sua dificuldade em brincar com os filhos quando diz “*Eu admiro, eu vejo muita mãe que faz isso, tem mãe que você vê que parece que tem a idade da criança, você olha assim e eles se entregam mesmo, e eu...eu tenho inveja.*”(02/04/15)”

Explicitaremos em seguida sobre o papel da brincadeira para o desenvolvimento psíquico de acordo com Vigotski (2007a) que sustenta a nossa defesa de que não é TDAH, é mentira da barata. Isso é falta de brincar.

No campo dos estudos do desenvolvimento psíquico humano, este tende a ser olhado como um processo por etapas ou períodos. De acordo com Vigotski (2007a) a passagem de um estágio etário para outro está relacionada a uma mudança dos motivos e dos impulsos para a atividade. Na primeira infância, por exemplo, a atividade-guia, isto é, a atividade que impulsiona o desenvolvimento psíquico da criança é a atividade objetual manipulatória. Já no estágio seguinte, o pré-escolar, emergem necessidades específicas, impulsos que são importantes “para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente.” (Vigotski, 2007a, p.24)

Enquanto na primeira infância a criança consegue encontrar soluções para lidar com sua frustração substituindo suas vontades por outra atividade, esquecendo-se da anterior, a criança em idade pré-escolar tem desejos irrealizáveis dos quais não consegue se desvencilhar, não os consegue esquecer. Uma criança de 3-4 anos não é facilmente distraída quando deseja algo, ao mesmo tempo em que tem nela a tendência para realização imediata dos desejos. Para Vigotski (2007a) o brincar surge como uma saída para o adiamento desses desejos irrealizáveis, é a solução para uma situação difícil vivida

pela criança. Passa-se então da primeira infância em que consegue se distrair e esquecer dos seus desejos para a etapa pré-escolar em que a brincadeira de papéis ou de fantasia trazem consigo a capacidade de imaginação formada na ação, característica especificamente humana, algo inexistente em outros animais. A capacidade de imaginação relaciona-se ao desenvolvimento do pensamento abstrato, condição essencial para a aprendizagem dos conceitos científicos que serão exigidos pela escola na próxima etapa de desenvolvimento, o período escolar. Lino tinha cerceadas suas possibilidades de brincar, por falta de tempo ou por excesso de brincadeiras tecnológicas que não exigem ações e uso da linguagem como veremos adiante, dificultando que fossem criadas as condições e necessidades para o desenvolvimento psíquico na etapa escolar.

Coexistem na brincadeira as características imaginárias e de regras. No entanto, há um processo de mudança na brincadeira infantil que, acompanhando a periodização do desenvolvimento, passa da ênfase na imaginação para a ênfase nas regras. De início a ênfase é na imaginação durante o período pré-escolar passando, paulatinamente, para brincadeiras que tem uma ênfase nas regras.

Se, no início, a tarefa do pesquisador era a de desvendar a regra oculta contida em qualquer brincadeira com situação imaginária, pois bem, recentemente, obtivemos a comprovação de que a chamada brincadeira pura com regras (do pré-escolar e do escolar até o fim dessa idade) consiste, essencialmente, na brincadeira com situação imaginária, pois, exatamente da mesma forma como a situação imaginária contém em si, obrigatoriamente, regras de comportamento, qualquer brincadeira com regras contém em si a situação imaginária. O que significa, por exemplo, que jogar xadrez cria uma situação imaginária. (Vigotski, 2007a, p.28)

Passando a discorrer sobre o papel da brincadeira para o desenvolvimento psíquico da criança o autor diferencia os tipos de brincadeira de acordo com cada idade com o objetivo de explicar como estas diferentes peculiaridades do brincar de acordo com as idades correspondem a um desenvolvimento emocional e cognitivo.

Diferentemente do que acontece com as crianças até mais ou menos os três anos de idade em que os objetos ditam a brincadeira – uma porta abre e fecha, uma escada é para subir e descer, um chocalho para chacoalhar, isto é, “a força impulsionadora provém dos objetos e determina o comportamento”, as crianças maiores aprendem a agir, na brincadeira, em função do que tem em mente e não em função de objetos presentes

“apoando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas.” (Vigotski, 2007a, p.29)

Vigotski (2007a) explica que a criança pequena prende-se a determinação dos objetos por uma questão de união entre o afeto e a percepção. Isto quer dizer que qualquer objeto percebido pode tornar-se um estímulo para a atividade, sendo que sua consciência fica “amarrada” à situação em que se encontra. À medida em que a criança cresce ela passa a brincar com a fantasia desenvolvendo a capacidade de agir de maneira diferente daquilo que vê e do ponto de vista do desenvolvimento a fantasia e a imaginação podem ser analisadas como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

A ação na situação que não é vista, mas somente pensada, a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação. (Vigotski, 2007a, p.30)

Vigotski (2007a) faz uma assertiva muito interessante quando compara o desenvolvimento da criança àquela situação de adultos com disfunções da fala causadas por lesões. Do mesmo modo que as crianças na primeira infância, adultos lesionados perdem a capacidade de fazer afirmações que não condizem com a realidade, como por exemplo dizer “Maria está sentada” quando em realidade Maria está de pé. Porém, Vigotski não atribui estas características infantis a uma correspondente disfunção na criança como aquela dos adultos da maneira como encontramos hoje nos processo de medicalização que descrevemos no capítulo três (como no caso da dislexia, por exemplo, em que a dislexia do desenvolvimento diagnosticada em crianças não seria mais que um paralelo da dislexia adquirida, advinda de uma lesão cerebral em um adulto ou jovem leitor), mas utiliza a situação da disfunção para auxiliar na compreensão do desenvolvimento psíquico humano.

O autor esclarece que inicialmente a palavra para a criança serve como orientação no espaço, a palavra corresponde sempre a algo presente no contexto. Mas, na brincadeira vemos acontecer um processo difícil para a criança no qual “a ideia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da ideia e não do objeto”. Isto acontece quando, por exemplo, a criança finge que um cabo de vassoura é um cavalo.

A criança não consegue separar a ideia do objeto; ela precisa ter um ponto de apoio em outro objeto. Temos, aqui, a expressão de uma fraqueza da criança: para pensar sobre o cavalo, ela precisa projetar, no cabo de vassoura, no pivô, suas ações com esse cavalo. Porém, nesse momento crítico, muda radicalmente a estrutura principal que determina a relação entre a criança e a realidade, mais precisamente, a estrutura da percepção. (Vigotski, 2007a, p.30)

Esta mudança na percepção tem relação com o processo de atribuição de sentido e significado às coisas do mundo. A brincadeira é o

[...] elo intermediário entre as amarras situacionais da primeira infância e o pensamento isolado da situação real. Na brincadeira, a criança opera com objetos como sendo coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os objetos; por isso, na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos. (Vigotski, 2007a, p.31)

Vigotski relata uma característica importante da brincadeira que é o agir contra o impulso imediato. Por exemplo, em uma corrida as crianças tem que esperar a contagem para partirem juntas e portanto devem resistir ao impulso maior que é o de correr imediatamente. Respondendo a questão sobre o que faz com que as crianças resistam ao próprio impulso o autor recorre às palavras de Spinoza que diz “Um afeto não pode ser refreado nem anulado senão por um afeto contrário e mais forte do que o afeto a ser refreado”.²⁷

Então, gostaria de dizer que o fato de criar uma situação imaginária não é casual na vida da criança. Ele tem como primeira consequência a sua emancipação das amarras situacionais. O primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real. O segundo é que a criança age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima. (Vigotski, 2007a, p.32)

A regra vencer o impulso é uma característica essencial da brincadeira com uma peculiaridade muito importante de que a própria criança se impõe a regra por vontade, uma autolimitação que se relaciona a um afeto, não é uma regra imposta externamente. Recorrendo a Piaget, Vigotski fala desta peculiaridade da brincadeira infantil em que a criança começa a ditar e seguir por opção própria na brincadeira reproduzindo regras que são observadas socialmente. “A criança fala a si mesma: tenho que me comportar assim e

²⁷ Spinoza, B. *Ética*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007. Tradução de Tomaz Tadeu, p. 275.

assim nessa brincadeira. Isso é totalmente diferente de quando lhe dizem que pode fazer isso e não pode fazer aquilo.” (Vigotski, 2007a, p.29)

A brincadeira possibilita uma nova forma de desejos e nela se realiza aquilo que posteriormente será o nível de desenvolvimento real da criança. Vigotski (2007a) fala sobre a brincadeira como atividade-guia no desenvolvimento infantil e também sobre como a mesma cria uma zona de desenvolvimento próximo na criança. Primeiramente, o autor esclarece que a brincadeira não é predominante na vida da criança, não é o seu mundo, sendo a criança um ser que satisfaz as exigências da vida e não brinca o tempo todo. Em segundo lugar a submissão da criança às regras faz com que se crie a ZDP, pois ela é capaz de realizar coisas que não conseguiria fora da situação de brincadeira. “A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum.” (Vigotski, 2007a, p.35)

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas. (Vigotski, 2007a, p.35)

Assim, na brincadeira ocorre um movimento num campo abstrato apoiado em uma situação empírica. Na brincadeira reside a contradição genética da existência de um campo semântico expresso em um campo real, o que institui o desenvolvimento do pensamento abstrato e dessa forma o campo atencional deixa de coincidir com o campo perceptivo devido a ampliação do sentido que se dá a fala que deixa de ser estrita a concretude de objetos e situações.

Além disso, brincando a criança busca concretizar determinados objetivos e reproduzir a atividade do mundo adulto ao qual ela quer ter acesso. (Nascimento, Araújo e Miguéis, 2009). É como diz uma música do grupo Palavra Cantada “toda criança quer crescer, toda criança quer ser um adulto”²⁸

²⁸ “Toda criança quer/Toda criança quer crescer/Toda criança quer ser um adulto./ E todo adulto quer/ E todo adulto quer crescer/Pra vencer e ter acesso ao mundo./ E todo mundo quer/ E todo mundo quer saber/ De onde vem/ Pra onde vai/ Como é que entra/ Como é que sai/ Por que é que sobe/ Por que é que cai/ Pois todo mundo quer...” Grupo Palavra Cantada. Recuperado em <https://www.youtube.com/watch?v=YOYDIqu8F10>

No caso da brincadeira de fantasia os papéis assumidos pelas crianças na brincadeiras também são referências que auxiliam no domínio do próprio comportamento, isto é, numa brincadeira de escolinha, por exemplo, a criança que faz o papel de professor restringirá o seu comportamento de acordo com o que se espera de um educador em sala de aula. Se a criança, por acaso tem vontade de desempenhar o papel de aluno, porque os alunos estão desenhando, então a criança aprende a controlar-se e esperar que chegue a sua vez de trocar de papel, negociando com os colegas. Assim, ela tem a oportunidade de iniciar a controlar o próprio comportamento e não agir de maneira impulsiva. (Nascimento, Araújo & Miguéis, 2009)

Na atividade de brincar estão presentes diversas funções psicológicas e conceitos a elas relacionadas, muitos dos quais discutimos em outros momentos: a atenção, a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a função simbólica da consciência, afeto, sentido, motivo, vontade, controle do próprio comportamento, a ZDP que como vimos relaciona-se intimamente aos conceitos de situação social de desenvolvimento, à lei genética geral de desenvolvimento e às neoformações psíquicas. Portanto, a atividade de brincar é uma complexa atividade-guia da criança pré-escolar e determina seu desenvolvimento. Tal desenvolvimento é necessário na passagem para a etapa seguinte de desenvolvimento psíquico na qual a instrução escolar será a atividade guia.

Diante da centralidade da atividade lúdica que abrange todos os conceitos descritos acima e diante da realidade vivida por Lino que descrevemos anteriormente, isto é, uma história em que apesar de evidente sua necessidade de mais tempo com o brincar como atividade-guia teve uma rotina plena de atividades dirigidas para outros fins, pensamos que a criança não teve oportunidade de vivenciar por meio do brincar as mediações necessárias para o desenvolvimento das FPS especialmente para a atenção voluntária e controle da conduta tão necessários para a etapa posterior, qual seja a idade escolar com a atividade de estudo como atividade-guia de seu desenvolvimento psíquico. Pensando em termos dos períodos de desenvolvimento, é o período pré-escolar cuja atividade-guia é o brincar que cria as condições e as necessidades para o período escolar seguinte. Então, se Lino na pré-escola e mesmo no primeiro ano não foi colocado em atividades que possibilitaram as neoformações necessárias para a atividade de estudo

podemos compreender esta como uma das origens das dificuldades que veio a enfrentar desde o segundo semestre do primeiro ano do ensino fundamental.

4.4.1 A rotina e o brincar com recursos tecnológicos

Cláudio – [...] falei ‘larga o tablet e olha pra mim, troca a roupa, ouviu?’ ‘Ouvi’. Então tá bom, faz, senão você vai esquecer. Aí subi e fui tomar banho, dar banho no Julius, quando eu voltei ele estava no tablet e não tinha se trocado ainda. Aí peguei o tablet da mão dele, desliguei e falei ‘agora você se troca e guarda a roupa’. Mas assim, é uma coisa normal, a distração deles é grande com jogos eletrônicos, essas coisas. Ela [a mãe] incentiva muito eles, em brinquedos de memória, nesses brinquedos mais educativos mesmo, é que tem hora que não dá, você acaba cedendo...você precisa fazer algumas coisas e diz ‘olha, pega o tablet’ aí eu tenho que cuidar dessa bebê, tenho que lavar louça, colocar as coisas em ordem, lavar uma roupa, você acaba cedendo.

Na segunda metade do século XX acumularam-se uma série de mudanças que transformaram de maneira significativa a ordem social, política, econômica e cultural e também a vida cotidiana, a constituição de subjetividades e a conformação de identidades. No campo da cultura o fenômeno mais significativo é sem dúvida a revolução das comunicações, tanto pelo desenvolvimento da “massmedia” como pelo desenvolvimento de tecnologias eletrônicas para a transmissão e armazenamento de dados. Este fato, desafia a instituição escolar, tanto em sua função de transmissora de conhecimentos e saberes, como em seu caráter de socializadora. (Tiramonti, 2005)

Concordamos com a autora supracitada e acrescentamos que o desafio para lidar com as novas tecnologias está posto para toda a comunidade incluindo os pais e as próprias crianças. Os meios tecnológicos são cada vez mais importantes na definição das experiências culturais das crianças de hoje, e com o passar do tempo também derrubaram algumas das fronteiras entre o mundo infantil e adulto que um dia a escola teve o papel de construir. Isto porque a criança sabe tanto quanto (ou mais) do que um adulto sobre como manejar os novos instrumentos tecnológicos (tablets, celulares, computadores, etc.), e muitas vezes adquire informações sem a mediação da escola ou do adulto. (Tiramonti, 2005)

*“Lino derruba um pouco o mingau na mesa e limpa. Depois do café, com todos prontos para saírem Silvana amamenta e assiste televisão. Os **meninos pegam cada um o seu tablet.**”* Esta é

a descrição de uma das primeiras observações realizadas na casa de Lino. Abaixo temos outros diálogos que nos mostram o quanto o uso de recursos tecnológicos era presente na rotina das crianças.

Sabrina – Do que você mais gosta de brincar em casa

Lino – De tudo.

Sabrina – Mas dá um exemplo...

Lino – Conseguir colocar os cubos aqui?

Sabrina – Eu não consigo, sempre fica assim. Me fala do que você brinca em casa Lino? Porque quando eu fui na sua casa eu vi você acordar ir pra escola, voltar e fazer lição, eu não vi você brincando na sua casa.

Lino – Ah, eu gosto de tudo, de um monte de coisa.

Sabrina – Mas, dá um exemplo pra mim?

Lino – Com o Julius.

Sabrina – De quê?

(Silêncio)

Sabrina – E você fica muito no vídeo game?

Lino – Ah, fico...

Sabrina – Mais no vídeo game que brincando?

Lino – Na verdade, eu fico no computador.

Sabrina – É no computador, no tablet, você fica mais nisso que brincando?

Lino – É. E o Julius tb.

(13/06/15)

E com os pais:

Sabrina – Outra coisa que eu lembrei. Quanto tempo ele fica em tablet, tv....

Silvana – Muito.

Cláudio – O quanto você deixar.

Sabrina – Por dia, quantas horas?

Silvana – Final de semana praticamente o final de semana inteirinho que a gente está aqui [estávamos na casa deles] é ou televisão ou tablet. Agora na semana é menos.

Cláudio – E durante a semana umas duas horas?

Silvana – Não. Duas horas não.

Cláudio – Eu chego e eles estão no tablet.

Silvana – Não, duas horas não, de manhã praticamente quando eles acordam já descem direto pra ver desenho, de manhã já são duas horas, pelo menos umas cinco a seis horas por dia.

Sabrina – Cinco a seis horas por dia? Então, vamos tentar reduzir pra duas? De manhã praticamente ele nem vai ter porque vai fazer lição com a Fernanda [estagiária de psicologia indicada por mim]. E quando chegar também, porque cortando a televisão eles vão procurar outra coisa, eles vão ver que tem brinquedo.

(22/09/15)

A certa altura do diálogo Silvana percebe que é necessário controlar o tempo de permanência dos filhos com os brinquedos tecnológicos.

Sabrina – Uma pergunta, o tablet está a disposição para eles pegarem quando quiserem e o controle da televisão?

Cláudio – Não, o controle da televisão fica lá no quarto deles, mas... é o Lino. A gente sabe, sapecagem como é, aí quando o Lino sobe eu sei que ele pegou o tablet, às vezes eu vejo, às vezes eu não vejo, normalmente gente deixa os tablets guardados.

Silvana – Acho que a Sabrina está tentando colocar que a gente não tem que deixar tão acessível as coisas.

(22/08/15)

Como explicitado no subitem anterior a criança tem a atividade de brincar durante o período pré-escolar como guia de seu desenvolvimento, isto é, brincar é a atividade que condiciona as principais mudanças nos seus processos psíquicos e nas particularidades psicológicas da sua personalidade em determinada etapa de desenvolvimento. (Leontiev, 1978) Vigotski (2009) explica que a atividade de brincar continua tendo sua importância nos estágios seguintes de desenvolvimento:

Na criança em idade escolar, a brincadeira começa a existir em forma limitada de atividades, predominantemente, como jogos esportivos que desempenham um papel conhecido no desenvolvimento geral dessa criança, mas que não têm o significado que desempenha para o pré-escolar [...] na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade obrigatoriamente com regras). Toda a análise da essência da brincadeira demonstrou-nos que, nela, cria-se uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real. (Vigotski, 2009, p.36)

Dessa forma, o brincar segue ao longo dos anos auxiliando a criança desenvolver sua função simbólica e a relacionar-se com o real como auxílio de um campo semântico, isto é, o campo da abstração, do raciocínio. Diante da importância do brincar que explicitamos até o momento e da realidade de uso dos recursos tecnológicos na casa de Lino (evidenciado nos diálogos acima) consideramos importante assinalar que as formas de brincar não são independentes dos sistemas sociais produzidos historicamente. Por isso nos perguntamos: como se desenvolve a atenção, as demais funções psicológicas superiores e o controle da conduta de crianças cuja atividade-guia no período pré-escolar é essencialmente o brincar com uso de recursos tecnológicos? Recursos estes cujas características são a sequência frenética de imagens, os movimentos rápidos, concentração total e gratificação instantânea?

O processo de avaliação-intervenção realizado sugere que, dependendo da frequência e intensidade do brincar tecnológico a criança poderá encontrar dificuldades futuras em seu desenvolvimento, pois a brincadeira de papeis e o jogo de regras com a sua contradição de um campo semântico expresso em um campo real institui o desenvolvimento do pensamento abstrato; no brincar a criança tem a oportunidade de reproduzir a atividade do mundo adulto; se dedica a uma atividade que lhe dá prazer – uma atividade com motivo e sentido para ela – o que proporciona tempos maiores de concentração; exercitam a escolha e a vontade; compartilham decisões, dentre outros

aspectos. Sabemos que existem jogos eletrônicos e programas televisivos que podem funcionar como dispositivos educativos, mas ao mesmo tempo sabemos que este tipo de atividade não exige autonomia ou qualquer outro tipo de ação por parte da criança, o que portanto não conduz o desenvolvimento. De acordo com Zanolla (2007)

O videogame constitui instrumento de mediação, assim como a televisão e outras brincadeiras da infância. Por outro lado, essa premissa não deve isentá-lo como meio ideológico de dominação social, pois seu funcionamento técnico contribui para a racionalidade que administra o lazer nos moldes da indústria cultural. O que fortalece a ideia de uma indústria cultural destinada às crianças. (p.1348)

No que diz respeito à escola há a possibilidade de uso pedagógico e intencional das tecnologias desde a educação infantil de forma articulada com as múltiplas linguagens das crianças, com o objetivo de ampliar seu repertório cultural e suas possibilidades de expressão e comunicação. Neste caso, fazendo da tecnologia uma aliada para o seu desenvolvimento. (Muller, 2014) No entanto, como exposto acima trata-se de um uso intencional, limitado temporalmente e que não substitui a atividade de brincar livre, autônomo e relacional da criança.

Os jogos eletrônicos acabam impossibilitando que a criança possa falar sobre sua angústia desde uma posição que refira a falta que lhe constitui, pois encontra-se com a experiência diminuída, uma vez que nem sempre pode contar com o outro para que se possibilite uma troca. Independente de o corpo estar adormecido ou não, como no caso dos videogames wii [que exigem movimentação corpórea], é sempre diante de uma máquina que ela estará vivendo a experiência. (Cairolí, 2010, p.346)

Outro tema que gostaríamos de discutir que compareceu a certa altura dos encontros quando falávamos sobre o tempo diário de uso dos brinquedos tecnológicos foi a questão da rotina:

*Cláudio – Se você dá uma atividade o que eles fazem pegam tablet ou ligam televisão, nem escovar dente, nada. A primeira coisa que eu faço quando eles levantam é, já colocou o chinelo, escovou o dente, volta e vai fazer isso, primeira coisa que eu peço pra eles fazerem é isso. Se você não der atividade pra eles é direto pra tablet, televisão, eu estou preparando o café, chegam 10hs ‘ah eu tô com fome’, já passou a hora, e eles não fizeram nem atividades deles nem de arrumar, nem a própria higiene pessoal, nada, parece um vício.
(19/09/15)*

O tema da rotina compareceu também em outros momentos:

Cláudio – É que eu sou mais ponderado assim, às vezes o ritmo da casa acaba não dando com mil coisas, às vezes ela chega, a menina chorou, tá sujo tem que dar banho, eu gostaria que tivesse um ritmo, eu gostaria de chegar no

horário que eles chegam da escola pra montar um ritmo. Chegou tem que fazer a lição, você acaba indo fazer outras coisas, e aí você acaba não conseguindo fazer suas coisas, deixa mais 10 minutinhos, esses minutinhos crescem e o que tá na hora de tomar banho, jantar e a lição não deu. Por isso eu acho que chegou tem que fazer lição. Aí você janta, brinca, eu gostaria de conseguir montar um ritmo desse na casa.

Silvana – Eu também gostaria de montar uma rotina, eu acho que todo mundo precisa de uma rotina senão fica todo mundo perdido, principalmente criança, eu juro que eu tento fazer, mas todo dia acontece uma porcaria duma coisa. Eu estou mais de 15 dias tentando trabalhar pra eles arrumarem o quarto deles. Aí tem dia que o Lino acorda e desce, ele fala pra mim que tá com fome, eu acabo fazendo comida pra ele, aí eu preciso cuidar dela, daqui a pouco o Julius acorda, aí a rotina de arrumar o quarto já foi.

(15/08/15)

Sobre a dificuldade da família em estabelecer rotina entre outras dificuldades, lembramos que Silvana relata em certo momento que não conta com nenhuma ajuda externa, nenhuma outra pessoa os auxilia na rotina diária com a casa e com os filhos. Acerca deste tema Leite (2015) observa:

[...]não é raro encontrar, por exemplo, em veículos midiáticos, expressões da figura feminina forte que cuida da casa com qualidade, dos filhos, tem tempo para si, mantém bons círculos sociais de amizade, etc., como se fosse perfeitamente possível atingir todos esses objetivos prescindindo de apoios externos, ou ainda, como se nenhum deles exigisse planejamento e dedicação. (Leite, 2015, 171)

A professora do ano escolar vigente também relata sobre a necessidade de Lino em manter uma rotina.

Prof. Karen - Ele esqueceu de novo, então assim, né, eu falei meu deus, então essas coisas que tem que ficar bem atento com ele e eu percebo também quando sai da rotina dele. Ele teve uma ocorrência um dia no recreio e após o recreio era Educação Física, então nessa ocorrência ele foi pra coordenação conversou, ele baten a cabeça uma coisa assim, coisa simples, aí no que ele voltou pra sala ele já perdeu aquela rotina de voltar em fila, esperar o professor de educação física e subir pra quadra. Então ele esqueceu tudo, esqueceu a lancheira não sei aonde, teve que procurar, então quando sai da rotina dele eu percebo que ele fica um pouco mais atrapalhadinho assim e acaba esquecendo as coisas né, mas é super tranquilo.

(29/04/15)

De acordo com Vigotski (2001)

quanto maior for o número de hábitos corriqueiros que consigamos tornar automáticos e fazer com que dispensem esforços tanto mais as nossas capacidades intelectuais superiores terão liberdade para a sua atividade. Nesse sentido tem razão profunda o provérbio quando diz que o hábito é a nossa segunda natureza. (p. 366)

Makarenko (1980), educador soviético também defende a necessidade de uma constância de hábitos e das exigência que se faz da criança, com horários para dormir, acordar, fazer as refeições, deveres, etc., sempre com a colaboração de um adulto quando necessário. De acordo com Leite (2015) defender este tipo de rotina não significa viver

em um clima austero e autoritário, mas outrossim proporciona à criança um sentimento de segurança, tranquilidade sobre o que vai acontecer e pertencimento a um grupo. A autora ainda diz:

Podemos pensar nestas atividades em conjunto como atividades formadoras da atenção voluntária. O adulto coloca determinadas exigências para a criança, orienta suas ações – o que já é um processo formador da atenção e do comportamento voluntariamente orientado – e, quando ela não consegue cumprir, o adulto age em colaboração, ensinando-a, ou seja, atuando como um mediador para que a tarefa seja cumprida. Neste processo, a atenção da criança estará compartilhada com o adulto que a orienta sobre tarefa a ser realizada e, mais adiante, quando a criança estiver em condições de realizar a tarefa sozinha, significa que houve avanço no desenvolvimento de sua atenção (bem como das outras funções psicológicas) e ao menos a realização daquela determinada tarefa já pode ser internamente regulada. (Leite, 2015, p.150)

Observamos em visita de campo que Silvana fazia diversas atividades para os filhos tais como escovar os dentes ou arrumar a mochila, e ela mesma assume que não deveria fazer tudo, mas demoraria muito esperar que eles mesmos o fizessem. Oferecer para a criança a oportunidade de desenvolver atividades rotineiras no âmbito familiar cada vez mais complexas é um paralelo com a situação de ensino formal em que as atividades e conteúdos também se complexificam a cada nova etapa.

[...] daí a importância tanto dos pais atribuírem responsabilidades desde cedo à criança quanto de valorizarem desde o ensino pré-escolar às atividades envolvendo o estudo, porque, embora na referida etapa o lúdico ainda prevaleça, há uma finalidade naqueles conteúdos que é preparatória para as etapas posteriores nas quais se exigirá muito mais da criança em termos de regulação voluntária das suas funções psicológicas, inclusive da atenção. (Leite, 2015, p.150)

Evidenciamos neste subitem a importância do brincar para o desenvolvimento psíquico humano. A atividade do brincar, em sendo humana, modifica-se no tempo histórico e, atualmente em muitos casos, é substituída por longos tempos em frente a televisores, tablets e vídeo games. Uma criança que não vive o brincar de forma autônoma, com suas transformações que passam de uma ênfase na fantasia para uma ênfase nas regras; que proporciona exercício da vontade e do controle dos impulsos; que processa o desenvolvimento do pensamento abstrato, muito provavelmente encontrará dificuldades para executar as ações de estudo exigidas na fase escolar.

Finalizamos assim a nossa discussão sobre os diversos conceitos que expressam a compreensão da queixa-escolar em sua multideterminação. Na sequência apresentaremos

como se deu o desfecho do caso, isto é, quais foram as ações concretas que possibilitaram uma transformação no processo de escolarização de Lino.

5 DA MULTIDETERMINAÇÃO AO INÍCIO DA TRANSFORMAÇÃO: A MUDANÇA DE ESCOLA E O DESFECHO DO CASO

Sabrina – As crianças que tem deficiência intelectual, o que elas tem biologicamente? Uma criança que tem deficiência intelectual você dá um medicamento? Não, e essa criança aprende. A gente não determina até onde ela vai, nunca. Você nunca determina até onde uma criança pode ir. Não temos tantos estudos sobre os efeitos de tablet, eletrônicos mais modernos, vídeo game para o desenvolvimento das crianças, agora o Lino eu vejo que ele usa muito esses dispositivos, quando ele está em casa é com isso que ele brinca, ele não tem espaço/tempo pra brincar e eu percebia nos encontros que ele queria muito brincar, e eu ouvi relato da professora que quando ele estava lá no primeiro ano ele queria brincar. A criança aprende, desenvolve atenção, desenvolve o controle da conduta brincando, ele não teve isso de maneira suficiente. Talvez ele não tenha vivido as mediações necessárias para que biologicamente o cérebro dele desenvolvesse a atenção voluntária, então é uma questão de mediação. (Na última reunião na escola – 21/09/15)

Além do processo de desmedicalização, foram explicitadas pelos pais duas principais movimentações da queixa com o processo de avaliação-intervenção: a mudança na maneira de mãe e filho se relacionarem; e a mudança de escola. Reconhecer que a queixa é multideterminada foi o início do processo de transformação. Os pais puderam refletir conjuntamente com a pesquisadora, e com a mediação de conceitos teóricos, sobre acontecimentos que traziam dificuldades para o desenvolvimento psíquico de Lino, para sua aprendizagem escolar e para suas relações familiares. Dificuldades estas que são interrelacionadas, interdependentes, inseparáveis. Ao final do processo que realizamos, iniciou-se outro com a mudança de instituição escolar que Lino estudaria no ano seguinte, uma oportunidade de transformar as mediações pedagógicas as quais ele poderia ter acesso.

Representando esta mudança na forma de se relacionar com Lino, Silvana tem a seguinte fala:

Silvana – Eu tento várias coisas, eu vejo que na hora de conversar eu estou conversando diferente, eu já percebi isso, que eu estou gritando menos, que é aquele negócio a idade deles pedem isso também, mas eu sei que a idade deles é diferente, algumas coisas ele não vai entender. (22/09/15)

Este é apenas um exemplo de uma mudança concreta na forma de se relacionar que carrega em si uma compreensão teórica, uma mediação conceitual no que se refere a

idade das crianças. Silvana passou a compreender que o desenvolvimento cognitivo dos filhos é diferente do seu e que portanto deve explicar mais, conversar mais, utilizar-se da linguagem e de conceitos para mediar sua relação com eles.

Nos primeiros encontros com os pais havia uma dúvida sobre mudar ou não Lino de escola, enquanto pensavam em matriculá-lo em uma escola especial:

Silvana – Mas...tô tão perdida, nem sei o que falar. É porque é muito atrapalhado isso daí, às vezes eu acho que a escola está forte, às vezes eu acho que eu tenho que procurar uma escola adequada pra ele, já falaram de uma escola pra mim adequada pra ele na Casa que é pra criança igual o Lino, aí eu tenho medo de errar, só que se eu não tentar eu não sei, sabe, você fica meio assim, de tratar seu filho diferente.

Cláudio – Eu acho que não é o caso do Lino. Na minha opinião não é o caso do Lino.

Sabrina – Do que, de trocar de escola?

Cláudio – De trocar de escola, de colocar numa escola [especial], eu acredito que não seja, eu acredito que também eu falo pra ela é uma grande falha da nossa parte é a gente tem que revisar toda a matéria que ele passa um dia apesar de eu no meu passado minha mãe nunca fez isso.

(13/06/15)

As profissionais que acompanhavam o caso eram explicitamente contra a mudança de escola. No trecho abaixo a neurologista não discute o que acontece internamente à escola, mas sim o fato de Lino “ser TDAH”:

Silvana – [...] o que eu não estou gostando é dessa unidade nova da escola, o que eu conversei lá é que eu quero conversar com essa nova professora dele. Porque eu não sei o que está acontecendo lá. Assim, eu andei olhando as apostilas dele e eu quero entender, mas eu acho que ele não está conseguindo realizar toda a lição em sala e eu quero saber porque.

Margot – Olha, vão com calma, precisa entender o que está acontecendo pelo seguinte, “o TDAH”, eu não...ele fez neuropsicológico? Eu não me lembro...

(08/04/15)

Em outro momento as profissionais são mais explícitas quando à defesa de que Lino deveria permanecer na mesma escola:

Silvia – Então, a Silvana já se ressentiu disso. Ela vem reclamando disso, que não pode mais entrar, que não pode conversar mais com a professora que ela tem que sair rapidinho pra entrar em outra escola e ela fala que precisa, precisa, precisa de ajuda. Ela está ressentida com isso, só que ela também vai ter que entrar nessa regra, certo? Esse é o nosso papel. ‘Ah, porque eu não quero, porque eu já pensei em mudar de escola.’ Caaalma.

Margot – Eu sou contra também. Eu acho que o que a gente tem que fazer, uma coisa muito legal viu Sabrina, é pra gente aprender dicas e tudo, são os guidelines internacionais viu[...] lá eles comentam todas essas necessidades, o fato de precisar de ter orientação dos pais, o fato da gente só encaminhar os pacientes pra terapêntas que sejam habilitados da sua rede.

(22/04/15)

Após as discussões dos diversos temas apresentados nos capítulos três e quatro, em nosso penúltimo encontro os pais revelaram que Lino iria para outra escola, segundo eles mais familiar.

Silvana – [...] no ano que vem vamos mudar ele de escola.

Cláudio – Uma escola mais familiar. E uma das mudanças que a gente está vendo nessa escola nova, é que a escola é mais humanista, é mais família, ela não é mais financeira como a atual, não que a atual seja ruim, é muito boa, pode ser que não seja boa pro Lino, então assim, antes de resolvermos isso teve um casal de amigo nosso que mudou os filhos pra lá, perguntei pra ele como estava no ano passado, ele falou ‘Cláudio, superou minhas expectativas’ assim, tirando parte financeira que então tem nem o que conversar porque é muito mais barato, não oferece tudo que a atual, que a atual tem tudo lá dentro, inglês, natação, tem tudo lá dentro, tirando isso falando da escola ele falou é muito bom!

Silvana – Dependendo de como for, a gente coloca ele num período na escola e no outro pra fazer essas atividades. Não sei como chama, esportiva...

Sabrina – É cultural, né?

Cláudio – Também. A gente vê que é a cara do Lino, é a cara dele essas coisas.

(19/09/15)

Sabemos que trocar a criança de escola nem sempre é uma opção, principalmente no caso de crianças oriundas de escolas públicas. Mas, como explicitado anteriormente, no caso de Lino não nos foi autorizado uma atuação conjunta com a escola, restando-nos apenas a opção de buscar outras alternativas para a transformação da queixa e da relação de Lino com os conteúdos escolares. Defendemos, outrossim, que o Psicólogo Escolar possa lançar mão de mediações realizadas conjuntamente com as instituições escolares de modo a expandir as resoluções dos problemas de escolarização por meio de uma atuação com professores e com a comunidade escolar.

No último encontro com os pais estes relataram sofrerem pressão por parte da escola e da psicóloga para retornarem com o uso da medicação. O pai havia feito um discurso em que comparava Lino ao filho de um amigo, esta outra criança fazia todas as lições de casa sozinho. Diante disso fiz a seguinte intervenção:

Sabrina (com pais) – [...] quanto mais a gente pressionar e falar faz, e ficar nervoso, e deixá-lo sozinho, e não der apoio, mais ele vai se afastar dos conteúdos escolares. Então, o que eu estou propondo pra vocês é uma pessoa que vai estar com ele, que vai procurar entender o que está acontecendo de fato com o Lino em questão de aprendizagem, eu falei até pra ela, se vocês autorizarem ela pode fazer essa mediação com a professora via agenda. Porque não é que estou dizendo que ele não tem nada e que, não precisa dar remédio, ele não tem TDAH, que é só brincar e fazer menos atividades. Não é isso. Eu estou dizendo que não adianta ficar insistindo e comparando o Lino com outras crianças porque ele pode ter uma dificuldade que não foi suprida, lá desde os seis anos pode ter faltado mediações no desenvolvimento que pode ser do conteúdo e de como se relacionar com esse conteúdo. Não dá pra querer, ‘ah não, mas essa pessoa coloca o filho pra fazer lição sozinho’, não dá pra comparar, a história de cada um é diferente, as coisas que vão acontecendo na vida são diferentes, vocês passaram como família por muitas dificuldades e isso afeta o desenvolvimento de uma criança, não é que ele não vá conseguir, não vá recuperar, mas você teve um câncer (o pai), você teve problemas de saúde recentes também (a mãe), a gente fica fragilizado pra trabalhar, imagina uma criança no meio de tudo isso, e o Lino é muito sensível, é claro que ele sente e que ele sentiu, então as coisas vão se entrelaçando, são vários motivos.

(22/09/15)

A pessoa a que me refiro no trecho acima é uma estagiária de último semestre de Psicologia que, supervisionada por uma psicóloga, faria as lições com Lino e o acompanharia até quando julgassem necessário. Ainda neste encontro conversei com os pais sobre diversos temas discutidos anteriormente: o sentido e a motivação para o estudo, o brincar, o uso de dispositivos tecnológicos, a medicalização, o papel da escola em identificar e suprir as dificuldades de Lino, o uso de apostilas por parte da escola, a necessidade de democratização da escola, a lição de casa, a rotina estafante de atividades, a necessidade de uma rotina previsível.

O último encontro com a psicóloga Silvia também sintetizou os temas discutidos ao longo do processo de avaliação-intervenção. Partindo de uma discussão sobre o papel do brincar pra o desenvolvimento infantil fiz a seguinte intervenção:

Sabrina (com Silvia) – [...]e brinca também pra elaborar as questões emocionais que ela vive, então uma criança que está dentro de uma família que passa por questões de saúde difíceis, com a mãe que teve câncer e se diz ansiosa, com um pai que teve síndrome do pânico e que se diz triste e irritado, uma criança que fica ou no tablet e televisão, ou na escola com as pessoas falando o que ele tem que fazer, me pergunto: que horas ele vai elaborar tudo isso? Que horas ele vai parar pra brincar? E a Silvana me falou que a história de vida ele é essa, desde pequeno ele está no tablet e televisão ou está na escola. E ele traz muito essa necessidade de brincar, às vezes que eu estive com ele foi brincar livre. Não é ‘agora vamos fazer isso pra treinar e aprender não sei o que’, por isso ele fala que quer jogos pra aprender, porque ele quer jogar na verdade. A gente não pode dizer que ele tem uma questão orgânica se a gente não refletir e mudar a situação concreta. Na verdade tem uma questão orgânica sim, porque ele não passou por experiências e mediações humanas e com objetos que proporcionassem para ele desenvolver no cérebro o aparato que ele precisa. Agora tem que correr atrás disso, pra gente correr atrás disso é forçando ele a fazer lição, é continuar nessa escola que a coordenadora falou que ano que vem vai ser mais ‘contendista’? Porque pro Lino, se ele não está conseguindo, matemática que estão falando que ele não está conseguindo, é porque faltou mediação aí atrás, e a escola viu o que faltou e está buscando suprir o ensino? Não.
(31/10/15)

De forma geral estes foram os principais pontos sobre como se deu o desfecho do caso. No Apêndice 5 consta o diálogo completo do último encontro realizado com a psicóloga Silvia no qual fica evidente que temos uma interpretação diversa sobre o que acontecia no processo de escolarização de Lino e com o seu desenvolvimento psíquico. Enquanto Silvia defende uma origem neurobiológica, defendemos a multideterminação da queixa assentada numa relação dialética singular-particular-universal, sendo que devemos caracterizar e questionar o que acontece em nossa sociedade particular com vistas a compreender um processo de singularização que busca o acesso aos bens universais produzidos pelo gênero humano. Convidamos o leitor para seguir conosco acompanhando nossa síntese na qual buscaremos explicar a tese defendida.

6 DE MEDICAÇÕES A MEDIAÇÕES: SÍNTESE E TESE DEFENDIDA

Como explicitamos na introdução do presente trabalho, o momento de síntese prevê o retorno ao concreto como concreto pensado. Saviani (2015) nos explica que somente a partir de um método dialético é possível apreender a totalidade de um fenômeno pelo caminho da *análise* com as abstrações e determinações mais simples seguido do caminho inverso com a mediação da *síntese* que não é mais uma representação caótica do todo, mas uma rica totalidade de determinações. A totalidade é um conceito dinâmico, não é formada de partes fixas ou funcionais, mas é um complexo de complexos, na qual a sua menor unidade constitutiva é também de extrema complexidade, isto é, é também ela uma totalidade dialética. (Netto, 2002)

Intentamos ao longo da tese explicitar o ponto de vista histórico tanto em cada conceito que compôs a multideterminação do caso em sua relação com a história de vida de Lino, quanto do objeto de estudo que é a avaliação-intervenção do psicólogo. Acreditamos, como defendemos na introdução desta pesquisa, que as categorias história e mediação são elementos transversais em uma pesquisa e em um processo de avaliação-intervenção.

Buscamos aproximação com a totalidade das determinações da queixa escolar e – no caso do nosso objeto de estudo que é a avaliação-intervenção do psicólogo de/em caso de queixa escolar cuja especificidade de conteúdo é relatado como uma dificuldade no desenvolvimento da atenção voluntária e do controle da conduta – as determinações encontradas eram complexas dentro do complexo que era não só a queixa, mas o desenvolvimento psíquico de uma criança. Em outras palavras, cada um dos conceitos desenvolvidos para explicar a multideterminação da queixa é um complexo que se apresenta no bojo de uma complexidade maior que é o desenvolvimento psíquico de Lino em seu processo de escolarização. Dessa forma, atuamos nas dimensões escolar e familiar. Por meio das entrevistas com as professoras e coordenadoras e acompanhando muitas das lições de casa, tivemos acesso a vivência escolar de Lino e pudemos conhecer um pouco sobre o método de ensino da escola, sua missão e valores. Tal aproximação da escola possibilitou-nos concluir que não havia uma atividade de ensino que contemplasse as mediações necessárias para que Lino desenvolvesse as funções psicológicas superiores com a qualidade necessária para suas atividades de estudo.

Pensando na afirmação principal de que havia um déficit de atenção, evidenciamos a impossibilidade que haja dificuldade em somente uma função psicológica. Dizer que a criança tem “déficit de atenção” é uma afirmação incompleta, pois na realidade a criança encontrou dificuldades em seu desenvolvimento psíquico como um todo pela falta de mediações intencionalmente organizadas e plenas de sentido que pudessem possibilitar nela neoformações psíquicas que constituem o seu processo de desenvolvimento. “As neoformações não são apenas novas funções que aparecem como resultados do desenvolvimento. Elas são, antes, um novo tipo de construção e organização do sistema psicológico como um novo nexos das funções elementares e superiores.” (Veresov, 2010, p.88) As funções psicológicas superiores constituem-se em um sistema no qual as funções são interdependentes tanto entre elas mesmas como com outros conceitos tais como motivo, sentido, atividade-guia, situação social de desenvolvimento e zona de desenvolvimento próximo, conceitos os quais apresentamos no capítulo quatro.

De acordo com Lukàcs (2012) a concepção dialético-materialista de totalidade é, além de uma unidade de contradições, também mutável e limitada a um período histórico determinado. Refletindo sobre esta afirmação do autor supracitado salientamos a importância do constante exame da particularidade que se constitui em mediações que podem explicar mecanismos interferentes na constituição da singularidade. (Oliveira, 2005) Como diz Beatón (2003, p.22) “as ideias, os dados e interpretações das escolas psicológicas podem ser reanalisadas, repensadas de acordo com os momentos históricos culturais pelos quais se transita.”

No caso por nós estudado acreditamos que esta mutabilidade da totalidade ficou bem representada quando refletimos sobre o uso dos dispositivos tecnológicos pelas crianças, que muitas vezes substitui a atividade do brincar. Presenciamos as tecnologias ganharem cada vez mais espaço tanto na vida dos adultos quanto na vida das crianças. Apontamos para a necessidade de que se compreenda melhor o processo de mutabilidade principalmente no que diz respeito a utilização de novas tecnologias por crianças e os efeitos no seu processo de desenvolvimento psíquico. Demonstramos no capítulo quatro que o uso abusivo pelas crianças destes tipos de dispositivo não cria as condições para seu desenvolvimento psíquico.

A multideterminação, isto é, os complexos encontrados no complexo caso de Lino são mutáveis, e podem ou não serem encontrados também em outros casos. A tese

abstrata que defendemos para atuação do psicólogo escolar numa perspectiva crítica é a atuação que busca localizar estes complexos num contexto da dialética entre singular-particular-universal com uma quantidade suficiente para que produza um salto qualitativo de compreensão da queixa que será reconhecido pela sua transformação no sentido do acesso dos sujeitos aos bens produzidos pelo gênero humano. Retornaremos ao tema da lei dialética da transformação de quantidade em qualidade ao final desta síntese, com o esquema gráfico da tese.

Caminhando para a consecução do nosso objetivo expresso na introdução deste trabalho – qual seja o de sistematizar um conjunto de mediações teóricas para avaliação-intervenção do psicólogo em casos de queixa escolar que assegurem a compreensão da queixa em sua multideterminação e sua consequente transformação – reapresentaremos a seguir as principais conclusões dos capítulos três e quatro que são os capítulos de análise que sustentam a defesa da nossa tese.

No capítulo três apresentamos a compreensão hegemônica do transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, a inserção deste transtorno como um processo de medicalização e as críticas a este processo biologizante e reducionista do desenvolvimento psíquico. Acreditamos que um psicólogo que atue de maneira crítica e considere a existência de processos de medicalização esteja atuando de acordo com o princípio da dialética SPU mesmo não consciente disso, pois a medicalização é uma caracterização da particularidade em que vivemos que dificulta/impede o acesso aos bens genéricos produzidos pela humanidade.

Uma conclusão importante que diz respeito ao trabalho do psicólogo é que a interpretação biológica de questões humanas que são complexas e multideterminadas leva ao reducionismo na atuação, sejam tais atuações praticadas por médicos, por psicólogos ou outros profissionais, apagando a dimensão particular e singular de um objeto de estudo que não é apenas o corpo físico, mas o desenvolvimento humano e suas qualidades, que podem se diferenciar em tantas matizes quanto forem as possibilidades de encontros no processo de ensino e aprendizagem; entre uma singularidade e outra diante de mim; entre uma singularidade e a universalidade do que o ser humano produziu até hoje.

Evidenciamos na exposição sobre a presença da racionalidade médica na escola a transposição do reducionismo médico para o trabalho pedagógico. Descrevemos um

funcionamento escolar que muitas vezes reproduz um sistema social antidemocrático, acrítico e *a-histórico*, com as características de uma sociedade neoliberal e com uma pedagogia que ora faz uso da voz dos especialistas – quando realiza os encaminhamentos e aguarda orientações – ora faz da voz de especialistas a sua voz – quando transforma tais orientações, reducionistas e medicalizantes, em práticas pedagógicas.

Acrescentamos ao explicitado naquele capítulo que o uso de leis (municipais, estaduais, federais) ou “leis” internas às instituições escolares que exigem o diagnóstico para a obtenção de direitos (de atividades diferenciadas, de mais tempo para lições, de usar calculadora, etc.) é um recurso ineficaz e iatrogênico contra as injustiças das instituições escolares que em nossa organização social capitalista mantém uma alienação estrutural na forma como se organiza com o afastamento da maioria da população mundial do acesso à cultura, aos bens genéricos produzidos pela humanidade. Precisamos sim de uma organização da cultura (Gramsci, 1968) em que os direitos sejam para todos e não somente para aqueles que obtenham diagnósticos psicológicos e médicos. A escola antidemocrática é sustentada pelo mercado da educação apostilada e pelo mercado da saúde medicalizada ao mesmo tempo em que sustenta estes mercados.

No capítulo quatro analisamos os temas discutidos nos encontros com Lino, com seus pais, professoras e psicóloga durante o processo de avaliação-intervenção e que se traduziram em conceitos mediadores para a compreensão da multideterminação da queixa e do desenvolvimento psíquico da criança. Falamos sobre os seguintes conceitos: o desenvolvimento da linguagem escrita e a linguagem como representação; unidade dialética da atividade de estudo e da atividade de ensino; organização intencional do ensino e ensino da escrita como necessidade; incorporação e superação das dimensões técnicas, de decodificação, codificação e motoras da linguagem escrita; mediações no uso do caderno; capital cultural e ethos; a atenção voluntária e seu desenvolvimento no bojo do quadro conceitual da Psicologia Histórico-Cultural e das FPS como sistema; a atenção voluntária relacionada a todas as demais FPS e principalmente aos conceitos da lei genética geral do desenvolvimento, do brincar como atividade-guia, da vontade, do motivo e do sentido; a periodização do desenvolvimento; o papel da instrução na aprendizagem de conceitos cotidianos e científicos e consequente desenvolvimento psíquico; unidade afeto-cognição; mediações provocam mudanças no aparato orgânico e neoformações; zona de desenvolvimento próximo que se define na relação entre

instrução e desenvolvimento e se relaciona aos conceitos de situação social de desenvolvimento, lei genética geral do desenvolvimento, ideal e real; a infância e o brincar – o brincar em casa e na escola; atividade-guia, rotina, controle de impulsos e o brincar tecnológico. Explicitamos abaixo alguns pontos principais da análise realizada.

Para a apropriação da linguagem escrita não são suficientes os exercícios de cópia e memorização, ou a conscientização da correspondência de alguns grafemas-fonemas, mas é necessária a compreensão desta linguagem como abstrata que não carrega em si o som material da fala, mas é sim uma representação dos sons e palavras da fala. A linguagem escrita, assim como a linguagem, foi criada pelos homens em função das necessidades surgidas no processo de trabalho, e do mesmo modo deve ser o processo de aprendizagem da mesma pela criança. A atividade pedagógica sintetiza as ações de ensino e aprendizagem como unidade dialética. Portanto, o professor deve proporcionar condições de ensino que possibilitem engajamento por parte dos estudantes em atividades de estudo, garantindo a apropriação de conhecimentos teóricos.

Acreditamos ser importante uma mediação conceitual no campo da linguagem escrita que prime pela incorporação de seu sistema fonológico, digamos mais mecânico da linguagem, com a sua superação por meio de uma compreensão teórica e que considera a produção da linguagem escrita e do raciocínio lógico em sua historicidade, dialogicidade e dependência de mediações intencionalmente organizadas e com sentido para o estudante, permitindo assim o seu desenvolvimento nos níveis exigidos pela escola, isto é, em nível suficiente para o alcance de conceitos científicos. No caso de Lino vimos que logo no início de seu processo de escolarização a instituição escolar não investiu em tais mediações optando pelo encaminhamento para profissionais de saúde por acreditarem que as dificuldades do estudante seriam causadas por problemas de origem biológica.

A instituição escolar é aquela responsável pelo ensino e caso haja uma continuidade da atividade de estudo a ser realizada em âmbito familiar deve-se procurar garantias de que o estudante seja capaz de realizá-la de maneira autônoma. Relaciona-se com este ponto a necessidade da escola pensar sobre a rotina de estudos do aluno de forma que não seja excessiva. Importante esclarecer que quando falamos “escola” nos referimos a um modelo de escola e de ensino em sua relação com a sociedade. Fazemos um parêntese para esclarecer que o modelo de escola que temos, sua formatação, currículo, organização de tempos, hierarquias na tomada de decisões, não responde às

necessidades para um desenvolvimento humano com um acesso crítico ao conhecimento científico. A escola funciona como portadora de uma proposta que expressa o conjunto de valores e crenças da “comunidade” e também como instrumento de governabilidade. (Tiramonti, 2005). Tiramonti conclui que a escola moderna apresenta limitações muito fortes para cumprir a tarefa que lhe tem sido imposta. Para responder a questão “como educar hoje?”, é preciso revisar o substrato cultural das escolas, sua organização institucional, suas articulações com a rede social, seu papel na reprodução das diferenças sociais e na busca pela igualdade.

A família não deve ser culpabilizada pelas dificuldades encontradas pelas crianças no processo de escolarização, mas esta afirmação não a exime de seu papel de educadora e de participante ativa na promoção de atividades de ensino informais e culturais. Para tanto é condição indispensável que as famílias tenham resguardados seus direitos sociais que as possibilitem exercer da melhor forma o seu papel – direito ao trabalho salubre que não leve à exaustão, direito ao transporte, direito ao lazer, direito à cultura, direito à alimentação saudável, direito à moradia, direito ao tempo livre, direito ao brincar, direito a uma comunidade de apoio, a uma rede de saúde, entre outros. Como diz Paulo Freire (2000) a educação sozinha não transforma a sociedade, portanto, ao mesmo tempo em que a educação executa transformações possíveis, algum nível de mudança social deve alimentar a educação para ser retroalimentada por ela.

Concluimos sobre a necessidade de mediações para que se desenvolva não só a função psicológica da atenção voluntária, mas o psiquismo em sua integralidade. Saber da história de Lino em relação a atividade-guia de sua etapa anterior de desenvolvimento (período pré-escolar com o brincar de papéis) e das condições de ensino a qual ele estava submetido nos possibilitou enxergar que não se tratava de déficit de uma única função psicológica, mas uma dificuldade advinda de múltiplos fatores presentes em sua história familiar e escolar.

O enfoque teórico escolhido nos dá respaldo para considerar que casos de dificuldade de atenção e de regulação do comportamento apresentam, de fato, um componente biológico, mas este não se expressa em virtude de uma determinação genética ou algo intrínseco ao organismo do sujeito. É, outrossim, expressão das condições em que o sujeito se desenvolve ou se desenvolveu, ou ainda, permeado pelas condições objetivas de apropriação daquilo que foi produzido historicamente pela cultura humana, das mediações que recebe(eu) em seu percurso de desenvolvimento. (Leite, 2015, p. 169)

Vemos então que as assertivas da Psicologia Histórico-Cultural, desde seus autores clássicos até os resultados de estudos recentes como os de Leite (2015), Martins (2011), apontam para a necessidade de mediações que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento do psiquismo humano para além de determinismos biológicos, dando subsídios para uma ação e prática transformadoras que consideram o ser humano em sua historicidade e complexidade vitais.

Falamos na introdução desta tese que o uso de signos ou a sua ausência “se revela como diferencial decisivo na qualidade do desenvolvimento, uma vez que, instrumentalizando modos de operar, ampliam os domínios sobre as condições objetivas e subjetivas que orientam as ações concretas do indivíduo.” (Martins, 2011, p.82) A partir desta ideia podemos dizer, concordando com a autora supracitada, que para Vigotski a linguagem é uma função central das/nas relações sociais, servindo de base para o desenvolvimento de outras funções e subsidiando sobretudo as atividades de trabalho. Na análise sobre o brincar, vimos que esta atividade exerce um papel central no desenvolvimento do pensamento abstrato, pois descola o uso da palavra de sua empiria. Na brincadeira a criança passa a usar as palavras com o auxílio de um objeto como apoio (um lápis passa a ser um cavalo), e posteriormente ela poderá usar a palavra *cavalo* sem nenhum referente empírico. A compreensão da atividade-guia do brincar como uma atividade que abarca tantos outros conceitos da Psicologia Histórico-Cultural – tais como a atenção, a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a função simbólica da consciência, afeto, sentido, motivo, vontade, controle do próprio comportamento, a ZDP, que como vimos relaciona-se intimamente aos conceitos de situação social de desenvolvimento, à lei genética geral de desenvolvimento e às neoformações psíquicas - foi uma das principais novidades para nós ao chegarmos nesta síntese.

Antes de apresentarmos a nossa tese final gostaríamos de tecer alguns comentários sobre a relação entre os conceitos desenvolvidos no capítulo três e aqueles desenvolvidos no capítulo quatro. Podemos concluir que há uma contradição entre a realidade apresentada no capítulo três, que descreve o fenômeno da medicalização e os conceitos teórico explicativos sobre as condições para o desenvolvimento psíquico apresentados no capítulo quatro. Era esta a contradição existente na prática avaliativa-interventiva que foi superada com a incorporação de que sim, havia uma falta ou um déficit de atenção para o estudo, mas a compreensão deste fenômeno em sua base biológica foi incorporada e

superada pela mediação dos conceitos teóricos advindos da Psicologia numa Perspectiva Crítica e Histórico-Cultural. Muitas vezes se afirma que o TDAH não existe. Nós, por outro lado negamos a negação. Acreditamos que este tipo de afirmação nos afasta do fenômeno e da busca por sua resolução, pois é uma afirmação incompleta. O fenômeno do déficit de atenção para o estudo existe e deve ser contextualizado, discutido, problematizado, aprofundado de maneira crítica considerando que sua existência, dentre outros determinantes, é fruto de uma sociedade neoliberal que para atender aos interesses de produção e manutenção do *status quo* reduz e compartimentaliza o desenvolvimento psíquico humano, isolando-o de seu sentido social e cultural, inclusive e principalmente na escola. O denominado “transtorno” também é resultado de mudanças sociais e culturais no que diz respeito ao modo de vida moderno em que os aparatos tecnológicos se fazem presentes de maneira intensa desde a mais tenra infância. A atenção voluntária torna-se constantemente involuntária com as interrupções de sons e imagens dos dispositivos tais como tablets, androids, notebooks que automaticamente mudam o nosso foco com suas atualizações, curtidas, mensagens de grupo, notificações automáticas, sinalizações de novos vídeos, fotos e assim por diante.

Por fim, passemos a nossa tese. Captar a multideterminação da queixa exige a utilização de conceitos teórico-práticos.

A realidade se fetichiza numa “unicidade” ou “singularidade” imediata, desprovida de ideias, que, por isso mesmo, muito facilmente podem se alçar à condição de mito irracionalista. Em ambos os casos, relações categoriais ontológicas tão fundamentais como fenômeno-essência e singularidade-particularidade-universalidade são ignoradas no processo do pensamento, e por isso a imagem da realidade sofre uma excessiva homogeneização privada de tensões, simplificadora e, portanto, deformante. (Lukács, 2012, p.353)

Diante de todo o exposto defendemos a nossa tese de que *o psicólogo ao atuar com os pressupostos da Psicologia Escolar Crítica e com a categoria de análise singular-particular-universal, como categoria presente nestes pressupostos, permite uma avaliação-intervenção que busca abarcar o sujeito da queixa escolar na sua multideterminação de forma tal que produz as condições para a transformação da realidade onde incide a queixa no sentido do acesso dos sujeitos aos bens culturais produzidos pelo gênero humano*. Como um desdobramento da defesa desta tese observamos que o conjunto das determinações da queixa enquanto quantidade expressa em conceitos possibilitou um

Pensando em cada um dos conceitos utilizados para análise do caso como um complexo a sensação é de ampliação e abertura, possibilidade de aprofundamento e sempre novas compreensões em direção oposta ao reducionismo.

Em seguida faremos as nossas considerações finais, assumindo que este é o resultado de um trabalho coletivo e que a busca pela aproximação com a totalidade terá continuidade com pesquisas vindouras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] “ ‘o caminho acabou, a viagem começa’. O caminho formal acaba no momento em que nos apropriamos do método e das categorias marxianas, mas a viagem do conhecimento, da produção de conhecimento, da ampliação do estoque crítico, começa precisamente no ponto em que o caminho acabou.” (Netto, 2002, p.76)

O caminho acabou e a viagem começa, porque tudo é movimento e transformação. Uma vez que um profissional ou pesquisador se apropria minimamente de uma teoria, a viagem começa com a ampliação do conhecimento desta e de outras teorias e com a pesquisa de como esta teoria pode ser apropriada para compreender fenômenos em seu momento histórico particular e em sua universalidade.

A presente tese teve como objetivo sistematizar um conjunto de mediações teóricas para avaliação-intervenção do psicólogo em casos de queixa escolar que assegurem a compreensão da queixa em sua multideterminação e sua consequente transformação. Foi realizado um estudo de caso de uma criança com o diagnóstico de transtorno do déficit de atenção com hiperatividade com a realização de observações domiciliares e entrevistas com os pais, neurologista infantil e psicóloga responsáveis pelo diagnóstico, professoras, coordenadora pedagógica e com a própria criança para reflexão conjunta sobre o processo de escolarização e as dificuldades vividas em âmbito escolar e familiar.

Para a defesa de nossa tese – que buscou uma aproximação ao método de pesquisa como proposto pela Psicologia Histórico-Cultural – recorremos à sua base Materialista Histórico-Dialética. Expomos sobre o *método dialético* de conhecimento e sobre as categorias epistemológicas de *totalidade e historicidade*. Também falamos sobre a *mediação*, uma categoria fundamental para a filosofia do Materialismo Histórico-Dialético, para a Psicologia Histórico-Cultural e para nossa tese. Discorrer sobre a mediação foi também central para compreendermos a dialética singular-particular-universal, princípio do Materialismo Histórico-Dialético defendido por Oliveira (2005) como subsídio filosófico essencial para a atuação do psicólogo como pesquisador e como terapeuta.

Nos capítulos de análise abordamos o tema da medicalização e os conceitos

utilizados para a compreensão da multideterminação da queixa-escolar. Fizemos uma análise que se contrapôs ao diagnóstico realizado pela psicóloga e pela neurologista infantil de Lino, demonstrando porque consideramos um processo de medicalização a avaliação e o tratamento que havia sido proposto pelas profissionais. A medicalização pode ser tomada como uma característica da sociedade que historicamente produziu, e produz, um tipo de avaliação diagnóstica baseada em critérios reducionistas e biologicistas. Tais diagnósticos são singularmente apropriados (pelas famílias, profissionais de saúde, profissionais de educação e instituições escolares) e tornam-se muitas vezes um entrave à apropriação pela criança dos conhecimentos universalmente construídos pelo ser humano, comprometendo além de seu aprendizado, seu processo de subjetivação que pode ser limitado pela categoria diagnóstica. (Braga, 2015)

Em seguida falamos sobre os conceitos mediadores que expressam a multideterminação da queixa escolar, sendo eles 1) relacionados ao desenvolvimento da Linguagem Escrita reconhecendo-a como um sistema de representação e como uma atividade cultural complexa de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural 2) relacionados ao papel da família na atividade de estudo analisando que a instituição escolar é aquela responsável pelo ensino e caso haja uma continuidade da atividade de estudo a ser realizada em âmbito familiar a instituição deve procurar garantias de que o estudante seja capaz de realizá-la de maneira autônoma. Neste subitem recorremos ao arcabouço conceitual de autores da Pedagogia, Philipp Meirieu cuja obra discute a lição de casa, o papel dos pais e da escola; e da Sociologia com Pierre Bourdieu utilizando o conceito de capital cultural e ethos 3) relacionados ao desenvolvimento da atenção voluntária, falamos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com um preâmbulo sobre a concepção de desenvolvimento psíquico humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Em seguida discutimos especificamente sobre o desenvolvimento da atenção voluntária e adentramos com os discursos dos participantes da pesquisa explicitando a relevância dos conceitos sobre o desenvolvimento psíquico humano da Psicologia Histórico-Cultural como mediadores para o processo de avaliação-intervenção de queixas-escolares. 4) relacionados ao papel da atividade do brincar para o desenvolvimento psíquico. Relatamos que na atividade de brincar estão presentes as diversas funções psicológicas e conceitos relacionados ao desenvolvimento das mesmas, tais como a atenção, a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, e também a função

simbólica da consciência, afeto, sentido, motivo, controle do próprio comportamento, a zona de desenvolvimento próximo, dentre outros conceitos. Concluímos o capítulo falando sobre o brincar com uso de tecnologias e assinalando que a atividade de brincar é uma complexa atividade-guia da criança pré-escolar que conduz seu desenvolvimento psíquico.

Nestas últimas considerações gostaríamos de destacar três pontos principais. *Em primeiro lugar* sobre a necessidade de que o psicólogo, diante de queixas escolares, busque recursos teóricos críticos para criar as condições de uma transformação das queixas que favoreça o desenvolvimento psíquico de todas as pessoas envolvidas no atendimento. No que se refere aos atendimentos individuais gostaríamos de fazer uma breve reflexão sobre o seu lugar no bojo da atuação do psicólogo em uma perspectiva crítica. Considerando a autocrítica realizada pela Psicologia Escolar no tange aos atendimentos individuais e não culpabilização da família pela queixa, seria um contrassenso a nossa prática de avaliação-intervenção realizada no caso de Lino? Pensamos que assumir a eventual necessidade de um atendimento psicológico ou o papel da família no desenvolvimento psíquico da criança é negar a negação. É preciso ter em mente o que precisa ser conservado, incorporado por superação do atendimento psicológico para crianças, famílias e demais instituições. Corrobora conosco Meira et al. (2008) quando afirma que o atendimento psicológico a crianças encaminhadas com queixas escolares pode significar avanços, desde que os problemas educacionais sejam compreendidos em sua produção e pelas condições e práticas que precisam ser transformadas. As avaliações-intervenções constituem-se em um espaço importante de atuação para concretizarmos as finalidades da Psicologia na Educação que são contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber e de formação crítica; ajudando-a a remover os obstáculos que se interpõe entre os sujeitos e o conhecimento, favorecendo deste modo os processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico. Realizar atendimentos psicológicos de qualidade quando temos oportunidade é uma das respostas éticas e possíveis que colabora para esta mudança social mais ampla, utópica, que almejamos.

Portanto, devemos – ao mesmo tempo em que lutamos por políticas públicas e espaços institucionais comunitários de encontros de famílias, de encontros entre a saúde e a educação em perspectiva não medicalizante – realizar também atendimentos que contém uma dimensão individual, mas que em seu interior buscam trazer à tona e

movimentar o problema em sua complexidade, em suas dimensões dialéticas da singularidade, da particularidade e da universalidade? Foi o que fizemos como trabalho de campo desta pesquisa e acreditamos que sim, podemos e devemos atuar nas frentes em que nos é possível atuar, desde que de maneira crítica. Como nos diz Freire (2000) em dois trechos que retiramos de sua obra “Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos”:

Não teríamos ultrapassado o nível de pura adaptação ao mundo se não tivéssemos alcançado a possibilidade de, pensando a própria adaptação, nos servir dela para programar a transformação (Freire, 2000, p.17)

Às vezes, a própria adaptação a determinada situação ofensiva do ser se faz como expressão da resistência orgânica e ou cultural do oprimido. É a adaptação como luta enquanto a mudança não pode ser feita. É preciso porém que me ache tão criticamente consciente de meu papel no mundo quanto possível. Papel de quem, se proibido de intervir no mundo, se acha privado de estar sendo. (Freire, 2000, p.36)

Um segundo ponto de nossa conclusão diz respeito a necessidade da construção de uma escola de qualidade e da modificação na organização social no sentido de soluções comunitárias, sejam encontros de pais ou outras vias de acesso a informação que auxiliem as famílias a lidar com os problemas encontrados na educação dos filhos e nas relações estabelecidas com a escola e com a criação de políticas públicas de ação intersetorial que possibilitem o repensar desta organização. A exemplo deste tipo de ação temos os programas de educação pré-escolar cubanos que atuam pela via institucional – *Círculo Infantil* – e pela via não institucional – *Programa Educa a tu Hijo* nos quais os adultos são orientados a brincarem com as crianças. (Umbelino, 2014) Em nível nacional tivemos a experiência bem sucedida de iniciativa intersetorial realizada ainda no período de 1990-1992, na cidade de São Paulo; embora em curto período de tempo, os resultados relatados por Moraes & Souza (2001) revelam a redução de encaminhamentos da escola para as áreas de saúde e assistência, a integração entre os trabalhos das equipes municipais e melhoria da qualidade da escola e dos atendimentos. Iniciativas como esta reforçam o argumento da relevância e da necessidade de compreensão multidisciplinar e intersetorial das dificuldades escolares e da constituição de políticas públicas cujas linhas de ação possibilitem o trabalho conjunto de instâncias sociais.

Leite (2015) faz considerações que julgamos relevantes para compreender a realidade social presente e as necessidades de transformação para o acesso ao ensino de qualidade para todos e que provoque o desenvolvimento psíquico:

Observamos que a expressão da unidade biológico/cultural afirmada por Luria, Vigotski, Leontiev e por outros autores soviéticos colaboradores da Psicologia Histórico- Cultural passa, fundamentalmente, pela educação, seja ela formal ou informal. Sem desconsiderar a realidade do ensino formal brasileiro e as aligeiradas condições que muitos pais e mães, atualmente, têm para educar seus filhos, reafirmamos a necessidade de se proporcionar uma educação que promova saltos no desenvolvimento da criança. Estar atento aos processos educativos desde os seus primeiros anos de vida, promover ações intencionalmente dirigidas, oferecer-lhe possibilidades de apropriação que vão além dos contextos cotidianos, ou seja, que a coloque em novos patamares de conhecimento e, portanto, de elaboração de novas sínteses de raciocínio. Esta defesa significa ir de encontro às formas alienantes de produzir a vida que experienciamos na atualidade; significa lançar mão de estratégias que possam superar as condições em que tantas crianças e adolescentes vêm se desenvolvendo – parcialmente –, condições que têm se mostrado limitadoras e, além disso, aqueles que sofrem as consequências de tais limitações, na verdade, têm sido considerados os responsáveis pelo próprio fracasso. (Leite, 2015, p. 168)

Em terceiro lugar assinalamos que a tese proporcionou uma inicial caracterização de uma particularidade social que aponta para mudanças na cultura do brincar no sentido de um brincar tecnológico com consequências para o desenvolvimento infantil. Como se processa o desenvolvimento psíquico de uma criança cuja atividade-guia na infância é essencialmente o brincar com recursos tecnológicos? São necessárias outras pesquisas que busquem compreender mais sobre a qualidade e especificidade do desenvolvimento psíquico de crianças cuja atividade-guia seja o brincar com o uso destes dispositivos.

Defendemos que a atuação do psicólogo possa colaborar tanto para a construção de uma escola democrática quanto para construção de uma sociedade consciente das necessárias mediações para o desenvolvimento psíquico infantil, cuja centralidade é o brincar como descrito por Gianfranco Zavalloni em nossa epígrafe.

Esperamos com as discontinuidades da história caminharmos sempre mais em direção a uma organização social que possibilite a todos conhecer para escolher quais bens culturais produzidos pelo gênero humano quer acessar.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, A. A., & Martins, L. M. (2007). A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. *Interface: Comunic, Saúde, Educ*, 11(22), 313–325. <http://doi.org/10.1590/S1414-32832007000200010>
- Aguiar, A. A. (2003). *Entre as ciências da vida e a medicalização da existência: Uma cartografia da psiquiatria contemporânea*. Estados Gerais da Psicanálise: Segundo Encontro Mundial.
- Almeida, J.L.V.; Arnoni, M.E.B., & Oliveira, E. M. (2006). *Mediação Pedagógica: dos limites da lógica formal à necessidade da lógica dialética no processo ensino-aprendizagem*. 29o Reunião Anual da ANPED.
- André, T.C. (2007). *O desenvolvimento da escrita segundo Vigotski: possibilidades e limites de apropriação pelo livro didático*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Angelucci, C.B. (2007). Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. In Souza, B.P. *Orientação à Queixa Escolar*. (pp.353-378). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469–476.
- APA American Psychiatric Association (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-II*. American Psychiatric Publications. Washington. <http://doi.org/http://dx.doi.org.lrc1.usuhs.edu/10.1176/appi.books.9780890425596>
- APA American Psychiatric Association (1994). *Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais DSM-IV*. São Paulo: Manole.
- APA American Psychiatric Association (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais DSM-V*. Porto Alegre: Artmed.
- Aquino, J.G. (2007). *Instantâneos da escola contemporânea*. Campinas: Papirus.
- Ariès, P. (1978). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zabar Editores.

Asbahr., F. S. F. (2011). *“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Asbahr, F.S.F & Meira, M. E. M. (2014). Crianças desatentas ou práticas pedagógicas sem sentido? Relações entre motivo, sentido pessoal e atenção. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(1), 97–115.

Asbahr, F.S.F & Nascimento, C.P. (2013). Criança não é Manga, não Amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural. *Psicol.Cienc.Prof*, 23 (2), 417-427.

Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA (2015). *O que é o TDAH?* Recuperado em 15 de janeiro de 2015, de <http://www.tdah.org.br/br/sobre-tdah/o-que-e-o-tdah.html>

Azevedo, A. J. de (2009). O sistema de ensino apostilado e a privatização da escola pública. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, 7(14).

Barbosa, D., & Souza, M. P. . (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163–174. Recuperado em 05 de novembro de 2016, de <http://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>

Barkley, R.A. (2008). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento* (3ª ed. Ronaldo Cataldo Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Barroco, T. F. (2013). Psicologia Histórico-Cultural, marxismo e educação. *Teoría y crítica de la psicología*, 3, 281–301.

Bautheney, K. C. S. F. (2011). *Transtornos de aprendizagem: quando “ir mal na escola” torna-se um problema médico e/ou psicológico*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Beatón, G. A. (2016). La visión integral o de totalidad en el método dialéctico, su presencia en lo Histórico Cultural y proyecciones en la práctica educativa. In *Evento de 15 anos do LIEPPE - Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar* (p. 1–14). São Paulo.

Beatón, G.A. (2014). Una educación para todos y de calidad, una máxima ética y política. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 359-368.

Beatón, G.A. (2003). El método científico en el Enfoque Histórico Cultural. *Revista Cadernos de Pós-Graduação*, 2, 80-102.

Bernardes, M. E. M. (2006). Mediações simbólicas na atividade pedagógica: Contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Bernardes, M. E. M. (2009). Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (2), 235-242.

Boarini, M. L. (2007). A higiene mental e o saber instituído. *Mnemosine*, 3(1), 3 -17.

Bourdieu, P. (1998). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e frente à cultura.. In: Nogueira, M.A., & Catani, A. (Orgs) *Pierre Bourdieu. Escritos da educação*. (39-64). Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1998,.

Bottomore, T. (2001). *Dicionário do pensamento marxista*. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Zahar.

Braga, E. S. (2010). Tensões Eu/Outro: na memória, no sujeito, na escola. In Nogueira A. L. H., & Smolka, A. L. B. (Orgs.). *Questões de Desenvolvimento Humano: práticas e sentidos*. (151-170). Campinas: Mercado das Letras.

Braga, S.G. (2011). *Dislexia: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Braga, S.G & Souza, M.P.R (2014). Dislexia: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização. In *Actas do IX Congresso Iberoamericano de Psicologia/ 2o Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses*, Lisboa, 9-13 Setembro 2014 (pp. 1328-1341). Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.

Braga, S.G. & Souza, M.P.R (2015). Dislexia: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização. In Barros, R.C.B & Masini, L. *Sociedade e Medicalização*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2004). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: Departamento de políticas de educação infantil e ensino fundamental,

Brasil. Ministério da Saúde, ANVISA. (2012). Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados. Prescrição e consumo de metilfenidato no Brasil: identificando riscos para o monitoramento e controle sanitário. *SNGPC Boletim de Farmacoepidemiologia*, Brasília, 02, 2 (2).

BRATS. (2014). Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos estratégicos. Metilfenidato no tratamento de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Boletim Brasileiro de Avaliação de Tecnologias em Saúde*, 8 (23).

Brown, T. E. (2007). *Transtorno de déficit de atenção: a mente desfocada em crianças e adultos* (Hélio Magri Filho, trad.). Porto Alegre: Artmed.

Bueno, B. (2007). Entre a Antropologia e a História: uma perspectiva para a etnografia educacional. *Perspectiva*, Florianópolis, 25 (2) , 471-501.

Caliman, L. V. (2008). O TDAH: entre as funções, disfunções e otimização da atenção. *Psicologia em Estudo*, 13(3), 559–566.

Caliman, L. V. (2010). Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1), 46–61. <http://doi.org/10.1590/S1414-98932010000100005>

CFP. Conselho Federal de Psicologia (2010). Nota técnica do Conselho Federal de Psicologia sobre o uso indevido de testes psicológicos. Recuperado em 12 de maio, de <http://satepsi.cfp.org.br/docs/notaTecnica.pdf>

Cairolí, P. (2010). A criança e o brincar na contemporaneidade. *Revista de Psicologia IMED*, 2(1), 340–348.

Carvalho, E. (2008). *A produção dialética do conhecimento*. São Paulo: Xamã.

Castelbianco, F.D & Poma, L. (2006). *Giù le mani dai bambini, Iperattività, depressione e altre 'moderne' malattie: la salute dei minori e il marketing del farmaco*. Roma, Itália: Magi.

Chaiklin, S. (2011). A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Psicol. Estud.*, Maringá, 16 (4), 659-675.

Checchia, A.K.A, & Souza, M.P.R. (2003). Queixa Escolar e Atuação Profissional. Apontamentos para a formação de psicólogos. In Meira, M.E.M & Antunes, M.A.M. *Psicologia Escolar: Teorias Críticas* (pp. 105-138) São Paulo: Casa do Psicólogo

Conrad, P. (1992). Medicalization and Social Control. *Annual Review of Sociology*, 18, 209–232.

Conrad, P., & Potter, D. (2000). From Hyperactive Children to ADHD Adults: Observations on the Expansion of Medical Categories. *Social Problems*, 47(4), 559–582.

Conrad, P. (2013). The Discovery of Hyperkinesis: Notes on the Medicalization of Deviant Behavior. *Social Problems*, 23(1), 12–21.

CID-10 (1996). Organização Mundial da Saúde. *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-10 Décima revisão*. (Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português, Trad.) São Paulo: EDUSP.

Cruz, S. H. V. (2010). Ouvir crianças: uma tarefa complexa e necessária. In M. P. R. de Souza (Org.). *Ouvindo crianças na escola: abordagens e desafios metodológicos para a psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Cunha, B. B. B. (1997). A queixa escolar e o fazer/saber do psicólogo: a história de um caso. In B. B. B. Cunha. *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte e Ciência.

Delfini, P.S. (2015) *O cuidado em saúde mental infantil na perspectiva de profissionais, familiares e crianças*. Faculdade de Saude Publica. Universidade de São Paulo.

Deuschle, V. P. & Cechella, C. (2008). O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. [Versão eletrônica]. *Rev. CEFAC*, São Paulo, 11(2), pp. 194–200

Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, 21(71), 79–115.

Eidt, N.M. (2004). *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico ou rotulação*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar; Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

Eidt, N.M. & Tuleski, S. C. (2010). Hiperatividade e Psicologia Histórico-Cultural. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 121–146.

Ehrenberg, A. (2009). O sujeito cerebral. *Psicologia Clínica*, 21(1), 187–213. <http://doi.org/10.1590/S0103-56652009000100013>

Engels, F. (1979). *A dialética da natureza*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In Wittrock, M.C. (Org.) *La investigación de la enseñanza II. Metodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Facci, M.G., Eidt, N.M., & Tuleski, S. C. (2006). Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia USP*, 17(1), 99–124.

Facci, M.G.D., & Souza, M.P.R. (2011). O que esse menino tem? Contribuições do método instrumental de Vigotski para o processo de avaliação psicológica. In Guzzo, R.S.L & Marinho-Araújo C.M. *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras*. (pp.175-192). Campinas: Alínea.

Facci, M.G.D, & Souza, M. P.R. (2014). O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento : uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski. *Psicologia Política*, 14 (30), 385-403.

Ferrazza, D., Luzio, C. A., Rocha, L. C., & Sanches, R. R. (2010). A banalização da prescrição de psicofármacos em um ambulatório de saúde mental. *Revista Paidéia*, 20(47), 381-390.

Ferreiro, E. (1985). *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez.

Filho, A. E., & Guzzo, R. S. L. (2009). Marxismo e teoria da personalidade: uma análise do sujeito histórico. *Cadernos Cemarx*, 6, 45–60.

Foucault, M. (2002). *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (1998). *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

Foucault, M. (1995). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1995

Fórum, Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2015). *Nota Técnica: o consumo de psicofármacos no Brasil, Dados do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados*, Anvisa (2007-2014). São Paulo. Recuperado em 15 de novembro de 2015, de http://medicalizacao.org.br/wp-content/uploads/2015/06/NotaTecnicaForumnet_v2.pdf

Frances, A. (2013) *Prima non curare chi è normale*. Torino, Itália: Bollati Boringhieri

Francioli, F.A.S (2010) O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais. In Martins, LM., & Duarte, N. (Orgs). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. (139-160). São Paulo: Editora UNESP.

Franchi, E. P. (1998). *E as crianças eram difíceis: A Redação na Escola*. São Paulo: Martins Fontes.

Francks C., MacPhie I.L., & Monaco A.P. (2002) The genetic basis of dyslexia. *Lancet Neurol*, 1(8), 483-90.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.

Freitas, F. & Amarante, P. (2015) *Medicalização em Psiquiatria*. Rio de Janeiro: Fiocruz.

Freller, C. C. (2004). Grupos de crianças com queixa escolar: um estudo de caso. In A. M. Machado, A.M, & Souza, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Gaudenzi, P., & Ortega, F. (2012). O estatuto da medicalização e as interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estudo da desmedicalização. *Interface: Communication, Health, Education*, 16(40), 21–34.

Geertz, C. (1980). *Transição para a humanidade*. In O Papel da Cultura nas Ciências Sociais. Porto Alegre: Editorial Villa Martha.

Góes, M. C. R. (2000). A formação do indivíduo nas relações sociais : Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação e Sociedade*, 71, 116–131.

Gomes, C.A.V. (2014). A relação sujeito objeto e a unidade afetivo-cognitiva. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 161-168.

Goussot, A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? *Rivista Educazione Democratica*, 9, 15-47.

Goussot, A., & Zucchi, R. (2015). *La pedagogia di Lev Vygotskij. Mediazioni e dimensione storico-culturale in educazione*. Milano, Italia: Mondatori Education

Goussot, A. (2010). Chi escuca la società? *Rivista: Educazione democratica*, 3, 301-311.

Goussot, A. (2011). *Pedagogia dell'uguaglianza. Saggi di pedagogia politica e filosofica*. Foggia, Italia: Edizione del Rosone.

Gramsci, A. (1968). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Guarido, R. (2007). A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. *Educação e Pesquisa*, 33(1), 151–161.

Guarido, R. (2010). A Biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre educação. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. (27-39) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Grevet, E. H.; Abreu, P. B.; Shansis, F. (2003). Proposta de uma abordagem psicoeducacional em grupos para pacientes adultos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, (25), 3.

Henriques, R. P. (2012). A Medicalização da Existência e o Descentramento do Sujeito na Atualidade. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, XII(3–4), 793–816.

Ilyenkov, E. (1975). *The universal*. Recuperado em em 07 de janeiro 2015 de <https://www.marxists.org/archive/ilyenkov/works/articles/universal.htm>

Itaborahy C., & Ortega F. (2013). O metilfenidato no Brasil: uma década de publicação. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18 (3), 803-816.

Jerusalinsky, A., & Fendrik, S. (2011). *O livro negro da psicopatologia contemporânea*. São Paulo: Via Lettera.

Kamers, M. (2013). A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. *Estilos clin.*, 18(1), 153–165.

Khinkanina, A. (2014). The Historic Importance of L. S. Vygotsky's "The Psychology of Art" and Some Problems of Modern Psychological and Pedagogical Field. *International Journal of Psychological Research*, 7(2), 85-91.

Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Laufer, M. W., Denhoff, E., & Solomons, G. (1957). Hyperkinetic Impulse Disorder in Children's Behavior Problems. *Psychosomatic Medicine* 19(1), 38-49.

Leandrini, K. D., & Saretta, P. (2007). Atendimento em grupo de crianças com queixa escolar: possibilidades de escuta, trocas e novos olhares. In Souza, B.P. (Ed.) *Orientação à queixa escolar* (pp. 379-398). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Leonardi, J.L., Rubano, D. R., & Assis, F. R. P. de. (2010). Subsídios da análise do comportamento para avaliação de diagnóstico e tratamento do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) no âmbito escolar. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. (110-130) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Leontiev, A.N. (1978a). *Atividade, Consciência e Personalidade*. Fonte: The Marxists Internet Archive. Tradução para o português: Maria Silvia Cintra Martins. Recuperado em 15 de outubro de 2016, em https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm

Leontiev, A.N. (1988). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In Vigotskii, L.S.; Luria, A.R., & Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (59-83) São Paulo: Ed. Ícone.

Leite, H. A. (2015). *A atenção na constituição do desenvolvimento humano: contribuições da psicologia histórico-cultural a atenção na constituição do desenvolvimento humano: contribuições da psicologia histórico-cultural*, Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Leite, H. A., & Tuleski, S. C. (2011). Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 111–119.

Lukács, G. (2012). *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Editorial Boitempo.

Luria, A.R. (1981). *Fundamentos de neuropsicologia*. São Paulo: Edusp.

Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (2003). Defining Dyslexia, Comorbidity, Teachers Knowledge of Language and Reading. A definition of Dyslexia. [Versão eletrônica]. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.

Machado, A.M. (1996) *Reinventando a avaliação psicológica*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Machado, A. M. (2002). Avaliação Psicológica na Educação: Mudanças Necessárias. In E. R. Tanamachi, Proença, M.R., & M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: Desafios teóricos práticos* (pp. 73-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, A. M. (2008). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In Meira, M.E.M., & Antunes, M. A. A. (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 63-86). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Makarenko, A. S. (1980). La educación infantil. Madrid : Nuestra Cultura

Martins, J.S. (1978) *Sobre o modo capitalista de pensar*. São Paulo: Hucitec.

Martins, L.M. (2006) As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED*.

Martins, L.M. (2011) *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese de Livre Docência, Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru.

Martins, L.M. (2013) Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos Pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 5 (2), 130-143.

Marx, K. (1968) *O capital. Crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Marx, K. (1978) *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. (José Carlos Bruni, Trad.) São Paulo: Abril Cultural.

Masson, G. (2012). As Contribuições do Método Materialista Histórico e Dialético para a pesquisa sobre Políticas Educacionais. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 1–13. Recuperado em 08 de dezembro de 2016, de <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>

Meira, M. E. M. et al (2008) O atendimento psicológico à crianças encaminhadas com queixa escolar em uma perspectiva histórico-cultural. In *Anais do II Fórum Internacional de Saúde Coletiva, Saúde Mental e Direitos Humanos*, Rio de Janeiro.

Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 135–142.

Meirieu, P. (2000) *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*. Milano, Italia: Giascono Feltrineli.

Mello, S.A. (2010) O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da teoria histórico- cultural. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, 18 (2), 183-197.

Mendes, M. T. (2014). Mérito no discurso pedagógico : Entre a força e o esforço. *Vozes dos Vales*, 10(6), 1–17.

Mercadante, J. (2014). *A Psicanálise entre a Higiene Mental e a Escola Nova na obra de Arthur Ramos : contribuições à História da Educação no Brasil*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara.

Montessori, M. (2000) *Educazione per un mondo nuovo*. Verga, Italia: Garzanti.

Moraes, C.; Silva, F.M.B.N. & Andrade, E.R. (2007). Diagnóstico e tratamento de transtorno bipolar e TDAH na infância: desafios na prática clínica. *Jornal brasileiro de psiquiatria*. 56 (1), 19-24.

Morais, M.L.S e, & Souza, B.P. (2001) *Saúde e educação: muito prazer! : novos rumos no atendimento à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Morrow, R.L et al. (2012). Influence of relative age on diagnosis and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Canadian Medical Association Journal*, 7(CLXXXIV), 755–62. Recuperado em maio de 2017, de <http://www.cmaj.ca/content/early/2012/03/05/cmaj.111619.full.pdf+html>

Moura, M.O., Araújo, E.S., Moretti, V.D., Panossian, M.L., & Ribeiro, F. D. (2010) Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. *Rev. Diálogo Educ., Curitiba*, 10 (29), 205-229.

Moura, M. O. (1996). A atividade de ensino como unidade formadora. *Bolema*, 12, 29-43.

Moura, M.O. (2002). A atividade de ensino como ação formadora. In: Castro, A. D. & Carvalho, A. M. P. de. (Org.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thompson.

Moura M.O. de, Araújo E.S., Moretti V.D., & Panossian M.L. (2010). Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. *Rev. Diálogo Educ., Curitiba*, 10(29), 205-229.

Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (2011) O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M.; Tuleski, S. C. (Orgs.) *A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: EDUEM.

Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*, 28, 31-47.

Moysés, M.A.A, & Collares, C.A.L. (2010). Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa escolar (Orgs). *Medicalização de Crianças e Adolescentes. Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Muller, J.C. (2014) *Crianças na contemporaneidade: representações e usos das tecnologias móveis na educação infantil*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Murphy, C.F.B. e Schochat, E. (2009). Correlações entre leitura, consciência fonológica e processamento temporal auditivo. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. 21(1), 13-18.

Nascimento, R. D. E. O. (2014). *Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais.

Nascimento, C. P. (2014) *A atividade pedagógica da Educação Física a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Nascimento, C. P., Araujo, E.S., & Migueis, M.R. (2009) O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (2), 293-302.

Netto, J. P. (2011) *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.

Netto, J.P. (2002). *O Método em Marx*. Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Serviço Social, Maceió.

Neves, M.M.B.J. (2011). Queixas Escolares. Conceituação, discussão e modelo de atuação. In Guzzo, R.S.L, & Marinho-Araújo C.M. *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras*. (pp.175-192). Campinas: Alínea.

Neves, M. M. B. DA J.; Almeida, S. F. C. de. (2003) A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In Almeida, S. F. C. de (Org.). *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional*. (pp. 83-103). Campinas, SP: Editora Alínea.

Oliveira, B. (2005) A dialética do singular-particular-universal. In Abrantes, A.A., Silva; N.R., & Martins, S.T.F. *Método Histórico-Social na Psicologia Social* (25-51). Petrópolis: Vozes.

Oliveira, F. (2016) *Escolas democráticas na perspectiva da Psicologia Escolar: contribuições para a educação pública*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Pandita-Pereira (2016). *A constituição de motivos para as atividades escolares em jovens estudantes do ensino técnico integrado ao ensino médio*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Parens, E., & Johnston, J. (2009). Facts, values, and attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): an update on the controversies. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 3(1), 11-25.

Pasqualini, J. C. (2010). *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista 'Júlio Mesquita Filho', Araraquara, São Paulo.

Pasqualini, J.C. (2010a) *Dialecicidade singular-particular-universal*. Departamento de Psicologia, Universidade do Estado de São Paulo. Mimeo

Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 362–371.

Patto M. H. S.(1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1997). *Prefácio de psicologia escolar: Em busca de novos rumos* (3ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M.H. (2000) Mutações do cativo: caminhos da semi formação. In Patto, M.H. do *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. (157-185) São Paulo: Edusp.

Perez, M. C. A. (2000). *Família e Escola na Educação à Criança: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, XXI(71), 45–78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313695003>

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

Prestes, Z. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

Prieto, R. G. (2006). Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as Políticas Públicas de Educação no Brasil. In Arantes, V.A. *Inclusão escolar. Pontos e contrapontos*. (31–73). São Paulo: Summus.

Rabatini, V. (2016). *O desenvolvimento da atenção na educação do pré-escolar: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara.

Reis, J. R. F. (1994). *Higiene Mental e Eugenia: o projeto de regeneração nacional da Liga Brasileira de Higiene Mental (1920-30)*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas.

Rocha, H.H.P; Gondra, J. G. (2002). A escola e a produção de sujeitos higienizados. *Perspectiva*, 20(2), 493–512.

Rohde, et al. (2004). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade na infância e na adolescência: considerações clínicas e terapêuticas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 31, (3), 141-131.

Santos, L.F.; Vasconcelos, L. A. (2010). Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças : Uma Revisão Interdisciplinar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(4), 717–724.

Santos, A.A.C. (2002) *Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Santos, A.A.C. (2008) *Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental : um olhar da psicologia escolar crítica*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Sato, L., & Souza, M. P. R. de (2001). Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em Psicologia. *Psicologia USP*, 12(2), pp.29-47.

Saviani, D. (2011). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2015). O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 7(1), 26–43.

Schechter, N.L. (1982) The baby and the bathwater: hyperactivity and medicalization of child rearing. *Perspect.Biol.Med* 25(3): 406-416

Shuare, M. (1990). *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Progreso

Schumacher, J. et al. (2006) Strong genetic evidence of DCDC2 as a susceptibility gene for dyslexia. *Am. J. Hum. Genet.* ;78(1):52-62.

Silva, A. C. . et. al. (2012). A explosão do consumo de ritalina. *Revista de Psicologia da UNESP*, 11(2), 44–57.

Snowling, M.J. (1987). *Dyslexia: A Cognitive developmental perspective*. Oxford, England: Basil Blackwell.

Soares, M. B. (1998) *Letramento - um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Souza, B.P. (2007) Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In Souza, B.P. *Orientação à Queixa Escolar*. (97-118). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, I.G.S.; Serra-Pinheiro, M.A., & Fortes, D. (2007). Dificuldades no diagnóstico de TDAH em crianças. *Jornal brasileiro de psiquiatria*. 56, (1), 14-18.

Souza, J. (2009) *Ralé brasileira : quem é e como vive*. Belo Horizonte : Editora UFMG.

Souza, M. P. R. (2010). *A atuação do psicólogo na rede pública de educação : concepções, práticas e desafios*. Tese de Livre-Docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Souza, M. P. R. (2010a). Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos* (pp. 57-67). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R. de. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182.

Souza, M.P.R. (2002). A Queixa Escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In E. R. Tanamachi, Proença, M.R., & M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: Desafios teóricos práticos* (105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza et al (2014) Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras *Psic. da Ed.*, 38, 123-138.

Souza, M. P. R. de, & Cunha, B. B. (2010). Projetos de lei e políticas públicas: o que a psicologia tem a propor para a educação? In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs), *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos* (pp. 215-227). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Still, G. F. (1902). The goulstonian lectures on some abnormal psychical conditions in children. *The Lancet*, 1, 3-50.

Swanson, J.M et al. (2012) Categorical and Dimensional Definitions and Evaluations of Symptoms of ADHD: History of the SNAP and the SWAN Rating Scales. *Int J Educ Psychol Assess.* Apr; 10(1), 51-70.

Swartz, D. (1993) Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade social In Patto, M.H.S. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A Queiroz

Szymanski, H., & Cury, V.E. (2004). A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(2), 355-364.

Tanamachi, E. R. (2002). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In E. R. Tanamachi, Proença, M.R., & M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: Desafios teóricos práticos* (pp. 73-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Talízina, N.F. (2000) *Manual de Psicología Pedagógica*. Universidad Autonoma de San Luis Potosí. México: Editorial Universitaria Potosina.

Tanamachi, E. R. (2014). Compromisso Ético-Político da Psicologia na Educação como expressão da perspectiva Histórico-Cultural. *Revista Abrapee*, 18(1), 173-180.

Tanamachi (2016). Comunicação Pessoal 17 de março de 2016. *Evento de 15 anos do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar e Educacional - LIEPPE*. Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo.

Teixeira, T.C.F (2008) *Da educação infantil ao ensino fundamental: com a palavra a criança. Um estudo sob a perspectiva infantil no início do percurso escola*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Thomas R. et al. (2015) Prevalence of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Systematic Review and Meta-analysis. *Pediatrics*, 135 (4), 1-8.

Tiramonti, G. (2005) La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educ. Soc. Campinas*, 26 (92), p. 889-910.

Tonet, I. (1999) Educação e concepções de sociedade. *Universidade e Sociedade (ANDES) Brasília*, 19, 35-53.

Triviños, A. S. (2006). A dialética materialista e a prática social Ensaaios. *Movimento*, 12(2), 121–142.

Tuleski, S.C, Facci, M.G.D., & Shima, S.M.B (2013) Psicologia Histórico-Cultural, marxismo e educação. *Teoría y crítica de la psicología*, 3, 281-301.

Tuleski, S.C. & Eidt, N.M (2016) A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In Martins, L.; Abrantes, A.A., & Facci, M.G. *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados.

Tzenova, J., Kaplan, B.J., Petryshen, T.L., Field, L.L. (2004). Confirmation of a dyslexia susceptibility locus on chromosome 1p34-p36 in a set of 100 Canadian families. *Am. J. Med. Genet*, 27(1), 117-124.

Umbelino, J.D. (2014) *Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança: contribuições da educação em Cuba*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Vallée, M. (2009). Adhd: Biological Disease or Psychosocial Disorder? Accounting for the French-American Divergence in Ritalin Consumption. *Sociology Department*, University of California, Berkeley, pp.1–22.

Venancio, S. I., Paiva, R., & Toma, T.S. (2013) *Uso do metilfenidato no tratamento do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA) em crianças e adolescentes: parecer técnico-científico*. São Paulo: Instituto de Saúde.

Veresov (2004) Zone of proximal development (ZPD): the hidden dimension? In Ostern, A. & Heila-Ylikallio, R. (Eds.) Språk som kultur – brytningar i tid och rum. *Language as culture tensions in time and space*, 1, 13-30.

Vigotski (2000) Manuscrito de 1929 (Psicologia concreta do homem). *Educação & Sociedade*, Jul., 21(71), 21-44.

Vigotski, L.S. (2001) *Psicologia Pedagógica*. (Paulo Bezerra, Trad). São Paulo: Martins Fontes.

Luria, A.R (2006). O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vigotski, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

Vigotski, L.S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Vigotski, L.S. (2007a) A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. (Zóia Prestes, Trad.). *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8, 23-36.

Vigotski, L.S. (2009) A construção do pensamento e da linguagem. (Paulo Bezerra, Trad). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. *Psicologia USP*, 21(4), 681–701.

Vorcaro, Â. (2012). O que os bichos nos ensinam: a construção do caso clínico em um Centro de Atenção Psicossocial infanto-juvenil. *CliniCAPS*, 6(16), 36–50.

Vygotski, L.S. (2012a) El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: L.S. Vygotski. *Obras Escogidas (Tomo III*, pp. 11-476). Madrid: Antonio Machado. (Obra original publicada em 1931)

Vygotski, L.S. (2012b) El método. In: L.S. Vygotski. *Obras Escogidas (Tomo III*, pp. 47-96). Madrid: Antonio Machado. (Obra original publicada em 1931)

Vygotski, L.S. (2012c) Estructura de las funciones psíquicas superiores. In: L.S. Vygotski. *Obras Escogidas (Tomo III*, pp. 121-138). Madrid: Antonio Machado. (Obra original publicada em 1931).

Vygotski, L.S. (2012d) La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito In: L.S. Vygotski. *Obras Escogidas (Tomo III*, pp. 183-206). Madrid: Antonio Machado. (Obra original publicada em 1931).

Vygotski, L.S. (2012e) Dominio de la atención. In: L.S. Vygotski. *Obras Escogidas (Tomo III*, pp. 213-247). Madrid: Antonio Machado. (Obra original publicada em 1931).

Vygotski, L.S. (2012f) Analisis de las funciones psíquicas superiores. In: L.S. Vygotski. *Obras Escogidas (Tomo III*, pp. 97-120). Madrid: Antonio Machado. (Obra original publicada em 1931).

Vygotski, L.S. (2012g) El problema de la edad cultural. In: L.S. Vygotski. *Obras Escogidas (Tomo III*, pp. 315-326). Madrid: Antonio Machado. (Obra original publicada em 1931).

Vygotski, L.S. (2012h). El primer año. In: L.S. Vygotski. *Obras Escogidas (Tomo IV*, pp. 275-318). Madrid: Antonio Machado. (Obra originalmente publicada em 1933).

Vygotski, L.S. (2013). La psique, la conciencia, el inconsciente. In: L.S. Vygotski. *Obras escogidas (Tomo I*, pp. 1-133). Madrid: Machado Libros (Obra original publicada em 1927).

Vygotski, L.S. (2013a). El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica. In: L.S. Vygotski. *Obras escogidas (Tomo I*, pp. 259-409). Madrid: Machado Libros (Obra original publicada em 1927).

Vygotski, L.S. (1993) Pensamiento y palabra. In: Vygotski, L.S. *Obras Escogidas (Tomo II*, pp.287-348) Madrid, Espanha: Visor.

Werner J. (1997) *Transtornos hiperclínicos: contribuições do trabalho de Vygotsky para reavaliar o significado do diagnóstico*. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Yin, R. (2005) *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. progetto e metodi/ a cura di Stefania Pinnelli*. Roma, Italia: Armando.

Yamamoto, K., Santos, A.A.L, Galafassi, C., Guimarães Pasqualini, M.G., & Souza, M.P.R. (2013) Como atuam Psicólogos na Educação Pública Paulista? Um estudo sobre suas práticas e concepções. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 794-807.

Zanolla, Silvia Rosa Silva. (2007). Indústria cultural e infância: estudo sobre formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico. *Educação & Sociedade*, 28(101), 1329-1350.

Zola, I. K. (1983). *Social Medical Inquiries*. Philadelphia: Temple Univ. Press. Zorzi

APÊNDICES E ANEXO

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – Instituto de Psicologia Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

Eu,, tendo sido convidado(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo *“De medicações a mediações: estudo sobre déficit de atenção/hiperatividade”*, recebi da Sra. Sabrina Gasparetti Braga, do Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

§Que o estudo se destina a investigar mediações/relações vivenciadas por sujeitos com diagnóstico de TDAH com o objetivo de compreender o desenvolvimento da atenção voluntária.

§Que a importância deste estudo é a de colaborar no desenvolvimento de mediações que auxiliem crianças com diagnóstico de TDAH no desenvolvimento da atenção voluntária e do controle da conduta.

§Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: melhor compreensão das dificuldades encontradas por crianças diagnosticadas com TDAH e consequentemente formas de intervenção que auxiliem a superação de dificuldades.

§Que a parte de coleta de dados desse estudo começará em março/2015 e terminará em agosto/2015, e a finalização da pesquisa será em agosto/2017.

§Que o estudo será feito da seguinte maneira: observação da criança com diagnóstico de TDAH em diversos ambientes (escola, casa, consultas, momentos de lazer), orientação e informação aos pais sobre TDAH.

§Que eu participarei respondendo a entrevistas agendadas pelo pesquisador, e estando presente em observações que ele fizer do meu filho.

§Que não há incômodos que eu possa sentir com a minha participação.

§Que não há riscos à minha saúde física e mental, bem como à do meu filho.

§Que poderei contar com a seguinte assistência em caso de dúvidas: Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisa em Psicologia Escolar, sendo responsável por este laboratório : Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza – 3097-4355

§Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são novas reflexões e colaboração para avanços no tratamento do TDAH.

§Que a minha participação será acompanhada pela pesquisadora que estará sempre disponível para esclarecer dúvidas.

§Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

§Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

§Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

§Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o(s) participante(s) da pesquisa.

§Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa.

§Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):
 Bloco: /Nº: /Complemento:
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto)
 Bloco: /Nº: /Complemento:
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa:

Instituição: Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia
 Endereço: Av. Prof. Mello Moraes
 Bloco: /Nº: /Complemento: 1721, Bloco A, sala 155
 Bairro: /CEP/Cidade: Cidade Universitária – São Paulo
 Telefones p/contato: (11) 3097- 4355

São Paulo, de de 2015.

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a)
 voluntári(o,a) ou responsável legal

Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as
 demais páginas)

1º MOMENTO – Observações e Entrevistas

N	Data	Atividade	Recurso	Tempo
1	27/02/15	Conversa informal com os pais e com Psicóloga Silvia.	Diário de Campo	55 min
2	03/03/15	Conversa com Lino e com Silvia. Realização da lição de casa com Lino a pedido de Silvia.	Diário de Campo	90 min
3	11/03/15	Acompanhamento de reunião da Psicóloga Silvia com Carol, coord. Pedagógica da escola.	Diário de Campo e gravação de áudio	65min
4	23/03/15	Observação domiciliar e no caminho para a escola.	Diário de Campo	60min
5	30/03/15	Observação domiciliar. Conversa com mãe, buscar crianças na escola e lição de casa com Lino.	Diário de Campo e gravação de áudio	145min
6	2/04/15	Observação domiciliar. Conversa com a mãe, buscar crianças na escola e ida ao shopping.	Gravação de Áudio	120min
7	8/04/15	Acompanhamento da família em consulta com Margot, Neurologista Infantil.	Gravação de Áudio	40min
8	22/04/15	Entrevista com Margot e Silvia.	Gravação de Áudio	45min
9	29/04/15	Entrevista com Silvia.	Gravação de Áudio	32min
10	29/04/15	Entrevista com a Professora Karen. (ano letivo em vigência)	Gravação de Áudio	45min
11	21/05/15	Entrevista com Cláudio.	Gravação de Áudio	67min

2º MOMENTO – Entrevistas Reflexivas

12	25/05/15	Entrevista com Silvia para proposição de uma avaliação-intervenção.	Diário de Campo	15min
13	29/05/15	Proposição aos pais de avaliação-intervenção/Auxílio a Lino para realizar lição de casa.	Diário de Campo	50min
14	02/06/15	Entrevista com Professora Deise (ano letivo anterior) e coordenadora pedagógica da Educação Infantil.	Gravação de Áudio	30min
15	13/06/15	Primeira entrevista reflexiva com os pais.	Gravação de Áudio	60 min
16	13/06/15	Primeiro dia de brincadeiras com Lino.	Gravação de Áudio	45min
17	20/06/15	Segundo dia de brincadeiras com Lino.	Gravação de Áudio	50min
18	04/07/15	Terceiro dia de brincadeiras com Lino e Julius.	Gravação de Áudio	50min
19	04/07/15	Segunda entrevista reflexiva com os pais.	Gravação de Áudio	60min
20	11/07/15	Observação dos pais que brincam com as crianças e em seguida terceira entrevista reflexiva com os pais.	Gravação de Áudio	120 min
21	15/08/15	Quarta entrevista reflexiva com os pais.	Gravação de Áudio	50min
22	15/08/15	Quarto encontro com Lino e Julius.	Gravação de Áudio	45min
23	22/08/15	Quinta entrevista reflexiva com os pais. Reflexão sobre questões do SNAP IV	Gravação de Áudio	45min
24	22/08/15	Quinto encontro com Lino e Julius.	Gravação de Áudio	30min
25	29/08/15	Sexta entrevista reflexiva com pais Observação de realização de uma lição com Silvana auxiliando Lino.	Gravação de Áudio	50min
26	29/08/15	Sexto encontro com Lino e Julius.	Gravação de Áudio	45min
27	19/09/15	Sétima entrevista reflexiva com os pais.	Gravação de Áudio	35min
28	21/09/15	Segunda entrevista na escola de Lino com Professora Karen e coordenadora pedagógica.	Gravação de Áudio	40min
29	22/09/15	Última entrevista reflexiva com os pais.	Gravação de Áudio	100 min
30	31/10/15	Discussão do caso com a Psicóloga Silvia	Gravação de Áudio	45min

APÊNDICE 3

Transcrição – 19 Segundo Encontro com os Pais 04/07/15

Vermelho – questões relacionadas normal x patológico.

Vermelho escuro – expectativas quando ao futuro, medos

Verde – Questões da rotina e organização familiar

MAIÚSCULO – Sobre o brincar com ou sem uso de tecnologias

Rosa – elogios a Lino

Azul – questões relacionadas a furtos, esquecer ou perder objetos.

Cinza Claro - Aprendizagem escolar

Cinza Escuro – Reflexões sobre a escola

Verde Escuro – Intervenções minhas com diferentes temas

Verde Claro – Características e história dos pais/ brincar e classe social

Negrito – Sono

Amarelo – Relações na escola

Roxo – caracterização da queixa

Sabrina – É porque eles estão de férias...

Silvana – Bem enlouquecedor...bem enlouquecedor...

Sabrina – O que eles fazem? Brincam, ficam assistindo televisão, ipad?

SILVANA – ONTEM FOI TELEVISÃO, PORQUE UNS JOGOS LÁ PRA ELES TENTAREM JOGAR, MAS É UM INFERNO, O TEMPO INTEIRO UM CUTUCANDO O OUTRO “OH MÃE, OH MÃE”.

Sabrina – Um pouco isso é normal de irmão, mas da última vez que eles ficaram aqui com a estagiária teve alguma questão que ela descreveu da relação entre eles, e uma coisa que até um pouco eu observei quando estive lá com vocês, dessa questão que até a gente vai discutir hoje do diagnostico do Lino e o quanto isso de uma forma ou de outra faz com que ele tenha uma atenção diferenciada, uma preocupação maior, uma atenção maior dos espaços que ele tem individualizado, ir na psicóloga, ou, não sei no geral isso é muito presente não sei se vocês entendem o que estou falando, se faz sentido...

Silvana – Eu não entendi muito bem...

Sabrina – Pelo fato do Lino ter o diagnóstico de TDAH, pelo fato de vocês terem essa preocupação, dele tomar medicação, mesmo do diagnóstico em si, da preocupação com a escola, da lição que tem estar sempre em cima, de alguma forma ou de outra ele tem uma atenção de vocês maior, mesmo que a atenção seja pra dar uma bronca ou pra chamar atenção, dele ter isso, de ter uma definição de quem ele é, de ter um lugar diferente pelo diagnóstico, não sei se isso faz sentido ou não. Porque o Julius eu percebi que ele está o tempo inteiro se comparando com o Lino, falando do quanto ele fazia as coisas melhor que o Lino, “você viu como fechei bem a porta do carro”, “você viu como eu faço isso e o Lino não”, então tem, agora não vou me lembrar de frases mas quando eu fui fazendo os relatos das coisas que eu gravei a gente ve as coisas numa minucia muito grande então eu fiz essa observação de perceber que o Julius se coloca em comparação com o Lino e muitas vezes desqualificando o Lino, porque esse diagnostico de ter um déficit de atenção é um diagnostico que no nome já fiz, é um déficit, então

isso eu estava pensando e não sei se faz sentido ou não. Porque uma vez que tem isso presente a relação deles também pode ser tornar mais difícil.

Silvana – Eu não sinto isso, eu sinto que o Julius fica querendo se equiparar ao Lino, desperta uma vontade de dizer que também consegue. Eu acredito nisso, eu vejo isso, olha mãe já viu que eu consigo fazer isso aquilo outro igual ao Lino. Eu já comi tudo igual o Lino, então eu acho que ele está querendo se equiparar ao Lino e ser igual, ficar independente como o Lino, eu acredito nisso.

Sabrina – Tá, tá legal, porque a ideia aqui é levantar hipóteses e ver se faz sentido ou se não faz, até pra eu ir confirmando se é isso, se não é.

Silvana – Ele mesmo já cobra porque o Lino pode e eu não, ele já me...não sei se cobra, realmente algumas coisas o Lino já pode e ele não.

Sabrina – Tá, e você acha isso também Claudio?

Claudio – É...é.... nesse tempo o que eu vejo é normalmente quando a gente fala olha, vamos comer, vamos fazer alguma coisa tomar um suco ou comer uma sobremesa, realmente o Julius fala “eu já acabei”, mas o Lino também faz, ele fala “eu já acabei o Julius tá demorando”, só isso que eu percebo.

Silvana – Desculpa eu te cortar, mas eu queria perguntar uma coisa. É o seguinte, eu estou começando já a dar tarefas pra eles, hoje por exemplo eles ficaram sem tomar café, porque, eu estou ensinando pra eles, acordar, trocar de roupa, escovar os dentes, dobrar coberta e deixar o quarto deles arrumado. Porém eles ficaram lá o tempo todo e não fizeram o serviço, aí quando eu cheguei lá perto do horário de se arrumar pra vir pra cá, aí que eles resolveram fazer, eu falei agora vocês não vão tomar café porque já era pra vocês terem feito, tal, tal, tal. Um ponto, eu não consigo falar pra eles fazerem as tarefas e ficar ao mesmo tempo em cima deles, porque eu tenho minhas coisas pra fazer, não dá pra ficar observando todo o tempo. Eu falo a ordem fico cobrando, passo pelo local...

Claudio – Só um detalhe, você já ensinou a eles como fazer, não é só mandar, ela não simplesmente delegou, ela já ensinou pra eles, olha pega vocês dois, dobra assim, tal, a gente ensina eles, só pra ficar claro que não é...

Silvana – Meu, só que aí o que acontece, entra a questão da brincadeira, porque um fica brincando com o outro, tal, e eu falo vai vamos fazer, vocês vão ficar sem tomar café, e o Lino passou mal, porque, porque o estômago tava vazio, só que aí igual eu falei pro Claudio, você vai levar, ele falou você não vai deixar eles com fome. Por mim eu ia deixar eles com fome, sabe Sabrina, porque precisa ter um tipo é forte essa palavra, mas punição, entendeu, por eles não ter feito aquilo que eu pedi pra fazer entendeu, aí o Claudio falou, eu falei então leva e eles comem lá na Sabrina, mas aqui em casa eles não vão comer, porque o que acontece é o seguinte, eu ameaço de fazer as coisas e não to fazendo entendeu, eu ameaço que não vai fazer, que não vai comer, que não vai beber, mas eu acabo amolecendo e fazendo, entendeu, só que tem um outro porém na hora deles executarem o serviço no quarto, pra dobrar a coberta tem que ser os dois, e eu não sei como agir porque às vezes o Julius está brincando, às vezes o Lino tá brincando, e eu não sei como agir pra eles se entenderem entre eles que precisam realizar aquilo porque às vezes por conta de um eles não conseguem realizar.

CLAUDIO – SE VOCÊ DÁ UMA ATIVIDADE O QUE ELES FAZEM PEGAM IPAD OU LIGAM TELEVISÃO, NEM ESCOVAR DENTE, NADA A PRIMEIRA COISA QUE EU FAÇO QUANDO ELES LEVANTAM É, JÁ COLOCOU O CHINELO, ESCOVOU O DENTE, VOLTA E VAI FAZER ISSO, PRIMEIRA COISA QUE EU PEÇO PRA ELES FAZEREM É ISSO. SE VOCÊ NÃO DER ATIVIDADE PRA ELES É DIRETO PRA IPAD, TELEVISÃO, EU ESTOU PREPARANDO O CAFÉ, NA HORA QUE ESTOU SAINDO 10HS, AH EU TO COM FOME, PERA AÍ, JÁ PASSOU A HORA, E ELES NÃO FIZERAM NEM ATIVIDADES DELE NEM DE ARRUMAR, NEM A PRÓPRIA HIGIENE PESSOAL NADA, PARECE UM VICIO ESPERA A GENTE ACABAR PRA, AH AGORA EU TO COM FOME.

Silvana – E muitas vezes eu falo pra eles, agora é hora do café, tá acabando a hora do café, gente agora é hora do café e ninguém dá uma atenção não vai fazer aquilo entendeu, eu falo pro Claudio o café tá encerrado.

Sabrina – E aí está encerrado o café, e eles falavam que estavam com fome e vocês davam?

Claudio – Uma bolacha um suco,

Silvana – Mas eu sou mais rígida, o Claudio é mais mole.

Sabrina – Precisa achar um meio termo né, hora do café acabou, tá com fome espera até 10hs pra comer uma bolacha. Eu acho que as regras são importantes de serem colocadas mas tem umas coisas que temos que pensar junto e refletir. O quanto não se está esperando que eles tenham comportamentos já de adultos, e um está com 7 e outro com 4 pra 5 anos. Então, eu acho que tem um processo diário de ajuda, não é só explicar uma vez ou duas, mas um processo diário de ajuda pra que depois eles consigam fazer sozinhos, nesse processo diário que você está presente ajudando, você vai ajudar e colocar como uma forma positiva pra que eles façam, porque se você coloca só a punição, não funciona, simplesmente não funciona. Porque chega uma hora que a ameaça...

Silvana – Eu já coloquei isso pra eles, se vocês me ajudarem, com as coisas dele, roupa brinquedo, sobra mais tempo pra eu ficar com eles, eu já falei isso.

Sabrina – É, mas é que assim, terminando a punição não adianta porque chega um ponto que a criança fala, tudo bem não ligo, você tira o ipad e ela fala, tudo bem, porque na verdade o reforço que eles tem que ter não é em relação a você, é em relação a eles mesmos. O que faz com que a gente goste de fazer alguma coisa, o que faz com que eu goste de estar aqui no meu trabalho? Quando eu vejo o resultado de uma coisa que eu fiz e fico feliz com isso. E pra criança, o que vai fazer ele gostar de arrumar a cama? Vamos pensando, né, eu acho...mas aí tem as questões do desenvolvimento, e aí vem junto com isso também o central que estamos pensando aqui, hoje em dia, pensando no geral, a nossa sociedade consegue respeitar os limites de desenvolvimento de uma criança ou a gente está sempre atropelando e sendo atropelado? Porque na mesma medida que a criança é atropelada numa exigência maior do que ela pode dar a gente enquanto adultos também somos pela sociedade, quer dizer, hoje em dia na forma como está organizada e a família de vocês está organizada não tem respaldo de ninguém, quer dizer, vocês se vem sendo pressionados a dar conta de um monte de coisas, e as crianças, também vem sendo pressionadas a dar conta de um monte de coisas, você sozinha, passando por problemas de saúde, com três crianças sem ninguém pra te ajudar, lógico que você está muito pressionada, lógico que você está passando por uma serie de questões que te impedem por exemplo, de colocar arrumar o quarto de uma forma lúdica, porque o que eles fizeram em vez de arrumar o quarto, eles estão

brincando, e o que a criança tem que fazer de mais importante pra vida deles, brincar. Então, se você chegar lá no quarto e disser vamos brincar, quem que arruma mais rápido as cobertas, valendo! Pronto, você já traz toda uma leveza pras relações, uma leveza pra situação, colocam de uma forma lúdica, eles ficam felizes por terem feito, e fazem a atividade, agora pra conseguir fazer isso...tem tanta coisa por trás...

Silvana – Exatamente...

Sabrina – E eu imagino que você não tem essa disponibilidade porque você está passando por mil outras coisas.

Claudio - A gente sempre agradece eles, e do jeito que ela está colocando, por exemplo, legal falar vocês dois vamos apostar, vocês dois tem que dobrar a coberta e eu vou lá no meu quarto e vou dobrar a minha, ó to acabando, não sei o que, entendeu....

Sabrina – É, você faz uma vez ou duas, não é que isso vá se manter sempre, porque assim, a criança, a gente no geral primeiro aprende a fazer as coisas porque tem que fazer, e esse tem que fazer pode vir num primeiro momento numa forma lúdica, então num segundo momento eles vão fazer porque tem que fazer, mas leva um tempo mesmo. Eles estão demandando coisas que nesse momento vocês estão tendo dificuldade de realizar, e é normal, normal esperado, como eu falei, diante da situação que vocês estão vivendo (problemas de saúde da Silvana), do seu jeito de ser...

Silvana – Eu acho que estou bem melhor, e até ela pediu pra conversar com você depois... (a psicóloga dela)

Sabrina – Tá, legal...

Silvana – Agora quem está precisando de ajuda é ele...

Claudio – Eu acho que, na verdade, acho até quando você fala de lúdico tal, eu acho que é isso que falta pra gente, mas assim eu principalmente e pelo que eu acompanhei ela, o que acontece, a gente nunca teve esse negócio, sempre foi essa coisa bem bronco, eu não tinha esse negocio de lúdico não, minha mãe saia pra trabalhar e eu tinha que cuidar da minha irmã, e pronto, acabou. A Sil cuidou muito da casa, ela sempre cuidou da casa e das irmãs, então é uma coisa que eu estava aqui pensando, hoje é outro mundo, antigamente não tinha esse negócio de, até tinha, mas claro que o mundo era outro, mas a gente acho que talvez por não ter passado por essa questão de lúdico, de brincadeira, a gente não sabe como aplicar isso, como realmente desenvolver isso.

Silvana – Eu acho que a gente até consegue fazer isso, mas a gente está tão saturado, a gente não consegue fazer isso, eu acho que no fundo a gente consegue sim...

Claudio – A gente não passou por isso, a gente não teve uma experiência dessa, a gente tem que aprender a fazer isso, da mesma forma que você acha que tem que, não não vai comer mais. Mas acontece o que aconteceu começou a passar mal, tem que comer, não tem, ele tem que comer, entendeu eu acho que a gente tem que aprender isso, eu acho legal, eu vejo, no banco lá, eu vejo ele com a família falando da família é diferente, o trato que ele teve entendeu

Silvana – Você acha que é isso?

CLAUDIO – NÃO, EU ESTOU FALANDO QUE A GENTE NÃO TEM AH...A EXPERIÊNCIA DE, DE, DE...NÃO É EXPERIÊNCIA DE NÃO TER AMOR PELO FILHO, MAS DE COMO MONTAR O LÚDICO, COMO FAZER UMA COISA QUE PRA GENTE, PRA VOCÊ JÁ É UMA OBRIGAÇÃO, TEM QUE LEVANTAR, TEM QUE DAR BANHO, IR PRA ESCOLA, SÃO OBRIGAÇÕES, NA SUA CABEÇA É OBRIGAÇÃO, PRA ELES VAI SER OBRIGAÇÃO UM DIA, MAS HOJE TEM QUE SER LÚDICO, TEM QUE SER UM NEGÓCIO QUE ELES GOSTEM DE FAZER. QUE AÍ DEPOIS ELES VAO ACOSTUMAR COM A IDEIA DE QUE É NECESSÁRIO. POR EXEMPLO A HIGIENE PESSOAL É UMA COISA QUE A GENTE SABE QUE É O MÍNIMO, E A GENTE VIVE BRIGANDO COM ELES.

Sabrina – É que assim, o que a gente não pode perder de vista é a gente exige, a gente pede, mas acaba que a idade mental, o momento de desenvolvimento que eles estão, se a gente fica exigindo da criança mais do que ela pode dar é uma crise constante, sempre exigindo, ela nunca vai conseguir, aí a criança vai se sentindo pior, aí ela começa a se sentir mal de não conseguir algo que você exigiu, mas na verdade não conseguiu porque não desenvolveu ainda a capacidade mental pra isso, e quando é que ela vai desenvolver? Quando ajudarmos, presente, incentivar, então são algumas coisas que eu concordo com a Dra Margot outras não, eu concordo mas não é só falar, o que tem que ser feito, mas é tentar entender porque não estão conseguindo e como podemos trabalhar pra conseguir, e isso é um processo, é algo que está começando agora, e é um processo com as crianças também. Porque a gente cria expectativas, eu poderia falar Silvana olha, agora essa semana você vai ajudando eles a arrumar e semana que vem eles vao fazer sozinhos, eu sei se isso vai dar certo? Não, não tenho a menor ideia, porque depende. Depende do quanto eles já aprenderam, as vezes até o Julius que é mais novo aprendeu mais que o Lino, ou vice versa, depende de como eles recebem as informações, depende do aparato biológico de cada um, mas isso que você está falando é importante né Silvana, não consigo, não é do meu jeito.

Silvana – Eu tento, mas não sou aquela pessoa delicada, não é do meu jeito, eu tento fazer igual semana passada eu estava fazendo uns bolinhos de carne, eles queriam fazer, eu mandei lavar a mão, aí um fez, o outro fez, aí ontem queriam me ajudar na cozinha, mas às vezes é um ambiente tão louco que você não consegue colocar lúdico ali, mas mesmo assim coloquei avental neles ontem, cortei o tomate o Lino foi colocou na vasilha tal, mas é um ambiente tão conturbado que você não consegue aplicar.

CLAUDIO – VOCÊ NÃO CONSEGUE TORNAR TUDO ISSO, TUDO DEVERIA ESTAR LÚDICO, SER PRAZEROSO EM FAZER, É DAS COISAS QUE NÃO SE DÁ, UMA DAS COISAS QUE A GENTE CONSEGUE AINDA LÁ, E ACHO QUE AGENTE CONSEGUE BEM, SEJA DO MEU JEITO OU DO JEITO dela é assim, a gente tem um equilíbrio entre os dois, quando eu explodo, ontem a noite né, olha é hora de dormir, hora de não sei o que, aí começa, a gente tá deitado um vem, e aí explodi catei os dois pra cama, aí eles queriam falar, e aí você, o pior, o Lino é a morte pra ele quando ele quer falar alguma coisa “fica quieto e vai dormir”, se era dor, vai deitar e vai dormir, eu já estava deitado e eu explodi, eu queria paz, ainda mais a semana que eu estava, minha pressão descontrolou, sempre tive pressão controladinha, e meu fui 4 vezes pro hospital porque não melhorava, aí explodi, ela estava praticamente, viu a situação, eu fui assim cego sem violência de bater, mas uma violência verbal, fui pra cama, falei gente preciso de paz, coloquei o fone de ouvido. Eu gosto de assistir, ela também gosta e eu só consigo fazer isso a noite, mas não foi por causa do filme que eu fiz isso, foi da situação que sempre eles fazem isso, coloca pra dormir e eles levantam, colocam pra dormir e eles levantam.

Silvana – É só falar que vai dormir que eles tem sede, eles querem fazer coco, tem fome...

Claudio – Vamos dormir, vamos. Já foi no banheiro,

Silvana - A gente leva suco, agua...

Claudio – Mas o ponto que eu queria chegar é no equilíbrio que a gente tem quando ela grita eu falo pra de gritar, ou quando eu perco a paciência ela foi pro quarto deitou com eles, e acalmou eles. É ruim isso né, mas essa questão também me angustia como fica na cabeça da criança uma hora eu estou brigando, outra hora ela está brigando, bronca sempre vai ter porque bronca também é necessário, mas a gente consegue esse equilíbrio de nunca os dois estarem estourados com ele.

Silvana – E toda vez que a gente chega neles é igual. E eu falei pra eles, meu vocês fazem a gente perder a paciência, porque toda vez que a gente vai dormir, vocês querem fazer xixi, coco, beber, gente vocês enlouquecem a gente, a gente poe vocês oh, pai, oh maie, vocês não param, expliquei pra eles, aí acalmaram, pararam de chorar.

Sabrina – E no outro dia? Isso foi essa noite?

Claudio – No outro dia tudo bem, não.

Sabrina – Mas eles ficaram levantando e chamando

Claudio – Não, pararam...para mas assim por um período.

Silvana – Você fala no dia, não faz tudo de novo.

Claudio – E aí a gente vai na maior calma do mundo explicando, a gente já leva tudo, agua suco, copo, você quer ir no banheiro. Porque é aquele negócio a gente vai se equilibrando os limites né, só que pra gente é muito, muito cômodo, você pega o ipad, você pega o ipad e aí eu consigo ver um filme com ela, ou consigo fazer as coisas da casa, mas eu acho que tudo tem que ter um limite e a gente tem que...eu gostaria muito que tivesse uma regra de dormir, hora de dormir. Mas ontem, não agora tá tudo ok, ela estava atacada (a bebê Amelie), quer ir no colo, e não dormia, e foi, foi, foi, gritando, gritando, colocamos um chá pra dar uma acalmada, e ela pegou e fim, deitou na cama chorando até dormir. Mas quando ela dormiu, você não tem noção como estava no quarto, o Julius entornou a grade da cama, estava pulando, você não viu né....gente pelo amor de deus para, isso não é hora, não é hora de estar fazendo isso. Porque assim, eles estavam com ipad enquanto a gente estava tentando fazer essa aqui dormir, e não tem um horário pra gente conversar, a gente tem que resolver minhas férias, ou do dia-a-dia, no máximo eu ligo pra ela, como está aí, mas ontem eles estavam assim, o Julius, eu falei Julius não pula, não fica pulando em cima da cama. Ah tá bom, e logo ele estava pulando de novo. Então, você vê assim, por isso que eu passo tanto mal porque às vezes a minha vontade é dar chinelada, eu penso eu não posso bater e acho que faz mais mal ainda. Aí eu fico assim para, para, vocês vão me fazer perder a paciência, mas a minha punição é verbal, no sentido de ir gritando, entendeu, não é xingando, não é, mas é falando muito alto, intimidando, né, uma pessoa que grita com criança intimida, isso né, mas assim, uma coisa que as vezes sai do normal. Mas é, já tentamos, a gente tinha mania de assistir novela, acompanhar novelas, né amor, a gente ficava assistindo novela até, meu chega em casa já tem que tomar banho, fazer lição, e aí a gente tem as coisas pra fazer e não consegue falar olha 10 horas todo mundo pra cama, a gente não consegue ir dormir 10 porque temos outras atividades pra fazer, deixar malas prontas, preparar o lanche do outro dia pra não ficar muita coisa, ou mesmo coisas do dia-a-dia passar na mina mãe, pronto, vamos dormir muito tarde.

Sabrina – E vocês não conseguiriam fazer as atividades necessárias pra colocar eles pra dormir e fazer as demais depois que eles estivessem dormindo?

Claudio – Teria que ter..

Silvana – Eu acho que os filhos da gente estão mal acostumados. Eles só dormem quando a gente dorme também.

Sabrina – Eles teriam que dormir antes né.

Claudio – Exatamente. Realmente, teria que, principalmente o Lino né, o Julius não se ele encostar ele dorme. A questão do ritmo é, teria que ela colocar o ritmo de ter a janta pronta antes deles chegarem que nem sempre consegue fazer, só que quando for buscar eles na escola porque tem uma quebra também tem o dia da nataçao, ou sai mais tarde, mais cedo, teria que ter a comida pronta, ela teria que conseguir dar comida, mas aí eu não cheguei ainda, se fosse nesse ritmo praticamente quando eu chegasse ela estaria ainda dando banho neles, pega ele umas 18h30, né amor, antes?

Silvana – Você está perdidinho na sua conversa...

Claudio – Ah, pra montar o ritmo.

Silvana – Hum, hum...

Sabrina – O que acontece até essas questões mais práticas a gente pode discutir, mas pra conseguir essas questões práticas tem também questões emocionais e de motivação, não é, emoção e motivação estão completamente relacionados, porque às vezes a gente até tem intenção de fazer alguma coisa, mas não vem motivação pra fazer e isso é tanto, que a Silvana está fazendo que sim com a cabeça, é tanto pro adulto quando pra criança, então as duas, todo mundo ali tem que conseguir achar essa motivação que não está vindo por questões emocionais...

Silvana – E obrigações também né, emocionais e obrigações, porque aquele negocio, você vai parar pra brincar com a criança sendo que você tem que fazer uma coisa indispensável.

Sabrina – Isso, então é um paradoxo, uma contradição muito grande, porque assim, uma vez que você consegue, você tem motivação para brincar com ela, na brincadeira se constrói um vínculo e é nessa base do vínculo que você consegue depois falar com a criança e ela te obedecer, se você tem essa base, você já esteve presente, você teve um construção conjunta de alguma coisa você vai conseguir depois que ela te obedeça, então a gente tem que ir pensando, talvez usar agora as férias pra fazer mais coisas juntos, porque essa organização só vai vir quando tiver essa disponibilidade interna, você já sabe o que tem que fazer...

Silvana – A gente tem que se dedicar um pouco pra eles.

Sabrina – É, e esse se dedicar, por isso que eu falo que é um pouco um paradoxo uma contradição, porque você já está cheia de coisa pra fazer, é uma coisa a mais, é mais uma coisa, mas se a gente conseguir um jeito pra começar com esse esforço de uma coisa a mais, talvez depois facilite e surja espaço pra conseguir a organização, não sei se você está entendendo.

Silvana – Estou entendendo, o que ela está querendo dizer é o seguinte Claudio, é...vou tentar resumir do que eu entendi, é aquele negocio, a gente não para pra dar atenção pros meninos, o Lino cobra muito da gente o que nos vamos fazer agora, o que nos vamos fazer hoje, o que nos vamos fazer, nem um momento a gente para pra sentar e fazer o que a gente tem que fazer com as crianças, você, quando foi a ultima vez que você brincou com o Lino?

Claudio – (silêncio)

Silvana - Então, ele sente falta disso, então talvez se você dedicar um pouco do seu tempo para o Lino ele vai te deixar um pouco em paz, vamos dizer assim com o termo da palavra

Claudio – Hum, hum

Silvana – Tipo, você sentar, você ficar uma meia hora aqui com ele, a gente faz jogo da velha, a gente faz quebra-cabeça, ele fala ah já brincou comigo.

Claudio – No dia da, eu estava brincando com ele que ele queria jogar xadrez, aí eu peguei o xadrez pra gente jogar.

Sabrina – É, e você vê como é uma coisa que você teve que puxar da memória, não é uma coisa que tenha que puxar, acho que assim, vocês estão numa família que vocês não conseguem conversar nem entre vocês e nem com as crianças, me parece que eles ficam o tempo inteiro batendo na porta, ó tô aqui, ó tô aqui

Silvana – É, é...

Sabrina – E aí qual é a resposta, tem que fazer não sei o que agora que vocês não fizeram. Quer dizer isso não tem fim, eles vão continuar batendo, e vocês vão continuar nervosos. Às vezes você não lavar uma pia de louça, ou a roupa, e em vez disso sentar e ficar com ele vocês vão ter muito mais tranquilidade depois, não é, porque vocês também param de dar atenção pra ele antes de dormir, vamos lá no quarto agora antes de dormir, vamos brincar de tal coisa, pega o relógio, vamos brincar até quando o ponteiro chegar aqui, quando chegar aqui vamos dormir, certo? Faz um combinado, nesse combinado eles ganharam a atenção de vocês. Por exemplo, leitura de livro, eu vi que tem um livro que estava com vocês, mas esse livro qual era o objetivo de ler? Era porque a escola mandou, a médica mandou?

CLAUDIO – NÃO, EU COMPREI PORQUE ELES GOSTAM DE HISTÓRIAS, ERAM COM VÁRIAS HISTÓRIAS. EU QUERIA NÃO SÓ CONTAR A HISTÓRIA, MAS EU QUERIA QUE O LINO ME FALASSE O QUE ELE ENTENDEU DA HISTÓRIA, ALGUMAS COISAS ELE FALA, EU NEM EXIJO QUE ELE SIGA EXATAMENTE O QUE É A HISTÓRIA, MAS É COMPLICADO PORQUE EU COMEÇO A CONTAR A HISTÓRIA, NÃO PRESTA ATENÇÃO, O OUTRO CUTUCA, O OUTRO PARA O OUTRO CUTUCA AÍ QUANDO EU PERGUNTO ELES NÃO SABEM, EU FALO VOCÊS NÃO QUEREM OUVIR. E É ASSIM, ANTES EU EXPLICO, EU QUERO LER O LIVRO, VOCÊS ESTÃO PRESTANDO ATENÇÃO, O PAI SÓ VAI CONTAR SE VOCÊS QUISEREM OUVIR SENÃO FICA CHATO, E AÍ AS VEZES ELES FALAM QUE QUEREM MAS COMEÇAM A BRINCAR, EU FALO VOCÊS NÃO QUEREM OUVIR.

SABRINA – E VOCÊ FICA NERVOSO, OU NÃO? JÁ FICA UMA SITUAÇÃO...

CLAUDIO – NA VERDADE EU NÃO FICO NERVOSO, EU FICO DESAPONTADO AÍ EU FECHO O LIVRO E FALO NÃO TÔ CONSEGUINDO O OBJETIVO DO QUE ERA PRA SER FEITO.

SABRINA – ENTÃO, A IDEIA É NÃO TER OBJETIVO MESMO, É BRINCAR DO QUE ELES QUISEREM, PORQUE VOCÊ GANHA PRAZER PELA LEITURA ESCUTANDO HISTÓRIAS, MAS SE ELE NÃO QUER ESCUTAR A HISTÓRIA, OU TALVEZ NÃO FOSSE TÃO INTERESSANTE ASSIM PRA ELES, TEM QUE VER O QUE É QUE ELES ESTÃO JOGANDO NO COMPUTADOR SE TEM ALGUM LIVRO QUE... IR COM ELES NA LOJA CADA UM ESCOLHA UM LIVRO, ÀS VEZES PODE UM PRESTAR ATENÇÃO E OUTRO NÃO PORQUE ELES TEM IDADES DIFERENTES...

CLAUDIO – ISSO ACONTECE, SÓ QUE QUANDO UM NÃO QUER PRESTAR ATENÇÃO EU NÃO COBRO DISSO, EU SÓ COBRO QUE QUANDO ESTOU LENDO, A MESMA COISA QUE ESTAR CONVERSANDO AQUI E EU NÃO PRESTANDO ATENÇÃO. O QUE ESTOU FAZENDO AQUI ENTÃO? ASSIM ESTOU TE FALANDO QUE EU ESTOU AQUI PORQUE A GENTE FALOU DE FAZER UMA COISA E EU CONCORDEI COM VOCÊ, SE O JULIUS NÃO PRESTAR ATENÇÃO, O LINO NÃO PRESTAR ATENÇÃO, OPÁ, TUDO BEM, NÃO EXIJO QUE OS DOIS, NEM QUE O JULIUS CONTE A HISTÓRIA, E O LINO ELE JÁ CONSEGUE, EU FALO UMA HISTÓRIA ELA CONTA OUTRA, EU FALO O FILHO LEGAL, É MAIS OU MENOS ISSO, MAS AS VEZES EU FICO DESAPONTADO PORQUE PARECE QUE EU NÃO CONSIGO TER A ATENÇÃO DELES COM O QUE A GENTE COMBINOU DE FAZER. JÁ ESSA NÃO TÁ LEGAL QUER QUE EU CONTE A PRÓXIMA DA FRENTE, E MESMO ASSIM NÃO FUNCIONA, EU FALO É UM TRABALHO EM VÃO.

SABRINA – A IDEIA É PENSAR, SE ELES QUEREM LER UM LIVRO, SE QUEREM FAZER OUTRA COISA.

CLAUDIO – E O GOZADO É QUE ELES COBRAM ISSO, DE LER LIVRO NÉ SIL?

SILVANA – COBRAM

CLAUDIO – AH EU QUERO LER LIVRO, O JULIUS VAI LÁ DIRETO NA GAVETA, ELES PEDEM. A GENTE TEM LÁ NO QUARTO É CHEIO DE LIVRO DE CRIANÇA.

SABRINA – FAZ O SEGUINTE PEGA O LIVRO, SE ELES NÃO ESTÃO INTERESSADOS FALA VAMOS BRINCAR DE OUTRA COISA ENTÃO, PORQUE BRINCAR É TER LIBERDADE, É INVENTAR, É TER REGRAS E NÃO TER REGRAS AO MESMO TEMPO, BRINCAR É COMEÇAR DE UM JEITO E TERMINAR DE OUTRO, É NÃO FICAR EXIGINDO COISAS, É UM MOMENTO LIVRE QUE EU ACHO IMPORTANTE TANTO PRA ELES QUANTO PRA VOCÊS MESMOS, A VIDA PODE SER MAIS LEVE BRINCANDO, PODE SER LEGAL PRA TODOS, ENTÃO, VÃO PENSAR JOGOS QUE VOCÊS GOSTAVAM QUANDO ERAM CRIANÇAS.

SILVANA – ELE ME COBRA QUE EU NÃO FAÇO AS COISAS COM ELE E O JULIUS TAMBÉM NÃO, ÀS VEZES EU TENHO VONTADE DE FAZER AS COISAS COM OS TRÊS SÓ QUE ELES NÃO COOPERAM, E EU FALO PRA ELES, ÀS VEZES O LINO QUER SAIR PRA COMER FORA, EU FALO, EU SAIR COM VOCÊ SOZINHA, EU NÃO SAIO COM VOCÊ PORQUE EU TENHO QUE ESTAR SEMPRE COM O PAI PRA

AJUDAR PORQUE VOCÊ NÃO OBEDECE, O JULIUS NÃO OBEDECE, ENTÃO É POR ISSO QUE EU NÃO VOU.

(os meninos que estavam na recepção começam a enviar bilhetes por baixo da porta)

Sabrina – O tempo que a gente está aqui já passou do limite que eles conseguem. [aguardar na recepção] Então, tem que começar a observar e perceber que passou eles não tem essa capacidade. Tudo bem eles estão cobrando uma atenção de brincadeira, vamos dar o que eles estão pedindo, e o resultado não vai ser eles logo obedecerem tudo a ferro e fogo, não, é um processo que a gente vai conversando, vendo o que funcionou o que não funcionou, mas que eles estão precisando dessa atenção desse momento de leveza e vocês também isso estão.

Claudio – Isso faz pensar que o Lino ele está, dessa forma...

Sabrina – Porque é uma coisa que não é fazer uma coisa que eles vão ganhar isso como prêmio, brincar com vocês não é objeto de barganha, isso é uma coisa que tem que ter certeza de que eles nunca vão perder, eles podem perder outras coisa, coisas materiais, vocês ficarem chateados com eles, mas não deixar de participar da vida deles, do brincar deles. BRINCAR COM A CRIANÇA É ENTRAR NO MUNDO DELA, SE NÃO CONSEGUE TER ESSE LEVEZA NAS ATIVIDADES, CONTAR UMA HISTÓRIA, RIR JUNTOS, SE NÃO ESTÁ CONSEGUINDO NO DIA-A-DIA ENTÃO TEM QUE PARAR E FAZER DE UMA MANEIRA PLANEJADA.

SILVANA – EU ADMIRO, EU VEJO MUITA MÃE QUE FAZ ISSO, TEM MÃE QUE VOCÊ VE QUE PARECE QUE TEM A IDADE DA CRIANÇA, VOCÊ OLHA ASSIM E ELES SE ENTREGAM MESMO, E EU...EU TENHO INVEJA.

CLAUDIO –É, EU NÃO SEI EU ACHO QUE ASSIM TEM ISSO MAS O LINO TAMBÉM ESTÁ MUITO, MUITO, DESAFIADOR, MUITO.

Sabrina – Então, aí é uma questão que eu quero conversar com vocês também, mas não vai dar hoje, eu não quero alarmar vocês nem nada, mas a gente tem que ver o quanto antes a questão da medicação, porque vocês sabem que é um medicamento controlado, tudo mais, não tem porque ser controlado se não fosse forte. Conversando com a Silvia, até falo pra vocês porque a gente está com um dialogo muito aberto em relação a isso, eu falei Silvia é um remédio forte, ela ah mas não é forte, sai pela urina. Se não fosse tão forte não era controlado, é um remédio controlado e ele traz com o tempo consequências desconhecidas, e muitos casos relatados em artigos diz que a criança se torna desafiadora, se tornam como que estava acontecendo com ele de pegar as coisas, isso até me deixou um pouco preocupada por isso até que vocês estão aqui pra gente repensar nessa complexidade toda de vocês como família, o que cada um de vocês está vivendo e de ter uma compreensão do desenvolvimento da criança, ele tem 7 anos vai fazer 8, ainda tem alguns atrasos, tem, mas está dentro do esperado porque cada criança se desenvolve de uma forma, a gente não pode só pegar ah ele estava atrasado e colocar nele um rotulo tem TDAH' e dar essa medicação, porque acho que tem que ter um respeito maior que a sociedade vai colocando numa pressa, tem que tomar, tem que ser assim a gente vai entrando com isso e acaba piorando em vez de ver outras questões que também trazem a dificuldade que ele vem enfrentando. Então, ele está desafiador, também a criança vai crescendo e como vocês disseram, vocês pouco brincaram com eles, ou estão sempre no âmbito da tarefa, da tarefa que tem que cumprir, e é normal, acontece muito, eu trago muito pra vocês a questão da sociedade porque não quero que vocês se sintam culpados, porque é uma coisa que a gente vai sendo levado pelo movimento, a gente vai tendo que cumprir, tendo que fazer mesmo, e aí poucas pessoas tem

oportunidade de parar pra refletir e ter uma crítica sobre isso, e vocês tem uma critica sobre isso tanto que desde o inicio vocês não queriam dar medicação, então a gente tem que pensar que eu acho que tem um resultado aí tanto dessa questão que agente discutir hoje de vocês enquanto família, quando da medicação que a gente tem que ver.

Silvana – Então a gente tem que pensar na gente enquanto família, pro Lino ter uma resposta pra gente conseguir chegar na Margot, pra gente poder falar ele tá melhor pra gente poder conseguir começar a diminuir essa medicação. Enquanto a gente não mudar a nossa conduta dentro da nossa casa a gente não vai mudar e ele vai continuar tomando essa medicação.

Claudio – É. Eu, nem te falei isso mas assim eu quero na próxima consulta com a Margot ela vai diminuir a dosagem

Silvana – Eu também quero.

Claudio – Ou a dosagem, até tirar, chegar num momento, eu não sei quanto tempo precisa, não pode tirar de uma vez.

Silvana – Eu também estou pensando isso, pedir pra ela reduzir e tirar, eu quero tirar.

Claudio – Porque eu acho que dá pra gente de uma forma conseguir mudar isso dele. Eu nunca fui a favor do remédio, mas infelizmente não tinha condições de tomar uma decisão de toma ou não toma o remédio, resolvi de não dar e vi que o negocio estava piorando, que não esta tomando as rédeas.

Silvana – E outra coisa, foi a Silvia, foi a Dra. Margot, foi a escola, é desculpa de eu estar tocando mais uma vez de novo, mas que retorno você teve com a prof. Deise?

Sabrina – Ela me contou mais ou menos as mesmas coisas que você.
De que ela via que as vezes ele ficava parado pensando, dificuldades de caderno que às vezes ele pulava folha, não copiava no lugar certo, e ela percebia mais dificuldade de atenção no conteúdo. Mas eu falei lá pra todo mundo que eu acredito que a gente tem que ter mais tolerância no desenvolvimento das crianças, cada um se desenvolve num ritmo, tem suas necessidades, ela falou que ele estava muito ansioso com o nascimento da Amelie, então acho que foi isso que eu conversei com ela.

Silvana – Eu tive reunião com a professora atual e a questão do Lino é a gracinha, tanto é que nesse semestre, no segundo bimestre ela falou pra mim que foi muito difícil, ele com brincadeiras o tempo todo, é gracinha.

Sabrina – Quando eu conversei com ela ele estava bem, estava indo bem.

Claudio – É, ele vai ter reforço de matemática.

Silvana – Mas ela falou que vamos ter que trabalhar isso, ele está muito en-gra-ça-dinho.

Sabrina – Isso é difícil trabalhar enquanto ele está tomando a medicação, a gente não sabe se é efeito do que ele está tomando. Vamos trabalhar porque ele está presente,

Silvana – Eu vou pedir alteração para a Margot.

Claudio – Agora, te cortei, mas ele continua comendo as unhas, se não for a mão ele tira o tênis.

Silvana – Eu obrigo ele a por meia por causa disso.

Sabrina – Teria que colocar uma coisa no lugar né, entender porque...

Claudio – E ele está comendo como um leão.

Silvana – Ah, mas ele em casa, chovendo, eu com os três.

Encerramos a sessão com os pais declarando essa preocupação com o fato dele machucar os dedos. Sugiro que conversem com ele sobre a ideia de colocar esparadrapo, sugerir ajuda de lembra-lo de não comer os dedos ou dar uma bolinha de fisioterapia para ele apertar.

APÊNDICE 4

Ent. Prof. Karen -

Aspectos positivos do Lino em sala
Espelhamento: no processo de apdzg
ROTINA, PASSA O DIA INTEIRO NA ESCOLA
BRINCAR – queria ficar mais no parque
Pressão para medicar
Relação/Expectativas Lino-Prof, Lino-Mãe e Prof-Mãe
INTERVENÇÃO – sobre atenção voluntária e mediações
INTERVENÇÃO – sobre outras vias que não a medicalizante

Ent. Prof. Deise -

Queixa principal inicial da escola
Desorganização, desatenção, uso do caderno
Letra cursiva
A decisão de encaminhar
Atenção Individual
Teoria Histórico-Cultural – ZDP
Copiar no caderno = sintoma
Medicação funciona?
Lição de casa
Dificuldade pedagógica ou dificuldade emocional
OQE em ação, surgem mais hipóteses ao problema (Amelie)
Aspectos positivos do Lino em sala – Lia no 1º ano

Ent.Pais01 –

Medicalização - medicação e agitação
Tarefas/Tempo Rotina, conhec. Desenv. Infantil –
BRINCAR E USO DE TECNOLOGIAS
Normal x Anormal Medicação x não medicação
Medicalização, medicação e
Aprendizagem/lição
Aprendizagem – Notas demonstram que vai bem
INTERVENÇÃO – reforço a possibilidade de que ele aprende
Aprendizagem – será igual ao pai?
Aprendizagem – dificuldades
Instituição Escolar – Trocar ou não?
INTERVENÇÃO – Questão da atenção e medicação.
INTERVENÇÃO – Demonstrando as potencialidades
INTERVENÇÃO – Expectativas e profecia auto realizadora
INTERVENÇÃO – Comportamento que é simbólico
INTERVENÇÃO - Despatologizando ao pensar no particular,
INTERVENÇÃO - Expectativas, desconstrução da fala da Margot
INTERVENÇÃO - Aprendizagem que gera desenvolvimento
Modos de ensinar, motivação, choro
Expectativas quanto ao futuro
Aprendizagem – lição sozinho ou com os pais – preguiça?
Rotina, tempos, BRINCAR, lição
Rotina
Questão do pai – parecido com Lino
INTERVENÇÃO - Potência e explicação
Expectativas quanto ao futuro
BRINCAR
INTERVENÇÃO – Expectativas quando ao futuro

APÊNDICE 5

TRANSCRIÇÃO DO ÚLTIMO ENCONTRO COM SILVIA (PSICÓLOGA)

Sabrina – Então, e como ele está aqui com você?

Silvia – Beem agitado, bem agitado mesmo. É, eu gostei que ele veio falando algumas coisas assim, ‘ah, eu adoro aprender com jogos’, então isso eu acho que já foi um ganho muito grande porque agora ele está entendendo o que é aprender. Isso eu acho que já foi um ganho bem interessante pra ele. Ele está entendendo porque ele vem pra cá, e tem jogos, porém ainda está esquivando de fazer papel, nessas coisas que precisam ser escritas e lidas, então ele está esquivando bastante, claro que é um processo e muito agitado. Eu falei pro pai que procurasse novamente um psiquiatra ou um neurologista porque apesar de a gente ter tentado né, sem medicamento, tal, nesse momento acho que ele precisa, porque ele está muito desconcentrado. Não, existe uma resistência claro, por parte dos pais, mas é minha orientação. Claro que a gente não pode impor nada, acho eu que até agora eles não levaram novamente, estão tentando aí dar mais uma segurada, mas eu acho que vai ser necessário porque o caso dele é orgânico. Eu acho.

Sabrina – Tá...então, eu diria que a gente ainda não tentou. Porque na família nada mudou, na escola nada mudou. Entre você tomar consciência de uma situação, entender racionalmente e passar isso pra ação, tem uma distância, entre você tomar consciência de uma situação conseguir modificar a rotina de uma criança e a sua relação com ela tem a uma distancia. Então eu diria que a gente está no meio do processo, no ápice, que é aquele mais difícil que é o momento que você fala, já tentei tudo, vamos desistir, vamos partir pra outra tentativa, mas eu acho que ainda tem coisas pra fazer, pra modificar aí. Eu estive na escola também, e lá eu vou contar pra você o discurso que eu tenho tido com a escola e com os pais, sobre o que eu acredito que aconteça com o Lino, e com muitas outras crianças que eu já atendi, que já chegaram assim, das escolas me ligarem, até casos mais difíceis que o Lino, questão de comportamento de não ficar dentro da sala, da professora colocar pra fora. Então, o Lino é um caso que tem coisas acontecendo, que tem dificuldade e sofrimento acontecendo, mas não é daqueles mais difíceis, a questão de comportamento principalmente. Então, a professora falou que ele está com dificuldade de ficar parado, de prestar atenção em conteúdo, mas que não é aquela coisa gritante, também tem todo o grupo dele, a gente não pode tirar a criança e esquecer que ela está num grupo, que ela está dentro de uma instituição e que, as instituições escolares no geral repetem os mesmos procedimentos e recursos pedagógicos para todas as crianças, essa questão do comportamento, de não prestar atenção, a gente não pode colocar como uma questão individual do Lino, mas é um fenômeno social, acontece com muitas crianças, e pelas experiências que eu tenho também com outros casos, quando a gente modifica rotina, com uma mudança na relação, uma mudança mesmo, a criança melhora. Mas quando você vê que mudou, não quando você só discutiu [o que poderia ser feito]. Comecei a discutir em agosto, fui viajar, voltei, a gente discutiu algumas vezes e agora voltei com eles e as queixas eram as mesmas, e eu falei as mesmas coisas que eu tinha falado lá atrás, então vamos tentar de outro jeito porque não teve uma mudança efetiva na

prática cotidiana, então, a dizer que já tentamos fazer de outro jeito com o Lino, ainda não...

Silvia – Ainda não podemos dizer...

Sabrina – Não podemos dizer. Se tivesse feito uma mudança na relação e ele continuasse com esse comportamento eu diria, como eu já disse para os pais que eu sempre fui a favor de procurar uma avaliação, mas uma avaliação de um médico que saiba entender também de questões sociais, não com uma visão que vai colocar só na criança a causa dos problemas. Porque mesmo uma questão orgânica a gente modifica pela realidade, o nosso cérebro nasce de um jeito quando você faz aqui o seu trabalho que você faz com as crianças você modifica o cérebro delas, então se a gente pode modificar de uma forma que a própria criança vai modificar o cérebro dela, porque a gente vai colocar um medicamento que vai modificar de uma forma artificial e assim que a gente tirar esse medicamento a criança não sabe mais fazer porque ele não aprendeu de verdade, não é que ele aprendeu a prestar atenção e passou a se relacionar melhor com o conteúdo da escola quando ele tomou o medicamento, quando ele tomou o medicamento a gente pegou o problema que está acontecendo em casa e colocou embaixo do tapete, e aí esses pais continuam com a mesma relação com as crianças. Você sabe quantas horas por dia eles ficam na televisão e no tablet?

Silvia – Deve ficar muito tempo.

Sabrina – Muito tempo, então o Lino acorda fica no tablet, vai pra escola das 10 às 18hs volta cansado, porque ficou das dez as 18 na escola e tem que fazer lição, como é que ele vai ter uma boa relação com a aprendizagem desse jeito, aí faz a lição lá que tem que fazer, briga, é só briga em família por causa da lição, então quer dizer, a lição está no meio da relação dele com os pais, então ele não tem a lição como uma coisa dele, que ele gosta, que ele se vê capaz, com a autoestima boa fazendo aquilo, não ele vê a lição como uma coisa que faz os pais brigarem com ele. Então, a criança projeta todo o emocional, não é racional como a gente, isso aqui é uma coisa e minha relação com os meus pais é outra. O pai dele está num estado de nervos porque o Lino não consegue fazer a lição, e ele só se relaciona com o Lino para fazer a lição. E aí ele fala que tem paciência com o Lino, mas o Lino tem uma dificuldade também, então...

Silvia – A gente tem que perguntar em relação a essa dificuldade dele mesmo, porque realmente a gente percebe que ele inverte letras e números, ele não sabe muito bem ainda o que é uma letra e um número, ele não tem essa discriminação perfeita, então eu acho que assim essa parte, eu acho né, que essa parte ainda das dificuldades, desse transtorno de aprendizagem ele existe sim, é real, né claro que muito mal dirigido né, por essa família toda...

Sabrina – É porque não sei, eu não acho que é papel deles dar conta de entender como é funcionamento do Lino e conseguir trabalhar isso com ele, eu acho que é papel da escola sabe Silvia, aí você chega numa escola que é apostilada e que só visa cobrar conteúdo das crianças e que não é, não estou colocando a culpa na coordenadora nem na professora, é igual pra todo mundo e aí chega uma criança que tem uma necessidade diferente, e essa

necessidade diferente, pra mim, enquanto profissional e com tudo que eu já estudei até hoje, não quer dizer que ele tem um transtorno, porque isso, tudo bem agora a gente usa como uma coisa positiva que vai ajudar, mas pra pessoa, cada pessoa leva isso de um jeito, como a gente não sabe como a pessoa vai levar isso pode ser um peso na vida, “ah não eu tenho um transtorno, eu não sei mesmo”, não é bom correr esse risco, então a gente pode ir pra um lado positivo, entender que ele tem um jeito de ser, que tem uma dificuldade, vamos ter calma, vamos ensinar, vamos colocar ele então numa escola que vai conseguir atender as necessidades dele, vamos tentar que essa família, então, brinque mais. Porque assim, porque uma criança brinca? Já parou pra pensar isso?

Silvia – Claro, ela brinca porque, porque ela está exercitando tudo o que ela precisa pra aprender, pra viver, desde os músculos, de tudo...

SABRINA – E brinca também pra elaborar as questões emocionais que ela vive, então uma criança que está dentro de uma família que passa por questões de saúde difíceis, com a mãe que teve câncer e se diz ansiosa, com um pai que teve síndrome do pânico e que se diz triste e irritado, uma criança que fica ou no tablet e televisão, ou na escola com as pessoas falando o que ele tem que fazer, me pergunto: que horas ele vai elaborar tudo isso? Que horas ele vai parar pra brincar? E a Silvana me falou que a história de vida ele é essa, desde pequeno ele está no tablet e televisão ou está na escola. E ele traz muito essa necessidade de brincar, às vezes que eu estive com ele foi brincar livre. Não é ‘agora vamos fazer isso pra treinar e aprender não sei o que’, por isso ele fala que quer jogos pra aprender, porque ele quer jogar na verdade. A gente não pode dizer que ele tem uma questão orgânica se a gente não refletir e mudar a situação concreta. Na verdade tem uma questão orgânica sim, porque ele não passou por experiências e mediações humanas e com objetos que proporcionassem para ele desenvolver no cérebro o aparato que ele precisa. Agora tem que correr atrás disso, pra gente correr atrás disso é forçando ele a fazer lição, é continuar nessa escola que a coordenadora falou que ano que vem vai ser mais ‘conteudista’? Porque pro Lino, se ele não está conseguindo, matemática que estão falando que ele não está conseguindo, é porque ficou algum buraco aí atrás, e a escola viu que buraco é esse e está buscando suprir o ensino? Não.

Silvia – Não é só matemática né...a gente vê que não é.

Sabrina – Não é, mas comparando ele com ele mesmo ele teve muitos avanços, a professora disse que agora ele está escrevendo com letra cursiva, quer dizer e antes ele tinha muita inversão, ele tem ainda, mas tem menos, tem um avanço, a gente não pode colocar que ele nunca vai conseguir, ou que tem uma coisa, que é difícil, que tem isso tem aquilo, não. Ele está no meio de um processo, a gente não pode determinar o futuro, ele vai até aqui, e isso eu discuti muito com os pais e eles ficam muito numa coisa assim, uma hora ‘ah não, não espero nada do Lino’, ‘ah quem sabe ele consegue alguma coisa’, ‘ah não, não vou esperar nada’. E tem que esperar alguma coisa, não pode não esperar nada, se ele quiser ser um engenheiro ele pode ser um engenheiro, nós vamos ter que achar formas de ensiná-lo, de respeitar o tempo, acho que o tempo do Lino nunca foi respeitado, desde quando ele tinha 6 anos que a professora falou que ele queria ficar mais no parquinho e tinha atividades pra fazer. Ele precisava daquele parquinho, porque ele tinha ainda coisas pra aprender com brincadeiras de uma faixa etária anterior a que ele

estava, não pode passar por cima. Então, até eu falei para os pais que se ele repetisse de ano poderia ser positivo, é negativo porque repete, perde dinheiro, mas depois tem muitas crianças, casos que eu atendi que depois que repete de ano deslancha, ou depois que muda de escola melhora. E aí foi mais ou menos essa conversa que eu tive com eles, e o pai agora, a Silvana está muito melhor acho que a terapia dela, não sei se você tem visto ela também, né?

Silvia – Eu a vi semana retrasada, a gente tinha mais ou menos combinado, falei pra ela que a gente ia ter uma reuniãozinha e ela falou ‘ah muito bom’. Então, veio ela, ele e um monte de filho que você não consegue conversar...vieram todos, até a pequenininha que ficava rodando aqui na sala. Então realmente né, é uma, é uma coisa pesada...

Sabrina – O que eu fiz, todas as sessões que eu fazia lá entrava primeiro o Lino com o Julius junto, e eles saiam com a Amelie, depois os dois ficavam na recepção com os brinquedos e entrava os pais com a Amelie. E fizemos assim, agosto até o meio de setembro e quando eu voltei falei, gostaria que viesse só vocês, pelo menos a última acho que a gente merece uma conversa sem crianças, eles conseguiram, mas foi difícil. Aí conseguimos conversar um pouco melhor, depois eu... eles me trouxeram dessa vez todo esse quadro de piora do Lino, porque ele está muito agitado, porque a escola está dizendo pra voltar a medicação, porque nada mudou. E vocês estão brincando mais com os filhos? Ah, não, não dá, não conseguimos...Então, vamos ver o que podemos fazer, porque se eles não estão conseguindo não é porque não estão tentando, mas porque precisam de um outro tipo de ajuda pra conseguir, então a gente vai mudando a forma de colocar as coisas, de ajudar, não é só na fala, mas de como a gente pode mudar essa rotina de forma concreta. Então, depois eu tentei, eles trouxeram também uma necessidade de alguém que ajudasse o Lino todos os dias na lição, porque é um desgaste pra família inteira. Aí eles me trouxeram isso, e eu comecei nessa sessão a perceber que de fato a lição estava atrapalhando na relação entre eles, então eu pensei olha eu acho que, e eles me trouxeram um quadro tão grave, ‘ah não dá porque a escola está mandando bilhete todos os dias’, quando eu cheguei na escola, eles me trouxeram outra coisa, ‘não o Lino não, ele está agitado, mas a gente consegue lidar’. Eu perguntei das reclamações e a professora disse que mandou uma vez, por uma coisa que ele esqueceu, mas não era aquilo tudo.

Silvia – Eu acho que a relação deles, e dos dois com a aprendizagem é muito dolorosa, então o que eles trazem não é, é difícil mesmo, como você pode falar com uma pessoa pra vir aprender se eles mesmos tiveram muitos problemas.

Sabrina – O Claudio falou que repetiu três vezes o ano, por isso ele fala até ‘ah não, não quero que ele repita’, e aí a Silvana já vem com outro discurso, ela vem com o discurso nosso de psicólogo, ‘mas Claudio você tem que ver que a sua história não vai ser a mesma história que a dele, porque ele está num momento diferente, as condições são outras’, eu falei nossa, que bacana, então acho que o negócio está engrenando, mas o Claudio o que ele fez, ele estava com questões dele também, ele foi no psiquiatra e o medico deu medicação pra ele, só que esse medicamento começou a deixar ele muito nervoso. Foi no psiquiatra de novo e mudou, e a medicação começou a deixar ele com muito sono. E eu falei, você sabe como sou com questão de medicamento, acho que o medicamento vem na hora certa, por um período curto depois que você já tentou outras saídas que foram

realmente tentadas, senão só bagunça, porque a gente fica triste, fica nervoso com coisas na vida por condições concretas, de relacionamento, de trabalho e aí você tomou o remédio você não sabe mais. Então eu falei pra ele, mas porque você foi procurar remédio, a gente está com essa discussão toda a respeito do Lino sobre a medicação, sobre tomar medicação, sobre como isso esconde o problema que a gente acaba não entendendo as causas que são multideterminadas do problema, e você foi também fazer a mesma coisa, porque não procurou também um psicólogo, a Silvana está fazendo terapia, então ele disse que agora ele também vai procurar terapia. Foi uma sessão bem pesada no consultório, a Silvana falou que não aguentava mais, que ele tinha que procurar ajuda, que ela já tinha ido procurar ajuda e via que ele estava mal e não procurava. Aí eu falei pra ela que cada um tem um momento, que procurar terapia não é fácil, por isso que eu acho que muitas pessoas vão direto no medicamento porque não é fácil você sentar de frente com outra pessoa e falar toda sua vida.

Silvia – Mas ele não fazia também terapia...

Sabrina – Fazia, mas acho que era pago e a situação financeira deles... está complicada. Eu tinha combinado com ele que a gente poderia continuar, mas então eu fiquei pensando que não é disso que eles precisam agora, não mais um atendimento tão longe, todo sábado, com todas as crianças, seria mais uma dificuldade. O que eles precisariam de sábado de manhã era levantar pegar as crianças e ir pro parque, fazer coisas com as crianças, porque eles estão muito pela tarefa, ficam em casa acho que só arrumando. Pra você ter uma ideia teve um dia que cheguei lá a Silvana tinha feito uma cirurgia, e eles estavam com uma caixa enorme de contas, de papel, que estavam organizando, e ela estava convalescente e eu pensei porque fazer isso agora? Ela acabou de fazer uma cirurgia...enfim..

Silvia – É eles falam também né, que eles tem esse problema de organização...

Sabrina – É, acho que tem que deixar a bagunça e sair de casa, pra brincar né. Mas então, teve essa discussão que eu achei pesada e pensei que precisava de uma solução pra isso, ou pelo menos para a lição que gera briga todos os dias. Por enquanto, no momento de crise... mas eu achei que era uma crise muito maior. Quando eu fui na escola a Fernanda já foi junto, pra conhecer saber o que estava acontecendo...

Silvia – A Fernanda é...

Sabrina - A Fernanda é uma psicóloga, formanda, está no décimo semestre, ela faz supervisão com uma colega também da USP, e o que eu pensei, o que eu conversei com os pais e veria com você o que você acha. É da Fernanda agora em novembro, que é um momento que está pegando fogo a Fernanda ajudar ele com a lição todos os dias, e a Silvia ver qual a possibilidade da questão financeira, porque eles vão ter que pagar a Fernanda que ela vai cobrar pouquinho, né...

Silvia – Comigo a gente está fazendo a bastante tempo dois recibos. Eu dou recibo pro Lino e pro Julius. Eu vou te mostrar...

Sabrina – Não, não precisa mostrar não, isso é com eles.

Silvia – Então, essa não é a questão...pra mim pelo menos não. Eu vou te mostrar como é que eu faço.

Sabrina – Não, mas não precisa me mostrar.

Silvia – Imagina. Setembro, olha aqui, do Lino e do Julius.

Sabrina – Ah, tá. Não, mas eu não tenho nenhuma dúvida disso, é que eles me falaram, estou te falando e fica de você conversar com eles. Poderiam marcar uma reunião com eles... porque eu acho que seria muito válido até continuar aqui e com a Fernanda.

Silvia – É porque, porque esse reembolso eles vão ter.

Sabrina – É, eu vou conversar com eles, vamos ver como que ajuda aí a Fernanda, eu acho que minimamente que ele continue o processo aqui com você se desenvolvendo, minimamente ele se sentir apoiado todo dia com a lição e tirar da relação dele com a família a lição que é uma coisa que tem atrapalhado a relação principalmente dele com o pai, eu acho que já é um ponto importante. Aí eu falei pra mãe, já indiquei também um médico, mas eu não sei se o caso do Lino é tão grave assim pra tomar um remédio psiquiátrico...

Silvia – Ritalina não, metilfenidato não?

Sabrina – Não sou médica, mas eu como psicóloga não indicaria.

Silvia – Mas olha eu diria aqui no consultório, Sabrina, vou te falar o que eu vi, ele ficou muito mais atento e a escola percebeu a mesma diferença. O que pegou também aí foi essa incerteza dos pais, dou ou não dou, hoje eu vou dar pra ver...

Sabrina – Porque é aquilo que eu te falei e que acontece, a criança começa a tomar metilfenidato, que horas que ela para de tomar? Corre o risco de na hora que ela for parar de tomar ela estar dependente desse medicamento.

Silvia – Então, aí já tem trabalhos falando que não né, que não causa dependência.

Sabrina – Que trabalho?

Silvia – Dependência psíquica talvez né.

Sabrina – Dependência psíquica é o que acontece na maioria das drogas, maioria das drogas não tem dependência física, é psíquica, é a necessidade que se tem. Agora, porque uma criança de 7 anos a gente vai correr esse risco, me fala porque? Porque a gente vai correr esse risco?

Silvia – Eu diria porque ele está em sofrimento.

Sabrina – Nós vamos trabalhar pra diminuir esse sofrimento de outras formas. Nós temos que ter um olhar pra como a nossa sociedade está olhando para o sofrimento atualmente e que consequências vai ter no futuro, a gente não pode ficar no imediatismo, porque a gente sabe que a escola não está adequada.

Silvia – Eu acho que agora é hora dele ser alfabetizado...

Sabrina – Mas porque é que tem que correr tanto, ele tem o jeito dele de ser, ele tem o tempo dele, a gente vai atropelar o desenvolvimento de um criança físico e psíquico em nome do que eu volto a perguntar? Em nome do que? Qual a necessidade dessa pressa toda? O que vai acontecer?

Silvia – Você me fala né, a sociedade toda está cobrando.

Sabrina – Está cobrando, mas não podemos entrar nesse barco porque a sociedade toda está pedindo vamos sacrificar a vida dessa criança, porque a gente corre o risco sim. As pesquisas que você está falando Silvia, muitas vezes são financiadas pelas indústrias farmacêuticas e a gente não pode deixar que os interesses da indústria farmacêutica entre no interesse da vida de uma criança.

Sivia – É isso também eu ouço falar, porém quem é.. um TDAH que é sabido que é uma dificuldade de metabolizar a dopamina, a noradrenalina, e o seu cérebro não consegue fazer isso de uma maneira eficiente e está atrapalhando a sua vida, então o que nos temos hoje, quais são as ferramentas?

Sabrina – Pra mim são as relações.

Silvia – As relações e a medicação.

Sabrina – A medicação, em caso muito grave que você não consegue conviver...

Silvia – Você acha que o caso do Lino não é grave? É um sofrimento muito grande, ele está fazendo a família toda sofrer.

Sabrina – Será que ele está num sofrimento muito grande, ele está fazendo a família sofrer, ou será que esta família está toda sofrendo e a gente está colocando só nele o rótulo de um transtorno?

Silvia – A família também...

Sabrina – Ele pode sim estar expressando um sofrimento da família, porque as crianças expressam, tem que entender também um pouco de dinâmica de grupo, como que funciona um grupo.

Silvia – Mas e o irmãozinho, o irmãozinho está aprendendo normalmente.

Sabrina – Ele está.

Silvia – Então assim, a família ela consegue com alguns mais ou menos dar conta e com outros não.

Sabrina – [...] a gente não pode ignorar toda uma complexidade de fatores de determinantes sociais, da relação, de aceitação das pessoas como elas são, porque nossa sociedade está assim. Não pode aceitar isso, porque isso causa mais sofrimento, tudo bem a gente alivia o sofrimento dele agora, mas aliviou o sofrimento dele a vida inteira? Mudou alguma coisa na relação dele com os pais? Então, a gente dá o remédio pra ele agora, ele melhora na escola a gente acha que está tudo bem, mas os pais continuam lá, nervosos, não conseguem se relacionar com o Lino, não brincam com ele, o Lino continua no tablet, o Lino continua vendo televisão, só que ele aprende na escola, muito bem estamos todos felizes, aí daqui a pouco ele pode ter uma dependência do medicamento, a gente tenta tirar não consegue, aí sabe o que vem depois, transtorno desafiador opositivo porque a criança também sente que as necessidades dela não foram atendidas afetivamente, emocionalmente, porque a gente dá o remédio ninguém mais vê a criança, a criança que está dando problema ela está pedindo me olha, me olha, o ‘sintoma’ é saudável, é condição de saúde, então é difícil é. Nossa Silvia, você acha que eu nesse tempo todo, não fiquei pensando nossa o que estou fazendo? Será que estou prejudicando essa família? Porque a onda que está vindo dessa necessidade do medicamento e da gente colocar pra debaixo do tapete e acreditar que o medicamento é melhor que uma relação com a pessoa, que é melhor....

Silvia – Não é essa a questão. A questão não é essa, porque é assim os resultados dizem que medicamento e terapia, e treino parental é importante.

Sabrina – Quais trabalhos Silvia?

Silvia - Eu estou escrevendo um capítulo sobre TDAH junto com o Dr. xxxx da psiquiatria infantil, então eu estou escrevendo sobre a terapia cognitivo comportamental e todo o manejo do TDAH. Ele com a parte medicamentosa, e... então eu estou escrevendo sobre isso e eu estou justamente dizendo isso, a parte que é da terapia cognitivo comportamental individual para a criança e treinamento parental para os pais, claro que também lá a psicoeducação pra escola, também tem a escola, então eu acredito nisso também, que não é uma coisa só não...

Sabrina – Qual é a psicoeducação pra escola?

Silvia – Saber o que é o TDAH, o que é uma criança, no caso o Lino, por exemplo, o Lino ele aprende dessa maneira, ele aprende de uma maneira diferente e está dentro de um contexto familiar assim, e a escola precisa tratar o Lino desta maneira, por exemplo, obedecendo um tempo maior pra ele, um espaço maior, uma possibilidade de um tutor que fique com ele um pouco mais, a escola não tem condição de ficar o tempo inteiro com o tutor, mas tenha alguns certos momentos, por exemplo quando tiver aula de matemática ter um tutor, ou uma criança que saiba mais do que ele, algum outro tipo de

ferramenta, né, pra poder lidar, então, tudo isso que a gente precisa trabalhar, que são igualmente importantes, então não é só a medicação, medicação é só uma porta.

Sabrina – Mas pelo que eu tenho visto não tem sido só uma porta, a criança começa a tomar medicação e não para mais.

Silvia – Eu concordo com você assim, a gente vê também alguns que faz só medicação e fica só na medicação, isso eu não acho também legal.

Sabrina – Mas eu não acho que você vai dar a medicação e vai resolver nada.

Silvia – Então, aí que está, nós não podemos dizer que não vai resolver nada, vai apaziguar...

Sabrina – Vai apaziguar e vai trazer um risco, a gente não pode colocar a criança em risco Silvia.

Silvia – Mas ela já está em risco, né.

Sabrina – Não, é outro tipo de risco.

Silvia – Ela está em risco de... de desadaptação social.

Sabrina – Nossa...

Silvia – Não está? Está em um risco de desadaptação familiar, escolar! Não é? Ela está em risco!

Sabrina – Mas ela está em desadaptação porque? A gente tem que entender porque, porque?

Silvia – Por todos esses motivos.

Sabrina – Então, vamos mexer em volta, e não NA criança! Não pode colocar na criança, é o entorno, é o ambiente que ela precisa.

Silvia – Mas não é só o ambiente Sabrina. Não é só o ambiente, o ambiente é diferente de mim dentro de um ambiente. No caso do Lino não é assim, ele e o Julius estão no mesmo ambiente.

Sabrina – Até porque eles tem idades diferentes...

Silvia – Eu conheço o Lino desde quando ele tinha a idade do Julius.

Sabrina – Não, mas olha só, uma criança vive o pai com câncer, uma tem seis anos a outra tem quatro, a forma de viver isso é diferente, o que vai trazer pro desenvolvimento de personalidade de cada um é diferente. E aí o risco que eu falo é um risco de, de repente,

dar o medicamento e você não vê mais qual é o problema, como eu falei, a criança melhora, aí você acha que ela desenvolveu no cérebro dela o que ela precisava, o cérebro sim, eu concordo que tem uma questão cerebral, mas a criança pode desenvolver se a gente der pra ela as condições que ela precisa.

Silvia – Mas ela vai ter as condições que ela precisa, não vai dar o medicamento e esquecer o resto... eu sei que existe, tem gente que só dá o medicamento, acabou...

Sabrina – Mas vamos supor se ele estivesse tomando o medicamento até hoje, ele ia continuar nessa escola, os pais iam continuar provavelmente com a mesma relação que eles tem agora, os pais iam achar que está tudo bem, que ele está bem está aprendendo, não íamos questionar a escola, nada...

Silvia – Se ele estivesse com o medicamento? Só com o medicamento?

Sabrina – Se ele estivesse com o medicamento e vindo aqui com você, as questões dele do brincar dele não seriam vistas, eu só estou discutindo tudo isso com os pais agora porque ele não está tomando medicamento, porque se ele estivesse a gente não ia discutir tudo isso, ia correr o risco dele se viciar nesse medicamento, Silvia, as pesquisas que você lê, são, vou repetir, financiadas pelas indústrias farmacêuticas, as indústrias tem um interesse de mostrar que tá tudo bem, deixa fazer terapia, mas tem que tomar o medicamento, tem que tomar o medicamento, e tem que tomar o medicamento e não é verdade. Não é verdade. E os médicos com quem você está também são financiados pela indústria farmacêutica, e nós somos seres humanos, se chega alguém no meu consultório e me dá um presentinho, me dá uma viagem eu vou de repente tirar a minha crítica, tirar meu olhar crítico e vou pensar tudo bem eu dar o medicamento, não é, eles são bons, eles vem aqui eles fazem congresso, eles estão pela ciência. Isso muda o olhar, não dá pra ter um olhar crítico se você tem uma relação...financeira.

Silvia – Eu tenho, eu tenho porque eu não sou financiada, quando eu vou em congresso hoje em dia eu não posso nem entrar na área médica. Antigamente podia. A gente ganhava um monte de brinde também tal, hoje não. Você vai num congresso você nem pode entrar na área médica...

Sabrina – Não é a toa, não é à toa Silvia, porque os médicos. A dra Margot teve um discurso quando a gente foi na reunião, que eu pensei, nossa ela fala isso assim sem crítica nenhuma, que ela falou assim, ‘ah aqueles casos que a gente aprende na faculdade, de caso grave, chega um ou dois por ano, então eu fui estudar o TDAH’. Quer dizer ela não tinha mercado pra trabalhar e está pegando crianças falando com TDAH sendo que ela não entende nada de relação familiar, não entende nada de relação de ser humano, de sociologia, de antropologia, do desenvolvimento do grupo, de instituição escolar e pedagogia. A gente não pode isolar um ser humano de um grupo que é social e cultural.

Silvia – Então...

Sabrina – Então é uma questão de mercado, você entende?

Silvia – Então, mas não é só isso, porque a Dra Margot ela faz um grupo de Transtornos de Aprendizagem, ela leva sociólogo, ela leva psicopedagogo, ela leva, mas ela está preocupada sim com essas questões.

Sabrina – Mas eu estou falando que a gente não percebe o quanto o mercado às vezes entra e a gente fica sem crítica. Agora tem que ver que lógica que traz essa sociologia, porque às vezes a gente estuda uma coisa aqui, uma outra ali, e na hora de atender não consegue integrar, falta integrar, levou o sociólogo, tá mas ele falou do que? De que perspectiva? Porque...

Silvia – Ele falou dessa questão das crianças muito na internet, das crianças muito focadas ali...

Sabrina – Então, é uma questão pra investigar, é o que eu falei pros pais, se o Lino está ficando muito tempo no tablet, muito tempo na televisão tem que tirar, ele tem que brincar, ficar menos, porque é assim que se desenvolve.

Silvia – Falando da parte psiquiátrica da família, como a família tem, eles tem uma, um, uma, uma questão, é... de... hum... obsessiva, obsessiva. Então assim, tem uma obsessividade no pai, na mãe então isso o que vai causar no menino. Quer dizer eu vou ser obsessivinho, então ele fica mesmo obcecado pelas coisas, logicamente pra ele são brinquedos e são prazerosos. Que é o tablet, que é o computador.

Sabrina – Eu não diria que ele é obsessivinho nessa questão do tablet, do computador, eu vejo mais como uma questão social de toda a criança, se você deixar vai ficar.

Silvia – Então, mas você acredita nisso, que ele tem um substrato ali até neuroquímico que leva ele a ter esse tipo de mania, de obsessão por alguma coisa.

Sabrina – Eu diria mais que ele vai pro oposto. Se a mãe dele gosta de sempre as coisas no lugar, ele vai mostrar pra ela o oposto, ele vai e esquece as coisas, ele vai deixar fora do lugar, pra dizer ‘ah mãe, menos’.

Silvia – Então, nesse caso, agora eu vou ter a minha própria obsessão.

Sabrina – Qual é a dele, você diria?

Silvia – Eu diria essas coisas dos jogos, de ficar preso ali aos joguinhos.

Sabrina – Ah, eu não diria. Qualquer criança que você deixar...

Silvia – Ele fica, e isso é uma obsessão.

Sabrina – De todas as crianças?

Silvia - O que eu quero dizer é que todas as crianças ficam, alguns ficam mais que outras, e outras ficam dependentes disso.

Sabrina – Toda criança que você...meu filho. Todas as crianças que você não der opção de brincar, deixar ele com acesso a televisão, tablet, vai ficar, o tempo inteiro. Toda criança. Então, toda criança é obsessiva.

Silvia – Eu diria que tem um substrato familiar.

Sabrina – Qual que é o substrato familiar?

Silvia – Ela mesmo fala que ela tem essa, desde sempre...

Sabrina – Mas aí o discurso da pessoa é uma coisa, a realidade da vida é outra. Por isso que é muito difícil essa questão do psiquismo, porque a pessoa traz um discurso que você tem que devolver pra ela, pra ela ver se é aquilo mesmo. Porque pra você falar que uma pessoa é obsessiva é outra coisa, não é o que ela é. Então, ela traz aqui um discurso de que ela quer tudo no lugar, só que algumas pessoas pensam que são assim, gostariam de ser assim, mas não são. Talvez seja uma coisa que fique muito na cabeça dela, e até por uma questão de ter três filhos talvez ela não esteja conseguindo se organizar como gostaria.

Silvia – Mas você diz pra mim que não é...que a casa dela não é organizada...

Sabrina – É organizada, mas não é que seja obsessiva. Mas daí a passar isso pro Lino só se ele estivesse com um comportamento obsessivo, mas ele não está. E a questão do tablet e da televisão é se você deixar vai ficar. Meu filho acorda e já fala ‘quero assistir, assistir, assistir’, e eu falo ‘de manhã não tem televisão’. E a manhã inteira não tem televisão, no começo foi um inferno, quase que a gente dá, foi muito difícil, porque a gente também quer assistir televisão, eu não posso pegar no celular, por exemplo, que ele vem em cima, aí já acabou a brincadeira dele, eu não posso pegar meu computador, que ele vem e já acabou a brincadeira dele, então você tem que tirar da visão da criança, tudo bem tem 2 anos, mas aí que começa. Então, eu imagino o Lino que desde os 3 ou 4 anos tem acesso e até hoje...

Silvia – É até uma solução pra deixar ele quieto.

Sabrina – Lógico, lógico, criança com tablet não dá trabalho, não briga. Ela me falou, às vezes eu tenho que fazer coisas e eles querem brincar mas eu não posso brincar eu tenho que fazer as coisas. Eu falei introduz os dois numa brincadeira, começa uns dez minutos e sai, porque as vezes a criança precisa também, a criança também aprende a brincar com adulto, você introduz sai e depois você volta.

Silvia – O Lino gosta muito também de brincar na cozinha, eu falei pra ela, deixa ele fazer junto, faz um bolo, faz uma panqueca, sabe, eu faço a panqueca e você enrola, sabe... eles almoçam e jantam fora quase todos os dias. Não dá. Agora eu morro de medo desse pai perder o emprego. Morro! Eu morro de medo, eu nunca falei isso pra ele...

Sabrina – E eu não sei se um emprego desse também não é problema na vida dele...

Silvia – Não, é problema, é problema, eu não sei se o padrão dele (risos)...né, vai suportar...

Sabrina – Não Silvia, eu não sei se esse emprego não é o problema da vida dele. Pode ser que ele esteja muito pressionado lá, ou que ele goste do que ele faz mas o ambiente, eu não sei nada do trabalho dele, eu não sei. Por isso acho bom ele fazer terapia pra ele avaliar. De repente ele abre um negócio, sabe, eu acho que na vida precisa de mudanças concretas, do cotidiano.

Silvia – Porque ele está assim, ele tá...

Sabrina – Eu falei pra eles, olha não vou falar pra vocês que se vocês continuarem comigo, ou se o Lino fizer terapia uma vez por semana vai mudar a vida dele, não vai mudar. Aqui com você ele vai aprendendo a aprender como você diz, vai se desenvolvendo, mas a questão dele psicológica que traz essa ansiedade basal é quando mudar a vida dele concretamente, mudar a relação que eles tem. E aí, eu sou dessa posição que a gente discute desde o começo muito francamente, Silvia, pra mim se você não mudar as condições concretas da criança, se não tentar outras alternativas não vai dar remédio, remédio é forte, está banalizado esse medicamento, isso você pode ver em várias matérias de jornais dizendo que o uso do medicamento pra TDAH está banalizado. Eu dei aula numa escola de educação especial, eu vi uma criança com hiperatividade, mas era MUITO, nesse caso sou a favor do uso provisório, mas no caso do Lino que tem tanta coisa acontecendo, tanta coisa pra mudar, tanta coisa pra fazer, eu não estou de acordo com isso. E isso foi colocado para os pais, sugerindo nova avaliação médica, e foi dito pra escola também e agora estou falando pra você. Então, eu acho que é um risco para a criança. Eu li várias revisões sistemáticas. Quando você pega artigo, você vai ver lá se tem conflito de interesses e normalmente tem, agora se você pega uma revisão sistemática ela já foi feita separando somente aqueles que não tem conflito de interesse e que tem uma metodologia válida, e aí nos resultados desses artigos traz que a terapia comportamental e treinamento de pais é o tratamento de primeira linha, só isso, dizem que não é com o medicamento.

Silvia – Mas aí eu acho que está recortando também. Está recortando a sua pesquisa, você pega só a revisão sistemática que está sem medicamento, é um recorte.

Sabrina – Não, não é isso. Eles pegam todos que dizem respeito ao TDAH, todos.

Silvia – Com e sem conflitos de interesse?

Sabrina – Sem conflitos de interesse.

Silvia – Isso significa que ele está sendo subsidiado pela indústria farmacêutica.

Sabrina – Uma indústria farmacêutica me paga pra fazer uma pesquisa, eu vou fazer essa pesquisa, a indústria está me pagando, eu vou fazer uma pesquisa eu estou isenta de criticidade? Porque são eles que estão me pagando...

Silvia – Eles estão te pagando pra poder...

Sabrina – Pra poder confirmar que o remédio funciona pra poder vender. Porque a lógica deles não é de cuidado com a criança.

Silvia – Não pode ser Sabrina.

Sabrina – Não é *só* de cuidado com a criança (risos), acho que complica. É porque assim, tem muitos medicamentos que são bons, que a gente usa, que traz avanços, mas a questão é...

Silvia – A criança precisa?

Sabrina – A questão é, vale o risco? Já fizemos tudo? Realmente tudo? Porque quando eu cheguei aqui você estava dizendo que já fizemos tudo, e eu te disse que não, a gente sabe o que tem pra fazer, mas nada foi feito. A gente refletiu, mas nada foi feito. Agora, depois que for feito se o problema continuar, quem sabe. Mas depois que for feito, mudou, mudou de escola, pra uma escola mais acolhedora, mudaram as relações, tempo do brincar, mesmo assim continua agitado, pode-se pensar, mas depois de ter tentado tudo. Então, não sou tão radical assim...

Silvia – Tão radical...risos

Na continuação conversamos ainda um pouco, pegamos metrô juntas. Mas parei de gravar porque meu objetivo principal era discutir o caso do Lino e que ela soubesse dos encaminhamentos realizados, e naquele momento eu já tinha exposto tudo o que achava necessário.

ANEXO 1**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO PARA TDAH – SNAP IV**

**Para cada item, escolha a coluna que melhor descreve o (a) aluno (a)
e MARQUE UM X:**

(Nas colunas constam: nem um pouco; um pouco; bastante; demais)

1. Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola ou tarefas.
2. Tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer
3. Parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ele
4. Não segue instruções até o fim e não termina deveres de escola, tarefas ou obrigações.
5. Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades
6. Evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado.
7. Perde coisas necessárias para atividades (p. ex: brinquedos, deveres da escola, lápis ou livros).
8. Distrai-se com estímulos externos
9. É esquecido em atividades do dia-a-dia
10. Mexe com as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira
11. Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado
12. Corre de um lado para outro ou sobe demais nas coisas em situações em que isto é inapropriado
13. Tem dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma
14. Não para ou frequentemente está a “mil por hora”.
15. Fala em excesso.
16. Responde as perguntas de forma precipitada antes delas terem sido terminadas
17. Tem dificuldade de esperar sua vez
18. Interrompe os outros ou se intromete (p.ex. mete- se nas conversas / jogos).

Versão em Português validada por Mattos P. et al, 2005.