

Sujeito como sintoma (TDAH) na sociedade, escola, família e a Psicopedagogia

Ruth Nassiff*

RESUMO

Este artigo foi elaborado a partir da tese (Nassiff, 2013) sobre o Transtorno do Déficit de Atenção (TDA) como sintoma, não apenas de manifestações disfuncionais em crianças e adolescentes, para o que a neurociência contribui com os estudos psiconeurofisiológicos, mas, também, como sintoma social que aponta para dissintonias entre desenvolvimento das características subjetivas contemporâneas e as instituições que interagem na sociabilidade dos sujeitos. O que as instituições escola e família em suas configurações atuais produzem nos sujeitos de forma a justificar o diagnóstico do transtorno? Como pode ser vista a educação nesse processo? Como contribuir por meio da psicopedagogia em busca de articular melhor escola e família para a produção de subjetividades menos problemáticas? Como romper com crenças e paradigmas que vislumbram tão somente a medicalização como tratamento?

Palavras-chave:

Transtorno do Déficit de Atenção – Sintoma – Escola – Família – Sujeito – Criança - Adolescente – Neurociência – Psicopedagogia.

ABSTRACT

This article was prepared from the thesis (Nassiff, 2013), about the disorder Attention Deficit (TDA) as a symptom. Not only dysfunctionals events in children and teenagers, into the neuroscience helps with *psiconeurofisiológicos* studies. But, also, as a social symptom that points to discrepancies among contemporary development of subjective characteristics and institutions that interact in the sociability of subjects. What school and family institutions in their current settings produce in the subject in order to justify the diagnosis of the disorder? How can be seen the education in this process? How to contribute through psicopedagogy in search of better articulate school and family for the production of subjectivities less problematic? How to break with paradigms that see only to take a medicine as a treatment?

Key-words:

Attention Deficit Disorder – Symptom – School – Family – Subject – Children – Teenager – Neuroscience – Psychopedagogy Teaching.

*Pedagoga, Psicopedagoga e Especialista em Neuroaprendizagem e Transtornos de Aprender. Contato: ruthnassiff@gmail.com

No sentido de dialogar com o leitor, explicarei o estudo realizado sobre o *déficit* de atenção, com ou sem hiperatividade, na sociedade atual.

O artigo mostra uma parcela sobre a manifestação do transtorno TDAH na relação dos sujeitos com aprendizagens. Identificar e observar mais detidamente as dificuldades que se sobrepõem à aquisição do conhecimento, como as instituições família e escola lidam com essa questão.

Para além do reconhecimento do problema, comumente, a principal perspectiva assumida é a da patologização dos indivíduos.

A proliferação de queixas e “diagnósticos” pautados em manifestações de desatenção e incapacidade de concentração das crianças que chegam às clínicas indicam um fenômeno no mínimo curioso.

Por que o transtorno de *déficit* de atenção (TDA) se generalizou a ponto de entrar no repertório de linguagem até mesmo de leigos em educação ou saúde? Esse não seria um fator que contribui para o excesso de medicalização?

Por quais motivos o *déficit* de atenção acompanhado ou não pela hiperatividade se manifesta tão largamente nos indivíduos contemporaneamente?

O TDAH está presente enfaticamente em muitos casos de dificuldade de sociabilidade e de aprendizagem. Escolas e famílias não hesitam em reconhecer suas crianças como portadoras dos transtornos.

Atenta-se aqui, também, para as nuances emocionais e psicológicas que condicionam comportamentos de resistência não conscientes dos sujeitos contemporâneos aos regimes ultrapassados a que são submetidos durante a escolaridade e nas famílias, e que têm sido tratados genericamente como *déficits* de atenção e concentração.

Muitas vezes, as próprias crianças já levam para a anamnese fragmentos de discursos técnicos que justificavam serem portadoras de TDAH. Noutras, os familiares é que revelam, por outros modos, que uma variedade de atitudes das crianças consideradas indesejáveis na escola ou na família são rapidamente encaixadas no rol de características que descrevem o transtorno. Nada raro é o encaminhamento feito por escolas que colocam os tratamentos medicamentosos como condição para manter a criança matriculada.

A tendência à patologização de indivíduos com *déficit* de atenção é um problema, pois há um enorme índice de crianças encaminhadas pelas escolas e diagnosticadas. Os professores têm dificuldade em se apropriar desses problemas. Será que, por vezes, esse tipo de diagnóstico também não contribui para que se instale nos

sujeitos e só neles os problemas adaptativos que, oriundos da sociedade pós-moderna, afetam a todos?

O artigo mostra os estudos, reflexão sobre esse tema que se alargam por campos diversos: dinâmica das relações socioculturais, estruturas institucionais e exercício na clínica.

Alterações nas configurações das famílias e descompasso das escolas com a vida social teriam relação com a sintomatologia de TDAH? Quais papéis desempenham os sujeitos diagnosticados com TDAH, nesses contextos? Haveria questões sociais mais amplas associadas ao desenvolvimento da patologia? Tais problematizações tendem a levar em conta as diversas dimensões dos sujeitos em que há manifestação de sintomas de inadaptabilidade e que são candidatos a diagnósticos e medicalização.

Intuitivamente, é possível perceber nisso a generalização de uma construção discursiva em torno de equívocos institucionais, desajustes relacionais e socioculturais. O transtorno passa, assim, claramente a ser utilizado para nomear uma variedade enorme de comportamentos e atitudes que produzem tensão entre a realidade experimentada especialmente por crianças e adolescentes e as instituições que deles se ocupam.

Há muitos autores, como Collares e Moysés (2010), que participam do Grupo Interinstitucional sobre Medicalização e escreveram sobre esse tema bem como investem fortemente sobre os estudos de indivíduos portadores do transtorno de *déficit* de atenção.

Os diagnósticos de TDAH cresceram exponencialmente nesses últimos 20 anos. Muitos profissionais de naturezas distintas hoje realizam o diagnóstico de TDAH. Muitas crianças e adolescentes tomam medicamento para tratar sintomas manifestados.

Estudos demonstram que desde 20 a 30 anos atrás, já se assinalava o transtorno *déficit* de atenção como responsável por disfunções. É o que afirmam Collares e Moysés:

A partir dos anos 1980, ocorre a progressiva ocupação desse espaço pelas pretensas disfunções neurológicas, a tal ponto que hoje a maioria absoluta dos discursos medicalizantes acerca de crianças e adolescentes refere-se à dislexia e ao TDAH (COLLARES E MOYSÉS, 2010, p.73).

Por esse estudo, deduz-se que haveria forte investimento discursivo na classificação de crianças com TDA e TDAH.

As autoras Collares e Moysés, em Simpósio Internacional, denunciam a “educação medicalizada”, que apresenta como doentes as “pessoas normais, saudáveis que apresentam dificuldades nos processos de escolarização e nos modos de se comportar, pessoas que manifestam comportamentos e modos de aprender distintos do padrão uniforme e homogêneo considerado normal” (COLLARES E MOYSÉS, 2010, p.71).

Portanto, pessoas que atuam fora da curva de “normalidade” seriam taxadas de doentes e tratadas com medicamentos.

Nas escolas é muito comum professores relatarem que os alunos que não atingem a expectativa do curso e não se enquadram na rotina escolar, deveriam ser investigados por um profissional da área da saúde. Algo tem de errado nesse aluno! E de duvidoso na conduta em quem emprega esse raciocínio...

Por outro lado, é comum que as famílias tenham certa reatividade para acolher em seu reduto idealizado sujeitos com comportamentos “extraordinários”. Reforçam, com isso, o desalinhamento entre expectativas estereotipadas e a realidade experimentada por suas crianças. Qual é o papel da família na formação dos sujeitos e principalmente quando as crianças ou adolescentes apresentam sintomatologia de *déficit* de atenção?

As aprendizagens devem acontecer segundo padrões assumidos secularmente pelas escolas e de acordo, também, com as expectativas ansiosas de familiares em relação a esses sujeitos quanto à adaptação ao meio sócio-escolar. O que importa são resultados satisfatórios. Vemo-nos, assim, diante de uma concepção de humano padronizado em que características subjetivas dificilmente serão exploradas por não se encaixar nos moldes homogeneizadores.

Chama a atenção a facilidade com que leigos em saúde atestam categoricamente a presença do transtorno em crianças. Até mesmo crianças e familiares adotam os jargões próprios à área de saúde, com o que são construídos relatos prototécnicos em consulta e que podem vir a induzir testes para que a patologia seja “diagnosticada” e remédios venham a ser prescritos... e fica tudo certo, em perfeita ordem!

Vistos como problema, sem reconhecimento de suas potências, esses sujeitos têm sua subjetividade afogada no âmbito da família e da escola.

Cada vez mais, a sociedade está organizada para que tenhamos rápidas soluções, *fast food*. A imediatez serve como referência para tudo. O consumo nos consome: trabalha-se para gastar, comprar e consumir a cada segundo, haja vista o apelo comercial nas redes de comunicação sociais, como televisão, iphone, internet, ipad etc.

Essa aceleração também afeta a escola. Quanto mais os sujeitos aceleram sua adaptação em relação aos ritmos de aprendizagem propostos, melhor. Estarão preparados, também, para a dinâmica social desenfreada de consumo de informação e outras coisas materiais descartáveis.

Essa compulsão de consumir objetos e informações leva ao ‘desejar curto’, pois não compreende o processo de elaboração do desejo. Ele é confundido com o impulso. Sofre-se, quando a vazão dada aos impulsos não resulta no esperado. Mas sofre-se, também, por perceber que o consumo almejado não preenche os vãos abertos. Difundida a compreensão de que sofrimento corresponde a doença, logo ‘adoece-se’: nada que não seja aplacado com medicamentos.

A compulsão por consumir tem como resultado comum o cultivo do vazio existencial, pois as coisas materiais e imediatistas não têm a ver com a experiência *desejante* desse sujeito que apenas as lambe, superficialmente. Satura-se com o consumo: bebidas, drogas, sexo, objetos, jogos e relaciona-se com o que lhe é externo. O sentimento está fora desse processo. Para que sentir mesmo?

Socorro!
Não estou sentindo nada
Nem medo, nem calor, nem fogo
Não vai dar mais pra chorar
Nem pra rir.

Socorro!
Alguma alma, mesmo que penada
Me empreste suas penas
Já não sinto amor, nem dor
Já não sinto nada.

Socorro!
Alguém me dê um coração
Que esse já não bate, nem apanha
Por favor!
uma emoção pequena, qualquer coisa
Qualquer coisa que se sintam...
Tem tantos sentimentos
Deve ter algum que sirva

Socorro!

Alguma rua que me dê sentido
Em qualquer cruzamento
Acostamento, encruzilhada
Socorro! Eu já não sinto nada...

Na última virada de século, antena sensível de nossa cultura, Arnaldo Antunes, em parceria com Alice Ruiz, ironiza essa condição na música *Socorro* (1998).

Ela sugere um estado de alma aflito por um reencantamento que lhe devolvesse motivação para a vida. Um grito: *Socorro, não estou sentindo nada!* – Nem amor, nem dor, nada. Com ele, os poetas capturaram um dos aspectos mais medonhos da nossa vida cotidiana: o crescente entorpecimento do sentir. E não é porque não existe o que sentir que *eu não sinto nada*, mas porque tudo o que há faz pouco sentido. E o tudo que há é realmente muito: o excesso é a marca cultural mais pronunciada de nossa realidade.

O que isso gera nos sujeitos? Angústia e ansiedade. Estimulação e não correspondência entre a energia despendida e a satisfação não atingida. Ansiedade permanente por imaginar que há sempre algo que falta para a realização da felicidade prometida, do sucesso almejado, segundo, lógico, os padrões difundidos. Essa condição é generalizada. Em se tratando de crianças e adolescentes, entra em choque com as necessidades do desenvolvimento emocional dos sujeitos.

Tanta estimulação precoce faz com que lhes seja exigida autonomia artificialmente, independentemente do amadurecimento; o ambiente externo tem um efeito motivacional que apela ao excesso, inclusive em relação à acumulação de conhecimento. Em torno dessa lógica do excesso, articulam-se familiares, escola, sociedade, mídia, amigos etc. A expectativa na realização desse preceito não é pouca. Ou seja, a chance de se apropriar do mundo de forma simbólica por aquilo que é significativo e que se instala em sua experiência objetiva e sensível – o que proporcionaria discernimento, exercitaria a capacidade de seleção em função de objetivos planejados – acaba sacrificada.

Com conhecimento e vivência dessa experiência exacerbada, BAUMAN (2001) expõe tal condição “líquida” e demonstra como ela favorece que se constituam famílias efêmeras, famílias jovens, poli relações que se misturam, se repartem, se juntam, se configuram em novos modos de estar e de se relacionar, espaços idiossincráticos de experiências subjetivas se multiplicam. O efeito dessas relações nas crianças pode

provocar distúrbios atencionais, porque são tantas atenções difusas requeridas que os sujeitos tendem a perder o foco. Essencialmente, pela inclinação de a tudo captar, em simultaneidade, e não pela lógica sequencial como o conhecimento escolar é concebido (SIMONE, 2001, pp.37-39). Esses sujeitos são obrigados a se virar em qualquer contexto, pois são muito diferentes os contextos em que têm de circular. Quando não conseguem... ansiedade, descontrole, irritabilidade, agressividade, depressão, dispersão – facilmente serão tomados como sintomas patológicos pelos discursos generalizadores do senso comum.

Justamente nessa chave é que a família é pega como refém. Fracasso, frustração, sofrimento são exatamente o que as configurações atuais do núcleo familiar rejeitam comportar. Condicionados, como todos, ao imperativo da felicidade permanente, os familiares articulam com a escola o mesmo discurso das necessidades terapêuticas para as crianças que evidenciam o mal estar da cultura contemporânea. Sob a ameaça do fracasso e da exclusão de seus rebentos, não hesitam em evitar o confronto buscando laudos, relatórios, prescrições. Irrefletidamente estão com isso contribuindo para a rotulação de suas crianças, para que elas venham a ser incluídas na exclusão – que é o que a maioria das escolas faz. Mais que isso, contribuem para a construção nas crianças de autoimagens de impotência, de auto tolerância, o que as torna indispostas para os enfrentamentos de desafios inerentes ao amadurecimento emocional e intelectual. Eis mecanismos eficazes de infantilização de sujeitos. Ou seja, difunde-se também por meio do núcleo familiar a intolerância para lidar com insucessos, privações – condições próprias da existência social e que podem produzir algum sofrimento. O engodo está em tratar de maneira indistinta os sofrimentos cotidianos, que podem produzir amadurecimentos de personalidade, e sofrimento psíquico – conceito específico que se encontra em situações-limite.

Não bastasse, mesmo as escolas que assumem o discurso da diversidade não estão dispostas efetivamente a ressignificar-se como instituição capaz de afirmar as diferenças e adotar paradigmas não excludentes para os que não se submetem às homogeneizações (PERRENOUD, 2001).

Para PERRENOUD (1997), famílias, mercado e políticas públicas de educação persistem na concepção fabril da escola e de seus objetivos. Em busca de resultados, não sobra energia para rever-se e tratar as manifestações de subjetividades distintas como desafios e não como sintomas de fracasso e doença.

Essa investigação debruça-se sobre a educação ao longo dos anos para ver a qualidade dos encontros nas salas de aula, a formação dos professores em escolas públicas e privadas. A educação há pelo menos um século, vem atribuindo e usando a mesma forma de ensino/aprendizagem, é o que resulta (ARENDR, 2011).

O conhecimento com relevância se estabiliza nos sujeitos quando são levados em consideração os conhecimentos prévios. Como os enredamentos sinápticos, novas aprendizagens reivindicam modelos preexistentes para a conexão se instalar, ainda que sua presença venha a redesenhar completamente o modelo em que se instalou. Não considerar esse aspecto leva professores e alunos a experimentarem frustração e à queixa de *déficit* cognitivo dos alunos. Nada raro: “*déficit* de atenção”.

A flexibilização e mediação dos recursos didáticos, a música, o teatro, a arte são contrastes de uma aula tradicional, na qual professor só expõe os conteúdos por meio da sua oralidade, exigindo a atenção focal nele. O professor, às vezes, nega a participação dos alunos. Muitas vezes a dúvida do aluno passa a atrapalhar e tira a atenção do professor. *Déficit* de atenção do professor?

Consciente dessas variáveis, a parceria colaborativa com professores e outros profissionais da educação pode ser feita com mais consistência.

As aprendizagens podem acontecer de outras formas.... Não são muitas as escolas que as validam. Os que não se enquadram nos modelos ainda hegemônicos são discriminados, patologizados e, às vezes, “incluídos” – entre aspas, pois sob esse status são tão somente excluídos, num sistema sofrível por ser limitado e discricionário. Há urgência na revisão desse estado de coisas.

O SINTOMA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO NOS SUJEITOS SOB UMA PERSPECTIVA SOCIAL, FAMÍLIA E ESCOLA

O neurocientista Antônio Damásio em entrevista no canal Globo News (2013) oferece uma síntese bastante clara do funcionamento da mente, diga-se do papel desempenhado pelo cérebro na estrutura de um sujeito. Ele a define como gerenciadora dos múltiplos “eus”, sobretudo o eu primário, o eu autobiográfico e o eu em interação com o meio. Caberia a essa gestão realizar a distribuição singular dos tantos “eus”. A maneira como isso se dá é que individualiza os sujeitos.

Atenção e percepção, então, desenvolvem-se em contextos não apenas fisiológicos, mas também, sócio históricos. As funções executivas da gestão produzida

no funcionamento cerebral são a todo tempo reengenhadas. Determinados contextos sociais, por vezes, desempenham papéis muito destacados na formatação das condições de apreensão do mundo e compreensão dos “eus” que são externados (DAMÁSIO, 2013).

Não se pode falar genericamente de atenção e percepção, portanto. É preciso considerar que as capacidades perceptivas desenvolvidas por sujeitos em condições sociais que não traziam a velocidade, a efemeridade e a virtualidade como imperativos guardam diferenças com os conceitos de atenção e percepção em nossa contemporaneidade (DAMÁSIO, 2013).

Resultado: ansiedade, desnorreamento, sensação de perseguir permanentemente algo indiscernível que escapará inevitavelmente. Tal experiência contribui para a construção nos sujeitos da experiência de frustração incontente. Dura sina do homem urbano: ceder ao esforço vertiginoso de discernir, decifrar, decidir na emergência e incerteza ou tentar alhear-se do excesso procurando definir como objeto de atenção apenas aquilo sobre o que imagina ter controle, reduzindo assim a sensação de frustração iminente. *Games* eletrônicos têm grande assimilação dentre esse tipo de sujeitos (Turkle, pesquisadora do MIT, desde 1995 dedica-se a aprofundar investigação nesse sentido).

Sibilia (2012), em seus estudos, revela que os jovens atualmente estão mais conectados ativamente com os meios de comunicação. Sibilia (2012), pelos relatos de Corea (*Pedagogia y comunicación em la era del aburrimiento*. In: Corea & Lewkowicz, *Pedagogia del aburrido*, op. cit., p. 72), afirma que jovens com habilidades em dar a sua opinião, fazer *zapping* e leitura de imagens, quando submetidos às atividades escolares não têm a mesma desenvoltura. O tempo de horas jogando é maior que o tempo de horas lendo. Esses seriam os “nativos digitais”, nascidos na era dos jogos do computador, vídeo game, celulares, mensagens instantâneas, correio eletrônico, internet etc.

Sibilia (2012) revela que pais e professores “imigrantes digitais” passam por dificuldades em se adaptar ao novo ambiente virtual. Os “nativos digitais” preferem as multitarefas, gráficos a textos; sentem-se melhores quando conectados às redes; sentem-se desejados por premiações e gratificações instantâneas. Esses também, por meio da vivência digital e da velocidade que esta lhes oferece ininterruptamente, demonstram a falta de paciência, tolerância e atenção nos moldes formais e tradicionais da escola.

Sibilia (2012) diz que é muito difícil assistir à aula ou a um filme sem dar uma olhada na tela do celular e percorrer rapidamente as redes sociais. Uma nova era em que filmes como Harry Potter (jogos, filmes e chamadas no computador ou na tela da

televisão) são vistos e seus livros lidos, ou seja, leitura denominada de *transmidiática*. Ao contrário dessa leitura, estudar nos livros didáticos exige uma forma diferente dessa citada, habilidades que envolvem a memória e a atenção dirigida, bem como o planejamento do espaço e do tempo destinado. Apesar de tantas transformações, ainda se recorre ao imaginário, que desde a Idade Média perdura, de que para o contato com o conhecimento é necessário lugar silencioso para não se distrair com estímulos externos, postura corporal que ajude na realização da tarefa, anotações, concentrar-se na “intimidade com a própria consciência como quem escuta seu interior ou dialoga consigo mesmo”.

A escola é para essa reflexão o foco mais crítico. Não à toa. É possível validar na reflexão aquilo que a prática já assinalava. Essa instituição, tem servido como caixa de ressonância de um discurso de patologização dos sujeitos por eles não corresponderem às “posturas de aluno” esperadas por seus métodos e estruturação do conhecimento praticados durante séculos e ineficazes para a atualidade. Na queda de braço entre a conservação institucional e os sujeitos “transgressores”, sofrem os sujeitos por não se sujeitarem. Sob a pecha de doentes, anormais, desajustados são encaminhados a profissionais “de apoio” que devem dar conta, a não-se-sabe-que-custo, de devolvê-los conformados ao padrão tradicional.

A educação permanece ancorada no mesmo lugar, mas o oceano já é outro. Educar teria a ver com a estratégia de considerar o passado para traçar projetos de futuro. Na realidade, ela não contempla nem mesmo o presente. A educação pública e privada não romperam com o passado e não preveem o que está por acontecer no futuro. O que há são reproduções de ideias prontas e mal-acabadas. Há discurso mal articulado com as práticas. Os professores ainda são iludidos com certa autoridade que lhes era atribuída pelo saber exclusivo enquanto os alunos acessam inúmeras outras fontes (provedores) de conhecimento. Verdadeiro teatro de sombras. Todos têm claro que se está diante de uma farsa. (ARENDRT, 2011)

Quando alguma subjetividade mais espontânea escapa das regras e se indispõe com o *non-sense*, toda a produção escolar se vê ameaçada e reage. Uma escola na qual o aluno poderia ser capaz de desenvolver seu pensamento com a orientação do professor, mas não com a imposição daquilo que está sendo trabalhado por ele ainda está por se afirmar. O aluno deveria poder criar e colocar em prática a sua aprendizagem, não somente por uma avaliação que o classifica em escalas de valoração (HOFFMANN, 2008).

Como relatam os autores Callari e Jardini, é premente a necessidade de mudar a escola:

A escola poderia ser um lugar onde aprendêssemos sobre a vida, a sociedade, sobre os relacionamentos, os sentimentos, sobre nós, sobre os outros, sobre o tempo, o meio natural, sobre a vida, etc. Sobre de verdade como as coisas acontecem em nossas vidas e nas vidas dos outros. Observamos que em plena adolescência tudo perde sentido. A escola para os adolescentes por incrível que pareça está fora da escola nessa idade. Quando fatalmente a postura indolente toma lugar desse corpo jovem. Esse adolescente é capaz de decorar um livro didático, mas jamais saber o que deseja para a sua vida (CALLARI e JARDINI, 2010, p. 35).

Há práticas que subvertem a dinâmica do um para todos – que caracteriza o protagonismo exclusivo do professor diante de alunos passivos. Construção de problemas que geram investigações que ultrapassam fronteiras disciplinares, em geral, mobiliza conhecimentos e habilidades não escolares e permitem aos alunos espaços de expressão subjetiva. Ao conhecer seus alunos em suas singularidades, será mais provável saber afetá-los para qualquer aventura do conhecimento. Os educadores frente aos seus alunos que estão em desenvolvimento e crescimento deveriam dar conta dos aspectos que constituem o sujeito (PACHECO, 2007).

A reforma da escola poderia buscar por um saber mais próximo ao saber fazer e não apenas ao saber do professor advindo dele e de um conhecimento estático – morto. Não pela referência do saber profissionalizante e da classe popular, mas ao saber advindo do aluno e construído com ele e por ele. A perspectiva da escola deveria estar associada às teorias da aprendizagem e à ação (saber fazer), dando referências aos sujeitos para que atinjam o conhecimento com significado. Assim os alunos serão incluídos (HOFFMANN, 2008; LIBERALLI, 1994).

De outra forma, na ausência de critérios, a situação é de impasse. É comum aos educadores encurralados tenderem a culpabilizar os alunos, muitas vezes, quando a aprendizagem não lhe traz significados, excluindo-o da dinâmica de sua aula. Muitas vezes esse aluno será medicado, para ser tolerado pelo professor ou pela escola. Vemos que professores ainda não conseguem trabalhar com grupos numa perspectiva de vários modelos de aprendizagens, acionando os diferentes dispositivos para que cada aluno

aprenda. Esse professor planeja uma única dinâmica igual para todos os alunos e isso não atinge todos. Menos ainda o aluno com maior índice de dificuldade; assim como não desafia àqueles que estão mais adiante na compreensão dos conteúdos (PERRENOUD, 2001).

A escola, entre o jogo e a farsa, fica com a última. Ela encontra-se pressionada por melhores resultados dos alunos. As escolas com resultados satisfatórios obtêm boas qualificações nas avaliações externas, como ENEM, exames vestibulares, SARESP, GEEKIE, PISA e outros. Difundidas, concorridas, são as que têm mais alunos ou as que recebem mais bônus dos estados. É uma escolha pautada pelo mercado e políticas públicas.

Que aluno gosta de estudar na escola? Por que não gostam, quantos se acomodam? E o aluno considerado patológico com TDA e TDAH?

Para a concepção de Crochík e Crochick (2010) e com ajuda das palavras de Adorno (1959 a 2004), o indivíduo que se adequa ao mundo contemporâneo é aquele bem resolvido e sucedido nos aspectos mais evidentes e em tudo que o envolve. O interesse é em tudo e constante. Quando não há interesse, pensa-se que ele não quer participar, não está adequado à sociedade e ao que essa valoriza. Nisso, define-se que é a atenção responsável por esse querer ou não. A atenção é a que nomeia a disciplina e a vontade de participar do que está sendo proposto na escola e no social. Se esse indivíduo não estiver na “forma”, consideram-no com *déficit* de atenção com ou sem hiperatividade, pois está fora do que se espera por normal. Segundo Adorno, “a formação do indivíduo ocorre com a introjeção da cultura”. Entretanto, os elementos culturais não são considerados quando se julga que os sujeitos não apresentam atenção por questões unicamente volitivas, por falta de esforço ou motivação endógena – passo decisivo para culpabilizar aqueles que não apresentam o modelo atencional preconcebido.

Conforme a citação de Crochík e Crochick,

Isso não implica, cabe repetir, que a atenção e a disciplina não sejam importantes para a formação do indivíduo, mas que a cultura atual não é destinada à formação dos indivíduos, mesmo porque pede a sua plena integração (CROCHÍK e CROCHICK, 2010, p. 179- 80).

Segundo os estudos de Crochík e Crochick (2010), o aluno que apresenta um quadro de *déficit* de atenção sente-se ameaçado na sala de aula, pois seus interesses tornam-se secundários, uma vez que o sistema escolar dá prioridade à escolarização e a sociedade que a cobra o oprime. A pressão é vivida por alunos e professores oriundos de um sistema arcaico e pouco inovador. Por não realizar expectativas ‘consagradas’, esse vive a ridicularização perante a coletividade. Quando o aluno é diagnosticado com TDAH, a escola deixa de se responsabilizar por ele – algo que funciona quase como uma vingança inconsciente por ele, na sua condição, manifestar falta de interesse pela escola.

Sentir-se fracassado diante deste panorama é possível e autorizado por todos que o envolvem, o desinteresse pelos conteúdos e atividades da escola toma lugar prontamente. O sintoma é tomado como causa. O indivíduo é tido como portador de doença, diante da qual educadores sentem-se no direito de não agir. Não se cuida do indivíduo, mas da patologia.

Os autores Crochík e Crochick (2010) definem muito bem que lugar ocupa esse sujeito na escola, em relação ao sintoma do *déficit* de atenção sob uma perspectiva social e escolar:

Esse lugar ocupado pelos alunos que possuem dificuldades se deve ao fato de que a escola transpõe da sociedade a competição, a hierarquia entre os melhores e os piores. Segundo Adorno há uma dupla hierarquia na escola: a que diz respeito ao aprendizado das disciplinas e a outra às atividades físicas (CROCHÍK e CROCHICK, 2010, p.180).

É sempre arriscado fazer referência à família como instituição e resvalar em alguma concepção a-histórica das estruturas familiares. Sabe-se bem que a evolução dessas estruturas passou e passa por transformações. Assim, também, como coexistem em distintas culturas concepções familiares diversas. (ARIÈS, 1981, cap. III; CANEVACCI, 1981).

O conceito atualmente consagrado de família sustenta-se na articulação pai – mãe – filho(s) e é tomado como unidade de cuidado, afeto, custeio, zelo recíprocos, mas assimétricos. Unidade que deve tender à autossuficiência, nos quadros de economia de mercado atual (KEHL, 2009).

Ainda que as famílias encontrem-se estruturadas em formatos bastante variados, essas variações são vividas na prática, mas a versão referencial da organização

familiar no imaginário coletivo continua sendo o modelo idealizado (ARIÈS, 1981; CANEVACCI, 1981). Haja vista os apelos publicitários que se referem à família para vender felicidade.

Isso importa, pois quando adultos e crianças miram suas relações familiares por meio do modelo difundido, cada vez mais encontram a não correspondência: representam em si mesmos, a falta. Portanto, falta pai, falta mãe ou falta o afeto subtendido como natural, falta a capacidade de custeio que é suposta, enfim, a realidade não preenche cronicamente o modelo. Eis, então, um universo no qual supostamente cada um e todos se sentiriam em débito, mesmo irrefletidamente (KEHL, 2009).

Essas considerações têm por objetivo contextualizar a pergunta a qual se refere o estudo: A família seria um núcleo potencializador do transtorno do *déficit* de atenção?

“É mais fácil..., os pais preferem dar nome às patologias dos seus filhos ao invés de oferecer-lhes continentes de afeto e limites claros, curtos e objetivos. Muitas dessas crianças, décadas atrás, eram consideradas tão apenas mal educadas e não eram patologizadas” (KEHL, 2009, p. 278).

Como as famílias participam desse emaranhado de lógicas e acabam por contribuir para o crescimento da medicalização das crianças?

Muitos pais, diante de manifestações de supostos desajustes de seus filhos, levam-nos aos consultórios para encontrar respostas sobre a angústia, tristeza, falta de atenção, hiperatividade. As famílias cultivam tantas ansiedades e expectativas elevadas em relação às crianças que nem os próprios pais são capazes de reverter a cristalização daquilo que fica marcado como frustração (em grande parte das vezes, da família toda). Esse contexto é contemporâneo (KEHL, 2009):

A atenção à vida subjetiva das crianças, assim como à dos adultos, requer uma relação mais distendida com o tempo; episódios de luto ou de conflito próprios da infância e da adolescência podem custar a perda de um ano escolar, como o mau desempenho em atividades esportivas ou mesmo a perda de popularidade entre os amigos da escola – motivo de importante dor narcísica em uma sociedade em que o valor de cada um é avaliado a partir do “valor de

gozo” que o grupo social lhe oferece (KEHL, 2009, p 278).

Estamos submersos numa dinâmica pós-moderna em que o tempo corre acelerado. As necessidades existenciais são oriundas dessa correria. Quando não havia tanto acesso a comunicação, o tempo parecia mais dilatado. O ritmo da atenção, da concentração dedicada ao conhecimento e aos outros com quem nos relacionávamos era totalmente diferente (KEHL, 2009).

Práticas e discursos presentes na escola desconsideram solenemente essas variáveis. A presentificação e disponibilidade das informações, imagens, fatos, concepções a partir das telas digitais de todos os gêneros faz com que não sintamos nenhuma necessidade de retê-las na memória se não nos fizerem sentido, ao passo que a escola trabalha ainda na perspectiva da memorização como armazenamento de conhecimento acumulado, sem sentido na experiência. Muito do que se vê na tela do computador ou na televisão, após um minuto já foi descartado (SIBILIA, 2012) por não fazer parte de qualquer contexto de significação – algo que do ponto de vista linguístico tem correspondência com a formação de redes neurais articuladas por sinapses consistentes.

Os desajustes experimentados por todos os sujeitos submetidos às condições sociais elencadas acabam por serem patologizados (*déficit* de atenção com ou sem hiperatividade, depressão, transtorno bipolar, etc). O que não significa dizer que não haja de fato TDA, TDAH, depressão ou bipolaridade. Essa reflexão caminha no sentido de perceber a origem social dos distúrbios e as instituições que o potencializam. Que eles afetam neurologicamente certos sujeitos não é posto em questão, mas talvez fossem possíveis diagnósticos mais precisos, maior ajuste da educação ao presente, tratamento específico para cada sujeito e não massivo, generalizante como vemos na escola e em certos consultórios (KEHL, 2009).

No mundo pós-moderno, uma grande dificuldade e talvez o maior desafio para os sujeitos seja exercitar uma economia da atenção, definindo campos de interesse e concentração, além de sustentar paradoxalmente sua privacidade e ao mesmo tempo expor-se espontaneamente nas redes de comunicação. Exemplo disso é como as pessoas se expõem no *Facebook* ou em outras redes sociais, nas revistas, nos jornais, na televisão etc (SIBILIA, 2012).

Os impulsos de insatisfações, contradições e hiperestimulações afetam sobremaneira as vidas, inclusive na geração dos filhos (KEHL, 2009).

Como Kehl (2009) descreve em seus relatos, as pressões vividas pelas mães que gestam e geram os filhos ao mesmo tempo em que se colocam sob condições de pressão pela ascensão profissional, submetem-se aos modelos femininos valorizados pela cultura. Revela quanto disso se transfere nas relações com filhos: ansiedade, desejo insatisfeito, busca da perfeição, necessidade de vida emergente e de persistir nas tentativas de se adequar à “temporalidade do breve” – ao mesmo tempo ‘daqui a pouco’ e ‘já passou’. A contemporaneidade produz a mulher acelerada e sem o tempo devido para dedicar-se ao rebento. Rebento que tem necessidade do amor materno, do tempo da mãe, do peito que o sacia, do olhar que lhe acolhe e do acompanhamento e desenvolvimento do sujeito que, por suposto, é dependente. Tais papéis funcionais e interdependentes entre mãe e filho nem sempre são possíveis. Nota-se, portanto, que a ansiedade vem da insatisfação de não atender nem mesmo àquilo que é tido como primário, instintivo e, por isso, tratado como fundamental. E ela atinge tanto mães quanto crianças que experimentam as frustrações de um e de outro, solidariamente.

A temporalidade acelerada da vida contemporânea se apresenta ao recém-nascido por meio do discurso materno. Em primeiro lugar, por razões óbvias: a pobre mãe, seja ela quem for, também está submetida às pressões por desempenho e eficiência que comandam e aceleram o usufruto do tempo em uma sociedade na qual o valor da vida é medido pela produtividade (KEHL, 2009, p. 274).

O próprio fato de a mãe estar incluída na temporalidade acelerada da vida contemporânea faz com que ela se apresse, automaticamente, a atender da forma mais eficiente possível aos apelos da criança. O comportamento automático da rapidez e eficiência, característico das mães razoavelmente boas do terceiro milênio – mães excessivamente preocupadas com seu desempenho e angustiadas com o pouco tempo que poderão dedicar a seus bebês -, tende a abreviar o *tempo vazio* necessário para instaurar o trabalho psíquico, trabalho de representação do objeto de satisfação, em seus bebês (KEHL, 2009, p.274).

Segundo Kehl (2009), durante dois séculos, pelo menos, a experiência de ser mãe foi transmitida de geração em geração, o que proporcionava alguma segurança em ter o filho e educá-lo. Isso vem se perdendo porque as avós vêm se tornando, elas também, profissionais no mundo pós-moderno. Não se transmitem mais os conhecimentos da maternidade. Como outras essas experiências advindas de gerações anteriores deixam de ser um valor na vida atual. Mais inseguranças se instalam, portanto, uma vez que o papel tem que ser construído a partir, apenas, das referências em circulação na mídia e dos erros e acertos, mas em condições de pressão extrema para que se dê conta também de tantos outros papéis e expectativas sociais. As frustrações inevitáveis são obviamente potencializadas e facilmente contabilizadas como *déficits* pessoais. *Déficits* causadores de sintomas que provavelmente serão tratados com aditivos.

Como relata Kehl (2009), a criança desde nascimento poderá desenvolver desequilíbrio psíquico dependendo do excesso ou da falta de atenção da mãe, o que hipoteticamente, se revelará como falta de concentração.

De qualquer forma, há motivos para pensar que estamos também diante de um sintoma da cultura contemporânea que revela não estar tão bem de saúde, isto é inegável (KEHL, 2009).

São os pais, e não as crianças, que não suportam que seus filhos estejam expostos aos conflitos e crises inevitáveis da vida, assim como não toleram a ideia de que as vicissitudes da vida subjetiva possam deixá-los para trás na corrida precoce por boas colocações no futuro. Preferem medicar o sofrimento de seus filhos de modo a (re) ajustá-los rapidamente às exigências da vida escolar e dos ideais da vida social (KEHL, 2009, p. 278).

O QUE ISSO TEM A VER COM A PSICOPEDAGOGIA?

A prática psicopedagógica pode ser potencializada com o domínio de estudos conexos entre áreas de saber que nem sempre dialogam espontaneamente. A ampliação de repertório permite que se contribua com mais qualidade e consistência para a mediação efetiva nas relações entre aluno, família e escola a partir da clínica ou mesmo da atuação funcional nas escolas.

Seja qual for o *setting* de partida (clínica ou escola), esse artigo indica que a atuação do psicopedagogo requer, para ser bem-sucedida, enredamento de saberes (entre profissionais variados) e formação de redes de cuidados (envolvendo profissionais, familiares e o próprio paciente).

O alargamento da significação de conceitos de uso recorrente permite novos entendimentos e dimensionamento da complexidade que envolve cada um deles: subjetividade como produção, aprendizagens no plural, atenção, concentração, transtorno, processamento neurológico, sofrimento psíquico, dinâmicas familiares, vida metropolitana, percepção sensível como construto histórico e outros tantos pelos quais o leitor transitou nas páginas anteriores.

O aprofundamento sobre o funcionamento da maquinaria escolar desafia ainda mais o profissional da psicopedagogia a querer atuar para a reversão do fracasso escolar junto a educadores, de forma colaborativa. Quanto ao levantamento das condicionantes da vida cultural pós-moderna que atuam nos cotidianos familiares, ele contribui para que o acento das análises não recaia apenas sobre a falta; ou seja, consciente das tantas configurações da família contemporânea, passa-se a não ter somente o quadro idealizado da família – generalização irrefletida assumida principalmente no senso comum – como único referencial para pensar as inserções dos indivíduos nesse núcleo.

Certamente, todas as condições socioculturais também precisam ser levadas em conta uma vez que os transtornos estão relacionados com a precária administração de seus múltiplos eus e mais as múltiplas estimulações externas.

É possível, deste artigo a reflexão, agregar mais subsídios e sensibilidade para querer ajudar a escola a perceber por quais processos de individuação subjetiva passa o aluno paciente (PAIN, 1985) e convidar a equipe de professores para uma ação efetiva que contemple as reais necessidades apresentadas pelo aluno (WEISS, 1982).

O artigo demonstra que a construção dessa investigação fortaleceu com elementos conceituais que a ação psicopedagógica, no estabelecimento de relação com os sujeitos, deve dar muita importância aos aspectos emocionais que possam estar interligados com dificuldades de aprendizagem. Essa é uma cautela para que o conhecimento técnico pragmático não se sobreponha à história singular de que são portadores.

Eis mais um ponto em que a psicopedagogia pode contribuir com os educadores. A falta de “acerto” nas questões propostas pela escola revela aos professores

tão somente a incapacidade dos alunos. Profissionais da psicopedagogia podem fazer uso da produção dos alunos-pacientes em situação diversa da escola e sem o imperativo do “acerto” para expor (primeiro aos próprios pacientes e depois) aos professores as potências daqueles que apenas foram vistos pela falta e fracasso. Apresentar que é possível que, ao saberem-se reconhecidos dessa forma e validados nas suas tentativas e erros, os sujeitos passem a responder de maneiras distintas. Persuadir que fazer isso pode facilitar a construção de vínculos mais sólidos para mediar as aprendizagens.

A Psicopedagogia exerce um papel fundamental na escola como na família, na relação com os sujeitos e organiza esses processos vividos por todos reconfigurando os papéis de cada um: pais, filho(os) e professores por meio de ferramentas intermediárias que servem de apoio, transformação e sucesso em que a aprendizagem é possível, mesmo encontrando dificuldades de atenção.

A Psicopedagogia é o lugar onde se pode resgatar o valor da subjetividade dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuram-se, nesse artigo, reflexões sobre o sujeito como a aproximação de campos conceituais distintos para forçar a produção do diálogo entre eles. Toda relação dialógica supõe negociação de sentidos e significados. Esse é um desafio que as abordagens sistêmicas das realidades complexas, como se nos apresentam, requerem. Evidentemente, abre-se mão, assim, do hermetismo em que classicamente as ciências se entrincheiraram em busca de rigor. Entretanto, são as demandas sociais emergentes que nos chamam a produzir esses encontros, cruzamentos mestiços em busca de práticas sociais mais eficazes. (MORIN, 2001).

Os profissionais da área da educação podem valer-se desses conhecimentos para desenvolver mais apropriadamente seus estudos e trabalhos. Da mesma forma, neurocientistas, para contextualizar melhor os problemas que os levam à pesquisa têm de saber das dificuldades pelas quais a educação – potente dispositivo de produção subjetiva – passa, tanto do ponto de vista da estrutura escolar quanto na perspectiva da estruturação do conhecimento que ainda persiste em praticar.

A aposta que este artigo faz é de que, havendo maior consciência por parte de mais pessoas da variedade de fatores que interferem na produção histórica das percepções humanas, ocorra também uma seletividade maior para compreender que inaptações de

sujeitos às transformações correntes na sociedade contemporânea são inevitáveis e que os recursos para se lidar com essas manifestações não sejam tão somente a patologização daqueles que são atingidos pelas desconformidades. Nesse sentido, tratamentos psicanalíticos, terapias diversas, assim como a revisão dos métodos e a reflexão sobre o papel de educadores e da instituição escolar poderiam ser alternativos ao recurso crescente à medicalização.

Com os recursos intelectuais e a bibliografia, é possível mapear elementos culturais que contribuem para o descompasso entre o tipo de subjetividade tornada possível pelas novas tecnologias e pelo atual estágio da economia de mercado, de um lado; e de outro, as concepções de conhecimento, ensino/aprendizagem e padrões morais – em vigência ainda hoje, embora em defasagem constatável.

De um lado, nem todos os desatentos sofrem transtornos, de outro, em portadores mesmo do transtorno os sintomas podem ser aliviados a depender do tipo de prática de ensino empregada.

Se levado em conta o contexto construído para conferir significação ao que se pretende ensinar, pode-se dar sentido ao esforço de concentração necessária para a motivação dos alunos. Dessa maneira, a articulação de disciplinas para abordagens plurais dos conteúdos em pauta favorece a percepção de conjunto e facilita a produção de significados para os estudos. Se as atividades dependerem menos da exposição dos professores do que do protagonismo dos alunos em situações de pesquisa, interlocução, associação entre termos, relação entre conhecimentos de naturezas diversas, por exemplo, não será apenas a atenção focal que estará em jogo, mas uma concentração que se valerá de uma série de outras formas atencionais. Mais do que isso, ao protagonizar, os sujeitos transpiram suas subjetividades – fator importantíssimo para o educador atento que saberá situar melhor suas intenções em relação aos alunos-sujeitos que ele passa a conhecer nas suas singularidades.

Se a escolha de métodos pode atenuar a falta de implicação dos alunos com o conhecimento escolarizado e contribuir para a redução de tensão e ainda, por consequência, reduzir diagnósticos, a concepção de aprendizagem pode sair enriquecida desse diálogo transdisciplinar dos campos dos estudos neurológicos, culturais, psicológicos.

Exercitados pelas redes digitais a produzir relações de exterioridade, geralmente de vizinhança, entre informações, dados, conteúdos, as crianças e adolescentes nativos digitais veem a didática cartesiana, que ordena linearmente os

conteúdos a serem aprendidos a partir do grau de dificuldade, como absolutamente desinteressante. Diariamente somos, eles e nós, instados a seguir *links*, a utilizar a intuição para tomar decisões, a conduzir buscas de conteúdos de forma a não se sentir bloqueado pelo grau de dificuldade que se encontra. Afinal, uma variedade de sentidos é mobilizada toda vez que temos pela frente um aprendizado cotidiano a realizar. Diante de novidades tecnológicas, raro é o usuário que ainda procura o manual de instruções. Tentativa e erro é o método do dia-a-dia. Detalhe: o erro nesse caso não recebe condenação. Ele é indicador da necessidade de superação. Analisador, portanto. Interpretá-lo é a faculdade requerida para a construção de autonomia para pensar.

A família de hoje não atende mais as necessidades da sociedade burguesa do século XIX. O papel e o lugar do homem e da mulher na família se modificaram, bem como jovens muito novos vêm experimentando, muito cedo, suas novas relações conjugais e delas, muitas vezes, surgindo novos filhos. O que, por vezes, não se mantém e as relações vão se alternando, misturando e se configurando novas relações. Enquanto isso, vão nascendo mais sujeitos que vivem sobre esses tetos diversos.

A sociedade contemporânea dirigida pelas regras impostas de conforto, gozo e imediatez naquilo que se deseja só reconhece os prazeres do casamento feliz. E quando não realizada essa satisfação vai em busca de novos cônjuges. A família dissolvida sai em busca de novos parceiros para buscar a felicidade (em torno de si para si). E os filhos, qual o lugar que ocupam? Como diz Kehl (2003), cada filho de um casal separado é a memória viva do momento em que aquele amor fazia sentido. A frustração dessa família ideal se não for superada pelos pais pode impedir a verdadeira experiência das novas relações conjugais.

As experiências vividas pelos sujeitos na família e na sociedade podem ou denotar consequências em suas vidas iniciando-se, inclusive, na relação da aprendizagem significativa na escola, produzindo ou não patologias associadas como o TDAH.

Fernández (2012) acrescenta que se a educação ficar no lugar da justificativa sobre o fracasso escolar, correrá o risco de interromper o processo do nosso pensar, aprisionando a atenção. A grandeza dessa crença e exigência nos sujeitos só cresce quando se trata das dificuldades de aprendizagem, pois pais e professores querem uma resposta que sossegue os questionamentos das crianças, pois a imediatez domina o mundo em que habitamos.

Manter vivo e fecundo nosso fazer supõe desenvolver a própria *capacidade de atenção*, atravessando as resistências pessoais e as resistências internas às teorias que nos sustentam. Para pensar algo novo precisamos pensar de modo novo e para *atender* as novas questões devemos estar dispostos a flexibilizar e transformar nossa própria *modalidade atencional* (FERNÁNDEZ, 2012, p.205).

O espaço psicopedagógico possibilita a autoria de pensamento dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ÁRIÈS, Phillippe. *História social da criança e da família*. São Paulo: LTC, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

CALLLARI, Alexandre; JARDINI, Renata Savastano Ribeiro. *O dilema da desatenção*. Bauru: Renata Jardim, 2010.

CANEVACCI, Massimo. *Dialética da família*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CROCHÍK, José Leon & CROCHICK, Nicole. Texto: *A desatenção atenta e a hiperatividade sem ação*. Grupo Interinstitucional Queixa (org.) (2010). *Medicalização de crianças e adolescentes – conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DAMÁSIO, Antônio. *Entrevista no Globo News*. 08/07/2013. vídeo. [22:19].

<http://globoTV.globo.com/globo-news/globonews-ciencia-e-tecnologia/v/neurocientista-antonio-damasio-desvenda-misterios-do-cerebro-humano/2680567/>

FERNÁNDEZ, Alicia. *A atenção aprisionada – psicopedagogia da capacidade atencional*. Porto Alegre: Penso, 2012.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar – respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

KEHL, Maria Rita. *O tempo e o cão – a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

----- Em defesa a família tentacular. Não há data e mês, somente o ano. 2003, [sete telas] Disponível em URL: <http://www.mariaritakehl.psc.br/PDF/emdefesadafamiliatentacular.pdf>.

LIBERALLI, Fernanda Coelho. *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. São Paulo, 1994. http://www4.pucsp.br/pos/lael/laelinf/teses/dissertacao_fernanda_liberali.pdf.

MORIN, Edgar, Os sete saberes necessários à educação do futuro. UNESCO. SP: Cortez, 2001.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso & COLLARES, Cecilia Azevedo Lima. Texto: *Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica*. Grupo Interinstitucional Queixa (org.) (2010). *Medicalização de crianças e adolescentes – conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rósa; MARINÓSSON, Gretar L. *Caminhos para a inclusão – um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAÍN, Sara. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças – fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

------. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes – a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIMONE, Raffaele. *La Tercera Fase*. Madrid: Taurus, 2001.

TURKLE, Sherry. *Identity in the age of the internet. Author of the second self: computers and the human spirit*. New York: Simon & Schuster Paperbacks, 1995.

WEISS, Maria Lúcia L., *Psicopedagogia Clínica – uma visão diagnóstica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.