



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



*Jéssica Pagliarini Machado*

**A relação entre aprendizagem e desenvolvimento em pesquisas brasileiras sobre  
desenvolvimento de atenção e TDAH**

**UBERLÂNDIA  
2019**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



*Jéssica Pagliarini Machado*

**A relação entre aprendizagem e desenvolvimento em pesquisas brasileiras sobre desenvolvimento da atenção e TDAH**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Silvia Maria Cintra da Silva

UBERLÂNDIA  
2019



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



*Jéssica Pagliarini Machado*

**A relação entre aprendizagem e desenvolvimento nas pesquisas brasileiras sobre  
desenvolvimento da atenção e TDAH**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Silvia Maria Cintra da Silva

**Banca Examinadora**

Uberlândia, 18 de Julho de 2019

---

Prof<sup>ª</sup> Dra. Silvia Maria Cintra da Silva (Orientadora)

Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

---

Prof<sup>ª</sup> Dra. Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal (Examinadora)

Universidade Estadual de Maringá – Maringá, PR

---

Prof<sup>ª</sup> Dra. Arlete Bertoldo Miranda (Examinadora)

Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

**UBERLÂNDIA**

**2019**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M149 Machado, Jéssica Pagliarini, 1992-  
2019 A relação entre aprendizagem e desenvolvimento em pesquisas brasileiras sobre desenvolvimento da atenção e TDAH [recurso eletrônico] / Jéssica Pagliarini Machado. - 2019.

Orientadora: Silvia Maria Cintra da Silva.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Psicologia.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2163>  
Inclui bibliografia.

1. Psicologia. I. Cintra da Silva, Silvia Maria , 1967-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.9

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

## **Agradecimentos**

*Apesar de parecer um processo solitário, a conclusão desta dissertação só foi possível por meio do amparo de uma rede de pessoas que, direta ou indiretamente contribuíram para que esse percurso fosse trilhado. E, por mais que nos lembremos das pessoas que fizeram esse percurso possível, agradecimentos nunca serão suficientes.*

*Aos meus pais, o meu mais imenso obrigada. Por terem me proporcionado sempre um ambiente de amor e cuidado que me permitiu o desenvolvimento físico, afetivo e intelectual.*

*Ao meu pai, por reconhecer a importância da educação e me proporcionar as condições de permanência na pós-graduação, sempre me amparando nas minhas escolhas e no meu caminho.*

*À minha mãe, por me mostrar a beleza da educação, em suas práticas e experiências cotidianas e profissionais. Nossas conversas e reflexões me permitiram enxergar um pouco mais além.*

*Aos afetos construídos para além do círculo familiar, agradeço especialmente à Silvia. Das orientações nasceu uma preciosa amizade, que muito me ensina, desde questões acadêmicas até as delicadezas das relações humanas, na atenção cuidadosa e no trato com o outro. Meu mais sincero agradecimento por confiar e acreditar em mim quando muitas vezes eu mesma duvidava.*

*Aos diversos amigos que me apoiaram nos momentos mais difíceis. Vocês tornam a vida mais alegre de ser vivida.*

*Às colegas de orientação, por sempre colaborarem, nas reuniões coletivas e momentos informais, para o enriquecimento deste trabalho.*

*Aos membros da banca que, gentilmente, aceitaram o convite para contribuir para a conclusão desta pesquisa.*

## Resumo

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é alvo de discussões nas áreas da saúde e da educação. Neste cenário de contradições, por um lado defende-se que o TDAH é um transtorno de origem orgânica, localizado no córtex pré-frontal, que prejudica a direção e sustentação da atenção e em alguns casos relacionado à hiperatividade. Por outro, considera-se o TDAH como um suposto transtorno, visto que não existem evidências que comprovem a origem desta “disfunção” no organismo, se opondo a um posicionamento que individualiza questões de diferentes ordens, deixando de lado aspectos sociais e educacionais. A Psicologia Histórico-cultural busca superar a dicotomia indivíduo/sociedade, biológico/cultural, propondo a incorporação do que é de ordem orgânica ao desenvolvimento histórico e cultural. Em meio ao confronto de teorias em que aparentemente se sobrepõe a visão que dá ao TDAH o *status* de transtorno a ser tratado por via medicamentosa, surge, para nós, uma questão: a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é considerada para se entender a função psicológica da atenção? Assim, o objetivo geral deste trabalho foi analisar em pesquisas brasileiras sobre desenvolvimento da atenção e TDAH **se e como** a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é considerada. Catalogamos 161 teses e dissertações das áreas de Educação e Psicologia, em levantamento realizado entre outubro de 2017 e fevereiro de 2018 nas seguintes bases de dados: Portal de Teses e Dissertações da CAPES e nos sites dos repositórios das Universidades. Apenas 15 pesquisas contemplavam, de fato, o objetivo do presente trabalho e foram selecionadas e analisadas em profundidade a partir de **três eixos**: 1) Relações entre aprendizagem e desenvolvimento; 2) Concepções sobre desenvolvimento da atenção e TDAH; 3) Ações/intervenções para o TDAH. No **primeiro Eixo**, sistematizamos três relações gerais: a) Aprendizagem como impulsionadora do desenvolvimento; b) Aprendizagem como forma de interação com o meio, não impulsionadora do desenvolvimento e desenvolvimento como maturação biológica e c) Aprendizagem como aprendizagem escolar. No **segundo Eixo** as principais concepções sobre desenvolvimento da atenção e o TDAH foram: a) Concepção de desenvolvimento de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, crítica ao TDAH como um transtorno biológico; b) Autores que se fundamentam em Vigotski para discutir a questão do desenvolvimento, mas consideram o TDAH como um transtorno de origens neurobiológicas; c) TDAH como um transtorno de origem biológica de caráter hereditário; d) Função psicológica da atenção como uma Função Executiva, que se encontra deficitária no caso do TDAH. No **terceiro Eixo**, as propostas listadas se referem a: a) Ações educativas que buscam o desenvolvimento da atenção; b) Tratamento medicamentoso, estimulação e treinamento da atenção e a terapia cognitivo-comportamental; c) Intervenção por jogos. Por fim, acreditamos que alterações no contexto escolar, como apresentadas em algumas das propostas elencadas nas pesquisas, relativas aos âmbitos pedagógico, didático, curricular, material etc. devem ser estendidas a todos os estudantes, como regra majoritária e não exceção, para aqueles que supostamente padecem de um transtorno-que-só-ocorre-na-escola, parafraseando Moysés (2001).

**Palavras-Chave:** Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; Psicologia Histórico-Cultural; Psicologia Escolar; Desenvolvimento e Aprendizagem.

## Abstract

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is the subject of discussions in the areas of health and education. In this scenario of contradictions, on the one hand it is argued that ADHD is a disorder of organic origin, located in the prefrontal cortex, which impairs the direction and sustentation of attention and in some cases related to hyperactivity. On the other hand, ADHD is considered a supposed disorder, since there is no evidence to prove the origin of this “dysfunction” in the organism, opposing a positioning that individualizes questions of different orders, leaving aside social and educational aspects. Historical-cultural Psychology seeks to overcome the dichotomy between individual/society, biological/cultural, proposing the incorporation of what is organic to historical and cultural development. Amidst the confrontation of theories in which the vision that gives ADHD the status of disorder to be treated by medication seems to overlap, an issue arises for us: the relation between learning and development is considered to understand the psychological function of attention? Thus, the general objective of this study was to analyze in brazilian studies on development of attention and ADHD **if** and **how** the relationship between development and learning is considered. We catalog 161 theses and dissertations from the areas of Education and Psychology, in a survey carried out between october 2017 and february 2018 in the following databases: Portal of Thesis and Dissertations of CAPES and in the sites of the Universities repositories. Only 15 researches, in fact, addressed the objective of the present study and were selected and analyzed in depth from three axes: 1) Relations between learning and development; 2) Concepts about development of attention and ADHD; 3) Actions / interventions for ADHD. In the **first Axis**, we systematized three general relations: a) Learning as a promoter of development; b) Learning as a way of interaction with the environment, not a guidance of development and development as biological maturation and c) Learning as school learning. In the **second Axis** the main conceptions about development of attention and ADHD were: a) Design of development according to the Historical-Cultural Theory, critical to ADHD as a biological disorder; b) Authors who are based on Vigotski to discuss the issue of development, but consider ADHD as a disorder of neurobiological origins; c) ADHD as a disorder of hereditary biological origin; d) Psychological function of attention as an Executive Function, which is deficient in the case of ADHD. In the **third Axis**, the listed proposals refer to: a) Educational actions that seek the development of attention; b) Medication treatment, stimulation and training of attention and cognitive-behavioral therapy; c) Intervention by games. Finally, we believe that changes in the school context, as presented in some of the research proposals, related to the pedagogical, didactic, curricular, material, etc. contexts. should be extended to all students, as a majority rule and not exception, for those who are supposedly suffering from a school-only disorder, paraphrasing Moysés (2001).

**Keywords:** Attention Deficit Hyperactivity Disorder; Historical-cultural Psychology; School Psychology; Development and Learning.

## Lista de Quadros

<b>Quadro 1.....</b>	<b>52</b>
<b>Quadro 2.....</b>	<b>132</b>
<b>Quadro 3.....</b>	<b>142</b>
<b>Quadro 4.....</b>	<b>145</b>
<b>Quadro 5.....</b>	<b>178</b>



## Sumário

<b>Apresentação.....</b>	<b>1</b>
<b>Seção 1 – Fundamentação Teórica.....</b>	<b>6</b>
<b>1.1 O TDAH e o fenômeno medicalizante.....</b>	<b>6</b>
<b>1.2 A relação entre aprendizagem e desenvolvimento.....</b>	<b>19</b>
<b>1.2.1 <i>A Zona de Desenvolvimento Próximo</i>.....</b>	<b>21</b>
<b>1.2.2 <i>A escolarização e o processo de desenvolvimento</i>.....</b>	<b>25</b>
<b>1.2.3 <i>O conceito de atividade</i>.....</b>	<b>31</b>
<b>1.3 As funções psicológicas superiores.....</b>	<b>37</b>
<b>1.3.1 <i>A função psicológica da atenção</i>.....</b>	<b>44</b>
<b>Seção 2 – Percurso Metodológico.....</b>	<b>49</b>
<b>Seção 3 – Da análise e discussão.....</b>	<b>58</b>
<b>3.1 Relações entre aprendizagem e desenvolvimento.....</b>	<b>60</b>
<b>3.2 Concepções sobre desenvolvimento da atenção e TDAH.....</b>	<b>82</b>
<b>3.3 Ações/intervenções propostas para o TDAH.....</b>	<b>106</b>
<b>4. Considerações Finais.....</b>	<b>121</b>
<b>5. Referências.....</b>	<b>125</b>
<b>Apêndice A.....</b>	<b>132</b>

## **Apresentação**

A análise crítica do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem sido um tema que me acompanha há algum tempo, a começar na graduação em Psicologia. Nas aulas de Psicologia Escolar, já fazia muito sentido para mim o entendimento das questões referentes às queixas escolares como provenientes de uma complexa rede de relações que vão além da centralização dos problemas em um indivíduo, o aluno.

O fato de minha mãe ter se formado em Pedagogia logo quando entrei na Universidade fez com que suas experiências como professora marcassem minha vida. Sempre conversávamos sobre educação, sobre as dificuldades enfrentadas pelo professor da educação básica, as relações com a família, com os alunos e, toda essa partilha de sua profissão fez com que eu acurasse meu olhar para outros aspectos do ambiente escolar.

Na época de definir o tema do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em reunião com a professora Silvia, ela me permitiu uma escolha, pensando a partir dos temas com que ela trabalhava e eu teria afinidade. Dou especial valor a este fato, uma vez que parece ser rara a liberdade de escolha de temas de estudo que sejam compatíveis com a linha de pesquisa do professor orientador, mas que ainda mantenham a proximidade com as particularidades do orientando.

A questão do estudo do TDAH e do fenômeno da medicalização surgiu desta correlação e juntamente com o TCC, a oportunidade de realizar uma pesquisa de Iniciação Científica. “A formação de psicólogos e desafios contemporâneos – a medicalização de crianças” foi o tema inicial do projeto de pesquisa proposto, realizado entre março de 2015 e fevereiro de 2016. Conseguimos aprovação do projeto pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e o nosso objetivo geral consistiu em analisar as compreensões de familiares e de profissionais (psicólogos, médicos e educadores) sobre o comportamento infantil considerado

adequado e o comportamento da criança com TDAH; os critérios que as entrevistadas julgavam ser característicos do transtorno, para assim, refletirmos sobre os processos de patologização e medicalização da infância.

Realizei entrevistas com familiares de crianças encaminhadas com queixa escolar e diagnosticadas com TDAH, atendidas pelo serviço-escola do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia<sup>1</sup> e profissionais da rede pública: duas psicólogas, uma professora, uma médica e uma psicopedagoga. A médica e a psicopedagoga foram contatadas a partir do ambulatório especializado em transtornos de aprendizagem, alocado no ambulatório de pediatria do Hospital de Clínicas da UFU. Dessa pesquisa, resultou o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Crianças ‘imperativas’: reflexões sobre TDAH e medicalização”, defendido em julho de 2016.

A partir das entrevistas analisadas, percebemos que a concepção predominante sobre TDAH é a que considera um transtorno de bases orgânicas, a ser tratado especialmente de maneira individual. Algumas profissionais (psicólogas) entrevistadas apresentaram um posicionamento crítico na análise deste fenômeno e no trabalho com as crianças diagnosticadas e, em muitos momentos, elas se referem aos encaminhamentos às unidades de atenção primária e que nesses contextos ocorre uma produção indiscriminada de diagnósticos. Em relação às queixas escolares, percebemos, a partir das entrevistas, que elas têm sido tratadas cada vez mais pela atenção médica. O primeiro lugar a que as famílias são encaminhadas, quando não conseguem resolver a queixa em parceria com a escola, são os postos de saúde. O atendimento médico é o

---

<sup>1</sup>“A Clínica Psicológica foi fundada no ano de 1980, é um órgão complementar da Universidade Federal de Uberlândia, vinculado ao Instituto de Psicologia, com direção específica. Tem como meta básica, quando voltada ao ensino, propiciar a prática profissional dos alunos do Curso de Psicologia. Enquanto o serviço escola constitui-se em campo de estágio supervisionado obrigatório para obtenção do grau em Psicologia (Bacharelado e Formação de Psicólogo), sendo que os estágios em Psicologia Clínica e Escolar são realizados na própria Clínica Psicológica. Os demais estágios (Organizacional, Comunitário e Saúde), ocorrem em diversas instituições credenciadas ou conveniadas com a UFU. Ainda nas dependências da Clínica Psicológica ocorrem os atendimentos conveniados junto ao SUS.” Disponível em: <<http://www.ip.ufu.br/apresenta%C3%A7ao-clinica-psicologica>>

primeiro a ser procurado e se houver encaminhamento, as famílias irão, posteriormente, para atendimento psicológico, psicopedagógico, fonoaudiológico, entre outros – após a “benção” do médico. Todas as profissionais da saúde entrevistadas reconheceram a produção massiva de diagnósticos equivocados, considerando alarmante a situação atual em relação ao TDAH.

Entre as reflexões finais dessa pesquisa destaco a extrema importância da formação continuada de pedagogos, docentes e gestores educacionais, para que se possa esclarecê-los acerca desses novos desafios do cenário educativo, auxiliando em uma formação crítica, que lhes dê possibilidades de resolução das questões escolares no próprio cenário escolar, para que não incorram no encaminhamento das queixas aos postos de saúde para que sejam tratadas de forma medicalizante. Disso surgiu o projeto de pesquisa proposto para o mestrado, aprovado no processo seletivo no ano de 2016, para iniciar em 2017. A princípio, meu interesse era desenvolver um curso na formação continuada de professores que abordasse o tema do TDAH em um viés crítico, pensando o desenvolvimento da atenção na Teoria Histórico-Cultural, com o esclarecimento do que significa o processo medicalizante e como atuar para combatê-lo. Contudo, algumas questões institucionais impediram a realização deste projeto, devido ao tempo disponível para o desenvolvimento da pesquisa e dificuldades burocráticas com a instituição que seria parceira no desenvolvimento do estudo.

Precisei passar por uma reformulação do objetivo da pesquisa, que então seria analisar, por meio de um estudo teórico, se os processos educativos são considerados para se pensar o desenvolvimento da atenção, nas pesquisas brasileiras sobre TDAH e desenvolvimento da atenção.

Em atividade com o grupo de orientandas da professora Silvia, em maio de 2018, recebemos a professora Zaira Leal, que comentou nossos projetos, dando inúmeras contribuições. Dentre elas, se destacou na minha pesquisa um problema de definição do conceito de processos

educativos. Minha ideia até então era pensar como a educação influencia no desenvolvimento da atenção voluntária, não somente a educação escolar, mas também a educação familiar. Zaira sugeriu que buscássemos aplicar o conceito da relação entre aprendizagem e desenvolvimento nessa análise e consideramos a sugestão de mudança muito pertinente. Assim, chegamos ao atual tema de pesquisa.

O objetivo geral deste trabalho é analisar em pesquisas brasileiras sobre desenvolvimento da atenção e TDAH **se e como** a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é considerada. Entre os objetivos específicos estão a análise crítica ao TDAH e a discussão sobre o processo medicalizante; o estudo sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente o desenvolvimento da atenção voluntária e o estudo sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento para a Teoria Histórico-Cultural, que fundamenta esta pesquisa. Utilizamos como principais referências os autores da Histórico-Cultural; Vigotski<sup>2</sup>, Luria e Leontiev, assim como as contribuições da Psicologia Escolar Crítica.

Na Seção 1, iniciamos nossa discussão contextualizando o tema que fomenta nossa pesquisa, com a crítica ao TDAH e a apresentação do fenômeno medicalizante. Na sequência, apresentamos a discussão sobre a questão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, as funções psicológicas superiores, destacando em especial a atenção voluntária.

Na Seção 2 delineamos o percurso metodológico da pesquisa, a sistematização do material levantado, assim como os elementos que nos orientaram na produção da análise.

Na Seção 3 apresentamos a análise do levantamento realizado, com base na Teoria Histórico-Cultural e no objetivo da pesquisa, considerando três eixos de análise: 1) Relações entre aprendizagem e desenvolvimento; 2) Concepções sobre desenvolvimento da atenção e

---

<sup>2</sup>Na literatura, a grafia do nome Vigotski aparece de diferentes formas. Preferimos nos referir ao autor desta maneira e conservar nas citações o nome conforme as obras referenciadas.

TDAH; 3) Ações/intervenções propostas para o TDAH. Por fim, encerramos esta dissertação apresentando as nossas Considerações Finais.

## **Seção 1 - Fundamentação Teórica**

Nesta Seção apresentamos os fundamentos teóricos de nossa pesquisa. No item 1.1, trazemos a discussão fomentada pela Psicologia Escolar Crítica e autores contemporâneos, orientados pela Psicologia Histórico-Cultural, que analisam criticamente o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e o fenômeno medicalizante. Apresentamos também a concepção do TDAH pelo Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM), referência para profissionais da saúde.

A discussão presente no item 1.1 suscita as seguintes questões: no que consiste a atenção voluntária? Como ela se desenvolve? Como o desenvolvimento é visto na Teoria Histórico-Cultural? Do que se trata a relação entre aprendizagem e desenvolvimento?

Como forma de responder a essas questões, o item 1.2 aborda a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o item 1.3 trata das funções psicológicas superiores, importante tema a ser discutido antes que se inicie o subitem 1.3.1, referente à função psicológica da atenção.

### **1.1 O TDAH e o fenômeno medicalizante**

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem sido alvo de discussões que envolvem a área da saúde e da educação. Cenário de contradições, por um lado, defende-se que o TDAH é um transtorno de origem orgânica, localizado no córtex pré-frontal, que prejudica a direção e sustentação da atenção, além de estar, em alguns casos, relacionado ao comportamento hiperativo. Por outro lado, linhas teóricas consideram o TDAH como um suposto transtorno, visto que não existem evidências que comprovem a origem desta “disfunção” no organismo, ao mesmo tempo em que se opõem a um posicionamento que individualiza questões que são de diferentes ordens, deixando de lado aspectos sociais e educacionais, pontos centrais

para a compreensão desse fenômeno (Eidt & Tuleski, 2010; Souza, 2010; Leite & Tuleski, 2011; Moysés & Collares, 2011; Collares & Moysés, 2014; Asbahr & Meira, 2014).

É possível observar o crescente aumento de diagnósticos e o tratamento medicamentoso, em crianças e jovens, o que nos leva à análise deste fenômeno também pela ótica da medicalização, conceito definido pelo Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade<sup>3</sup> como:

O processo que transforma, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. Problemas de diferentes ordens são apresentados como “doenças”, “transtornos”, “distúrbios” que escamoteiam as grandes questões políticas, sociais, culturais, afetivas que afligem a vida das pessoas. Questões coletivas são tomadas como individuais; problemas sociais e políticos são tornados biológicos. Nesse processo, que gera sofrimento psíquico, a pessoa e sua família são responsabilizadas pelos problemas, enquanto governos, autoridades e profissionais são eximidos de suas responsabilidades<sup>4</sup>.

Segundo nota técnica do Fórum<sup>5</sup> sobre o consumo de psicofármacos no Brasil entre os anos de 2007 e 2015, o consumo de Ritalina®, Concerta® e Venvanse®, todos medicamentos

---

<sup>3</sup> O Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade é composto por entidades, movimentos e pessoas que têm interesse no tema e afinidade com os objetivos, que são: articular entidades, grupos e pessoas para o enfrentamento e superação do fenômeno da medicalização, bem como mobilizar a sociedade para a crítica à medicalização da aprendizagem e do comportamento. Possui representantes em diversos estados e municípios e um site que reúne informações, publicações de artigos, livros, boletins sobre o assunto, além das publicações do próprio Fórum, informações de eventos, entre outros. Todas as informações estão contidas no site: <<http://medicalizacao.org.br/>>

<sup>4</sup>Disponível: <<http://medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/>> Acesso em 10/06/2016.

<sup>5</sup>Disponível em [http://medicalizacao.org.br/wp-content/uploads/2015/06/NotaTecnicaForumnet\\_v2.pdf](http://medicalizacao.org.br/wp-content/uploads/2015/06/NotaTecnicaForumnet_v2.pdf) acesso 12/06/2018



psicoestimulantes indicados para o tratamento de TDAH, apresentou largo crescimento ao longo dos anos:

O Brasil, apesar de não figurar entre os 10 maiores consumidores mundiais *per capita*, apresenta crescente importação do Metilfenidato, que passou de 578 kg importados em 2012 para 1820 kg importados em 2013 [...] um aumento de mais de 300%.

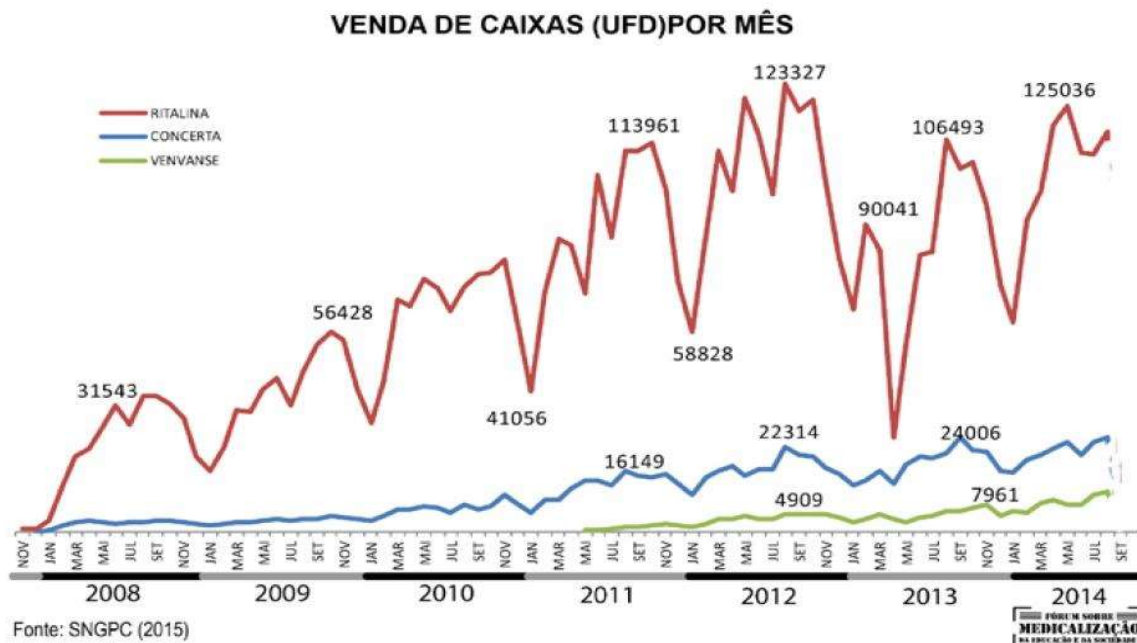
Os dados em questão foram obtidos por solicitação do Fórum junto ao Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados (SNGPC) da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa)<sup>6</sup>, nos quais se encontram dados de venda de Unidades Físicas Distribuidoras (UFD). A nota técnica ainda indica que as informações contidas no SNGPC apresentam dados das vendas em farmácias e drogarias particulares; as compras de tais medicamentos pelo Poder Público não constam nessas informações, sendo esta, portanto, apenas uma parte das informações acerca do consumo destas substâncias no país. Ainda assim, desde março de 2007, data da criação do SNGPC, a venda dos medicamentos só cresce. A venda de Ritalina® (Cloridato de Metilfenidato), em quatro anos (Outubro de 2009 e Outubro de 2013), passou de 58.719 caixas vendidas para 208.609.

O gráfico 1 a seguir mostra o número de vendas de caixas de Ritalina®, Concerta® e Venvanse® por mês.

---

<sup>6</sup>A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) é uma autarquia sob regime especial, que tem por finalidade institucional “promover a proteção da saúde da população, por intermédio do controle sanitário da produção e consumo de produtos e serviços submetidos à vigilância sanitária, inclusive dos ambientes, dos processos, dos insumos e das tecnologias a eles relacionados, bem como o controle de portos, aeroportos, fronteiras e recintos alfandegados.” Disponível em: <<http://portal.anvisa.gov.br/institucional>>

Gráfico 1: Vendas de caixas de Ritalina®, Concerta® e Venvanse® por mês.



Fonte: SNGPC (2015) em Nota Técnica Fórum sobre Medicalização da Educação e Sociedade.

A queda no início do ano de 2013, segundo a nota, deve-se a uma baixa no abastecimento de Cloridato de Metilfenidato nas farmácias. De acordo com a interpretação presente na própria nota:

observa-se um padrão no consumo durante o ano, com quedas acentuadas no período de recesso escolar: Janeiro e Dezembro. Também observa-se que o consumo durante o ano apresenta aumento até Outubro. [...] Esses dados indicam que o Metilfenidato é possivelmente utilizado por crianças e adolescentes em processo de escolarização que fazem uso reduzido do medicamento no período de recesso escolar, mas que o seu consumo cresce concomitantemente ao longo do ano escolar, com aumento nas épocas onde há iminência de reprovação escolar.

A partir das informações apresentadas, surge uma questão muito pertinente abordada por Moysés (2001): como é possível existir uma doença que só aparece na escola? Por vias medicamentosas busca-se o tratamento de um “distúrbio” que possui profundas relações com a escola, mas que não trabalha a questão escolar, permanecendo no tratamento em nível individual e totalmente descolado das questões sociais, políticas, econômicas e históricas. O processo medicalizante não diz respeito, necessariamente, apenas à postura adotada por médicos, mas igualmente, tanto por profissionais de diferentes áreas quanto por pessoas em seus ambientes familiares, nas práticas cotidianas.

A linha do tempo traçada por Ana Carla C. F. Scarin (2016)<sup>7</sup> em sua pesquisa de pós-doutorado, que acompanha a transição dos Transtornos do Desenvolvimento e dificuldades/transtornos de aprendizagem até a última edição do DSM-5, aponta o ano de 1994 para os primeiros registros dos transtornos de aprendizagem no Manual em questão. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, em 1994, era classificado como Transtorno de déficit de atenção e comportamento disruptivo e, em 2013, na 5ª edição do manual, vem classificado como o conhecido Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.

O Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, em sua quarta edição (DSM IV-TR, 2002), manual referência para profissionais da saúde, define o TDAH da seguinte maneira:

A característica essencial do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade consiste num padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, mais frequente e

---

<sup>7</sup>O trabalho foi intitulado Medicalização e patologização da educação: desafios à Psicologia Escolar e Educacional, supervisionado pela Profa. Dra Marilene Proença Rebello de Souza. Mais informações sobre o trabalho em <<http://newpsi.bvs-psi.org.br/uploads/linha%20do%20tempo%20DSM/index.html>> acesso em 15/06/2018

grave do que aquele tipicamente observado nos indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento (Critério A). Alguns sintomas hiperativo-impulsivos que causam comprometimento devem ter estado presentes antes dos 7 anos, mas muitos indivíduos são diagnosticados depois, após a presença dos sintomas por alguns anos, especialmente no caso de indivíduos com o Tipo Predominantemente Desatento (Critério B). Algum comprometimento devido aos sintomas deve estar presente em pelo menos dois contextos (p. ex., em casa e na escola ou trabalho) (Critério C). Deve haver claras evidências de interferência no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional próprio do nível de desenvolvimento (Critério D). (APA, 2002, p. 112).

Outras características citadas pelo manual são: a desatenção em situações escolares, profissionais ou sociais, não prestar muita atenção a detalhes ou cometer erros por omissão de cuidado nos trabalhos escolares ou outras tarefas, realização de trabalho confuso, sem meticulosidade, dificuldade para manter a atenção em atividades lúdicas, dificuldade na persistência em tarefas até seu término, dificuldade para organizar tarefas e atividades, desagrado ou aversão às tarefas que exigem um esforço mental constante, que exijam organização ou concentração, hábito de desorganização com os materiais exigidos ao trabalho, indivíduos facilmente distraídos por estímulos irrelevantes ou triviais, esquecimento (faltar a compromissos marcados, esquecer de levar o lanche para o trabalho ou a escola), entre outros.

A hiperatividade pode manifestar-se por inquietação ou remexer-se na cadeira (critério A2a), por não permanecer sentado quando deveria (Critério A2b), por correr ou subir excessivamente em coisas quando isto é inapropriado (Critério A2c) [...] Elas têm dificuldade em permanecer sentadas, levantam-se com frequência e se remexem ou sentam-

se na ponta da cadeira, como que prontas para levantar. Elas manuseiam objetos inquietamente, batem com as mãos e balançam pernas e braços excessivamente. Com frequência estas crianças se levantam da mesa durante as refeições, enquanto assistem à televisão ou enquanto fazem os deveres de casa, falam em excesso e podem fazer ruídos demasiados durante atividades tranquilas. (APA, 2002, p. 113).

Crítérios em relação à impulsividade também são apresentados: impaciência, intromissão nos assuntos alheios, dificuldade de aguardar sua vez, entre outros. Características aparentemente naturais do comportamento de uma criança ainda em desenvolvimento, que está no processo de aprendizagem da autorregulação do comportamento (Vygotski, 1931/1995; Luria 1991), são consideradas como um transtorno proveniente de um desajuste no organismo.

Outro ponto abordado pelo manual relaciona-se à manifestação de comportamentos em diferentes contextos. Para o diagnóstico, esses comportamentos devem aparecer em mais de um ambiente; contudo, o manual assevera:

É raro um indivíduo apresentar o mesmo nível de disfunção em todos os contextos ou dentro do mesmo contexto em todos os momentos. Os sintomas tipicamente pioram em situações que exigem atenção ou esforço mental constante ou que não apresentam atrativos ou novidades (p. ex. ouvir a explanação do professor, realizar os deveres escolares, escutar ou ler materiais extensos ou trabalhar em tarefas monótonas e repetitivas). Os sinais do transtorno podem ser mínimos ou estar ausentes quando o indivíduo se encontra sob um controle rígido, encontra-se num ambiente novo, está envolvido em atividades especialmente interessantes, em uma situação a dois (p. ex., no consultório do médico) ou

enquanto recebe recompensas frequentes por um comportamento apropriado. (DSM IV-TR, 2002, p.113).

Ao final da última citação, o Manual considera que os sintomas podem ser suprimidos diante de certas circunstâncias, o que se mostra ainda mais preocupante. Dificuldades e comportamentos que aparecem em contextos específicos e desaparecem em outras situações realmente configuram um problema individual ou também envolvem questões sociais do próprio contexto em que o sujeito se constitui? Fica claro que essa visão não leva em conta que as funções psicológicas superiores e a regulação do comportamento são aquisições humanas, mas as entende apenas como algo que **o indivíduo** possui, ou não.

Na última edição do manual, o DSM-5 (2013), O TDAH está presente na seção referente aos transtornos de neurodesenvolvimento.

Os transtornos de neurodesenvolvimento são um grupo de condições que iniciam no período desenvolvimental. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, **comumente antes de a criança entrar na escola**, e são caracterizados pelo desenvolvimento de déficits que produzem prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou ocupacional. A extensão dos déficits desenvolvimentais varia conforme limitações muito específicas de aprendizagem ou controle das funções executivas até deficiências globais de habilidades sociais ou inteligência. Os transtornos neurodesenvolvimentais frequentemente ocorrem simultaneamente; por exemplo, indivíduos com transtorno do espectro autista normalmente têm deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), e muitas crianças com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) também têm transtornos de aprendizagem específicos.

Para alguns transtornos, a apresentação clínica inclui sintomas de excesso assim como déficits e atrasos em alcançar marcos esperados. (APA, 2013, p. 31, Tradução nossa, grifos nossos).

A seção inclui deficiência intelectual, transtornos de comunicação, transtorno do espectro autista, transtorno do neurodesenvolvimento motor – que engloba transtornos do desenvolvimento da coordenação, movimentos estereotipados e tiques nervosos – transtorno de aprendizagem específico e o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade. De acordo com o manual:

TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por deficientes níveis de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização implicam inabilidade de permanecer na tarefa, aparentemente não escutar, e perda de materiais, em níveis que são inconsistentes com a idade ou nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implica em hiperatividade, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão na atividade de outras pessoas, e a incapacidade em esperar – sintomas que são excessivos para a idade ou nível de desenvolvimento. Na infância, o TDAH frequentemente coincide com transtornos que são comumente considerados “transtornos externalizantes” como transtorno opositivo desafiador e transtorno de conduta. O TDAH frequentemente persiste na vida adulta, resultando em prejuízos na vida social, acadêmica e ocupacional. (APA, 2013, p. 31, Tradução nossa).

Percebemos, a partir da inclusão do TDAH como um transtorno do neurodesenvolvimento, que se parte da premissa de que a atenção é fruto de uma função neurológica, a qual, com o desenvolvimento adequado, funciona apropriadamente, de acordo com determinadas concepções médicas – e pedagógicas –; caso contrário, demonstra um transtorno de origem neurológica. Compreende-se também a função neurológica como oriunda de processos exclusivamente cerebrais, que um desequilíbrio orgânico vem a prejudicar. Vemos que a construção deste critério diagnóstico parte de uma concepção de desenvolvimento e de atenção específicas. Se faz necessário, portanto, buscar uma análise do desenvolvimento e da função psicológica da atenção para se compreender melhor o fenômeno do TDAH.

Outra questão importante a ser observada é que o manual aponta que os sintomas do TDAH comumente aparecem antes de a criança entrar na escola, ou seja, no período pré-escolar. Esta informação nos faz ter mais clareza de como as capacidades de, voluntariamente, controlar o comportamento, direcionar e sustentar a atenção são vistas na perspectiva de seu desenvolvimento: espontâneas, naturais e inatas.

Em relação às mudanças apresentadas na nova versão do manual, Araújo e Lotufo Neto (2014) fazem uma análise comparativa. De acordo com os autores, a equipe de pesquisa da *American Psychiatric Association*/Associação Americana de Psiquiatria (APA) reformulou alguns critérios presentes nas antigas edições e como proposta de lançar um olhar longitudinal em relação ao curso dos transtornos mentais, na quinta edição do manual foi excluído o capítulo “Transtornos Geralmente Diagnosticados Pela Primeira Vez na Infância ou na Adolescência” e parte dos diagnósticos presentes nesse capítulo passou a compor a seção Transtornos do Neurodesenvolvimento.

Especificamente em relação às mudanças referentes ao TDAH, de acordo com os autores, foram feitas as seguintes alterações:



Os critérios para o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) são bastante similares aos do antigo manual. O DSM-5 manteve a mesma lista de dezoito sintomas divididos entre Desatenção e Hiperatividade/Impulsividade. Os subtipos do transtorno foram substituídos por especificadores com o mesmo nome. Indivíduos até os dezessete anos de idade precisam apresentar seis dos sintomas listados, enquanto indivíduos mais velhos precisam de apenas cinco. A exigência de que os sintomas estivessem presentes até os sete anos de vida foi alterada. No novo manual, o limite é expandido para os doze anos de idade. Além disso, o DSM-5 permitiu que o TDAH e o Transtorno do Espectro Autista sejam diagnosticados como transtornos comórbidos. Ambas as alterações provocam polêmica pelo risco de gerarem uma superestimativa com aumento da incidência de TDAH na população geral. No entanto, a APA e outros diversos especialistas defendem a mudança como favorável. (Araújo & Neto, 2014).

É interessante observar como a mudança nos critérios classificatórios é vista como possibilidade de incidir no fenômeno medicalizante; contudo, os especialistas não consideram essa questão como problemática.

Allen Frances (Nova York, 1942), psiquiatra norte-americano, participou na produção de diferentes edições do DSM e dirigiu a equipe do DSM IV. Em entrevista a Milagros Pérez Oliva<sup>8</sup>, do jornal El País, Frances questiona o processo de construção do Manual, especialmente na sua última edição, e a contribuição deste para a crescente medicalização da vida:

---

<sup>8</sup>Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/26/sociedad/1411730295\\_336861.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/26/sociedad/1411730295_336861.html)>

**Pergunta.** No livro, o senhor faz um *mea culpa*, mas é ainda mais duro com o trabalho de seus colegas do DSM V. Por quê?

**Resposta.** Fomos muito conservadores e só introduzimos [no DSM IV] dois dos 94 novos transtornos mentais sugeridos. Ao acabar, nos felicitamos, convencidos de que tínhamos feito um bom trabalho. Mas o DSM IV acabou sendo um dique frágil demais para frear o impulso agressivo e diabolicamente ardiloso das empresas farmacêuticas no sentido de introduzir novas entidades patológicas. Não soubemos nos antecipar ao poder dos laboratórios de fazer médicos, pais e pacientes acreditarem que o transtorno psiquiátrico é algo muito comum e de fácil solução. O resultado foi uma inflação diagnóstica que causa muito dano, especialmente na psiquiatria infantil. Agora, a ampliação de síndromes e patologias no DSM V vai transformar a atual inflação diagnóstica em hiperinflação.

Nesse sentido, vemos o reconhecimento da influência da Indústria Farmacêutica para a produção massiva de sintomas e diagnósticos, que necessitam de tratamento medicamentoso, e sua contribuição para o fenômeno medicalizante. A medicalização se torna algo lucrativo para as empresas, que produzem e vendem medicamentos para o tratamento de transtornos e, de fácil resolução da queixa, uma vez que, ao individualizar a questão, não trata das ordens sociais e educativas que envolveriam um número maior de sujeitos para a resolução do problema.

Em relação à trajetória da construção do conhecimento referente aos transtornos de aprendizagem, Moysés e Collares (2011) defendem que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade carece de comprovações suficientes de sua real existência. Segundo as autoras, tal concepção parte de um conceito proposto no século XIX por Strauss, um neurologista americano, chamado Lesão Cerebral Mínima. Essa proposta tratava-se de uma especulação sem

comprovações científicas, sobre uma possível lesão cerebral que comprometeria especialmente as funções relacionadas com a aprendizagem. Grupos de pesquisadores ao longo dos anos buscaram em vão comprovar a existência desta lesão, o que ocasionou em mudança conceitual, de Lesão Cerebral Mínima para Disfunção Cerebral Mínima (DCM). Ou seja, como não se detectava nenhuma lesão, passou-se a considerar uma disfunção, uma questão relacionada ao funcionamento do cérebro.

Moysés e Collares (2011) defendem que os critérios diagnósticos da DCM eram vagos, contando com um número mínimo de sinais, onde a apresentação de um critério já era suficiente para o diagnóstico, além da ausência de sinais aos exames físicos e neurológicos. Essa seria uma disfunção tão mínima que não podia ser localizada por meio dos exames existentes, mas suficiente para acometer funções relacionadas à aprendizagem.

Para o diagnóstico de TDAH não são necessários exames físicos, mas a presença de comportamentos que englobem os critérios apresentados pelos manuais e, no caso do SNAP-IV<sup>9</sup>, responder a um questionário, o que pode ser feito pelos responsáveis pela criança.

Como forma de definir melhor nosso objeto de estudo e apresentar a fundamentação teórica crítica embasada na Teoria Histórico-Cultural, julgamos de extrema importância apresentar como os conceitos de desenvolvimento e atenção são vistos pela teoria. Apresentamos na sequência as contribuições dos autores soviéticos na compreensão do desenvolvimento e sua relação com a aprendizagem, na definição do conceito de funções psicológicas superiores e, entre elas, a função psicológica da atenção.

---

<sup>9</sup>SNAP-IV é um questionário construído a partir dos sintomas do DSM-IV da Associação Americana de Psiquiatria. Disponível em: <<https://tdah.org.br/diagnostico-criancas/>>

## 1.2 A relação entre aprendizagem e desenvolvimento

Em relação às diferentes teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, Vigotskii (1933/2017) traz três pressupostos, que orientam cada uma delas. O primeiro é de que o processo de desenvolvimento é independente do processo de aprendizagem. Nesse caso, a aprendizagem não tem influência alguma sobre o desenvolvimento e se utiliza deste, ao invés de adiantar seu curso ou mudar sua direção. Essa teoria é comumente aceita para se compreender o desenvolvimento e temos como principal representante a Teoria de Piaget. Segundo Vigotskii (1933/2017, p. 104) para essa teoria:

O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a consequente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos. O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento.

O segundo pressuposto, totalmente oposto ao anterior, não realiza diferenciação entre aprendizagem e desenvolvimento. Estes dois processos se desenvolvem em paralelo, onde aprendizagem e desenvolvimento são constantemente sobrepostos. Compreender qual processo precede qual é complicado nesse caso, uma vez que parte do princípio da simultaneidade, igualando-os.

O terceiro pressuposto, apresentado por Vigotski, busca fazer uma conciliação entre esses dois extremos. O autor vê o processo de desenvolvimento independente do processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que não realiza suficiente diferenciação entre eles. Para as teorias que seguem essa conjectura, o desenvolvimento é produto da interação entre dois

processos: a maturação do organismo possibilita a aprendizagem, enquanto a aprendizagem estimula a maturação, fazendo-a avançar até certo grau.

Em seu texto sobre Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar, Vigotskii (1933/2017) aborda questões mais específicas sobre as particularidades das teorias que partem dessas hipóteses. Aqui, fizemos este preâmbulo somente para destacar, de uma maneira geral, as características das diferentes teorias acerca dos processos do desenvolvimento e da aprendizagem, para salientarmos as proposições de Vigotski. Assim como em outros textos do autor, ele apresenta os principais postulados presentes em diferentes abordagens sobre determinado tema (tese), contrapõe-se a elas trazendo seus argumentos (antítese) e conclui o raciocínio com conceitos que transcendem seus predecessores (síntese).

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento que utilizamos como referência neste trabalho parte do princípio de que aprendizagem e desenvolvimento são duas propriedades diferenciadas, ainda que intimamente relacionadas; que a aprendizagem precede e impulsiona o desenvolvimento. Como escreve Vigotskii (1933/2017, p. 114), “*o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*<sup>10</sup>”. E neste mesmo sentido, para Góes (1991), as diferentes experiências de aprendizagem afetam o desenvolvimento de modos distintos; assim, segundo a autora, “A ‘boa’ aprendizagem é aquela que consolida e sobretudo cria zonas de desenvolvimento proximal sucessivas.” (p. 20), tema sobre o qual incide a próxima seção.

Ao falar sobre esta relação os autores da Teoria Histórico-Cultural não elaboram um texto exclusivo sobre o tema ou uma definição explícita destes conceitos, mas os trazem relacionados, entre outras questões e conceitos abordados, com o de Zona de Desenvolvimento Próximo (Vigotski, 1933/2017), os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo organizado na obra de Luria (1974/2017) e o conceito de atividade proposto por Leontiev (1981/2017), por exemplo.

---

<sup>10</sup>Grifos do autor.

Para uma melhor compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, apresentaremos nos tópicos seguintes algumas contribuições desses autores.

### **1.2.1 A Zona de Desenvolvimento Próximo**

Lembremo-nos, inicialmente, de que, como escreve Leontiev, (1978, p. 267) “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.” Assim, ao pensarmos sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, torna-se inevitável abordarmos o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), elaborado por Vigotski, um dos conceitos de maior destaque na Teoria Histórico-Cultural, pois é por meio dele que podemos perceber a intrínseca relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo Freitas (2001), o conceito de ZDP aparece ao longo da obra de Vigotski em diversas situações, especialmente nos 15 meses que precedem sua morte. É importante ressaltar o fato de que Vigotski, vítima da tuberculose, naquela época doença ainda sem cura, elaborou alguns de seus textos em estado de debilidade física, muitos deles ditados enquanto ele estava acamado. Isso influenciou tanto a forma de sua escrita, como também a impossibilidade de desenvolver plenamente este conceito, dada a brevidade de sua atuação. Vigotski faleceu aos 37 anos de idade e esteve por cerca de 10 anos trabalhando no Instituto de Psicologia em Moscou, onde produziu grande parte de sua obra.

Compreendemos que Vigotski vai ampliando em cada um de seus textos o conceito de zona de desenvolvimento próximo, entretecendo vários outros conteúdos da Teoria

Histórico-Cultural, sendo que sua obra resulta num emaranhado de teorizações que seguem um método histórico-dialético, o que permite uma perspectiva cujo substrato é uma compreensão marxista de homem e mundo. (Marinho, 2018 p. 47).

Marinho (2018) aborda em sua dissertação o percurso do desenvolvimento do conceito de ZDP nas obras de Vigotski, ressaltando que é na obra *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar* (1933/2017), que o autor propõe o rompimento da compreensão dicotômica acerca da aprendizagem e do desenvolvimento.

Conforme o exposto no início desta seção, Vigotski faz uma diferenciação entre diversas premissas teóricas na caracterização dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Apesar de defender que eles possuem uma grande proximidade, enfatiza que se tratam de dois processos distintos:

É uma comprovação empírica, frequentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança. Não é necessário, absolutamente, proceder a provas de demonstrar que só em determinada idade pode-se começar a ensinar a gramática, que só em determinada idade o aluno é capaz de aprender álgebra. Portanto, podemos tomar tranquilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. (Vigotskii, 1933/2017, p. 111).

Contudo, o autor ressalta que para se apreender com mais clareza a relação entre eles é necessário se pensar no desenvolvimento em dois níveis. O primeiro nível trata-se do

desenvolvimento efetivo, aquilo que já foi consolidado no percurso do desenvolvimento. O segundo nível seria então o desenvolvimento potencial, referente a um determinado desenvolvimento que ainda não foi consolidado, mas que diz respeito àquilo que a criança ou o sujeito consegue realizar com o auxílio de alguém mais experiente.

Sobre o primeiro nível do desenvolvimento, o autor nos orienta que se trata do modo mais comum de compreensão do desenvolvimento, que é avaliado por meio dos testes que medem a idade mental de uma criança, por exemplo. Em relação ao segundo nível, ele esclarece que a “diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial<sup>11</sup> da criança.” (Vigotskii, 1933/2017, p. 112).

O meio para se acessar o que consiste a ZDP está na constatação daquilo que uma pessoa consegue fazer independentemente e aquilo que consegue realizar por meio da mediação de um par mais desenvolvido. Para caracterizar o conceito, o autor cita um exemplo entre duas crianças que, supostamente, em um teste de idade mental possuiriam a mesma idade cronológica:

Com o auxílio de perguntas-guia, exemplos e demonstrações, uma criança resolve facilmente os testes, superando em dois anos o seu nível de desenvolvimento efetivo, enquanto a outra criança resolve testes que apenas superam em meio ano o seu nível de desenvolvimento efetivo. (Vigotskii, 1933/2017, p. 111).

---

<sup>11</sup>De acordo com Marinho (2018) existem diversas nomenclaturas para o mesmo conceito. Entre elas se encontram Zona de Desenvolvimento Potencial, Zona de Desenvolvimento Próximo, Zona de Desenvolvimento Proximal, Zona de Desenvolvimento Iminente, Zona de Próximo Desenvolvimento. Para não nos aprofundarmos nessa discussão, que fugiria ao escopo desta dissertação, utilizaremos a abreviação ZDP.



As atividades que a criança consegue executar com o auxílio demonstram o desenvolvimento potencial. Esse desenvolvimento não necessariamente pode se concretizar simplesmente por compor a ZDP, mas por meio da aprendizagem, ele pode vir a se consolidar e se tornar desenvolvimento efetivo. Portanto: “[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.” (Vigotskii, 1933/2017, p. 115).

Ainda em relação à ZDP, é importante ressaltar a relevância deste conceito para o desenvolvimento humano de modo geral e, especificamente, no âmbito educacional. Como escreve Góes (1991, p. 20), “A aprendizagem que se origina no plano intersubjetivo constrói o desenvolvimento. Todavia os dois processos não podem ser feitos equivalentes, pois nem toda a experiência de aprendizagem afeta o desenvolvimento de igual modo.”.

Outro aspecto a ser ressaltado é o destaque dado por Vigotski à imitação. Ao trazer esta discussão no capítulo “Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar” (Vigotskii, 1933/2017), o autor inicia sua argumentação mencionando as pesquisas de Köhler com animais, cuja capacidade imitativa restringe-se apenas àquelas ações que estes podem compreender. A criança, por outro lado, pode imitar ações que podem ir além de sua atual capacidade: “Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente” (Vigotskii, 1933/2017, p. 112). Assim, no plano pedagógico, diferentemente do que muitas vezes se encontra no cotidiano de salas de aula, a imitação pode ser incentivada, pois também é vetor de aprendizagem. Para melhor nos aprofundarmos na relação entre a escolarização e o processo de

desenvolvimento, apresentamos no item a seguir algumas contribuições dos autores russos sobre o tema.

### ***1.2.2 A escolarização e o processo de desenvolvimento***

Vigotski (1933/2017) reformula a compreensão da aprendizagem unicamente voltada à aprendizagem de conteúdos escolares. Para o autor, a aprendizagem tem uma pré-história, nunca parte do zero e começa muito antes da aprendizagem escolar. Mesmo antes da inserção no mundo escolar a criança já apresenta determinadas aprendizagens, por exemplo, antes de iniciar os estudos relacionados à matemática, a criança já apresenta um certo conhecimento aritmético empírico; contudo, a experiência escolar modifica drasticamente o curso da aprendizagem.

Um exemplo claro da forte transformação produzida pela escolarização no processo de desenvolvimento está caracterizada na pesquisa organizada por Vigotski e executada por Luria em conjunto com uma equipe de pesquisadores que auxiliaram na expedição, em comunidades do Uzbequistão, região da Ásia Central. Vigotski, na época, já estava com a saúde fragilizada pela tuberculose e não pode viajar, vindo a falecer ao término desse trabalho. A região escolhida para a pesquisa, nos primeiros anos posteriores à Revolução Russa, ainda se encontrava em situação um tanto atrasada, tendo em vista o modo de produção e as formas de relações sociais de trabalho, em comparação com outras localidades da Europa e até mesmo da Rússia (Luria, 1974/2017).

Devido à impossibilidade real de se estudar as formas de pensamento do homem primitivo, Vigotski e Luria (apud Knox, 1996) estudaram regiões cuja produção da vida era elementar ou primitiva inicialmente, e que, a partir da transformação da forma de

produção mediada pelo ensino sistematizado, operou um salto histórico em termos econômicos e sociais, salto esse que repercutiu radicalmente na organização dos processos psicológicos daquela população. (Tuleski, 2011, p. 87).

No processo de reestruturação social, com a transição para os novos princípios de vida socialista ocorrido no período da Revolução, entre as propostas de construção da nova sociedade, estavam a eliminação do analfabetismo<sup>12</sup>, a coletivização dos meios de produção e da forma de economia, como o exemplo da criação das fazendas coletivas. Ocorreu uma intensificação no processo de socialização, especialmente daqueles povos que viviam insulados em regiões distantes, vivendo unicamente do modo de produção familiar, de características ainda feudais, sem contato com as tecnologias mais desenvolvidas.

Luria (1974/2017) deixa claro que não desconsidera os avanços daquela sociedade em relação à ciência, arte e arquitetura, atingidos pela cultura tradicional do Uzbequistão até aquela época; contudo, as massas encontravam-se estagnadas economicamente e em termos de escolarização.

Compuseram os grupos dessa grande pesquisa:

Mulheres moradoras de vilarejos afastados (*ichkari*), analfabetas e sem envolvimento nas atividades sociais modernas; foram entrevistadas por mulheres, uma vez que somente elas podiam entrar nos alojamentos;

Camponeses que habitavam regiões afastadas, analfabetos, sem participar em trabalhos socializados, ainda imersos em uma economia individualista;

---

<sup>12</sup> Segundo Silva (2012, p. 4), “Antes da Revolução Russa a porcentagem de analfabetos chegava a 66% nas cidades e 89,2% no campo”. <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/moci/article/view/1570>

Mulheres que frequentaram cursos de curta duração para o trabalho em creches, sem quase nenhuma educação formal ou treino em alfabetização;

Trabalhadores das fazendas coletivas e jovens que realizaram cursos rápidos, envolvidos ativamente nos trabalhos de administração, liderança de brigadas, escritórios das fazendas, com experiência no campo de planejamento da produção, distribuição e controle de produtividade do trabalho. Apesar dos cursos rápidos, muitos ainda eram semianalfabetos,

Mulheres com até três anos de estudo, trabalhavam como professoras.

A escolarização e a socialização capazes de realizar radicais mudanças cognitivas tinham sido recebidas apenas pelos últimos três grupos. Entre as hipóteses da pesquisa, se pode resumir que estas supunham encontrar, nos dois primeiros grupos, o predomínio das formas de cognição derivadas da atividade dirigida pelas características físicas do objeto pensado em situações práticas, em um formato de pensamento mais concreto do que abstrato. Dos grupos que já se envolviam nos trabalhos coletivos de administração e liderança e daqueles que receberam maior escolarização formal, esperava-se encontrar mais alto nível de desenvolvimento do pensamento abstrato.

Entre os tipos de testes utilizados, estavam testes de reconhecimento de formas; nomeação de cores; classificação de objetos por meio de categorias; uso de silogismos; resolução de problemas matemáticos concretos e por meio de abstrações; formulação de perguntas aleatórias pelo sujeito, em algumas situações, direcionadas pelo pesquisador; respostas a questões referentes à avaliação do próprio caráter, de diferenciação do sujeito em relação a outras pessoas e reconhecimento de traços positivos e dificuldades que o entrevistado percebia em relação a si próprio.

Os resultados mostraram influência da escolarização nas formas de percepção; generalização e abstração de conceitos; dedução e inferência; raciocínio e solução de problemas; imaginação, autoanálise e autoconsciência. Os sujeitos com menos escolarização, que viviam em regiões afastadas, com menos acesso às formas de socialização, tendiam a se basear nas experiências concretas para resolver os testes propostos, ou se recusavam terminantemente a realizar a tarefa, afirmando que não possuíam experiência para tal. Conforme aqueles sujeitos se envolviam nos trabalhos coletivos, com organização, sistematização e planejamento das atividades, assim como recebiam educação formal, conseguiam executar os testes, realizando atividades que exigiam alguma forma de abstração com muito mais facilidade.

A intensificação da experiência social por meio da coletivização dos meios de produção influencia drasticamente o desenvolvimento cognitivo, como podemos observar no exemplo de camponeses analfabetos ou semianalfabetos que ocupavam cargos de importância nas fazendas coletivas. Devido às atividades de planejamento da produção, da distribuição do trabalho e do controle da produtividade, esses sujeitos participavam de um maior envolvimento em atividades tecnológicas e novas formas de pensamento e organização, sendo que tais atividades influenciaram positivamente no desempenho nos testes. Entretanto, aqueles sujeitos que passaram pelo processo de alfabetização, mesmo que de no máximo três anos, conseguiam alcançar ótimo desempenho nos testes, com 100% de acertos.

O resultado obtido por Luria (1994a, 1980c) foi que a instrução formal altera radicalmente a natureza da atividade cognitiva e facilita enormemente a transição das operações práticas para as operações teóricas. Assim que as pessoas adquirem instrução formal, fazem uso cada vez maior da categorização para exprimir ideias que refletem objetivamente a realidade. (Tuleski, 2011, p. 92).

Outra questão que fica evidente nesse estudo, segundo Tuleski (2011), relaciona-se ao conceito marxista de que a consciência nasce no bojo do processo de desenvolvimento do homem como elemento direto da atividade-trabalho, contribuindo para o surgimento de novas capacidades intelectuais, assim como novas necessidades históricas. A consciência, portanto, não é algo inerente ao humano, ou um processo de desenvolvimento cerebral, unicamente, mas tem intrínseca relação com o desenvolvimento histórico-cultural da sociedade.

A aprendizagem, por meio das mudanças nas atividades, influenciadas pelo trabalho e/ou pela escolarização, acarreta em drásticas transformações no desenvolvimento psíquico, que não se finda com o término da infância, mas se estende ao longo da vida adulta, de acordo com a situação histórica de cada sociedade.

Anteriormente, a dinâmica do pensamento ocorria dentro dos limites da experiência prática imediata, e os processos de raciocínio limitavam-se, em geral, a processos de reprodução de situações práticas estabelecidas; vemos agora, como produto da revolução cultural, a possibilidade de fazer inferências não já apenas limitadas à experiência prática individual, mas também apoiadas em processos discursivos, verbais e lógicos. (Luria, 1974/2017, p. 249).

Contudo, nos perguntamos: que tipo de educação promove esse salto no desenvolvimento? Devido ao fato daquela população ter vivido em um contexto de revolução e de transição econômica por meio do Socialismo, se mostra a possibilidade de produção de um processo que talvez, no capitalismo, tardaria a acontecer ou não aconteceria de fato.

A estrutura social, portanto, tem papel fundamental nas possibilidades de acesso dos indivíduos às condições que proporcionem, efetivamente, seu desenvolvimento. Podemos ver nesse breve período da história soviética, com intensas transformações, reorganizações que, apesar dos entraves, foi possível viabilizar um salto no desenvolvimento de um sem número de pessoas, enquanto a sociedade capitalista, com seus grandes recursos em ciência e tecnologia, com suas profundas desigualdades na distribuição da riqueza e acesso a recursos, mostra enormes dificuldades na escolarização de crianças saudáveis, buscando justificar suas falhas em nível individual, na forma de transtornos de aprendizagem. Um exemplo claro disso podemos ver no documentário chamado *As Borboletas de Zagorski*<sup>13</sup>, que apresenta uma escola para crianças cegas e surdas, inspirada nos pressupostos teóricos de Vigotski que permitia que tais crianças, com sentidos tão limitados, pudessem superar a situação de exclusão em que viviam, permitindo que fossem alfabetizadas, se comunicassem, oferecendo adaptações para que elas tivessem acesso aos recursos culturais e deles se apropriassem.

Vigotski reitera a precípua função da aprendizagem para a sociedade (Vigotskii, 2017), ao afirmar que embora a aprendizagem não seja desenvolvimento, os modos como aquela se configura podem levar ao desenvolvimento mental e impulsionar vários processos de desenvolvimento.

A fim de melhor compreender as peculiaridades do avanço no desenvolvimento e a função central da atividade nesse processo, abordaremos no item a seguir o conceito de atividade.

---

<sup>13</sup> BBC TV. (1992). *As borboletas de Zagorski*. (Documentário) Série Os Transformadores. Direção: Ann Paul. Produção de Michael Dean. Narração: Michael Dean. Roteiro: Michael Dean. Londres.

### **1.2.3 O conceito de atividade**

De acordo com Luria (1979), o traço que diferencia radicalmente a atividade consciente do humano do comportamento animal é que grande parte das habilidades, conhecimentos e procedimentos do comportamento não resulta da experiência pessoal do indivíduo, mas é adquirida no processo de aprendizagem, por meio da assimilação da experiência da humanidade acumulada no processo histórico.

Para o Marxismo, foi o trabalho a primeira atividade que produziu profundas transformações no psiquismo humano.

A preparação dos instrumentos de trabalho modifica radicalmente a estrutura do comportamento do homem. Essa atividade advém de vários procedimentos, ou seja, de “operações” como, por exemplo, juntar duas pedras, friccionar dois pedaços de madeira para obter fogo etc. Essas ações não têm ligações diretas com o motivo biológico, como nos animais; pelo contrário, são dirigidas para um objetivo consciente, que tem sentido quando se obtém o resultado (Luria, 1991). Por exemplo, para satisfazer a fome, o homem cria diversas operações vislumbrando caçar o animal e atingir o objetivo; diferente do animal, ele não sacia imediatamente essa necessidade biológica. (Vieira, 2017, pp. 63-64).

Para melhor compreender o conceito de atividade, Leontiev (1981/2017) ressalta que é importante diferenciar uma atividade de uma ação, sendo necessário para isso saber o que o processo representa para o próprio sujeito. O autor cita o exemplo de um estudante que lê o livro de História para uma prova. Um colega lhe diz que não é necessária a leitura daquele livro para a prova. A leitura seria uma atividade ou uma ação? Segundo Leontiev, se o aluno deixasse o livro



de lado, mostrando que a leitura estava sendo feita apenas como meio de passar na prova, a leitura consistiria então em uma ação, porque o objetivo não estaria relacionado com o próprio livro, mas com outra coisa, passar na prova. Caso o estudante continuasse sua leitura, interessado em conhecer o conteúdo do livro, estaria executando uma atividade, pois o objetivo está relacionado à leitura. Portanto: “Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte. [...] Porque o objetivo de uma ação, por si mesma, não estimula a agir.” (Leontiev, 1981/2017a, p. 69).

Para o autor, toda atividade visa atender a uma necessidade. Essa necessidade, por sua vez, possui um objeto e a necessidade de objetivar-se consiste no motivo da atividade. Ações e operações integram o conteúdo de uma atividade, os meios pelos quais ela pode objetificar-se.

Atividade dominante trata-se da atividade principal em cada estágio do desenvolvimento. É a forma principal pela qual o ser humano se relaciona com a realidade. Leontiev (1981/2017b) define o que chama de atividade principal, ou atividade dominante, como:

aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (Leontiev, 1981/2017b, p. 122).

O autor a caracteriza por três atributos essenciais: a atividade principal é aquela em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados; por meio da atividade principal os processos psíquicos particulares são reorganizados ou tomam forma; as principais mudanças psicológicas da personalidade dependem intimamente dessa atividade.

A brincadeira e o jogo consistem a atividade principal na idade pré-escolar. O autor enfatiza a brincadeira como uma das primeiras formas pela qual a criança começa a aprender e assimila as funções sociais das formas de comportamento. Jogos de papéis e, posteriormente, jogos de regras caracterizam as principais brincadeiras deste período do desenvolvimento. Leontiev (1981/2017b) ressalta a importância do jogo de regras para o controle do comportamento:

Todos esses jogos são de grande interesse psicológico, porque traços extremamente importantes da personalidade da criança são desenvolvidos durante tais jogos e, sobretudo, sua habilidade em se submeter a uma regra, mesmo quando um estímulo direto a impele a fazer algo diferente. (pp. 138-139).

O autor descreve uma situação de crianças brincando de estação ferroviária; elas criam o espaço do trem, da estação, bilheteria, restaurante do vagão. Cada criança assume sua função na brincadeira, entre a que é maquinista, a que fica no caixa, a que é a garçonete do restaurante e os passageiros. Nesse jogo, a criança que está no “caixa” vai até o “restaurante” comprar um pedaço de bolo, mas ao fazer isso, outra chega à bilheteria e reclama da ausência do “funcionário”. Ainda que estivesse com vontade de comer o bolo, volta a seu papel para que a brincadeira continue em andamento. Por mais que esta situação não seja a de um jogo de regras, mas de papéis, percebemos as regras presentes na brincadeira. Leontiev (1981/2017b) acrescenta: “Dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido” (p. 139).

Por meio da brincadeira, portanto, as crianças conseguem assimilar a realidade, os papéis e as regras. E é nesse período que se desenvolvem funções voltadas para a regulação do comportamento.

Já no caso da criança em idade escolar, a atividade de estudo é a atividade dominante deste período. É a partir desta atividade, portanto, que os processos de aprendizagem e desenvolvimento serão orientados. Vimos no item anterior como a educação formal influencia o desenvolvimento, sendo a atividade de estudo, portanto, um conceito fundamental para se compreender esse processo.

A mudança da atividade dominante em cada período do desenvolvimento se mostra como o salto qualitativo necessário para a transição em um período crítico. Não apenas transforma-se a atividade dominante em cada período, como também o psiquismo do indivíduo de reestrutura.

As mudanças ocorridas no psiquismo ao longo do desenvolvimento podem ser compreendidas a partir da atividade humana, que se altera com o curso da história: “a atividade é determinada e condicionada pelas condições concretas de cada momento sócio-histórico, e ao mesmo tempo é mobilizadora e formadora do psiquismo individual em sua singularidade.” (Pasqualini, 2017, p. 68).

Desse modo, o desenvolvimento da psique infantil depende das condições concretas às quais a criança está submetida, suas condições reais de vida. Segundo Leontiev (1981/2017a, p. 65): “As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo.”.

Uma vez que o desenvolvimento tem suas raízes na história e na cultura, não se pressupõe que a sua periodização se dará naturalmente e uniformemente em qualquer contexto social ou momento histórico. Pasqualini (2017) faz uma análise da Escola de Vigotski e das produções de

autores soviéticos para discutir a periodização do desenvolvimento. Segundo a autora: “Um primeiro fundamento da análise da periodização do desenvolvimento feita pela Escola de Vigotski é a negação da existência de fases naturais universais válidas para todos os seres humanos em qualquer contexto e a qualquer tempo.” (Pasqualini, 2017, p. 66).

Ainda que o desenvolvimento possua suas particularidades, não se nega a existência de fases com características próprias. Contudo, as características dos períodos de desenvolvimento não são efeitos exclusivos da maturação biológica que acontecem com o mero avanço da idade e não podem ser explicadas apenas com base nestes fatores.

Na perspectiva dialética, o desenvolvimento se dará por meio de evoluções e revoluções, crises e momentos estáveis. Evolução se refere a mudanças quantitativas e revolução a mudanças qualitativas. Em relação aos momentos estáveis, não pressupõem a paralisação do desenvolvimento, mas um momento de relativa estabilidade, no qual não estão presentes estados críticos.

A transição a um novo período do desenvolvimento configura-se, assim, como salto qualitativo que resulta do acúmulo (quantitativo) de mudanças graduais no interior de cada período estável do desenvolvimento. Nos períodos de trânsito ou períodos críticos, ocorrem mudanças bruscas em um curto período de tempo: “em um espaço de tempo muito breve a criança muda por inteiro” (idem [Vigotski, 1996], p. 256). (Pasqualini, 2017, p. 71).

As crises no desenvolvimento são caracterizadas por intensas transformações, referentes à necessidade de superação do velho para o estabelecimento de neoformações que ainda não se

incorporaram ao psiquismo, aparecem com extrema tensão entre o que está por vir e o que necessita ser superado, como um trabalho destrutivo.

A depender das condições educativas, a crise pode agudizar-se a ponto de gerar na criança vivências íntimas dolorosas e conflitos com pessoas de seu entorno. Isso se dá quando a mudança global em gestação não encontra amparo no entorno social do sujeito, ou seja, quando esse entorno não é também transformado. (Pasqualini, 2017, p. 72).

A partir das neoformações – novas formações psíquicas – produtos da complexificação e da transformação da atividade dominante em cada período do desenvolvimento é possível sistematizar uma periodização e determinar o essencial de cada momento do desenvolvimento.

Seguindo em seu raciocínio, para se entender as transições de um estágio de desenvolvimento para outro, é necessário compreender o mecanismo pelo qual uma ação torna-se uma atividade. Para abordar esta questão, Leontiev (1981/2017a) cita o exemplo das operações conscientes:

Para que as operações conscientes se desenvolvam é típico (estudos experimentais demonstram) que elas se formem primeiramente como ações, e não podem surgir de outra forma. As operações conscientes são formadas inicialmente como um processo dirigido para o alvo, que só mais tarde adquire a forma, em alguns casos, de hábito automático. (Leontiev, 1981/2017, pp. 74-75).

Para definir melhor essa ideia, o autor nos traz o exemplo de uma criança aprendendo Matemática. A princípio, aprenderá a somar. Com o tempo, habitua-se e a soma se tornará uma

operação, fará parte de uma conta matemática, mas relacionada com outras ações (subtração, divisão etc.). Esses exemplos são usados para salientar o desenvolvimento das operações ao longo de uma ação e sua dependência de uma ação.

Segundo Tuleski e Eidt (2017, p. 48): “As operações possibilitam o desenvolvimento de estruturas de pensamento cada vez mais complexas e condensadas, bem como o surgimento de novas ações e, por consequência, de novas atividades”. Assim, a relação dialética entre operações e ações e a mudança de ações para atividades ao longo do desenvolvimento contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

De acordo com Leontiev (1981/2017a), as mudanças que ocorrem na vida psíquica da criança não ocorrem independentemente umas das outras; as linhas de desenvolvimento da percepção, memória, pensamento, entre outras funções psicológicas, estão ligadas entre si, como veremos a seguir.

### **1.3 As funções psicológicas superiores**

As funções psicológicas superiores são funções fundamentalmente humanas, como a atenção, a linguagem, o pensamento, a memória, a imaginação, a capacidade de abstração e generalização, entre outras. De acordo com Luria (1974/2017, pp. 26-27), a Psicologia Soviética, alinhada com o pensamento de Marx e Lenin “sustenta que a consciência é a forma mais elevada de reflexo da realidade: ela não é dada *a priori*, nem é imutável e passiva, mas sim formada pela atividade e usada pelos homens para orientá-los no ambiente, não apenas adaptando-se a certas condições, mas também reestruturando-se”. Pelo trabalho, atividade que modifica a natureza, e a linguagem, que medeia a percepção humana, o homem transforma o mundo e a si mesmo, em um processo dialético. Dessa forma, as funções elementares de percepção imediata se complexificam e se sofisticam, nas funções superiores.

Para os autores da Psicologia Histórico-Cultural o desenvolvimento humano consiste em um desenvolvimento revolucionário no qual as funções elementares – próprias de todos os animais – se aperfeiçoam e dão um salto qualitativo a partir do trabalho, consistindo nas funções psicológicas superiores. Esse desenvolvimento é possível, na ontogênese, pela apreensão dos signos culturais, em um processo educativo/formativo no qual os instrumentos psicológicos que regularizam, a princípio de forma externa, a conduta social, são internalizados, passando a ser um recurso interno do próprio indivíduo. (Vieira, 2016, pp. 49-50).

Vygotski (1931/1995a) considera que a concepção tradicional sobre o desenvolvimento psicológico superior é errônea e unilateral, porque é incapaz de considerar o desenvolvimento histórico, julgando-o unicamente como processo e formação naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico o biológico e o social, no desenvolvimento psíquico infantil. Para o autor, tanto a velha Psicologia (Psicologia Clássica) como a nova Psicologia têm dificuldades em compreender o todo complexo, fracionando os complexos psíquicos e reduzindo seus elementos a combinações das funções elementares.

Ao analisar as questões do desenvolvimento, os estudiosos da abordagem genético-funcional, ao invés de compreenderem que se tratam de leis históricas, só veem a criança de nossa época e, consideram que essas “leis que regem o desenvolvimento da linguagem em tenra idade são as mesmas que regulam o comportamento dos chimpanzés, quando aderem à utilização de instrumentos, ou seja, que se tratam de leis biológicas.”<sup>14</sup> (Vygotski, 1931/1995a, p. 21).

---

<sup>14</sup>Tradução nossa. Todos os textos de língua espanhola utilizados como referência apresentarão tradução da pesquisadora.

De acordo com Vigotski (1931/1995a), a Psicologia Clássica analisa as funções superiores de maneira exclusivamente descritiva, fracionando as vivências, se tornando incapaz de revelar as relações presentes nos processos complexos. Outro ponto abordado pelo autor é que a Psicologia Clássica realizou o estudo do processo das relações complexas em sua forma acabada e morta, em sua forma automatizada, ou seja, quando seu desenvolvimento estava finalizado.

Quando automatizadas, as funções superiores muitas vezes confundem-se com as funções primárias, especialmente no caso da atenção, que o autor exemplifica em seu texto. Para citar um exemplo sobre este último tópico, Vigotski se propõe a falar sobre dois processos essencialmente diferentes que, graças à automatização, adquirem características semelhantes, sendo eles a atenção voluntária e a involuntária. Essas duas formas de atenção apresentam semelhanças fenotípicas, o que acaba fazendo com que se perca a distinção entre elas e confunda-se a sua análise. Sobre essa questão, nos aprofundaremos mais no próximo subitem.

À primeira vista, o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores abarca dois grupos de fenômenos que parecem completamente distintos e de diferentes ordens. E, embora estejam muito próximos, como que entrelaçados, jamais se misturam, como afirma Vigotski.

Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que classificamos convencionalmente



como processos de desenvolvimento das formas superiores de comportamento da criança. (Vygotski, 1931/1995a, p. 29).

A princípio, em sua ontogênese, as linhas de desenvolvimento cultural e biológico aparecem unidas, formando um processo único, ainda que complexo e, devido a esse fato, a Psicologia não as vê separadamente e acaba por reduzir o comportamento cultural a apenas uma parte do desenvolvimento biológico da espécie. Tão só por via de abstração podemos diferenciar o processo de desenvolvimento cultural e natural<sup>15</sup>.

Ambos os planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e se amalgamam um com o outro. As mudanças que têm lugar em ambos os planos se intercomunicam e constituem em realidade um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança. À medida que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. (Vygotski, 1931/1995a, p. 36).

Neste sentido, lembremo-nos de que a dimensão cultural como elemento imprescindível para o processo de humanização dos sujeitos é uma das grandes contribuições de Vigotski para a Psicologia. Assim, ao abordar o tema de análise das funções superiores, Vigotski faz uma crítica às concepções da Psicologia que fragmentam os processos complexos, reduzindo a sua compreensão à interação dos processos simples, promovendo um entendimento parcial. Nesse sentido, Leite (2015) cita os autores soviéticos (Luria 1981, 1979b, Vygotski 1931/2000c,

---

<sup>15</sup> Sobre as linhas de desenvolvimento teorizadas por Vigotski, discorreremos mais sobre o que consistem e como contribuem para a compreensão do desenvolvimento na Seção 3.

Leontiev, 2004), discorrendo que as formas complexas de comportamento, ou o que chamamos de processos psíquicos superiores, não devem ser entendidas como faculdades isoladas ou indivisíveis do cérebro, como comumente o são, mas faculdades formadas ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, por meio da apropriação da atividade humana, historicamente constituídas.

Orientadas por estes pressupostos, todas as formas superiores de atividade consciente devem ser encaradas como sistemas funcionais complexos e não localizadas em pontos específicos do córtex, ou seja, a capacidade de regular e dirigir o próprio comportamento, de manter a atenção voluntariamente, de buscar informações na memória de forma intencional, etc. não acontecem em pontos específicos do cérebro, mas resultam da atividade integrada de diversos centros (Vygotski, 1934/2012a). (Leite, 2015, pp. 60-61).

De acordo com o autor, portanto, a função da atenção e a capacidade de dirigir a atenção voluntariamente (como prestar atenção em uma aula, permanecer sentado quando solicitado, realizar uma tarefa até sua conclusão) não se tratam de capacidades localizadas em um ponto específico do cérebro, mas são provenientes de uma interrelação de diferentes funções, como a regulação do comportamento, memória, além da direção e sustentação da atenção.

Para uma melhor forma de compreender a formação das funções psicológicas superiores, Vigotski propõe uma análise diferente daquela apresentada pela Psicologia Clássica:

[...] o próprio sentido de análise deve modificar-se desde sua raiz. Sua tarefa fundamental não é decompor o todo psicológico em partes e inclusive em fragmentos, senão destacar

do conjunto psicológico integral determinados traços e momentos que conservem a primazia do todo. (Vygotski, 1931/1995b, pp. 99-100).

Ele organiza essa forma de análise em três momentos distintos. No primeiro momento, o objetivo é diferenciar a análise do objeto da análise do processo. “A análise do objeto deve se contrapor à análise do processo o qual, de fato, se reduz à implantação” (Vygotski, 1931/1995b, p. 101). Para o autor, é a psicologia genética que leva a essa nova concepção; pode-se qualificar esse método como genético experimental e se faz tarefa fundamental a análise dinâmica.

a tarefa que se pretende uma análise assim se reduz a apresentar experimentalmente toda forma superior de comportamento não como um objeto, senão como um processo, e lhe estudar em movimento, para não ir do objeto a suas partes, senão do processo a seus momentos isolados. (Vygotski, 1931/1995b, p. 101).

O segundo momento consiste em contrapor as tarefas descritivas e explicativas de análise. Segundo o autor, para a velha Psicologia a análise consistia em descrição, contrária à tarefa de explicar os fenômenos; entretanto, a tarefa de análise é justamente explicar e mostrar os nexos dinâmico-causais, base dos fenômenos. Mas essa tarefa não se faz simplesmente substituindo a descrição pela explicação dos fenômenos, mas mostrando “as relações efetivas que se ocultam por trás da aparência externa de algum processo.” (Vygotski, 1931/1995b, p. 103). O autor faz referência a uma citação de Marx que diz que se a essência das coisas se manifestasse por sua forma, nada restaria para a ciência, acrescentando que, assim sendo, pela simples observação poderíamos alcançar todo o saber científico, como podemos ler abaixo

Toda dificuldade de análise científica se radica em que a essência dos objetos, diz-se, sua autêntica e verdadeira correlação não coincide diretamente com a forma de suas manifestações externas e por isso é preciso analisar os processos, é preciso descobrir por esse meio a verdadeira relação em que subjaz nesses processos por trás da forma exterior de suas manifestações. (Vygotski, 1931/1995b, p. 104).

Vigotski (1931/1995b) classifica essa forma de análise como a antítese direta do método analítico em sua velha acepção. Contudo, isso só se faz possível se essa nova concepção não ignorar as manifestações externas dos objetos, não se limitar ao estudo genético e incluir as explicações científicas dos traços e manifestações externas do processo que se propõe a estudar.

Devido à questão da automatização dos processos superiores e à consequente dificuldade de sua distinção e análise, o terceiro momento de análise consiste, portanto, na indicação do esclarecimento acerca da dinâmica do processo, ou seja, a indicação de sua origem. As funções psicológicas superiores, portanto, diferente do que sugere o localizacionismo estreito<sup>16</sup>, devem ser analisadas do ponto de vista processual, em movimento e na perspectiva de seu constante desenvolvimento e reorganização.

Como observou Vigotsky, a tentativa de focar o psiquismo como função imediata do cérebro e procurar a sua fonte no recôndito do cérebro é tão inútil quanto a tentativa de considerar o psiquismo como forma de existência do espírito. [...] as formas superiores de atividade consciente, de atenção ativa, memorização arbitrária e pensamento lógico que são específicas do homem não podem ser consideradas produto natural da evolução

---

<sup>16</sup>Ideia de que os processos psíquicos podem ser localizados nas áreas limitadas do córtex cerebral.

do cérebro, sendo o resultado da forma social específica de vida, que é característica do homem. (Luria, 1979, p. 6).

Entre as funções psicológicas superiores, daremos especial destaque à função psicológica da atenção, por estar relacionada com o TDAH. Sobre seu desenvolvimento e suas peculiaridades, trataremos no item a seguir.

### **1.3.1 *A função psicológica da atenção***

Para todos os tipos de atividade consciente do ser humano, há que se ter uma seletividade para a distinção de estímulos específicos, em detrimento dos demais – esses estímulos podem ser oriundos do ambiente externo ou do próprio interior do sujeito. A seleção de informação, assim como a manutenção desse controle, é chamada de atenção. “O caráter seletivo da atividade consciente, que é função da atenção, manifesta-se igualmente na nossa percepção, nos processos motores e no pensamento.” (Luria, 1991, p. 1).

A atenção, portanto, é uma função responsável na regulação de diversas outras funções da atividade consciente. Luria (1991) caracteriza a atenção em duas formas de manifestação diferentes: a atenção involuntária e a atenção arbitrária ou voluntária. Consideremos um grupo de pessoas em um cômodo. Alguém faz um barulho inesperado, produzindo um estrondo. Todas as pessoas no cômodo direcionam sua atenção ao barulho. Esse fenômeno se refere à atenção involuntária. A atenção involuntária é inerente ao humano e ao animal, podendo ser observada na criança em tenra idade.

Já a atenção arbitrária, ou voluntária, só é específica ao humano e é sobre este tipo de atenção que o autor se debruça em sua análise, considerando que ela permaneceu por muito

tempo como uma incógnita para a Psicologia; também nós nos debruçaremos sobre este tipo específico para uma melhor compreensão de nosso objeto de estudo.

O impasse a que levaram as tentativas de explicar os fenômenos da atenção arbitrária na Psicologia naturalista clássica pode ser superado se mudarmos as concepções tradicionais dos processos conscientes, se deixarmos de considerá-los primários, particularidades primárias sempre existentes da vida espiritual e abordá-los como produto de um complexo desenvolvimento histórico-social. Só após darmos esse passo e examinarmos o problema da gênese da atenção arbitrária é que poderemos ver as suas raízes autênticas e dar-lhe uma explicação científica. (Luria, 1991, p. 24).

Luria (1991) aponta que as concepções tradicionais, presentes da Psicologia Naturalista Clássica, e também presentes ainda hoje na compreensão de determinados fenômenos psíquicos, defendem a ideia de maturação orgânica inter-relacionada com a maturação dos fenômenos psíquicos, como podemos observar na Teoria Piagetiana, por exemplo. O autor prossegue em seu raciocínio explicando como, no processo de desenvolvimento da criança, a partir da comunicação com os adultos, ao ser orientada por estes, ela começa a direcionar sua atenção para pontos específicos, ainda realizando esta função em caráter involuntário e determinado exteriormente.

Luria cita o exemplo da nomeação dos objetos, que acontece a partir da indicação de um objeto ao qual a criança volta sua atenção, e da nomeação deste. Nesse momento, a atenção está dividida entre a regulação interna da própria criança e a orientação do outro, que direciona sua atenção. Segundo o autor, essa se trata da primeira etapa da formação da atenção arbitrária: “No processo de sucessivo desenvolvimento, a criança domina a linguagem e torna-se capaz de

indicar sozinha os objetos e nomeá-los. A evolução da linguagem da criança introduz uma transformação radical na orientação da sua atenção”. (Luria, 1991, p. 25).

No que se refere ao desenvolvimento da atenção, Luria (1991) nos diz que podemos observar nos primeiros meses de vida de uma criança o desenvolvimento da atenção involuntária, que possui um caráter de simples reflexos orientados de estímulos fortes e novos. O autor ressalta que a questão mais importante está no desenvolvimento das formas superiores de atenção, que são arbitrariamente reguladas.

Essas formas de atenção se manifestam antes de tudo no surgimento de formas estáveis de subordinação do comportamento de instruções verbais do adulto que regulam a atenção e, bem mais tarde, na formação das formas estáveis da atenção arbitrária auto-reguladora da criança. (Luria, 1991, p. 30).

O autor aponta que a atenção orientada, regulada pela influência da linguagem, não surge imediatamente na criança. As instruções verbais na nomeação de objetos atraem a atenção da criança quando coincide com a percepção imediata desta. Nos casos em que o objeto nomeado não está presente, a instrução verbal provoca apenas uma reação orientada genérica que se extingue facilmente.

Entre o término do primeiro ano de vida e início do segundo temos o período em que a nomeação do objeto ou a ordem verbal começa a ter influência orientadora e reguladora, mas ainda assim, essa influência apresenta caráter instável. A influência reguladora e orientadora vai se tornando mais efetiva ao passar dos anos, apresentando um caráter mais sólido do cumprimento das instruções pela criança às orientações dos adultos.

Luria vai nos mostrando que a ação reguladora dos adultos tem forte influência no desenvolvimento da atenção voluntária da criança. Aponta que é necessário, nos primeiros anos de vida, que as orientações reguladoras estejam em consonância com a percepção imediata da criança. É praticamente irrelevante o uso de conceitos abstratos ou a referência a objetos que não estão em contato com a percepção imediata das crianças.

Somente no processo sucessivo do desenvolvimento, no segundo e terceiro anos de vida, a instrução do adulto, completada posteriormente pela participação da própria linguagem da criança, converte-se em fator que orienta solidamente a atenção. Mas essa influência sólida da instrução verbal, que orienta a atenção da criança, se forma com a íntima participação da atividade da criança e, por isto, para organizar a sua atenção estável, a criança não só deve dar ouvido à instrução verbal do adulto como ela mesma deve distinguir as ordens necessárias, reforçando-as em sua ação prática. (Luria, 1991, p. 32).

Os primeiros trabalhos de Vigotski e Leontiev mostraram que é possível observar a via de formação da atenção voluntária nos graus posteriores de desenvolvimento em sua transição para as formas superiores e a organização interior da atenção. Luria cita que suas análises também estão pautadas em conclusões oriundas de experimentos de psicólogos soviéticos como Ruzskaya e Vasilevskaya. (1991, p. 33).

a atenção arbitrária [...] em realidade é produto de um desenvolvimento sumamente complexo. As fontes desses desenvolvimentos são as formas de comunicação da criança com o adulto, sendo o fator fundamental que assegura a formação da atenção arbitrária representada pela fala, que é inicialmente reforçada por uma ampla atividade prática da



criança e em seguida diminui paulatinamente e adquire o caráter de ação interior, que medeia o comportamento da criança e assegura a regulação e o controle deste. (Luria, 1991, p. 35).

Por meio do desenvolvimento da tese de que a atenção possui duas formas, involuntária, inerente aos humanos e animais e voluntária, função especificamente humana, que para seu desenvolvimento depende da interação social e da mediação pela linguagem, Luria (1991) proporciona outra ótica de análise aos fenômenos psíquicos. Traz a ideia de que existe um tipo de atenção que é fundamentalmente humana e se desenvolve de maneira histórico-social, na inserção na linguagem e na relação entre os homens. Essa forma arbitrária de atenção não se desenvolve pela simples maturação de uma capacidade inerente ao humano, mas é desenvolvida por meio da relação social, aliás, sendo esta a característica do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Apresentados os pressupostos que fundamentam este trabalho, a seguir relatamos o desenvolvimento da pesquisa.

## Seção 2 – Percurso metodológico

Conforme abordamos no início da Seção 1, enquanto algumas linhas teóricas acreditam que é necessário alcançar determinadas etapas do desenvolvimento para que o processo de aprendizagem seja efetivado, para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento está intimamente ligado à aprendizagem. Assim, o objetivo desta pesquisa é analisar em pesquisas brasileiras sobre desenvolvimento da atenção e TDAH **se e como** a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é considerada.

Para cumprir com este objetivo, realizamos um levantamento, entre os meses de outubro de 2017 e fevereiro de 2018, das pesquisas de mestrado e doutorado, de produção brasileira de acesso aberto. Utilizamos como referência principal o Portal de Teses e Dissertações da CAPES. Para os trabalhos que eram anteriores à Plataforma Sucupira, ou que não estavam disponíveis no *site*, foram realizadas buscas nos *sites* dos repositórios das Universidades em questão.

É importante ressaltar aqui as limitações das pesquisas em bancos de dados *online*. Devido à complexidade da forma como os resultados se apresentam, relacionando palavras-chave, indexadores, formas de rastreamento e análise para que o conteúdo mais relevante surja na busca, muitas pesquisas relacionadas com essa temática não são acessadas. Vários fatores envolvem essa questão e acreditamos que esse é um ponto a ser estudado em outras pesquisas, em relação à metodologia de levantamento bibliográfico *online*. Muitos *sites* repositórios de Teses e Dissertações das Universidades não estavam atualizados e, assim, diversas pesquisas que apareciam no banco de dados da CAPES, mas não estavam disponíveis lá, não puderam ser acessadas.

O recorte temporal precisou ser restringido às datas de início da digitalização das revistas e da divulgação em bases de dados *online* das pesquisas nas Universidades, sendo do ano de 2002 a pesquisa mais antiga utilizada. A maioria das Universidades apresenta um repositório de teses e

dissertações atualizado e foi o contato com essa divulgação que permitiu a realização desta pesquisa. Cabe aqui destacar a importância desse acesso não apenas para pesquisadores, estudantes e docentes, mas para a comunidade em geral.

Como critérios de seleção das pesquisas, utilizamos aquelas que possuíam formato integral (capa e texto completo), devido à necessidade dessas informações para a tabulação dos dados, além de estudos que tivessem relação direta com o assunto TDAH ou que abordassem questões referentes ao desenvolvimento e aprendizagem das funções psicológicas superiores, especialmente a função da atenção. Assim, os descritores utilizados foram “TDAH” e “desenvolvimento + atenção + TDAH”.

Esse levantamento resultou em um grande número de trabalhos que dificilmente poderiam ser analisados, levando em conta o tempo disponível para uma dissertação de mestrado. Consideramos mais conveniente com o tema deste estudo, selecionar as pesquisas da área de Psicologia e Educação. Todas foram salvas, agrupadas em pastas de acordo com o descritor e separadas entre dissertações de mestrado e teses de doutorado. Para a catalogação do levantamento em tabelas, foi realizada a leitura dos resumos e, a partir das informações presentes nas capas (Universidade, Programa de Pós-Graduação, Orientadores etc.), destacamos essas informações juntamente com o objetivo geral da investigação, assim como se o trabalho encontrado tinha um posicionamento crítico quanto aos conceitos referentes ao diagnóstico do TDAH ou se favorável. Quando as pesquisas não abordavam especificamente a questão do TDAH ou não possuíam informações suficientes nos resumos, foram caracterizadas como “Não se aborda a temática do TDAH” e “Não fica claro”, respectivamente.

Julgamos ser de melhor contribuição para o trabalho restringir a análise ao levantamento das teses e dissertações, por estas conterem informações mais detalhadas das pesquisas. O fato de

que muitos artigos são resultados de estudos de mestrado ou doutorado foi outro fator que consideramos pertinente para aplicar tal restrição.

No Apêndice A estão todas as dissertações e teses encontradas em nosso levantamento. Selecionamos aquelas que abordam questões relativas ao desenvolvimento e aprendizagem, para nossa análise detalhada. Para a análise, utilizamos a Teoria Histórico-Cultural para respaldar a nossa compreensão acerca de como os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento vêm sendo utilizados e se a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento é considerada para se pensar o desenvolvimento da função psicológica da atenção.

Nosso levantamento compilou 131 trabalhos de mestrado e 30 de doutorado, das áreas de Psicologia e Educação. As demais pesquisas de diferentes áreas foram desconsideradas. A fim de contemplar o objetivo geral da pesquisa, que é analisar em pesquisas brasileiras sobre desenvolvimento da atenção e TDAH **se e como** a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é considerada, foram selecionadas 15 pesquisas que abrangem, efetivamente, a temática do desenvolvimento da atenção e o processo de aprendizagem. A partir das informações presentes nas tabelas do Apêndice A, selecionamos as pesquisas que apresentavam em seu resumo informações referentes ao estudo da temática aprendizagem, desenvolvimento, atenção e TDAH e descartamos as pesquisas que não se alinhavam com essa temática<sup>17</sup>.

Um momento difícil da pesquisa foi o de encontrar o referencial teórico das teses e dissertações. Buscamos uma teoria que orientasse o rumo das pesquisas, mas muitas delas não definiram explicitamente as teorias, conceitos e autores que lhes serviram de base. Algumas pesquisas utilizam o conceito de função executiva, que se refere à habilidade de controle de pensamentos, emoções e ações. Para nós, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, trata-se das

---

<sup>17</sup>A pesquisa de Porto (2006), apesar de tratar da aprendizagem de pessoas com TDAH, foi desconsiderada para a análise, pois tinha seu enfoque na aprendizagem do adulto e não da criança. A pesquisa de Bondezan (2006) também foi desconsiderada, ainda que abordasse o desenvolvimento da atenção, por não envolver a temática do TDAH.

funções psicológicas superiores, e entre essas funções está a atenção seletiva e o controle voluntário do comportamento, aspectos relacionados à nossa pesquisa. Tais estudos, portanto, foram considerados.

Apesar de muitas pesquisas (citadas no Apêndice A) tratarem de intervenções para o desenvolvimento de habilidades para o controle do comportamento e direcionamento da atenção, o que, para nós, envolve a questão da aprendizagem, selecionamos aquelas que abordassem de alguma maneira a questão do desenvolvimento e da aprendizagem, como forma de melhor servirem aos propósitos da análise.

No Quadro 1 a seguir estão as pesquisas selecionadas:

Quadro 1: Teses e dissertações que abordam desenvolvimento da atenção e aprendizagem

<b>Título da pesquisa</b>	<b>Autor(a) Orientador (a) Ano</b>	<b>Universidade; Curso Pós-graduação; Cidade Tese/dissertação</b>	<b>Objetivo geral da pesquisa</b>	<b>Favorável ou Crítico quanto ao critério clínico do transtorno</b>	<b>Referencial Teórico</b>
O Desenvolvimento da Atenção Voluntária na Educação Infantil: contribuições da Psicologia Histórico Cultural para processos educativos e práticas pedagógicas	Lucena, J. E. E.; Tuleski, S. C. (2016)	UEM; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Maringá <b>Dissertação</b>	“realizar uma discussão contemporânea a respeito do desenvolvimento da atenção voluntária na criança de Educação Infantil.”	Crítico	Psicologia Histórico-Cultural
O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da psicologia histórico-cultural: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos	Leite, H. A.; Tuleski, S. C. (2010)	UEM; Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Mestrado; Maringá <b>Dissertação</b>	“compreender como se desenvolve a atenção voluntária no indivíduo - capacidade de focar a atenção em um determinado estímulo, abstraindo os demais - sob a concepção da Psicologia Histórico-Cultural.”	Crítico	Psicologia Histórico-Cultural

É preciso estar atento: um estudo da relação entre desenvolvimento da atenção e aprendizagem	Cunha, L. F.; Ferreira, M. S. (2010)	UFRN; Programa de Pós-Graduação em Educação; Natal <b>Dissertação</b>	“Discute-se neste estudo a relação entre o desenvolvimento da atenção e a aprendizagem da linguagem escrita”	Não fica claro.	"utilizamos como aporte teórico o materialismo histórico-dialético [...] Como também os estudos de Vigotski (1991) Rubinstein (1973), Ferreira (2003), Ibiapina (2007) e outros que convergem com esse posicionamento.”
Desenvolvimento de funções executivas em crianças sem domínio da linguagem escrita e relação com desatenção e hiperatividade	Pereira, A. P. P.; Seabra, A. G. (2011)	Universidade Presbiteriana Mackenzie; Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento; São Paulo <b>Dissertação</b>	“analisou a relação entre funções executivas e o desenvolvimento de crianças de 4 a 6 anos, bem como a sua relação com sinais de desatenção e hiperatividade.”	Favorável	Neuropsicologia Cognitiva
Desenvolvimento psicológico e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): a construção do pensamento operatório	Folquitto, C. T. F.; Souza, M. T. C. C. (2009)	USP; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; São Paulo <b>Dissertação</b>	verificar se “crianças com TDAH apresentariam déficits no desenvolvimento de noções operatórias, como a conservação, reversibilidade e apreensão temporal.”	Favorável	Teoria Piagetiana
Funções executivas na infância: impacto de idade, sexo, tipo de escola, escolaridade parental e sintomas de desatenção/hiperatividade	Jacobsen, G. M.; Fonseca, R. P. Co-orientadora: Kochhann, R. (2016)	PUC-RS; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Porto Alegre <b>Dissertação</b>	“analisar o impacto de fatores biológicos/individuais, clínicos e socioculturais no desempenho executivo de crianças em desenvolvimento típico ou com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).”	Favorável	
Intervenção em funções	Fragoso, A.	Universidade	”implementar um	Favorável	

executivas, compreensão e metacompreensão de leitura em crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade	O.; Seabra, A. G. (2014)	Presbiteriana Mackenzie; Programa de Pós-Graduação em Distúrbios de Desenvolvimento; São Paulo <b>Dissertação</b>	programa de intervenção para crianças com TDAH que promova o desenvolvimento de suas funções executivas e de leitura incluindo as habilidades de compreensão e metacompreensão.”		
Avaliação das estratégias de ensino atencionais: a prática pedagógica para o aluno com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH	Alencar, M. J. Q.; Alencar, M. L. (2006)	UFCE; Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira; Fortaleza <b>Dissertação</b>	“pretende avaliar a prática pedagógica de professores de alunos com Transtorno Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH: presença de estratégias de ensino atencionais. Intencionou-se igualmente, investigar o conceito sobre o TDAH, verificar as principais dificuldades com relação à aprendizagem e identificar as estratégias de ensino atencionais desenvolvidas.”	Favorável	
As concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem escolar por meio dos dizeres dos professores das séries finais do ensino fundamental	Covatti, F. A. A.; Fischer, J. (2013)	Universidade Regional de Blumenau; Programa de Pós-Graduação em Educação; Blumenau <b>Dissertação</b>	“compreender, por meio dos dizeres dos professores, as suas concepções e práticas referentes à avaliação de aprendizagem escolar de alunos com dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e deficiência intelectual de três sextas séries do Ensino Fundamental de uma	Favorável	“Beyer (2010), no que se refere aos conceitos de avaliação e inclusão escolar; Mantoan (2003, 2009), aos conceitos de inclusão escolar e social; Hoffmann (2000, 2005), aos conceitos de avaliação e mediação; Vygotsky (1997, 1998), à zona

			escola de Bombinhas, Santa Catarina.”		de desenvolvimento proximal e desenvolvimento; Goffman (1988), aos conceitos de estigma; e Molon (2003), aos processos de subjetivação”
Estudo do processo de desenvolvimento de escolares com Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade na interação em ambientes digitais/virtuais	Boiaski, M. T. Santarosa, L. M. C. (2007)	UFRGS; Programa de Pós-Graduação em Educação; Porto Alegre <b>Dissertação</b>	“identificar as possíveis contribuições da utilização de ambientes digitais/virtuais de aprendizagem e de convivência no processo de desenvolvimento de escolares que apresentam Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), nas áreas social, emocional, escolar e comportamental.”	Favorável	Teoria Sócio-Histórica
Jogos de regras como recurso de intervenção pedagógica na aprendizagem de crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade	Andrade, R. S. C.; Sá, A. V. M. Co-orientadora: Pato, C. M. L. (2012)	UnB; Programa de Pós-Graduação em Educação; Brasília <b>Dissertação</b>	“investigar a influência desses jogos no desempenho escolar e no desenvolvimento de habilidades sociais de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).”	Favorável	
O papel da interação social na aprendizagem do aluno com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade - TDAH: o caso do CENEP -HC/UFPR	Costa, S. R. D.; Pinheiro, M. (2006)	UFPR; Programa de Pós-Graduação em Educação; Curitiba <b>Dissertação</b>	“investigar à luz da teoria histórico-cultural da formação social da mente, o papel da interação social na aprendizagem do aluno com Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade -TDAH.”	Favorável	Teoria Histórico-Cultural



Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade infantil (TDAH): trabalho com jogos e materiais manuseáveis	Mota, E. F. C.; Ferreira, R. (2010)	UFG; Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática; Goiânia <b>Dissertação</b>	“analisar a eficácia das atividades pedagógicas pautadas na utilização dos jogos e materiais manuseáveis para o desenvolvimento da atenção, concentração, raciocínio e socialização das crianças com diagnóstico do TDAH que estudam em escolas públicas do Município de Ipameri-GO.”	Favorável	
A atenção da constituição do desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	Leite, H. A.; Souza, M. P. R. (2015)	USP; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; São Paulo <b>Tese</b>	“o estudo do desenvolvimento humano em seu aspecto psicológico, mais especificamente a passagem das funções psicológicas de sua condição primitiva ou reflexa para voluntária ou culturalmente organizada e a reorganização que sofre o córtex cerebral nesta passagem.”	Crítico	Psicologia Histórico-Cultural
Desenvolvimento psicológico e estratégias de intervenção em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Folquitto, C. T. F.; Souza, M. T. C. C. (2013)	USP; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; São Paulo <b>Tese</b>	“elaborar estratégias de intervenção que possibilite às crianças avançar em seu desenvolvimento, a partir da construção de novos procedimentos que conduzirão, progressivamente, a estruturas mais avançadas de pensamento.”	Favorável	Teoria Piagetiana

A partir das informações apresentadas no Quadro 1, podemos perceber que apenas quatro pesquisas possuem posicionamento crítico em relação ao critério clínico do TDAH como transtorno e apenas quatro abordam claramente em seu título questões referentes à relação desenvolvimento e aprendizagem, como podemos ver nos trabalhos de Cunha (2010), Leite (2010; 2015) e Lucena (2016).

Percebemos, pelos títulos, fundamentação teórica e resumos das pesquisas citadas acima que a relação desenvolvimento e aprendizagem é considerada, nestas pesquisas, para se compreender a função psicológica da atenção. Contudo, ainda nos falta saber como o desenvolvimento e a aprendizagem são abordados nas demais pesquisas presentes no Quadro 1, apresentada anteriormente. A análise foi apoiada nas seguintes questões norteadoras: Como a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento é compreendida nos trabalhos? Nas pesquisas que não partem de uma relação entre os dois conceitos, como eles são compreendidos? E como o desenvolvimento da atenção é entendido para se pensar o TDAH? Essas questões guiaram a elaboração de eixos de análise, a saber: 1) Relações entre aprendizagem e desenvolvimento, que busca identificar se essa relação é considerada e, caso seja, como aparece nas pesquisas; 2) Concepções sobre desenvolvimento da atenção e TDAH, item que objetiva verificar quais definições são apresentadas sobre o TDAH e como a função da psicológica da atenção é considerada em seu desenvolvimento; 3) Ações/intervenções propostas para o TDAH, no qual discorreremos sobre atividades propostas pelas pesquisas analisadas no manejo da criança diagnosticada com TDAH, apresentados na próxima seção.

### Seção 3 – Da análise e discussão

Para facilitar a compreensão do leitor, destacamos em negrito os nomes das autoras e autor das pesquisas analisadas no presente trabalho. A partir das informações apresentadas no Quadro 1, sobre Teses e dissertações que abordam desenvolvimento da atenção e aprendizagem, a maior parte das investigações é proveniente de dissertações de mestrado, sendo treze dissertações e duas teses. Podemos perceber que apenas três pesquisas possuem posicionamento crítico em relação ao critério clínico do TDAH como transtorno (**Lucena, 2016; Leite, 2010; Leite 2015**), enquanto a maioria (onze) é favorável e uma não apresenta posicionamento claro, ou desenvolve sua discussão em torno do TDAH (**Cunha, 2010**). Doze pesquisas foram realizadas em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e três em instituições da rede privada. Entre as públicas, há duas defendidas na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e três na Universidade de São Paulo (USP). Entre as pesquisas, seis utilizam Vigotski ou a Teoria Histórico-Cultural em sua fundamentação teórica, ou como parte dela. Apenas quatro abordam claramente em seu título questões referentes à relação desenvolvimento e aprendizagem.

Para uma melhor organização da escrita, agrupamos as pesquisas que se utilizam da Teoria Histórico-Cultural como um ponto de confluência para a análise. Por se tratar de uma mesma teoria, pressupomos que muitos dos conceitos utilizados serão semelhantes na compreensão do fenômeno. Para isso, também consideramos as referências bibliográficas utilizadas nas pesquisas, para analisar se estão de acordo ou se divergem em algum ponto.

Nesse sentido, as traduções dos escritos para o português feitas a partir de traduções inglesas são consideradas menos confiáveis, uma vez que a versão inglesa – como da obra *A Formação Social da Mente*<sup>18</sup>, pela editora Martins Fontes – retirou as referências marxistas

---

<sup>18</sup>Segundo as palavras dos próprios organizadores do livro, Vera John-Steiner, Ellen Souberman, eMichael Cole e Sylvia Scribner, “O trabalho de reunir obras originalmente separadas foi feito com bastante liberdade. O leitor não

contidas na obra original, o que prejudica profundamente a compreensão dos textos, visto que é algo que fundamenta a teoria. Por outro lado, as traduções feitas na língua espanhola, como *Obras Escogidas*, ou as traduções feitas diretamente do Russo, são consideradas mais adequadas para serem utilizadas como referência.

Os trabalhos de **Lucena (2016)** e **Leite (2010)** foram desenvolvidos na Universidade Estadual de Maringá (UEM), referência nacional da Teoria Histórico-Cultural e orientadas pela mesma professora, a Dra. Silvana Calvo Tuleski. Apresentam, portanto, um referencial teórico semelhante. A pesquisa de **Cunha (2010)**, desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), também utiliza como referência a Teoria Histórico-Cultural, mas suas referências são distintas, o que apresenta diferenciação quanto aos outros trabalhos dessa área. Contudo, mesmo se utilizando como referência a obra *A Formação Social da Mente*, a autora busca outras referências marxistas para compor sua pesquisa. **Costa (2006)** também utiliza *A formação Social da Mente* em suas referências, todavia, resgata o viés marxista por meio de outras obras, não perdendo esta dimensão ao longo de seu trabalho.

Dez trabalhos analisados (**Lucena, 2016; Leite, 2010; Leite, 2015; Cunha, 2011; Boiaski, 2007; Alencar, 2006; Covatti, 2013; Andrade, 2012; Costa, 2006; Mota, 2010**) faziam menção à Vigotski ou outros autores da Teoria Histórico-Cultural, em conceitos como mediação, Zona de Desenvolvimento Proximal, seus estudos sobre linguagem, entre outros. Percebemos o autor como uma referência na área do desenvolvimento, ainda que a apropriação do conceito nem sempre esteja totalmente alinhada com a produção dos continuadores e autores originais da Teoria Histórico-Cultural. Esse fator nos mostra a importância de pesquisas que possam abordar a questão da apropriação de conceitos da Teoria.

---

deve esperar encontrar uma tradução literal de Vygotsky, mas, sim, uma tradução editada da qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos materiais que nos pareceram importantes no sentido de tornar mais claras as idéias de Vygotsky (p. XV). Prestes (2010) também relata problemas em relação à tradução

Nos itens a seguir apresentamos as análises e discussões elaboradas com base nos eixos previamente estabelecidos. Além de apresentar fragmentos das pesquisas, que nos auxiliaram a reconhecer o que estávamos buscando, pautamos a nossa discussão a partir da Teoria Histórico-Cultural, refletindo sobre as contradições que se apresentaram nesses estudos. Assim, delineamos os seguintes eixos de análise: 1) Relações entre aprendizagem e desenvolvimento estabelecidas nas pesquisas e como os autores consideram estes conceitos; 2) Concepções em relação à função psicológica da atenção e seu desenvolvimento e descrições sobre o TDAH nas pesquisas em questão; 3) Ações e intervenções propostas pelos autores para o enfrentamento das problemáticas advindas do TDAH.

### **3.1 Relações entre aprendizagem e desenvolvimento**

Todos os trabalhos analisados que se embasam na Teoria Histórico-Cultural como referência teórica (Lucena, 2016; Leite, 2010; Leite, 2015; Cunha, 2010; Costa, 2006), consideram a relação entre aprendizagem e desenvolvimento tal qual utilizada na presente pesquisa, em que aprendizagem e desenvolvimento são duas propriedades distintas, ainda que intimamente relacionadas e a aprendizagem orienta o curso do desenvolvimento.

**Lucena (2016)**, em sua dissertação, apresenta as relações entre ensino, desenvolvimento e aprendizagem, defendendo que um ensino corretamente organizado direciona o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Em seu texto são elencados princípios norteadores para a organização do ensino, que têm por base autores continuadores da teoria Histórico-Cultural, tais como Davidov (1988), Zankov (1984), Zaporozhets (1960), Talízina (1988) e outras discussões contemporâneas relacionadas à organização do ensino, como Pasqualini (2010a/2010b), Marsiglia (2010) e Solovieva et al. (2004), citados pela autora.

Em sua dissertação, **Leite (2010)** apresenta em nota de rodapé a concepção de Vigotski em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento, delineando de maneira explícita ao longo do texto e de acordo com a orientação teórica que guia o presente trabalho:

Vigotski entendia que o desenvolvimento humano se dava à medida que ocorriam aprendizagens na vida da criança que permitiam a esta amadurecer organicamente. Assim, para este autor a periodização ou fases do desenvolvimento não se encontra dividida de forma linear de acordo com a idade cronológica, mas ocorre quando a criança é capaz de apropriar-se de um determinado conhecimento e superá-lo para avançar em direção a novas aquisições. **(Leite, 2010, p. 128.)**.

A mesma autora, em sua tese **(Leite, 2015)**, considera o desenvolvimento humano como de natureza cultural e que, além da maturação do aparato orgânico, depende do acesso aos meios culturais e apropriação destes para seu desenvolvimento. Nesse sentido, a aprendizagem produz importantes modificações no curso do desenvolvimento.

os estudos de Luria sobre a neuropsicologia defendem um outro ponto de vista sobre o desenvolvimento do cérebro: um órgão que, apesar de regulador da vida e dos processos psíquicos, tem seus sistemas funcionais (que garantem tal regulação) constituídos em unidade biológico/cultural, ou seja, o simples amadurecimento deste órgão não garante uma conduta organizada ao sujeito, sendo necessárias, portanto, ações educativas para que isto aconteça. **(Leite, 2015, p. 22)**.

A autora aborda em seu trabalho que Vigotski e Luria buscavam a superação da dicotomia entre as dimensões biológica e cultural, característica dominante das teorias psicológicas da época, que consideravam os processos psíquicos como de uma ordem ou de outra. Nesse sentido, uma vez que o desenvolvimento biológico acontece em um contexto cultural, ele torna-se socialmente condicionado. Constituídas pela história e a cultura, as apropriações que o ser humano faz em seu processo de aprendizagem conduzem seu desenvolvimento e não o contrário.

Destacamos e defendemos que, embora aparentemente possa haver certa convergência entre Luria e os autores organicistas quando afirmam a importância dos lobos frontais para as funções de atenção e do comportamento organizado (voluntário), o princípio explicativo é radicalmente oposto. Para os autores organicistas, a maturação do organismo irá dizer se o indivíduo tem ou não tem tais capacidades. Para a Psicologia Histórico-Cultural, são as ações educativas recebidas por uma figura que realiza o papel de par superior [...] bem como a situação social de desenvolvimento [...] que irão determinar o caráter do seu desenvolvimento e da constituição dos seus sistemas funcionais. **(Leite, 2015, p. 23).**

No sentido da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, **Leite (2015)** defende em sua tese a importância dos processos educativos no desenvolvimento, como podemos ler no seguinte trecho: “Pensando então no desenvolvimento como um processo que acontece como unidade biológico/cultural, entendemos que são de suma importância as ações educativas que possibilitem regular a atenção e o próprio comportamento para que ocorram desde muito cedo na vida da criança.” **(Leite, 2015, pp. 58-59).**

**Boiaski (2007)** utiliza como referência a Teoria Sócio-Histórica e autores comentadores de Vigotski, e cita o processo de aprendizagem: “Dentro dessa perspectiva, Vygotsky considera a

aprendizagem como um processo social no qual os sujeitos constroem seus conhecimentos através da sua interação com o meio e com os outros, numa inter-relação constante entre fatores internos e externos (Passerino e Santarosa, 2000).” **(Boiaski, 2007, p. 16)**. A autora considera a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, ressaltando que a boa aprendizagem é a que precede o desenvolvimento, algo já sinalizado por Vigotski; contudo, em seu trabalho apresenta posicionamentos contraditórios, como neste trecho ao falar sobre a ZDP: “Mas para que a cooperação entre os sujeitos seja eficiente ao desenvolvimento do indivíduo, durante o processo de aprendizagem, é necessário que este esteja suficientemente amadurecido, isto é, encontre-se no nível de desenvolvimento proximal requerido.” **(Boiaski, 2007, pp. 18-19)**. Ainda que a autora se utilize da teoria e de conceitos como o de ZDP, parece haver uma contradição relativa à apropriação do conceito, como se este estivesse relacionado com a maturação orgânica.

Também na perspectiva Histórico-Cultural, **Costa (2006)** considera a relação entre aprendizagem e desenvolvimento: “Para estes autores [Vigotski, Luria e Leontiev, citados anteriormente pela autora] a aprendizagem gera desenvolvimento e este é cultural e, portanto, histórico, pois a partir de sua ação sobre a natureza o homem transforma a si mesmo, construindo sua própria história.” **(Costa, 2006, p. 18)**.

A autora considera também a ação intencional do homem sobre a natureza, por meio do trabalho, como fundamento do desenvolvimento histórico e construção do mundo cultural: “O desenvolvimento das crianças também no que se refere à organização (espacial, temporal, pessoal, ou ainda do pensamento) vai depender das formas de mediação estabelecidas pelo educador, especialmente a mediação dos signos e do significado representada pela linguagem.” **(Costa, 2006, p. 132)**. E mais à frente acrescenta que a capacidade de autorregulação do comportamento se desenvolve na criança “na medida em que ela capta os sentidos e significados



do meio social em que vive, através da interação com as pessoas, e os reconstrói no individual.” (Costa, 2006, p. 133) ressaltando o caráter inter e intrapsicológico do desenvolvimento.

**Folquitto (2009)** utiliza como fundamentação teórica de sua pesquisa a teoria piagetiana. No que se refere ao desenvolvimento psicológico, fala sobre uma interação entre a criança e o ambiente na construção do conhecimento:

[...] progressivamente, a criança, ao buscar compreender o mundo e as coisas ao seu redor, constrói também capacidades cognitivas e afetivas que possibilitam um avanço em seu desenvolvimento. Assim, o Construtivismo, tão associado aos escritos piagetianos, corresponderia a este mútuo crescimento, a esta interação da criança com o ambiente, que, ao construir conhecimento, acaba descobrindo a si mesma e desenvolvendo suas capacidades. (Folquitto, 2009, p. 38).

A autora não cita uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento nesses termos, mas a partir do conceito de assimilação e adaptação é possível vislumbrar uma ideia que se aproxima um pouco do processo de aprendizagem:

A assimilação resultaria do movimento do indivíduo em conhecer o meio externo, do qual não encontraria muita resistência. Dessa maneira, o sujeito assimilaria as características externas da maneira como lhe é possível, não realizando um esforço adaptativo. Já quando o meio apresenta algum obstáculo para o sujeito, que assim necessita de uma mudança em seus esquemas para poder assimilá-lo, fala-se em acomodação, que implica numa modificação do ponto de vista do sujeito. No contato com o mundo, através da assimilação, as ações e pensamentos da criança são induzidos a acomodações sucessivas, na medida em

que surge alguma mudança externa. Quando ocorre o equilíbrio entre assimilação e acomodação, temos a adaptação. Assim, “o desenvolvimento mental aparecerá, então, em sua organização progressiva como uma adaptação sempre mais precisa à realidade” (PIAGET, 1964/1975, p. 16). (Folquitto, 2009, p. 39).

O processo de desenvolvimento, nessa teoria, vai sendo descrito a partir das experiências da criança, desde tenra idade, conforme ela avança nos estágios desenvolvimentais. Não são citadas as relações estabelecidas com aqueles que a rodeiam, responsáveis por seu cuidado, e a influência destes, mas como a criança vai incorporando as experiências e avançando em seu desenvolvimento. Não é abordado, ao longo do texto, o papel do outro, ou do par mais desenvolvido nesse processo, ainda que se considere a interação com o ambiente.

Ao citar o trabalho da psicóloga Barbel Inhelder, que trabalhou diretamente com Piaget, com pessoas com deficiência mental, **Folquitto (2009)** ressalta a importância do desenvolvimento orgânico cortical:

ao demonstrar que sem as condições orgânicas necessárias para o desenvolvimento, não poderiam ocorrer os agrupamentos mentais responsáveis pela organização da ação e do discurso, tal pesquisa acabou por falsear o modelo proposto por Piaget, enriquecendo-o, e demonstrando que a aquisição de conhecimento não depende somente dos conteúdos com os quais o sujeito tem contato, mas também de suas condições cognitivas prévias à experiência. (Folquitto, 2009, p. 64).

No trabalho de **Folquitto (2009)**, conforme a teoria piagetiana, fica claro que a aprendizagem não é considerada como direcionadora do curso do desenvolvimento, apesar de

estabelecer uma relação no sentido da apropriação e interação que a criança estabelece com o ambiente. O desenvolvimento de noções operatórias é considerado atrasado no caso de crianças com diagnóstico de TDAH, o que é relacionado com questões neurobiológicas, uma vez que a maturação cerebral é condição inexorável do curso do desenvolvimento.

A tese da mesma pesquisadora (**Folquitto, 2013**) aparece em nosso levantamento. A autora, em sua tese, fala sobre uma relação dialética do desenvolvimento. O termo aprendizagem vem relacionado à aprendizagem escolar, e os termos assimilação e equilibração a processos relacionados à interação na dinâmica do desenvolvimento.

A partir do exposto, temos que a teoria piagetiana do desenvolvimento é, desde sua gênese, dialética, construtiva e relacional. Neste referencial, as possibilidades de conhecimento e desenvolvimento são dadas a partir das construções decorrentes da relação do sujeito com o mundo, na qual cada parte contribui com atributos prévios e necessários para esta interação, que, em sua síntese, superará o estado inicial, ocasionando modificações no sujeito e objeto. (**Folquitto, 2013, p. 42**).

No sentido dialético está a interação do sujeito com o ambiente e os processos de equilibração, necessários ao desenvolvimento: “O desenvolvimento, portanto, é um processo que não está somente no indivíduo, e nem nos objetos, mas nas construções resultantes destas interações.” (**Folquitto, 2013, p. 24**).

Ao citar uma pesquisa de Dell'Agli e Brenelli (2010) sobre o panorama de pesquisas brasileiro em relação a transtornos de aprendizagem, se apresenta, segundo a autora, a necessidade de se considerar aspectos sociais e referentes ao desenvolvimento ao se abordar essa questão, assim como considerar aspectos afetivos na aprendizagem.

Crianças que em situação de aprendizagem apresentavam uma maior presença de aspectos afetivos considerados positivos [...] eram justamente aquelas que não possuíam queixas de aprendizagem, evidenciando a importância de analisarmos, diante das dificuldades de aprendizagem, se os meios educacionais estão proporcionando à criança a possibilidade de envolvimento afetivo no aprendizado. (Folquitto, 2013, p. 32).

Podemos observar, a partir do trecho exposto acima, que a aprendizagem é considerada como a aprendizagem que ocorre no contexto escolar. As interações no processo de desenvolvimento, apresentadas pela autora, que seriam referentes ao que consideramos aprendizagem de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, estão aparentemente indiferenciadas do processo de desenvolvimento, conforme esclarece Vigotski quanto às diferentes teorias do Desenvolvimento (Vigotskii, 1933/2017). Neste caso, aprendizagem aparece como parte do processo de desenvolvimento, não dissociada deste.

**Folquitto (2013)** coloca que as condições biológicas são condições para o desenvolvimento e podem ser insuficientes se não forem plenamente amadurecidas. Segundo a autora, “Para que este processo de desenvolvimento ocorra, Piaget postula quatro fatores do desenvolvimento mental: maturação, experiência, interações sociais e a equilibração.” (Folquitto, 2013, p. 34). Diferentemente do que considera a Teoria Histórico-Cultural, de que o desenvolvimento biológico é fundamentado no meio social por meio da aprendizagem, o desenvolvimento para a Teoria Piagetiana será condição *a priori* para posteriormente ser possível a interação.

**Pereira (2011), Jacobsen (2016) e Fragoso (2014)**, em suas dissertações, abordam a questão das funções executivas. **Pereira (2011)** trata do desenvolvimento de funções executivas,

caracterizadas pela autora como: “O processamento relacionado à realização de comportamentos voluntários e dirigidos a metas tem sido nomeado de funções executivas (GAZZANIGA; IVRY; MANGUN, 2006)” **(Pereira, 2011, p.2)**. O que consideramos aqui como funções psicológicas superiores, na perspectiva da neuropsicologia cognitiva são denominadas como funções executivas. Sobre estas funções, a autora acrescenta que possuem como base neurológica o córtex pré-frontal (Diamond, Barnett, Thomas & Munro, 2007 apud **Pereira, 2011**).

A autora, ao citar o estudo de Trevisan (2010), no qual foi investigado o desenvolvimento de funções executivas e sua relação com sinais de desatenção e hiperatividade, chega à seguinte conclusão: “Por um meio de MANOVAs e testes de Kruskal-Wallis verificou-se tendências desenvolvimentais das habilidades de atenção e controle inibitório ao longo das séries escolares, mostrando que, de fato, essas habilidades aumentam com a progressão escolar.” **(Pereira, 2011, p. 11)**. Contudo, a autora não faz nenhuma referência a uma relação entre a aprendizagem escolar e o desenvolvimento, como se não houvesse correlação entre o ensino sistematizado e o impulsionamento do desenvolvimento.

De fato, as intervenções destinadas a melhorar as funções executivas podem, portanto, servir a um propósito importante. Estudos anteriores mostram que alguns aspectos das funções executivas podem ser melhorados por meio de treinos. De fato, as funções executivas são importantes para o sucesso na vida cotidiana e escolar, e são passíveis de melhora ao longo do desenvolvimento. Ou seja, além da progressão usual com a maturação biológica, é possível fomentar o desenvolvimento das funções executivas com instruções específicas para isso. Assim, embora tais funções raramente sejam ensinadas formalmente, elas o podem ser, principalmente às crianças em situação de risco (Diamond et al., 2007). **(Pereira, 2011, p. 12)**.

Nesse estudo citado pela autora, foi elaborada uma série de ferramentas para melhorar as habilidades em funções executivas de crianças, dando-se especial ênfase à sua estimulação precoce. Ainda que se reconheça a importância da escola e a relevância da educação no desenvolvimento das funções executivas, se considera que, em casos de distúrbios, essas funções serão deficitárias. A ótica do estímulo ao desenvolvimento de tais funções seria, portanto, um paliativo.

Ao abordar essas funções psicológicas, ao invés de se discutir a perspectiva de seu desenvolvimento, se pauta na atribuição de uma região cerebral à sua existência. A aprendizagem é vista sob a ótica de sua dificuldade, como problemas de aprendizagem, problemas de comportamento e déficit nas funções executivas. Nesse estudo, não é esboçada uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

No estudo de **Jacobsen (2016)** investiga-se a influência de fatores ambientais, biológicos e socioculturais no desenvolvimento de funções executivas. Ao considerar a influência desses fatores no desenvolvimento, as principais relações estabelecidas em pesquisas anteriores é a da associação com a idade (em relação aos fatores biológicos) e escolaridade dos pais, nível socioeconômico e tipo de escola (em relação a fatores socioculturais).

Quanto ao papel das variáveis socioculturais, dois modelos podem explicar a influência desses fatores no desempenho cognitivo: o modelo de estresse familiar e o modelo de investimento familiar (Hackman et al., 2015). Considerando o primeiro modelo, especificamente, entre os aspectos do cuidado parental que podem contribuir para o desenvolvimento executivo, podem-se citar: sensibilidade e resposta adequada às necessidades da criança; assistência em tarefas além da capacidade da criança e comentar

as ações e pensamentos dela. Esses fatores proporcionam à criança oportunidades bem-sucedidas de interação com o ambiente e de autorregulação, otimizando o desenvolvimento executivo (Ritter, Nelle, Steinlin, & Regula, 2013). **(Jacobsen, 2016, p. 26).**

Em relação ao papel da família no desenvolvimento, a autora acrescenta, em uma perspectiva que nos lembra a velha Teoria da Carência Cultural (Sawaya, 2002):

Já em relação ao segundo modelo, a qualidade da estimulação cognitiva oferecida à criança no ambiente familiar pode incluir fatores como a disponibilidade de livros, computadores e outros recursos de aprendizagem, bem como a oportunidade de viagens e de comunicação com os cuidadores (Hackman et al., 2010). Assim, crianças de menor nível socioeconômico podem ter menos acessos a livros, menos tempo dedicado à leitura e menor acesso a experiências e materiais relevantes para a promoção do desenvolvimento cognitivo (Arán-Filippetti & Richaud de Minzi, 2012). **(Jacobsen, 2016, pp. 26-27).**

Dessa forma, podemos ver que, dentre os fatores socioculturais citados, a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento das funções executivas no sentido de uma otimização do desenvolvimento executivo, ainda que o desenvolvimento seja visto pela ótica da maturação do córtex cerebral.

Sendo assim, o desenvolvimento das FE [funções executivas] está estreitamente relacionado à maturação do córtex frontal. Ele apresenta um longo período de desenvolvimento pós-natal, que se estende desde a infância até o início da adultez (Jurado

& Rosselli, 2007; Matute et al., 2008; Romine & Reynolds, 2005). A maturação das FE é acelerada durante a infância e se torna mais lenta na adolescência, dessa forma, parece haver uma maior estabilidade do funcionamento executivo com o aumento da idade. O desenvolvimento tende a ser linear, porém, com períodos de aceleração (Matute et al., 2008). (Jacobsen, 2016, p. 22).

Nessa perspectiva teórica, a maturação biológica, portanto, é condição primordial ao desenvolvimento, que é visto como anterior ao processo de aprendizagem, uma vez que prejuízos no desenvolvimento das chamadas habilidades executivas implicam em dificuldades de aprendizagem – focaliza-se o sujeito e não o processo de escolarização: “Dessa forma, a influência do nível socioeconômico no desenvolvimento executivo e cognitivo em geral pode estar relacionado à oferta tanto de interações cuidador-criança quanto de um ambiente linguístico mais enriquecidos, além de maior acesso a recursos de aprendizagem.” (Jacobsen, 2016, p. 27).

Ainda que se considerem neste estudo as qualidades do ambiente no qual a criança vive, assim como os recursos de aprendizagem disponíveis, no sentido dos fatores que estimulam o desenvolvimento, não se estabelece aqui uma relação clara entre aprendizagem e desenvolvimento e a maturação biológica é a perspectiva fundamental do desenvolvimento.

Também em uma perspectiva de estudo das funções executivas, se aprofundando no estudo da compreensão e metacompreensão de leitura de crianças com diagnóstico de TDAH, **Fragoso (2014)** questiona o tratamento feito unicamente com medicação, apontando estudos que demonstram que os benefícios do uso de medicamento são pequenos, especialmente em relação às funções executivas. A autora também aborda a importância do trabalho de pais e professores junto à criança como forma de auxiliá-la na organização e planejamento de suas tarefas. Contudo,



esse trabalho de orientação na organização e planejamento da atividade infantil não é considerado na relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

É por meio da leitura que o sujeito qualifica sua formação cognitiva, social, aumentando, assim, sua inserção cultural. Para que isso ocorra, o leitor precisa ser capaz de realizar uma leitura que lhe dê condições de aprender, podendo assim interagir com o meio (SANTOS, et al., 2002). **(Fragoso, 2014, p. 21).**

A aprendizagem, nessa pesquisa, aparece de uma maneira interacionista, como forma de relação com o meio, isto é, sujeito e meio considerados separadamente e não de modo dialético; não se considera a perspectiva de apreensão de conhecimento e apropriação da cultura na construção das funções psicológicas superiores.

Na pesquisa de **Alencar (2006)**, pelo trecho a seguir, podemos ver claramente que a concepção da relação entre aprendizagem e desenvolvimento considera, primeiramente, o desenvolvimento das estruturas cognitivas que possam possibilitar, posteriormente, a aprendizagem: “Outrossim, à medida que os alunos progredem em seu desenvolvimento, as exigências para aprendizagem assumem maior complexidade. As falhas na atenção e mecanismos da memória os precipitam a cometer erros, terem dificuldades de assimilar e armazenar informação.” **(Alencar, 2006, p. 121).**

Nessa perspectiva, uma vez que essas estruturas cognitivas são deficitárias, como no caso do TDAH como um transtorno do neurodesenvolvimento, a aprendizagem será prejudicada. Ainda que se discuta a construção de estratégias de aprendizagem, elas serão vistas no sentido da Educação Especial, uma forma compensatória do processo de ensino-aprendizagem que possa

superar/compensar falhas da aprendizagem, mas que não farão o sujeito avançar no desenvolvimento, posto que este já se encontra deficitário.

A criança com diagnóstico de TDAH apresentará dificuldades na elaboração de estratégias de aprendizagem – sendo esta considerada exclusivamente como aprendizagem escolar/desempenho acadêmico – e assim, os problemas de controle do comportamento e sustentação da atenção, por exemplo, se relacionam negativamente à aprendizagem, de modo a dificultar ou mesmo impedir seu processo. A aprendizagem, nesse sentido, é compreendida como aprendizagem do conteúdo escolar, estando intimamente relacionada com a capacidade de manter o foco da atenção. Para discorrer sobre o funcionamento da atenção em alunos com o diagnóstico de TDAH a autora cita Borges (2005, pp. 147-148, grifos da autora):

seus processos de atenção se encontram alterados e, em vez de recorrerem a um controle interno, permanecem orientando a atenção a uma infinidade de estímulos. *Pode-se afirmar que, sem atenção, não há aprendizagem, ou, se se quer maior precisão, quanto mais atenção, mais aprendizagem (...) é preciso prestar atenção aos elementos mais relevantes do que se vai aprender.*

Essa relação entre aprendizagem como aprendizagem escolar é vista com clareza em alguns trabalhos da área da Educação (Alencar, 2006; Covatti, 2013; Boiaski 2007; Andrade, 2012). Covatti (2013) explicita em seu texto que aborda a questão da aprendizagem escolar, relacionada ao processo de ensino-aprendizagem. Por se ater mais em sua dissertação à questão da avaliação da aprendizagem escolar, não encontramos em seu trabalho questões referentes à relação entre aprendizagem e desenvolvimento, tampouco ações e intervenções propostas para o

TDAH, visto que o autor não se aprofundou no transtorno especificamente, colocando-o juntamente com a dislexia e a deficiência intelectual, no âmbito da inclusão escolar.

Ao abordar Vigotski, o autor se remete a seus estudos sobre defectologia e desenvolvimento cognitivo, discutindo a questão das funções psicológicas superiores, ainda que não se aprofunde nesse tema. A partir de Vygotsky (1997, apud **Covatti, 2013**), o autor traz em seu texto a apropriação da cultura da criança com deficiência:

O que entendemos, nesta questão, de acordo com esse autor, é que, em uma criança “normal”, a maturidade orgânica e a formação da linguagem acontecem de forma natural e cultural, enquanto a criança com “defeito” possui uma deficiência orgânica que a impede de adquirir, por assim dizer, no mesmo ritmo – em termos comparativos – o conhecimento, a linguagem. (**Covatti, 2013, p. 49**).

**Covatti (2013)** não chega a abordar a questão do desenvolvimento, mas apresenta sua concepção alinhada com a produção de Vigotski, no sentido de adaptação dos meios culturais para a aprendizagem das pessoas com deficiência.

Assim, consideramos que trabalhar a especificidade de cada aluno exige que as escolas estejam preparadas para receber aqueles com necessidades específicas e quaisquer outros; que os professores entendam, literal ou genericamente, que as condições orgânicas são barreiras que podem ser sobrepostas em função de uma didática de observação, de tentativa, de mediação, de conhecimento da história e da cultura de seus alunos, bem como utilizar intervenções no processo de ensino e de aprendizagem com ações peculiares, amparando-se na teoria e agindo na prática. (**Covatti, 2013, p. 50**).

Como pauta seu trabalho a partir da lógica da inclusão escolar, **Covatti (2013)** fala sobre a aplicação de diferentes formas de apreensão do conhecimento e apropriação da cultura, na valorização da diversidade. O autor também se utiliza do conceito de ZDP, ainda que brevemente, em sua pesquisa, mas não trata da relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Já **Andrade (2012)** realiza sua pesquisa a partir do uso de jogos de regras na intervenção pedagógica na aprendizagem de crianças com TDAH. Para a autora, o desenvolvimento é visto sob a ótica da maturação orgânica, no caso das crianças com TDAH, é constatado um atraso nesse curso que, segundo a concepção na qual se pauta, deveria ser natural:

No curso do desenvolvimento da infância, espera-se que à medida que as crianças amadureçam, aumentem sua capacidade de manter a atenção por períodos cada vez mais extensos, mesmo em tarefas que não lhes sejam muito atraentes. No caso de crianças com TDAH, essa capacidade não irá evoluir da mesma forma, o que irá exigir de seus pais e professores, intervenções mais frequentes a fim de auxiliá-las na regulação de seu comportamento. (**Andrade, 2012, p. 22**).

Contudo, a autora ainda acrescenta que as intervenções ante os comportamentos hiperativos podem ser favoráveis no desenvolvimento de determinadas habilidades. Nesse sentido, considera que os jogos “parecem beneficiar seus jogadores com o desenvolvimento de habilidades como atenção, concentração, autocontrole, paciência, criatividade, dedução, antecipação, análise, síntese, memória, imaginação, automotivação, pensamento lógico e planejamento estratégico (GRANDO, 2000).” (**Andrade, 2012, p. 16**). A autora considera que essas habilidades se encontram subdesenvolvidas em pessoas com TDAH e afirma que a atenção,

a concentração e o autocontrole podem ser desenvolvidos por meio de intervenções. A aprendizagem, contudo, é vista por **Andrade (2012)** no âmbito da aprendizagem escolar, pela perspectiva do processo de ensino-aprendizagem:

Acredito que a intervenção pedagógica com utilização de jogos pode ir muito além da aprendizagem do próprio jogo. Ela pode ser um suporte pedagógico acessível e extremamente interessante, capaz de oferecer uma valiosa contribuição para a formação pessoal, social e acadêmica dessas e de todas as crianças. (**Andrade, 2012, p. 16**).

A autora cita Vigotski ao abordar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio da interação entre professor e alunos e entre alunos e seus pares. Também utiliza o autor para discutir sobre jogos de regras e sua relação com o desenvolvimento, considerando o jogo como ferramenta importante para estimular o desenvolvimento de motivação, autocontrole, planejamento da ação, controle da impulsividade, entre outros aspectos morais, sociais e cognitivos.

Partindo da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, entendemos que o desenvolvimento infantil não acontece numa dinâmica de causa e efeito. O desenvolvimento ocorre numa relação dialética entre o sujeito e o meio cultural em que está inserido. A educação formal tem papel fundamental no processo de desenvolvimento humano, uma vez que a aprendizagem gera desenvolvimento que gera aprendizagem e eleva ainda mais o nível de desenvolvimento do sujeito (VIGOTSKI, 2009). (**Andrade, 2012, p. 86**).

Ainda que, em um primeiro momento, apresente uma visão do desenvolvimento exclusivamente orgânica, ao longo do seu texto e a partir dos resultados de sua pesquisa, apresenta uma outra concepção, que abarca também o processo de aprendizagem como direcionador do curso do desenvolvimento. Entretanto, mesmo que a aprendizagem seja compreendida no âmbito da aprendizagem acadêmica, para a autora ela também está relacionada ao desenvolvimento, que inclui o desenvolvimento escolar: “Estamos diante da necessidade cada vez mais iminente de uma atitude investigativa e reflexiva sobre nossa prática pedagógica com vistas a encontrar alternativas que possam favorecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento no ambiente escolar” (Andrade, 2012, p. 34).

**Mota (2010)** cita Vigotski por meio de alguns de seus comentadores para tratar da mediação no desenvolvimento das funções mentais superiores. Contudo, não enfatiza o lugar da aprendizagem como direcionadora do curso do desenvolvimento, nem se aprofunda sobre a questão das funções psicológicas superiores.

Tão importante quanto a utilização de jogos e materiais manuseáveis é a mediação entre estes e as crianças com e sem o TDAH, bem como a mediação entre estes e as atividades propostas. A qualidade destas mediações pode trazer grandes contribuições para o desenvolvimento das crianças – especialmente das que possuem TDAH –, proporcionando interação, socialização, e desenvolvimento de habilidades diversas. (Mota, 2010, p. 26).

A partir da análise das pesquisas supracitadas, percebemos que um fator a ser considerado é a importância de se reconhecer a aprendizagem como uma atividade além do âmbito escolar. Para isso, é relevante diferenciar a aprendizagem escolar como uma parte do processo de

aprendizagem geral, a exemplo de como **Covatti (2013)** traz em sua pesquisa, especificando de que concepção de aprendizagem estamos falando.

Podemos ver um embate que se estabelece entre as diferentes concepções de desenvolvimento. Por um lado, se pauta na perspectiva da maturação biológica, ainda que considere, em alguns casos, que intervenções educativas e comportamentais podem influenciar em um avanço no desenvolvimento de funções que se encontram aquém do esperado. Embora a obtenção de resultados positivos nesses casos, ao se falar do desenvolvimento, este é descrito como unicamente um processo de maturação biológica. Nesse sentido, podemos pensar na análise proposta pelos autores da Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 1931/1995; Luria, 1979), os quais discutem a questão do desenvolvimento na busca da superação da dicotomia que se apresenta entre o desenvolvimento biológico e o histórico-cultural.

O dualismo entre o inferior e superior e a divisão metafísica da psicologia em dois níveis alcança seu nível máximo na ideia que divide a psicologia em duas ciências separadas e independentes: psicologia fisiológica, de ciências naturais, explicativa ou causal por uma parte e compreensiva, descritiva ou teologia, psicologia do espírito como fundamento de todas as ciências humanas, por outro. (Vygotski, 1931/1995a, p. 19)

A Teoria Histórico-Cultural, fundamentada no marxismo, considera que o trabalho é o que diferencia o ser humano dos outros animais, produzindo características únicas, que levam o humano para uma condição de existência além de seu aparato orgânico. O trabalho intencional é característica exclusiva do gênero humano. Conforme esclarece Marx (1867/2013):

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. (Marx, 1867/2013, p. 327).

Essa ação que transforma a natureza, de caráter intencional e não inato, é um ponto fundamental para compreender o processo de desenvolvimento humano, uma vez que o ser humano, enquanto homem primitivo, por meio do trabalho inicia o uso de instrumentos, sua experiência com a natureza passa da experiência imediata, para a experiência mediada. Nesse sentido, instrumentos e linguagem medeiam a experiência do homem no mundo, proporcionando um salto qualitativo em seu desenvolvimento psicológico. Como escreve Luria (1979),

As formas principais de atividade psíquica do homem surgem nas condições da história social, desenvolvem-se no processo de atividade material surgido ao longo da história, baseiam-se nos meios que se formaram no processo de trabalho, de emprego dos instrumentos de trabalho e da linguagem. (p. 9).

Os instrumentos de trabalho e a linguagem permitem ao homem a comunicação com o meio ambiente e a assimilação da experiência de toda a humanidade. Os instrumentos de trabalho e posteriormente a linguagem levaram ao surgimento de uma nova forma de evolução, inexistente nos animais: a forma de evolução mediante a assimilação da experiência social (Luria, 1979). Aprofundando esta discussão, Vigotski (1931/1995a) caracteriza três linhas do desenvolvimento: filogenética, ontogenética e cultural. A filogênese se refere ao desenvolvimento biológico do gênero humano, considerado a partir da teoria evolucionista. A ontogênese trata do percurso do



desenvolvimento individual, referente às experiências singulares na apropriação da cultura, por exemplo. E a última linha relaciona-se à história do gênero humano, suas transformações mediadas pela linguagem e pela apropriação da cultura.

Por uma parte, é um processo biológico de evolução das espécies animais que conduziu à aparição da espécie *Homo Sapiens*; e, por outro, um processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo se converte em um ser cultural. Ambos os processos, o desenvolvimento biológico e o cultural do comportamento, estão presentes por separado na filogênese, são duas linhas independentes de desenvolvimento, estudadas por disciplinas psicológicas diferentes, particulares. (Vygotski, 1931/1995a, p. 29-30).

Na filogênese, o sistema orgânico de atividade (evolução biológica) e o sistema instrumental de atividade (desenvolvimento histórico) se dão separadamente; contudo, na ontogênese, ambos planos de desenvolvimento se unificam: o animal e o humano. Portanto, ainda que inicialmente sejam linhas diferenciadas, no curso do desenvolvimento elas se entrelaçam, uma vez que em um processo dialético, as ações que o homem executa transformam a natureza assim como a si mesmo. Nesse processo,

Não só se desenvolve o uso de ferramentas, como também o sistema de movimentos e das percepções, o cérebro e as mãos, todo o organismo da criança. Ambos os processos se fundem em um, como já foi dito, um processo de desenvolvimento completamente especial. (Vygotski, 1931/1995a, p. 38).

Nessa perspectiva, percebemos que a Teoria Histórico-Cultural não ignora a importância do desenvolvimento biológico, tampouco a questão da periodização do desenvolvimento. Contudo, compreende o desenvolvimento humano como além do desenvolvimento biológico da espécie, uma vez que acontece no meio cultural e trata-se, portanto, de um processo historicamente condicionado (Vygotski, 1931/1995a).

A partir das teses e dissertações analisadas neste Eixo, podemos sistematizar da seguinte maneira as relações entre aprendizagem e desenvolvimento encontradas:

a) Aprendizagem como impulsionadora do desenvolvimento: é por meio da apropriação da cultura que a criança pode se desenvolver (**Lucena, 2016; Leite, 2010; Leite, 2015; Cunha, 2010; Costa, 2006**). Nessa perspectiva, esses trabalhos mostram-se coerentes com os pressupostos da Teoria Histórico-cultural, especialmente os apresentados anteriormente, por Vigotski (1933/2017), em que a aprendizagem adequadamente organizada pode instigar o desenvolvimento.

b) Aprendizagem como forma de interação com o meio, não impulsionadora do desenvolvimento e desenvolvimento como maturação biológica. Nessa perspectiva, o desenvolvimento dá condições para que possa ocorrer a aprendizagem e por mais que se estabeleçam relações entre estímulos ao desenvolvimento, como no caso das funções executivas, não se estabelece uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento (**Folquitto, 2009; Folquitto, 2013; Pereira 2011; Jacobsen, 2016; Fragoso 2014; Alencar 2006; Andrade, 2012**).

c) Aprendizagem como aprendizagem escolar (**Alencar 2006; Covatti, 2013; Boiaski, 2007; Andrade, 2012; Mota, 2010**). Este posicionamento considera a aprendizagem como restrita somente ao processo de escolarização e não relacionada ao desenvolvimento humano como um todo, em diferentes contextos.

Vemos, a partir dessa análise, a presença dos três pressupostos do desenvolvimento apresentados por Vigotski (vide introdução do item 1.2 na Seção 1), ainda presentes nas produções que versam sobre o desenvolvimento da atenção e o TDAH. A relação em que o desenvolvimento é condição primeira à aprendizagem ainda se mostra como predominante nos estudos analisados. A seguir, apresentamos as análises do segundo Eixo, em relação às concepções sobre desenvolvimento da atenção e TDAH.

### 3.2 Concepções sobre desenvolvimento da atenção e TDAH

Respalgadas na Teoria Histórico-Cultural, as pesquisas de **Lucena (2016)** e **Leite (2010; 2015)** questionam a caracterização do TDAH como um transtorno de origens neurobiológicas, trazendo a discussão dos sintomas de desatenção e impulsividade para uma perspectiva educacional e social.

**Lucena (2016)** aborda especialmente o papel da linguagem no desenvolvimento das funções arbitrárias/voluntárias do comportamento, assim como o papel da educação do direcionamento da aprendizagem, a fim de orientar o desenvolvimento.

**Leite (2010)** compreende atenção como uma função psicológica superior, que se desenvolve por e nas relações sociais (intersubjetivamente) e o TDAH como uma característica do não desenvolvimento adequado dessa função, uma apropriação de um tipo de atenção fragmentado pela nossa cultura, especialmente no contexto neoliberal.

No segundo capítulo de sua dissertação, **Leite (2010)** discorre sobre como a organização do contexto social, político e econômico atual contribui para o desenvolvimento de comportamentos cada vez mais hiperativos e desatentos nos indivíduos. Discute a atenção não só na perspectiva de seu desenvolvimento, mas também dos entraves que se impõe contribuindo

para seu não-desenvolvimento. Nesse sentido, aprofunda sua análise sobre a implementação de políticas econômicas neoliberais, tanto internacionalmente quanto no contexto brasileiro e a influência disso na organização da função da escola e na educação:

No modelo anterior [fordismo], ocorria um desgaste de ordem física devido às constantes repetições de movimentos. Já no trabalho flexível [modelo toyotista], tem-se um esfacelamento das funções mentais – dentre elas a atenção – devido ao excessivo número de atividades atribuídas ao trabalhador. Com isso, a atenção fica fragmentada, impedida de manter-se em algo por muito tempo, uma vez que, mesmo antes de concluir a tarefa, já começou a próxima ou, ao menos, já está pensando em como realizá-la. **(Leite, 2010, p. 67).**

Nesse sentido, a autora relaciona a fragmentação social produzida pelo neoliberalismo com a produção de subjetividade e o psiquismo:

[...] pode-se inferir que os alunos refletem em seus comportamentos a lógica social excludente e perversa que se reflete na forma como o ensino vem sendo organizado – deixando-os “livres” para serem flexíveis, trabalhando conteúdos de forma superficial –, assim, se apresentam algum problema, como é o caso do que se reconhece hegemonicamente como TDAH, é provável que este esteja muito mais relacionado com a forma como a escola transmite e organiza seus conteúdos do que com causas orgânicas [...] **(Leite, 2010, p. 74).**

Isso nos traz à reflexão para o momento atual que o Brasil vivencia em seu contexto político: a partir de ameaças de cortes no orçamento destinado à educação<sup>19</sup> que, entre propostas e recuos, confunde o povo com informações conflituosas, enquanto atua na execução do projeto de sucateamento das instituições de ensino. O Estado vai cada vez mais se distanciando em seu suporte à população e a ideologia neoliberal dos indivíduos estarem por conta própria vai se consolidando. Nesse contexto, as exigências ante as práticas educativas de professores são, cada vez mais, intensificadas, enquanto o oferecimento de recursos para o trabalho e formação de profissionais são esparsos.

A autora também aborda sobre a influência do construtivismo (teoria Piagetiana) na construção das bases curriculares, com a ideia do “aprender a aprender”, que deixa tanto professores quanto alunos “largados à própria sorte” no processo de ensino-aprendizagem e na busca pelas soluções dos problemas que enfrentam.

Essas transformações atingem também o âmbito educacional e, conseqüentemente, o exercício da profissão do professor (Facci, 2004). Ou seja, todos estão sujeitos a essa lógica perversa, exige-se tanto do professor quanto do aluno que sejam capazes de buscar soluções para os problemas que enfrentam, buscar formas de adquirir conhecimento, buscar desenvolver habilidades e espírito de equipe; porém ambos (professores e alunos) parecem estar pouco direcionados a respeito de como alcançar tantos objetivos, mas, no atual contexto, isso é o que menos importa, porque cada um é responsabilizado individualmente por seus fracassos. (Leite, 2010, p. 79).

---

<sup>19</sup>Mais informações em <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/governo-decide-repor-21-da-verba-cortada-na-educacao.shtml>>. Acesso em 27/06/2019

Newton Duarte (2001), pedagogo que se dedica a uma análise crítica do construtivismo e da concepção do aprender a aprender<sup>20</sup>, considera que ela parte de posicionamentos que possuem alguns pressupostos fundamentais, que a caracterizam: o fato de serem consideradas mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, ausentes da transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências; o aluno, portanto, desenvolver um método de aquisição, elaboração e descoberta de conhecimentos mostra-se mais importante do que ser realizado na forma de aquisição de conhecimentos já desenvolvidos; e de que a atividade do aluno deve ser impulsionada e dirigida por seus próprios interesses e necessidades, sem que isso seja trabalhado exteriormente.

Nesse sentido, o autor considera que “trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos.” (Duarte, 2001, p. 38). Ou seja, ao invés de superar aquilo que, na sociedade capitalista, produz dificuldades no processo de escolarização, busca-se uma melhor adaptação dos indivíduos à essa forma de funcionamento da sociedade.

Nesse sentido, as políticas econômicas, além de produzirem os recursos com os quais os indivíduos podem (ou não) se utilizar para seu desenvolvimento, constroem um imaginário do que é esperado de cada um para obter “sucesso” no mercado de trabalho e na sociedade. Quando essas qualidades esperadas para o “sucesso” não se apresentam, quando as condições de desenvolvimento são fragmentadas, o indivíduo é culpabilizado. O desenvolvimento, portanto, não é visto como fundamentado essencialmente nas relações sociais, mas como algo individualizado. E nessa lógica necessariamente excludente, na qual ocorre a naturalização da

---

<sup>20</sup> Duarte, N. (2001). *Vigotski e o "aprender a aprender" - crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores associados.

desigualdade, tanto social quanto das possibilidades de desenvolvimento pleno, o desenvolvimento não é para todos.

Em sua tese, **Leite (2015)** se propõe a estudar o desenvolvimento da atenção voluntária na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Nesse sentido, faz um levantamento do que chama de visão hegemônica do TDAH, para depois trazer uma análise do transtorno com base na Teoria Histórico-Cultural: “Na visão hegemônica, as dificuldades na constituição da atenção voluntária no processo de desenvolvimento infantil são interpretadas como patologias e denominadas de transtornos, com destaque para o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).” (**Leite, 2015, p. 14**).

Nesse sentido, a autora discorre, a partir de um levantamento realizado em sua pesquisa em bases de dados nacionais e internacionais, que essa visão hegemônica consiste em um número muito superior de publicações que abordam a referida questão por um viés patológico e não na perspectiva do desenvolvimento. Ao trazer a questão da periodização do desenvolvimento e do papel da linguagem, mediada por um par mais desenvolvido e a linguagem interiorizada, mostrando que o curso do desenvolvimento não ocorre de forma espontânea, mas é dependente das apropriações proporcionadas à criança, a autora aponta:

Esta constatação abre a possibilidade de questionar um dos critérios diagnósticos para TDAH presente no DSM IV (2003) que estabelece que os sintomas – tanto para desatenção quanto para hiperatividade e impulsividade – devem estar presentes antes dos sete anos de idade. Ora, se nesta etapa do desenvolvimento ainda estamos falando da constituição de estruturas importantes que regulam a conduta organizada, dentre elas o controle dos movimentos e da atenção, parece óbvio que uma criança aos quatro, cinco,

seis anos de idade ainda apresentará certas dificuldades em regular sua própria conduta voluntariamente. (Leite, 2015, p. 114).

A autora critica uma concepção equivocada do desenvolvimento que, a partir de uma visão maturacional, considera a atenção voluntária como inerente ao ser humano, aguardando o momento de surgir espontaneamente no curso de um desenvolvimento típico. Nesse sentido, parece que se espera que as crianças já apresentem suas funções psicológicas desenvolvidas antes mesmo de entrar na escola:

Levantamos, então, como questionamento se os altos índices de diagnóstico de TDAH na atualidade não refletem, na verdade, uma expectativa amparada em concepções maturacionistas de desenvolvimento, de que a criança, ao adentrar na escola, já esteja com suas funções psicológicas consolidadas em detrimento da compreensão de que é justamente ali, no contexto do ensino formal, que ela poderá dar saltos no seu desenvolvimento. (Leite, 2015, p. 131).

Os autores fundadores da Teoria Histórico-Cultural não formularam considerações acerca do TDAH, uma vez que ainda não se tratava de um fenômeno presente na época da formação da teoria, mas as contribuições da teoria em relação às concepções sobre desenvolvimento, aprendizagem e funções psicológicas superiores nos oferecem aporte teórico para analisar esse fenômeno, especialmente a partir da obra de autores que utilizam a teoria nessa função.

Entretanto, a partir dos trabalhos estudados nesta pesquisa, podemos ver que não há uma hegemonia da análise do TDAH pautada na teoria Histórico-Cultural; como exemplo, temos o trabalho de Costa (2006). Ainda que se guie pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a



autora apresenta um posicionamento diferente em relação às outras pesquisas analisadas que se orientam a partir da mesma teoria. Ela compreende o TDAH como um transtorno biopsicossocial, que inclui alterações no funcionamento cerebral, possui também uma faceta biológica e consiste em uma desordem orgânica, com influência da hereditariedade, podendo ser acentuado por fatores sociais.

Embora a autora aborde o desenvolvimento impulsionado pela aprendizagem e sua dimensão social, e o desenvolvimento da atenção mediado pela linguagem, como uma função psicológica superior, assume que o conhecimento do TDAH como transtorno é importante para aqueles que atuam junto à criança: “Os professores assim como os profissionais da saúde devem conhecer os sintomas, as possíveis causas, os prognósticos, e as formas mais adequadas de intervenção para o desenvolvimento da criança.” (Costa, 2006, p. 65).

Costa (2006) reconhece possibilidades de desenvolvimento, mas no sentido de uma melhora na qualidade de vida da pessoa com diagnóstico de TDAH e não num sentido de “cura” ou superação dos sintomas. Ainda que discuta em sua pesquisa a atenção como uma função psicológica superior e a dialética do desenvolvimento, a partir de um enfoque materialista baseado no marxismo, a autora defende que:

Enquanto materialista, a pesquisadora admite que as funções psicológicas têm origem na atividade cerebral, e que não se pode pensar em desenvolvimento da inteligência sem que se considere os vários níveis de existência do sistema nervoso – fenômenos psicológicos, fisiológicos, celulares e suas manifestações moleculares – coexistindo simultaneamente em paralelo. (LENT, 2001, p. 3). (Costa, 2006, p. 15).

A partir deste excerto observamos que apesar de considerar a dimensão cultural na constituição do desenvolvimento humano, a autora parte do pressuposto do TDAH como um desequilíbrio orgânico que afeta o curso do desenvolvimento, como uma deficiência.

**Cunha (2010)** reconhece a atenção como função mediada por nossas vivências em um contexto histórico-cultural e não somente como uma função imediata ou biológica. Contudo, a autora utiliza em suas referências pesquisadores como Ratey (2002) que compreende a atenção a partir das funções cerebrais; assim como Luria (1991), se atendo, nesse caso, a uma discussão com base na fisiologia.

A autora aplicou em sua pesquisa uma atividade de “jogo dos 7 erros” para avaliar (diagnosticar em suas palavras) a atenção dos alunos, sujeitos da pesquisa; atividades como a pintura, discussão e produção textual a partir de uma figura, foram utilizadas. As análises caracterizadas como “diagnóstico da atenção” foram feitas a partir da relação entre número de acertos e tempo utilizado para a realização da atividade. O fator da motivação para a atividade foi considerado. Também é considerada a análise da produção textual com os alunos e a relação entre a atenção em sala de aula, verificada a partir da experiência prévia da pesquisadora como professora da turma.

Na análise da produção textual a autora fundamenta sua referência teórica em Infante (1998) para investigar sobre a organização textual e Vygotsky (1991; 2000) no que se refere à linguagem, desenvolvimento e escrita. O processo de aprendizagem da escrita é tomado pela autora como um fator importante para o desenvolvimento da atenção.

A autora aborda as condições socioeconômicas e de escolarização das famílias das crianças participantes do estudo. Relaciona fatores de vulnerabilidade social e baixa escolaridade com influência em um menor rendimento dos alunos e, em consequência disso, problemas de aprendizagem, como podemos ler abaixo

As diferenças individuais constatadas estão associadas às vivências e experiências dos alunos. Aqueles que apresentaram o desenvolvimento da atenção mais avançado são crianças que se situam no grupo social em que os pais têm o nível de escolaridade superior e melhores condições financeiras, ao ponto de poder manter uma professora para orientar as tarefas escolares, como também acesso a outras fontes de informação (internet, revistas, jogos, entre outros), além da escola. **(Cunha, 2010, p. 77).**

Nesse trecho aparece a associação entre condições financeiras precárias e déficits no desenvolvimento, que parece reforçar a ideia da teoria da carência cultural.

Dessa maneira constatamos, entre outros resultados, que as crianças que apresentam algum tipo de dificuldade escolar recebem menos atenção de seus pais, uma vez que as próprias dificuldades ocasionam certo desgaste na relação afetiva. Sendo assim, os pais se voltam para esses filhos quase que exclusivamente para tentar contornar as dificuldades escolares apresentadas na relação com eles. **(Cunha, 2010, p. 57).**

Ao levar a discussão das dificuldades de aprendizagem para as condições e relações familiares, mais uma vez se contribui para a individualização e, no caso acima, em que são citadas as relações afetivas, na psicologização do transtorno. As dificuldades de aprendizagem, de envolvimento nas atividades escolares e de sustentação da atenção são vistas na perspectiva de problemas afetivos oriundos da família e da condição socioeconômica das mesmas: sem condições de investir financeiramente em melhorias para a educação de seus filhos, contribuem para o fracasso escolar. Se os fatores de desatenção, hiperatividade e dificuldades escolares

fossem, efetivamente, causas estritamente da condição socioeconômica de suas famílias não veríamos alunos de classe média ou alta com problemas de aprendizagem, dificuldades no controle do comportamento e sustentação da atenção. Aspectos como o sentido da apropriação da cultura, assim como a mediação não são considerados. Não basta o acesso aos bens culturais sem mediação adequada para proporcionar apropriação, por parte da criança, a tais bens.

Em relação ao TDAH, **Cunha (2010)** inicia seu texto descrevendo as características dos alunos encontrados na sala de aula de acordo com critérios diagnósticos do DSM, como aparentar não escutar quando lhes é dirigida a palavra, dificuldade em seguir instruções e concluir tarefas, se mexer sem parar, se antecipar às respostas antes da questão ser concluída, interferir na tarefa dos outros e não esperar sua vez, entre outras. Apesar de não fazer uma relação com o manual, basta um contato com as características que definem o TDA (Transtorno de déficit de atenção) e compõem os critérios diagnósticos para perceber a semelhança. A autora não deixa claro em seu texto um posicionamento crítico ou favorável em relação ao transtorno e o cita apenas em um momento durante sua pesquisa.

Apesar de citar as autoras que representam o posicionamento contrário à patologização de questões que são de ordem escolar, como Moysés e Collares (1992), em sua dissertação, **Folquitto (2009)** defende os critérios diagnósticos do TDAH como um transtorno de origem biológica e hereditário e o TDAH é considerado com forte influência de fatores genéticos, sendo a diminuição na atividade do córtex pré-frontal a principal hipótese neurobiológica da etiologia do TDAH. Segundo a autora:

Além dos fatores ambientais e sociais, fatores genéticos vêm sendo estudados. Estudos realizados com gêmeos mostram uma concordância no aparecimento do transtorno tanto em gêmeos monozigóticos quanto em dizigóticos, numa taxa de herdabilidade estimada

em até 0,7, sugerindo uma forte relação genética, porém, por ser uma taxa menor que 1, é também influenciada por fatores ambientais (ROMAN et al., 2003). A prevalência de TDAH em pais biológicos de pacientes diagnosticados com o transtorno é três vezes maior que em pais adotivos (ROHDE; HALPERN, 2004). **(Folquitto, 2009, p. 29).**

**Folquitto (2009)** considera que os comportamentos sintomáticos do TDAH são fatores prejudiciais à interação com o meio e apropriação de conhecimentos, acarretando danos ao desenvolvimento:

Crianças com TDAH demonstram um padrão de agitação psicomotora que as impede de focar a atenção em estímulos importantes; em decorrência disso, as trocas com o meio, que possibilitam a construção de capacidades cognitivas essenciais para a compreensão do mundo, ficam prejudicadas, acarretando um atraso no desenvolvimento, nas habilidades reflexivas e na apreensão de noções abstraídas das relações dos objetos do mundo físico. **(Folquitto, 2009, p. 69).**

Já em sua tese, **Folquitto (2013)** discute a importância de se analisar o TDAH segundo a ótica do desenvolvimento:

Considerando os desafios diagnósticos em relação ao TDAH, bem como sua alta incidência em crianças, torna-se necessário estudar este fenômeno para além das observações sintomáticas e manifestações comportamentais. Aliás, é preciso, primeiramente, pesquisar estas observações e manifestações a partir da perspectiva do desenvolvimento infantil, e que tais pesquisas sejam sustentadas por contribuições

teóricas sólidas, que, antes de quaisquer categorizações, possuam uma concepção de sujeito e da gênese de seu desenvolvimento. **(Folquitto, 2013, p. 24).**

Mas ainda, nesta perspectiva do desenvolvimento, os sintomas do TDAH teriam origem em funções psicológicas deficitárias, que não se desenvolveram plenamente. “Portanto, de acordo com o referencial neuropsicológico, déficits nas FE explicariam a desatenção e o comportamento agitado de crianças com TDAH. As dificuldades comportamentais apresentadas seriam ocasionadas por déficits e imaturidades cognitivas.” **(Folquitto, 2013, p. 31).**

A autora se atenta aos possíveis equívocos quanto ao diagnóstico de TDAH, como no caso das dificuldades de aprendizagem, que são comuns ao processo escolar de muitas crianças. Essas dificuldades não devem ser confundidas com os sintomas de TDAH; entretanto, segue defendendo que, apesar de erros de diagnóstico, existe sim um déficit no desenvolvimento de determinadas funções que caracterizam o transtorno, de fato. Ainda que não questione os critérios que definem o TDAH como um transtorno, a autora coloca a possibilidade de superação dos sintomas e promoção do desenvolvimento, a partir da teoria piagetiana:

Tais características deste referencial teórico possibilitam uma reflexão acerca das possibilidades de intervenção em crianças com TDAH, na medida em que se os sintomas descritos para este transtorno puderem ser compreendidos à luz de uma teoria dialética de desenvolvimento, podem, dessa maneira, ser entendidos não como atributos estáveis, mas como desafios a serem superados. **(Folquitto, 2013, p. 43).**

**Jacobsen (2016, p. 15)** define o TDAH como “um dos quadros neurodesenvolvimentais mais comuns na infância, com prevalência mundial de aproximadamente 5% (Costa et al., 2014; Jonsdottir et al., 2006; Polanczyk et al., 2007; Thaler et al., 2013)”.

Em relação à compreensão de desenvolvimento da atenção voluntária e da autorregulação do comportamento, podemos perceber na pesquisa de **Jacobsen (2016)** que o desenvolvimento é visto sob a ótica da maturação cortical, que acontece no processo de crescimento, como é caracterizado no trecho a seguir: “A capacidade de inibir comportamentos habituais é a primeira a se desenvolver, por volta de um ano de idade, já a inibição de informações irrelevantes para a tarefa demonstra uma maturação mais intensa entre os seis e os 10 anos de idade.” (**Jacobsen, 2016, p. 23**).

Como citado no item anterior, a autora considera que a autorregulação do comportamento e a atenção voluntária, componentes das funções executivas, têm seu desenvolvimento relacionado à maturação do córtex frontal.

**Fragoso (2014)** também considera o TDAH como um distúrbio do desenvolvimento, com composição orgânica:

Há grandes evidências a respeito de diferenças estruturais, funcionais e neuroquímicas em crianças com TDAH, em regiões cerebrais relacionadas a funções cognitivas importantes (BIEDERMAN, 2005; NIGG, 2006). Por exemplo, o TDAH parece estar associado a uma disfunção no lobo pré-frontal, e pode se caracterizar por dificuldades com a concentração, hiperatividade, impulsividade e memória. Geralmente o cérebro aumenta seus níveis de ativação quando se depara com atividades tais como estudo, leitura e outras tarefas que exijam concentração, no intuito de dar conta dessas exigências. Nos casos de TDAH é

mais comum a hipofunção do córtex pré-frontal, principalmente quando as exigências requerem mais esforço mental (IPDA, 2002). **(Fragoso, 2014, p. 27).**

Em relação à atividade de leitura, foco central abordado na pesquisa, a autora diz que: “Crianças e adolescentes que apresentam tais disfunções tendem a ter hábitos de leitura inadequados, prejudicando a compreensão e trazendo dificuldade em atingir notas mínimas nas avaliações escolares (HÜBNER; MARINOTTI, 2000; PERGHER; VELASCO, 2007).” **(Fragoso, 2014, p. 12).** Essas disfunções são relacionadas às queixas escolares, mas ainda assim, são consideradas como oriundas de um desequilíbrio de origens neurobiológicas. Em sua pesquisa, a autora também aponta o córtex cerebral como base neurológica das funções executivas.

Ao abordar sobre a questão do desenvolvimento das funções executivas, a autora fala sobre seu início no primeiro ano de vida, continuando ao longo da infância e adolescência – nesta fase apresenta considerável desenvolvimento – até o início da vida adulta, quando se estabiliza; entrando em declínio ao longo do envelhecimento. Nessa perspectiva, o desenvolvimento também está relacionado com a progressão da idade e conseqüentemente à maturação biológica.

As FE, que aumentam com a idade, conforme descrito nos estudos já citados, são fundamentais em diferentes aspectos, como na atividade escolar, em que a criança precisa demonstrar um conjunto de habilidades, com independência e autonomia, utilizando sua estrutura cognitiva e comportamental prévia. E nessas situações é que a criança é solicitada frequentemente a atender regras ter disciplina, sejam elas sociais, na relação com seus colegas, ou atencionais e de organização, para desfrutar da possibilidade de aprender (CYPEL, 2006). **(Fragoso, 2014, pp. 19-20).**



Apesar de citar estudos que evidenciam a progressão escolar em relação ao desenvolvimento das funções executivas, a autora não se aprofunda nessa discussão, sobre a importância da educação no desenvolvimento das funções psicológicas: “existem habilidades distintas relacionadas às funções executivas e que as funções executivas desenvolvem-se de acordo com a progressão escolar.” (Fragoso, 2014 p. 19).

Na análise da pesquisa de **Fragoso (2014)** assim como de **Folquitto (2009; 2013)** e **Jacobsen (2016)**, percebemos que há uma inversão da compreensão dos fatores que produzem sintomas do TDAH: se por um lado nós consideramos que questões de ordem social e escolar contribuem para a aparição de sintomas de desatenção e hiperatividade, essa perspectiva defende que são as funções executivas deficitárias que resultam em consequências prejudiciais aos contextos social e escolar, como podemos ver no trecho a seguir: “Dessa forma, o TDAH é considerado um transtorno com possíveis déficits em funções executivas, com consequências prejudiciais à metacognição e, conseqüentemente, aos contextos escolar e social (PFIFFNER; BARKLEY; DUPAUL, 2008).” (Fragoso, 2014, p. 37).

**Alencar (2006)** também considera o TDAH como um dos distúrbios do neurodesenvolvimento mais frequentes na infância, e acrescenta o TDAH como um transtorno que, apesar de não ser mencionado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em relação à condição de necessidades especiais (9.394/96), deveria ser considerado enquanto uma necessidade especial, por ocasionar prejuízos no desenvolvimento e necessitar de atendimento educacional especializado.

A autora atribui características como criatividade e espontaneidade ao indivíduo com o diagnóstico de TDAH e faz alusão a figuras renomadas da arte, da música e da ciência, como

Einstein, da Vinci, Beethoven, van Gogh e Mozart, como prováveis diagnosticáveis com o referido transtorno. Nas palavras da autora tais figuras são:

Personagens incompreendidas, rejeitadas pela não-conformação aos padrões e normas de uma sociedade, estigmatizadas por suas excentricidades, rotuladas por suas características peculiares e reverenciadas por gerações que conseguiram ver a cauda do cometa, revolucionaram áreas da ciência e da expressão artística. **(Alencar, 2006, p. 3).**

Ainda que em sua pesquisa problematize a incompreensão e a exclusão do que se apresenta no meio social enquanto diferente de uma normatização vigente, não elabora tais considerações como uma crítica ao TDAH como transtorno<sup>21</sup>. Em contrapartida, se utiliza de referências que consideram o TDAH como um transtorno neurodesenvolvimental, como Goldstein e Goldstein (1998) Barkley (2000), Rodhe e Matos (2003), entre outros citados por **Alencar (2006).**

Barkley, Murphy & Bauermeister (1998), citados em Antony & Ribeiro (2004), defendem o argumento de que o TDAH envolve interações multidirecionais, recíprocas e dinâmicas entre influências genéticas, neurais, psicológicas, comportamentais e ambientais que ocorrem ao longo do desenvolvimento da criança. Convém acrescentar que pesquisas recentes apontam esse transtorno como uma síndrome de origem genética, na qual o sistema biológico do indivíduo experimentou algum tipo de mudança – química,

---

<sup>21</sup>Também questionamos a romantização e a idealização do transtorno, como se este correspondesse a uma espécie de genialidade em seu “possuidor”. Neste sentido, sugerimos a leitura de Barbosa, D. R., Junior, M. J. S., & Murakami, K. (2009). A doença do Tom Cruise: uma experiência de estágio em intervenção psicoeducacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.13, n. 2, pp.357-359. Recuperado em 10 de outubro de 2017, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v13n2/v13n2a22.pdf>

neuroanatômica ou maturacional – entrando em desequilíbrio (HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000; RODHE & MATOS, 2003; ANTONY & RIBEIRO, 2004).  
**(Alencar, 2006, p. 6).**

A atenção é vista como conjunto dos mecanismos neurais que garantem a seletividade na percepção de estímulos. A autora aborda a periodização do desenvolvimento da atenção, primeiro em seu aspecto involuntário e posteriormente, a partir dos seis anos, apresenta características de voluntariedade, e cita também Vygotsky (1999) e a atenção como função psicológica superior, mas não se aprofunda neste quesito, realizando um compilado de estudos sobre a função psicológica da atenção, no qual se atém especialmente aos autores cognitivistas, considerando que em pessoas com o diagnóstico de TDAH a função da atenção é deficitária.

As incapacidades surgidas das características desse transtorno impõem limites para uma trajetória escolar de êxito, contudo não exclui sua possibilidade. Alunos com esse distúrbio que até bem pouco tempo eram considerados incapacitados, inábeis, podem ser favorecidos em suas potencialidades, trabalhados e compensados em suas deficiências, a partir de instrumentos pedagógicos, ações didáticas voltadas para esse fim. Nesse cenário, o professor assume o importante papel de encurtar as distâncias, à medida que proporciona estratégias de ensino adequadas e eficientes. **(Alencar, 2006, p. 88).**

A questão da sustentação da atenção é caracterizada pela autora em palavras como “capacidade limitada”, “funcionamento deficiente”, entre outras. Ainda que sugira métodos para orientar a sustentação da atenção, não se discute no sentido de ser possível desenvolver esta função psicológica.

A capacidade limitada de sustentar a atenção num foco determinado impõe obstáculos a fim de que estejam preparados para escutar – sobretudo a voz do professor. Ademais, apresentam dificuldades para inibir estímulos e mudar o foco atencional quando a situação sugerir, encontrando problemas para desvencilhar-se de uma atividade em que esteja trabalhando para dar início a outra. Ante o exposto, os autores propõem estratégias de atenção que poderiam minorar as dificuldades desses alunos. **(Alencar, 2006, pp. 122-123).**

**Covatti (2013)** pesquisa em sua dissertação a aprendizagem escolar de alunos com dislexia, TDAH e deficiência intelectual e não chega a questionar a questão do diagnóstico da dislexia ou TDAH, tampouco se aprofunda nesta questão, não apresentando conteúdos que possibilitassem a análise deste item. Ao abordar a questão do TDAH, utiliza referências como Collares e Moysés (1992) juntamente com Barkley (1990), autores que possuem diferentes posicionamentos sobre o tema, apresentando um histórico da construção do Transtorno de maneira bastante conflituosa, e caracterizando o TDAH como um distúrbio neurocomportamental.

**Boiaski (2007)** utiliza como referências Luria (1981) e Vygotsky (1996) para falar sobre o desenvolvimento da atenção de acordo com a teoria Histórico-Cultural, como podemos ler no excerto abaixo:

As funções psicológicas superiores desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural, relação essa que é mediada por signos. Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma

construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. **(Boiaski, 2007, p. 17).**

Ainda que fale sobre a constituição das funções psicológicas superiores, a autora mantém a concepção do TDAH como um transtorno, de acordo com os manuais. **Boiaski (2007)**, ao trabalhar com o uso de ambientes digitais/virtuais para analisar o processo de desenvolvimento de escolares com TDAH, considera que esses ambientes favorecem o desenvolvimento do foco de atenção:

deste modo, este trabalho pretendeu proporcionar aos Tdahs experiências em um ambiente diferenciado, estimulando o prazer em realizar as atividades, pois esses escolares, quando motivados ou desafiados por situações inovadoras, podem apresentar uma hiperconcentração, contribuindo, assim, para o processo de desenvolvimento **(Boiaski, 2007, p. 116).**

Podemos observar, a partir deste trecho, que é considerado o avanço no processo de desenvolvimento por meio de atividades que proporcionem aprendizagem; contudo, essa visão se contrapõe às características do transtorno apresentadas no trabalho, entrando em conflito uma vez que fala de situações de hiperconcentração em pessoas cujos sintomas do transtorno são considerados exatamente a inabilidade de sustentação da atenção.

**Andrade (2012)** considera o TDAH como originário de uma alteração do funcionamento neurobiológico, o que produz desenvolvimento e funcionamento atípicos do cérebro. A autora também coloca o TDAH como alvo do Ensino Especial e cita Vigotski (2008) para falar sobre os jogos de regra e sua contribuição para o desenvolvimento de crianças.

No que se refere à capacidade atencional e de autocontrole, temos hegemonicamente consolidado que são funções orgânicas, de origem neurológica, às quais todos os indivíduos em processo de desenvolvimento típico são capazes de desenvolver. Vigotski (2000) reconhece que no primeiro ano de vida da criança ocorre o desenvolvimento estrutural e funcional do sistema nervoso central da criança. Consequentemente o desenvolvimento da atenção nesse período também é um processo orgânico. Contudo, à medida que vai ocorrendo o desenvolvimento da criança, em decorrência de sua interação social, o desenvolvimento do processo atencional extrapola a questão orgânica e passa a ser dirigido também por fatores socioculturais. **(Andrade, 2012, p. 88).**

Ainda que considere o TDAH como um transtorno neurobiológico, a autora se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural quanto à concepção do desenvolvimento humano e da função psicológica da atenção voluntária: “Fundamentados na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, entendemos que a atenção voluntária não está subordinada apenas a fatores biológicos. Existe uma forte ligação também com as leis gerais do desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2000).” **(Andrade, 2012, pp. 88-89).** Amparada nesta perspectiva, **Andrade (2012)** defende que o processo de aprendizagem da criança com diagnóstico deve ser o mesmo de uma criança sem diagnóstico, valorizando o que ela apresenta de potencial a ser desenvolvido em detrimento de possíveis empecilhos que se mostrem no processo de aprendizagem.

**Mota (2010)** também trata, em sua dissertação, o TDAH como um distúrbio neurobiológico que interfere no desenvolvimento psicológico da criança, causando prejuízos como desatenção, impulsividade e hiperatividade. Considera o fator genético como causa do

surgimento do transtorno e apresenta em sua discussão o artigo 5º da LDB, inciso I, sobre a Educação Especial, considerando que crianças com TDAH se encaixam no alvo da Educação Especial uma vez que, de acordo com este inciso, elas apresentam avultadas dificuldades de aprendizagem e/ou limitações no processo de desenvolvimento, fatores que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares.

Sobre sua concepção acerca do processo de desenvolvimento, **Mota (2010, p. 36)** aponta que “As interações ocorridas em casa e na escola, aliadas às características individuais da criança, podem predizer um desenvolvimento saudável ou não para ela.”. A autora considera, portanto, a influência das relações sociais no desenvolvimento. Apesar de concordar que determinadas questões provenientes do ambiente familiar podem influenciar no universo escolar, assim como questões escolares apresentam reflexos no convívio familiar, podendo ocasionar em diagnósticos equivocados, a autora ainda define o TDAH de fato como um transtorno.

A partir do trecho a seguir, podemos ver que a função da atenção é vista como um processo cognitivo natural do organismo e que um déficit nesse funcionamento incorre em problemas do desenvolvimento, não sendo relacionada a atenção ao desenvolvimento por meio da aprendizagem: “Vale ressaltar que a desatenção é um aspecto cognitivo que **naturalmente**<sup>22</sup> faz parte de qualquer indivíduo, porém a desatenção que ocorre em um grau acentuado e constante, dificultando o desenvolvimento da criança, se torna um problema.” (**Mota, 2010, p. 44**).

Contudo, o desenvolvimento das funções que se encontram deficitárias, segundo a autora, é passível de avanço, por meio de intervenções: “Conforme exposto na revisão de literatura, atenção e concentração são características afetadas pelo TDAH. Os resultados obtidos permitem a constatação de que os jogos e materiais manuseáveis contribuem significativamente para o desenvolvimento dessa área cognitiva” (**Mota, 2010, p. 86**).

---

<sup>22</sup> Grifos nossos.

Percebemos estar presente em diversas pesquisas, em especial nas da área da Educação **(Covatti, 2013; Alencar, 2006; Andrade, 2012; Mota, 2010)**, o TDAH como alvo da Educação Especial. Nessas pesquisas, se considera o TDAH como um transtorno de origem neurobiológica, oriundo de um desenvolvimento deficitário. Por meio da educação, pode-se proporcionar o desenvolvimento que se encontra aquém do esperado. Essa educação, que se mostra compensatória das falhas de aprendizagem, deve ser tratada no sentido da Educação Especial, uma vez que se considera que são problemas orgânicos os ocasionadores da desatenção, hiperatividade, comportamentos impulsivos e podem incidir em dificuldades de aprendizagem.

Em seus estudos na área de defectologia, ao tratar do desenvolvimento da criança com deficiência, Vigotski (1931/1995c) discorre sobre o que denomina de vias colaterais de desenvolvimento. As vias colaterais de desenvolvimento consistem em formas de desenvolvimento adversas às condições comuns. Para exemplificar esse fato, cita o exemplo do desenvolvimento da linguagem em crianças cegas e “surdo-mudas”. A nossa cultura, adaptada para corpos considerados normais, com todas as funções orgânicas ativas, não abarca as deficiências. Uma criança com necessidades especiais em uma educação que não está adaptada às suas peculiaridades, certamente não irá se desenvolver adequadamente e as falhas que porventura apresentar no seu desenvolvimento, serão justificadas por sua deficiência, como impossibilidades no desenvolvimento.

Por outro lado, por meio da linguagem de sinais e o alfabeto em braile, por exemplo, essas mesmas crianças podem se desenvolver; nesse caso, por meio de vias colaterais, que se referem a um curso diferente no desenvolvimento, quando comparado com o de uma criança sem deficiência. Para ele, “As vias colaterais vêm a ser como um experimento espontâneo da natureza, demonstram que o desenvolvimento cultural do comportamento não está



obrigatoriamente relacionado com uma ou outra função orgânica.” (Vygotski, 1931/1995c, p. 311).

A partir do conceito de vias colaterais de desenvolvimento se pode ter clareza de como o processo de desenvolvimento das formas superiores de comportamento possui suas raízes na cultura, na inserção na linguagem e não simplesmente nos processos orgânicos de maturação. Além disso, fica evidente, nas palavras do autor, que “Ali onde o desenvolvimento orgânico resulta impossível, há infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural.” (Vygotski, 1931/1995c, p. 313).

Percebemos que, na área da Educação, o fato de se considerar o TDAH como um transtorno de bases orgânicas, com sintomas que envolvem dificuldades no processo de escolarização, se mostra como um impeditivo para o pleno acompanhamento do professor o aluno com diagnóstico de TDAH. Para melhor exercer seu trabalho junto a esse aluno, o professor necessita, portanto, de atividades específicas às “limitações” do educando e um auxílio, por vezes de um professor de apoio, a fim de que esse aluno possa aprender e se desenvolver. Isso mostra também a dificuldade do professor para lidar com situações como essa em sala de aula, uma vez que são confiadas ao pedagogo turmas extensas e alunos com diferentes peculiaridades. Ao alocar o TDAH como alvo da Educação Especial, entretanto, reforçamos o estigma do transtorno como originário de disfunções orgânicas.

A partir da discussão presente neste item, podemos sistematizar algumas concepções predominantes sobre o desenvolvimento da atenção e o TDAH:

- a) Concepção de desenvolvimento de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, crítica ao TDAH como um transtorno biológico: **Lucena (2016)** e **Leite (2010; 2013)**. Esta perspectiva se alinha ao que foi exposto no presente trabalho, em relação à atenção

como uma função psicológica superior que se desenvolve por meio de aprendizagens no contexto social.

- b) Autores que se fundamentam em Vigotski para discutir a questão do desenvolvimento, mas consideram o TDAH como um transtorno de origens neurobiológicas: **Costa (2006)**, **Cunha (2010)**, **Boiaski (2007)** e **Andrade (2012)**. Nessas pesquisas, ainda que se usem conceitos vigotskianos e se compreenda a atenção como função psicológica superior e o desenvolvimento historicamente condicionado, o TDAH é tido como uma alteração biológica no cérebro.
- c) TDAH como um transtorno de origem biológica de caráter hereditário: **Folquitto (2009)**, **Alencar (2006)** e **Mota (2010)**. A perspectiva da etiologia genética do TDAH tem aparecido nas pesquisas da área demonstrando uma compreensão fundamentalmente biologizante do transtorno.
- d) Função psicológica da atenção como uma Função Executiva, que se encontra deficitária no caso do TDAH: **Folquitto (2013)**, **Fragoso (2014)**, **Pereira (2011)** e **Jacobsen (2016)**. No caso das funções executivas, são compreendidas em seu desenvolvimento a partir da lógica da maturação cortical e são caracterizadas como funções originárias do córtex pré-frontal.

Por mais que os autores transitem entre diferentes concepções, por motivos didáticos consideramos importante elencar os diferentes posicionamentos apresentados nas pesquisas analisadas. No item seguinte, trataremos das propostas de ações/intervenções feitas pelos autores em seus trabalhos, em relação ao TDAH.

### 3.3 Ações/intervenções propostas para o TDAH

No que se refere a ações/intervenções propostas para o TDAH, selecionamos, a partir da análise das pesquisas levantadas, o que seus autores sugerem como propostas de intervenção em relação ao TDAH.

**Lucena (2016)** defende que deve haver uma seleção dos conteúdos escolares de acordo com o desenvolvimento, que é especificado pelos capítulos anteriores do trabalho que tratam sobre a periodização do desenvolvimento, e não simplesmente em uma visão biológica maturacional que considera apenas a faixa etária da criança. Essa seleção dos instrumentos se orienta de modo a permitir a apropriação do conteúdo por parte do sujeito. A autora elabora também propostas de atividades de acordo com as etapas do desenvolvimento. Reitera o caráter indissociável entre a educação e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, em especial a atenção voluntária e o controle do comportamento.

No último capítulo de sua dissertação, intitulado “A concepção histórico-cultural do desenvolvimento infantil e as práticas educativas voltadas ao autocontrole e formação da atenção voluntária na educação infantil”, **Lucena (2016)** apresenta uma discussão a respeito de práticas educativas e pedagógicas que venham de encontro às propostas medicalizantes identificadas. Como contraponto, constrói proposições educativas que promovam o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, com orientações de ensino voltadas ao desenvolvimento do autocontrole e formação da atenção voluntária. A autora organiza um quadro que relaciona a periodização do desenvolvimento, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural e proposição de atividades educativas para cada etapa.

**Leite (2010)** considera, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, a mediação como ponto fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, portanto, torna-se necessário repensar a atividade pedagógica em seus aspectos metodológicos,

sendo que esta é corresponsável pela transformação das funções psicológicas primitivas em superiores. Logo, o ensino necessita ter intencionalidade, planejamento e atividades que objetivem o desenvolvimento das funções tipicamente humanas, como a atenção voluntária. A autora complementa:

Para se alcançar este objetivo na educação escolar – fundamental para o processo de humanização daqueles que passam pelo sistema de ensino –, observa-se a urgência em repensar e superar os “modelos” pedagógicos instituídos, pautados pelas pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2002), que primam pela busca individual de conhecimento, nos quais o aluno tem reduzidas as possibilidades de desenvolver a atenção voluntária e, logo, aumentadas as chances de receber o diagnóstico de TDAH. (Leite, 2010, p. 176).

Em sua tese, Leite (2015) ressalta a importância da educação cotidiana (familiar) e da educação escolar no desenvolvimento e direcionamento voluntário da atenção. Nesse sentido, pauta sua discussão sobre a oferta de condições para o desenvolvimento da atenção voluntária e do controle do comportamento. A autora, embasada pela Teoria Histórico-Cultural, utiliza os autores russos para direcionar as proposições que traz em seu trabalho. Anton Semiónovich Makarenko<sup>23</sup>, pedagogo russo, não foi um autor da referida teoria, mas suas propostas educativas em muito se aproximam das proposições de Vigotski.

---

<sup>23</sup>“De acordo com (Luedemann, 2002), Anton Semiónovich Makarenko (1888-1939) foi escritor e pedagogo russo que trouxe grandes contribuições para a reorganização da educação nos moldes socialistas. É importante salientar que Makarenko não estava orientado pelos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural; no entanto, ambas as teorias se aproximam no que se refere à compreensão de homem e da relevância da educação na constituição do novo homem – socialista. Não perdemos de vista que o autor está se dirigindo à sociedade da antiga União Soviética e preocupado com a formação de cidadãos que pudessem continuar avançando nas transformações daquela sociedade. No entanto, entendemos que as instruções do autor são válidas também para esta forma de organizar a vida, uma vez

No contexto da educação cotidiana, de acordo com Makarenko, o exemplo se mostra como o melhor método educativo, sendo a conduta pessoal dos pais um fator decisivo, pois para além de ordens ou conversas, as ações são também atos educativos. Não serão, portanto, medidas disciplinares aleatórias que conduzirão ao desenvolvimento de uma conduta voluntariamente organizada, mas todas as ações educativas:

Cada pai deve ter clareza que as ações educativas compreendem desde coisas simples, como ensinar a manusear talheres, auxiliar na higiene pessoal, até as mais complexas, como contar-lhe histórias tanto orais quanto a dos livros, auxiliá-la nos deveres escolares, colocá-la em relação com novos amigos (novos grupos sociais), mostrar-lhe diferentes contextos de trabalho, tudo isso inclui também disciplina. Em cada etapa da vida, a educação terá um objetivo e este vai se complexificando ao longo do desenvolvimento da criança (Makarenko, 1980). **(Leite, 2015, pp. 148-149).**

A constância no contexto educativo é outro fator importante destacado pela autora. Por meio de regras da rotina familiar, o que é exigido hoje deve ser exigido amanhã, ressaltando novamente que, apesar de os pais possuírem diferença na rotina dos filhos, as exigências feitas às crianças também devem ser cumpridas pelos pais, como em relação a hábitos de higiene e organização, por exemplo.

A educação formal, isto é, o ensino escolar sistematizado, é de fundamental importância no desenvolvimento, para além da apreensão de conceitos científicos e capacidade de abstração,

---

que trata de questões abrangentes, como organização dos tempos e espaços cotidianos da criança.”**(Leite, 2015, p. 147).**

mas provoca um salto qualitativo em diversos âmbitos do desenvolvimento, conforme vimos no item 1.2.2 da Seção 1 da presente dissertação.

Em relação às ações educativas na escola, devido à predominância da atenção involuntária e da instabilidade da memória, características do período de desenvolvimento das crianças nas fases iniciais de escolarização, mostra-se importante que o professor chame-as para participar das atividades, faça perguntas como forma de mantê-las atentas, assim como realizar a repetição de uma mesma atividade para que esta se fixe na memória.

Para que a apropriação dos conteúdos seja promotora de desenvolvimento, é importante que se tenha clareza de que todos os detalhes têm relevância, especialmente quando se trata de crianças da educação infantil, desde a preparação para recebê-las na instituição até realizar uma atividade (aparentemente simples) de desenho, passando pelos momentos em que as refeições são realizadas, as brincadeiras ao ar livre, passeios, horários de descanso. Todos estes espaços e momentos precisam ser preenchidos de intencionalidade e de cuidados que vão desde a procura pelos materiais até a forma como se transmite a elas aquilo que se pretende. **(Leite, 2015, p. 156).**

A educação, portanto, deve ter caráter intencional, que busque cumprir a um objetivo, um motivo, um conteúdo a ser ensinado. Outro ponto abordado pela autora é o objetivo almejado pela educação: se este se trata unicamente da transmissão de conhecimento ou se busca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nisto, consistirá a intencionalidade das ações educativas.

A questão, portanto, não deve estar centrada apenas no aluno ou no professor, mas no tipo de formação que a educação oferecida atualmente almeja. Educamos com o intuito de desenvolver plenamente as funções psicológicas superiores? A formação de nossos professores da educação básica tem garantido que compreendam e desenvolvam a capacidade de transmitir os conteúdos mais elaborados de forma direta e intencionalmente, conforme propõe Saviani (2008)? Entendemos, por intermédio das explicitações de Duarte (2008), que a forma como o ensino tem sido organizado e proposto na atualidade favorece que os sujeitos adquiram apenas as condições básicas para atuar no mercado de trabalho, garantindo, dessa forma, a manutenção da sociedade regida pelo capital. **(Leite, 2015, p. 158).**

Nesse sentido, a autora supracitada questiona a forma como o TDAH vem sendo tratado por pesquisadores e profissionais.

Ao contrário do que apregoam autores que compreendem a desatenção como um transtorno, a escola não deve ser o local em que o problema é “descoberto” ou diagnosticado, mas é o local em que ele tem que ser superado, onde a criança pode ganhar recursos internos para modificar sua conduta. **(Leite, 2015, p. 160).**

E acrescenta, retomando o papel da educação no desenvolvimento:

Do exposto até o momento, entendemos que a atividade de estudo, portanto, coloca os sistemas funcionais em novas relações que exigem voluntariedade e a realização de sínteses do raciocínio abstrato que se complexifica conforme o escolar avança nesta

atividade. Logo, exige a regulação voluntária da atenção, a subordinação desta aos processos do pensamento em conceitos, que podem ser alcançados no período da adolescência se houver direcionamento para tal. (Leite, 2015, pp. 166-167).

A autora, embasada em Marx, questiona o sistema no qual estamos inseridos, em que alguns, em detrimento de muitos, detêm os meios de produção, fazendo com que esses muitos tenham que vender sua força de trabalho como garantia de sobrevivência, recebendo apenas o mínimo possível para ter condições de continuar vendendo-a. Nessa condição estão muitos familiares de crianças diagnosticadas com TDAH e professores que, em jornadas extensivas de trabalho, não são possibilitados de atuar com mais proximidade no desenvolvimento dessas crianças, dificultando a apropriação destas no curso de seu desenvolvimento. Assim fica evidente que não há como se fazer uma análise unicamente voltada às ações individuais, uma vez que as formas de produção na sociedade agem no sentido contrário da promoção integral do desenvolvimento.

**Cunha (2010)** trata da relação entre a aprendizagem da escrita e desenvolvimento da atenção; sua análise é elaborada a partir de excertos do diário reflexivo da pesquisadora. Nesses relatos ela apresenta a orientação que deu para seus alunos no sentido de direcionar a atenção deles para as atividades que seriam executadas: conversam sobre a cena, criam histórias, descrevem cenários e situações vivenciadas pelos personagens.

A partir dos relatos da pesquisa de campo, realizada em sala de aula, a autora considera que a criação do que chama de “momentos reflexivos”, um espaço de escuta dos alunos – com objetivos que visam entender as motivações que os guiam no ambiente escolar, criar um espaço aonde eles possam se expressar e serem ouvidos – e a promoção de reflexões sobre si e as



atividades que desempenham, contribui para o desenvolvimento da atenção e para uma melhoria da aprendizagem.

A partir de excertos de falas do que chama de “colaboração dos pares”, **Cunha (2010)** traz indicativos para ações e intervenções para o desenvolvimento da atenção, que se trata especialmente de trabalhar sobre as necessidades e motivos da atividade, tanto para o docente quanto para o discente, buscando esclarecer a que fins servem a atividade educativa e a aprendizagem. Dessa forma, se está claro ao professor que o processo de ensino-aprendizagem está intimamente relacionado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, torna-se mais fácil de se desenvolver ações que cumpram, efetivamente, com este objetivo.

Assim como, para superar a dispersão e o desinteresse dos alunos, as dificuldades de aprendizagem e de memorização, por exemplo, se faz necessário compreender qual o sentido que eles estabelecem para a atividade de estudo, assim como os motivos que os levam a estar ali na escola. Alguns professores relatam que, quando o conhecimento faz mais sentido aos alunos, eles se sentem estimulados a aprender.

Em outra abordagem em sua dissertação, **Costa (2006)** considera que:

Enquanto transtorno biopsicossocial, o tratamento do TDAH requer uma abordagem múltipla, envolvendo intervenções psicossociais e psicofarmacológicas. Dessa forma, o tratamento deve envolver os pais e familiares, a criança, a escola, os profissionais da saúde e de apoio pedagógico e o tratamento medicamentoso. (**Costa, 2006, p. 69**).

A autora sugere também intervenções voltadas para um programa de treinamento com os pais, de modo que os familiares possam receber informações claras sobre o transtorno, para assim possibilitar a implementação de estratégias que auxiliem no comportamento e desempenho

escolar da criança ou adolescente. A terapia cognitivo-comportamental também é considerada a abordagem mais adequada no manejo dessa situação. E por fim, a intervenção psicopedagógica e pedagógica, no sentido da inovação, reforço da atenção da criança em atividades monótonas, incorporação de atividades físicas ao processo de aprendizagem, uso de técnicas para estudos, entre outras. O uso de medicação também é visto como um fator importante no manejo da criança com diagnóstico de TDAH.

No trabalho de **Pereira (2011)** as ações e intervenções propostas para o TDAH se resumem a possibilidades de diagnóstico, no sentido do desenvolvimento de testes que validem resultados de outros testes e pesquisas, assim como possibilitem correlação entre diferentes fatores relacionados ao transtorno, facilitando as possibilidades de diagnóstico por parte dos profissionais.

**Folquitto (2009)**, em sua dissertação afirma que, em relação ao uso da medicação, não foram observadas diferenças nos resultados dos testes de crianças que faziam uso do metilfenidato e crianças com diagnóstico que não faziam uso do medicamento. “A melhora no foco atencional, produzida pela medicação, não determinou, neste caso, um efeito nas estruturas cognitivas das crianças com TDAH.” (**Folquitto, 2009, p. 106**). Nesse sentido, a autora constata que, apesar da medicação produzir efeitos favoráveis em relação a alguns sintomas, a mesma não atua em nível de desenvolver as capacidades que se encontram aquém de seu desenvolvimento esperado:

Assim, pode-se concluir que, diante desses resultados, o tratamento medicamentoso se configura como aspecto necessário, porém não suficiente para potencializar o desenvolvimento das crianças com TDAH, sendo, portanto, de extrema importância

considerar alternativas de intervenção em crianças com este transtorno, incluindo e ultrapassando o tratamento farmacológico. (Folquitto, 2009, p. 107).

Em sua tese, **Folquitto (2013)** estudou o desenvolvimento a partir da intervenção por meio de oficinas de jogos com crianças com diagnóstico de TDAH. Com base nos resultados obtidos, a autora percebe a redução dos sintomas de hiperatividade e desatenção mensurados após o término das oficinas, em comparação aos sintomas detectados no início do projeto. Nesse sentido, ainda que se considere que os sintomas do TDAH desaparecem ao passar dos anos, a autora questiona se essa mudança nos resultados seja proveniente de um fator espontâneo.

Para o grupo que participou das intervenções, ocorreu também uma maior redução dos sintomas de hiperatividade, enquanto que para os sintomas de desatenção esta redução ocorreu de maneira mais discreta. Entretanto, é interessante notar que, embora a literatura aponte uma redução espontânea dos sintomas de hiperatividade, bem como uma permanência dos sintomas de desatenção ao longo do desenvolvimento, os resultados encontrados no grupo que participou das oficinas de jogos, a nosso ver, vão além do que poderia ser desencadeado espontaneamente ao longo do desenvolvimento, já que houve redução nos dois perfis de sintomas avaliados, numa frequência relativamente alta. (Folquitto, 2013, p. 95).

A autora considera, portanto, que no contexto metodológico utilizado o jogo contribui para melhorias nas funções executivas das crianças, possibilita a redução de sintomas de desatenção e hiperatividade e auxilia em avanços na adaptação social e em recursos de aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa maneira, olhar o fenômeno TDAH a partir de uma perspectiva do desenvolvimento humano é uma tentativa de compreender a criança hiperativa a partir de características próprias à infância, atentando muito mais para o que pode vir a ser (potenciais de aprendizagem e desenvolvimento), do que para o que atualmente não é, ou não se apresenta como atributo construído. (Folquitto, 2013, p. 150).

**Jacobsen (2016)** versa sobre a proposta de programas de psicoeducação de cuidadores e educadores, com o objetivo de prepará-los para uma intervenção que busque otimizar o desenvolvimento executivo de crianças por meio de estimulação das habilidades executivas que se encontram deficitárias. Discorre sobre a atuação em contextos tanto educacionais quanto clínicos. Como conclusões de sua pesquisa, a autora trata também de um avanço na compreensão de fatores socioculturais no desempenho executivo, que podem guiar tanto intervenções quanto a avaliação de crianças.

Em sua pesquisa, **Fragoso (2014)** utiliza diversas atividades com crianças e adolescentes, ao longo de 50 encontros, com o propósito de realizar intervenções em funções executivas, objetivando seu desenvolvimento. A pesquisadora sistematiza a rotina de atividades do dia, apresentando-as na lousa para os participantes do estudo (duas crianças e dois adolescentes); realiza orientações sobre como as atividades devem ser executadas; reforça a direção de comportamentos – por exemplo, quando a criança deve ouvir com atenção as instruções antes de se adiantar tentando adivinhar o que virá; a pesquisadora utiliza inclusive de cartões como mediadores, com a imagem de uma orelha segurada por quem tem que ouvir e uma boca para quem tem que falar – trabalha a construção de sentido em relação às atividades, como em um encontro determinado no qual aborda as razões para estudar. Especialmente neste último item, as

razões são pré-elaboradas pela pesquisadora; entre as crianças apenas uma vê como motivo para estudar a obrigação imposta pela mãe. Todas as atividades desenvolvidas estimulam ações como autorregulação do comportamento, atenção seletiva, memória, leitura e interpretação, entre outras atividades cognitivas.

Como conclusão de estudo, apresenta-se uma relação entre a melhora no desempenho dos testes e atividades realizadas a partir da intervenção, mas não se relaciona o desenvolvimento do que chamam de funções executivas com a aprendizagem. Tampouco se fala sobre o papel da educação, da escola ou dos pais com o propósito de contribuir para o desenvolvimento da atenção e controle do comportamento. As intervenções comportamentais e cognitivas são consideradas eficazes na melhora dos sintomas do transtorno, além da intervenção medicamentosa.

Ainda que **Alencar (2006)** apresente possibilidades educativas que visem um aprimoramento da aprendizagem do aluno com diagnóstico de TDAH, essas possibilidades são vistas na perspectiva da Educação Especial. Ações são propostas no sentido de um auxílio na regulação externa da estruturação de suas atividades, organização da estrutura da sala de aula de forma que haja menos estímulos que possam ser distratores para o aluno, elaboração de um quadro de tarefas e regras da sala. Nas palavras da própria autora: “na inserção da criança com TDAH nesse ambiente, devem ser ponderadas algumas orientações no tocante à estrutura do espaço educacional, dos recursos pedagógicos utilizados, dos procedimentos e regras a serem observados em sala de aula.” (**Alencar, 2006, p. 90**).

Nas formas de intervenção, a autora discorre sobre possíveis ações dos educadores, como aumentar a inovação e o interesse nas tarefas, exacerbando o uso de estimulações de cor, forma e textura, por exemplo; alterar o estilo de apresentação das aulas, modificando tarefas e materiais a fim de que o aluno com diagnóstico de TDAH possa manter o interesse e motivação; alteração entre tarefas passivas e pouco interessantes com tarefas ativas e de grande interesse; determinar

uma maior brevidade das atividades acadêmicas de modo que possam se conformar à capacidade da criança; limitar a quantidade de tarefas, priorizando questões importantes e as modificando de forma que facilite a compreensão do aluno; uma maior flexibilidade na aceitação de respostas orais ou ditadas, reduzindo a quantidade de trabalhos e projetos escritos; intercalar aulas conceituais e abreviados momentos de exercício físico; permitir maior tempo para a realização de tarefas; apresentar orientações claras e breves, repetindo as instruções em voz alta pelo aluno; oferecer recompensa ao aluno por tarefas realizadas, entre outras ações.

Percebemos, nesse sentido, adaptações das atividades em sala de aula que não necessariamente conduzem ao desenvolvimento daquilo que na criança com diagnóstico de TDAH apresenta-se aquém do esperado. No caso da motivação, não se propõe trabalhar a motivação do aluno de forma que ele possa estabelecer sentidos pessoais para as atividades escolares, mas a motivação é vista como um fator externo, a ser criado pelo professor. Também se mostra nas outras atividades uma adaptação às condições da criança e não um estímulo a fim de que ela possa desenvolver suas funções psicológicas superiores.

Compõem, segundo a autora, as estratégias de ensino “atencionais”:

localização próxima do aluno ao quadro, ao professor; sistema de tutoria com outro aluno que não apresenta dificuldades; permissão de saídas de sala do aluno; orientações claras e precisas sobre a atividade a ser realizada; leituras repetidas dos enunciados até a compreensão do aluno; modelo de aula dinâmica; indicação escrita e oral das atividades. (Alencar, 2006, p. 184).

Para **Boiaski (2007)**, além do uso de medicamentos, a psicoterapia cognitivo-comportamental é tida como a abordagem de maior eficácia para tratamento dos sintomas do

TDAH. São sugeridos também o estabelecimento de estratégias de organização e planejamento das atividades, por parte de familiares e professores; além de apoio pedagógico e psicopedagógico individual. Contudo, as intervenções são vistas no sentido da adaptabilidade da pessoa com o transtorno.

**Mota (2010)** tece críticas às atitudes que contribuem para a estigmatização da pessoa com o diagnóstico de TDAH, em que suas dificuldades se sobrepõem às suas qualidades, especialmente no ambiente escolar. Nesse sentido, critica o fato de a família ser convocada à escola para ser informada apenas dos problemas do aluno na instituição, enquanto seus avanços são deixados em segundo plano. Critica também a visão preconceituosa que pode existir mesmo antes de o aluno ingressar na escola, como o rótulo de “criança problema”, advindo de sua reputação em escolas anteriores, por exemplo. Nesse sentido, aponta a contradição das instituições que propõem a inclusão e acabam incorrendo em atitudes excludentes.

A autora alerta para a necessidade da formação continuada que trate do TDAH assim como outros transtornos, como forma de instrumentalizar os profissionais da educação para o trabalho com este público. Outra sugestão feita pela autora é de que, além dos programas educacionais, seria de grande importância o acompanhamento individualizado e continuado de profissionais da saúde de modo a promover a aquisição de recursos por parte do docente em sua prática. Ainda como resultado de sua pesquisa, **Mota (2010)** considera que as oficinas realizadas com jogos e materiais manuseáveis contribuíram para o desenvolvimento da atenção, concentração e raciocínio dos participantes, inclusive as crianças com o diagnóstico de TDAH e minimização de comportamentos desatentos e impulsivos.

**Andrade (2012)**, a partir da análise realizada em seu estudo, considera que os jogos de regra são ferramentas importantes no trabalho junto a crianças diagnosticadas com TDAH:

A melhora significativa nos resultados dos testes do grupo experimental em escrita, aritmética e leitura de palavras, em relação ao grupo controle sugere que a intervenção com os jogos de regras teve um efeito positivo no desempenho escolar das crianças do grupo experimental, em comparação com as crianças do grupo controle. (**Andrade, 2012, p. 86**).

Podemos sistematizar, a partir das informações apresentadas, um panorama geral das propostas de ações/intervenções junto ao TDAH, da seguinte forma:

a) Ações educativas que buscam o desenvolvimento da atenção: **Lucena (2016), Leite (2010; 2015), Cunha (2010) e Alencar (2006)**. Essas propostas consideram a educação como elemento fundamental para a promoção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, em especial, da atenção.

b) Tratamento medicamentoso, estimulação e treinamento da atenção e a terapia cognitivo-comportamental estão presentes nos trabalhos de **Costa (2006), Fragoso (2014), Jacobsen (2016) e Boiaski (2007)**. Nessa perspectiva, as mudanças nos sintomas do TDAH não são vistas como avanços no desenvolvimento, mas como treinamento de habilidades de autorregulação e sustentação da atenção.

c) Intervenção por jogos: **Folquitto (2013), Mota (2010) e Andrade (2012)**. As atividades de jogos de regras são compreendidas como importantes ferramentas para a promoção da autorregulação do comportamento em crianças e redução dos sintomas do TDAH.

Percebemos, a partir das informações trazidas neste item, que grande parte das pesquisas consideram ações que promovam o desenvolvimento como exitosas no manejo de crianças diagnosticadas com TDAH. A nós se apresenta uma questão que se assume como uma contradição: uma vez que grande parte dessas mesmas pesquisas considera o TDAH como déficit



nas funções neurobiológicas, de origem genética, e, nesta compreensão definem o desenvolvimento especialmente como maturação biológica do organismo, onde fatores de desatenção e comportamento impulsivo são impeditivos para um desenvolvimento “normal”, como as intervenções podem promover avanços, sem que se considere uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento?

Um problema que se apresenta, de ordem teórica na compreensão do desenvolvimento, parece coincidir com o fortalecimento de uma perspectiva biologizante. Ainda que sejam constatados avanços no desenvolvimento a partir de intervenções, pouco se discute em relação a uma mudança na concepção do TDAH, ou na lógica do desenvolvimento. Dessa forma, percebemos como determinadas concepções se disseminam e alocam o TDAH como um transtorno fundamentalmente **neurobiológico**, desconsiderando-se (ou negando-se) as condições materiais concretas em que vivem os sujeitos, bem como as circunstâncias políticas, econômicas, culturais e históricas em que tais condições são forjadas. Os caracteres diagnósticos do TDAH já estão dados e pouco são discutidos. Encontramos embutida, aí, uma concepção alienada de ser humano, de um sujeito que se constitui sozinho, independentemente do contexto em que vive – concepção já bastante criticada por autoras como Bock (2000) e Patto (2007), por exemplo. E aqui não estamos falando de pessoas leigas, mas de pesquisadoras e pesquisadores que passaram pelo Ensino Superior.

Mostra-se, portanto, uma urgente necessidade do fortalecimento de uma discussão crítica à biologização dos fenômenos humanos no campo do desenvolvimento e, especialmente, que essa discussão seja levada para a educação, na qual os processos educativos, e os processos de aprendizagem e de desenvolvimento sejam compreendidos e analisados como fundamentais no processo de desenvolvimento e no alcance de funções psicológicas que são, exclusivamente humanas.

Ademais, as diferentes propostas elencadas nas pesquisas compiladas, relativas aos âmbitos pedagógico, didático, curricular, material etc. não deveriam estender-se a todos os alunos, como regra majoritária e não exceção?

#### 4. Considerações finais

Foco de discussões nas áreas da saúde e da educação, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem se configurado em um cenário de contradições em que, por um lado é defendido como um transtorno de origem orgânica, anatomicamente localizado no córtex pré-frontal, que prejudica a direção e sustentação da atenção e em alguns casos relaciona-se à hiperatividade. Por outro lado, o TDAH é compreendido como um **suposto** transtorno, pois não existem evidências que comprovem a origem desta “disfunção” no organismo; esta compreensão contrapõe-se à posição que individualiza essa questão, considerando aspectos históricos, sociais e educacionais como imprescindíveis para o entendimento acerca do “transtorno”.

A Teoria Histórico-Cultural procura superar a dicotomia indivíduo/sociedade, biológico/cultural, propondo a incorporação do que é de ordem orgânica ao desenvolvimento histórico e cultural. Em meio ao confronto de teorias em que aparentemente se sobrepõe a visão que dá ao TDAH o *status* de transtorno a ser tratado por via medicamentosa, elaboramos uma questão: a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é considerada para se entender a função psicológica da atenção? Assim, o objetivo geral deste trabalho foi analisar em pesquisas brasileiras sobre desenvolvimento da atenção e TDAH **se e como** a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é considerada.

Na Seção 1 apresentamos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que fundamentam nossa pesquisa, assim como uma crítica ao fenômeno medicalizante. Para discutir a relação entre

aprendizagem e desenvolvimento, elencamos alguns elementos da produção teórica de autores da Teoria Histórico-Cultural, tais como a Zona de Desenvolvimento Próximo (Vigotskii 1933/2017), a influência da escolarização no processo de desenvolvimento (Luria, 1974/2017) e o conceito de atividade (Leontiev, 1978; 1981/2017). Nessa seção também discorremos sobre as funções psicológicas superiores e, em especial, à função psicológica da atenção.

Na Seção 2 realizamos o delineamento da pesquisa e o percurso metodológico do trabalho, apresentando as características gerais do material levantado, critérios de inclusão e exclusão das pesquisas para a análise. Catalogamos 161 teses e dissertações das áreas de Educação e Psicologia, em levantamento realizado entre outubro de 2017 e fevereiro de 2018 nas seguintes bases de dados: Portal de Teses e Dissertações da CAPES, como principal referência e nos sites dos repositórios das Universidades, quando as teses e dissertações não estavam disponíveis integralmente na plataforma da CAPES. Apenas 15 pesquisas contemplavam, de fato, o objetivo do presente trabalho e foram selecionadas para a análise.

Na Seção 3 analisamos em profundidade as pesquisas que tratavam sobre aprendizagem, desenvolvimento da atenção e TDAH, a partir de três eixos que buscaram contemplar o objetivo de nossa pesquisa: 1) Relações entre aprendizagem e desenvolvimento; 2) Concepções sobre desenvolvimento da atenção e TDAH; 3) Ações/intervenções para o TDAH.

Entre as limitações da pesquisa, consideramos importante ressaltar que as dissertações e teses analisadas possuem uma profundidade teórica maior do que a que foi trazida nesta dissertação. Analisamos esses trabalhos a partir de eixos que orientaram nossa percepção, e dados os limites desta dissertação, não pudemos apresentar de maneira mais completa toda a riqueza das investigações a que se dedicaram as pesquisadoras e pesquisadores citados. Pudemos ver, num panorama mais geral, que a aprendizagem é considerada como direcionadora do curso do desenvolvimento apenas nas pesquisas que se fundamentam na perspectiva Histórico-Cultural.

Nas demais, a aprendizagem vem como elemento secundário ao desenvolvimento, que na maior parte dos casos é visto como resultado da maturação biológica.

Também constatamos a necessidade de estudos futuros que possam tratar da apropriação dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural, uma vez que, ao de falar sobre desenvolvimento, Vigotski se mostrou como uma referência constante nos trabalhos analisados, mas nestes, em contrapartida, muitos de seus conceitos eram usados em contextos contraditórios em relação à teoria.

Ainda que considerem o TDAH como um transtorno que impede o desenvolvimento da capacidade de direcionamento e sustentação da atenção e controle voluntário do comportamento, foi constatado nas pesquisas que atividades que atuam com a intencionalidade de promover recursos para o desenvolvimento dessas funções, foram percebidas como positivas em seus objetivos. Nesse aspecto, ressaltamos a importância do caráter **intencional** do ensino, que deve buscar promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ressaltamos também que, a nosso ver, a partir destes resultados podemos observar que muitas pesquisas analisadas consideram a aprendizagem como promotora do desenvolvimento das funções que antes encontravam-se aquém do esperado, uma vez que apresentam progresso depois de intervenções com atividades voltadas para a regulação do comportamento e sustentação da atenção. Questionamos, portanto, a concepção de que existem limitações biológicas, uma vez que essas funções mostraram relevantes possibilidades de desenvolvimento.

Outra questão importante a ser destacada é que, o que torna possível o acesso às pesquisas por meio de buscas, além dos indexadores, são as palavras-chave contidas nos resumos, ao serem cadastradas nas plataformas digitais. Diversos trabalhos possivelmente tratam do tema da presente pesquisa, mas por motivos como este não puderam ser encontrados a partir de nossa busca. Ainda neste sentido, como relatamos anteriormente, muitos resumos também deixam a

desejar no quesito qualidade e presença de informações básicas como referencial teórico e objetivo geral do estudo realizado. A redação de resumo científico, à guisa de um cartão de visitas, precisa fornecer todos os elementos indispensáveis para que o leitor decida se será necessário ler todo o trabalho ou não, dependendo de suas intenções, seja para um levantamento bibliográfico, seja para conhecer a obra diante de si ou, ainda, outra finalidade.

Também merece destaque a importância, na formação de psicólogos, das disciplinas relacionadas aos campos da Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento ser apresentadas de modo consistente e ancoradas em sólidos pressupostos teóricos. Além disso, é fundamental que se estabeleça uma relação entre esses dois campos, uma vez que não se pode compreender o desenvolvimento humano alijado do processo de aprendizagem e nem uma aprendizagem restrita ao âmbito escolar.

Por fim, acreditamos que alterações no contexto escolar, como apresentadas em algumas das propostas elencadas nas pesquisas, relativas aos âmbitos pedagógico, didático, curricular, material etc. devem ser estendidas a todos os estudantes, como regra majoritária e não exceção, para aqueles que supostamente padecem de um transtorno-que-só-ocorre-na-escola, parafraseando Moysés (2001).

## 5. Referências

- Alencar, M. J. Q. (2006). *Avaliação das estratégias de ensino atencionais: a prática pedagógica para o aluno com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH*. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Andrade, R. S. C. (2012). *Jogos de regras como recurso de intervenção pedagógica na aprendizagem de crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade*. Dissertação (mestrado). 114f. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- Araújo, A. C. & Lotufo Neto, F. (2014). A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais - o DSM-5. In: *Rev. bras. ter. comport. cogn.* vol. 16. no. 1. São Paulo.
- Asbahr, F. S. F. & Meira, M. E. M. (2014). Crianças desatentas ou práticas pedagógicas sem sentido? Relações entre motivo, sentido pessoal e atenção. In: *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, pp. 97-115.doi: <https://doi.org/10.14572/nuances.v13i14.365>
- APA. (2002). *Manual Diagnóstico e Estatístico dos transtornos mentais - DSM-IV-TR*. Tradutora Cláudia Dornelles. 4.ed. rev. Porto Alegre: Artmed.
- APA. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition, DSM-5*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Bock, A. M. B. (2000). As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: Tanamachi, E. R.; Souza, M. P. R.; Rocha, M. E. M. *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Boiaski, M. T. (2007). *Estudo do processo de desenvolvimento de escolares com Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade na interação em ambientes digitais/virtuais*. Dissertação

- (mestrado). 133f. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. A. (2014). A educação a era dos transtornos. In: Viégas, L. S., Ribeiro, M. I. S., Oliveira, E. C. & Teles, L. A. L. (Orgs.) *Medicalização da educação e da sociedade: Ciência ou mito?*. Salvador: EDUFBA. pp. 47-68.
- Costa, S. R. D. (2006). *O papel da interação social na aprendizagem do aluno com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade - TDAH: o caso do CENEP - HC/UFPR*. Dissertação (mestrado). 186f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Covatti, F. A. A. (2013). *As concepções e práticas de avaliação da aprendizagem escolar por meio dos dizeres dos professores das séries finais do ensino fundamental*. 125f. Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.
- Cunha, L. F. (2010). *É preciso estar atento: um estudo da relação entre desenvolvimento da atenção e aprendizagem*. Dissertação (mestrado). 228f. Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Duarte, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: *Revista Brasileira de Educação*. pp. 35-40.
- Eidt, N. M. & Tuleski, S. C. (2010) Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e Psicologia Histórico-Cultural. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n. 139, jan./abr., pp. 121-146.[doi:http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000100007](http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000100007).
- Eidt, N. M. & Tuleski, S. C. (2017). A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico do nascimento à velhice*. Campinas: Editora Autores Associados. Pp. 35-61.

- Folquitto, C. T. F. (2009). *Desenvolvimento psicológico e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): a construção do pensamento operatório*. Dissertação (mestrado). 139f. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Folquitto, C. T. F. *Desenvolvimento psicológico e estratégias de intervenção em crianças com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)*. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Fragoso, A. O. (2014) *Intervenção em funções executivas, compreensão e metacompreensão de leitura em crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade*. Dissertação (mestrado). 175f. Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- Freitas, A. P. de. (2001). Zona de Desenvolvimento Proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso (Tese de doutorado). Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251042/1/Freitas,A.P.pdf>.
- Góes, M. C. R. (1991). A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos CEDES*, 24, pp. 17-31.
- Jacobsen, G. M. *Funções executivas na infância: impacto de idade, sexo, tipo de escola, escolaridade parental e sintomas de desatenção/hiperatividade*. Dissertação (mestrado). 50f. Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Leite, H. A. (2010). *O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da psicologia histórico-cultural: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos*. Dissertação (mestrado). 198f. Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.



- Leite, H. A. (2015). *A Atenção na constituição do desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. Tese (doutorado). 200f. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. pp. 60-61.
- Leite, H. A. & Tuleski, S. C. (2011). Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. In: *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Vol 15. Jan/Jul, pp. 111-119.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.
- Leontiev, A. N. (2017a). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vigotskii L. S.; Luria, A. R.; Leontiev A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora. pp. 59-84. (Obra original publicada em 1981).
- Leontiev, A. N. (2017b). Os princípios da brincadeira pré-escolar. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora. pp. 119-142. (Obra original publicada em 1981).
- Lucena, J. E. E. (2016). *O Desenvolvimento da Atenção Voluntária na Educação Infantil: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para processos educativos e práticas pedagógicas*. Dissertação (mestrado). 135f. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Luria, A. R. (1991). *Curso de Psicologia Geral*. V. 3, 2ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A.
- Luria, A. R. (1979). *Curso de Psicologia Geral* V. 1. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Luria, A. R. (1979). Atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. Em: A. R. Luria, *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. pp. 71-84

- Luria, A. R. (2017). *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone. (Obra original publicada em 1974).
- Marinho, F. S. (2018). *Zona de Desenvolvimento Próximo: Uma análise das produções científicas sobre a apropriação do conceito*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, MG, Brasil.
- Marx, K. (2013). O capital [recurso eletrônico]: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. O processo de trabalho e o processo de valorização. 1. O processo de trabalho. [Trad. de Rubens Enderle] São Paulo: Boitempo. Pp. 326-337. (Obra original publicada em 1867).
- Mota, E. F. C. (2010). *Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade infantil (TDAH): trabalho com jogos e materiais manuseáveis*. Dissertação (mestrado). 146f. Programa de Mestrado em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Moysés, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível – crianças-que-não-aprendem-na-escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2011). Dislexia e TDAH: uma Análise a Partir da Ciência Médica. In: Conselho Regional de Psicologia, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). *Medicalização para crianças e adolescentes: Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pasqualini, J. C. (2017). (Martins, L. M.; Abrantes, A. A.; Facci, M. G. D. Orgs.) A Teoria Histórico Cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico do nascimento à velhice*. Campinas: Editora Autores Associados. pp. 63-90

- Patto, M. H. S. (2007). A Psicologia em questão. In: Patto, M. H. S., Frayze-Pereira, J. (Orgs.) *Pensamento cruel – humanidades e ciências humanas: há lugar para a psicologia?* pp. 3-15. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pereira, A. P. P. (2011) *Desenvolvimento de funções executivas em crianças sem domínio da linguagem escrita e relação com desatenção e hiperatividade*. Dissertação (mestrado). 90f. Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- Sawaya, S. M. (2002). Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. Em M. K. Oliveira, O. T. R. Souza, & T. C. Rego (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.
- Souza, M. P. R. (2010). Retornando à Patologia Para Justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Regional de Psicologia, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). *Medicalização para crianças e adolescentes: Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. pp. 66-79.
- Tuleski, S. C. (2011). Os estudos interculturais. In: Tuleski, S. C. *A relação entre texto e contexto na obra de Luria: apontamentos para uma leitura marxista*. Maringá: Eduem. pp. 84-100.
- Vieira, A. P. A. (2016). *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o estudo do desenvolvimento do autocontrole/autorregulação: um estudo introdutório*. Monografia (especialização). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, Brasil.
- Vieira, A. P. A. (2017). *O desenvolvimento da atividade voluntária a partir da Psicologia Histórico-Cultural: menos rótulo e mais aprendizagem*. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

- Vigotskii, L. S. (2017). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In: Vigotskii, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora. (Obra original publicada em 1933).
- Vygotski, L. S. (1995a). El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: Vygotski, L. S. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones. (Obra original publicada em 1931).
- Vygotski, L. S. (1995b). Análisis de las funciones psíquicas superiores. In: Vygotski, L. S. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones. (Obra original publicada em 1931).
- Vygotski, L. S. (1995c). Educación de las formas superiores de conducta. In: Vygotski, L. S. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones. (Obra original publicada em 1931).

## Apêndice A

Quadro 2: Pesquisas de mestrado com os descritores desenvolvimento + atenção + TDAH

<b>Título</b>	<b>Autor(a); Orientador(a); Data</b>	<b>Universidade; Curso Pós-graduação; Cidade</b>	<b>Objetivo geral da pesquisa</b>	<b>Favorável ou Crítico quanto ao critério clínico do transtorno</b>	<b>Referencial Teórico</b>
A apercepção familiar em crianças com ou sem transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, transtorno de conduta e transtorno desafiador opositivo	Nunes , M. M. de S.; Werlang, B. S. G.; (2007)	PUCRS; Programa de Pós-Graduação em Psicologia Mestrado em Psicologia Clínica; Porto Alegre	“verificar se crianças que apresentam Transtorno de Conduta, Transtorno Desafiador Opositivo e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade tendem a dar, quando testadas com o Teste de Apercepção Familiar (FAT), mais respostas que denotem a apercepção de um funcionamento familiar mais conflitivo ou disfuncional do que as respostas dadas por crianças sem estes transtornos”	Favorável	
Análise dos efeitos de um treino parental sobre comportamentos de crianças com TDAH: comparação entre <i>setting</i> terapêutico e ambiente domiciliar	Neves, M. E. C.; Ferreira, E. A. P.; (2008)	UFPA; Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento; Belém	“contribuir com a avaliação dos efeitos de uma intervenção comportamental direcionada a pais/responsáveis de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade-TDAH, investigando os efeitos desse modelo de treino parental em duas condições, <i>setting</i> terapêutico (Condição 1) e	Favorável	Análise do Comportamento

			ambiente domiciliar (Condição 2), sobre a ocorrência de comportamentos de hiperatividade versus autocontrole.”		
As influências da equitação terapêutica no desenvolvimento de crianças e adolescentes com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade	Escobar, C. S.; Freire, H. B. G.; (2011)	Universidade Católica Dom Bosco; Programa de Mestrado em Psicologia; Campo Grande	“verificar possíveis mudanças de comportamento em ambiente familiar, escolar e terapêutico, após oito meses de intervenção com Equoterapia/Equitação Terapêutica.”	Favorável	
As ciências e suas múltiplas realidades: um olhar da Teoria Ator-Rede sobre a produção científica acerca do TDAH	Ferreira, R. R.; Moscheta, M. dos S. Co-orientador Moterri-Pires, R. O. (2016)	UEM; Programa de Pós Graduação em Psicologia; Maringá	“discutir as diferentes realidades performadas pela literatura científica brasileira sobre o TDAH e descrever a produção de versões acerca do fenômeno por meio do funcionamento de suas redes heterogêneas.”	Crítico	Teoria Ator-Rede
Caracterização do perfil psicomotor de crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDA/H)	Di Nucci, F. P.; Oliveira, M. H. M. A (2007)	PUC-Campinas; Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia; Campinas	“caracterizar o perfil psicomotor de crianças entre 6 e 11 anos de idade com diagnóstico clínico comprovado de transtorno do déficit de atenção e hiperatividade.”	Favorável	

Clustering e Switching na fluência verbal infantil: idade, tipo de escola e TDAH	Gonçalves, H. A.; Fonseca, R. P.; (2015)	PUC-RS; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Porto Alegre	“verificar a influência da idade, do tipo de escola e do TDAH no processamento de <i>clustering</i> e <i>switching</i> em tarefas de fluência verbal (TFV).”	Favorável	Neuropsicologia
Medicalização dos transtornos de aprendizagem: mudanças na vida de uma criança	Kremer, C. A. ; Matos, L. A. L.; (2016)	UNIR ; Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia; Porto Velho	“objetivo geral analisar as mudanças decorrentes da medicalização dos transtornos de aprendizagem em uma criança no processo de escolarização, e os objetivos específicos: compreender o significado atribuído pela família e pela escola à medicalização dos transtornos de aprendizagem.”	Crítico	
Memória de trabalho verbal no TDAH: revisão sistemática e meta-análise	Ramos, A. A.; Hamdan, A. C.; (2015)	UFPR; Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Psicologia; Curitiba	“investigar primariamente o <i>effectsize</i> do déficit em memória de trabalho verbal de crianças e adolescentes com TDAH, cuja avaliação (neuro)psicológica tenha aplicado o subteste Dígitos e/ou sua ordem indireta, com base em alguma versão das escalas WISC e/ou WAIS. Secundariamente, a memória de curto prazo foi investigada considerando-se os escores da forma direta do subteste.”	Favorável	

O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da psicologia histórico-cultural: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos	Leite, H. A.; Tuleski, S. C. ; (2010)	UEM; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Mestrado; Maringá	“compreender como se desenvolve a atenção voluntária no indivíduo - capacidade de focar a atenção em um determinado estímulo, abstraindo os demais - sob a concepção da Psicologia Histórico-Cultural.”	Crítico	Psicologia Histórico-Cultural
O Desenvolvimento da Atenção Voluntária na Educação Infantil: contribuições da Psicologia Histórico Cultural para processos educativos e práticas pedagógicas	Lucena, J. E. E.; Tuleski, S. C.; (2016)	UEM; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Maringá	“realizar uma discussão contemporânea a respeito do desenvolvimento da atenção voluntária na criança de Educação Infantil.”	Crítico	Psicologia Histórico-Cultural
O jogo Mancala como instrumento de ampliação da compreensão das dificuldades de atenção	Missawa, D. D. A.; Rossetti, C. B.; (2006)	UFES; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Vitória	“pesquisar a possibilidade de utilização de um jogo de regras como instrumento de observação dessas dificuldades, por meio do estudo comparativo do desempenho no jogo Mancala de crianças com e sem dificuldades de atenção.”	Favorável	Teoria Piagetiana
Práticas educativas de mães de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade	Silva, L. M. A.; Alvarenga, P.; (2011)	UFBA; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Salvador	“investigou diferenças nas práticas educativas de mães de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e mães de crianças sem TDAH.”	Favorável	"considerando a ausência de um único modelo que seja amplamente aceito e que contemple os diferentes tipos de práticas educativas



					parentais, no presente estudo serão considerados diferentes modelos teóricos e definições relacionados a esta dimensão da relação entre pais e filhos"
Reflexões psicanalíticas acerca do sujeito supostamente portador de TDAH	Testi, H. M. D. M.; Violante, M. L. V.; (2012)	PUC-SP; Mestrado em Psicologia Clínica; São Paulo	“investigar, sob o ponto de vista da Psicanálise, um caso de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). Articulam-se a esse ponto de vista as pesquisas desenvolvidas por médicos e cientistas, como Barkley, Camargos Jr e Hounie, Cypel, Rohde, Topoczewski, Ajuriaguerra, dentre outros, no sentido de investigar o contexto de aparecimento desse diagnóstico e dessa denominação, bem como a sua evolução na área da Medicina.”	Crítica	Psicanálise

Relações de amizade em meninos com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH)	Sena, S. da S.; Souza, L. K.; (2009)	UFMG; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Belo Horizonte	"Investigaram-se as relações de amizade destas crianças [com e sem diagnóstico de TDAH] por meio de duas entrevistas semi-estruturadas sobre amizade, sendo uma para as crianças e a outra para seus pais."	Favorável	
Relações entre funcionamento cognitivo e dificuldades em matemática no transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDA/H) em alunos do ensino fundamental	Nóbrega, M. V. da; Falcão, J. T. da T.; Co-orientadora: Hazi (2009)	UFPE; Mestrado em Psicologia Cognitiva; Recife	"investigou o perfil de funcionamento neuropsicológico de crianças com TDA/H e procurou estabelecer relações entre estes déficits e a atividade matemática escolar de tais crianças."	Favorável	
Stress e estilo parental materno no transtorno de déficit de atenção e hiperatividade	Bargas, J. A.; Lipp, M. E. N.; (2012)	PUC-Campinas; Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia; Campinas	"avaliou a relação entre stress e estilo parental materno no stress dos filhos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)."	Favorável	
"TDAH, quem realmente o tem?" Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade na criança escolar: uso dos critérios diagnósticos e tratamento proposto pelos profissionais da saúde mental	Peixoto, A. L. B.; Rodrigues, M. M. P.; (2006)	UFES; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Vitória	"descrever a utilização dos critérios de diagnóstico e de tratamento das crianças escolares com TDAH, por profissionais da área de saúde mental."	Favorável	

Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e educação musical: três estudos no programa cordas da Amazônia	Nobre, J. P. S.; Silva, S. S. C.; (2011)	UFPA; Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento; Belém	"investigar como a educação musical pode funcionar como ferramenta de intervenção para a promoção de mudanças no repertório comportamental de alunos com características de risco para TDAH."	Favorável	
A implicação do educador diante do TDAH: repetição do discurso médico ou construção educacional?	Mesquita, R. C.; Campos, R. H. F.; (2009)	UFMG; Programa de Pós-Graduação em Educação "Conhecimento e Inclusão Social"; Belo Horizonte	"investigar as representações dos educadores frente a esse transtorno, pois é a partir de como o educador representa o TDAH, que ele se implicará com essa sintomatologia em sua prática pedagógica."	Crítico	Teoria das Representações Sociais
A prática pedagógica de professores de alunos com Transtorno de Atenção/Hiperatividade	Andrade, M. C. O.; Aragão, A. L. A.; (2006)	UFRN; Programa de Pós-Graduação e Educação; Natal	"investigar a prática dos professores frente a alunos com Transtorno e Déficit de Atenção-Hiperatividade (TDAH) em sala de aula regular, no que se refere à organização de pensamento em estratégias pedagógicas."	Favorável	"Como base do estudo estão alguns pressupostos teóricos de Freire (2001), Nóvoa (1995), Bohm (2005) entre outros."
Comportamento infantil conhecido como hiperatividade: consequência do mundo contemporâneo ou TDAH?	Gusmão, M. M. G.; Campos, R. H. F.; (2009)	UFMG; Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social; Belo-Horizonte	"analisar a relação de três crianças com os estímulos que recebem em seu contexto vivencial, especialmente os provenientes de aparelhos eletrônicos como a televisão, o computador e os jogos de video game: uma criança diagnosticada com TDAH;	Crítico	

			uma criança que apresenta um comportamento típico do TDAH, mas que não tenha sido diagnosticada; e uma criança que apresenta um comportamento considerado adequado.”		
Desempenho em leitura e escrita de alunos com diagnóstico de TDAH	Silva, M. L. Q. S.; Guimarães, S. R. (2006)	UFPR; Programa de Pós-Graduação em Educação; Curitiba	"analisar o desempenho, em tarefas de leitura e escrita, de alunos com o diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), em comparação a um grupo de alunos sem o TDAH, buscando-se identificar dados característicos da aprendizagem de tais habilidades nas crianças portadoras do TDAH."	Favorável	
Desenvolvimento da percepção e da atenção: a relevância das relações sócio-educacionais	Bondezan, A. N.; Palangana, I. C.; (2006)	UEM; Programa de Pós-Graduação em Educação; Maringá	"o desenvolvimento das capacidades de percepção e de atenção. O intento é compreender como ocorre esse desenvolvimento, os fatores e as relações nele implicados."	Não aborda a tem TDAH	Teoria Histórico Cultural e "Teoria Crítica, mais especificamente nas obras de Theodor W. Adorno e Hebert Marcuse."

É preciso estar atento: um estudo da relação entre desenvolvimento da atenção e aprendizagem	Cunha, L. F.; Ferreira, M. S.; (2010)	UFRN; Programa de Pós-Graduação em Educação; Natal	"Discute-se neste estudo a relação entre o desenvolvimento da atenção e a aprendizagem da linguagem escrita"	Não aborda a tem TDAH	"utilizamos como aporte teórico o materialismo histórico-dialético [...] Como também os estudos de Vigotski (1991) Rubinstein (1973), Ferreira (2003), Ibiapina (2007) e outros que convergem com esse posicionamento."
Percepções acerca do papel da escola no desenvolvimento psicossocial de indivíduos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade/TDAH	Rangel Júnior, E. B.; Loos, H.; (2007)	UFPR; Programa de Pós-Graduação em Educação; Curitiba	"coletar percepções de alunos e ex-alunos com diagnóstico de TDAH acerca do papel da escola no seu desenvolvimento e de que forma este ambiente interferiu no quadro referente ao transtorno, bem como suas consequências na formação psicossocial desses indivíduos, em especial no que se refere aos aspectos identitários."	Favorável	

Representações sociais das professoras de alunos identificados como hiperativos incluídos no sistema regular de ensino de Santa Maria/RS	Luft, S.; Naujorks, M. I.; (2007)	UFSM; Programa de Pós-Graduação em Educação; Santa Maria	“investigar as representações sociais das professoras de alunos identificados como hiperativos incluídos no sistema regular de ensino de Santa Maria/RS, no sentido de entender estas representações e como vem ocorrendo a inclusão destes alunos.”	Favorável	Teoria das Representações Sociais
Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: sintoma escolar e sintoma analítico	Pita, P. P. N.; Almeida, I. M. Z. P.; Co-orientadora: Ferreira, I. C. H. (2008)	UnB; Programa de Pós-Graduação em Educação; Brasília	“estudar o TDAH a partir do ensino de Freud e Lacan, sem desconsiderar, tampouco destituir a nosografia deste sintoma, nem todas as questões cognitivas e neuropsicológicas que o circulam.”	Favorável	Psicanálise
As concepções e práticas de psicólogos escolares e clínicos referentes ao processo de ensino aprendizagem de crianças diagnosticadas com TDAH	Siebert, A. G.; Pulino, L. H. C. Z. (2017)	UnB; Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia; Brasília	“compreender as concepções e práticas, de psicólogos escolares e clínicos, relativas ao processo de diagnóstico e acompanhamento de crianças diagnosticadas com TDAH.”	Crítico	

Quadro 3: Pesquisas de doutorado com os descritores desenvolvimento + atenção + TDAH

<b>Título</b>	<b>Autor(a); Orientador(a); Data</b>	<b>Universidade; Curso Pós-graduação; Cidade</b>	<b>Objetivo geral da pesquisa</b>	<b>Favorável ou Crítico quanto ao critério clínico do transtorno</b>	<b>Referencial Teórico</b>
Atenção, memória e dificuldades de aprendizagem	Curi, N. M.; Sisto, F. F.; (2002)	UNICAMP; Programa de Pós-Graduação em Educação; Campinas	"analisar os desempenhos em atenção e em memória de um grupo de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem na escrita e na leitura, tendo-se em vista que todas elas eram possuidoras de inteligência normal ou superior."	Não aborda a tem TDAH	
Construção de uma escala para avaliação de prejuízos em adultos com o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade	Oliveira, A. P. A. Nascimento, E. (2016)	UFMG; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Belo Horizonte	"construir uma escala de autorrelato para avaliar especificamente os prejuízos que adultos com o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade vivenciam em áreas importantes da vida e levantar evidências de validade."	Favorável	

O desempenho cognitivo e escolar da criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	Cortez, M. T. Pinheiro, A. M. V. Co-orientadora: Souza, L. K. (2015)	UFMG; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Belo Horizonte	"1) conduzir uma reavaliação sobre o status 'risco de TDAH', 'TDAH', 'sem transtornos (ST)', atribuído às crianças por professores e médicos de forma a descrever o perfil cognitivo do TDAH; 2) avaliar o desempenho escolar das crianças com diagnóstico de TDAH confirmado conforme os procedimentos adotados na presente pesquisa e, 3) avaliar o conhecimento dos profissionais da área da educação e da saúde sobre o TDAH, em particular, os critérios utilizados pelos últimos para a realização do diagnóstico de TDAH e a amplitude e eficácia do DSM-IV como instrumento de diagnóstico de TDAH."	Favorável	
O TDAH no Brasil e na Espanha: uma comparação transcultural	Hora, A. F. L. T. Silva, S. S. C. (2016)	UFPA; Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento Área de concentração: Ecoetologia; Belém	"Comparar o TDAH no Brasil e na Espanha sob a perspectiva de mães e professores."	Favorável	



TDAH: novo sintoma da criança ou a criança como um novo sintoma da contemporaneidade?	Lopes, A. C. D.; Santos, T. C.; (2013)	UFRJ; Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica; Rio de Janeiro	"refletir sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em crianças à luz da psicanálise, tendo como referencia o arcabouço teórico de Freud e Lacan."	Favorável	Psicanálise
Uma perspectiva psicanalítica sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH	Brandão, H. M. D.; Coutinho, D. M. B.; (2011)	UFBA; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Salvador	"examinar os sintomas de falta de atenção e hiperatividade segundo os conceitos psicanalíticos de inconsciente e de pulsão, a partir da literatura e da posição do sujeito frente ao Outro, atualizada na relação transferencial."	Crítico	Psicanálise
Alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: concepções e práticas de professoras de escolas públicas	Seabra, M. A. B.; Glat, R.; (2012)	UERJ; Programa de Pós-Graduação em Educação; Rio de Janeiro	"analisar a compreensão de professoras de escolas públicas sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e as suas práticas pedagógicas, junto a alunos com esta necessidade especial."	Favorável	

Quadro 4: Pesquisas de mestrado com o descritor TDAH

<b>Título</b>	<b>Autor(a); Orientador(a); Data</b>	<b>Universidade; Curso Pós-graduação; Cidade</b>	<b>Objetivo geral da pesquisa</b>	<b>Favorável ou Crítico quanto ao critério clínico do transtorno</b>	<b>Referencial Teórico</b>
A criança hiperativa e desatenta no ambiente escolar - uma contribuição winnicottiana ao processo educacional	Silva, M. L. A.; Naffah Neto, A.; (2010)	PUC-SP; Mestrado em Psicologia Clínica; São Paulo	"apresentar conceitos da teoria do amadurecimento de Winnicott como possibilidades de compreensão das bases da personalidade e saúde psíquica, assim como para a detecção precoce de problemas emocionais pelos profissionais da educação, destacando as peculiaridades de crianças hiperativas e desatentas no processo de escolarização."	Crítico	Psicanálise, Teoria de Winnicott
A criança hiperativa, a família, o discurso científico e a psicanálise	Mano, M. S.; Mattioli, O. C.; (2009)	Unesp; Mestrado em Psicologia; Assis	"sistematizar, por meio de estudos teóricos e da análise de anotações de casos clínicos, alguns pontos da prática clínica que julgamos relevantes quando recebemos para tratamento crianças cujos pais chegam com a queixa de que ela é hiperativa."	Crítico	Psicanálise
A dinâmica familiar e conjugal em famílias de crianças com indicadores de Transtorno de Déficit de Atenção com	Wagner, J. K.; Ramires, V. R. R.; (2012)	UNISINOS; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; São Leopoldo	"analisar as características das relações familiares e conjugais de famílias com crianças com indicadores de TDAH."	Favorável	

Hiperatividade – TDAH					
A medicalização da infância: uma leitura psicanalítica	Edington, V. L. T.; Fernandes, A. H.; (2012)	UFBA; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Salvador	"analisar a medicalização da infância e suas repercussões para a criança, ainda no exercício da constituição subjetiva, considerando o sintoma como forma de expressão singular do sujeito."	Crítico	Psicanálise
A produção de conhecimento e a implicação para a prática do encaminhamento, diagnóstico e medicalização de crianças: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	Colaço, L. C.; Tuleski, S. C.; (2016)	UEM; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Maringá	"compreender o fenômeno da Medicalização, problematizando as contradições existentes entre a prática diagnóstica/prescrições para transtornos de aprendizagem e a produção de conhecimento nas áreas da Medicina, Educação, e Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), a partir do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural."	Crítico	Psicologia Histórico-Cultural
A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância	Luengo, F. C.; Constantino, E. P.; (2009)	Unesp; Mestrado em Psicologia; Assis	"discutir a relação entre indisciplina e o diagnóstico de TDAH, a partir da queixa do professor da educação infantil."	Crítico	

Adaptação psicossocial em mães de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade	Bellé, A. H.; Bosa, C. A.; (2007)	UFRGS; Programa de Pós-Graduação em Psicologia;	investigar a "adaptação psicossocial de mães de crianças com TDAH" e o "estresse parenta em mães de crianças com TDAH combinado (n=) e de crianças com desenvolvimento típico (n=30). Foram também investigadas possíveis correlações do estresse parental, com as estratégias de coping, apoio social e severidade do TDAH"	Favorável	
Análise da Afetividade de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade pelo Método de Rorschach: um enfoque Junguiano	Figaro, R. A. D. S.; Araújo, C. A.; (2009)	PUC-SP; Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica; São Paulo	"análise das características afetivas e emocionais das crianças que apresentam o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH."	Favorável	Teoria Junguiana
Articulações entre saúde mental e as escolas: pistas para construir um trabalho intersetorial	Chaves, F. A. M.; Caliman, L. V.; (2016)	UFES; Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional; Vitória	"análises das práticas produzidas no entrecruzamento da Saúde Mental e escola."	Crítico	
As Práticas Farmacológicas com o Metilfenidato: habitando fronteiras entre o acesso e o excesso	Domitrovic, N.; Caliman, L. V.; (2014)	UFES; Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional; Vitória	"cartografar as várias práticas que envolvem os usos do metilfenidato, entendendo que estas atuam como vetores de subjetivação e participam na construção de realidades e modos de viver."	Crítico	

Autocontrole: um estudo sobre o efeito da variação simultânea da magnitude e do atraso do reforço e da possibilidade de realização de atividades distrativas	Menezes, M. S. T. F. e Sério, T. M. A. P.; (2007)	PUC-SP; Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento; São Paulo	"analisar o autocontrole de crianças a partir da variação simultânea da magnitude e do atraso do reforço, com e sem a possibilidade de realização de atividades distrativas durante o período de atraso do reforço."	Favorável	Análise do Comportamento
Avaliação de funções executivas, desatenção e hiperatividade em crianças: testes de desempenho, relato de pais e professores	Martoni, A. T.; Seabra, A. G.; (2012)	Universidade Presbiteriana Mackenzie; Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento; São Paulo	"verificar a relação entre o desempenho de crianças em testes de atenção seletiva/controle inibitório e os relatos de pais e professores sobre sinais de desatenção/hiperatividade e sobre o funcionamento executivo, bem como verificar a progressão dessas medidas com o aumento das séries."	Favorável	
Avaliação de sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade em estudantes universitários	Oliveira, C. T. ; Dias, A. C. G.; (2014)	UFSM; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Santa Maria	"Realizar uma revisão sistemática de literatura sobre as implicações do TDAH durante a graduação, com destaque ao contexto acadêmico." e "testar, via <i>path analysis</i> , um modelo teórico em que dimensões da adaptação acadêmica medeiam a relação entre sintomas do TDAH e autoeficácia profissional."	Favorável	

Avaliação do repertório comportamental TDAH-LIKE de ratos injetados com Pilocarpina que desenvolveram <i>status epilepticus</i>	Barbosa, G. H. L.; Cysneiros, R. M.; (2012)	Universidade Presbiteriana Mackenzie; Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento; São Paulo	"avaliar a atividade locomotora e exploratória em ratos jovens submetidos ao status epilepticus."	Favorável	
Características de Personalidade e indicativos de Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade em universitários fumantes	Aguirre, A. L. R.; Araújo, L. B. ; Co-orientadora: Reppold, C. (2009)	UFRGS; Programa de Pós-Graduação em Psicologia	"investigou de que modo o uso de cigarro pode estar relacionado com indicativos de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e com fatores de personalidade."	Favorável	
Comparação de padrões comportamentais referidos por múltiplos informantes e desempenho neuropsicológico na caracterização de sinais de desatenção e hiperatividade em adolescentes	Ribeiro, A. F.; Carreiro, L. R. R.; (2013)	Universidade Presbiteriana Mackenzie; Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento; São Paulo	"identificar as principais concordâncias referentes aos comportamentos dos adolescentes com queixa dos sintomas de TDAH, observados pelos múltiplos informantes e posteriormente correlacioná-los ao seu desempenho nos testes neuropsicológicos."	Favorável	
Construção e estudos psicométricos do Inventário de Rastreamento do TDAH em adultos (IR-TDAH-A)	Bacciotti, J. T.; Carvalho, L. F.; (2014)	Universidade São Francisco; Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia; Itatiba	"desenvolver um instrumento para avaliação dos sintomas do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em adultos, bem como verificar suas propriedades psicométricas, como por exemplo, evidências de validade de conteúdo,	Favorável	

			evidências de validade com base na estrutura interna e evidências de validade com base em critérios externos."		
Contribuição de instrumentos tradicionais e computadorizados na avaliação neuropsicológica de crianças com queixa de desatenção e hiperatividade	Mariani, M. M. C.; Carreiro, L. R. R.; (2013)	Universidade Presbiteriana Mackenzie; Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento; São Paulo	"descrever as contribuições de instrumentos tradicionais e computadorizados na caracterização neuropsicológica de crianças com queixa de desatenção e hiperatividade."	Favorável	
Contribuições da análise do comportamento na avaliação e no tratamento de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade	Robert, E. A. M.; Ferreira, E. A. P.; (2005)	UFPA; Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento; Belém	"verificar a eficácia do uso de esquemas de reforçamento diferencial de outro comportamento (DRO) e de atraso de reforço na instalação e/ou aumento de comportamentos de autocontrole em um menino de 9 anos diagnosticado com TDAH, que faz uso de medicamento."	Favorável	Análise do comportamento
Crianças com transtorno no déficit de atenção e hiperatividade: um olhar sobre o cuidador primário	Faria, A. M. D. B.; Cardoso, C. L.; (2011)	USP; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Ribeirão Preto	"avaliar o estresse, a depressão, a qualidade de vida, a auto-percepção de estresse e de fatores estressantes em cuidadores	Favorável	

			primários de crianças com diagnóstico de TDAH, bem como investigar suas vivências emocionais no convívio com a criança."		
Critérios diagnósticos do TDAH: uma revisão de literatura	Amaral, L. M. G.; Araújo, C. A.; (2009)	PUC-SP; Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica; São Paulo	"revisão da literatura publicada no Brasil, no período de 1999 a 2009, acerca dos instrumentos utilizados para se estabelecer o diagnóstico do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)."	Favorável	
Cuidados e descuidos na atenção a "desatentos": reflexões a partir da clínica psicopedagógica	Andrade, M. A. C.; Figueiredo, L. C. M.; (2014)	PUC-SP; Mestrado em Psicologia Clínica; São Paulo	"reunir um material representativo da minha prática clínica psicopedagógica no atendimento de crianças consideradas desatentas ou diagnosticadas como portadoras de TDAH e apresentá-lo, em diálogo com a Teoria Geral dos Cuidados de Figueiredo"	Crítico	Teoria Geral dos Cuida
Desenvolvimento de funções executivas em crianças sem domínio da linguagem escrita e relação com desatenção e hiperatividade	Pereira, A. P. P.; Seabra, A. G.; (2011)	Universidade Presbiteriana Mackenzie; Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento; São Paulo	"analisou a relação entre funções executivas e o desenvolvimento de crianças de 4 a 6 anos, bem como a sua relação com sinais de desatenção e hiperatividade."	Favorável	



Desenvolvimento psicológico e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): a construção do pensamento operatório	Folquitto, C. T. F.; Souza, M. T. C. C.; (2009)	USP; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; São Paulo	verificar se "crianças com TDAH apresentariam déficits no desenvolvimento de noções operatórias, como a conservação, reversibilidade e apreensão temporal."	Favorável	
Educação inclusiva: uma proposta neuroeducativa	Arcanjo, A. D. M.; Mourão Jr., C. A.; Co-orientadora: Cerqueira, C. H. M. (2013)	UFJF; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Juíz de Fora	"promover uma discussão sobre as práticas pedagógicas da educação inclusiva e seus efeitos no desenvolvimento escolar"	Favorável	
Efeitos de atraso e tarefa na resolução de problemas matemáticos em crianças com e sem TDAH	Silva, R. L. F. C.; Coelho, C.; (2009)	PUC-GO; Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia; Goiânia	"investigar o efeito do tipo de tarefa na resolução de problemas matemáticos e verificar os efeitos do atraso na preferência pelas diferentes tarefas através de uma manipulação paramétrica dos valores dos atrasos de reforços"	Favorável	
Efeitos de um programa pedagógico-comportamental sobre TDAH para professores do ensino fundamental	Rossi, L. R.; Rodrigues, O. M. P. R.; (2008)	Unesp; Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem; Bauru	"analisar a eficácia de um programa interventivo pedagógico-comportamental sobre TDAH para professores, a partir da avaliação da definição e identificação de sintomas do transtorno e, ainda, da indicação de alunos como possíveis portadores do mesmo."	Favorável	

Efeitos de uma intervenção comportamental e de estimulação de habilidades atencionais sobre o desempenho acadêmico e funcionamento adaptativo de escolares	Prato, D. L. A.; Teixeira, M. C. T. V.; (2016)	Universidade Presbiteriana Mackenzie; Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento; São Paulo	"verificar efeitos de uma intervenção comportamental e de estimulação de habilidades atencionais sobre o desempenho acadêmico, competências sociais e funcionamento adaptativo de escolares."	Favorável	
Eficácia do programa de enriquecimento instrumental (PEI), versão básica, em crianças com transtornos do neurodesenvolvimento (TDAH e Dislexia)	Ricci, K. A.; Seabra, A. G.; (2016)	Universidade Presbiteriana Mackenzie; Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento; São Paulo	"verificar a eficácia do PEI, versão básica, em crianças com TDAH e Dislexia."	Favorável	
Escolarização em diagnóstico: crianças em concreto	Mendoza, A. M. T.; Souza, M. P. R.; (2014)	USP; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; São Paulo	"reconstruir a trajetória da produção de diagnósticos comportamentais da infância, entre eles de TDAH, no encontro entre escola e família durante os primeiros anos de escolarização."	Crítico	
Estresse metas de socialização de pais de crianças com e sem transtorno do déficit de atenção e hiperatividade	Tavernard, E. P. M.; Silva, S. S. C.; (2015)	UFPA; Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento; Belém	"investigar a presença de estresse e as metas de socialização de pais de crianças com e sem TDAH."	Favorável	

Estudo comparativo da administração de triagem computadorizada em crianças e adolescentes com ou sem TDAH	Popi, J. M.; Riechi, T. I. J. S.; Co-orientador: Hamdam, A. C. (2015)	UFPR; Programa de Pós-Graduação Mestrado em Psicologia Avaliação e Reabilitação Neuropsicológica; Curitiba	"Comparar o desempenho entre crianças e adolescentes com diagnóstico médico de TDAH (Grupo Neurológico - G1) e sujeitos normais (Grupo Não Neurológico - G2) submetidos à TINC - Triagem Infantil Neuropsicológica Computadorizada"	Favorável	
Estudos de evidências de validade da Bateria Informatizada da Linguagem Oral - BILO	Issa, G. M. P.; Joly, M. C. R. A. ; (2008)	Universidade São Francisco; Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia; Itatiba	"buscar evidências de validade para um teste de linguagem ora por meio da correlação com uma escala de avaliação do Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e da análise da influência das variáveis idade, escolaridade e gênero sobre o desempenho."	Favorável	
Existências relâmpagos: medicalização em tempo integral	Abreu, L. D.; Louzada, A. P. F.; (2016)	UFES; Programa de Pós-Graduação de Psicologia Institucional; Vitória	"visa a escuta e a sensibilidade por meio da utilização de diários de campo e da montagem de narrativas com meninos e meninas, de forma a evidenciar nossas experiências de campo que compõem acontecimentos acerca da temática, dando visibilidade as práticas de patologização e medicamentação dos comportamentos infantis."	Crítico	

Fenomenologia do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) em Adolescentes	Araújo, J. L.; Cavalcanti, V. S. M.; (2015)	UNIFOR; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Fortaleza	"compreender o vivido de adolescentes diagnosticados com o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) a partir dos referenciais teóricos da Fenomenologia de Merleau-Ponty e da Psicopatologia fenomenológica de Arthur Tatossian."	Favorável	Fenomenologia
Funções executivas na infância: impacto de idade, sexo, tipo de escola, escolaridade parental e sintomas de desatenção/hiperatividade	Jacobsen, G. M.; Fonseca, R. P. Co-orientadora: Kochhann, R. (2016)	PUC-RS; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Porto Alegre	"analisar o impacto de fatores biológicos/individuais, clínicos e socioculturais no desempenho executivo de crianças em desenvolvimento típico ou com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)."	Favorável	
Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento de meninos com sinais preditivos para o TDAH	Gomes, C. A.; Valle, T. G. M.; (2011)	Unesp; Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem; Bauru	"Avaliar os indicadores de estresse, estratégias de enfrentamento e estilos de confronto de meninos com sinais preditivos para o TDAH."	Favorável	

Indicadores de saúde mental e estilos parentais: uma comparação entre grupo de pais de crianças e adolescentes com Síndrome de Williams e grupo de pais de crianças e adolescentes com queixas de desatenção e hiperatividade	Duarte, D. B.; Carreiro, L. R. R.; (2013)	Universidade Presbiteriana Mackenzie; Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento; São Paulo	"avaliar indicadores de saúde mental e prática de estilos parentais em pais de crianças e adolescentes com SWB ( que possuem deficiência intelectual) e comparar com o grupo de pais de filhos com queixa de TDAH (que não possuem deficiência intelectual)."	Favorável	
Influência das desordens de processamento auditivo na avaliação neuropsicológica de pessoas com dificuldade de aprendizagem	Vieira, P. A. C.; Tristão, R. M.; (2007)	UnB; Pós-Graduação em Ciências do Comportamento; Brasília	"verificar a influência de desordens do processamento auditivo nas dificuldades de aprendizagem e sua relação com variáveis cognitivas, perceptuais, sensoriais e neurológicas."	Favorável	
Influência do jogo Reversi na memória de trabalho em alunos com diagnóstico de TDAH	Mallmann, C. S.; Takase, E.; (2012)	UFSC; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Florianópolis	"verificar quais as influências do jogo Reversi na memória de trabalho de alunos com o diagnóstico de TDAH."	Favorável	
Intervenção em funções executivas, compreensão e metacompreensão de leitura em crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade	Fragoso, A. O.; Seabra, A. G.; (2014)	Universidade Presbiteriana Mackenzie; Programa de Pós-Graduação em Distúrbios de Desenvolvimento; São Paulo	"implementar um programa de intervenção para crianças com TDAH que promova o desenvolvimento de suas funções executivas e de leitura incluindo as habilidades de compreensão e metacompreensão."	Favorável	

Intervenção neuropsicológica para desenvolvimento de habilidades de atenção e flexibilidade cognitiva em crianças com TDAH	Cantiere, C. N.; Carreiro, L. R. R.; (2014)	Universidade Presbiteriana Mackenzie; Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento; São Paulo	"como um estudo exploratório, desenvolver, implementar e avaliar indicadores de habilidades de atenção e flexibilidade cognitiva em crianças com sinais de desatenção e hiperatividade."	Favorável	Neuropsicologia
Linhas de produção do TDAH: uma cartografia das práticas de um serviço universitário de saúde em Belém-PA	Cruz, B. A.; Piani, P. P. F.; Coorientadora: Brigagão, J. I. M. (2016)	UFPA; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Belém	"investigar as práticas correntes em um serviço universitário de saúde de Belém-PA, de modo a traçar algumas linhas da produção do diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)."	Crítico	
Manejo comportamental em sala de aula para redução de comportamentos de desatenção e hiperatividade: orientação ao professor e implementação de guia de intervenção	Siqueira, A. R. C.; Carreiro, L. R. R.; (2015)	Univesridade Presbiteriana Mackenzie; Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento; São Paulo	"analisar os efeitos de procedimentos de manejo comportamental em sala de aula, para redução de comportamentos de desatenção e hiperatividade, através de orientação ao professor e implementação de um guia de intervenção."	Favorável	
Mapeamento da demanda de saúde mental infantil em um município de pequeno porte	Luzio, C. A.; Sinibaldi, B.; (2013)	Unesp; Mestrado em Psicologia; Assis	"analisar a demanda de Saúde Mental infantil nos serviços públicos de saúde de um município de pequeno porte do interior do estado de São Paulo."	Crítico	

Medicalização na educação: a neurologia na construção dos diagnósticos de distúrbios de aprendizagem	Sapia, I. P.; Tada, I. N. C.; (2013)	UNIR; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Porto Velho	"descobrir caminhos para estabelecer um diálogo entre a Neurologia e a Psicologia, por meio da investigação dos elementos teóricos e práticos norteadores dos diagnósticos de distúrbios de aprendizagem - deficiência intelectual, Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e dislexia - realizados pelos médicos, que levam à intensificação da chamada medicalização na Educação."	Crítico	
"M-learning": uma ferramenta eletrônica para professores para a identificação de sinais de desatenção e hiperatividade	Naville, S. I. M.; Teixeira, M. C. T. V.; (2017)	Universidade Presbiteriana Mackenzie; Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento; São Paulo	"a) desenvolver uma ferramenta eletrônica ( <i>M-Learning</i> ) destinada a professores para a identificação e manejo comportamental de sinais de desatenção e hiperatividade/impulsividade de alunos em sala de aula; b) verificar indicadores de possibilidades de uso da ferramenta em contexto escolar de sala de aula."	Favorável	

Narrativas de pais sobre meninas com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: um estudo sob o enfoque sistêmico	Pereira, A. L. G.; Macedo, R. M. S.; (2012)	PUC-SP; Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica; São Paulo	"verificar a existência de semelhanças e diferenças na concepção dos pais em relação ao TDAH, mais especificamente de verificar a existência de fatores relacionados à dinâmica entre pais e filhos que pudessem estar colaborando para a manutenção das dificuldades vivenciadas e a existência de alternativas utilizadas pela família para minimizar estas dificuldades."	Favorável	
Nomeação automatizada rápida em escolares com dificuldades de aprendizagem	Varizo, S. A.; Correa, J.; Coorientadora: Mousinho, R. (2017)	UFRJ; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Rio de Janeiro	"verificar a influência da nomeação automatizada rápida na habilidade de leitura em grupos clínicos."	Favorável	
O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na perspectiva de psicólogos que atuam na clínica e na escola	Santos, R. M. G. M.; Leonardo, N. S. T.; (2012)	UEM; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Maringá	"estudar o transtorno por um viés crítico, procurando se afastar das concepções organicistas, que entendem os comportamentos hiperativos e desatentos das crianças como decorrentes de transtornos neurológicos."	Crítico	



O diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e seu tratamento medicamentoso: vivências de mães de crianças diagnosticadas	Silva, V. M. B.; Silva, L. C.; (2016)	UEM; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Maringá	"compreender os sentidos do diagnóstico do TDAH e seu tratamento medicamentoso para mães que vivenciam essa realidade."	Crítico	
O "TDAH" e os professores de escola particular: contribuições da Psicanálise	Silva, M. G. Prizkulni, L. (2014)	USP; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; São Paulo	"analisar os sentidos e significações atribuídos por professores de escolas particulares (de elite) ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)."	Crítico	Psicanálise
Os prazeres e desprazeres nas experiências de aprendizagem do adulto com TDAH	Porto, C. D.; Cavalcante Jr., F. S.; (2006)	UNIFOR; Mestrado em Psicologia; Fortaleza	"analisa os recursos e as estratégia de aprendizagem utilizada pelo adulto portador do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), que tiveram sucesso em sua trajetória estudantil, como também, em sua vida profissional após concluírem o nível superior. Examina também os prazeres e os desprazeres gerados pelas experiências de aprendizagem."	Favorável	

Práticas educativas parentais e sua relação com o perfil comportamental e desempenho cognitivo de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	Marino, R. L. F.; Carreiro, L. R. R.; (2015)	Universidade Presbiteriana Mackenzie; Programa de Pós-Graduação de Distúrbios do Desenvolvimento; São Paulo	"verificar as associações entre práticas educativas dos responsáveis e perfis cognitivos das crianças com TDAH e perfis comportamentais tanto das crianças quanto de seus responsáveis."	Favorável	
Procedimentos para avaliação de habilidades sociais educativas de pais e comportamentos voltados para tarefas escolares de crianças com TDAH	Andrade, P.; Freitas, M. G.; (2011)	UEL; Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento; Londrina	"Identificar habilidades sociais educativas de pais de crianças com TDAH que favoreçam a ocorrência de comportamentos compatíveis com a realização de tarefa escolar por essas crianças."	Favorável	
Professores de Educação Física e crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: uma relação em movimento	Silva, E. M.; Becker, E.; (2008)	Universidade Presbiteriana Mackenzie; Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento; São Paulo	"conhecer a percepção de um grupo de professores de Educação Física sobre as características de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Propôs-se também identificar a relação deste grupo de professores com alunos diagnosticados com TDAH e a buscar subsídios de contribuição em processo ensino-aprendizagem para disciplina de Educação Física diante dessa problemática."	Favorável	

Qualidade de vida, exercício físico e sonolência diurna excessiva em crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade	Assis, T. C.; Freire, H. B. G.; (2015)	Universidade Católica Dom Bosco; Programa de Mestrado em Psicologia; Campo Grande	"identificar qual a percepção da qualidade de vida da criança, o nível de exercício físico das mesmas e se elas possuem ou não a sonolência diurna excessiva (SDE)."	Favorável	
Revisão de literatura das psicoterapias para crianças e adolescentes com Déficit de Atenção e Hiperatividade, TDAH.	Munhoz, D. B.; Antúñez, A. E. A.; (2011)	USP; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; São Paulo	"análise dos trabalhos sobre Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, TDAH, quanto às psicoterapias e aos tratamentos psicológicos ofertados a crianças e adolescentes, recuperados nas principais bases de dados da área."	Crítico	
Sentidos e significados das práticas educativas de mães de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) sob o olhar da Psicologia Social Comunitária	Portella, R. A.; Camargo, D.; (2016)	Universidade Tuiuti do Paraná; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Curitiba	"conhecer os sentidos e significados das práticas educativas de mães de crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH."	Não fica claro, apresenta referências favoráveis e críticas ao mesmo tempo, sem manter um posicionamento	Psicologia Social Comunitária "As análises estão alicerçadas na teoria histórico-cultural, principalmente nas discussões de Vygotsky sobre sentido e significado e na teoria da subjetividade de González-Rey."

Sintomas de desatenção e hiperatividade em adolescentes: relações com a prática esportiva, o lazer e relacionamento interpessoal	Rizzo, M. F. T.; De Paula, C. S.; (2008)	Universidade Presbiteriana Mackenzie; Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento; São Paulo	"investigou a associação entre Sintomas de Déficit de Atenção e Hiperatividade (SDAH) e dificuldades de relacionamento, e relações com as práticas esportivas e de lazer."	Favorável	
Sobre o aumento dos diagnósticos infantis na contemporaneidade: uma análise histórico-crítica	Pinheiro, T. M. L. C. A.; Zornig, S. M. A.; (2013)	PUC-Rio; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Rio de Janeiro	"traçar um histórico da valorização do fator orgânico para o entendimento e tratamento das doenças físicas ou psíquicas na medicina."	Crítico	
Sobre o consumo de medicamentos para o aprimoramento da performance cognitiva: cartografando controvérsias, seguindo os atores e tecendo a rede	Gonçalves, C. S.; Pedro, R. M. L. R.; (2016)	UFRJ; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Rio de Janeiro	"fazer uma cartografia das controvérsias acerca do consumo de medicamentos para o aprimoramento da performance cognitiva buscamos traçar como os diferentes atores vem se articulando e 'compondo mundo' com os medicamentos, performando uma dada 'realidade' e colaborando na produção de subjetividades"	Crítico	Teoria Ator-Rede

Teoria das trocas sociais: um estudo em crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH)	Bastos, C. B. R.; Queiroz, S. S.; Coorientadora: Ferreira, J. T. C. (2015)	UFES; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Vitória	"Investigar, em uma perspectiva psicogenética, aspectos das trocas sociais crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)."	Favorável	
Tornar-se TDAH: cartografia de um processo	Santos, T. R. R.; Pulino, L. H. C. Z.; (2013)	UnB; Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia; Brasília	"compreender como se constrói um diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e quais seriam as suas consequências."	Crítico	
Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) diagnosticado na infância: a narrativa do adulto e as contribuições da psicanálise	Luccia, D. P. B.; Prizskulnik, L.; (2014)	USP; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; São Paulo	"investigar os sentidos e significados atribuídos ao diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) por adultos clinicamente avaliados como portadores do transtorno na infância."	Crítico	Psicanálise
Uso de metilfenidato entre estudantes de cursos preparatórios para concursos públicos e sua associação com o indicativo de transtorno do déficit de atenção e hiperatividade	Donassolo, T.; Souza, L. D. M.; (2016)	Universidade Católica de Pelotas; Pós-Graduação em Saúde e Comportamento; Pelotas	"identificar a prevalência do uso de metilfenidato entre estudantes e investigar se a utilização desse fármaco está associada ao indicativo de TDAH."	Favorável	

A concepção dos professores diante do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em contexto escolar: um estudo de caso	Cardoso, D. M. P.; Miranda, T. G.; Coorientadora: Silva, M. C. P. (2007)	UFBA; Programa de Pós-Graduação em Educação; Salvador	"analisar a concepção do professor sobre o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) na identificação, caracterização e gestão dos comportamentos desatento hiperativo e impulsivo dos alunos em sala de aula."	Favorável	"O referencial teórico foi construído com base em: Barkley (2002), Mattos (2003), Arruda (2006), Vasconcellos (2002), Vigotski (1998), e outros autores."
A contribuição da Khan Academy na aprendizagem de conteúdos matemáticos: uma proposta para alunos com transtorno de déficits de atenção e hiperatividade - TDAH	Russo, A. M.; Abar, C. A. A. P.; (2016)	PUC-SP; Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática; São Paulo	"verificar a contribuição da plataforma Kahn Academy para a aprendizagem da Matemática de alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH."	Favorável	
A teia de significados das práticas escolares: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e formação de professores	Reis, M. G. F.; Camargo, D. M. P.; (2006)	PUC-Campinas; Programa de Pós-Graduação na área de Ensino Superior; Campinas	"refletir sobre a teia de significados das práticas escolares, na formação de professores."	Favorável	
Análise da percepção e conhecimento de professores em sala de aula do ensino fundamental em escolas municipais sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	Barros, E. R. C.; Scheid, N. M. J.; (2014)	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões; Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação; Frederico Westphalen	"buscar saber como os professores do ensino fundamental nas escolas públicas na cidade de Frederico Westphalen/RS identificam em sala de aula crianças com TDAH."	Favorável	

As concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem escolar por meio dos dizeres dos professores das séries finais do ensino fundamental	Covatti, F. A. A.; Fischer, J.; (2013)	Universidade Regional de Blumenau; Programa de Pós-Graduação em Educação; Blumenau	"compreender, por meio dos dizeres dos professores, as suas concepções e práticas referentes à avaliação de aprendizagem escolar de alunos com dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e deficiência intelectual de três sextas séries do Ensino Fundamental de uma escola de Bombinhas, Santa Catarina."	Favorável	"Beyer (2010), no que se refere aos conceitos de avaliação e inclusão escolar; Mantoan (2003, 2009), aos conceitos de inclusão escolar e social; Hoffmann (2000, 2005), aos conceitos de avaliação e mediação; Vygotsky (1997, 1998), à zona de desenvolvimento proximal e desenvolvimento; Goffman (1988), aos conceitos de estigma; e Molon (2003), aos processos de subjetivação"
As representações sociais de professores do ensino fundamental sobre TDAH e medicalização	Cordeiro, S. M. N.; Yaegashi, S. F. R.; (2016)	UEM; Programa de Pós-Graduação em Educação; Maringá	"caracterizar as representações sociais dos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da cidade de Maringá-PR sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), bem como sobre o processo de medicalização do referido transtorno."	Crítico	Teoria das Representações Sociais

Avaliação das estratégias de ensino atencionais: a prática pedagógica para o aluno com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH	Alencar, M. J. Q.; Alencar, M. L.; (2006)	UFCE; Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira; Fortaleza	"pretende avaliar a prática pedagógica de professores de alunos com Transtorno Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH: presença de estratégias de ensino atencionais. Intencionou-se igualmente, investigar o conceito sobre o TDAH, verificar as principais dificuldades com reação à aprendizagem e identificar as estratégias de ensino atencionais desenvolvidas."	Favorável	
"Cada ser, em si, carrega o dom de ser capaz de ser feliz" Um estudo de caso baseado em Alfred Adler, Lev Vigotski e González Rey	Batista, A. S.; Tacca, M. C. V. R.; (2011)	UnB; Programa de Pós-Graduação em Educação; Brasília	"procuramos identificar e refazer os caminhos que levam a criança à condição de inferioridade, na tentativa de realizarmos uma intervenção que fosse capaz de fazer o caminho de volta, ou seja, que devolvesse, ou ajudasse a criança a reencontrar a sua condição de eficiência, a sua identidade."	Crítico	"A pesquisa, contou com os aportes teóricos da Psicologia Individual de Alfred Adler, da Psicologia Histórico Cultural de Lev Vigotski e da Teoria da Subjetividade, de González Rey."
Características de altas habilidades/superdotação e de déficit de atenção/hiperatividade: uma contribuição à família e à escola	Germani, L. M. B.; Stobäus, C. D.; (2006)	PUC-RS; Programa de Pós-Graduação em Educação; Porto Alegre	"buscou identificar quais as características de comportamento são semelhantes e quais são diferentes em Altas Habilidades/Superdotação	Favorável	



			(AH/SD) e em Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)”		
Características do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: implicações para o Desenvolvimento Humano	Fabiano, A. V. M. C.; Dell'Agli, B. A. V.; (2017)	UNIFAE; Mestrado em Educação; São João da Boa Vista	"verificar as funções executivas, autopercepção e julgamento de comportamentos ambientais em crianças com TDAH e em crianças com desenvolvimento típico."	Favorável	
Discursos da escola e constituição da subjetividade em estudantes com TDAH	Santos, A. J. P.; Díaz-Rodríguez, F. M.; (2015)	UFBA; Programa de Pós-Graduação em Educação; Salvador	"investigar, a partir das pesquisas já realizadas, como os discursos produzidos pela escola/professor acerca de estudantes com TDAH podem interferir na construção da subjetividade desses sujeitos."	Favorável, ainda que considere aspectos históricos e sociais da aprendizagem e do desenvolvimento	“Teoria Histórico-Cultural a partir de autores como Vigotski; González Rey e Angel Pino”
Efeitos de um programa de equoterapia nos aspectos psicomotores de crianças com indicativos do TDAH	Barbosa, G. O.; Munster, M. A. V.; (2013)	UFSCAR; Programa de Pós-Graduação em Educação Especial; São Carlos	"verificar o efeito de um programa de equoterapia sobre o desenvolvimento psicomotor de crianças com indicativo de TDAH."	Favorável	
Entre a saúde e a escola: os deslocamentos discursivos na construção do TDAH no Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais	Noronha, A. E.; Hillesheim, B.; (2016)	UNISC; Programa de Pós-Graduação em Educação; Santa Cruz do Sul	"descrever e analisar a produção dos discursos referentes ao TDAH ao longo das diferentes edições e revisões do Manual Diagnóstico e Estatística de	Não se posiciona quanto ao TDAH como transtorno, realiza uma análise descritiva.	"A partir dos referenciais foucaultianos, descreveu-se e analisou-se, os deslocamentos

			Transtornos Mentais (DSM)."		discursivos acerca do TDAH"
Entre xaropes, baleias e TDAHs: a escola e a medicalização	Cabral, C. O. G.; Rotondo, M. A. S.; (2016)	UFJF; Programa de Pós-Graduação em Educação; Juiz de Fora	"Propõe problematizar de que modos a medicalização atravessa a escola e constitui subjetividades e seus desdobramentos como: qual a contingência da criação do discurso da medicalização na escola e que efeitos de poder a relação escola e medicalização carrega. Dentre os objetivos destacam-se a problematização dos discursos - como jogos de verdades e em meio a relações de poder - acerca da medicalização que circulam pelas escolas e a forma como essas lidam com as diferenças especialmente com os chamados 'alunos problema'."	Crítico	"A pesquisa teve como referencia as filosofias da diferença ( ), estudos foucaultianos os estudos culturais, os estudos de gêneros"

Estudo do processo de desenvolvimento de escolares com Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade na interação em ambientes digitais/virtuais	Boiaski, M. T. Santarosa, L. M. C. (2007)	UFRGS; Programa de Pós-Graduação em Educação; Porto Alegre	"identificar as possíveis contribuições da utilização de ambientes digitais/virtuais de aprendizagem e de convivência no processo de desenvolvimento de escolares que apresentam Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), nas áreas social, emocional, escolar e comportamental."	Favorável	
Jogos de regras como recurso de intervenção pedagógica na aprendizagem de crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade	Andrade, R. S. C.; Sá, A. V. M. Co-orientadora: Pato, C. M. L. (2012)	UnB; Programa de Pós-Graduação em Educação; Brasília	"investigar a influência desses jogos no desempenho escolar e no desenvolvimento de habilidades sociais de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)."	Favorável	
Mediação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem: possibilidades na inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de TDAH	Sousa, D. C. S.; Pimentel, S. C.; (2015)	UFBA; Programa de Pós-Graduação em Educação; Salvador	"analisar como acontece a mediação pedagógica com estudantes com diagnóstico de TDAH no processo de avaliação da aprendizagem."	Crítico	"A discussão teórica fundamentou-se em normativos legais e em autores como Barkley (2002), Rohde e Mattos (2003); Benczik e Bromber (2003); Mesquita (2009); Roman, et al (2003), Moojen, et al (2003); Dupaul e Stoner (2007), Moysés e Collares (1992, 2010) [...] Hoffmann

					(2012, 2013); Libâneo (2012); Luckesi (2005, 2011); Vygotsky (1998, 2000, 2010); Pimentel (2002, 2006, 2007, 2011, 2012); Fontana (1996); Stanbaick; Stanbaick (1999) dentre outros."
Medicalização da educação: sentidos de professoras e de uma psicóloga que atua na área educacional	Santos, C. C. P.; Sant'Ana, I. M.; (2015)	UFSCar; Programa de Pós-Graduação em Educação; Sorocaba	"visou investigar os sentidos atribuídos por professoras de uma escola pública de ensino fundamental e por uma psicóloga que atua na área educacional sobre o processo de medicalização de crianças."	Crítico	Teoria Histórico-Cultural
Medicalização da vida escolar: o que dizem os professores	Silva, P. W. S.; Hora, D. M.; (2014)	UCP; Programa de Pós-Graduação em Educação; Petrópolis	"o estudo da crescente medicalização nos estabelecimentos oficiais de ensino, sob a ótica da percepção e experiências docentes mediante a essa questão."	Crítico	"Tomamos por referencial teórico os trabalhos de (COLLARES E MOYSÉS, 1992, 1994, 1996, 2006, 2012; HORA, 2011)."

Medicalização e psicologização na escola contemporânea: a arte de docilizar corpos	Quinto, D. C.; Messeder, M. L. L.; (2014)	UNEB; Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade; Salvador	"pretendeu investigar como se estabelece e a quem serve a medicalização no discurso pedagógico contemporâneo de uma escola pública a ponto de atravessar as práticas educativas e legitimar uma categoria de acusação como elemento explicativo e exorcizador."	Crítico	"Tomamos como eixo de análise a teoria da psicologia sócio-histórica"
Memória de Trabalho em Crianças e Adolescentes com TDAH e Dificuldade ou Transtorno na Matemática	Rückert, S. L. S.; Dorneles, B. V.; (2012)	UFRGS; Programa de Pós-Graduação em Educação; Porto Alegre	"entender o papel desempenhado pela memória de trabalho (executivo central, alça fonológica e esboço visuoespacial) em crianças e adolescentes com TDAH em relação à dificuldade e ao transtorno de matemática."	Favorável	
Memória, estilos intelectuais e estratégias de aprendizagem: estudando os transtornos do neurodesenvolvimento em alunos do ensino fundamental e percepção de seus professores	Inácio, F. F.; Oliveira, K. L.; (2016)	UEL; Programa de Mestrado em Educação; Londrina	"avaliar o desempenho em memória os estilos intelectuais e as estratégias de aprendizagem nos alunos do Ensino Fundamental com diagnóstico de Dislexia e TDAH e sem dificuldade escolar, além de averiguar a percepção dos professores acerca dos temas propostos."	Favorável	

O Diagnóstico do TDAH: concepções de professoras de atendimento especializado, outros profissionais da educação e profissionais da saúde	Silva, K. C. S.; Freitas, M. C.; (2013)	UNIFESP; Programa de Pós-Graduação em educação e saúde na infância e na adolescência; Guarulhos	"busca compreender como professoras que atuam nos serviços educacionais especializados entendem o transtorno e se de alguma forma suas concepções estão alinhadas a algum dos pontos discutidos no debate."	Crítico	
O discurso da mídia sobre o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade	Castellar, T. M.; Teruya, T. K.; Coorientadora: Kajihara, O. T. (2014)	UEM; Programa de Pós-Graduação em Educação; Maringá	"foram analisados os discursos da mídia sobre o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)."	Crítico	
O milagre da Ritalina: agora ele copia tudo! O que dizem pais e professores de crianças diagnosticadas com TDAH	Lenzi, C. R. M.; Marchi, R. C.; (2015)	Universidade Regional de Blumenau; Programa de Pós-Graduação em Educação; Blumenau	"compreender o que dizem pais e professores sobre a medicalização das crianças para o controle do TDAH na escola."	Crítico	Sociologia da Infância
O papel da interação social na aprendizagem do aluno com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade - TDAH: o caso do CENEP -HC/UFPR	Costa, S. R. D.; Pinheiro, M.; (2006)	UFPR; Programa de Pós-Graduação em Educação; Curitiba	"investigar à luz da teoria histórico-cultural da formação social da mente, o papel da interação social na aprendizagem do aluno com Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade - TDAH."	Crítico	Teoria Histórico-Cultural

O que pensam os professores e os profissionais da equipe de avaliação sobre o diagnóstico e as práticas de alfabetização das crianças com TDAH?	Antoszczyszen, S.; Oliveira, J. P.; (2015)	Unicentro; Programade Pós-Graduação em Educação; Irati	"buscou compreender o que os professores e profissionais da equipe de avaliação relatam sobre o diagnóstico e as práticas de alfabetização de crianças com TDAH em um município do interior do Estado do Paraná."	Favorável	
O transtorno de déficit de atenção (TDAH) na escola: compreensão de professores do ensino fundamental	Côas, D. B.; Trevisol, M. T. C.; (2011)	UNOESC; Programa de Mestrado em Educação; Joaçaba	"verificar a compreensão dos professores e outros profissionais que atuam na escola em relação ao aluno com TDAH, como o caracterizam e se estão preparados para encaminhar para um tratamento adequado o aluno com esse transtorno."	Favorável	
O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em comorbidade com o fracasso escolar	Fiore, A. C. L. F.; Barbosa, S. A. M.; (2007)	Centro Universitário Salesiano de São Paulo; Programa de Pós-graduação em Educação Sociocomunitária; Americana	"Esta dissertação refletirá sobre a problemática que envolve crianças portadoras do Transtorno de Déficit de Atenção (TDA, também conhecido como DDA) com ou sem Hiperatividade (TDAH), e suas implicações com o seu viver social, familiar, afetivo, sobretudo no ambiente escolar."	Favorável	"Trata-se de uma pesquisa bibliográfica amparada por livros, revistas científicas, sites educacionais e de psicologia e autores como Alicia Fernández, Vitor da Fonseca, John Ratey, Edward Hallowell, Thomas Phelan entre outros."

Os impactos do diagnóstico do suposto Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) na vida diária de uma criança: um estudo de caso	Veneza, P. R. S.; Viégas, L. S.; (2015)	UFBA; Programa de Pós-Graduação em Educação; Salvador	"visa a compreender os impactos do diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH, na vida diária de uma criança diagnosticada."	Crítico	"Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica."
Percepções de professores das políticas públicas de formação para a inclusão educacional de crianças com o diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade	Fagundes, S. A.; Pereira, M. F.; (2011)	Universidade Tuiuti do Paraná; Programa de Pós-Graduação em Educação; Curitiba	"estudar a formação que os professores possuem e como a percebem face às exigências decorrentes das políticas públicas de educação inclusiva de crianças com diagnóstico de TDAH."	Favorável	"fundamentação fenomenológica"
Práticas pedagógicas afetivas na relação professor-aluno com TDAH	Medeiros, M.; Prado, E. M.; (2009)	Universidade Tuiuti do Paraná; Mestrado em Educação; Curitiba	"busca efetuar uma revisão de literatura a partir de estudos científicos que elucidam o transtorno, e utilizam a afetividade como instrumento de mediação."	Favorável	
Professores de matemática nas trilhas do processo de ensino e aprendizagem de crianças com TDAH	Macêdo, L. M. S.; Onofre, E. G.; (2016)	UEPB; Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Educação Matemática; Campina Grande	"investigar a concepção de professores de Matemática, do ensino fundamental I, em relação ao processo de ensino e aprendizagem com criança com TDAH, matriculada em escola regular."	Favorável	



Representações sociais de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)	Nazar, T. R. N.; Lima, R. C. P. (2011)	Universidade Estácio de Sá; Programa de Pós-Graduação em Educação; Rio de Janeiro	"investigar as representações sociais sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) por professores dos anos finais do Ensino Fundamental."	Não fica claro. Apresenta a literatura crítica, aborda a questão da medicalização, mas também questões diagnósticas e não apresenta um posicionamento.	"tem como referencial teórico-metodológico a abordagem das representações sociais."
Resiliência no contexto de alunos diagnosticados com TDAH à luz da teoria bioecológica do desenvolvimento humano	Santos, R. L.; Oliveira, F. N.; (2016)	UEL; Programa de Pós-Graduação em Educação; Londrina	"discutir a prática medicalizante no âmbito escolar, de alunos com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e que fazem uso do Cloridrato de Metilfenidato visando a promoção da resiliência."	Crítico	"O modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano foi adotado como aporte teórico-metodológico"
"SE VOCÊ NÃO ME FALASSE, EU NEM SABERIA" A territorialização do TDAH em uma instituição federal de Educação	Porto, T. B.; Prestes, Z. R.; (2016)	UFF; Programa de Pós-Graduação em Educação; Niterói	"discutir a territorialização do diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em uma instituição federal de educação."	Crítico	"Com base em referenciais teóricos do pensador soviético Lev Seminovitch Vigotski"

Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade infantil (TDAH): trabalho com jogos e materiais manuseáveis	Mota, E. F. C.; Ferreira, R.; (2010)	UFG; Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática; Goiânia	"analisar a eficácia das atividades pedagógicas pautadas na utilização dos jogos e materiais manuseáveis para o desenvolvimento da atenção, concentração, raciocínio e socialização das crianças com diagnóstico do TDAH que estudam em escolas públicas do Município de Ipameri-GO."	Favorável	
---	--	--	---	-----------	--

Quadro 5: Pesquisas de doutorado com o descritor TDAH

<b>Título</b>	<b>Autor(a); Orientador(a); Data</b>	<b>Universidade; Curso Pós-graduação; Cidade</b>	<b>Objetivo geral da pesquisa</b>	<b>Favorável ou Crítico quanto ao critério clínico do transtorno</b>	<b>Referencial teórico</b>
A medicalização na escola: uma crítica ao diagnóstico do suposto transtorno de déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Ribeiro, M. I. S.; Viégas, L. S.; Coorientadora: Nune (2015)	UFBA; Programa de Pós-Graduação em Educação; Salvador	"buscou investigar os fatores da/na escola de produção de dificuldades no processo de escolarização que são interpretadas como resultantes do TDAH."	Crítico	"Abordagem Histórico-Cultural de Vigotski."
Conhecimento docente em salas de aula com alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em escolas públicas do município de Paranaguá-PR	Côas, D. B.; Costa Neto, P. L.; (2017)	Universidade Tuiuti do Paraná; Programa de Doutorado em Educação; Curitiba	"procurou problematizar o conhecimento docente na sua atuação profissional com alunos portadores do TDAH, matriculados em escolas públicas (estaduais e municipais) do município de Paranaguá, Estado do Paraná, Brasil."	Favorável	
Corpos que não param: criança, "TDAH" e escola	Freitas, C. R.; Baptista, C. R.; (2011)	UFRGS; Programa de Pós-Graduação em Educação; Porto Alegre	"analisa os discursos que identificam um número expressivo de crianças como hiperativas na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre."	Crítico	"O conceito de normalidade, tendo como base o pensamento de Canguilhem e Foucault, associa-se ao pensamento sistêmico de Gregory Bateson."

Ensino de fatos básicos aditivos para crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): possibilidades de intervenção pedagógica na aritmética	Costa, A. C.; Dorneles, B. V.; Co-orientador: Rohde, L. A. (2009)	UFRGS; Programa de Pós-Graduação em Educação; Porto Alegre	"avaliar a eficácia de um programa de ensino de fatos básicos aditivos, como um recurso para a mudança de um procedimento baseado na contagem para outro apoiado na memória."	Favorável	
Estratégias educacionais como ação mediadora: associação entre distúrbio do processamento auditivo e transtorno do déficit de atenção/hiperatividade	Rangel, D. I.; Stöbaus, C. D.; (2008)	PUC-RS; Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação; Porto Alegre	"levantar estratégias específicas para o processo educativo, a partir das relações entre processo de aprendizagem e motivação na associação entre TDAH e os déficits do processamento auditivo."	Favorável	"Embasei-me para alicerçar o referencial teórico nas idéias de Lev Vygostsky a respeito da aprendizagem como processo mental superior, na neuropsicologia, implementada por Luria, e na teoria do processamento da informação sugerida pela Psicologia Cognitiva [...] Neuroaudiologia"
Problemas de atenção: implicações do diagnóstico de TDAH na prática pedagógica	Bonadio, R. A. A.; Mori, N. N. R.; (2013)	UEM; Programa de Pós-Graduação em Educação; Maringá	"compreender como os problemas de atenção se manifestam no espaço escolar e quais as implicações do diagnóstico de TDAH na prática	Crítico	"A pesquisa se fundamentou na Psicologia Histórico-Cultural"

			pedagógica do professor."		
Programa de habilidades sociais educativas com pais: efeitos sobre o desempenho social e acadêmico de filhos com TDAH	Rocha, M. M.; Del Prette, Z. A. P.; (2009)	UFSCar; Programa de Pós-Graduação em Educação Especial; São Carlos	"avaliar os efeitos de um programa de Treinamento de Habilidades Sociais Educativas (THSE) junto a pais de crianças com TDAH, focalizando tanto a sua validade interna como a externa."	Favorável	Análise do Comportamento
TDAH: uma doença que se pega na escola Um estudo sobre a medicalização da infância como demanda sociocultural	Ferreira, G. S.; Lastória, A. C. N.; (2016)	UNESP; Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar; Araraquara	Não apresenta objetivos definidos	Crítico	Conceitos de Biopolítica e Dispositivo em Foucault
A atenção da constituição do desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	Leite, H. A.; Souza, M. P. R.; (2015)	USP; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; São Paulo	"o estudo do desenvolvimento humano em seu aspecto psicológico, mais especificamente a passagem das funções psicológicas de sua condição primitiva ou reflexa para voluntária ou culturalmente organizada e a reorganização que sofre o córtex cerebral nesta passagem."	Crítico	Psicologia Histórico-Cultural

A escuta psicanalítica da criança e seu corpo frente ao diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Lacet, C. C.; Rosa, M. D.; (2014)	USP; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; São Paulo	"debater de forma crítica a homogeneização da criança sob o diagnóstico de TDAH no discurso médico-científico, trazendo rigor e formalizando a discussão, tanto no âmbito clínico, em que há uma redução do sujeito e seu sofrimento a processos neuroquímicos, como no campo político, no qual a articulação entre saber e poder, evidenciada pela medicalização da existência, permanece oculta sob o véu do discurso da neutralidade científica."	Crítico	Psicanálise
Adaptação e Implementação do Programa de Intervenção Precoce Sobre o Funcionamento Executivo Para Crianças e Adolescentes com TDAH	Andrade, A. M.; Seabra, A. G.; (2013)	Universidade Presbiteriana Mackenzie; Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento; São Paulo	"adaptar e implementar atividades de intervenção em funções executivas com crianças diagnosticadas com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, buscando verificar se o procedimento proposto foi eficaz em diminuir o impacto do transtorno sobre o desempenho executivo."	Favorável	Teoria Cognitivo Comportamental
Avaliação de noções operatórias em adolescentes com e sem indícios do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade	Pyrlo, S. C.; Rossetti, C. B.; (2012)	UFES; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Vitória	"avaliar comparativamente as noções operatórias de permutações e de quantificação das probabilidades junto a estudantes com e sem indícios do Transtorno de Déficit de	Favorável	Epistemologia Genética

			Atenção e Hiperatividade (TDAH)”		
Avaliando tecnologia de ensino de leitura e escrita informatizada e adaptada para alunos de escola pública com dificuldade de aprendizagem	Tizo, M.; Hanna, E. S.; (2016)	UnB; Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento; Brasília	"avaliar os efeitos do módulo do ALEPP que ensina leitura e escrita de palavras compostas por sílabas simples (vogal-consoante), aplicando como parte das atividades de uma escola pública de 20 alunos do 3º e 4º anos do ensino básico, que apresentavam dificuldade na aprendizagem com os métodos propostos pelos professores."	Favorável	Análise do Comportamento
Desenvolvimento psicológico e estratégias de intervenção em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Folquitto, C. T. F.; Souza, M. T. C. C.; (2013)	USP; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; São Paulo	"elaborar estratégias de intervenção que possibilite às crianças avançar em seu desenvolvimento, a partir da construção de novos procedimentos que conduzirão, progressivamente, a estruturas mais avançadas de pensamento."	Favorável	Teoria Piagetiana

Efeitos da terapia cognitivo comportamental na variabilidade da frequência cardíaca e desempenho cognitivo em crianças com TDAH	Silva, J. V. A.; Takase, E.; (2012)	UFSC; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Florianópolis	"analisar as alterações no desempenho cognitivo, comportamentos e na variabilidade da frequência cardíaca em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) submetidas à intervenção terapêutica Cognitivo-Comportamental."	Favorável	Terapia Cognitivo Comportamental
Estudo psicofísico da atenção visual e avaliação cognitiva em adolescentes com TDAH	Silva, F. M.; Souza, W. C.; Coorientadora: Pereira, V. R. C. (2015)	UnB; Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento; Brasília	"avaliar o perfil cognitivo e a atenção visual em adolescentes com diagnóstico de TDAH."	Favorável	Psicofísica
Funções executivas e estrutura de sintomas do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em duas culturas distintas	Wagner, F.; Trentini, C. M.; (2014)	UFRGS; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Porto Alegre	"comparar crianças e adolescentes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) de duas culturas distintas."	Favorável	
Memória e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade	Abreu, J. N. S.; Bueno, J. L. O.; Coorientador: Xavier, G. F. (2007)	USP; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; São Paulo	"Identificar possíveis alterações neuropsicológicas da memória de longa duração em participantes escolares e portadores de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), nos três subtipos predominantes de apresentação: desatento, hiperativo e combinado, em etapa específica do	Favorável	Neuropsicologia



			desenvolvimento humano, na faixa etária de onze a quatorze anos."		
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: um estudo de rastreamento em escolares de Castanhal/PA	Nobre, J. P. S.; Pontes, F. A.; (2016)	UFPA; Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento; Belém	"realizar o rastreamento de características do TDAH entre escolares da rede municipal de Castanhal no Pará, estado da região amazônica."	Favorável	
TDAH e infância contemporânea Um olhar a partir da psicanálise	Schicotti, R. V. O.; Abrão, J. L. F.; (2013)	UNESP; Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Assis	"visa compreender os significados e as peculiaridades da sintomatologia do TDAH, elucidando a polissemia imbricada na singularidade de cada caso particular."	Crítico	Psicanálise
Teoria da Mente, Funções Executivas e Competência Social em Crianças em Risco para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	Golin, J.; Roazzi, A.; (2016)	UFPE; Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva; Recife	"investigar a relação entre teoria da mente, funções executivas e competência social em crianças em risco para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade."	Favorável	

Treinamento de criatividade com professores: efeitos na criatividade e no rendimento escolar de alunos com e sem transtorno de déficit de atenção e hiperatividade	Mendonça, P. V. C. F.; Fleith, D. S.; (2012)	UnB; Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde; Brasília	"verificar os efeitos, a curto e médio prazo, de um treinamento de criatividade para professoras de 4º ano do ensino fundamental nas habilidades criativas e no rendimento acadêmico de alunos com e sem TDAH."	Favorável	
Treino de autocontrole e aquisição repetida em crianças diagnosticadas de TDAH medicadas com Metilfenidato	Santos, L. F.; Vasconcelos, L. A.; (2010)	UnB; Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento; Brasília	"investigar os padrões de respostas de aquisição repetida e de desempenho (Tarefa Complexa) em crianças em idade escolar, diagnosticadas com TDAH com e sem o uso de Metilfenidato."	Favorável	