

Um olhar da psicologia histórico-cultural sobre as ações das pedagogas diante do TDAH e a dislexia

A look from historical-cultural psychology about the pedagogues' actions in ADHD and dyslexia

Lorena Vechiatto¹
Nilza S. T. Leonardo²

RESUMO

Tendo o objetivo de investigar quais são as ações das pedagogas a partir da confirmação dos diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a Dislexia, realizou-se uma pesquisa de campo com duas profissionais de escola pública e outras duas de escola privada. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e analisados a partir da realidade concreta, na qual as pedagogas estão inseridas, e suas condições objetivas de apropriação do papel social que devem executar diante dos denominados problemas de aprendizagem e de comportamento dos seus alunos. Concluiu-se que ambas as escolas utilizam o diagnóstico para respaldarem suas ações com foco no indivíduo e assegurar que os professores tenham ciência de que seu aluno é portador de um “transtorno”. Desse modo, as pedagogas não reconhecem que é o conjunto de suas ações o caminho para formação e desenvolvimento do aluno e sentem-se inseguras e despreparadas para trabalhar com os alunos diagnosticados.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-cultural. Diagnóstico. Transtorno de aprendizagem e comportamento. Educação.

ABSTRACT

Aiming to investigate what are the pedagogues' practices from the Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Dyslexia diagnosis, a field research was carried out with two public school professionals and two private school professionals. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed from the concrete reality, in which the pedagogues are inserted and their objective conditions for the appropriation of the social role they must perform in face of their students' learning and behavior problems. It was concluded that both schools use the diagnosis to support their actions focusing on the individual and ensuring that teachers are aware that their student has a "disorder". In this way, the pedagogues don't recognize that the set of their actions is the path for student's formation and development and they feel insecure and unprepared to work with the diagnosed students.

Keywords: Historical-Cultural Psychology. Diagnosis. Learning disorder and behavior. Education.

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1028-062X>. E-mail: lorena.vechiatto@gmail.com.

² Professora do Programa da Pós-Graduação em Psicologia e do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1692-9581>. E-mail: nilza_sanches@yahoo.com.

1 Introdução

Os denominados problemas de aprendizagem e de comportamento de escolares, os quais frequentemente deparamo-nos no espaço escolar, na maioria das vezes, estão sendo visto e analisados a partir de uma visão organicista, de forma a biologizar e patologizar as intercorrências no processo de escolarização, como exemplo, citamos os estudos de Gonçalves-Guedim, Capelatto, Salgado-Azoni, Ciasca, Crenitte (2017); Tabaquim, Dauriz, Prudenciatto, Niquerito (2016); Carneiro e Coutinho (2015); Andrade, Andrade, Capellini (2013) e Santos, Pimentel, Rosa, Muzzolon, Antonivk, Bruck (2011). Uma compreensão nessa direção faz com que as justificativas para tais problemas se consolidem em concepções individualistas, que responsabilizam o aluno, assim, buscando nele as respostas e as soluções para as dificuldades escolares.

Com isso, muitos alunos ao serem interpretados em seu processo de escolarização como apresentando dificuldades de aprendizagem ou de comportamento são tidos como candidatos a “portadores” de disfunções neurológicas. E, segundo Meira (2012), são várias as disfunções neurológicas arroladas aos problemas escolares (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, Dislexia, Discalculia – Transtorno de Oposição e Desafio - TOD etc.). Não obstante, em nossa experiência profissional, temos observado o TDAH e a Dislexia como sendo os diagnósticos mais utilizados na justificativa dos entraves escolares.

Nessa seara, consideramos importante fazer o destaque, de que segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental (DSM-V, 2014) e a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10 (1993), uma criança é vista com “portadora” de TDAH, quando apresenta sintomas de comportamento hiperativo, desatenção evidente, falta constante de envolvimento com as atividades e conduta invasiva, ou seja, uma “[...] falta de persistência em atividades que requeiram envolvimento cognitivo e uma tendência a mudar de uma atividade para outra sem completar nenhuma, junto com uma atividade excessiva, desorganizada e mal controlada [SIC].” (CID-10, 1993, p. 256).

Por sua vez, no que diz respeito à Dislexia, segundo o DSM-V (2014, p. 67), uma criança é considerada dislexia quando possui “[...] problemas no reconhecimento

preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia. [...]”. Contudo, há de se pontuar, que na CID-10 (1993), a Dislexia é incluída como um Transtorno Específico do Desenvolvimento das Habilidades Escolares (F81), isto é, transtorno manifestado por comprometimentos específicos e significativos para a aprendizagem de alguma habilidade escolar, no caso, Transtorno Específico da Leitura (F81.0), que “[...] é um comprometimento específico e significativo no desenvolvimento das habilidades de leitura, o qual não é unicamente justificado por idade mental, problemas de acuidade visual ou escolaridade inadequada.” (p. 240).

Todavia, faz-se mister destacarmos que, por partimos de uma compreensão de indivíduo “histórico-cultural que se humaniza a partir de relações concretas que estabelece com a sua realidade social” (LEONARDO, SILVA, LEAL e NEGREIROS, 2020, p. 9), temos outro entendimento sobre os problemas de aprendizagem e comportamento de escolares, haja vista que não centramos foco em concepções individualizantes e naturalizantes do desenvolvimento humano. Isto abre à possibilidade de nos posicionarmos na contramão a essas concepções organicistas, e, por vezes, contraditórias e apontarmos a fragilidade da descrição dos sintomas apresentados pelos manuais diagnósticos em relação aos supostos “distúrbios de comportamento e de aprendizagem”, que são bem gerais e subjetivos, deixando vago os conceitos que justificariam de fato a existência dos mesmos.

É relevante reconhecermos, que a compreensão que prevalece sobre os supostos transtornos, é aquela que considera os “*transtornos de aprendizagem e de comportamento*”, como decorrentes da falta de maturação biológica, devido a aspectos genéticos ou por questões ambientais (exposição a substâncias tóxicas, ambientes familiares conflituosos) que desconsideram os elementos histórico-sociais que estão na sua origem (UVO GERMANO, CAPELLINI, 2017; MOREIRA e COTRIN, 2016; SILVA e CRENITTE, 2014; SILVA, SERRALHA, LARANJO, 2013; OLIVEIRA, CARDOSO, CAPELLINI, 2012 e SIQUEIRA e GURGEL-GIANORETTE, 2010).

Contudo, Tuleski e Eidt (2007); Braga (2011); Meira (2012) e Tuleski e Chaves (2012) se opondo a essa concepção que, infelizmente ainda é a hegemônica, afirmam que sintomas que desconsideram qualquer análise

crítica sobre as relações existentes entre os processos ensino-aprendizagem e o contexto histórico social, em que cada criança e adolescente está inserido, são capazes de transformar muitas crianças normais em portadoras de transtornos. Isso porque, quando o foco dos especialistas, que fazem os diagnósticos para essas crianças fica somente sobre esses sintomas aparentes e superficiais, tem-se uma análise da dificuldade de aprendizagem que deixa de abarcar a totalidade do fenômeno e isola fragmentos de um comportamento, tomando-o como uma função anormal e patológica.

Deste modo, o presente artigo tem por objetivo investigar as ações de quatro pedagogas, sendo duas que atuam em uma escola pública e duas em uma escola privada de uma cidade localizada na região norte do Paraná, a partir da confirmação dos diagnósticos de “transtornos de aprendizagem e de comportamento”, mais especificamente: os Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia.

2 Os problemas de aprendizagem e comportamento de escolares: a produção histórica dos diagnósticos

Há de se destacar que, historicamente, a produção dos diagnósticos é decorrente dos princípios da teoria racista e da teoria da carência cultural, que até hoje permeiam as compreensões sobre a dificuldade de aprendizagem e de comportamento de escolares. Ambas as teorias serviram de subsídio para justificar as diferenças no desempenho escolar de crianças e, do mesmo modo, as diferenças entre as classes sociais, e ainda hoje, podemos observar resquícios dessas teorias no âmbito da escola.

Nessa seara, Patto (1993) expõe que no fim do século XIX, houve a importação das teorias racistas para o Brasil, porém, ao mesmo tempo em que a sociedade brasileira proclamava a igualdade de oportunidade entre os seus indivíduos, a inserção dessa teoria, contraditoriamente, assinalava que o aprender ou não dos alunos estava relacionado ao próprio potencial de cada um deles. Tal compreensão era confirmada a partir de estudos da medicina e por meio dos testes psicológicos, os quais, com seus resultados, fundamentavam a concepção de que as diferenças no processo de aprendizagem e na divisão social eram resultado de questões raciais.

Além disso, no século seguinte, a teoria da carência cultural passou a explicar as desigualdades escolares por meio das diferenças ambientais, em que a pobreza das classes menos favorecidas economicamente, o ambiente familiar e o baixo acesso à cultura eram considerados a causa das deficiências de desenvolvimento das crianças, e estas deficiências, conseqüentemente, a causa das dificuldades de aprendizagem. Assim, “[...] desajustes de famílias pertencentes às classes populares eram os responsabilizados pelo baixo rendimento escolar” (PATTO, 1993, p.82). A família também era culpabilizada pelos problemas de personalidade e de conduta das crianças.

Deste modo, temos que no século XIX e XX surgiram duas concepções para subsidiar a produção dos diagnósticos de dificuldades de aprendizagem e comportamento: uma organicista, advinda das ciências biológicas e da medicina, que inevitavelmente vinha acompanhada de pressupostos racistas; e outra que concedia mais ênfase às influências do ambiente, oriunda da psicologia e da pedagogia pautadas nos pressupostos adaptacionistas.

Com essas duas concepções, o pensamento educacional atravessou um momento de contradição no Brasil, e, conseqüentemente, a abordagem das dificuldades escolares passou a ser ora médica, marcada por classificações dos ditos “anormais escolares”, sendo estes pautados em disfunções orgânicas, e ora psicológica, em que as explicações para as diferenças no desempenho escolar eram baseadas, principalmente, nos resultados dos testes psicológicos que tinham o intuito de “medir” as aptidões naturais dos indivíduos (Patto, 1993). Conseqüentemente, só era considerado um indivíduo normal aquele que se ajustava ao sistema, ou seja, aquele que possuía um físico sadio, era obediente e trabalhador.

Essas explicações acabaram por camuflar os problemas de ordem social e as divisões de classe, que são alguns dos múltiplos determinantes que criam os obstáculos no acesso da criança às máximas produções do gênero humano e limitam o seu desenvolvimento. Logo, os diagnósticos, de acordo com Meira (2012) e Moysés e Collares (2012), podem ser considerados como instrumentos de controle social, visto que impedem os sujeitos de questionarem os aspectos que estão por de trás das dificuldades escolares e comportamentais. Isso ocorre porque, para as autoras, os

diagnósticos transformam sensações físicas e psicológicas (tristeza, insônia, medos, ansiedade) em sintomas de doenças (distúrbios, síndromes), uma vez que os profissionais que produzem os diagnósticos possuem como padrão de comportamento saudável aqueles que mantêm a ordem social. Além disso, em nosso entendimento, tais diagnósticos convêm mais uma vez como justificativa para as diferenças de classe social, pois servem como explicação para o motivo pelo qual as riquezas se encontram concentradas nas mãos de alguns poucos, considerados saudáveis, mantendo inquestionável a divisão econômica dos bens culturais.

Assim, a vivência em uma sociedade desigual, em que as riquezas se concentram nas mãos de um pequeno grupo, que, por ocasião, também possui o controle de julgar, classificar e diagnosticar os demais indivíduos, permite a manutenção das desigualdades sociais (SUZUKI; LEONARDO, 2016). Nessa perspectiva, podemos pontuar que os diagnósticos representam as explicações superficiais e rápidas de uma sociedade imediatista, que, a partir deles, passa a limitar o acesso aos conteúdos produzidos na sociedade humana, haja vista que tomam o sujeito “doente” como incapaz, sem condições orgânicas de aprender ou conseguir regular seu comportamento.

Contudo, respaldados pelos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, questionamos esta compreensão sobre os problemas no processo de escolarização, que a nosso ver é reducionista e limitada. Pois partimos de uma concepção histórico-social de homem e, defendemos que a aquisição da cultura tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, como veremos a seguir.

2.1 O papel da cultura no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores

As mudanças no processo de desenvolvimento psíquico do homem estão relacionadas, segundo Vigotski (2009), ao tipo de interação que esse indivíduo estabelece com a sociedade, a cultura e a sua história de vida, além das condições de aprendizagem. E a escola apresenta-se como um dos principais meios para que os conhecimentos culturais sejam transmitidos ao sujeito e, conseqüentemente, proporcionem o desenvolvimento do psiquismo.

Dessa forma, evidencia-se que a análise do desenvolvimento humano deve levar em consideração o desenvolvimento da filogênese, que engloba o desenvolvimento da espécie humana, do animal até o homem sapiens, e o desenvolvimento da ontogênese, que parte das bases biológicas do nascimento do indivíduo até a constituição da sua formação como ser social humanizado (LEONTIEV, 1978).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a formação de indivíduos humanizados, caracteriza-se como um processo de natureza social, sendo o resultado do movimento dialético entre os processos de objetivação e apropriação. O primeiro, de acordo com Leite (2015), constitui-se pela transformação da atividade humana em propriedades do objeto, ou seja, em produtos histórico-sociais que podem ser tanto materiais (instrumentos) quanto imateriais (signos). Já o segundo “[...] implica na transferência para o sujeito da atividade que está contida no objeto.” (LEITE, 2015, p. 52).

Assim sendo, temos que o resultado da internalização dos signos e instrumentos culturalmente formados, os quais carregam consigo de maneira cristalizada a produção dos indivíduos ao longo da história cultural humana, requalifica o psiquismo humano. Isso acontece porque, quando apropriados, tais signos e instrumentos modificam o comportamento do sujeito na relação com os outros pares (signos) e na realidade objetiva em que se está inserido (instrumentos), provocando mudanças revolucionárias na maneira de se comportar, pensar e agir em sociedade (MARTINS, 2007).

Nessa direção, podemos afirmar que o homem não desenvolve suas funções psicológicas superiores (atenção voluntária; a linguagem escrita; memória ativa; percepção abstrata; pensamento) de maneira espontânea e mecânica. Pelo contrário, a aquisição dos comportamentos mais complexos culturalmente exige do sujeito uma apropriação dos legados objetivados na prática histórico-social. Essa apropriação depende, em primeira instância, da comunicação entre os sujeitos sociais, ou seja, o desenvolvimento partiria das relações interpessoais (interpsíquicas) para, aos poucos, os conteúdos desse

patrimônio histórico-social serem internalizados e alcançarem o plano das relações intrapessoais (intrapsíquicas).

Segundo Vigotski (1995/2000), as funções elementares fornecem respostas imediatas aos estímulos e expressam uma relação fusional entre os sujeitos e os objetivos, fazendo-os parecer uma unidade e produzindo, assim, os reflexos imediatos. O confronto entre essas formas elementares (atenção involuntária, percepção concreta etc), as formas culturais de comportamento e as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória ativa, percepção abstrata, linguagem escrita etc), provoca contradições internas entre os aspectos inatos, que se tornam base para o desenvolvimento das funções constituídas culturalmente, havendo, assim, uma incorporação das funções elementares por meio da apropriação dos signos que complexificam as funções psíquicas e as tornam voluntárias.

Em se tratando especificamente da função atenção, Luria (1979/1999) e Vigotski (1995/2000) afirmam que a atenção voluntária é uma função psicológica superior que se forma ao longo do desenvolvimento humano e vai constituindo um caráter também de desenvolvimento cultural, pois considera:

[...] sua evolução e a mudança dos próprios procedimentos da tendência e do funcionamento da atenção, o domínio dos procedimentos e sua submissão ao poder do homem, isto é, se trata de processos semelhantes ao desenvolvimento cultural de outras funções da conduta [...] (VIGOTSKI, 1995/2000, p. 14, tradução nossa).

Assim, para Luria (1981), a atenção voluntária não se caracteriza como sendo de origem biológica, pois não pode ser vista como consequência da maturação do organismo, haja vista que sua gênese é histórico-cultural. Ela é resultado “de formas de atividade criadas na criança durante as suas relações com os adultos, na organização desta complexa regulação da atividade mental seletiva” (LURIA, 1981, p. 228).

Seguindo essa compreensão de desenvolvimento, para Vigotski (1995/2000)

[...] a linguagem escrita está formada por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e as palavras da

linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais (...) a linguagem escrita se transforma em um sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos designados, assim como suas relações recíprocas. (p. 184, tradução nossa).

Deste modo, o que está escrito não representa diretamente o objeto, mas sim o significado social que faz referência a ele durante a comunicação verbal entre os sujeitos da sociedade na qual ele está inserido. Dessa forma, permite-se observar que a habilidade da criança de escrever deriva de um signo ou de uma relação concreta com o objeto e, portanto, caso a relação da criança com este não seja permeada pelas mediações do adulto, ela não será capaz, ainda, de utilizar o desenho da escrita como um instrumento auxiliar (LURIA, 2014).

Ante ao exposto, torna-se necessário questionarmos, por que o entendimento das dificuldades de aprendizagem e comportamento é majoritariamente explicado a partir de um viés organicista com centralidade no indivíduo? Acreditamos que o fato de os problemas escolares e sociais serem transformados em transtornos mentais desconsidera os problemas culturais e históricos derivados das divisões de classe econômica, que conferem riqueza e poder de julgamento, classificação e decisão do que é certo ou errado, saudável ou patológico, bom ou ruim dentro de uma sociedade.

Os diagnósticos, portanto, em nosso entendimento, acabam por representar as explicações superficiais e rápidas de uma sociedade imediatista, que, a partir deles, passa a limitar o acesso aos conteúdos produzidos na sociedade humana, haja vista que tomam o sujeito “doente” como incapaz, sem condições orgânicas de aprender ou conseguir regular seu comportamento. Assim, partimos para uma investigação da realidade e sua análise crítica, que veremos nos próximos tópicos.

3 Metodologia

Fizeram parte do estudo, duas escolas de uma cidade situada na região norte do interior do Paraná, sendo uma instituição pública e outra privada. Participaram da pesquisa quatro pedagogas, sendo duas de cada instituição. As

pedagogas possuíam formação em Pedagogia ou Letras Português-Inglês e todas tinham curso de pós-graduação na área da educação. As participantes estavam dentro de uma faixa de idade entre 40 e 55 anos, com tempo de serviço na área da educação de 20 a 35 anos.

Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, que segundo Marconi e Lakatos (2011), tem por objetivo obter informações importantes para a compreensão das perspectivas e experiências das pessoas entrevistadas. Porém, o intuito neste estudo foi de ir além da descrição dos dados levantados, fazendo deles um ponto de partida para o conhecimento da realidade concreta dessas profissionais e da relação de trabalho que elas estabeleciam com o aluno diagnosticado. Assim, retornando aos aspectos teóricos da Psicologia Histórico Cultural, analisou-se as aproximações e contradições entre o conteúdo coletado, as condições objetivas de apropriação das profissionais sobre o papel que ocupam no processo de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos e os conceitos teóricos.

Optamos por entrevistar em cada escola uma pedagoga responsável pelo turno da manhã e outra da tarde. Para manter o sigilo das identidades das participantes, estas foram referendadas pela letra “P”, seguida de um número que corresponde a uma ordem eventual estabelecida pela pesquisadora (P1 – participante 1), e assim sucessivamente, além do acréscimo da letra C para referenciar ao colégio que elas pertenciam, C1 instituição pública e C2 instituição privada.

As entrevistas só foram realizadas a partir da autorização do comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá e do Núcleo Regional de Educação. Além da posterior entregue e assinatura de todas as participantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual trazia explicações sobre o objetivo da entrevista, o uso do gravador, a garantia do sigilo em relação à identificação do participante, a questão da participação voluntária e da possibilidade de desistência e possíveis riscos.

4 Análise e Discussão

Os dados levantados durante a entrevista semiestruturada com as pedagogas foram analisados de forma a compreender as ações das mesmas após a

confirmação do diagnóstico de “transtorno” de aprendizagem e de comportamento do aluno. Em nosso entendimento verificar as ações que as escolas desenvolvem com os alunos a partir da chegada de seus diagnósticos, possibilita um olhar para uma realidade concreta, na qual elas estão inseridas, e para suas condições objetivas de apropriação do papel social que devem executar.

Assim, as pedagogas ao serem questionadas sobre o que fazem ao receberem a confirmação dos diagnósticos de TDAH ou Dislexia de alunos, relataram que a princípio repassam o diagnóstico da criança ao conhecimento dos docentes e tomam a assinatura deles em ata para que seja oficializada a ciência de que aquele aluno da sua turma possui um diagnóstico.

E aí a gente já repassa tudo para o professor. O professor assina tudo. Eles assinam. E aí, em cada ata do conselho de classe, a gente anota, a gente passa... (P4-C1)

[...] normalmente a gente pega a assinatura de todos os professores; de que o professor está tomando ciência de que aquele aluno tem esse transtorno. (P1-C1)

Consideramos relevante destacar que tal procedimento apresenta-se como uma expressão muito mais burocrática da escola do que em formas de auxiliar o/a professor(a) a pensar em planejamentos de ações, discussões de caso e/ou cuidados que possibilitem o desenvolvimento do aluno. Com isso, ponderamos a possibilidade predominante de não haver uma problematização da informação ou de um estudo por parte da equipe pedagógica em conjunto com os/às professores(as). Uma exceção é a atuação da P3-C2, a qual foi a única profissional a sinalizar que, ao receber o diagnóstico do profissional especializado, promove uma reunião entre este e o/a professor(a) da criança, com o objetivo de trocar informações e orientações de trabalho.

[...] eu faço reunião com o professor e com o profissional. Isso, porque eu acredito que quando o profissional orienta esse professor, ele passa a ter mais segurança para trabalhar com essas crianças. (P3-C2)

Todavia, entendemos que a postura dessa profissional também só é possível de ser executada porque a escola em que atua (C2) possui condições físicas, materiais e

concretas, as quais permitem ao/à professor(a) acompanhar as reuniões e, ao local, receber um profissional externo. Por meio dos relatos também foi possível verificar que as ações efetuadas pelas pedagogas nas escolas após a chegada do diagnóstico, a princípio, resumem-se em ações pedagógicas individuais, que visam uma adaptação curricular de conteúdos e de avaliações para aquele aluno. Ou ações que buscam o contato com as famílias dos alunos, a aproximação deles ao/à professor(a) e a busca por especialistas, que também não deixam de ser ações particulares e individuais, porque dão enfoque apenas ao trabalho com o aluno.

Ao atentarmos para o que as pedagogas dizem acerca da adaptação curricular, a qual engloba a mudança no ritmo e no modo que os conteúdos são passados, bem como alterações nos períodos de avaliações e modelos delas, não observamos diferenças nas ações realizadas pelas profissionais de escola pública ou privada diante do aluno diagnosticado. Verificamos assim, que quando as profissionais falam em adaptação curricular as ações, são voltadas a elaboração de atividades escolares e avaliações de acordo com o limite de aprendizagem da criança definido pelo diagnóstico. Ou seja, as ações são direcionadas apenas à zona de desenvolvimento real da criança, que segundo Vigotski (2014, p. 111), é “[...] o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais (...) que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado”. Como pode ser visto na fala de P4-C1:

E as vezes que o professor diz: “Ah, mas eu não tenho como montar uma prova diferente só para ele!” Aí questiono: “Quantos exercícios você vai dar na prova?” (Pedagoga) “Ah, eu vou dar 10” (Professor) “Depois desses 10, quais os conteúdos que são correlatos?” (Pedagoga) “Tantos.” (Professor) “Então (...) você vai já anotar na prova dele, quais eles podem fazer e quais eles não vão fazer! Porque se você der 10 questões para ele, ele já vai assustar e não vai conseguir fazer. (Pedagoga).

Sobre esse aspecto, Leontiev (1978) e Vigotski (1934/2009) expõem que as ações escolares apenas direcionadas à zona de desenvolvimento real da criança não promovem avanço no desenvolvimento humano, haja vista que não ampliam

as possibilidades de uso de instrumentos³ e signos, mantendo o aluno em contato com os conteúdos cotidianos que já têm acesso. Ao contrário das ações direcionadas a zona de desenvolvimento próximo, a qual, segundo Vigotski (1933/2014), corresponde ao que a criança pode e consegue fazer quando o adulto, um indivíduo mais instrumentalizado, guia a ação dela sobre o mundo, para que ela possa, posteriormente, desenvolver a autonomia de se apoderar dos instrumentos e signos necessários, que são a “[...] síntese da atividade material e intelectual produzida ao longo da história” (SILVA; LEONARDO, 2012, p. 67), podendo compreender o porquê e o para que das atividades em sala.

Assim, o aluno, ao se apropriar desses conteúdos, passa por uma reorganização dos processos psíquicos e por uma modificação das atividades das funções psíquicas, resultando em novos níveis de desenvolvimento. Pois, com o auxílio do/a professor(a) e das atividades dirigidas, a criança tem a possibilidade de apropriar-se dos conhecimentos culturalmente elaborados e ter um avanço psicológico, aprimorando suas funções psicológicas superiores e o seu comportamento.

Para Eidt e Tuleski (2007), a escola tem papel essencial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que esta instituição é uma das responsáveis por permitir o ensino-aprendizagem dos conteúdos científicos. Desse modo, a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois estas aparecem primeiro nas relações interpessoais e depois nas intrapsíquicas, ou seja, na atividade coletiva (interpessoal) e são direcionadas pelos outros sujeitos que se apresentam como par superior (professor), permitindo que elas sejam internalizadas e apareçam conduzindo a atividade individual de cada aluno (intrapsíquicas).

Observamos, na maioria das falas, que as ações ficam focadas na seara dos ajustes comportamentais, tirando o foco dos professores, isto é, de seu papel de conduzirem os mediadores culturalmente elaborados, como os conteúdos científicos, aos alunos, o que nos faz pensar que até mesmo o desempenho dos

³ Os instrumentos técnicos são aqueles que possuem sua orientação para o objeto externo e o modificam. Já os instrumentos psicológicos são aqueles de orientação para a psique e o comportamento humano.

alunos sem diagnóstico fica defasado, porque os professores estão mais preocupados com os ajustes sociais do que com a promoção de aprendizagem. Sobre a importância do diagnóstico as pedagogas falam:

É um caminho que a escola vai ter para seguir, é um norte, né. (P1-C1).

Serve para fecharmos qual caminho devemos seguir com o aluno (...) é o nosso norte. (P3-C2).

Com isso, há necessidade de que as ações dos/as professores(as) se constituam em atividades pedagógicas planejadas e sistematizadas que criem motivos geradores de sentido para seus alunos, ou seja, atividades em que a criança possa compreender o “por quê” e o “para que” dos conteúdos escolares e das ações executadas. Quando isso não acontece, a ação pedagógica somente gera motivos estímulos, que são aqueles relacionados de maneira imediata a ela, como tirar notas para passar de ano. Rompe-se, portanto, segundo Leontiev (1975), o significado e o sentido da atividade de estudar, sendo o primeiro um constructo social historicamente elaborado que o sujeito se apropria por meio de conceitos, saberes ou modo de ação, por sua vez, o sentido é o resultado das vivências pessoais de cada indivíduo, refletindo a experiência direta que ele tem com o mundo, além de ser construído a partir da relação motivo e fim da atividade. Esse rompimento direciona a atenção da criança para outras atividades que fazem mais sentido para ela, como brincar e conversar com o amigo. Portanto, a criança torna-se aos olhos da sociedade: indisciplinada, desatenta ou, de acordo com alguns manuais diagnósticos, uma criança com um transtorno de comportamento e de aprendizagem.

Não obstante, temos subsídios para nos contrapormos às concepções hegemônicas sobre o suposto TDAH e a Dislexia, de forma a pontuar que estes não sejam exclusivamente decorrentes de fatores orgânicos e hereditários, como está prescrito nos manuais de diagnósticos e em alguns artigos, mas sim, a aspectos submersos a apropriação dos conteúdos escolares. Pois se antes da apropriação desses conteúdos as ações da criança eram espontâneas ou guiadas por alguém ou um objeto, direcionadas de modo emocional ou afetivo, após, há

autonomia da criança em relação as suas ações, o que as torna planejadas, organizadas, racionalizadas e direcionadas para aquilo que as motiva.

Assim, evidencia-se que o diagnóstico usado a partir de uma compreensão hegemônica, acaba levando ao desenvolvimento de ações pedagógicas individualizadas, que enfatizam o fato da criança ter “transtorno”. Destarte, diante dos limites impostos à aprendizagem do indivíduo, a escola isenta-se da possibilidade de promover condições de superação, mantendo-se apenas no ensino dos conteúdos já apropriados pela criança, o que não produz nesta a necessidade de se voltar aos conteúdos de sala, pois eles se tornam repetitivos e sem sentido.

Consoante a isso, faz-se relevante considerarmos o modo de atuação das pedagogas, contextualizando-o no meio escolar em que elas estão inseridas; um ambiente que, independentemente de ser público ou privado, é acometido pelas mesmas mazelas. Exemplo disso é o fato de os profissionais da área educacional estarem constantemente sobrecarregados e possuírem uma formação deficitária para lidar com os indivíduos que não são tidos como “normais” ou que destoam do ideal de aluno apresentado durante os cursos de graduações.

Além disso, os/as professores(as) precisam cumprir quadros de conteúdos pré-estabelecidos pelo Estado, fazendo com que priorizem, em suas ações, o cumprimento das exigências externas, ao invés das reais necessidades dos alunos em sala de aula. Isso acaba trazendo ao/à professor(a) insegurança e incerteza ao atuar com crianças supostamente diagnosticadas com problemas de aprendizagem e comportamento, bem como a dúvida em como dar conta dos conteúdos programáticos.

[...] vejo que essa geração mais nova que vem chegando de professores pode até ter tido na faculdade um pouco mais sobre os transtornos. Nós, na faculdade, não tivemos, né. (P1-C1).

[...] na nossa graduação, nós não temos uma disciplina que nos ensine a trabalhar com as diferenças que nós recebemos na escola (...) E não tem na graduação em específico, o professor de matemática não tem na graduação dele, né, uma disciplina que venha abordar os transtornos e as dificuldades, não tem! (P2-C2)

Ainda sobre a precariedade da escola, as pedagogas afirmam que conhecer o diagnóstico do aluno faz-se essencial no contexto, porque é a única possibilidade de saber que tipo de aluno elas possuem em sala e como podem lidar com ele dentro das limitações que apresenta:

[...] mesmo com aquelas limitações da escola (...) falta de sala e professores especializados, nós conhecermos a realidade e o diagnóstico do aluno é de fundamental importância para nossa prática em relação ao desenvolvimento e comportamento do aluno, pois aí pensamos que precisamos sempre, e de alguma forma, estabelecer metodologias e estratégias diferenciadas que possam atingi-lo naquilo que ele está em desvantagem. São esses trabalhos que possibilitam minimamente que eles avancem e até consigam resolver alguns, mesmo que pouco, exercícios, então, o diagnóstico auxilia, sim. Se antes a criança não resolveria nada em sala, pelo menos, com o nosso esforço, mesmo com as dificuldades, ela passa a conseguir fazer algumas coisas. (P4-C1)

A partir dessa fala, podemos observar uma contradição entre as ações dessas profissionais e a importância que dão ao diagnóstico. Pois, enquanto nas ações diante dos diagnósticos as pedagogas têm dificuldade de efetuar um trabalho promotor de desenvolvimento, no discurso que elas utilizam para validar a importância dos diagnósticos, trazem-no como fonte de problematização e organização de estratégias, que desenvolvem na criança os aspectos que se apresentam supostamente deficitários.

Com isso, percebemos que as profissionais apresentam um discurso pré-estabelecido de que o diagnóstico não é um instrumento que paralisa as ações escolares e o desenvolvimento da criança, porém, as ações realizadas por elas evidenciam o hiato entre teoria e prática profissional, uma vez que não conseguem se apropriar desse conhecimento nas suas práticas, recaindo nas ações que perpetuam as compreensões hegemônicas do lugar de doente daquele que não aprende ou não se comporta.

É notável que as pedagogas tenham dificuldade em atuar com os alunos que possuem problemas na aprendizagem ou no comportamento em sala, ou seja, os considerados fora do “padrão”. Isso faz com que elas busquem, no diagnóstico, um norte de trabalho, de forma que se sintam mais tranquilas ao

serem bem direcionadas para lidar com o que o aluno tem e com o que pode ser exigido dele. Em contrapartida, também sentem que não podem oferecer muito para que este saía daquela condição seja pela falta de informação ou pela compreensão predominantemente individualizante do problema, o que gera nelas o sentimento de frustração por não darem conta da dificuldade do aluno.

Com essas observações, inferimos que as profissionais não se apropriaram do verdadeiro papel mediador de suas atividades na aprendizagem de seus alunos e, conseqüentemente, do desenvolvimento destes, o que faz com que as profissionais se sintam de “mãos atadas”, porque acreditam que não se pode fazer muito para reverter o espaço que a criança ocupa na sociedade. Como relatado abaixo por uma das entrevistadas:

[...] eu, pedagoga, me sinto um pouco frustrada nessa parte, porque a gente não pode fazer muito por essa criança, você não consegue fazer. Mesmo que você queira, que você faça toda essa adaptação curricular que eu estou te falando (...) é assim, você tem o norte, mas ao mesmo tempo você fica é ... é frustrada também. (P-C1).

Ante o exposto, faz-se mister resgatarmos Vigotski (2014) e Leontiev (1978) para afirmar que todo processo educativo tem um caráter mediador, seja ele desenvolvido por um adulto, um professor ou uma criança mais experiente. De acordo com Vigotski (1999), a mediação é o traço fundamental da atividade humana, pois os mediadores culturais, que podem ser psicológicos ou técnicos, se interpõem entre o sujeito e objeto de sua atividade, provocando um salto qualitativo nas funções regidas inicialmente pelo aparato biológico. Portanto, o trabalho do/a professor(a), em específico, tem a finalidade de garantir aos alunos a apropriação dos saberes científicos, sistematizados e eruditos. Assim, para Vigotski (2009), o/a professor(a) deve desenvolver atividades escolares que atuam como mediadoras entre os conteúdos científicos e os alunos, intervindo e direcionando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores destes até que eles consigam realizar atividades intelectuais de modo independente.

Destarte, uma participante (P4-C1) sinaliza que essa manutenção do lugar da criança como doente está relacionada às falhas no processo de formação dos próprios pedagogos e dos demais profissionais da área da educação, porque são as graduações que não lhes dão base para trabalhar com os alunos “especiais”. O que, conseqüentemente, também pode ser usado para justificar a compreensão dessa profissional e das outras participantes de que o desenvolvimento da criança acontece de uma maneira espontânea em algum momento da vida, não havendo necessidade de muita ênfase no trabalho educativo.

Eu não sei, eu não estudei muito sobre isso, como eu disse, a gente não teve muita formação com relação a isso, por não trabalhar com a educação especial, mas, assim, em algum momento da vida, parece que eles têm um “estalo”. (...) eles vão muito com elogio, sabe, eu não sei, eles vão muito quando você começa a elogiar qualquer coisa que eles fazem, parece que, daí eles têm mais vontade de fazer. (P4-C1).

Confirma-se nesta fala, que as pedagogas não reconhecem a relevância do papel do/a professor(a) no processo ensino aprendizagem e nem o considera apto a promover a aprendizagem das crianças de forma a desenvolver suas funções psicológicas superiores.

Diante do exposto, entendemos que não ter uma formação profissional que possibilite compreender a relação aprendizagem-desenvolvimento resulta na fragmentação entre significado social da atividade pedagógica e o sentido pessoal atribuído a ela, culminando, no trabalho alienado. Desse modo, compreende-se que o trabalho alienado descaracteriza a prática educativa escolar, interferindo na qualidade do ensino e no produto do trabalho do professor. O trabalho alienado faz dos homens “menos homens, empobrecem, convertendo-se em mercadorias tanto mais desvalorizadas quanto mais alimentam o capital, propriedade de alguns homens em detrimento da maioria deles” (MARTINS, 2007). O trabalho deixa, então, de ser uma atividade geradora de desenvolvimento e passa a ser uma atividade que esvazia o homem.

Aos poucos, a atividade pedagógica alienada vai sendo transformada apenas em operação automatizada (repetição de conteúdos de maneira mecânica, tarefas sem

sentido dentro de sala somente para passar o tempo). Conforme Basso (1998), a expressão do rompimento entre significado e sentido do trabalho faz com que os/às professores(as) percebam as condições de trabalho deles como limitadoras, sintam desânimos e frustrações com a profissão. Portanto: “A alienação da atividade pedagógica só pode ser compreendida se analisarmos as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente como unidade dialética.” (ASBAHR, 2005, p. 115).

Nos discursos que foram analisados nesta pesquisa, por exemplo, é possível considerar que, dentre os aspectos objetivos observados na fala das pedagogas, estão a falta de materiais, de professores e a precarização do espaço físico. Já entre os aspectos subjetivos, estão a falta de formação teórica dos professores e o distanciamento entre os conteúdos teóricos e a realidade das escolas.

Com isso, a partir das ações alienadas de ensino das pedagogas, tem-se um impedimento no acesso da criança aos conteúdos escolares, visto que estes não são mediados. Sem o contato com os conteúdos eruditos no intersocial, fica impossibilitado o desenvolvimento intrapsicológico e a superação da condição da criança que não aprende ou não se comporta. Assim, também se perpetua a formação de um aluno alienado, pois só é oferecido a ele o mínimo de conteúdo necessário para que a ordem social seja mantida, ou seja, para o aluno também há um rompimento entre significado e sentido de estudar.

Assim, evidencia-se que a relação da atividade humana com a formação da consciência pode tanto ser uma formação humanizadora ou alienante (ASBAHR, 2011). Formação humanizadora, quando propicia ao sujeito o acesso aos bens produzidos por ele e ao longo da história do desenvolvimento humano, como também quando o sujeito se reconhece na atividade que realiza e torna-se sujeito histórico. Já a formação alienante tem sua origem objetiva, mas não como objetivação das forças humanas, e sim como expropriação dessas forças conforme as relações sociais de dominação.

Portanto, o trabalho, enquanto realização da atividade vital, social e consciente, promove a humanização. Porém, a sociedade capitalista, que se pauta na dominação do homem pelo homem, mediante a expropriação do trabalho alheio, torna o sujeito cada vez mais submetido aos processos alienantes e

alienados, seja ele já um profissional (pedagoga, professor etc) ou ainda um pré-candidato a mão de obra (aluno).

5 Considerações Finais

Ao entendermos que o desenvolvimento humano está conectado ao desenvolvimento da história da humanidade, da sociedade e da cultura, enfatizamos a importância das relações sociais para o desenvolvimento de sujeitos humanizados. Além de que, o homem, um ser constituído como sujeito histórico, passará também a ser agente transformador da sociedade, contrariando a concepção de que o indivíduo é determinado apenas biologicamente e que não há possibilidades de mudanças (TULESKI, 2008).

Logo, é fundamental que as pedagogas compreendam que as qualidades humanas não são dadas no nascimento e que, para se desenvolverem, é necessário que o processo de aprendizagem seja conduzido por um outro indivíduo mais experiente, pois assim será possível entender o movimento dos fenômenos para além das suas aparências. No diagnóstico do TDAH, por exemplo, observamos que o foco do problema é o fato da criança não conseguir dirigir sua atenção ou ser considerada agitada demais, portanto, apenas a aparência do fenômeno é considerada, uma vez que não se busca identificar e compreender como (não) se deu o desenvolvimento da atenção voluntária para ela e em que contextos esses comportamentos são percebidos. Não é possível, pois, isolar a criança do mundo em que ela está inserida, relacionando-se com este e se desenvolvendo a partir dele, para apenas identificá-la como portadora de um transtorno e culpada pelo seu não aprendizado. Braga (2011) complementa essa ideia a partir do estudo desenvolvido sobre o diagnóstico de Dislexia, no qual a concepção biologizante é evidente na fala de professoras “que concebem as funções superiores como inatas” (p. 131), contribuindo para o crescimento de diagnósticos no ambiente escolar.

Consideramos relevante destacar, que a atenção voluntária e a linguagem escrita são exclusivamente funções humanas porque só se desenvolvem ao longo do processo de aprendizagem dos conteúdos elaborados culturalmente, permitindo, assim, que reações instintivas e espontâneas sejam superadas por reações

voluntárias. Ou seja, os processos de aprendizagem e de desenvolvimento trabalham de maneira interdependente, por isso a escola é um dos principais meios para que os conhecimentos culturalmente produzidos ao longo da história de desenvolvimento da humanidade sejam transmitidos ao sujeito e, conseqüentemente, proporcionem o desenvolvimento de seus psiquismos e a reorganização social.

Assim, ao investigarmos as ações de pedagogas que atuam em escolas públicas e privadas, não identificamos diferenças nas ações desenvolvidas por elas, o que observamos é que todas as ações são direcionadas às capacidades individuais do próprio aluno, o considerado “doente”. Portanto, são ações que reproduzem as concepções hegemônicas e deixam de lado o papel social que a escola deveria executar e que não o faz, sem problematizar as razões disso.

As ações desenvolvidas em relação à adaptação curricular das pedagogas entrevistadas envolvem os conteúdos e provas de acordo com as limitações apresentadas pela criança, direcionando atividades apenas à zona de desenvolvimento real como abordado anteriormente. Como visto, a partir dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, ações direcionadas nessa zona não promovem avanços qualitativos no desenvolvimento psíquico, porque mantém o aluno acessando os conhecimentos que ele já adquiriu e domina.

As pedagogas apontam a relevância do diagnóstico para organização e planejamento de suas ações pedagógicas, pois quando se deparam com alunos que não aprendem e não se comportam, sem diagnósticos, elas se sentem desamparadas e inseguras para realizar qualquer tipo de trabalho e os encaminham para uma avaliação na área da saúde. Porém, quando as crianças retornam com seus diagnósticos, as pedagogas continuam sentindo-se inseguras em sua prática pedagógica.

Diante do exposto, compreendemos que se faz necessário ao profissional da educação, sobretudo aos pedagogos, reconhecer que é o conjunto das suas ações em sala que constitui uma atividade pedagógica planejada e sistematizada, criando motivos geradores de sentimento para seus alunos. Quando isso não acontece, as ações pedagógicas geram apenas motivos estímulos, que são aqueles relacionados de maneira imediata a ela, como tirar notas para passar de ano,

rompendo o sentido e significado da atividade de estudar para a criança, então, esta direciona sua atenção para outras atividades que fazem mais sentido para ela, como brincar e conversar com o amigo.

Outro ponto a ser destacado é o fato das pedagogas atuarem constantemente sobrecarregadas e possuem formações deficitárias que perpetuam a ideia de existência de um padrão ideal de aluno dentro das salas de aulas, e aquele que foge a este padrão é tido como portador de algum transtorno. Além disso, essas profissionais, de ambos os colégios, são sempre cobradas a cumprir quadros de conteúdos pré-estabelecidos pelo Estado, sem ao menos ter a oportunidade de considerar as particularidades das suas salas de aulas.

Por isso, todas as pedagogas veem no diagnóstico uma fonte de segurança para atuarem com o aluno problema, em contrapartida também sentem que não há nada que possam oferecer para reverter o quadro do aluno que não aprende ou não se comporta, pois não possuem uma formação crítica que lhes possibilite superar as compreensões hegemônicas e dê ênfase aos aspectos da periodização do desenvolvimento humano e dos contextos que cercam a criança.

Una mirada desde la psicología histórico-cultural sobre la actuación de los pedagogos en el TDAH y la dislexia

RESUMEN

Con el objetivo de investigar cuáles son las acciones de los pedagogos a partir de la confirmación de los diagnósticos de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y Dislexia, se realizó una investigación de campo con dos profesionales de una escuela pública y otros dos de una escuela privada. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas semiestructuradas y analizados a partir de la realidad concreta en la que se insertan los pedagogos, y sus condiciones objetivas de apropiación del rol social que deben desempeñar frente a los denominados problemas de aprendizaje y conducta de sus estudiantes. Se concluyó que ambas escuelas utilizan el diagnóstico para sustentar sus acciones con un enfoque en el individuo y lograr que los maestros sean conscientes de que su estudiante tiene un “trastorno”. De esta forma, los pedagogos no reconocen que el conjunto de sus acciones es el camino para la formación y desarrollo del alumno y se sienten inseguros y poco preparados para trabajar con los alumnos diagnosticados.

Palabra-Clave: Psicología histórico-cultural. Diagnóstico. Trastorno del aprendizaje y del comportamiento. Educación.

Referências

ANDRADE, O. V.; ANDRADE, P. E.; CAPELLINI, S. A. Identificação Precoce do Risco para Transtornos da Atenção e da Leitura em Sala de Aula. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, DF, v. 29, n. 02, 167-176, 2013.

ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 108-119, 2005.

ASBAHR, F. da S. F. *Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. (tese-doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia, 2011.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, nº 44, abr., p. 19-32, 1988.

BRAGA, S. G. *Dislexia: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização*. Dissertação (mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Psicologia, São Paulo, 2011.

CARNEIRO, C.; COUTINHO, L. G. Infância e adolescência: como chegam as queixas escolares à saúde mental? *Educar em Revista*, n. 16, p. 181-192, 2015.

CID-10. *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. In: Organização Mundial da Saúde (coord.). Porto Alegre: Artemed, 1993.

DSM V. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5ª ed. Texto revisado). Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

EIDT, N. M. e TULESKI, S. C. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia em Estudo*, v. 12, n. 3, p. 531-540, 2007.

GONÇALVES-GUEDIM, T. F.; CAPELATTO, I. V.; SALGADO-AZONI, C. A.; CIASCA, S. M.; CRENITTE, P. A. P. Desempenho do processamento fonológico, leitura e escrita em escolares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Revista CEFAC: speech, language, hearing sciences and education journal*, v. 19, n. 02, p. 242-252, 2017.

LEITE, H. A. *A atenção na constituição do desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. Tese (doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Psicologia, São Paulo, 2015.

LEONARDO, N. S. T.; SILVA, M. C. da; LEAL, Z. F. de R. G. NEGREIROS, F. A. *Queixa escolar na perspectiva histórico-cultural: da educação infantil ao ensino superior*. Curitiba: CRV, 2020.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, Conciencia, Personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1983, (Obra original publicada em 1975).

LURIA, A. R. Atenção e memória. In: A. R. Luria, *Curso de Psicologia Geral* (Volume III). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, (1979/1999).

LURIA, A. R. *Fundamentos da neuropsicologia* (Jordi Aranha Ricardo, Trad.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

LURIA, A. N. O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, p. 143-189, 2014.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. *Metodologia Científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, L. M. *A Formação Social da personalidade do professor: Um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2007.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M.; Tuleski, S. C. (orgs.) *A exclusão dos “includos”*: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos, Maringá: Eduem, 2012.

MOREIRA, G. R.; COTRIN, J. T. D. Queixa escolar e atendimento psicológico na rede de saúde: contribuições para debate. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 20, n. 01, p.117-126, 2016.

MOYSÉS, M. A. A. e COLLARES, C. A. L. O lado escuro da Dislexia e do TDAH. In: Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M.; Tuleski, S. C. (orgs.) *A exclusão dos “includos”*: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos, Maringá: Eduem, 2012.

OLIVEIRA, A; M. de , CARDOSO, M. H., CAPELLINI, S. A. Caracterização dos processos de leitura em escolares com dislexia e distúrbio de aprendizagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 17, n. 02, p. 201-207, 2012.

- PATTO, M. H. S. Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo. In: *A produção do fracasso escolar*, São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.
- SANTOS, L. H. C.; PIMENTEL, R. F.; ROSA, L. G. D.; MUZZOLON, S. R. B.; ANTONIUK, S. A.; BRRUCK, I. Triagem cognitiva e comportamental de crianças com dificuldades de aprendizagem escolar: um estudo preliminar. *Revista Paulista de Pediatria*, v. 30, n. 01, p. 93-99, 2011.
- SILVA, V.; LEONARDO, N. Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento psíquico infantil: compreendendo o processo de escolarização e a queixa escolar. In: Leonardo, N. S. T.; Leal, Z. F. de R. G.; Rossato, S. P. M. (org.) *Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar*, Maringá: Eduem: Maringá, 2012.
- SILVA, C. G. C. da; SERRALHA, C. A.; LARANJO, A. C. S. Análise da demanda e implicação dos pais no tratamento infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 18, n. 02, p. 281-291, 2013.
- SILVA, N. S. M.; CRENITTE, P. A. P. Perfil linguístico, familiar e do gênero de escolares com diagnóstico de dislexia de uma clínica escola. *Revista CEFAC: speech, language, hearing sciences and education journal*, v. 16, n. 02, p. 463-471, 2014.
- SIQUEIRA, C. M.; GURGEL-GIANNETTI, J. Mau desempenho escolar: uma visão atual. *Revista da Associação de Medicina Brasileira*, n. 57, v. 01, p. 78-87, 2010.
- SUZUKI, M. A. e LEONARDO, N. S. T. A medicalização da vida e dos processos escolares: uma prática social de controle. In: Leonardo, N. S. T.; Leal, Z. F. de R. G.; Franco, A. de F. *Educação escolar e apropriação do conhecimento: questões contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2016.
- TABAQUIM, I. M. de L. M.; DAURUIZ, S.; PRUDENCIATTI, V, S. M.; NIQUERITO, A. V. Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (on-line)*, Brasília, v. 97, n. 245, p. 131-146, 2016.
- TULESKI, S. C. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. 2º edi. Maringá: Eduem, 2008.
- TULESKI, S. C. e CHAVES, M. Ler e escrever: da necessidade de ensinar e em defesa da superação das visões organicistas das Dislexias, Disgrafias e Disortografias. 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, 2012.

TULESKI, S. C. e EIDT, N. M. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia em Estudo*, v. 12, n. 3, p. 531-540, 2007.

UVO, m. f. c.; GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em habilidades metalinguísticas, leitura e compreensão leitora. *Revista CEFAC: speech, language, hearing sciences and education journal*, v. 19, n. 01, p. 07-19, 2017.

VIGOTSKI, L. S. O Método instrumental em psicologia. In: _____. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, p.93-102, 1999.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotskii, L. S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5ª ed. São Paulo: Cone, p. 103-117, 2014 (Trabalho original 1933).

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2ªedi. São Paulo: Martins Fontes, 2009 (Trabalho original 1934).

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas – Tomo III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995/2000.

Recebido em julho de 2021.
Aprovado em dezembro de 2022.