

NATHÁLIA FERRAZ DE CAMARGO

A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM
DIAGNÓSTICO DE TDAH:
princípios e fundamentos didáticos à luz do enfoque
histórico-crítico



BAURU – S.P.
2025

NATHÁLIA FERRAZ DE CAMARGO

**A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM
DIAGNÓSTICO DE TDAH: princípios e fundamentos
didáticos à luz do enfoque histórico-crítico**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia do Departamento de
Educação da Faculdade de Ciências da UNESP,
Campus de Bauru, como pré-requisito para
obtenção do diploma de licenciatura.

Orientadora: Profª. Dra. Bruna Carvalho

BAURU – S.P
2025

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso analisa o processo de alfabetização de crianças diagnosticadas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, buscando compreender as determinações sociais, históricas e pedagógicas que condicionam seu desempenho escolar. O estudo tem por objetivo formular princípios e fundamentos didáticos capazes de orientar a organização do ensino comprometida com o desenvolvimento da atenção voluntária e das funções psicológicas superiores, superando explicações biologizantes e individualizantes que sustentam a medicalização do fracasso escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa teórica e bibliográfica, qualitativa, de natureza exploratória e explicativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético. Foram analisados artigos, dissertações, teses e obras publicadas entre 2015 e 2025, articulando levantamento documental, análise crítica das determinações do fracasso escolar e estudo do desenvolvimento da atenção. Os resultados evidenciam que as dificuldades de alfabetização atribuídas ao TDAH não derivam exclusivamente das características do transtorno, mas são intensificadas pela ausência de mediação pedagógica sistemática, pela fragilidade da formação docente, pelo predomínio de práticas tradicionais e pela falta de condições objetivas de ensino que contemplem as necessidades educativas desses estudantes. A pesquisa conclui que a alfabetização requer uma prática pedagógica intencionalmente organizada, centrada na atividade orientada, na criação de motivos de estudo, na mediação docente e no desenvolvimento progressivo da atenção voluntária. Ao propor princípios didáticos fundamentados no enfoque histórico-crítico, o estudo contribui para a construção de alternativas teórico-metodológicas capazes de enfrentar, criticamente, os determinantes escolares do fracasso e assegurar o direito à aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização. TDAH. Fracasso Escolar. Pedagogia histórico-crítica. Psicologia histórico-cultural. Organização do ensino.

ABSTRACT

This undergraduate thesis analyzes the literacy process of children diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in light of Cultural-Historical Psychology and Historical-Critical Pedagogy, seeking to understand the social, historical, and pedagogical determinations that condition their school performance. The study aims to formulate didactic principles and foundations capable of guiding the organization of teaching committed to the development of voluntary attention and higher psychological functions, overcoming biologizing and individualizing explanations that sustain the medicalization of school failure. Methodologically, it is a theoretical and bibliographic, qualitative study, of an exploratory and explanatory nature, grounded in historical-dialectical materialism. Articles, dissertations, theses, and works published between 2015 and 2025 were analyzed, articulating documentary review, critical analysis of the determinations of school failure, and the study of the development of attention. The results show that literacy difficulties attributed to ADHD do not stem exclusively from the characteristics of the disorder but are intensified by the absence of systematic pedagogical mediation, the fragility of teacher training, the predominance of traditional practices, and the lack of objective teaching conditions that address the educational needs of these students. The research concludes that the literacy of children requires an intentionally organized pedagogical practice centered on oriented activity, the creation of learning motives, teacher mediation, and the progressive development of voluntary attention. By proposing didactic principles grounded in the historical-critical approach, the study contributes to the construction of theoretical-methodological alternatives capable of critically confronting the school determinants of failure and ensuring the right to learning.

Keywords: Literacy. ADHD. School Failure. Historical-Critical Pedagogy. Cultural-Historical Psychology. Teaching Organization.

Camargo, Nathália Ferraz de

A alfabetização de crianças com diagnóstico de TDAH: princípios e fundamentos didáticos à luz do enfoque histórico-crítico/ Nathália Ferraz de Camargo. - Bauru, 2025

9 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia)-Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Bruna Carvalho

1. Alfabetização. 2. TDAH. 3. Fracasso Escolar. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. 5. Psicologia Histórico-Cultural. 6. Organização do Ensino. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 O PENSAMENTO HEGEMÔNICO SOBRE O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE – TDAH.....	11
1.1 TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: CONCEITO, HISTÓRIA E DEFINIÇÕES	12
1.2 TDAH E ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?.....	20
1.2.1 Dissertações.....	21
1.2.2 Teses	26
1.2.3 Artigos	27
2 FRACASSO ESCOLAR E TDAH: DA LÓGICA FORMAL À LÓGICA DIALÉTICA	31
2.1 O FRACASSO ESCOLAR NA LÓGICA FORMAL.....	32
2.2 O FRACASSO ESCOLAR NA LÓGICA DIALÉTICA.....	35
3 RELAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NO ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO.....	38
3.1 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: BREVES CONSIDERAÇÕES.....	40
3.2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: BREVES CONSIDERAÇÕES	45
3.3 DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	51
4 TDAH E ALFABETIZAÇÃO: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DIDÁTICOS	57
4.1 OS DETERMINANTES PEDAGÓGICOS PROMOTORES DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA: IMPLICAÇÕES À ALFABETIZAÇÃO.....	58
4.1.1 A atenção voluntária constitui-se no processo de alfabetização e não antes dele.....	59
4.1.2 No início do ensino, não se exige da criança um nível de atenção que só será possível após a apropriação dos novos signos da língua escrita.....	60
4.1.3 O domínio dos signos da escrita reduz a dificuldade atencional e amplia a autonomia da criança com TDAH no processo de alfabetização.....	61
4.1.4 Criar motivos de estudo é condição para sustentar a atenção voluntária da criança com TDAH no processo de alfabetização	62

4.1.5 As oscilações atencionais fazem parte do processo: o desenvolvimento depende da constância do ensino, não da constância da atenção.....	63
4.1.6 O ensino bem mediado reduz desigualdades atencionais e favorece o avanço conjunto da turma no processo de alfabetização	64
4.1.7 Organizar tarefas alfabetizadoras em fases curtas e sequenciais favorece a atenção voluntária da criança com TDAH	66
4.1.8 Alternar momentos centralizados e descentralizados de aprendizagem sustenta e desenvolve a atenção voluntária da criança com TDAH durante a alfabetização .	67
4.1.9 Trabalhar no limite do esgotamento atencional atual e recuperar esse limite por meio da intervenção docente amplia gradualmente a atenção voluntária na alfabetização	69
4.1.10 Adequação de recursos, materiais e ambiente para favorecer a seleção atencional necessária às tarefas de alfabetização	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	76

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o aumento significativo de diagnósticos de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto escolar tem mobilizado debates entre pesquisadores, educadores e profissionais da saúde, especialmente sobre seus impactos no processo de alfabetização. No cotidiano das escolas, é frequente que dificuldades como desatenção, impulsividade e inquietação sejam interpretadas como limitações individuais, reduzindo a complexidade do desenvolvimento humano a explicações biologizantes ou medicalizantes. Esse cenário revela um movimento histórico e social que desloca para o aluno a responsabilidade por seu desempenho acadêmico, desconsiderando o papel da escola, da organização do ensino e das mediações pedagógicas que estruturam a aprendizagem. Frente a essa realidade, torna-se necessário compreender o TDAH e suas implicações educacionais à luz de perspectivas críticas que superem visões naturalizantes, situando o fenômeno dentro das condições concretas em que se realiza o processo de ensino.

No campo da alfabetização, essa discussão torna-se ainda mais urgente, pois é nesse momento que a criança se apropria de conhecimentos essenciais à sua participação social, à apropriação dos demais conteúdos escolares e ao desenvolvimento e complexificação das funções psicológicas. Pesquisas apontam que estudantes diagnosticados com TDAH enfrentam maiores índices de fracasso escolar, reprovação e encaminhamentos para atendimento clínico, o que evidencia a insuficiência de práticas pedagógicas fundamentadas e intencionais. Diante desse contexto, emerge a seguinte questão central que orienta este estudo: quais princípios e fundamentos didáticos, baseados na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, podem orientar a organização do ensino de alfabetização para crianças que apresentam dificuldades de atenção no contexto escolar?

A investigação deste tema mostra-se necessária por diversas razões. Do ponto de vista teórico, contribui para tensionar o discurso hegemônico que explica o TDAH prioritariamente pela lógica biomédica, oferecendo uma leitura crítica que integra dimensões históricas, sociais e pedagógicas. No âmbito científico, atende à lacuna existente em pesquisas que tratem da alfabetização de crianças com TDAH em diálogo com perspectivas crítica-marxistas, ainda pouco exploradas na literatura. Sob o ponto de vista social e educacional, a pesquisa justifica-se pela urgência de compreender os determinantes do fracasso escolar e propor alternativas que

assegurem o direito à aprendizagem, rompendo com práticas que individualizam dificuldades e responsabilizam o estudante por limitações produzidas pelas condições objetivas da escola. Assim, estudar o tema significa contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, fundamentadas e comprometidas com o desenvolvimento pleno das crianças.

Nesta pesquisa, destaca-se a necessidade de compreender, com maior profundidade, os desafios enfrentados por alunos diagnosticados com TDAH, especialmente aqueles relacionados à alfabetização, dentro do enfoque histórico-crítico. Para isso, definem-se o objetivo geral e os objetivos específicos, com a intenção de buscar respostas à problematização apresentada.

Objetivo geral:

- Sistematizar princípios e fundamentos didáticos para o processo de alfabetização em crianças com TDAH, a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

Objetivos específicos:

- Buscar pesquisas que abordem as principais dificuldades de aprendizagem enfrentadas por alunos com TDAH no processo alfabetização;
- Problematizar o fracasso escolar no âmbito da alfabetização à luz do enfoque histórico-crítico;
- Entender o desenvolvimento da atenção e do TDAH no âmbito da psicologia histórico-cultural e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem;
- Analisar como a organização do ensino, à luz das duas matrizes teóricas, pode orientar a formulação de princípios e fundamentos didáticos para a alfabetização de crianças com dificuldades de atenção.

A presente pesquisa caracteriza-se como teórica e bibliográfica, com abordagem qualitativa, de natureza exploratória e explicativa. Trata-se de um estudo, fundamentado no materialismo histórico-dialético, voltado à análise crítica, que visa compreender, com profundidade, a alfabetização de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) a partir dos fundamentos da Pedagogia-Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

A presente pesquisa caracteriza-se como teórica e bibliográfica, de abordagem qualitativa, com natureza exploratória e explicativa. Fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e orienta-se pela análise crítica, buscando compreender, em profundidade, a

alfabetização de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

Adotou-se o materialismo histórico-dialético como fundamento teórico-metodológico, entendendo-o como um método de investigação capaz de explicar os fenômenos educacionais em sua objetividade, totalidade e movimento. Conforme explicitam Martins e Lavoura (2018), o método marxiano exige superar a aparência imediata dos fatos e apreender as determinações essenciais que constituem o objeto, reconhecendo a unidade entre ontologia e epistemologia e analisando cada fenômeno em sua gênese, desenvolvimento e contradições internas.

Nessa direção, a análise empreendida não se limita à descrição empírica de práticas escolares nem à prescrição de procedimentos didáticos, mas busca apreender criticamente os fundamentos teóricos que sustentam a alfabetização de crianças com TDAH à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Trata-se, portanto, de mobilizar abstrações que permitam ascender do fenômeno à essência, reconstruindo, no plano teórico, as mediações que explicam o processo educativo investigado.

Para alcançar os objetivos propostos, o estudo organizou-se em quatro etapas metodológicas articuladas entre si, em consonância com o método materialista histórico-dialético.

ETAPA I: Realizou-se um levantamento bibliográfico em produções acadêmicas — artigos científicos, dissertações e teses — que abordaram o processo de alfabetização de crianças com TDAH. O objetivo foi identificar como a literatura analisou as dificuldades específicas enfrentadas por esses estudantes, situando tais desafios no contexto escolar e nas práticas de ensino vigentes.

ETAPA II: Investigou-se os determinantes históricos, sociais e pedagógicos que contribuíram para a produção do fracasso escolar, com ênfase no campo da alfabetização. Essa etapa, orientada pelos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, buscou deslocar a compreensão do fracasso escolar de perspectivas individualizantes — centradas no aluno ou em suas supostas limitações biológicas — para uma análise das condições objetivas e concretas do processo educativo. Pretendeu-se evidenciar as contradições que permeiam o ensino e apontar alternativas formativas capazes de superar explicações reducionistas.

ETAPA III: Realizou-se um levantamento bibliográfico sobre o desenvolvimento da atenção e sobre o TDAH a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e de sua articulação com a Pedagogia Histórico-Crítica. A partir desse estudo, foram produzidas reflexões sobre as implicações do desenvolvimento da atenção — enquanto função psíquica

superior historicamente constituída — e do TDAH para o processo de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto da alfabetização.

ETAPA IV: Elaborou-se princípios e fundamentos didáticos que articularam o desenvolvimento da atenção com a mediação pedagógica crítica, reafirmando a centralidade do ensino e da atividade orientada no processo de humanização. Com base nessa articulação teórico-metodológica, buscaram-se formular parâmetros para uma prática alfabetizadora que considerasse as particularidades de crianças com TDAH, sem reduzir seu processo formativo a adaptações meramente técnicas, mas comprometida com a formação plena do sujeito, conforme os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Desse modo, as quatro etapas metodológicas adotadas permitiram construir um percurso investigativo coerente com os fundamentos do materialismo histórico-dialético, possibilitando apreender o objeto em sua totalidade, historicidade e complexidade. Ao articular o levantamento bibliográfico, a análise crítica das determinações sociais do fracasso escolar, o estudo do desenvolvimento da atenção e a formulação de princípios didáticos para a alfabetização de crianças com TDAH, a pesquisa buscou superar explicações imediatas e individualizantes, reconstruindo, no plano teórico, as mediações que conformam o processo educativo. Assim, a metodologia empregada sustentou a análise aprofundada do tema e fundamentou a elaboração das contribuições apresentadas nos seguintes capítulos:

- O Capítulo 1 apresenta o pensamento hegemônico sobre o TDAH e revisa pesquisas sobre alfabetização e TDAH, discutindo limites e contribuições.
- O Capítulo 2 analisa o fracasso escolar na alfabetização de crianças com TDAH, contrastando a lógica formal e a lógica dialética.
- O Capítulo 3 discute as relações entre desenvolvimento e aprendizagem na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, com foco no desenvolvimento da atenção.
- O Capítulo 4 propõe princípios e fundamentos didáticos para a alfabetização de crianças com TDAH, articulando o desenvolvimento da atenção e a mediação pedagógica crítica.

De modo sintético, os resultados desta pesquisa indicam que a alfabetização de crianças com TDAH exige superar explicações individualizantes e biologizantes, recolocando o foco nas condições objetivas de ensino e nas mediações pedagógicas que estruturam a aprendizagem. A análise realizada evidenciou que, quando fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, o processo de alfabetização revela-se como prática social capaz de

potencializar o desenvolvimento da atenção voluntária e de criar condições efetivas para a apropriação do sistema de escrita. Nessa direção, os princípios e fundamentos didáticos produzidos constituem uma síntese teórica que orienta o trabalho docente, reafirmando o papel central da organização intencional do ensino para assegurar o direito à aprendizagem e enfrentar, de modo crítico, os determinantes do fracasso escolar.

1 O PENSAMENTO HEGEMÔNICO SOBRE O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE – TDAH

O presente capítulo tem como objetivo compreender o pensamento hegemônico sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH tanto no âmbito da saúde quanto educacional. Para tanto, neste capítulo, apresentaremos conceito e o breve histórico do TDAH, além das definições e classificações na área médica. Por fim, analisaremos as pesquisas que abordem as principais dificuldades de aprendizagem enfrentadas por alunos com TDAH no processo de alfabetização.

No item *1.1 O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: conceito, história e definições*, o TDAH foi apresentado, principalmente, a partir dos estudos de Barkley (2000) e Caliman (2010). Além disso, trouxemos à baila as definições e classificações sobre o TDAH presentes nas diferentes edições do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM e da Classificações Intencional de Doenças – CID. O item foi finalizado com ponderações a respeito da importância da superação de visões biologizantes e naturalizantes do TDAH para compreendê-lo também seu caráter histórico, cultural, social e pedagógico.

Já no item *1.2 TDAH e Alfabetização: o que dizem as pesquisas?*, são apresentadas e analisadas trabalhos acadêmicos que abordam a relação entre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e o processo de alfabetização, com o objetivo de compreender os principais avanços e desafios existentes na área educacional. De modo geral, as pesquisas chegaram à conclusão de que as dificuldades enfrentadas por esses estudantes não devem se limitar às características do transtorno, mas devem englobar à falta de preparo docente, à carência de formação continuada, o uso de metodologias tradicionais e à ausência de recursos pedagógicos inclusivos. Os estudos também destacam a importância da mediação docente, da interação entre escola e família e do uso de estratégias lúdicas que estimulem atenção, memória e autorregulação. Por fim, o item é finalizado com a noção de que o fracasso escolar não é consequência direta do TDAH, mas sim reflexo de uma escola que ainda não se estrutura de forma efetiva para atender à diversidade, o que reforça a necessidade de repensar práticas pedagógicas, políticas públicas e a formação de professores para garantir uma alfabetização realmente inclusiva.

Em síntese, este capítulo evidenciou que o pensamento hegemônico sobre o TDAH, historicamente construído sob uma perspectiva médica e biologizante, ainda exerce forte

influência sobre as práticas escolares e sobre a forma como se compreende o fracasso escolar de alunos com o transtorno. Ao analisar as pesquisas que tratam da alfabetização de crianças com TDAH, observamos que os maiores desafios não estão apenas nas limitações individuais dos alunos, mas nas estruturas das escolas e nas formações docentes.

1.1 TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: CONCEITO, HISTÓRIA E DEFINIÇÕES

Para compreender o histórico do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, é necessário retomar alguns de seus primeiros registros. Um deles tem a data 1865, quando o psiquiatra alemão Heinrich Hoffman descreveu em poemas doenças infantis observadas em sua prática médica. Porém, por se tratarem de relatos em formato poético, os escritos não receberam atenção (Barkley, 2000).

Já no início do século XX, observa-se uma mudança significativa, quando George Still e Alfred Tredgold passaram a dedicar atenção clínica a comportamentos infantis que se aproximavam do que atualmente se conhece como TDAH (Barkley, 2008). Em 1902, Still, pediatra inglês, primeiro professor de doenças infantis e autor de diversas obras sobre o comportamento infantil normal e patológico, foi convidado pela *Royal College of Physicians* a ministrar as *Goulstonian Lectures (Palestras Goulstonianas)*. O título geral das conferências foi *On Some Abnormal Psychological Conditions in Children (Sobre Algumas Condições Psíquicas Anormais em Crianças)*. Still apresentou uma série de três palestras no total. Essas palestras, depois de apresentadas, foram publicadas no periódico *The Lancet*, em três partes separadas, denominadas apenas como *Lecture I, Lecture II e Lecture III* (Caliman, 2010).

Nas conferências, Still descreveu 43 crianças atendidas em seu consultório que apresentavam dificuldades para manter a atenção. Para Still, essas crianças apresentavam um grande defeito no controle moral em seu comportamento. Buscando entender a causa desse problema, Still concluiu que tal condição poderia surgir em função de um defeito na relação cognitiva com o ambiente, de um defeito na consciência moral ou na capacidade inibitória da vontade (Caliman, 2010).

Com o passar do tempo, esses sintomas passaram a ser associados a causas neurológicas, principalmente depois da epidemia de encefalite letárgica das décadas de 1910 e 1920, em que

as crianças que sobreviveram à doença apresentavam comportamentos parecidos aos que Still havia descrito, como a impulsividade, desatenção e hiperatividade (Barkley, 2000).

Nesse momento surge o conceito de *disfunção cerebral mínima*, por conta da hipótese de que esses comportamentos poderiam ser consequência de danos cerebrais, mesmo sem apresentar evidências de lesões. Tal conceito passou a ser criticado, tendo em vista que não havia evidências de lesões neurológicas. Logo, se não havia lesão, só podia ser disfunção (Moysés e Collares, 2011). Por conta disso, os pesquisadores decidiram mudar o foco para o sintoma comportamental considerado mais característico do transtorno, a hiperatividade (Barkley, 2000).

Assim, no início da década de 1960, surgiu o conceito de *síndrome de hiperatividade*, que, para os cientistas da época, era uma síndrome comportamental “considerada resultado de alguma dificuldade biológica, em vez de consequência de causas ambientais” (Caliman, 2010, p. 20). Nesse período, os pesquisadores reconheceram que as dificuldades educacionais, comportamentos impulsivos e falta de atenção eram comuns nesses sujeitos.

Na década de 1970, buscando explicar as dificuldades das crianças observadas, indo além da hiperatividade, os cientistas começaram a questionar a atenção e a impulsividade para explicar os déficits comportamentais nas crianças com tal distúrbio. As pesquisas fizeram com que o transtorno fosse renomeado para *Transtorno de Déficit de Atenção com e sem hiperatividade* – TODA em 1980, e publicado no terceiro *Manual de Diagnóstico e Estatísticas das Doenças Mentais* - DSM-III pela *American Psychiatric Association*. Tal manual é uma publicação oficial que padroniza critérios diagnósticos para transtornos psiquiátricos, sendo uma referência clínica para profissionais da saúde mental do mundo todo (Barkley, 2000).

Logo, os déficits de atenção e de controle de impulsos foram reconhecidos formalmente como mais importantes no diagnóstico do que a hiperatividade. O DSM-III estabeleceu três critérios para conseguir diagnosticar a criança com TDA: desatenção, impulsividade e hiperatividade. Para o diagnóstico do TDA, a criança deveria possuir pelo menos três características de desatenção, como, por exemplo, ter dificuldade para se concentrar em tarefas que exijam atenção prolongada, parecer não escutar e não conseguir terminar as tarefas que começa. Também deveria possuir pelo menos três sintomas de impulsividade, como: agir antes de pensar, ter dificuldade de esperar a sua vez e falar em excesso. E, por último, deveria possuir pelo menos dois sintomas de hiperatividade, como ter dificuldade para ficar sentado e se mexer excessivamente. Com base nesses critérios, o manual classificou dois tipos de TDA: com hiperatividade (+H) e sem hiperatividade (-H). Ambos compartilhando as mesmas

características, diferenciando-se apenas pela presença ou ausência da hiperatividade (Barkley, 2000).

Em 1987, houve a revisão do DSM-III, resultando na publicação do DSM-III-TR (*American Psychiatric Association*, 1987). Nessa versão, o TDA foi renomeado para *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade* – TDAH, e o TDA sem hiperatividade - TDA-H deixou de ser reconhecido como um subtipo do TDA. Outra mudança foi a criação dos critérios de gravidade do TDAH, como o leve, o moderado e o grave. No grau leve, há poucos sintomas e quase nenhum comprometimento na vida do sujeito; no moderado, há sintomas ou comprometimentos funcionais entre o critério leve e o grave; e no grave, há muitos sintomas e comprometimentos do funcionamento em diversos ambientes, como em casa e na escola. Como características principais do TDAH, foram destacadas a inquietação, distração com estímulos externos, a frequência em responder questões antes de serem concluídas, fala em excesso, perda de itens, dificuldade para brincar em silêncio, entre outros (Barkley, 2000).

Barkley (2000) detalha que a década de 1990 foi marcada por inúmeras pesquisas para descobrir as causas do TDAH. Algumas pesquisas concluíram que alguns fatores ambientais relacionados à família, como, por exemplo, o nível socioeconômico, práticas de criação, a nutrição, o ambiente doméstico em geral poderia causar os sintomas do TDAH nas crianças. Contudo, não havia evidências científicas que confirmassem tal explicação.

Outras pesquisas afirmavam que “[...] as complicações da gestação são associadas ao risco de TDAH, especialmente o tabagismo materno, o consumo de álcool materno, o baixo peso natal e hemorragias cerebrais menores” (Barkley, 2000, p. 249). Além disso, garantiam que doenças, traumas e outros comprometimentos neurológicos ocorridos antes ou depois do nascimento, durante o desenvolvimento do sistema nervoso, também poderiam influenciar o surgimento ou a gravidade dos sintomas.

Em seguida, “[...] houve diversos estudos neuropsicológicos apresentando déficits no desempenho de crianças com TDAH em testes que supostamente avaliavam as funções executivas ou do lobo frontal” (Barkley, 2000, p. 44). Com as pesquisas realizadas por meio de ressonância magnética para avaliar as estruturas cerebrais de crianças com TDAH, chegaram à conclusão de que a parte pré-frontal-estriatal é menor em crianças com TDAH.

Em outra pesquisa trazida por Barkley (2000) foi notado que no TDAH há alterações em substâncias químicas do cérebro chamadas de neurotransmissores, como a dopamina, a noradrenalina e a serotonina, que ajudam o cérebro a controlar o comportamento, a atenção e a capacidade de organizar tarefas. E, quando o transportador de dopamina falha, não fazendo sua

ligação entre as estruturas cerebrais, a pessoa apresenta dificuldades para se concentrar, controlar impulsos e manter a calma, afetando a atenção e o comportamento da criança.

E, por fim, nas pesquisas genéticas, “[...] os estudos da agregação familiar observaram que o TDAH se agrupa entre os parentes biológicos de crianças ou adultos com o transtorno, implicando uma forte base hereditária para a condição” (Barkley, 2000, p. 45). Sugerindo uma base hereditária para o transtorno, ou seja, se um dos pais tem TDAH, há uma grande chance de o filho também desenvolver o transtorno.

A partir dos questionamentos sobre o TDAH, suas causas e pesquisas sendo desenvolvidas, o TDAH conseguiu atenção do público na época. “Além disso, na época, a comunidade clínica mais ampla começou a considerar o transtorno como uma condição clínica legítima, merecedora de diagnóstico e tratamento diferenciados” (Barkley, 2000, p. 46).

Logo, essas contribuições com base neurobiológica contribuíram para que o TDAH fosse relacionado a tratamentos com uso de remédios, principalmente ao uso do metilfenidato, conhecido comercialmente como *Ritalina*. Assim, aumentaram os diagnósticos, principalmente em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, aumentando o uso da Ritalina (Ferracioli, 2018).

Caliman (2010) critica tal situação afirmando que alguns comportamentos infantis, como a agitação, a curiosidade, a distração e a dificuldade em manter a concentração, passaram a ser vistos como sinais de distúrbios que exigem intervenção médica, laudos e uso de medicamentos, e não mais como características naturais da infância. Assim, comportamentos indesejáveis na escola que poderiam ser transformados por meio de estratégias pedagógicas, acabam sendo analisados apenas pelo viés biológico, não levando em consideração seu caráter histórico, cultural, social e educativo.

Outra crítica relacionada ao TDAH como algo clínico e o uso significativo de medicamentos como tratamento ou estratégia para solução dos problemas de crianças com TDAH em âmbito escolar, está ligado ao interesse econômico das indústrias farmacêuticas na influência desses diagnósticos, para vender e lucrar com a comercialização de medicamentos (Tuleski, 2019).

Embora não conseguissem entender as causas do transtorno, o DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) a partir dos critérios encontrados no DSM-III-TR, continuou a estabelecer novos critérios diagnósticos para ajudar a compreendê-lo melhor. Em seguida, teve sua versão revisada, o DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000), em que seus critérios afirmavam que

[...] os indivíduos devem ter apresentado sintomas de TDAH por pelo menos seis meses, que esses sintomas devem ocorrer em um grau que represente inadequação ao nível de desenvolvimento, e que os sintomas que produzem comprometimentos devem ter se desenvolvido até a idade de 7 anos (Barkley, 2000, p. 97).

Foram estabelecidas três listas: uma de desatenção, uma de hiperatividade e outra de impulsividade, cada uma delas apresentando sintomas do TDAH. “A partir da lista de itens de desatenção, seis dos nove itens devem ser identificados como inadequados ao nível de desenvolvimento” (Barkley, 2000, p. 97). Como por exemplo:

(a) frequentemente não presta atenção a detalhes ou comete erros por omissão em atividades escolares, de trabalho ou outras; (b) com frequência tem dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas; (c) com frequência parece não ouvir quando lhe dirigem a palavra; (d) com frequência não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não devido a comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções); (e) com frequência tem dificuldade para organizar tarefas e atividades; (f) com frequência evita, demonstra ojeriza ou reluta em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa); (g) com frequência perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (p. ex., brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros ou outros materiais); (h) é facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa; (i) com frequência apresenta esquecimento em atividades diárias (Barkley, 2000, p. 96).

Já na lista de hiperatividade-impulsividade, o indivíduo deve apresentar seis dos nove itens:

(a) frequentemente agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira; (b) frequentemente abandona sua cadeira na sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado; (c) frequentemente corre ou escala em demasia, em situações impróprias (em adolescentes e adultos, pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação); (d) com frequência tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer; (e) está frequentemente “a mil” ou muitas vezes age como se estivesse “a todo vapor”; (f) frequentemente fala em demasia; (g) frequentemente dá respostas precipitadas antes que as perguntas tenham sido completamente formuladas; (h) com frequência tem dificuldade para aguardar sua vez; (i) frequentemente interrompe ou se intromete em assuntos alheios (p. ex., em conversas ou brincadeiras) (Barkley, 2000, p. 96).

Também foram classificados 3 tipos de TDAH: o TDAH tipo combinado, o TDAH tipo predominantemente desatento e o TDAH tipo predominantemente hiperativo-impulsivo. No TDAH tipo combinado, há a junção das características da desatenção e da hiperatividade; o indivíduo é muito ativo e tem dificuldade de prestar atenção. No TDAH tipo predominantemente desatento, há a predominância da desatenção, em que os sujeitos apresentam dificuldade para manter o foco e concentrar-se nas atividades. Já no TDAH tipo predominantemente hiperativo-impulsivo, há mais características de hiperatividade e impulsividade do que características de desatenção (Barkley, 2000).

No ano de 2014, foi publicado o DSM-V (American Psychiatric Association, 2014), que teve sua versão revisada em 2023, o DSM-V-TR (American Psychiatric Association, 2023). A DSM-V-TR é a última versão publicada e a mais atual. Tal documento considerou o TDAH como “[...] um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade” (APA, 2023, p. 134). Nele, a desatenção e a hiperatividade-impulsividade foram caracterizadas assim:

A desatenção e a desorganização estão relacionadas à incapacidade de permanecer em uma única tarefa, a aparentar não ouvir e à perda de materiais necessários para alguma tarefa em níveis inconsistentes com a idade ou com o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar – sintomas que são excessivos para a idade ou para o nível de desenvolvimento (APA, 2023, p. 134).

Além disso, foram determinados três subtipos: o de apresentação combinada, no qual o indivíduo possui tanto os sintomas de desatenção quanto os sintomas de hiperatividade e impulsividade; o de apresentação predominantemente desatenta, em que os sujeitos apresentam apenas sintomas de desatenção; e o de apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva, em que a pessoa se caracteriza com os sintomas de hiperatividade e impulsividade. Também foram determinados três níveis de gravidade: a leve, na qual os poucos sintomas que o sujeito apresenta não resultam em grandes prejuízos no funcionamento social; a moderada, em que a quantidade de sintomas é intermediária; e, a grave, na qual o indivíduo apresenta muitos sintomas do transtorno, e que acaba afetando significativamente seu funcionamento social (APA, 2023).

Atualmente, além do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM, existe também a Classificação Internacional de Doenças – CID. A CID é um sistema universal

criado pela Organização Mundial da Saúde – OMS, que organiza e descreve todos os tipos de doenças por meio de códigos padronizados. O DSM, por outro lado, está relacionado aos transtornos mentais, oferecendo critérios detalhados para o diagnóstico. Na prática clínica, o profissional geralmente utiliza o DSM-V para identificar e descrever o transtorno e, em seguida, registra o diagnóstico com o código descrito na CID.

Na CID, os códigos funcionam como um *idioma comum* para a área da saúde, permitindo que profissionais em diferentes países utilizem os mesmos critérios diagnósticos, o que facilita a comunicação clínica, a pesquisa científica, o monitoramento epidemiológico e a gestão em saúde pública (OMS, 2022).

Enquanto no DSM-V-TR as doenças são apresentadas em listas e tabelas, na CID-11 existe uma plataforma digital chamada *Foundation Component*, que reúne 14.662 doenças com seus respectivos códigos. Para encontrar algum distúrbio, como o TDAH, basta digitar *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade* ou termos relacionados ao distúrbio na barra de pesquisa, que a base virtual apresenta todos os resultados pertinentes. O TDAH está classificado na seção Transtornos do Neurodesenvolvimento, reconhecendo-o como um transtorno do desenvolvimento neurológico, e não apenas como um problema comportamental, sendo identificado pelo código 6A05.

E, assim como no DSM-V-TR, a CID-11 também exige que os sintomas estejam presentes por pelo menos seis meses na vida da pessoa, prejudicando sua vida social e acadêmica e estabelece três subtipos de TDAH: apresentação predominantemente desatenta, apresentação predominantemente hiperativa-impulsiva e apresentação combinada. A descrição desses subtipos, tanto no DSM-V-TR quanto na CID-11, demonstra os sintomas, como diagnosticar e os critérios, mesmo sem ter uma causa única e cura, e sim tratamento.

O Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, apresentação predominantemente *desatenta* (código 6A05.0) é caracterizado pela seguinte descrição:

Todos os critérios para transtorno de déficit de atenção/hiperatividade são preenchidos e os sintomas de desatenção são predominantes na apresentação clínica. Desatenção se refere à dificuldade significativa para manter a atenção em tarefas que não oferecem um nível elevado de estímulo ou recompensas frequentes, distratibilidade e problemas com organização. Alguns sintomas de hiperatividade-impulsividade também podem estar presentes, mas não são clinicamente significativos em relação aos sintomas de desatenção (OMS, 2022, s.p.).

Já no subtipo Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, apresentação predominantemente *hiperativa-impulsiva* (código 6A05.1) é descrito da seguinte forma:

Todos os critérios para transtorno de déficit de atenção/hiperatividade são preenchidos e os sintomas de hiperatividade-impulsividade são predominantes na apresentação clínica. Hiperatividade se refere à atividade motora excessiva e dificuldade em ficar parado, mais evidente em situações estruturadas que exigem autocontrole do comportamento. Impulsividade é uma tendência a agir em resposta a estímulos imediatos, sem deliberação ou consideração de riscos e consequências. Alguns sintomas de desatenção também podem estar presentes, mas não são clinicamente significativos em relação aos sintomas de hiperatividade-impulsividade (OMS, 2022, s.p.).

E em relação ao subtipo Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, apresentação *combinada* (código 6A05.2), descreve-se que:

Todos os critérios para transtorno de déficit de atenção/hiperatividade são necessários. Tanto os sintomas de desatenção, quanto os de hiperatividade-impulsividade são clinicamente significativos, sem predomínio de nenhum deles na apresentação clínica. Desatenção se refere à dificuldade significativa em sustentar a atenção em tarefas que não oferecem um nível elevado de estímulo ou recompensas frequentes, distratibilidade e problemas com organização. Hiperatividade se refere à atividade motora excessiva e dificuldade em ficar parado, mais evidente em situações estruturadas que exigem autocontrole do comportamento. Impulsividade é uma tendência a agir em resposta a estímulos imediatos, sem deliberação ou consideração de riscos e consequências (OMS, 2022, s.p.).

Em síntese, em relação a explicações sobre sua causa, acreditou-se que estivesse relacionado a lesões cerebrais mínimas ou a fatores ambientais. Em seguida, as pesquisas avançaram para a análise da estrutura cerebral, da hereditariedade e da falha dos neurotransmissores. Porém, nenhuma dessas hipóteses conseguiu dar uma explicação comprovada cientificamente. Diante da ausência de uma causa única, os atuais documentos de referência mundial, o DSM-V-TR e CID-11, embora apresentem elementos para entender tal distúrbio, definindo critérios para a elaboração de diagnósticos e descrevendo subtipos, não conseguem superar a perspectiva biologizante e naturalizante para compreensão do TDAH.

Dessa forma, conclui-se que, embora as pesquisas realizadas ao longo da história não tenham conseguido identificar as causas do TDAH, elas ajudaram a demonstrar que o transtorno não pode ser explicado por um único fator. Sendo assim, a psicologia histórico-cultural apresenta-se como uma importante teoria para compreender o caráter cultural, social e histórico

do TDAH no desenvolvimento e formação do psiquismo humano. Assim como a pedagogia histórico-crítica pode subsidiar a organização do processo de ensino e aprendizagem de crianças com TDAH. Por fim, corroboramos com Ferracioli (2018) ao argumentar que a dificuldade de aprender não deve ser compreendida apenas como um déficit neurológico. O autor, fundamentado nos princípios da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, defende que a dificuldade em aprender precisa ser compreendida como parte de um processo complexo, que depende das condições de ensino e aprendizagem da escola.

Sendo assim, crianças com TDAH podem apresentar dificuldades no processo de alfabetização, todavia, a superação de tais dificuldades não será resultado apenas de terapias com profissionais da saúde e do fato da criança ser medicada. Urge refletir sobre as condições nas quais ocorre o processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar e como tais condições podem e devem ser transformadas. Diante disso, consideramos importante compreender o que dizem as pesquisas sobre alfabetização de crianças com TDAH. Nessa direção, o próximo item será dedicado à apresentação e análise de estudos focados nas principais dificuldades de aprendizagem na alfabetização de crianças com TDAH.

1.2 TDAH E ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Compreendendo o pensamento hegemônico biomédico, é fundamental entender como ele influencia a escola e a alfabetização. Para formular princípios e fundamentos didáticos que orientem o processo de alfabetização de crianças com TDAH, além de abordar a história, os conceitos, as definições e classificações do transtorno, é necessário analisar o que as pesquisas educacionais têm a dizer sobre o tema. Isso envolve examinar seus contributos, limites e possibilidades. O objetivo deste capítulo, portanto, é mapear as pesquisas que tratam da alfabetização de alunos com TDAH.

Diante disso, foram realizadas buscas em algumas bases de dados virtuais. Usamos como descritores para pesquisa os termos: *Alfabetização e TDAH*; *TDAH e Alfabetização*; *Alfabetização de alunos com TDAH*. As pesquisas foram filtradas por período (2015-2025) e por idioma (português).

Encontramos pesquisas na base de dados virtuais Google Acadêmico e no Portal de Periódicos CAPES/MEC. Mantivemos as teses, dissertações e artigos cujos títulos e resumos

continham os termos alfabetização e TDAH, descartando trabalhos de conclusão de curso e pesquisas que fugiram da temática, como por exemplo, pesquisas voltadas a área da medicina. Após aplicação dos critérios estabelecidos acima, encontramos os seguintes resultados:

Quadro 1: Resultado quantitativo de pesquisas sobre alfabetização de alunos com TDAH

TIPO	BASE DE DADOS VIRTUAIS	QUANTIDADE
DISSERTAÇÃO	Portal de periódicos CAPES-MEC e Google Acadêmico	2
TESE	Portal de periódicos CAPES-MEC	1
ARTIGO	Google Acadêmico	1
TOTAL		4

Fonte: Banco de dados. Elaborado pela autora

A ordem cronológica de publicação foi tomada como critério para sequenciamento dos textos, portanto, observando o ano de publicação de cada um deles, a apresentação partiu dos mais antigos para os estudos mais recentes. Esclarecemos que não é objetivo deste capítulo identificar e analisar profundamente as fragilidades e as potencialidades de cada pesquisa, mas sim compreender o que já foi investigado na área, para depois identificar o que ainda é preciso pesquisar.

1.2.1 Dissertações

Encontramos duas dissertações relacionadas ao tema. A primeira dissertação foi encontrada no Portal de Periódicos CAPES/MEC, *O que pensam os professores e profissionais da equipe de avaliação sobre o diagnóstico e as práticas de alfabetização de crianças com TDAH*, apresentada por Samuel Antosxcyszen, em 2015, no Paraná, ao Programa de PósGraduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Já a segunda dissertação encontrada no Google Acadêmico é a da Camila Machado de Oliveira, intitulada *Uma análise da percepção das professoras sobre o processo de alfabetização de alunos com TDAH em tempos de pandemia da Covid-19 no município de Presidente Kennedy-ES*, defendida em 2021, pelo Programa de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação da

Faculdade Vale do Cricaré. A seguir faremos uma síntese dos principais pontos tratados em cada pesquisa.

A dissertação de mestrado intitulada *O que pensam os professores e profissionais da equipe de avaliação sobre o diagnóstico e as práticas de alfabetização de crianças com TDAH*, elaborada por Samuel Antoszcyszen, em Itariti, no Paraná, em 2015, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, sob a orientação da Prof. Dra. Jaima Pinheiro de Oliveira, tem como objetivo investigar as concepções e práticas de professores e profissionais da equipe de avaliação em relação ao diagnóstico do TDAH e às estratégias utilizadas no processo de alfabetização de crianças com esse transtorno. A pesquisa problematiza a tendência de medicalização das dificuldades de aprendizagem, destacando a importância de uma abordagem interdisciplinar que considere não apenas os aspectos clínicos, mas também os fatores sociais, culturais e pedagógicos envolvidos no processo de alfabetização.

No capítulo um, *Refletindo sobre o transtorno de déficit de atenção*, são apresentadas informações sobre o distúrbio, seus critérios diagnósticos baseados na DSM-V, suas características, seus diferentes tipos e como são as crianças com TDAH dentro do contexto escolar.

O capítulo dois, *Pensando a linguagem escrita*, nos traz algumas informações sobre o processo de alfabetização, a linguagem escrita e sua influência por fatores socioculturais e a compreensão da escrita exige mais do que o domínio do código gráfico, abrangendo também a competência metalinguística e morfossintática. Além disso é destacado que deve ser priorizado ao ensino a alunos com TDAH estratégias multissensoriais, estruturadas e dinâmicas, que estimulem atenção, memória e autorregulação. O foco é desenvolver consciência metalinguística e metatextual, fortalecendo leitura, escrita e compreensão.

Já no capítulo três, *Aspectos metodológicos da pesquisa*, é explicado o estudo realizado na dissertação. Tal pesquisa realizada em quatro escolas municipais da cidade de Irati, no Paraná, teve como objetivo compreender os fenômenos relacionados ao atraso escolar e o atraso na escrita de alunos com TDAH, como o diagnóstico do TDAH é realizado e de que forma as práticas pedagógicas influenciam o desenvolvimento da leitura e escrita desses alunos.

E, por fim, o capítulo quatro, *Resultados e discussão*, nos traz que os profissionais, como professores, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros, tendem a buscar laudos clínicos para justificar as falhas de aprendizagem, tendo assim, uma percepção limitada sobre o TDAH como transtorno neurológico complexo.

Em nossa análise, a dissertação apresenta significativa contribuição ao abordar, de forma crítica, a tendência de atribuir laudo clínico a responsabilidade pelo insucesso escolar. Além disso, a pesquisa mostrou que a falta de informação sobre o TDAH é um dos maiores problemas que pode constatar para que os professores possam fazer um atendimento com qualidade aos alunos, podendo observar a falta de um instrumento específico para auxiliar os professores em suas práticas com os alunos que possuem TDAH.

No Google Acadêmico, encontramos a dissertação de Camila Machado de Oliveira, intitulada *Uma análise da percepção das professoras sobre o processo de alfabetização de alunos com TDAH em tempos de pandemia da Covid-19 no município de Presidente KennedyES*, defendida em 2021, pelo Programa de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, sob a orientação da Prof. Dra. Vivian Miranda Lago, tem como objetivo analisar o trabalho docente na CEMEI Menino Jesus, rede municipal de Presidente Kennedy, em tempos de pandemia da Covid-19, na mediação do processo de alfabetização junto aos alunos com TDAH, suas estratégias de ensino e ações pedagógicas para fortalecer a aprendizagem dessas crianças em salas de aula.

No primeiro capítulo da dissertação é definido o conceito de TDAH, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V-TR, 2014), afirmando que os sintomas surgem antes dos doze anos de idade e permanecem na vida adulta. Além dos sintomas prejudicarem a vida escolar da criança, impactam na socialização, gerando rejeição, exclusão e baixa autoestima.

Já no capítulo dois, *Referencial teórico*, Oliveira (2021) expõe o papel da escola como espaço de democratização do conhecimento historicamente produzido, destacando a evolução da educação especial, da exclusão para a inclusão, bem como a necessidade de currículos adaptados, estratégias diferenciadas e recursos de Tecnologia Assistiva. Em seguida, a autora apresenta os marcos legais que sustentam a inclusão escolar assegurando o atendimento educacional especializado como direito, apresentando seus desafios, como a carência de infraestrutura, materiais pedagógicos e formação continuada de professores. Além disso, é destacado as características do TDAH nos anos iniciais do ensino fundamental, como impulsividade, distração e ansiedade, e a importância da intervenção pedagógica para o sucesso acadêmico e social, mas a falta de preparo dos professores ainda compromete a eficácia das práticas adotadas. Por fim, analisa os impactos da pandemia da Covid-19, que acelerou a adoção do ensino remoto e exigiu novas adaptações pedagógicas, sendo um desafio para os estudantes

com TDAH, mas também desafiando os professores a pensarem em práticas e recursos educacionais inclusivos.

O capítulo três, denominado *Metodologia*, apresenta os passos metodológicos do desenvolvimento da pesquisa. A autora elaborou um questionário online, feito no *Google Forms*, em que quatorze professoras da escola CMEI Menino Jesus, em Presidente Kennedy/ES descreveram o processo de alfabetização de sete alunos diagnosticados com TDAH no ensino remoto durante a pandemia da Covid-19.

Já no último capítulo, *Resultados e discussão*, a autora mostra que, embora as professoras reconheçam a importância da mediação docente e a necessidade de adotar práticas diferenciadas, como atividades lúdicas e criativas, elas ainda utilizam metodologias tradicionais pouco adaptadas às necessidades específicas desses alunos, com baixa utilização de recursos tecnológicos e estratégias inovadoras. Além disso, foram identificadas limitações como a falta de formação continuada, dificuldades no uso de ferramentas digitais e ausência de metodologias específicas, que acaba prejudicando o processo de ensino e aprendizagem de crianças com TDAH. Por fim, a partir do resultado da pesquisa realizada, a autora elaborou um produto educativo, uma cartilha digital com orientações e ações pedagógicas para a alfabetização de crianças com TDAH, buscando ajudar os professores nas práticas de ensino inclusivas no município.

Na cartilha digital intitulada *Alfabetização de alunos com TDAH*, produzida pela autora desta dissertação, Ana Camila Machado, sob orientação da Prof. Dra. Vivian Miranda Lago, no ano de 2022, são apresentadas sugestões de atividades lúdicas, direcionadas a toda a turma, mas com o foco em fixar a atenção do aluno com TDAH para o seu desenvolvimento.

A primeira atividade proposta é a produção de um jogo de memória, em que a professora dará a eles figuras para que os mesmos produzam o jogo, tendo como finalidade trabalhar a atenção e o raciocínio, já que as crianças precisam observar as figuras e tentar descobrir onde está a correspondente.

A segunda atividade é a brincadeira da cabra-cega, que tem como objetivo desenvolver a orientação espacial, localização e percepção/atenção de todos os alunos, inclusive o com TDAH.

A terceira sugestão de atividade lúdica é a Bola Maluca, um jogo onde são trabalhados cálculos matemáticos e o raciocínio lógico.

A quarta atividade a ser desenvolvida será a Utilidade dos Animais, em que eles aprenderão sobre a utilidade dos animais de maneira lúdica, a partir de músicas e vídeos, e no final desenvolverão máscaras desses animais.

A penúltima será a montagem de um quebra-cabeça, onde cada peça será uma sílaba de uma palavra e os alunos deverão formá-la, trabalhando assim, o raciocínio lógico, a aprendizagem de palavras e separação silábica.

Já a última atividade é a Palavras ao vento, em que a professora coloca várias fichas com palavras espalhadas pelo chão e liga um ventilador próximo às fichas, fazendo com que as palavras "voem" pelo ambiente. O aluno sorteado pegará as palavras que estão no chão e, com elas, irá até o quadro para formar frases. O aluno também pode utilizar outras palavras que não estão entre as fichas espalhadas.

Na cartilha digital, também serão dados textos informativos para os docentes sobre o transtorno, suas características e suas dificuldades acadêmicas.

Ao final da cartilha, há propostas de projetos de inclusão que podem ser desenvolvidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de trabalhar o respeito que os cidadãos devem ter com o próximo, tendo ele um distúrbio ou não.

A nossa análise da dissertação de Oliveira (2021), apresenta significativa contribuição ao debater sobre alfabetização de crianças com TDAH, sobretudo ao contextualizar os desafios da pandemia da Covid-19. A pesquisa mostra que a mediação docente é fundamental para o processo de aprendizagem desses alunos, mas também critica as práticas tradicionais pouco adaptadas às necessidades específicas, a ausência de formação continuada e a dificuldade no uso de recursos digitais, fatores que prejudicam o ensino inclusivo. Outra contribuição importante do trabalho é a elaboração de uma cartilha digital que apresenta orientações aos professores, trazendo sugestões de estratégias inclusivas para os docentes do município de Presidente Kennedy.

E a cartilha digital, de um modo geral, representa uma contribuição significativa para a prática pedagógica inclusiva, ao trazer atividades lúdicas, criatividade e a mediação docente no processo de alfabetização de alunos com TDAH. Ela oferece um apoio prático aos professores, que reflete a reflexão sobre a necessidade de planejamentos diferenciados, empatia e inovação pedagógica na alfabetização de crianças com transtornos de atenção e hiperatividade.

1.2.2 Teses

No Portal de Periódico CAPES-MEC, encontramos a tese de doutorado *Adaptação e aplicação do programa de alfabetização e raciocínio (PAR) para intervenção remota em habilidades de leitura, escrita e matemática de crianças com TDAH*, produzido pela Leilany Barcellos da Rocha, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Renato Rodrigues Carreiro, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, no ano de 2022, que tem como objetivo adaptar e aplicar o Programa de Alfabetização e Raciocínio (PAR) como uma estratégia de intervenção para o desenvolvimento das funções executivas e das habilidades acadêmicas em crianças diagnosticadas com TDAH. A pesquisa busca investigar de que forma o uso de atividades lúdicas e cognitivamente mediadas pode contribuir para o aprimoramento da atenção, do controle inibitório, da memória operacional e da flexibilidade cognitiva, elementos essenciais para o processo de alfabetização e aprendizagem matemática. Além disso, a autora propõe uma reflexão sobre a importância da integração entre os conhecimentos da neuropsicologia e da educação, evidenciando como o trabalho com jogos e práticas interativas pode potencializar o desempenho escolar e o desenvolvimento global das crianças com TDAH.

No capítulo *Quadro Teórico*, a autora nos traz que as funções psíquicas superiores, como a atenção, são desenvolvidas durante o período escolar, e que se não trabalhadas direito, podem causar déficits nos alunos, como é o caso do TDAH. E, como solução, a autora apresenta algumas estratégias, algumas delas são: Tools of the mind, PIAFEX, PENCE, GLIA e PAR.

A metodologia *Tools of the mind*, baseada na Teoria vigotskyana são usadas estratégias para o auxílio do desenvolvimento dentro da sala de aula. Nela, são usados jogos de regras, metas, brincadeiras em dupla de leitor e ouvinte, ditar regras a serem seguidas sempre que determinado acontecer, preparando a criança para como ela deverá agir com o que acontecerá.

O Programa de Intervenção e Autorregulação e Funções Executivas – PIAFEX, sugere métodos usando brincadeiras e jogos como alternativa para o sucesso acadêmico, prevenção ou tratamento interventivo de prejuízo nas funções executivas em crianças de 5 e 6 anos de idade, e, também tem como foco promover a melhora de crianças com TDAH.

O método Programa de Estimulação Neuropsicológica da cognição em Escolares: ênfase nas funções executivas – PENcE, tem como proposta intervir em crianças de 3 e 4 ano do Ensino Fundamental, no desenvolvimento das funções executivas, com ênfase na melhoria

de habilidades como a organização, planejamento, controle inibitório, memória operacional e flexibilidade cognitiva.

Já o método GLIA, é um método de intervenção que traz uma proposta de mudança de currículo nas escolas, envolvendo a Neurociência da Educação de programas educacionais por meio do método, acreditando que com o conhecimento sobre o cérebro infantil se torna mais viável o desenvolvimento pleno e um alto desempenho escolar.

O Programa de Alfabetização e Raciocínio – PAR, tem como objetivo contribuir com o processo de alfabetização de crianças em idade escolar, pois estimula funções executivas fundamentais para o processo de aquisição de leitura, escrita e matemática, com a memória operacional, o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva, através de forma lúdica.

No capítulo três e quatro, a autora explicou que o PAR foi colocado em prática em uma escola particular de São Paulo, em que oito alunos diagnosticados com TDAH participaram. Foram selecionados jogos sobre habilidades de raciocínio matemático (processamento numérico e cálculo) e alfabetização (consciência fonológica, escrita e compreensão leitora), como jogo da velha, uno, dominó, super memória, entre outros.

Já o capítulo cinco, *Resultados*, nos mostrou que a estimulação das habilidades escolares e funções cognitivas por meio de jogos mediados pela pesquisadora obteve resultados positivos individualmente. Além do desempenho escolar, percebeu-se que alguns comportamentos apresentaram melhora.

Em nossa análise, a tese apresenta significativa contribuição para o campo da educação e da neuropsicologia ao propor e aplicar um programa de intervenção estruturado e cientificamente fundamentado, voltado ao desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e matemática em crianças com TDAH. A pesquisa demonstra que a estimulação das funções executivas por meio de atividades lúdicas e mediadas, pode promover avanços não apenas no desempenho acadêmico, mas também no comportamento e na autorregulação dos alunos.

1.2.3 Artigos

No Google Acadêmico, encontramos o artigo *Alfabetização e TDAH* de Sther Soares Lopes da Silva, publicado pela revista Ibero Americana de Humanidades, Ciências e Educação no ano de 2023 e que tem como objetivo descrever a relação entre o processo de alfabetização e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, bem como analisar as estratégias

pedagógicas utilizadas em sala de aula para favorecer o aprendizado de alunos com esse transtorno. A autora busca compreender de que maneira as dificuldades atencionais, impulsividade e hiperatividade interferem na aquisição da leitura e da escrita, discutindo também a importância de práticas educacionais adaptadas e do trabalho conjunto entre escola e família. A pesquisa foi feita a partir de uma revisão bibliográfica, demonstrando a necessidade de uma abordagem multidisciplinar que una conhecimentos da neuropsicologia e da pedagogia, de modo a garantir o desenvolvimento das funções cognitivas e das habilidades escolares das crianças com TDAH.

Na primeira parte do artigo, denominada *Introdução*, a autora defende que o artigo tem como objetivo descrever a relação entre alfabetização e TDAH e verificar as estratégias utilizadas em sala de aula para desenvolver o processo de alfabetização. A partir disso, a autora postula que a “Alfabetização é o processo de aprender o código alfabético e desenvolver a escrita” (Silva, 2023, p. 950). Em seguida, defende que “Crianças com TDAH apresentam dificuldades no processo de alfabetização, e faz-se necessário mudanças no processo de aprendizagem, pois o aluno precisa evoluir no ensino” (Silva, 2023, p. 950).

A segunda parte, *Metodologia*, descreve que o estudo consiste em uma revisão bibliográfica, de alguns artigos, voltada a investigar a relação entre alfabetização e TDAH. O resultado das análises feitas a partir dos artigos encontrados, se encontra na próxima parte.

A autora, em *Resultado e discussão*, terceira parte do artigo, se baseando no DSM-VTR de 2014, aborda que o TDAH é considerado um distúrbio do neurodesenvolvimento, presente desde a infância, com manifestações clínicas antes dos 12 anos, e que pode persistir na vida adulta, sendo caracterizado pelos sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade, gerando prejuízos na vida familiar, social, emocional e no desempenho das atividades acadêmicas. Além disso, Silva (2023) ressalta que o diagnóstico do transtorno deve envolver uma equipe multidisciplinar, contando com neurologista, fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo e pediatra, junto à família e professores.

Ainda na terceira parte do artigo, a autora traz diferentes aspectos que influenciam a aprendizagem de alunos com TDAH. Inicialmente, destaca-se que o aprendizado está relacionado às funções executivas, localizadas no córtex pré-frontal, responsáveis por atenção, percepção, planejamento, controle e estratégias, e que quando danificadas, geram dificuldades na aprendizagem. A interação entre escola e família, também influencia na aprendizagem desses alunos, uma vez que o professor desempenha papel importante na mediação do ensino, enquanto a família reforça e complementa o aprendizado em casa. Outro aspecto influenciador, são as

dificuldades de aprendizagem comuns a esses alunos, como problemas de raciocínio, concentração e compreensão. Silva (2023) também aborda que o processamento auditivo central é outro fator que compromete a aprendizagem, tendo em vista que quando há falhas nesse caminho, do ouvido ao cérebro, comprometem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Para concluir o artigo, a autora defende que as estratégias de aprendizagem devem ser planejadas conforme as necessidades do aluno, citando, por exemplo, o posicionamento do aluno próximo ao professor para evitar a desatenção.

Em nossa análise, o artigo de Silva (2023) traz significativa contribuição para a compreensão da relação entre o processo de alfabetização e o TDAH ao discutir aspectos neuropsicológicos, pedagógicos e sociais que influenciam a aprendizagem desses alunos. A autora evidencia a importância de um diagnóstico multidisciplinar e de práticas pedagógicas adaptadas, ressaltando o papel essencial do professor como mediador e da família como parceira no processo educativo. Além disso, ao destacar o impacto das funções executivas e do processamento auditivo na aquisição da leitura e escrita, o estudo amplia o olhar sobre o TDAH para além dos comportamentos de desatenção e hiperatividade, destacando a necessidade de intervenções planejadas, individualizadas e baseadas em evidências científicas, que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral do aluno.

Chegamos ao fim deste subitem e, após a síntese das produções que tiveram a alfabetização de alunos com TDAH como temática, podemos afirmar que, até o presente momento, possuímos estudos sobre: a percepção docente e os desafios da mediação pedagógica no processo de alfabetização durante a pandemia da Covid-19; as estratégias utilizadas por professores para o ensino de matemática a alunos com TDAH nos anos iniciais, enfatizando o papel da mediação e a necessidade de formação docente; a alfabetização de crianças com TDAH na Educação Infantil e anos iniciais, destacando as limitações do ensino remoto e a importância da formação continuada; as relações entre alfabetização e TDAH sob uma perspectiva teórico-bibliográfica, ressaltando fatores neuropsicológicos, pedagógicos e sociais que influenciam a aprendizagem, bem como estratégias de intervenção docente.

De um modo geral, pudemos observar que as principais dificuldades apontadas nas pesquisas analisadas, não estão apenas nas características do aluno com TDAH, mas sim, na falta de preparo e da formação continuada dos professores para lidar com esses alunos, na falta de conhecimentos específicos sobre o transtorno e sobre metodologias inclusivas, na interferência do andamento da aula devido a impulsividade, distração e comportamentos, no uso de metodologias tradicionais que não atendem às necessidades específicas desses alunos,

na ausência de recursos pedagógicos diferenciados e na baixa utilização de tecnologias digitais e de estratégias inovadoras.

E, além disso, também observamos que as pesquisas analisadas demonstram que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas ao funcionamento neurológico do aluno, destacando sintomas como desatenção, impulsividade, hiperatividade, falhas nas funções executivas e no processamento auditivo central, mas também considera fatores externos, como a organização do ensino, a mediação pedagógica, a interação entre escola e família, entre outros.

Nesse sentido, a falta de preparo dos professores, a ausência de metodologias inclusivas, a falta de uso de recursos didáticos adequados e as dificuldades estruturais enfrentadas pelas escolas acabam agravando as dificuldades de aprendizagem desses estudantes.

Dessa forma, observamos que as pesquisas reconhecem que o fracasso escolar de alunos com TDAH não pode ser atribuído apenas às características individuais do transtorno, como desatenção, impulsividade e hiperatividade, mas deve ser compreendido como um fenômeno multifatorial que envolve a estrutura e a prática pedagógica escolar. As pesquisas analisadas mostram que responsabilizam o aluno por seu baixo desempenho, sem que se questione o papel das instituições escolares e as práticas docentes. A falta de formação docente voltada à inclusão, a falta de políticas públicas que garantam apoio pedagógico especializado, a falta de recursos pedagógicos adequados e o uso de metodologias tradicionais reforçam uma escola que não inclui esses estudantes.

O fracasso escolar, portanto, passa a ser visto não como consequência inevitável do TDAH, mas como resultado de uma escola que ainda não possui estrutura para lidar com a diversidade. Assim, torna-se urgente repensar o papel da formação inicial e continuada dos professores, a integração entre áreas da saúde e educação, e a criação de estratégias pedagógicas que superem o paradigma da deficiência e passem a valorizar as potencialidades de cada aluno. Somente com uma ação educacional crítica, reflexiva e interdisciplinar será possível transformar o espaço escolar em um ambiente inclusivo, capaz de garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno das crianças com TDAH.

2 FRACASSO ESCOLAR E TDAH: DA LÓGICA FORMAL À LÓGICA DIALÉTICA

Este capítulo, de modo geral, tem como objetivo analisar o fracasso escolar através de duas perspectivas: a lógica formal e a lógica dialética.

No item 2.1 *O fracasso escolar na lógica formal*, será apresentado a lógica formal, que busca fragmentar o fenômeno e buscar causas imediatas, naturalizando desigualdades e responsabilizando o indivíduo pelo insucesso. Assim, abordaremos como o fracasso escolar é visto a partir dessa perspectiva formal.

Já no item 2.2 *O fracasso escolar na lógica dialética*, traremos a lógica dialética, que é fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, e que parte da ideia de que a realidade é histórica, contraditória e processual, exigindo a apreensão dos fenômenos em sua totalidade. Além disso, veremos que a partir dessa perspectiva, para compreender o fracasso escolar é preciso descobrir suas determinações sociais, pedagógicas, políticas, econômicas e ideológicas, reconhecendo o papel da escola tanto na reprodução quanto na superação das desigualdades.

Trabalharemos nos baseando na tese de doutorado intitulada *Desenvolvimento da atenção voluntária: contribuições da psicologia histórico-cultural à educação*, escrita pelo Prof. Dr. Marcelo Ubiali Ferracioli, no artigo *Materialismo histórico-dialético e educação: fundamentos teórico-metodológicos para a pesquisa e a prática pedagógica*, produzido por Lígia Márcia Martins e Tiago Nicola Lavoura, no livro de Maria Helena Souza Patto, *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, no artigo *Tem remédio para a educação? Considerações da psicologia histórico-cultural sobre o fracasso escolar e a medicalização*, de Silvana Calvo Tuleski, Adriana de Fátima Franco, Fernando Wolff Mendonça, Marcelo Ubiali Ferracioli e Nadia Mara Eidt e no livro *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, de Vigotsky.

Em síntese, esse capítulo analisará as perspectivas em que o fracasso escolar é visto, fazendo críticas à lógica formal por não compreender de forma profunda o fenômeno em questão, ao contrário da lógica dialética que compreende o fenômeno em sua totalidade e como síntese de múltiplas determinações.

2.1 O FRACASSO ESCOLAR NA LÓGICA FORMAL

O fracasso escolar pela lógica formal parte da noção naturalizante e individualizante dos fenômenos educacionais, desconsiderando as determinações históricas e sociais do processo escolar. Nesse ponto de vista, a realidade é considerada estática e fragmentada, sem levar em conta as relações dialéticas entre, por exemplo, indivíduo e sociedade, escola e contexto, ensino e aprendizagem. A lógica formal identifica, caracteriza e classifica os elementos da realidade em suas especificidades, mas é incapaz de compreendê-los em movimento, nas suas contradições e mediações. Assim, essa visão no campo educacional passa a compreender o fracasso escolar a causas internas dos sujeitos, como deficiências cognitivas, carências familiares, limitações biológicas ou fatores morais, desconsiderando que tais dificuldades são socialmente produzidas (Martins e Lavoura, 2018).

Essa visão do fracasso escolar surgiu com o avanço das teorias psicológicas e pedagógicas de base positivista e funcionalista, que buscaram explicar as desigualdades de desempenho a partir das diferenças individuais. A escola brasileira se baseou na ideia de que as dificuldades de aprendizagem estariam relacionadas a *carências* dos alunos, sendo elas cognitivas, afetivas ou culturais e não de um processo histórico de exclusão educacional e social. Ao longo do século XX, a educação passou a acreditar nas explicações da responsabilidade do insucesso para o próprio estudante ou para sua família, encobrando as causas do fracasso escolar e naturalizando as desigualdades educacionais (Patto, 1990).

Dentro desse contexto, surge a chamada *teoria da carência cultural*, revelada nos Estados Unidos na década de 1960 e em seguida trazida para o Brasil, especialmente durante o período das políticas de educação compensatória. Tal teoria parte da noção de que as crianças das classes populares seriam culturalmente *deficientes*, pois cresceriam em ambientes familiares *carentes de cultura*, incapazes de fornecer estímulos linguísticos, afetivos e cognitivos adequados para o sucesso escolar. Essa visão foi duramente criticada por Patto (1990), pois apaga as condições sociais que produzem a desigualdade.

A teoria da carência cultural difundiu a ideia de que o problema da educação brasileira residia nos alunos pobres, deslocando o foco das determinações sociais, históricas e estruturais que condicionam o funcionamento da escola na sociedade capitalista. Embora o fracasso escolar seja um fenômeno complexo, passou a ser interpretado por meio de explicações simplistas, individualizantes e biologizantes. Esse reducionismo sustentou a criação de programas

destinados a *corrigir* supostas deficiências dos estudantes das camadas populares, em vez de problematizar as condições pedagógicas, institucionais e sociais que produzem tais dificuldades. Trata-se de uma concepção ancorada na lógica formal, que analisa os fenômenos de maneira fragmentada, detendo-se em características aparentes e imediatas, desconsiderando as contradições que os constituem enquanto parte de uma totalidade social (Patto, 1990).

Além da carência cultural, outro modelo explicativo que reforçou a visão formalista do fracasso escolar foi o *darwinismo social*, pensamento que levou para o campo das relações humanas e sociais os princípios biológicos da seleção natural, Patto (1990) afirma isso ao dizer que:

A teoria de Darwin (1809-1882) foi assimilada e transformada pelos intelectuais da burguesia na formulação do darwinismo social e colocada a serviço da justificação da reconstrução da hierarquia social que se operara no interior da nova ordem social. Darwin não formulou o evolucionismo biológico tendo em vista justificar o racismo ou as desigualdades sociais. A transposição de suas ideias para o universo social – onde supostamente também se daria uma seleção dos mais aptos num mundo pretensamente igualitário – resulta numa biologização mistificadora da vida em sociedade e justificadora da exploração e da opressão exercidas pelas classes dominantes dos países colonialistas, tanto dentro como fora de suas fronteiras (Patto, 1990, p. 80).

Essa perspectiva influenciou a psicologia e a pedagogia das primeiras décadas do século XX, reforçando a ideia de que as desigualdades sociais eram resultado de uma hierarquia natural de capacidades. Nessa visão, o sucesso escolar seria produto da herança biológica e da *superioridade* de determinados grupos, enquanto o fracasso seria consequência de uma suposta inferioridade intelectual e moral (Patto, 1990).

Como destaca Tuleski *et al.* (2019), essa forma de pensar criou uma visão de aluno centrada no biológico, como se as dificuldades de aprendizagem fossem características naturais de cada pessoa e não pudessem ser transformadas pelo trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, a escola é vista como um espaço neutro de mediação, que apenas observa e classifica os estudantes, distinguindo aqueles considerados mais capazes dos que são vistos como menos capazes.

Esse modo de pensar ganhou força nas últimas décadas porque as explicações médicas e psicologizantes da aprendizagem ganharam espaço na escola, e junto com elas o avanço da medicalização da educação. O crescimento do número de diagnósticos de transtornos de

aprendizagem, especialmente o TDAH, se faz presente dessa lógica formal. A medicalização traz o fracasso escolar como um problema individual biológico, desviando a análise das condições reais do ensino para o interior do estudante. Como afirmam os autores, “essa prática tem por base uma compreensão naturalizante e biológica sobre a atenção voluntária” (Tuleski et. al, 2019, p. 156), o que leva à prescrição de medicamentos como solução para problemas pedagógicos, desconsiderando a função social da escola e o papel do professor na promoção do desenvolvimento.

A lógica formal, ao focar o fenômeno em sua aparência imediata, impede a apreensão das diversas determinações que compõem a realidade educacional, como explica Martins (2018) “O conhecimento do real não pode se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido. Se o pensamento se limita a isso, ele se opõe ao nível da obviedade, restringe-se ao captar o evidente” (Martins, 2018, p. 226).

No caso do fracasso escolar, essa *obviedade* se encontra na ideia de que há bons e maus alunos, capazes e incapazes de aprender. Nessa perspectiva, a aprendizagem não é vista como um fenômeno social e histórico; nela o aluno fracassa porque é desatento, é preguiçoso ou tem um déficit, o sujeito é definido por aquilo que ele aparenta ser. A causa está sempre no indivíduo, nunca nas relações sociais, pedagógicas e históricas que produzem esse resultado (Patto, 2022).

A escola é vista como uma instituição meritocrática, onde cada aluno chega a um lugar por meio do seu esforço e capacidade. Essa visão, impede que outros fatores que dificultam a aprendizagem, como a precariedade do ensino, a falta de formação docente, a ausência de políticas públicas de valorização da escola pública e as contradições do próprio modo de produção capitalista sejam vistas. Assim, a lógica formal trabalha como uma forma de ocultação ideológica da realidade (Patto, 2022).

Nesse contexto, a compreensão organicista e naturalizada das dificuldades escolares impede o reconhecimento do papel do ensino como atividade mediadora do desenvolvimento psíquico, como explica Ferracioli (2018):

[...] a consequência prática disso é que nesta situação professores e gestores educacionais não têm que repensar/transformar suas atuações e princípios pedagógicos ou condições mais amplas de ensino e gestão, pois os problemas destes “alunos difíceis” são inatos e, portanto, tem pouca ou nenhuma relação com a docência, deixando qualquer intervenção significativa a cargo de profissionais da saúde e familiares. É assim que, em muitos casos, crianças e adolescentes são recomendados pelas escolas ou por demais agentes das redes de educação aos questionáveis diagnósticos, retroalimentando indiretamente o fenômeno da medicalização da educação (Ferracioli, 2018, p. 23-24).

Essa afirmação com base na lógica formal vê o fracasso como algo individual. Já na lógica dialética, que veremos no item posterior, o entende como produto social e histórico, possível de ser superado pela mediação pedagógica.

Em síntese, a lógica formal se baseia em explicações que tratam o fracasso escolar como problema de aprendizagem do aluno, e não como problema de escolarização, impedindo a apreensão da totalidade concreta da educação e contribuindo para práticas excludentes. Assim, torna-se necessário avançar para a lógica dialética, capaz de apreender o fenômeno em sua totalidade e movimento histórico.

2.2 O FRACASSO ESCOLAR NA LÓGICA DIALÉTICA

A compreensão do fracasso escolar a partir da lógica dialética implica analisá-lo como parte de um processo histórico e social mais amplo, considerando sua totalidade, movimento e contradições. Nesse sentido, Martins e Lavoura (2018) afirmam que:

Ademais, o postulado da intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo demanda explicitar o significado atribuído ao que seja conteúdo, isto é, aprendê-lo como expressão do processo ontológico da realidade humana e das forças internas que condicionam as formas pelas quais esse processo tem se desenvolvido historicamente. Sendo assim, a captação do conteúdo do fenômeno demanda, do ponto de vista epistemológico, captá-lo num processo dinâmico, expresso na relação dialética entre singular-particular-universal (Martins e Lavoura, 2018, p. 231).

Nessa perspectiva, o fracasso escolar deixa de ser interpretado como consequência do indivíduo ou de suas características biológicas e passa a ser compreendido como um fenômeno social. Assim, o foco da análise deixa de ser voltado para o individualismo e volta-se para as determinações sociais e históricas que configuram o processo educativo (Martins e Lavoura, 2018).

O método dialético, ao contrário do formal, não se limita a descrever a realidade imediata, mas busca investigar suas contradições internas, sua essência. Tal método tem por objetivo apreender o real em seu movimento. Portanto, reconhece que o fracasso escolar não pode ser compreendido fora das relações concretas entre trabalho, educação e sociedade (Martins e Lavoura, 2018).

Ferracioli (2018) explica que ao contrário da visão formal, que entende o ensino apenas como transmissão de conteúdos, sem levar em consideração outros aspectos, como o desenvolvimento do psiquismo, a dialética compreende a educação como prática social transformadora, mediada pela atividade humana, pela cultura e pela linguagem. Para compreender o fracasso escolar a partir da lógica dialética é preciso considerar a atividade de ensino como prática social intencional, capaz de promover o desenvolvimento psíquico do aluno. O processo educativo deve produzir o desenvolvimento, criando novos modos de pensamento. Logo, nesse ponto de vista, o fracasso escolar não se dá pela incapacidade do aluno de aprender, mas, entre outros aspectos, pela falta de práticas pedagógicas mediadas.

O método dialético permite compreender essa realidade em movimento, partindo da aparência do fenômeno até se alcançar sua essência social, como explicam Martins e Lavoura (2018):

Esse percurso demanda então a apreensão do conteúdo do fenômeno, prenhe de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico. Não se trata de descartar a forma pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo. Sendo assim, o conhecimento calcado na superação da aparência em direção a essência requer a descoberta das tensões imanentes na interdependência entre forma e conteúdo (Martins e Lavoura, 2018, p. 230).

Assim, o fracasso escolar passa a ser compreendido como síntese de múltiplas determinações, sendo elas pedagógicas, históricas, culturais, institucionais, políticas, sociais e econômicas. Além disso, o conceito de mediação é central nesse processo de aprendizagem. Para Vigotsky (1991), as funções psíquicas superiores aparecem primeiro no plano social, e depois no plano individual. Ou seja, o desenvolvimento humano se dá na relação entre os sujeitos e o meio social, por meio da internalização das experiências mediadas pela linguagem e pela cultura. Quando essa mediação não ocorre, como por exemplo, por conta de más condições de ensino, se dá o fracasso escolar. Para o autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá quando mediado pedagogicamente tornando-se, então, um instrumento de transformação da consciência.

A lógica formal entende as dificuldades de aprendizagem como se fossem problemas biológicos do aluno. Por isso, muitas vezes esses casos são tratados com remédios, como a Ritalina, usada em diagnósticos de transtornos de atenção e comportamento. Segundo Ferracioli (2018), essa prática mostra uma visão que reduz a mente humana ao funcionamento do corpo,

esquecendo que o desenvolvimento das capacidades mentais depende também das relações sociais e das experiências vividas pelas pessoas. Assim, a medicalização reafirma a crença de que o fracasso está no indivíduo e não nas condições sociais e pedagógicas que produzem a dificuldade de aprender (Tuleski *et al.*, 2019).

Em síntese, a lógica dialética permite compreender o fracasso escolar como resultado de múltiplas determinações, que se articulam no interior das relações sociais, da organização pedagógica e das condições concretas de ensino. Essa compreensão supera a visão fragmentada e imediatista que reduz as dificuldades de aprendizagem a características biológicas ou comportamentais dos estudantes, recolocando o foco na historicidade do processo educativo, na atividade pedagógica mediada e na função social da escola. Trata-se de compreender que aprender não é um ato natural e individual, mas um processo histórico-cultural que depende de práticas intencionais capazes de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nessa direção, a crítica à medicalização do fracasso escolar revela que diagnósticos e intervenções centrados exclusivamente no aluno ocultam as contradições do sistema educativo e desconsideram as mediações necessárias ao desenvolvimento humano. A perspectiva histórico-dialética, ao contrário, reforça que superar o fracasso escolar requer transformar as condições pedagógicas, institucionais e sociais que limitam as possibilidades de aprendizagem. Assim, o debate sobre o fracasso não pode ser reduzido ao indivíduo, mas precisa ser compreendido como expressão das relações sociais mais amplas e do modo como a escola organiza seu trabalho educativo.

Diante dessa compreensão do fracasso escolar enquanto fenômeno socialmente determinado e resultante da ausência de mediações pedagógicas que promovam o desenvolvimento humano, torna-se necessário aprofundar o debate sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva histórico-crítica. Isso porque, ao superar explicações individualizantes e biologizantes, abre-se espaço para compreender o papel central da atividade pedagógica na formação das funções psicológicas superiores e na constituição da consciência. Assim, o próximo capítulo buscará apresentar os fundamentos que articulam desenvolvimento e aprendizagem no enfoque histórico-crítico, evidenciando como essa concepção orienta práticas educativas capazes de garantir a apropriação dos conhecimentos científicos e superar as dificuldades que, muitas vezes, se manifestam como fracasso escolar.

3 RELAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NO ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO

O presente capítulo, de modo geral, tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a nossa pesquisa, os quais se baseiam nas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. A Psicologia Histórico-Cultural, formulada por Vigotski, Luria e Leontiev, nos ajudará a compreender o desenvolvimento do psiquismo humano, a partir das relações sociais mediadas. Já a Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Saviani, fornece os princípios metodológicos que orientam a prática educativa como atividade intencional e transformadora, voltada à emancipação dos sujeitos. E, por fim, a análise do desenvolvimento da atenção, articulada a essas duas perspectivas, permite compreender que dificuldades nessa área, muitas vezes interpretadas de forma biologizante e medicalizada, estão, na verdade, relacionadas também às condições de ensino e na organização do trabalho pedagógico.

Para o desenvolvimento do capítulo, nos baseamos em alguns autores, como Lev Vigotsky, Alexander Luria, Alexei Leontiev, Daniil Elkonin, Dermeval Saviani, Marcelo Ubiali Ferracioli, Lígia Márcia Martins e Silvana Calvo Tuleski.

O item 3.1 *Psicologia Histórico-Cultural*, tem como objetivo apresentar os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, teoria elaborada por Lev Vigotski e seus colaboradores Alexander Luria e Alexei Leontiev, que compreende o desenvolvimento humano como um processo social, histórico e cultural. Nessa perspectiva, o psiquismo não é resultado apenas da maturação biológica ou da simples interação do organismo com o meio, mas da atividade prática e simbólica mediada pelos signos e pelas relações sociais.

Além disso, serão abordados conceitos centrais dessa teoria, como as funções psicológicas elementares e superiores, a mediação, a internalização, a linguagem e a zona de desenvolvimento proximal, destacando o papel da aprendizagem e da educação escolar no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Por fim, o item discutirá as implicações pedagógicas dessa abordagem, mostrando a importância do papel do professor como mediador do processo educativo e indo contra essa visão às explicações biologizantes e medicalizantes do fracasso escolar.

Já o item 3.2 *Pedagogia histórico-crítica: fundamentos teóricos e implicações para a prática educativa* apresenta os fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e suas

implicações para a prática educativa, destacando suas origens, princípios e finalidades. Além disso, busca evidenciar como essa concepção pedagógica, elaborada por Dermeval Saviani, propõe uma educação voltada à transformação social, articulando teoria e prática como práxis transformadora. Também analisa criticamente as limitações das pedagogias não-críticas e das teorias reprodutivistas, demonstrando como a Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia ao reconhecer o papel da escola tanto na reprodução quanto na superação das desigualdades sociais. Por fim, evidencia a articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, ressaltando a importância do ensino sistematizado para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, da consciência crítica e da formação de sujeitos históricos e emancipados.

E, por fim, o item 3.3 *Desenvolvimento da atenção* apresenta a concepção histórico-cultural do desenvolvimento da atenção, mostrando sua formação como função psíquica superior mediada social e culturalmente, e não como uma capacidade puramente biológica. Será demonstrado como a atenção se constitui gradualmente, desde sua forma involuntária na infância até a forma voluntária na adolescência, por meio da internalização de signos e da mediação pedagógica.

Além disso, o item analisa o papel do ensino escolar na formação da atenção voluntária, destacando a importância do trabalho docente na criação de condições que estimulem o foco consciente. Também discute criticamente o processo de medicalização da infância, contrapondo-se à visão biologizante que desconsidera as partes sociais e educativas do fenômeno. Por fim, o texto evidencia que, na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, o desenvolvimento da atenção está relacionado à formação da consciência, da vontade e da autonomia, reafirmando a função humanizadora da escola como espaço para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Em síntese, este capítulo apresentou os fundamentos teóricos para a compreensão do desenvolvimento humano, da aprendizagem e da atenção à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. A partir das contribuições de Vigotski, Luria, Leontiev, Ferracioli, Martins e Saviani, ficou claro que o psiquismo humano é resultado das relações sociais e da apropriação da cultura, sendo mediado pela linguagem, pelos signos e pela atividade prática. Demonstrou-se que as funções psíquicas superiores, como a atenção voluntária, não são inatas, mas formadas historicamente na interação entre sujeito e meio, sendo realizadas na escola. Por fim, a crítica à medicalização afirma novamente o caráter social e histórico do

desenvolvimento psíquico, recusando explicações que relacionam as dificuldades de aprendizagem a déficits biológicos individuais.

3.1 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: BREVES CONSIDERAÇÕES

A Psicologia Histórico-Cultural, impulsionada por Vigotski e seus colaboradores Alexander Luria e Alexei Leontiev, na década de 1920, surgiu como uma alternativa crítica às explicações biologizantes e individualistas dominantes na psicologia de seu tempo. Enraizada no materialismo histórico-dialético, essa corrente parte da ideia de que o homem não nasce humano, e sim, torna-se humano ao longo de sua vida social, apropriando-se da cultura historicamente produzida. O psiquismo, nessa concepção, é resultado da atividade prática e simbólica dos sujeitos nas condições concretas da existência (Vigotsky, 1991).

Um dos conceitos mais importantes da teoria de Vigotsky é a distinção entre funções psicológicas elementares e funções psicológicas superiores. As funções psicológicas elementares são aquelas que o ser humano possui desde o nascimento, pois estão diretamente ligadas à base biológica. Elas incluem, por exemplo, reflexos, percepção imediata, memória involuntária e atenção espontânea. Essas funções estão presentes em todos os seres humanos, e até mesmo em alguns animais, porque dizem respeito à capacidade de reagir de maneira direta e natural aos estímulos do ambiente (Vigotsky, 1991).

Já as funções psicológicas superiores são as capacidades que se desenvolvem ao longo da vida, por meio das interações sociais e do contato com a cultura. Exemplos dessas funções são "a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e [...] os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, [...] atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc" (MARTINS, 2011, p. 64). Essas capacidades nos permitem, por exemplo, focar a atenção deliberadamente, lembrar de forma lógica e compreender ideias abstratas.

Para Vigotsky (1991), toda função psicológica superior aparece duas vezes no desenvolvimento: primeiro no plano interpsicológico, nas interações entre pessoas e depois no plano intrapsicológico, como forma internalizada de comportamento, ou seja, o desenvolvimento ocorre pelo meio social. A linguagem e outros sistemas simbólicos cumprem papel mediador nesse processo, convertendo relações externas em formas internas de pensamento. A ação humana passa a ser mediada por signos, que são instrumentos psíquicos

que representam o mundo real dentro do nosso universo mental, ampliando a nossa capacidade de comunicar aquilo que nós compreendemos, eles nos permitem planejar, recordar, avaliar e dirigir a própria conduta.

Enquanto as funções elementares são naturais e acontecem de maneira espontânea, as funções superiores surgem por conta da intervenção da cultura, da linguagem e da educação. É importante ressaltar que as FPE não desaparecem, mas são dialeticamente superadas por incorporação às FPS. Conforme explica Martins (2011, p. 38), as "particularidades psíquicas especificamente humanas se formam na transformação dos processos naturais – que ligam de modo imediato o ser ao meio – em processos mediados, que dirigem o comportamento humano por intermédio do signo". Nesse processo, aquilo que antes era simples e biológico é transformado em algo mais complexo e especificamente humano.

Assim, Martins (2011) afirma que Vigotsky

postulou primeiramente que às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da interiorização dos signos, às quais chamou de funções psíquicas superiores. Considerou que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas, de sua própria natureza social (Martins, 2011, p. 39).

Ou seja, o desenvolvimento do psiquismo não depende apenas da maturação biológica, mas principalmente das experiências sociais que a criança vivencia. É por meio da relação com os adultos, com os colegas e com o conhecimento culturalmente acumulado que as funções elementares vão se reorganizando e se convertendo em funções superiores.

Esse processo em que as funções psicológicas superiores se formam é chamado de internalização, um dos conceitos mais importantes da teoria de Vigotsky. Internalizar significa transformar algo que, no início, acontece fora da pessoa, em interação com os outros, em algo que passa a acontecer dentro dela, como parte de seu próprio funcionamento mental. A internalização é a

[...] dinâmica de internalização como processo de transmutação dos processos intersíquicos em processos intrapsíquicos. A internalização, por sua vez, ocorre por meio da apropriação dos signos, que são, segundo Vigotski, os mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura humana e, conseqüentemente, constituintes centrais do desenvolvimento psíquico (Martins, 2011, p. 29).

Ferracioli (2018), com base nas ideias de Vigotsky explica que o autor formulou a chamada *lei genética geral do desenvolvimento cultural*, afirmando que toda função psíquica superior aparece primeiro no plano social, entre as pessoas (nível interpsicológico), e só depois é incorporada pelo indivíduo, tornando-se parte de sua vida interna (nível intrapsicológico).

A linguagem é o exemplo mais claro desse processo. Primeiro, ela surge como meio de comunicação externa: a criança fala com os adultos para pedir ajuda, nomear objetos ou expressar desejos. Depois, conforme se desenvolve, essa linguagem deixa de ser apenas comunicação com os outros e começa a ser usada internamente, em forma de fala interior, para organizar o pensamento. Martins (2011) explica tal desenvolvimento em:

A maior mudança produzida no desenvolvimento da criança se dá quando essa fala socializada, anteriormente dirigida ao adulto, se volta para si mesma [...] a fala que intervém na solução, passa desde a categoria de função interpsíquica, a de função intrapsíquica (Martins, 2011, p. 144).

É por isso que muitas crianças, ao brincar ou resolver um problema, falam sozinhas em voz alta, elas estão no processo de transformar a fala social em fala interna. Com o tempo, essa fala se interioriza e passa a funcionar como pensamento. Assim, a internalização mostra que não aprendemos sozinhos. Tudo o que se torna uma capacidade interna em nós tem sua origem na vida social, nas trocas com outras pessoas, no contato com a cultura e nos processos de educação (Martins, 2011).

Em relação a transformação da fala social em fala interna, Vigotsky (1991) afirma que a linguagem não é apenas um meio de comunicação entre as pessoas, mas um instrumento essencial do pensamento humano, mostrando que todo pensamento é verbal, no sentido de que a linguagem e o pensamento se entrelaçam, não sendo possível compreender um sem o outro.

Nos primeiros anos da criança, o pensamento se manifesta de forma prática, ligado à ação direta sobre os objetos, enquanto a linguagem aparece como uma função social, destinada à comunicação. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem são distintas, não havendo uma conexão entre essas duas funções (Vigotsky, 1991).

Com o tempo, por meio das interações sociais e do uso constante da linguagem no dia a dia, o pensamento e linguagem se cruzam, a palavra passa a ter um significado, e a criança descobre a função social dos signos. A fala deixa de ter apenas um papel de comunicação, ela começa a refletir processos de pensamento e o pensamento passa a se organizar a partir da

linguagem, que se torna verbalizado, ou seja, capaz de se estruturar por meio de palavras (Martins, 2011).

O surgimento de tal função psíquica superior, assim como o da atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento conceitual, a imaginação e a linguagem interior, são explicadas a partir da mediação simbólica. Esses processos não se originam da maturação biológica, mas das formas históricas de atividade que a criança vivencia. A transformação fundamental ocorre quando o sujeito passa de uma relação imediata com o ambiente para uma relação mediada, na qual os significados culturais interpostos entre o homem e o mundo reorganizam o psiquismo (Martins, 2011).

Tal atividade é sempre a consciência de uma atividade objetiva. O homem age sobre a realidade movido por motivos e necessidades historicamente constituídos, utilizando instrumentos materiais e simbólicos. Essa atividade socialmente orientada produz novas formações psíquicas e redefine as funções existentes. Assim, o desenvolvimento humano é, essencialmente, o resultado da internalização das formas sociais de atividade (Leontiev, 1978).

Nesse contexto, a aprendizagem adquire papel central. Para Vigotsky (2010), a aprendizagem não segue o desenvolvimento, mas o antecipa e o dirige. O conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) expressa a ideia da distância entre o que o indivíduo já realiza de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e o que é capaz de realizar com ajuda (nível de desenvolvimento potencial). O ensino eficaz atua nesse espaço, mobilizando processos ainda em formação. Quando o aluno é exposto a tarefas que ultrapassam seu desempenho espontâneo, mas que pode resolver com apoio, surgem novas formas de funcionamento mental.

Desse modo, o desenvolvimento não é um processo natural e autônomo, mas historicamente produzido pela aprendizagem mediada. Essa ideia rompe com teorias maturacionistas e fundamenta práticas pedagógicas voltadas a promover saltos qualitativos no pensamento. A aprendizagem escolar, ao introduzir o estudante no contato sistemático com conceitos científicos, reestrutura as relações entre linguagem, atenção, memória e pensamento, originando um novo tipo de consciência: o pensamento teórico (Vigotsky, 2010).

A atenção voluntária, por exemplo, ilustra bem o lado cultural do desenvolvimento. Ferracioli, baseado nas ideias de Luria (1979) demonstrou que essa função não é inata, mas se forma na medida em que o sujeito aprende a utilizar signos para controlar o próprio comportamento. O ensino sistematizado, que exige concentração, planejamento e reflexão, é o principal contexto para essa transformação (Ferracioli, 2018).

Nessa perspectiva, o papel da educação escolar é importante. A escola é o espaço onde a criança entra em contato com os produtos mais elaborados da cultura, como a ciência, a arte, a filosofia, e, por meio deles, internaliza formas superiores de pensamento. Ferracioli (2018), explica que a *atividade de estudo*, conceito elaborado por Elkonin (1987), constitui a atividade-guia dessa etapa do desenvolvimento, onde o estudante aprende a orientar voluntariamente sua atenção, planejar ações, formular hipóteses e avaliar resultados. Quando o ensino é organizado de modo significativo, as funções psíquicas se voluntariam e o pensamento teórico se consolida.

Por outro lado, a ausência de mediações adequadas leva à fragmentação das funções e à prejuízos do desenvolvimento. Quando o ensino se limita à repetição mecânica ou à memorização, a aprendizagem não atinge a ZDP, nesse caso, o aluno permanece preso ao pensamento empírico, dependente de experiências imediatas (Martins, 2011). Essa limitação frequentemente é interpretada de modo biologizante, produzindo diagnósticos e medicalizações que culpabilizam o indivíduo por falhas estruturais do processo educativo (Tuleski *et al.*, 2019).

Do ponto de vista histórico-cultural, tais explicações deixam de lado a determinação social do psiquismo. O aumento de diagnósticos de transtornos de aprendizagem ou déficit de atenção, revela uma tendência contemporânea de medicalizar comportamentos escolares que, na realidade, expressam deficiências nas condições de ensino. A atenção voluntária e o autocontrole não surgem espontaneamente, e sim precisam ser cultivados em situações pedagógicas que atribuam sentido às atividades e demandem esforço consciente (Tuleski *et al.*, 2019).

A crítica à medicalização não nega a dimensão biológica do ser humano, mas reafirma que ela é apenas a base sobre a qual se edificam as formações culturais. O cérebro humano permite incorporar novas formas de funcionamento criadas socialmente (Luria, 1979). Nesse sentido, o desenvolvimento psicológico é biológico, social e cultural.

Em relação ao papel do professor, para a Psicologia Histórico-Cultural o professor deixa de ser apenas um simples transmissor ou facilitador e assume o papel de mediador consciente do processo de formação. Cabe a ele organizar o ensino de modo que os alunos enfrentem tarefas desafiadoras, que demandem abstração, generalização e reflexão (Martins, 2011).

Em suma, a Psicologia Histórico-Cultural oferece uma concepção dialética do desenvolvimento humano, compreendendo-o como social em sua origem, cultural em seu conteúdo e individual em sua forma. Aprender significa apropriar-se das conquistas históricas produzidas pela humanidade; desenvolver-se implica transformar essas conquistas em modos

próprios de agir, sentir e pensar. Assim, cabe ao ensino criar condições objetivas e mediadas para que essa apropriação se realize de maneira consciente, crítica e criadora.

À luz dos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, torna-se evidente que o desenvolvimento humano depende de um ensino intencionalmente organizado, capaz de promover a apropriação das objetivações culturais e de conduzir o aluno a níveis superiores de pensamento. Essa compreensão, fundamentada na relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, abre caminho para a discussão da Pedagogia Histórico-Crítica, que, ao dialogar diretamente com a obra de Vigotski e seus continuadores, sistematiza uma proposta pedagógica comprometida com a função social da escola e com a formação omnilateral dos sujeitos. Assim, o próximo item buscará mostrar como a PHC transforma esses fundamentos psicológicos em princípios pedagógicos, explicitando o papel do trabalho educativo, da mediação docente e da socialização do conhecimento científico na superação do fracasso escolar e na humanização dos estudantes.

3.2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: BREVES CONSIDERAÇÕES

A pedagogia histórico-crítica é um referencial teórico crítico com importantes contribuições à educação brasileira, especialmente porque propõe uma forma de pensar o ensino que une a análise crítica da sociedade com a prática pedagógica. Seu objetivo principal é a transformação social, ou seja, formar sujeitos que sejam capazes de compreender a realidade em que vivem e agir para transformá-la. Essa concepção foi elaborada por Dermeval Saviani no início da década de 1980 e surgiu como uma resposta às ideias de outras teorias pedagógicas da época. De um lado, as pedagogias não-críticas davam à educação uma autonomia exagerada em relação à sociedade, como se a escola pudesse sozinha resolver os problemas sociais. De outro, as teorias crítico-reprodutivistas viam a escola apenas como um espaço de reprodução das desigualdades e da ideologia dominante, negando a possibilidade de transformação no seu interior. Nesse momento surge a pedagogia histórico-crítica como uma alternativa que reconhece as influências sociais da escola, sua capacidade de possibilitar a apropriação do saber sistematizado e de contribuir para a autonomia das classes trabalhadoras (Saviani, 2011).

Um aspecto importante da pedagogia histórico-crítica é a crítica que Saviani faz às pedagogias não-críticas. A pedagogia tradicional valorizava o ensino sistematizado, a disciplina,

a memorização e o esforço intelectual, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de responder às necessidades de uma sociedade que se organizava em torno do trabalho racionalizado e da valorização do conhecimento formal. No entanto, esse modelo pedagógico começou a apresentar limites quando a classe trabalhadora conquistou o direito de frequentar a escola em maior número (Saviani, 2008). Saviani cita tal situação em:

a referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar (Saviani, 2008, p. 6).

A pedagogia tradicional não estava preparada para lidar com a ampliação do acesso escolar, pois se baseava em métodos rígidos que acabavam excluindo aqueles que não se adequavam às suas exigências. Assim, essa pedagogia mostrou-se insuficiente para responder às necessidades de uma escola voltada para todos, já que sua estrutura continuava favorecendo a reprodução das desigualdades sociais (Saviani, 2008).

Já a Pedagogia Nova, que surgiu como reação à rigidez da escola tradicional, deslocou o foco do ensino para a aprendizagem, priorizando os interesses da criança e o desenvolvimento de métodos mais dinâmicos, destacando que “o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (Saviani, 2008, p. 8). No entanto, ao dar tanta importância ao processo e pouca importância ao conteúdo, acabou tornando um ensino superficial.

tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (Saviani, 2000, p. 9).

Para Saviani (2008), isso favoreceu os interesses da classe dominante, já que privou os filhos das classes populares do acesso ao conhecimento elaborado, perpetuando as desigualdades.

E, por fim, a Pedagogia Tecnicista, que ganhou força no Brasil nas décadas de 1970, com influência do regime militar e com o desenvolvimento econômico da época, estava relacionada aos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade. Essa concepção

reduziu a educação a um processo de treinamento de habilidades e competências, voltado para atender às exigências do mercado de trabalho, sem incentivo à reflexão crítica da realidade. O ensino tecnicista prejudicou ainda mais a função social da escola, por transformá-la em um espaço voltado à adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista, em vez de propiciar sua formação integral (Saviani, 2008).

As teorias crítico-reprodutivistas, por sua vez, avançaram em relação às pedagogias não-críticas porque compreenderam que a escola fazia parte de um sistema que mantinha a sociedade dividida em classes. Entretanto, enxergavam que o papel da escola era o de reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista, deixando de enxergar a ideia de transformação (Saviani, 2008).

E, nesse momento, Saviani introduz a pedagogia histórico-crítica, que se diferencia, pois reconhece que a escola reproduz a sociedade de classes, com desigualdade, mas afirma que a escola pode ser usada também como espaço de resistência e transformação quando possibilita aos estudantes a apropriação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade (Saviani, 2008). De acordo com Saviani (2011), a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2011, p. 8).

A PHC assume, portanto, que a escola tem papel estratégico na luta pela emancipação humana, pois é o espaço em que as novas gerações têm acesso sistemático às objetivações culturais elaboradas: ciência, arte, filosofia, tecnologia, ética, que sintetizam a experiência histórica da humanidade. A transmissão desses saberes não é uma repetição mecânica, mas um ato de mediação consciente, em que o professor dirige o processo de aprendizagem para que o aluno se aproprie das formas mais desenvolvidas de conhecimento (Saviani, 2011).

Saviani (2011) propõe que o processo pedagógico se realize como práxis transformadora, uma atividade consciente que parte da prática social, analisa suas contradições,

apropria-se do conhecimento sistematizado e retorna à prática em novo patamar de compreensão. Saviani esclarece que a práxis é:

[...] a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática (Saviani, 2011, p. 120).

Essa dinâmica é expressa no método pedagógico histórico-crítico, estruturado em cinco etapas: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final (Saviani, 2008).

A prática social inicial parte do ponto de partida do trabalho pedagógico da realidade vivida pelo estudante. O professor parte da realidade vivida pelo estudante, considerando suas experiências, saberes prévios e o contexto social em que está inserido. A ideia não é permanecer apenas no senso comum, mas reconhecer que todo aluno já chega à escola com algum tipo de conhecimento sobre o mundo, ainda que de forma fragmentada e limitada (Saviani, 2008).

Na problematização, o professor levanta questões sobre essa realidade, tendo como objetivo provocar a reflexão crítica, mostrando que é necessário dominar conhecimentos para haver mudanças nas práticas sociais (Saviani, 2008).

A instrumentalização é o momento em que o professor apresenta os conhecimentos científicos, artísticos e culturais historicamente construídos pela humanidade, fornecendo instrumentos teóricos que ajudam a analisar os problemas levantados. “Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (Saviani, 2000, p. 57). Ou seja, esses saberes são introduzidos como respostas às questões levantadas na problematização, que permite analisar, interpretar e compreender a realidade.

Já o quarto momento, é a catarse, que acontece quando o estudante ao se apropriar dos novos conhecimentos, consegue elaborar uma visão mais crítica da realidade, fazendo relações entre o saber cotidiano ao conhecimento científico. (Saviani, 2008).

Por fim, a prática social final corresponde ao retorno à realidade de forma crítica, consciente e intencional. E é nesse momento, que a PHC se faz presente. O conhecimento passado pela escola aos alunos não deve ficar restrito ao espaço escolar, mas ser colocado em prática na vida social, ampliando a capacidade de intervenção dos estudantes na sociedade (Saviani, 2008).

Esse movimento dialético articula a pedagogia histórico-crítica à psicologia histórico-cultural, estimulando o desenvolvimento dos alunos, Martins (2011), deixa claro essa articulação ao afirmar que:

Assim, o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (intersíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer: instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos (Martins, 2011, p. 212).

Ou seja, se para Vigotski, a aprendizagem orientada promove o avanço das funções psíquicas superiores, para Saviani o ensino crítico e sistemático promove o desenvolvimento da consciência social e da capacidade de intervir no mundo. A associação entre as duas teorias está no reconhecimento de que a educação escolar é o conteúdo mediador da humanização (Martins, 2011).

A pedagogia histórico-crítica apresenta uma compreensão do papel social da escola. Saviani (2008) argumenta que, embora determinada pelas relações de produção capitalistas, a educação não é um reflexo dessas condições: possui autonomia relativa e pode atuar como instrumento de resistência e emancipação. A escola é, ao mesmo tempo, condicionada e condicionante. Ela pode tanto reproduzir a ideologia dominante quanto promover o acesso das classes trabalhadoras à cultura erudita e científica, condição necessária para a superação da alienação.

A finalidade da educação, portanto, é formar sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e transformá-la. A escola deve garantir esse desenvolvimento, possibilitando a passagem do senso comum à consciência filosófica, da experiência imediata à consciência crítica (Saviani, 2011).

Martins (2011) destaca que a Pedagogia Histórico-Crítica se articula diretamente com a Psicologia Histórico-Cultural ao entender que o ensino é capaz de promover o desenvolvimento humano, entendido como complexificação das funções psíquicas. Nesse sentido, o trabalho pedagógico é concebido como um ato intencional voltado à apropriação dos conteúdos escolares, cuja aprendizagem, quando devidamente mediada, transforma-se em instrumento de reorganização do pensamento e da personalidade do aluno. O professor é, portanto, responsável pela transmissão do conhecimento, não nos moldes da pedagogia tradicional, mas enquanto

organizador consciente do processo educativo, o qual deve considerar a unidade dialética entre conteúdo, forma e destinatário. É essa organização intencional do ensino que possibilita ao estudante internalizar os conhecimentos historicamente produzidos e elevar seu nível de desenvolvimento e consciência.

Nessa perspectiva, o professor histórico-crítico precisa dominar os fundamentos teóricos do conhecimento e compreender o processo de desenvolvimento humano em sua totalidade. Saviani (2011) afirma que a PHC vê o professor como o responsável por garantir o direito ao saber e por dirigir conscientemente o processo educativo.

O ensino histórico-crítico, portanto, não é sobre aplicação de técnicas didáticas, mas expressão de um projeto político de sociedade comprometido com a emancipação humana. Ensinar nessa perspectiva é formar sujeitos históricos capazes de agir de modo consciente.

Sendo assim, a pedagogia histórico-crítica entende o ensino como trabalho social que produz a humanidade no homem. Por meio do acesso aos conhecimentos científicos, o aluno desenvolve as funções superiores, amplia seu pensamento teórico e fortalece sua consciência crítica. O papel do professor é assegurar que esse processo ocorra de forma sistemática, planejada e dialeticamente articulada à realidade social. O resultado esperado é o desenvolvimento da consciência autônoma e coletiva, condição para que o indivíduo se reconheça como sujeito da história.

Diante disso, as implicações da Pedagogia Histórico-Crítica para o trabalho pedagógico com crianças com TDAH em processo de alfabetização tornam-se ainda mais significativas. Ao compreender que o desenvolvimento das funções superiores — inclusive a atenção voluntária — depende da apropriação dos conhecimentos sistematizados, a PHC rompe com explicações biologizantes que atribuem o fracasso à criança e desloca o foco para a organização do ensino. Assim, o aluno com TDAH não é visto como incapaz ou limitado, mas como sujeito que necessita de mediações pedagógicas intencionais, sistemáticas e fundamentadas na tríade conteúdo-forma-destinatário. Cabe ao professor organizar atividades que mobilizem a atenção, a linguagem escrita, a análise e a síntese, criando situações didáticas que elevem o estudante da atividade espontânea para formas mais desenvolvidas de pensamento. Nessa perspectiva, alfabetizar uma criança com TDAH significa garantir-lhe acesso ao conhecimento científico e condições mediadas para internalizar os instrumentos culturais da leitura e da escrita, promovendo não apenas avanços escolares, mas o próprio desenvolvimento psíquico.

Com base nessa compreensão, torna-se necessário aprofundar o estudo de um dos processos funcionais centrais para a aprendizagem escolar e, em especial, para a alfabetização:

a atenção. Tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a psicologia histórico-cultural evidenciam que o ensino, quando sistematicamente organizado, é capaz de promover a complexificação das funções psíquicas, reafirmando o caráter cultural e histórico do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, compreender a atenção como função psicológica formada culturalmente e historicamente, implica reconhecê-la como produto de mediações sociais e simbólicas, e não como atributo inato ou exclusivamente biológico. Assim, o próximo item examinará como a atenção se constitui segundo a Psicologia Histórico-Cultural, para, posteriormente, discutir suas relações com a aprendizagem da leitura e da escrita e suas implicações para o trabalho com crianças com TDAH.

3.3 DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

O estudo da atenção ocupa lugar importante na psicologia histórico-cultural, pois essa função psíquica constitui a base do controle consciente da conduta e da organização do pensamento. Diferentemente das abordagens naturalistas, que a definem como capacidade inata de focalizar estímulos, o enfoque histórico-cultural compreende a atenção como função mediada, formada ao longo da vida social e diretamente vinculada à aprendizagem e à atividade (Vigotsky, 1995; Luria, 1979; Ferracioli, 2018). Em relação ao desenvolvimento da atenção, Ferracioli (2018), com base em Vigotsky (1995) e Martins (2011), descreve tal desenvolvimento desde o nascimento até a adolescência, de sua forma involuntária para sua forma voluntária.

Inicialmente, a atenção do bebê é guiada por estímulos externos, como gestos e sons, e pelas interações com o adulto. Esse processo é intersíquico, pois o controle da atenção vem de fora, por meio dos signos (palavras, gestos, expressões) usados pelos outros (Ferracioli, 2018).

Com o avanço da linguagem e do pensamento, por volta do segundo ano de vida, a criança começa a desenvolver um controle interno simples da atenção. Ainda há uma forte dependência dos estímulos externos, mas inicia-se a mediação intrapsíquica, ou seja, a criança começa a dirigir sua atenção a partir de signos internalizados (Ferracioli, 2018).

Entre os três anos e o início da adolescência, ocorre uma formação da atenção voluntária, com o predomínio crescente das mediações simbólicas, como palavras e conceitos. A criança aprende a usar internamente os mesmos signos, como a linguagem que o adulto usava para orientá-la, passa a aplicar a si mesma as regras que antes eram impostas pelos outros, tornando-se mais capaz de manter o foco e direcionar sua conduta conscientemente. Esses signos,

funcionam como instrumentos mentais que ajudam a criança a manter o foco, planejar ações, resistir a distrações (Ferracioli, 2018).

Somente na adolescência, quando as formas mais abstratas dos signos são finalmente dominadas, a atenção passa a ser voluntária e interna. Nesse estágio, o adolescente é capaz de dirigir conscientemente sua atenção de acordo com seus objetivos e motivos, como estudar, resolver um problema ou realizar uma tarefa planejada (Ferracioli, 2018).

Assim, o desenvolvimento da atenção voluntária está diretamente ligado à formação do pensamento conceitual e à aprendizagem mediada socialmente, especialmente nas situações de ensino escolar, que favorecem o desenvolvimento dessa função psíquica tão importante à aprendizagem dos conteúdos escolares (Ferracioli, 2018).

Segundo Luria (1979), a atenção pode ser definida como o mecanismo de seleção e controle das ações mentais. No entanto, sua estrutura e desenvolvimento não são determinados apenas por fatores biológicos, mas pelas condições históricas e culturais de vida. O autor diferencia a atenção involuntária da atenção voluntária, classificando a primeira como sendo comum aos homens e animais, surgindo espontaneamente, sem esforço significativo. Já a segunda, a atenção voluntária, é a forma consciente da atenção, que se constitui a partir da mediação de signos internalizados, por exigência da atividade cultural, que auxiliam a regulação do comportamento (Luria, 1979; Ferracioli, 2018).

Assim, em relação à atenção voluntária, Ferracioli (2018) afirma que:

[...] como função superior, a atenção passa a ser capaz de inibir ou secundarizar circunstancialmente fatores externos ou mesmo fatores internos meramente motores e fisiológicos, em favor dos “fins da atividade consciente”, o que significa dizer que estes só podem se tornar voluntariamente figura, se todos os demais estímulos atrativos passarem ao fundo, por meio da mediação consciente de signos intersiquicamente internalizados (Ferracioli, 2018, p. 57).

Vigotsky (1998) já afirmava que a complexificação das funções psíquicas não ocorre de maneira espontânea, mas constitui-se nas relações sociais mediadas pelos instrumentos culturais. No caso específico da atenção, os signos — como palavras, regras, gestos e demais sistemas simbólicos — possibilitam que a criança converta comandos externos em formas internas de regulação e autocontrole. Assim, o desenvolvimento da atenção voluntária resulta de um processo de internalização das formas sociais de orientação da conduta: aquilo que inicialmente é regulado pelo outro passa a ser gradualmente apropriado pela criança, consolidando-se como capacidade autônoma. Trata-se, portanto, da expressão direta da

premissa vigotskiana segundo a qual as funções psíquicas aparecem primeiro no plano intersíquico, nas interações sociais, para depois se reorganizarem no plano intrapsíquico, como modos próprios de funcionamento mental.

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento da atenção está diretamente articulado à atividade de estudo, que se constitui como atividade-guia na idade escolar. É nesse período que a criança passa a se envolver de modo sistemático com tarefas que exigem esforço mental, controle do tempo, planejamento e subordinação a objetivos não imediatos. A aprendizagem escolar, ao exigir concentração, leitura, reflexão e resolução de problemas, não apenas solicita a atenção dos estudantes, mas também cria as condições objetivas para a formação da atenção voluntária. Assim, o ensino orientado e intencional transforma a atenção espontânea em atenção mediada por signos, consolidando-a como função psíquica superior.

No entanto, essa compreensão histórico-cultural do desenvolvimento da atenção contrasta com uma tendência contemporânea de reduzir dificuldades escolares a explicações de ordem biológica. Nesse contexto, tem-se observado o crescimento de diagnósticos de TDAH e o uso excessivo de psicoestimulantes, especialmente entre crianças em idade escolar. Tuleski *et. al* (2019) analisam esse fenômeno como expressão da medicalização da infância, um processo em que dificuldades pedagógicas e sociais são reinterpretadas como doenças de base biológica.

Compreendemos a medicalização como a apropriação, pelo campo da medicina, de aspectos da vida humana que não podem ser restritos a esse campo, como normas morais, costumes (sexuais, alimentares, habitacionais) e comportamentos sociais [...] que restringe um processo sociocultural mais amplo em uma única determinação, a biológica. Desse modo, fenômenos complexos e multideterminados são concebidos, classificados e tratados mediante procedimentos diagnósticos e terapêuticos centrados no indivíduo, como doenças e/ou transtornos que acometem o corpo biológico (Tuleski *et. al*, 2019, p. 155).

Tuleski *et. al* (2019) realizaram uma pesquisa em que oito municípios paranaenses mostraram que o TDAH foi o diagnóstico mais frequente e que o medicamento mais prescrito era o metilfenidato (Ritalina). Essa prática se sustenta em uma compreensão reducionista da atenção, vista como déficit neuroquímico, desconsiderando que ela se desenvolve historicamente na atividade cultural e no processo educativo.

A expansão do mercado farmacêutico contribuiu para a difusão de rótulos clínicos que deslocam o foco das condições de ensino para o indivíduo. A medicalização cumpre, assim,

dupla função ideológica, culpabilizando o aluno e deixando de lado o sistema educacional. Ao transformar a falta de atenção em doença, ignora-se que a atenção voluntária é produto de mediações pedagógicas complexas, que exigem planejamento, conteúdos significativos e tempo de maturação cultural.

Martins (2011) reforça que nenhuma função psíquica se desenvolve fora das atividades que a demandam. Crianças submetidas a ambientes escolares empobrecidos, com tarefas fragmentadas e ausência de desafios intelectuais, não encontram motivos para desenvolver a atenção consciente. Nesses casos, o comportamento disperso reflete carência de mediações formativas, e não patologia orgânica.

A crítica histórico-crítica à medicalização, portanto, não nega a dimensão biológica do psiquismo, mas a recoloca como base material sobre a qual se erguem as formações culturais. Nessa perspectiva, o cérebro humano é compreendido como um órgão histórico, dotado de plasticidade e continuamente moldado pela prática social (Luria, 1979). Reduzir fenômenos educativos a problemas exclusivamente médicos significa restringir o humano à sua natureza biológica, obscurecendo a historicidade que o constitui e ignorando as condições pedagógicas e sociais que efetivamente produzem — ou limitam — o desenvolvimento do psiquismo humano.

Compreender a atenção como função socialmente construída implica reconhecer que o ensino é o principal meio de seu desenvolvimento. O professor, enquanto mediador, precisa organizar situações didáticas que exijam esforço voluntário, planejamento e reflexão, mas que ao mesmo tempo atribuam sentido às ações. Atividades investigativas, discussões coletivas, leitura de textos desafiadores e resolução de problemas complexos são exemplos de práticas que favorecem a autorregulação da atenção (Martins, 2011; Ferracioli, 2018).

Martins (2011) acrescenta que o desenvolvimento da atenção está ligado à formação da consciência e da vontade. Ao aprender a controlar sua atenção, o sujeito aprende também a dirigir sua conduta segundo motivos conscientes, processo que se expressa na passagem do agir impulsivo ao agir intencional. Essa conquista é uma das bases da liberdade humana e, portanto, da educação emancipadora.

Na Psicologia Histórico-Cultural, afirma-se que a atenção voluntária é uma conquista histórica e cultural, e não um dom biológico. Desenvolver essa forma superior de atenção significa desenvolver a capacidade de orientar a própria conduta de modo consciente, processo que se constitui nas relações sociais mediadas por signos e se consolida na atividade escolar (Martins, 2011; Vigotski, 1998). A Pedagogia Histórico-Crítica, por sua vez, ao defender o

ensino sistemático dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, contribui indiretamente para a complexificação das funções psíquicas, já que a apropriação do conhecimento elaborado exige e mobiliza processos de análise, síntese, abstração e atenção. Contudo, é importante destacar que essa complexificação não é a finalidade da escola. Conforme Saviani (2011), a função social da educação escolar é garantir às novas gerações o acesso ao patrimônio humano-genérico historicamente produzido, e não organizar o ensino visando ao desenvolvimento isolado de uma ou outra função psíquica. Assim, no processo de ensino e aprendizagem de crianças com TDAH em fase de alfabetização, o foco da prática educativa não deve ser *ensinar atenção*, mas assegurar que todos os alunos se apropriem dos conteúdos relacionados ao funcionamento do sistema alfabético de escrita. Evidentemente, esse ensino deve considerar, entre muitos aspectos, o modo de funcionamento da atenção, as características do TDAH e as necessidades específicas do desenvolvimento infantil, organizando conteúdos e métodos de modo a potencializar sua aprendizagem. Entretanto, a atenção não constitui o fim do processo educativo — nem mesmo no caso das crianças com TDAH —, mas um dos elementos que, quando adequadamente mediados, favorecem a apropriação dos conhecimentos escolares.

O combate à medicalização e à culpabilização dos alunos requer, portanto, reorganizar o trabalho pedagógico e investir na formação teórica dos professores. Quanto mais o ensino for planejado em consonância com os fundamentos histórico-críticos, como conteúdos significativos, problematização da realidade, diálogo entre saber cotidiano e saber científico, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento da atenção, da memória e do pensamento teórico.

Ao entender a atenção como produto cultural, histórico e educativo, desloca-se a discussão do campo da patologia para o da formação humana. O professor deixa de ser um observador de sintomas e assume o papel de promotor de aprendizagem e desenvolvimento, conduzindo o aluno à apropriação das formas culturais que estruturam o psiquismo. Essa concepção não apenas amplia a compreensão do fenômeno, mas devolve à escola sua função essencial: produzir humanidade, criar condições para o exercício pleno da razão e da vontade.

Em síntese, compreender a atenção como função psicológica superior, constituída histórica e culturalmente pelas mediações sociais, permite superar tanto explicações naturalizantes quanto práticas pedagógicas que reduzem as dificuldades de aprendizagem a déficits individuais. O desenvolvimento da atenção voluntária — fundamental para a atividade de estudo e para a apropriação da leitura e da escrita — não depende de intervenções clínicas isoladas, mas da inserção da criança em situações de ensino intencionalmente organizadas e

teoricamente fundamentadas. No caso de crianças com TDAH, essa compreensão se torna ainda mais relevante, pois evita a culpabilização do estudante e recoloca o foco no trabalho pedagógico, na qualidade das mediações, na organização dos conteúdos escolares e no papel da escola como espaço privilegiado de humanização. Assim, ao invés de se restringir a diagnósticos ou tratamentos medicamentosos, a análise histórico-cultural e histórico-crítica reafirma a centralidade do ensino e das condições objetivas de aprendizagem na formação das funções psíquicas superiores, incluindo a atenção.

Com base nessas discussões, torna-se necessário avançar na elaboração de princípios didáticos que orientem a prática pedagógica com crianças com TDAH em processo de alfabetização. Se, por um lado, o desenvolvimento da atenção voluntária se constitui nas relações sociais mediadas e encontra na escola condições privilegiadas para sua formação, por outro, a Pedagogia Histórico-Crítica indica que o foco do trabalho educativo deve ser a apropriação dos conteúdos escolares, especialmente aqueles relacionados ao sistema alfabético de escrita. Dessa forma, o próximo capítulo apresentará fundamentos e diretrizes didáticas que articulam as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, visando estruturar práticas de alfabetização que considerem as particularidades do TDAH sem perder de vista a função social da escola, a centralidade dos conhecimentos e o papel mediador do professor.

4 TDAH E ALFABETIZAÇÃO: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DIDÁTICOS

Este capítulo objetiva formular princípios e fundamentos didáticos para a alfabetização de alunos com TDAH. É habitual e compreensível que os professores, sobrecarregados pelo acúmulo de tarefas, condições precárias de formação inicial, continuada e de trabalho, anseiem por *respostas prontas* e imediatas sobre *o que e como fazer* na prática pedagógica, especialmente, no caso de alunos com transtornos neurológicos, de aprendizagem ou com deficiência.

A Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem (Brasil, 2021). Tal legislação define que:

Art. 3º Educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam *alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita*, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o *acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade*, da forma mais precoce possível, pelos seus *educadores no âmbito da escola* na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território.

Art. 4º *Necessidades específicas no desenvolvimento do educando serão atendidas pelos profissionais da rede de ensino* em parceria com profissionais da rede de saúde.

[...]

Art. 5º No âmbito do programa estabelecido no art. 1º desta Lei, *os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação*, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e *formação continuada* para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o *atendimento educacional escolar dos educandos* (Brasil, 2021, s.p.).

Isso significa que, ainda que os alunos com TDAH não façam parte do público-alvo da educação especial e inclusiva, e não tenham direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), eles têm direito ao Plano de Ensino Individualizado (PEI), isto é, a um planejamento pedagógico específico que considerem suas particularidades no processo de ensino e aprendizagem. Diante do exposto, entendemos que a pesquisa de Ferracioli (2018) sobre os determinantes pedagógicos responsáveis por melhor promover o desenvolvimento da atenção voluntária de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem o potencial de subsidiar a elaboração do planejamento do processo de alfabetização de crianças com TDAH.

4.1 OS DETERMINANTES PEDAGÓGICOS PROMOTORES DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA: IMPLICAÇÕES À ALFABETIZAÇÃO

Ferracioli (2018) formulou os determinantes pedagógicos responsáveis por melhor promover o desenvolvimento da atenção voluntária de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. O autor afirma que tais determinantes não se tratam de um receituário técnico, mas sim elaboração teórico-conceitual que, a partir da pesquisa de campo realizada por ele em sua tese de doutoramento, “[...] tem potencial de fundamentar a ação docente aos fins a que se propõe o ensino escolar, como prática social sintética” (Ferracioli, 2018, p. 213).

Tais determinantes têm o potencial de orientar a organização do trabalho pedagógico em quaisquer componentes curriculares do ensino fundamental, inclusive no ensino da língua portuguesa às crianças em processo de alfabetização. Nesse sentido, nos apropriamos da produção de Ferracioli (2018) para explicitar como tais determinantes podem ser entendidos no âmbito da alfabetização de crianças com TDAH.

Assim, apresentaremos os dez determinantes formulados por Ferracioli (2018) e teceremos considerações sobre cada um, extraindo e criando princípios e fundamentos didáticos para a alfabetização de crianças com TDAH.

É importante destacar que a finalidade deste capítulo não é prescrever técnicas prontas, listas de estratégias ou modelos de atividades para que o professor aplique mecanicamente em sala de aula. Uma proposta desse tipo seria incompatível com os princípios da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que reconhecem o ensino como prática social consciente, situada e intencional.

O propósito aqui é, antes, apresentar fundamentos e princípios didáticos que possam orientar o trabalho pedagógico e subsidiar o professor na elaboração de planejamentos que atendam às particularidades de alunos com TDAH no processo de alfabetização. Esses fundamentos não apenas auxiliam na organização do ensino, mas também permitem ao docente reconhecer e valorizar aspectos de sua prática que já contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, fortalecendo sua atuação profissional de maneira crítica e fundamentada.

4.1.1 A atenção voluntária constitui-se no processo de alfabetização e não antes dele

Ferracioli (2018, p. 212) postula que

quanto mais consistente a internalização de signos/conteúdos escolares capazes de se tornarem ato instrumental da atividade de estudo das crianças, maiores seus tempos de atenção voluntária durante as aulas, em termos atuais e iminentes desta função, o que reforça a premissa de que ter alunos mais atentos em sala é resultado do ensino e não um pré-requisito para que este ocorra.

O primeiro determinante formulado por Ferracioli (2018) afirma que os maiores tempos de atenção voluntária nas aulas são resultado da internalização dos signos e conteúdos escolares, e não um pré-requisito para que o ensino aconteça. Em termos didáticos, isso significa que alfabetizar é também criar condições para que a atenção voluntária se desenvolva, e não exigir que essa função já esteja formada antes do ensino da leitura e da escrita.

No caso das crianças com TDAH, essa compreensão é decisiva: suas dificuldades atencionais não devem ser interpretadas como impedimentos para iniciar o processo de alfabetização, mas como elementos que serão transformados pelo próprio desenvolvimento da atividade de estudo, desde que o ensino seja sistemático, intencional e mediado pelos signos próprios da língua escrita. Assim, o princípio didático que deriva desse determinante é o de que o trabalho alfabetizador deve assumir o papel formativo da atenção, oferecendo conteúdos que mobilizem o pensamento, estabeleçam propósitos claros de leitura e escrita e favoreçam a internalização de signos culturais — como fonemas, grafemas, convenções ortográficas e estruturas linguísticas — que passam a operar como instrumentos do autocontrole cognitivo.

Isso implica que a prática pedagógica não deve partir da exigência de *atenção prévia* para que o aluno aprenda, mas do reconhecimento de que a atenção se forma na e pela atividade de apropriação do sistema de escrita. Ao organizar tarefas significativas, desafiadoras e orientadas por objetivos claros, o professor cria motivos para que a criança com TDAH volte-se voluntariamente ao objeto de conhecimento. Em síntese, o fundamento didático aqui é: na alfabetização, ensina-se conteúdo e, ao mesmo tempo, formam-se condições psíquicas superiores necessárias para aprendê-lo — entre elas, a atenção voluntária.

4.1.2 No início do ensino, não se exige da criança um nível de atenção que só será possível após a apropriação dos novos signos da língua escrita

O segundo determinante afirma que, quando os conteúdos ainda estão em fase inicial de ensino e a criança ainda não internalizou plenamente os signos envolvidos, é natural que seu desempenho atencional seja mais instável. O autocontrole e a atenção voluntária só tendem a aumentar à medida que esses signos passam a operar internamente, como instrumentos do pensamento — o que faz com que o final do processo seja, inevitavelmente, mais forte do que o início. Nas palavras de Ferracioli (2018, p. 212):

para conteúdos em momento inicial de ensino, no qual ainda há pouca ou mesmo nenhuma internalização destes novos signos, é esperado que as crianças tenham desempenhos atencionais inferiores aos que atingirão ao final da aprendizagem destes assuntos, levando a um autocontrole da conduta melhor no fim do que no início destes processos de ensino específicos, independente do tempo que as aprendizagens levarão para ocorrer efetivamente.

No contexto da alfabetização de crianças com TDAH, esse determinante adquire profundo sentido didático: não é razoável exigir, no início do processo de aprendizagem do sistema alfabético, o mesmo nível de concentração, permanência na tarefa ou autorregulação que só será possível após a apropriação dos próprios conteúdos que estão sendo ensinados. Isso significa que o professor precisa ajustar suas expectativas pedagógicas, compreendendo que o domínio da atenção voluntária não antecede a aprendizagem da leitura e da escrita, pois ele decorre dela.

Assim, o fundamento didático que emerge é o de que o início do ensino da alfabetização deve prever tempos mais curtos de engajamento, variação de tarefas, apoio externo estruturado e mediações mais frequentes, pois a criança ainda não dispõe dos instrumentos simbólicos necessários para sustentar voluntariamente a própria atividade. À medida que os signos da escrita — fonemas, grafemas, relações fonema-grafema, padrões ortográficos — forem internalizados, o aluno com TDAH tenderá a apresentar maior estabilidade atencional, mais autonomia e melhor autorregulação, contudo, tal processo não ocorrerá naturalmente, e sim pela intermediação do professor.

4.1.3 O domínio dos signos da escrita reduz a dificuldade atencional e amplia a autonomia da criança com TDAH no processo de alfabetização

O terceiro determinante destaca que, quanto mais a criança domina os signos e conteúdos escolares, menos exigentes se tornam para ela as tarefas de ensino do ponto de vista atencional. Isso ocorre porque os conteúdos internalizados passam a funcionar como instrumentos psicológicos que organizam, orientam e estabilizam a atividade mental, permitindo que o desenvolvimento atual e iminente da atenção seja suficiente para a execução satisfatória das tarefas. Em suma, Ferracioli (2018, p. 212) afirma:

o domínio consistente dos signos/conteúdos escolares faz com que tarefas de ensino se tornem atencionalmente menos difíceis/exigentes para as crianças, possibilitando que o desenvolvimento atual e iminente desta função se torne suficiente para que elas as realizem satisfatoriamente.

Aplicado à alfabetização de crianças com TDAH, esse princípio possui implicações didáticas fundamentais: o que inicialmente é vivido como tarefa altamente exigente, difícil de sustentar e manter foco, torna-se progressivamente mais acessível à medida que a criança compreende e internaliza o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Ou seja, o domínio de fonemas, grafemas, relações fonema-grafema, consciência fonológica, estrutura silábica e convenções da escrita reduz a sobrecarga atencional, pois passa a existir um repertório simbólico interno que orienta a ação.

Desse modo, o trabalho pedagógico deve considerar que a dificuldade atencional não é estática, mas diminui conforme a aprendizagem avança. Para a criança com TDAH, isso significa que muitas dificuldades iniciais não refletem incapacidade, mas simplesmente a ausência dos instrumentos culturais necessários para sustentar a atividade. Assim, o professor deve priorizar atividades que favoreçam a apropriação sólida, porém gradual, dos conteúdos da alfabetização, pois é essa apropriação que permitirá que a criança realize as tarefas com maior autonomia, foco e autocontrole.

Em síntese, o fundamento didático aqui é: o domínio do sistema de escrita é condição para que a criança com TDAH consiga gerir melhor sua atenção; portanto, investir no ensino claro, estruturado e consistente dos conteúdos alfabéticos é investir diretamente na ampliação de sua capacidade atencional.

4.1.4 Criar motivos de estudo é condição para sustentar a atenção voluntária da criança com TDAH no processo de alfabetização

Para Ferracioli (2018, p. 212):

o desenvolvimento da atenção voluntária de crianças em contexto escolar é favorecido quando o professor, por meio dos signos/conteúdos a serem internalizados, cria condições intersíquicas para o surgimento/fortalecimento de motivos de estudo, através de resultados bem sucedidos das ações de estudo por ele planejadas e conduzidas junto aos seus alunos, mesmo que inicialmente indiretamente relacionadas aos motivos almejados, fazendo com que a atenção dos aprendizes gradualmente tenha melhores possibilidades de orientar internamente a atividade de estudo propriamente dita.

Em síntese, o quarto determinante afirma que o desenvolvimento da atenção voluntária é favorecido quando o professor cria motivos de estudo — isto é, quando as atividades planejadas resultam em experiências bem-sucedidas que dão sentido às ações escolares. Na perspectiva histórico-cultural, são esses motivos, inicialmente externos e intersíquicos, que passam a orientar gradualmente a atividade interna do estudante, fortalecendo sua capacidade de atenção e autocontrole.

No processo de alfabetização de crianças com TDAH, esse princípio assume importância central: a criança só tende a manter o foco, engajar-se e persistir em tarefas desafiadoras quando percebe finalidade, sentido e resultados concretos em seu próprio aprendizado. Muitas vezes, esses motivos não surgem de imediato; precisam ser construídos pelo professor por meio de tarefas planejadas que possibilitem avanços reais — ainda que pequenos — na compreensão e no uso dos signos da escrita. Cada conquista, como perceber que conseguiu ler uma palavra nova, identificar um fonema, produzir uma frase ou compreender um texto curto, funciona como motor psicológico que impulsiona o interesse e fortalece a atenção voluntária.

Assim, o fundamento didático para a alfabetização de crianças com TDAH é o de que o professor precisa organizar situações de ensino que criem motivos formativos para o estudo, conectando conteúdo, forma e destinatário. Isso envolve: propor atividades com objetivos claros e alcançáveis; garantir experiências de sucesso real, e não apenas incentivos motivacionais externos; estruturar tarefas que permitam ao aluno ver a utilidade e o significado da leitura e da escrita; valorizar progressos concretos, reforçando a percepção de competência.

À medida que esses motivos emergem e se consolidam, a atenção do estudante deixa de depender apenas de estímulos externos e passa a ser orientada internamente pela própria

atividade de estudo. Em síntese, motivos formativos sólidos são condição para o desenvolvimento da atenção voluntária — especialmente no caso de crianças com TDAH — e precisam ser cuidadosamente construídos no processo de alfabetização.

4.1.5 As oscilações atencionais fazem parte do processo: o desenvolvimento depende da constância do ensino, não da constância da atenção

O quinto determinante evidencia que o volume atencional e o autocontrole da conduta das crianças variam significativamente de um dia para outro ou até ao longo de uma mesma aula. Essa variabilidade não é sinal de incapacidade, desinteresse ou falha individual; pelo contrário, expressa o caráter plástico, circunstancial e intersíquico da atenção voluntária, cuja formação depende de múltiplos fatores — sociais, emocionais, culturais e pedagógicos — nem todos sob controle direto do professor. De modo geral, o autor explica que:

o volume atencional e o autocontrole da conduta de uma turma de crianças pode variar muito de um dia para outro ou até ao longo de uma mesma aula, reforçando que o processo de internalização de signos e de formação de funções superiores, incluindo a atenção voluntária, dependem das condições intersíquicas do ensino escolar, que são diversas, plásticas e nem todas sob controle direto do professor. Apesar destas oscilações circunstanciais, se houver a internalização de signos/conteúdos escolares em tarefas de ensino – estas sim planejadas/realizadas pelo docente – que exijam apropriadamente a atenção voluntária das crianças, então o desenvolvimento desta função ocorrerá, evidenciando-se ao longo do ano letivo como um todo (Ferracioli, 2018, p. 212-213).

No caso da alfabetização, um processo que exige da criança lidar com novos signos, discriminações fonológicas, análises sonoras, sínteses gráficas e compreensão da lógica do sistema alfabético, essas oscilações tornam-se ainda mais evidentes. Compreender essa oscilação é essencial para evitar expectativas inadequadas e interpretações patologizantes. Crianças com TDAH tendem a apresentar maior instabilidade atencional, mas isso não impede seu desenvolvimento, desde que a organização do ensino permaneça consistente, os conteúdos sejam cuidadosamente mediados e as tarefas demandem, de modo adequado, o uso da atenção voluntária. Ou seja: a constância do ensino é mais determinante do que a constância da atenção infantil.

Quando o professor organiza atividades que exigem, de forma adequada, o uso da atenção voluntária — como a leitura de pequenas palavras, a identificação de fonemas, a escrita de sílabas significativas, a produção de frases curtas ou a análise de textos simples — a criança, mesmo com oscilações momentâneas, internaliza gradualmente os signos da língua escrita. É essa internalização que, ao longo do tempo, promove a estabilidade atencional necessária para sustentar tarefas mais complexas, como ler textos maiores, revisar produções ou escrever de forma autônoma.

Desse modo, o fundamento didático aqui é: o desenvolvimento da atenção voluntária na alfabetização de crianças com TDAH deve ser avaliado em perspectiva longitudinal, reconhecendo que a variação diária no foco não compromete o processo, desde que o ensino seja sistemático, intencional e orientado pelos conteúdos centrais da leitura e da escrita. Quando as mediações pedagógicas são contínuas e bem estruturadas, a criança avança, ainda que com oscilações, tanto no domínio da escrita quanto na capacidade de se concentrar de forma cada vez mais voluntária.

Assim, o papel docente consiste em manter a organização sistemática do ensino, assegurando tarefas com exigência atencional adequada, mesmo sabendo que a resposta da criança pode variar. Se os conteúdos forem apropriados e internalizados como instrumentos do pensamento, essa internalização promoverá, inevitavelmente, avanços na atenção voluntária, ainda que de maneira gradual, irregular e não linear. Em síntese, oscilação da atenção não é fracasso ou um problema grave, pois desenvolvimento e aprendizagem exigem tempo, mediação e constância do ensino.

4.1.6 O ensino bem mediado reduz desigualdades atencionais e favorece o avanço conjunto da turma no processo de alfabetização

O sexto determinante evidencia que as diferenças individuais no desenvolvimento da atenção voluntária tendem a diminuir quando o professor mobiliza, de maneira competente, a dimensão intersíquica da atenção — isto é, quando a mediação pedagógica organiza os signos e conteúdos escolares de modo que todos os alunos possam se apoiar neles para orientar sua atividade mental. Em outras palavras: boas condições de mediação geram melhores condições de atenção, e isso vale para toda a turma. Ferracioli (2018, p. 213) explana que

as diferenças individuais no desenvolvimento da atenção voluntária de crianças de uma mesma sala diminuem quando o professor mobiliza a dimensão intersíquica desta função, por meio dos signos/conteúdos ensinados, o que significa que aulas nas quais as possibilidades atencionais intersíquicas dos alunos são bem exploradas pelo docente produzem grupos escolares com níveis de desenvolvimento mais semelhantes, facilitando o planejamento/realização das aulas.

No contexto da alfabetização, esse princípio tem implicações diretas. Turmas heterogêneas, especialmente com crianças com TDAH, apresentam diferenças significativas na capacidade de manter foco, conduzir ações com intencionalidade e regular a própria conduta. Entretanto, quando o ensino é organizado de modo claro, estruturado e orientado por conteúdos sistemáticos da leitura e da escrita, essas diferenças tendem a diminuir ao longo do processo. Isso ocorre porque a apropriação dos signos linguísticos (fonemas, grafemas, sílabas, padrões ortográficos, palavras, textos) proporciona instrumentos culturais que igualam as condições internas de orientação da atividade, permitindo que crianças com ritmos variados avancem de forma mais próxima umas das outras.

Assim, durante o processo de alfabetização, práticas como leitura compartilhada, análise fonológica guiada, escrita mediada passo a passo, reconstrução coletiva de palavras e textos e discussão de regras ortográficas fortalecem a dimensão intersíquica da atenção, permitindo que crianças com TDAH se apoiem no coletivo para desenvolver autocontrole e participação ativa. Essas situações funcionam como andaimes (*scaffolds*) sociais que diminuem a distância entre o mais avançado e o menos avançado, tanto em leitura e escrita quanto em atenção voluntária.

Desse modo, o fundamento didático que emerge é: quando o trabalho pedagógico mobiliza fortemente a mediação social, as diferenças atencionais entre as crianças diminuem, favorecendo o planejamento do professor e permitindo que o avanço da turma como um todo se torne mais homogêneo e coerente com os objetivos da alfabetização. Assim, o ensino bem mediado reduz desigualdades atencionais e fortalece o processo de alfabetização das crianças com TDAH e de toda a turma.

Essas reflexões sobre o sexto determinante, torna evidente que o planejamento do processo de alfabetização de uma criança com TDAH não pode ser concebido como intervenção exclusiva para um único aluno, mas como organização pedagógica que beneficia todo o grupo. Quando o professor mobiliza a dimensão intersíquica da atenção por meio de práticas coletivas, como explicitação dos objetivos, mediações claras, apoio visual, atividades

estruturadas passo a passo e uso intencional dos signos da escrita, ele reduz desigualdades atencionais, fortalecendo o desenvolvimento de todos.

4.1.7 Organizar tarefas alfabetizadoras em fases curtas e sequenciais favorece a atenção voluntária da criança com TDAH

O sétimo determinante afirma que a forma de organização do ensino que mais mobiliza e sustenta a atenção voluntária da criança é aquela em que a tarefa é dividida em fases curtas, sequenciais e coerentes, cujo tempo de duração não ultrapasse o volume atencional disponível. Segundo Ferracioli (2018, p. 213),

resguardadas as afirmações anteriores, a forma de organização do ensino que melhor mobiliza e engendra a atenção voluntária de crianças é aquela em que se divide a tarefa em fases sequenciais curtas, que não devem durar mais do que o volume atencional dos alunos. Portanto, quanto mais restrito o volume desta função para os aprendizes, maior o número de fases a se dividir uma mesma tarefa e mais curto o tempo de cada uma delas, tendo em vista os objetivos de ensino e a coesão interna da tríade conteúdo-forma-destinatário dentro do contexto no qual a aula ocorre.

Na alfabetização, esse princípio é especialmente relevante para crianças com TDAH, que apresentam maior variabilidade e menor estabilidade inicial do foco voluntário. Ao dividir, sequenciar e dosar tarefas complexas, como análise fonêmica, síntese silábica, leitura de palavras ou produção escrita, em etapas curtas, claras e progressivas, o professor reorganiza a atividade de estudo de modo que a criança possa se engajar, manter o foco e perceber avanços, sem sobrecarga cognitiva ou frustração. Essa organização didática deve ser guiada pela tríade conteúdo–forma–destinatário (Martins, 2013):

- Conteúdo: os signos da escrita e seus princípios (correspondência fonema–grafema, estrutura silábica, consciência fonológica, etc.);
- Forma: a divisão da tarefa em microetapas que considerem o tempo de atenção dos alunos, as especificidades do desenvolvimento humano e a natureza dos conteúdos a serem ensinados;
- Destinatário: as especificidades do educando empírico e educando concreto (Saviani, 2003), incluindo o modo de funcionamento da atenção da criança com TDAH.

Quanto menor o volume atencional disponível, maior deve ser o número de fases e mais breves devem ser as durações de cada uma. Dessa forma, a criança experimenta sucessivas situações de êxito — cada fase concluída funciona como micro conquista — o que aumenta os motivos para estudar, fortalece a autorregulação e melhora a atenção voluntária.

Na prática alfabetizadora, isso significa transformar uma tarefa ampla (por exemplo, ler um pequeno texto) em uma sequência ordenada que pode envolver:

- Ativação de conceitos prévios;
- Análise de palavras-chave;
- Leitura silábica mediada;
- Leitura compartilhada do texto;
- Retomada coletiva das ideias principais.

Esse tipo de organização evita tanto a dispersão quanto o esgotamento atencional, permitindo que crianças com TDAH avancem de modo significativo e participativo no processo de alfabetização.

Em síntese, dividir tarefas complexas em etapas curtas, claras e finalizáveis é um fundamento didático essencial para sustentar a atenção voluntária e favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com TDAH.

4.1.8 Alternar momentos centralizados e descentralizados de aprendizagem sustenta e desenvolve a atenção voluntária da criança com TDAH durante a alfabetização

Para Ferracioli (2018, p. 213),

as referidas fases das tarefas de ensino devem intercalar oportunidades descentralizadas de realização destas por parte dos alunos com momentos centralizados de condução/retomada das mesmas pelo professor, segundo as características da atenção voluntária externa típica de crianças neste período de desenvolvimento. As descentralizadas devem mobilizar o desenvolvimento atencional atual/intrapsíquico das crianças de maneira mais autônoma e, ainda assim, assistida pelo docente conforme demanda de cada circunstância; enquanto os momentos centralizados devem promover interspsiquicamente o desenvolvimento atencional iminente dos alunos (tanto em nível de dificuldade quanto em duração da tarefa), também tendo em vista os objetivos de ensino e a coesão interna da tríade conteúdo-forma-destinatário dentro do contexto no qual a aula se realiza.

De modo geral, podemos afirmar que oitavo determinante destaca que as fases das tarefas de ensino devem alternar momentos descentralizados, em que os alunos realizam atividades de forma mais autônoma, com momentos centralizados, nos quais o professor conduz, retoma, apoia ou reorganiza a ação coletiva. Essa alternância é decisiva porque atende às características da atenção voluntária em formação, especialmente em crianças dos anos iniciais — e, com maior razão, em crianças com TDAH. Nos momentos descentralizados, a atividade da criança mobiliza o desenvolvimento atual/intrapsíquico de sua atenção: ela tenta aplicar os signos internos já apropriados (sons, grafemas, padrões silábicos etc.) para ler ou escrever, com acompanhamento próximo do professor conforme necessário. Já nos momentos centralizados, o professor oferece mediações interpsíquicas que ampliam o desenvolvimento iminente, aumentando gradualmente o nível de dificuldade e a duração das tarefas de alfabetização — sempre respeitando a tríade conteúdo–forma–destinatário.

Na alfabetização, essa alternância se materializa em práticas como:

- Centralização: leitura coletiva guiada; apresentação sistemática de um fonema/grafema; demonstrações explícitas de análise e síntese da palavra; retomada do percurso da tarefa; correções comentadas; escrita coletiva; etc.
- Descentralização: leitura individual assistida; escrita de pequenas palavras; atividades de análise fonológica em dupla; reescritas autônomas; jogos fonológicos mediados; produção de frases curtas.

Para crianças com TDAH, essa organização é particularmente eficaz porque:

- Os momentos centralizados oferecem direção, foco e segurança, evitando que a criança se perca na tarefa;
- Os momentos descentralizados permitem que ela experimente a autonomia possível naquele momento, exercitando a atenção interna que está em formação;
- O constante movimento entre apoio e autonomia evita tanto a dispersão quanto a sobrecarga cognitiva;
- O ciclo centraliza–descentraliza–centraliza cria uma estrutura previsível, favorecendo a regulação emocional e comportamental.

Assim, o fundamento didático é: na alfabetização de crianças com TDAH, alternar conscientemente momentos de condução docente com momentos de ação autônoma é condição essencial para promover a atenção voluntária, favorecer a aprendizagem da leitura e escrita e sustentar o engajamento de toda a turma.

4.1.9 Trabalhar no limite do esgotamento atencional atual e recuperar esse limite por meio da intervenção docente amplia gradualmente a atenção voluntária na alfabetização

O nono determinante afirma que o movimento de alternar momentos centralizados e descentralizados deve operar no limite do esgotamento dos recursos atencionais atuais das crianças. Ou seja, o professor conduz a atividade até onde a atenção voluntária já constituída consegue ir sozinha; quando se aproxima desse limite, entra novamente em cena a intervenção docente, que reorganiza, retoma, explica, demonstra ou conduz a tarefa, recuperando os recursos atencionais e projetando o aluno para sua dimensão iminente — aquilo que ainda não consegue fazer sozinho, mas consegue realizar com mediação. Em suma, o

[...] movimento de intercalar oportunidades centralizadas e descentralizadas de realização das tarefas deve operar no limite do esgotamento dos recursos atencionais atuais/intrapsíquicos das crianças, novamente conforme as característica da atenção voluntária externa, que serão recuperados pela ação do professor, dando continuidade às tarefas e levando os alunos a estenderem um pouco mais a duração de seus tempos de atenção, incidindo interspsiquicamente na dimensão iminente de seus volumes atencionais voluntários por meio dos signos/conteúdos da atividade de estudo em andamento. Feito isso, deve-se criar nova oportunidade descentralizada e mais autônoma de objetivação dos signos aprendidos/em aprendizagem, reiniciando o movimento antes descrito e ampliando gradualmente o nível de exigência das tarefas segundo os avanços atencionais atuais e iminentes dos aprendizes (Ferracioli, 2018, p. 214).

No processo de alfabetização de crianças com TDAH, esse princípio é especialmente relevante. A criança com TDAH esgota com mais rapidez seus recursos atencionais intrapsíquicos, sobretudo em tarefas que exigem discriminação fonológica, leitura de novas estruturas silábicas ou produção escrita. Por isso, é papel do professor identificar o momento exato em que a atenção atual se esgota e recuperar esse limite por meio da mediação interspíquica: retomando a leitura em voz alta, analisando coletivamente uma palavra, modelando uma estratégia de escrita ou reorganizando a tarefa de forma mais clara. Essa intervenção não substitui o esforço da criança; ao contrário, a potencializa, criando condições para que ela estenda um pouco mais o foco voluntário, internalizando gradualmente novos signos da escrita.

Após essa retomada, o professor deve criar uma nova fase descentralizada e mais autônoma, permitindo que o aluno coloque em ação os signos recém-internalizados. Reiniciase, assim, o ciclo:

- Autonomia até o limite da atenção atual;
- Intervenção docente para recuperar e ampliar o foco;
- Nova oportunidade autônoma mais exigente.

Esse movimento cíclico garante progressão gradual, permitindo que a criança com TDAH desenvolva atenção, autocontrole e domínio da escrita de maneira não linear, mas cumulativa. O fundamento didático, portanto, é: na alfabetização, a atenção voluntária de crianças com TDAH se expande quando o professor trabalha no limite da autonomia possível, intervém para recuperar e ampliar esse limite e devolve a tarefa à criança em patamar um pouco mais complexo, sempre mediado pelos conteúdos da língua escrita.

4.1.10 Adequação de recursos, materiais e ambiente para favorecer a seleção atencional necessária às tarefas de alfabetização

O décimo determinante evidencia que, para que o movimento de alternância entre momentos centralizados e descentralizados funcione adequadamente, o ambiente, os materiais didáticos e os recursos de sala de aula precisam estar ajustados ao volume atencional atual e iminente das crianças. Em síntese, Ferracioli (2018, p. 214) pondera que:

em articulação com os procedimentos de ensino planejados/executados pelo professor, os recursos, materiais didáticos e ambiente de sala devem, na medida do possível, sofrer adequações caso estejam aquém ou além do volume atencional atual e/ou iminente dos alunos em selecionar os estímulos que devem compor a imagem focal necessária à realização da tarefa ou de suas fases, possibilitando que tais alterações externas/ambientais permitam que a dinâmica de aula antes descrita tenha melhores condições de se efetivar na atividade de estudo das crianças.

No processo de alfabetização, que exige discriminação visual, percepção sonora, análise fonológica e coordenação entre signos, a quantidade, a qualidade e a disposição dos estímulos no ambiente influenciam diretamente a capacidade da criança de selecionar o que é relevante para realizar cada fase da tarefa.

Para crianças com TDAH, isso se torna ainda mais importante. Muitos estímulos visuais ou auditivos competem com a tarefa principal, dificultando a formação da *imagem focal* necessária para a leitura e a escrita. Assim, não basta planejar boas atividades; é preciso garantir

que o ambiente não prejudique sua execução. Isso implica adaptar, sempre que possível, elementos como:

- Organização do espaço físico (evitar excesso de cartazes, poluição visual ou materiais sem função na atividade);
- Escolha de recursos didáticos (usar fontes legíveis, cores que auxiliem a distinção grafêmica, materiais com baixa dispersão sensorial);
- Uso intencional de suportes (quadros organizadores, cartões de palavras, pistas visuais, marcadores fonológicos);
- Controle do ruído e da movimentação em momentos essenciais da tarefa;
- Disponibilização de materiais estruturados que ajudem a delimitar etapas (quadros de leitura, fichas sequenciais, linhas-guia para escrita).

Essas adequações não têm finalidade terapêutica e não se destinam exclusivamente à criança com TDAH; ao contrário, são condições pedagógicas que beneficiam toda a turma, pois tornam o ensino mais acessível, coerente com os princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e compatível com a tríade conteúdo–forma–destinatário. Ao ajustar o ambiente aos limites e às possibilidades de atenção voluntária, o professor cria espaço para que a atividade de estudo se realize de modo mais eficaz, permitindo que cada aluno, inclusive os com TDAH, consiga selecionar os estímulos relevantes e concentrar-se no objeto fundamental da alfabetização, que é o domínio do sistema de escrita alfabética.

Em síntese, adequar o ambiente e os materiais às necessidades atencionais é parte do próprio trabalho pedagógico, pois cria as condições externas que tornam possível a mediação interna do professor e o desenvolvimento da atenção voluntária no processo de alfabetização.

A análise dos dez determinantes formulados por Ferracioli (2018) evidencia que o desenvolvimento da atenção voluntária — condição essencial para que as crianças se apropriem do sistema de escrita — não é uma capacidade prévia ao ensino, mas um produto histórico e cultural das mediações pedagógicas intencionalmente organizadas. No contexto da alfabetização de crianças com TDAH, tais determinantes mostram que promover o desenvolvimento atencional não significa adaptar o ensino para “contornar” limitações individuais, mas criar condições coletivas de aprendizagem que favoreçam a internalização dos signos da escrita, a ampliação dos motivos de estudo, a alternância equilibrada entre autonomia e condução docente, e a organização de tarefas que respeitem, expandam e renovem o volume atencional das crianças. Assim, os determinantes não se configuram como técnicas prontas, mas

como fundamentos teórico-didáticos que orientam o trabalho do professor na direção de um ensino sistemático, mediado e socialmente articulado — capaz de sustentar a participação, o avanço e o desenvolvimento de todos os alunos, inclusive daqueles com TDAH. Em síntese, quando o ensino é planejado com base nesses princípios, a alfabetização deixa de ser um processo marcado pela culpabilização do aluno e se torna uma prática verdadeiramente formativa, promotora de desenvolvimento humano e de acesso ao patrimônio cultural da escrita.

Diante do conjunto de análises realizadas, desde a compreensão histórico-cultural do desenvolvimento humano até a formulação de princípios didáticos fundamentados na pedagogia histórico-crítica para o ensino da alfabetização de crianças com TDAH, torna-se possível sintetizar os principais achados desta pesquisa e suas implicações para a prática docente. Os determinantes apresentados não encerram a complexidade do processo educativo, mas delineiam caminhos teoricamente consistentes para repensar o trabalho pedagógico à luz das necessidades reais dos estudantes e da função social da escola. Assim, o capítulo seguinte apresenta as considerações finais deste trabalho, retomando os objetivos inicialmente propostos, destacando os avanços alcançados, os limites identificados e as contribuições que este estudo pode oferecer aos profissionais da educação que atuam na alfabetização de crianças com TDAH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito compreender o processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, identificando fundamentos teóricos capazes de orientar uma prática pedagógica crítica, consciente e comprometida com o desenvolvimento humano. Partindo do materialismo histórico-dialético como método de investigação, buscou-se ultrapassar explicações imediatas e individualizantes, apreendendo o fenômeno em sua totalidade, historicidade e contradições constitutivas.

No Capítulo 1, constatou-se que o pensamento hegemônico sobre o TDAH é marcado pela centralidade da lógica biomédica, que privilegia diagnósticos, classificações e intervenções farmacológicas. Ao mapear as produções acadêmicas sobre alfabetização e TDAH, evidenciou-se que as dificuldades enfrentadas pelas crianças não decorrem exclusivamente do transtorno, mas são intensificadas pela fragilidade da formação docente, pela organização tradicional do ensino, pelo uso de práticas pouco interativas e pela ausência de mediação pedagógica intencional. Essa constatação reforçou a necessidade de ampliar o debate para além dos limites da explicação biologizante.

O Capítulo 2 explicitou como o fracasso escolar, quando interpretado pela lógica formal, tende a naturalizar desigualdades e responsabilizar o aluno por dificuldades produzidas socialmente. A partir da lógica dialética, argumentou-se que o fracasso é um fenômeno multifatorial, historicamente constituído e determinado por aspectos pedagógicos, sociais, políticos e institucionais. Com isso, evidenciou-se a urgência de deslocar o olhar das supostas limitações individuais para as condições objetivas nas quais se desenvolve o processo de ensino, reafirmando que a escola exerce papel decisivo tanto na reprodução quanto na superação das desigualdades.

No Capítulo 3, discutiu-se a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, destacando o caráter histórico, social e cultural das funções psicológicas superiores, em especial a atenção voluntária. Essa concepção permitiu compreender que a atenção não é um pré-requisito para aprender, mas um resultado das mediações educativas e da apropriação dos conteúdos escolares. Tal compreensão é fundamental para enfrentar a tendência de reduzir dificuldades de alfabetização a disfunções neurobiológicas ou déficits individuais.

Por fim, o Capítulo 4 apresentou princípios e fundamentos didáticos elaborados a partir dos determinantes pedagógicos do desenvolvimento da atenção voluntária, formulados por Ferracioli (2018), demonstrando como esses determinantes podem orientar a organização do ensino na alfabetização de crianças com TDAH. Defendeu-se que a prática pedagógica não deve se reduzir a adaptações técnicas, nem a estratégias comportamentais isoladas, mas deve estar ancorada em uma concepção de ensino que articule conteúdo, forma e destinatário, garantindo condições concretas para que todos os alunos se apropriem do patrimônio cultural historicamente produzido. Nessa perspectiva, a atenção não é o fim da atividade educativa, mas uma dimensão que se complexifica no interior do processo de aprendizagem da própria língua escrita.

Como síntese geral, a pesquisa demonstrou que:

- O fracasso escolar de crianças com TDAH não é consequência natural do transtorno, mas expressão das condições pedagógicas e institucionais nas quais ocorre o ensino;
- A medicalização constitui um fenômeno que desloca para o aluno a responsabilidade pelo não aprendizado, ocultando as determinações sociais do processo educativo;
- A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica oferecem fundamentos teóricos capazes de superar visões naturalizantes e de sustentar práticas alfabetizadoras comprometidas com o desenvolvimento humano;
- A alfabetização de crianças com TDAH exige planejamento intencional, mediação qualificada e organização didática coerente — e não ações improvisadas, práticas intuitivas ou intervenções exclusivamente clínicas.

Do ponto de vista prático, os princípios didáticos apresentados não pretendem constituir um receituário aplicável mecanicamente, mas oferecer subsídios teórico-metodológicos que permitam aos professores analisar sua realidade, reconhecer limites e potencialidades de sua prática e reorganizar o ensino de forma consciente, criteriosa e fundamentada. Ao mesmo tempo, tais princípios podem auxiliar o professor a identificar elementos que já realiza e que são coerentes com uma prática alfabetizadora crítica, fortalecendo sua atuação profissional.

Reconhece-se, contudo, que esta pesquisa apresenta limites, sobretudo por seu caráter teórico-bibliográfico. À luz do materialismo histórico-dialético, compreende-se que a prática é o critério de verdade, isto é, somente na realidade concreta, no trabalho educativo efetivamente realizado com as crianças, é possível verificar a potência e os limites dos princípios aqui elaborados. Assim, investigações empíricas que analisem práticas pedagógicas reais —

observando como os fundamentos teórico-didáticos propostos se objetivam, se transformam ou se reconfiguram nas condições concretas da sala de aula — constituem um campo fértil para pesquisas futuras. A validação, ampliação ou reformulação desses princípios dependerá necessariamente de sua confrontação com a prática educativa viva e contraditória, na qual teoria e ação se unem como práxis.

Ainda assim, acredita-se que as reflexões desenvolvidas oferecem contribuições relevantes para o campo da alfabetização e para o debate sobre TDAH na educação, reafirmando que a superação das dificuldades escolares não depende apenas das características individuais das crianças, mas, sobretudo, da organização intencional do ensino, da mediação docente e das condições concretas que a escola oferece para garantir o direito à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- ANTOSZCZYSZEN, SAMUEL et al. **O QUE PENSAM OS PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EQUIPE DE AVALIAÇÃO SOBRE O DIAGNÓSTICO E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TDAH**. 2016.
- BARKLEY RA, Murphy KR. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 20 nov. 2025.
- CALIMAN, Luciana Vieira. **Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH**. Psicologia: ciência e profissão, v. 30, p. 46-61, 2010.
- DA SILVA, Sther Soares Lopes. **ALFABETIZAÇÃO E TDAH**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 8, p. 949-958, 2023.
- FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. **Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: determinantes pedagógicos para a educação escolar. 2018.
- LEONTIEV, Alexis Nicolaievich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. **Materialismo histórico-dialético e educação: fundamentos teórico-metodológicos para a pesquisa e a prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2018.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. O lado escuro da dislexia e do TDAH. **A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá: EDUEM, p. 103-153, 2011.
- OLIVEIRA, Camila Machado de. **Uma análise da percepção das professoras sobre o processo de alfabetização de alunos com TDAH em tempos de pandemia da Covid-19 no município de Presidente Kennedy-ES**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 5. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

- ROCHA, Leilany Barcellos da. **Adaptação e aplicação do programa de alfabetização e raciocínio (par) para intervenção remota em habilidades de leitura, escrita e matemática de crianças com TDAH**. Doutorado em Ciências do Desenvolvimento Humano – Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, 2022.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- TULESKI, S. C.; FRANCO, M. E. D. P.; MENDONÇA, R. P.; FERRACIOLI, G. V. **Tem remédio para a educação? Considerações da psicologia histórico-cultural sobre o fracasso escolar e a medicalização**. Curitiba: CRV, 2019.
- TULESKI, Silvana Calvo et al. **O uso do metilfenidato no tratamento do TDAH e a medicalização da educação: uma leitura sob o enfoque histórico-cultural**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v. 23, n. 2, p. 301-310, 2019.
- TULESKI, Silvana Calvo et al. **Tem remédio para a educação? Considerações da psicologia histórico-cultural**. Práxis Educacional, v. 15, n. 36, p. 154-177, 2019.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. **História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- WHO. **ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics**. World Health Organization, 2024.
- Disponível em: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#821852937>. Acesso em: 01 out. 2025.