



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**Produções subjetivas emergentes nos atores familiares de crianças com suspeita de
TDAH durante o processo de diagnóstico**

Telma Oliveira Cerutti Schmidt

Fevereiro de 2018



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**Produções subjetivas emergentes nos atores familiares de crianças com suspeita de
TDAH durante o processo de diagnóstico**

Telma Oliveira Cerutti Schmidt

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientação: Profa. Dra. Maristela Rossato

Fevereiro de 2018

Oliveira Cerutti Schmidt, Telma

Produções subjetivas que emergem nos atores familiares de crianças com suspeita de TDAH durante o processo de diagnóstico / Telma Oliveira Cerutti Schmidt; orientador Maristela Rossato. -- Brasília, 2018.
165 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília, 2018.

1. Subjetividade. 2. Família. 3. Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade. I. Rossato, Maristela, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maristela Rossato

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Presidente

Profa. Dra. Vannúzia Leal Andrade Peres

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Instituto de Psicologia

Membro

Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Membro

Profa. Dra. Jane Farias Chagas Ferreira

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Suplente

Brasília, 23 de fevereiro de 2018

Roda de Chimarrão

Esquentei a água no fogareiro do Boitaitá
Tô cevando o mate com erva boa da barbaquá
E vamos charlando e contando causos que já lá vão
É o sabor do pampa de boca em boca, de mão em mão

Acendi uma vela que é pro Negrinho nos ajudar
A encontrar as histórias porque a memória pode falhar
É sabedoria deixar o amargo e viver em paz
Mate e cara alegre porque o resto a gente faz

Puxa um banco e senta que tá na hora do chimarrão
É o sabor do pampa de boca em boca, de mão em mão
Puxa um banco e senta, vem cá pra roda de chimarrão
Vem aquecer a goela e de inhapa a alma e o coração

Dizem que não presta mijar cruzado pois dá azar
Se grudou os cachorros só água fria pra separar
Diz que palma benta pra trovoada é o melhor que há
E se assoviar o minuano é certo que vai clarear

Minha avó me disse que andar descalço dá mijacão
Cavalo enfrenado na lua nova fica babão
Com passarinho e mulher sardenta é bom se cuidar
E quem vai depressa demais a alma fica pra trás

Puxa um banco e senta que tá na hora do chimarrão
É o sabor do pampa de boca em boca, de mão em mão
Puxa um banco e senta, vem cá pra roda de chimarrão
Vem aquecer a goela e de inhapa a alma e o coração

O melhor pra tosse é cataplasma e chá de saião
Pra acabar com a gripe só sabugueiro ou então limão
Pra curar verruga é benzer pra estrela e invocar Jesus
Contra mau olhado, um galho de arruda e o sinal da cruz
Chá de quebra pedra, ipê, arnica, canela em pó
Hortelã, marmelo, marcela boa e capim cidró
Tudo tem remédio, churrio, cobreiro e má digestão
Só pra dor de amor é que não tem jeito nem solução

(Música de Kleiton e Kledir)

Foi assim que tudo começou...

Um pouco das histórias, culturas e afinidades das pesquisadoras...

Agradecimentos

Enfim, vamos lá!!!

Demorei muito para começar a traçar estas linhas e o motivo não é por não ter a quem agradecer, mas bem o oposto... muitos merecem a minha gratidão.

Acima de qualquer ser humano, quero e devo agradecer ao meu Senhor e meu Deus, que a Ele tudo devo. Tudo em minha vida, só foi e é possível, por Sua permissão. Acredito que Ele tenha seus motivos para me encaminhar um dia até o LABMIS para conversar com a admirável Professora Maristela Rossato, para escutar os participantes desta pesquisa e poder traçar estas linhas.

Cheguei na UNB, em 2015, por que, verificando o currículo Lattes da professora Maristela, observei que sua linha de pesquisa era a Subjetividade. Até aquele momento, só ouvia falar em subjetividade pelo viés da psicanálise, o que muito me interessava, pois era encantada e intrigada com esta abordagem da psicologia. Porém, ela me apresentou outra forma de entender os processos subjetivos. Como não fujo de desafios, aceitei participar de seu grupo de estudos, e foi maravilhoso. Seu acolhimento e seu entendimento sobre os movimentos de seus alunos foram-me provocando encantamento. Depois de ingressar como aluna regular no programa, os desafios foram crescendo. As produções escritas foram os maiores enfrentamentos que precisei fazer, afinal, estava afastada desta prática há mais de 10 anos. Mas, Maristela, me serviu de exemplo. Muitas vezes pensei em desistir deste sonho que era a realização do mestrado, afinal tive muitas dificuldades pessoais durante este percurso. Porém, a sabedoria e sensibilidade de minha orientadora, me provocavam tensionamentos, me fazendo ficar envergonhada com esta ideia. E assim, eu me movia em direção a mais uma etapa. E

hoje, eu me orgulho de meus feitos. Por isso, agradeço muito a esta pessoa incrível que foi Maristela, muito mais que uma orientadora, uma verdadeira parceira.

Neste percurso, muitas pessoas me auxiliaram, mas uma em especial, Roberta, minha colega e com quem muitas vezes compartilhei as angústias que senti neste período com relação às formalidades exigidas pelo programa, aos prazos, às escritas mal traçadas. Enfim, uma grande companheira diante das inseguranças e insatisfações que este desafio provoca. A ela meu carinho, admiração e gratidão.

Sou muito grata à minha família, meus filhos e esposo. Todos pacientes mesmo frente às minhas ausências, que nem sempre eram físicas. João Lourenço e João Caetano, além de suas histórias escolares me servirem de inspiração para este trabalho, a própria existência deles em minha vida, faz com que eu nunca pare de me movimentar em busca de desenvolvimento, seja para auxiliá-los a serem “grandes homens”, seja para que experimentem o valor da família, do estudo e do crescimento. Estes meninos, junto com meu esposo Carlos, foram parceiros fantásticos no período do mestrado, pois nunca reclamaram da casa que não era limpa, da comida que não era feita com tanto cuidado, da roupa que tinha ficado sem lavar. Ao contrário, sempre compreenderam a importância que isso tinha em vida pessoal e profissional.

Não posso de deixar de mencionar minha mãe Alice e minha irmã Renata. Estas sempre foram grandes incentivadoras de meu desenvolvimento profissional, mas mais que isso, elas são minhas grandes fãs... heheheh... E isso me impulsiona a ser cada vez melhor naquilo que faço, para que tenham mais e mais orgulho. A elas a minha gratidão!

Resumo

A dissertação apresenta as informações pertinentes à pesquisa realizada com familiares de crianças com suspeita de TDAH encaminhadas para avaliação diagnóstica. O objetivo da pesquisa foi analisar como a suspeita do TDAH permeia as produções subjetivas emergentes nos atores familiares que as vivenciam com seus filhos. Como justificativas, elencamos: as dificuldades de encontrar estudos que abordem as questões familiares a partir da observação das expressões e sentimentos destes atores; as vivências familiares, como mãe; as vivências profissionais atuando em ambientes escolares, como psicóloga escolar; e, por fim, a preocupação com a forma que tem sido abordado o assunto TDAH nas escolas e junto aos familiares envolvidos com os processos de aprendizagem das crianças. A pesquisa foi fundamentada pelos aportes da Teoria da Subjetividade numa perspectiva histórico-cultural, proposta por Gonzáles Rey, em que o sujeito é reconhecido como um ser único e em constante desenvolvimento, na processualidade e recursividade de seus processos e formações subjetivas. Como viés metodológico, nos ancoramos nos pressupostos da Epistemologia Qualitativa, propondo-nos a uma produção construtivo-interpretativa que possui como pressupostos o reconhecimento da construção do conhecimento como um processo constante e não linear, onde o pesquisador é parte essencial da pesquisa, interpretando, a partir de um suporte teórico-metodológico, as informações produzidas, legitimando a singularidade de todo este processo científico. Para a produção das informações, foram utilizados como instrumentos as entrevistas, complementos de frases, recordatórios e construção compartilhada. Como resultado, foi possível perceber que a suspeita do TDAH foi propulsora de desenvolvimento subjetivo nos participantes, promovendo movimentos subjetivos permeados por esta realidade de maneira singular, pois os novos

processos e formações subjetivos que emergiram na processualidade, inconstância e recursividade das ações e relações presentes nas dinâmicas relacionais que se constituem em função dos processos de aprendizagem das crianças, foram modificando as configurações subjetivas já existentes, promovendo desenvolvimento subjetivo.

Palavras-Chaves: TDAH – Atores Familiares – Processos e Formações Subjetivas – Desenvolvimento Subjetivo

Abstract

The dissertation presents information pertinent to the research done with relatives of children with suspected ADHD referred for diagnostic evaluation. The aim of the study was to analyze how the suspicion of ADHD permeates the emerging subjective productions in the family actors who experience them with their children. As justifications, we highlight: the difficulties of finding studies that address family issues based on the observation of the expressions and feelings of these actors; family experiences as a mother; the professional experiences acting in school environments, as a school psychologist; and finally, the concern with the way the ADHD issue has been addressed in schools and with the families involved with the learning processes of children. The research was based on the contributions of Subjectivity Theory in a historical-cultural perspective, proposed by González Rey, in which the subject is recognized as a unique being and in constant development, in the processuality and recursiveness of its processes and subjective formations. As a methodological bias, we anchor ourselves in the assumptions of Qualitative Epistemology, proposing to us a constructive-interpretative production that has as presuppositions the recognition of the construction of knowledge as a constant and non-linear process, where the researcher is an essential part of the research, from a theoretical-methodological support, the information produced, legitimating the singularity of this whole scientific process. For the production of information, interviews, sentence complements, reminders and shared construction were used as instruments. As a result, it was possible to perceive that the suspicion of ADHD was a propeller of subjective development in the participants, promoting subjective movements permeated by this reality in a unique way, because the new processes and subjective formations that emerged in the processuality, inconstancy

and recursiveness of the actions and present relations in the relational dynamics that are constituted as a function of the learning processes of the children, were modifying the existing subjective configurations, promoting subjective development.

Keywords: ADHD - Family Actors - Subjective Processes and Formations - Subjective Development

Sumário

Agradecimentos	vi
Resumo	viii
Abstract	x
Lista de figuras	xii
Lista de abreviaturas	xiv
Introdução	17
Fundamentação Teórica	31
TDAH, uma breve descrição	31
Família e atores familiares	33
A Teoria da Subjetividade	37
Desenvolvimento subjetivo.....	47
Problematização	54
Objetivos	55
Objetivo geral	55
Objetivos específicos	55
Metodologia da Pesquisa	57
A Epistemologia Qualitativa e a metodologia construtivo-interpretativo	57
Pressupostos da Epistemologia Qualitativo	57
O caráter construtivo-interpretativo e o processo de construção do conhecimento	58
A dialogicidade como condição para a construção do conhecimento	59
A singularidade	60
A metodologia construtiva-interpretativo	61
Contexto e participantes da pesquisa	62
O cenário social da pesquisa e os instrumentos indutores da informação	64
Cuidados e procedimentos éticos.....	65
Instrumentos	65
1º Momento da pesquisa	66
2º Momento da pesquisa	67
Análise das informações	68
Análise e discussão das informações	68
Caso Crescer	69
Caracterização do caso.....	69
A suposição do TDAH na constituição subjetiva de Maria	70
A maternidade como configuração subjetiva.....	71
As relações familiares como configuração subjetiva.....	78
Reconhecimento de Mario como agente nas ações e relações cotidianas	81
O processo de desenvolvimento subjetivo de Maria a partir da suspeita de TDA	85
Caso Cooperar	90
Caracterização do caso.....	90

A suposição do TDAH na constituição subjetiva de Patrícia	92
A cooperação mútua como configuração subjetiva	93
A disciplina e organização como configuração subjetivas	96
As memórias afetivas e os valores morais como configurações subjetivas.....	98
A suposição do TDAH na constituição subjetiva de André	102
A corresponsabilidade como configuração subjetiva	102
A obediência e a pró-atividade como configuração subjetivas.....	106
O processo de desenvolvimento subjetivo de Patrícia e André a partir da suspeita de TDAH	108
Caso Divergir	116
Caracterização do caso.....	116
A suposição do TDAH na constituição subjetiva de Rosana.....	118
A tensão entre a flexibilidade e a autoridade como configuração subjetiva.....	119
A importância do estudo como configuração subjetivas	124
A suposição do TDAH na constituição subjetiva de Everaldo	128
A disciplina e autoridade paterna como configuração subjetiva	129
A definição de papéis dos atores familiares como configuração subjetivas.....	132
O processo de desenvolvimento subjetivo de Rosana e Everaldo a partir da suspeita de TDAH	134
Discussão. A subjetividade dos atores familiares permeada pela suspeita de TDAH	141
Considerações Finais	144
Referências	150
Anexos	158
<i>Anexo A</i> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	158
<i>Anexo B</i> – Termo de Autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa	160
<i>Anexo C</i> - Carta de Revisão Ética	162
<i>Anexo D</i> - Roteiro semiestruturado para Dinâmica Conversacional I	164
<i>Anexo E</i> - Complemento de Frase	170

Lista de Figuras

- Figura 1.** Calçados apresentados por Maria no recordatório Caso Crescer, representando duas fases distintas do desenvolvimento da criança.....83
- Figura 2.** Recortes utilizados pelos participantes do caso Cooperar para representar como pensam a relação entre desenvolvimento infantil e aprendizagem da criança.....97
- Figura 3.** Recortes utilizados pelos participantes do caso Cooperar para representar como pensam a relação entre desenvolvimento infantil e aprendizagem da criança.....97
- Figura 4.** Recortes utilizados pelos participantes do caso Cooperar para representar como pensam a relação entre desenvolvimento infantil e aprendizagem da criança.....97
- Figura 5.** Painel construído pelos participantes do caso Cooperar representando a relação entre desenvolvimento infantil e aprendizagem da criança.....100
- Figura 6.** Registro do leito do quarto onde Patrícia ficou internada por ocasião do nascimento de Paulo, apresentado no recordatório.....103
- Figura 7.** Recorte utilizado pelos participantes do caso Cooperar representando a importância da cooperação para os processos de desenvolvimento e de aprendizagem.....107
- Figura 8.** Recorte utilizado pelos participantes do caso Cooperar representando a importância da cooperação para os processos de desenvolvimento e de aprendizagem.....108
- Figura 9.** Recorte utilizado por Rosana na construção compartilhada, representando seu olhar aberto e flexível acerca das metodologias e recursos usados nos processos de aprendizagem.....125

Figura 10. Recorte utilizado por Rosana na construção compartilhada, representando seu olhar aberto e flexível acerca das metodologias e recursos usados nos processos de aprendizagem.....	125
Figura 11. Recorte utilizado por Rosana na construção compartilhada, representando seu olhar aberto e flexível acerca das metodologias e recursos usados nos processos de aprendizagem.....	126
Figura 12. Recorte utilizado por Rosana na construção compartilhada, representando seu olhar aberto e flexível acerca das metodologias e recursos usados nos processos de aprendizagem.....	126
Figura 13. Recorte utilizado por Rosana na construção compartilhada, representando seu olhar aberto e flexível acerca das metodologias e recursos usados nos processos de aprendizagem.....	126
Figura 14. Recorte utilizado por Rosana na construção compartilhada, representando seu olhar aberto e flexível acerca das metodologias e recursos usados nos processos de aprendizagem.....	126
Figura 15. Painel construído pelos participantes do caso Divergir demonstrando o <i>modus operandi</i> do casal.....	136

Lista de Abreviaturas

DSM V – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª Edição

NEAI – Núcleo Especializado de Apoio à Inclusão

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade

TOD – Transtorno Opositivo Desafiador

Introdução

Esta pesquisa teve início nas inquietações experimentadas na prática como psicóloga escolar e clínica, e também em algumas vivências pessoais, como mãe, acerca do diagnóstico precipitado do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) proferido a crianças que, em algum momento de suas vidas, se expressam de forma a escapar do formato de aluno ideal, ou bom aluno, que Pinheiro (2014) nos aponta em sua pesquisa.

Ainda que as notas tenham papel de destaque no imaginário dos docentes, a disciplina tem preponderância na forma como a comunidade escolar imagina um bom aluno, valorizando aqueles que cumprem todas as obrigações, que aceitam as ordens e determinações dos docentes, que evitam conversar durante as aulas e, principalmente, que respeitam as autoridades escolares, em especial os docentes (p. 62-63).

Como psicóloga escolar, atuando em rede municipal de ensino, em escola privada ou de ensino especial, sempre foi prioridade o trabalho em parceria com o professor, onde procurava fortalecer seu papel de educador, às vezes fragilizado, fazendo análises do contexto de cada caso e buscando os caminhos mais eficazes acerca dos processos de aprendizagem dos estudantes.

Não nos coube, neste trabalho, analisarmos as relações professor-aluno, ou escola-estudante, muito menos nos aprofundar nestas questões, apesar delas perpassarem pela temática abordada. A escola nos serviu como um ponto de partida para pensar sobre o problema da pesquisa a que nos propomos uma vez que as demandas que chegam às clínicas, são, em geral, encaminhadas pelos profissionais das escolas. Comumente, profissionais da educação encaminham crianças ou adolescentes

para avaliação diagnóstica, no caso da prática clínica, ou solicitam encaminhamentos para estas avaliações, no caso da psicologia escolar, justificando suspeitarem que os mesmos possam ter algum transtorno, sendo o TDAH o mais frequentemente citado atualmente, por apresentarem comportamentos que não correspondem ao seu ideal de aluno. Muitas vezes, relatam suspeitar que estes comportamentos, podem estar associados às dificuldades de aprendizagem ou até mesmo a vulnerabilidades no desempenho escolar que o estudante venha apresentando.

Como o acesso à informação é bastante facilitado nos dias atuais, os familiares e professores procuram compreender os sintomas apresentados por estes estudantes a partir de diversas leituras acerca de diferentes diagnósticos. Estas leituras nem sempre são feitas de forma coerente com a realidade que naquele momento se apresenta, buscando, muitas vezes, o entendimento em uma área científica que não dominam, como por exemplo, deixando o campo da educação para navegar pelos conhecimentos da medicina, da psicologia, e até mesmo da ciência farmacêutica. Essas práticas podem proporcionar interpretações distorcidas ou superficiais das informações colhidas, pelo desconhecimento científico e prevalência do senso comum, podendo por em risco a eficácia das intervenções a serem propostas.

Em contrapartida, este movimento dos professores também é positivo, pois observamos nas escolas profissionais comprometidos e preocupados com o desenvolvimento de seus alunos, seja no campo escolar ou social. Estas vivências nos ambientes escolares nos fazem pensar na hipótese de que aprofundar o entendimento sobre os contextos onde as crianças em questão estão inseridas, como a compreensão dos sentidos subjetivos produzidos pelos atores familiares, pode favorecer a abordagem junto à família acerca do assunto, bem como a condução de qualquer tipo de intervenção pedagógica.

Segundo a ciência médica, o TDAH é definido como um transtorno do desenvolvimento infantil, com sintomas que persistem na adolescência e na fase adulta do indivíduo, provocando dificuldades de relacionamentos nos ambientes familiares e de trabalho (Ribeiro. 2014). Tipicamente, o transtorno é caracterizado pela tríade – desatenção, hiperatividade, impulsividade – que devem se fazer presentes no cotidiano do indivíduo desde a infância e se manifestar em diferentes ambientes, especialmente em casa e na escola (Mattos, 2015). Os DSMs-IV e V nos apontam uma lista de sintomas aos quais deve-se estar atento ao diagnosticar um indivíduo como portador de TDAH, considerando que este diagnóstico é essencialmente clínico, isto é, não existem exames de imagem ou laboratoriais capazes de comprovar que há um transtorno. Baseado nesta lista de sintomas o indivíduo deve se enquadrar em pelo menos seis itens e apresentar tal comportamento há pelo menos 06 meses.

O discurso biomédico aponta também para uma predisposição genética herdada de seus pais biológicos, que poderá não estar presente em toda a prole destes, sendo justificado por pesquisas com gêmeos e filhos adotivos. Essa predisposição genética também pode ser identificada no discurso de pais que, ao serem entrevistados, identificam em si mesmos ou no outro parceiro, os sintomas que os filhos ora estão apresentando. Mattos (2015) afirma que, a partir desta propensão de genes, ocorre um mal funcionamento dos circuitos cerebrais que utilizam substâncias responsáveis pela transmissão de informações entre os neurônios, chamadas de neurotransmissores - a dopamina e a noradrenalina. Segundo esta tese, “os circuitos responsáveis pela atenção e pelo controle motor, os circuitos reguladores das emoções (incluindo a motivação) e os circuitos envolvidos no sistema de recompensas são aqueles mais frequentemente alterados no TDAH” (Mattos, 2015, p.85).

Em geral, nos casos em que a suspeita de um transtorno é levantada, o foco dos atores escolares (professores e orientação pedagógica) parece ser as expressões (ou sintomas) apresentados pelo estudante, enquanto a família, na maioria das vezes, é apenas convocada a tomar providências a respeito do assunto. Mesmo nesta convocação, muitas vezes, se percebe que a família não é bem ouvida sobre seu contexto familiar e social, sobre seus valores e crenças, sua história e cultura. Menos ainda, compreendida nas singularidades das produções subjetivas que emergem acerca dos comportamentos manifestados pelos filhos em questão. Então, por ter sido um dia parte de uma dessas famílias convocadas pela escola, e hoje como pesquisadora, passei a direcionar o olhar a estes outros atores envolvidos nos processos escolares destas crianças - os familiares -, afinal, estas crianças não vivem sem relacionarem-se com outras pessoas, a ponto de serem causa e efeito de suas próprias ações e relações, e também provocam diferentes movimentos de subjetivação naqueles que convivem com elas. Tanto as crianças como as famílias são produtoras de sentidos subjetivos nas experiências vividas, estando estes sentidos na base das ações cotidianas.

Pensar o indivíduo a partir de um conjunto de sintomas nomeados como TDAH, onde verifica-se a existência de um transtorno a partir de uma lista de comportamentos associados ao tempo e frequência de manifestação, parece reduzir a pluralidade de experiências, vivências e histórias de vida de cada sujeito a uma forma genérica de definição de comportamentos, ignorando a singularidade dos mesmos, ignorando a produção de sentido particular do indivíduo envolvido numa dinâmica relacional qualquer, seja ele criança, adolescente ou adulto.

Considerando que o ser humano é inserido na cultura desde antes mesmo do momento de sua concepção, sendo atravessado o tempo todo por esta cultura, crescendo em um universo que é histórico e também constituindo-se historicamente, não é possível

pensar neste mesmo ser humano somente a partir de alguns sintomas, que o definem como portador de um transtorno – o TDAH, que se manifestam com significativa expressividade, em um dado momento de seu desenvolvimento, enquanto todas as demais ações e relações produtoras de sentidos subjetivos são ignorados. É num processo histórico-cultural, inerente à condição humana, que o ser humano pode se constituir e se expressar de maneira singular, mesmo no convívio em sociedade, em espaços institucionais, onde existem normas padronizadas de convívio. González Rey (2005b, 2007) afirma que a dialética entre o individual e o social é favorecedora da constituição desta singularidade, pois é a partir de tensões vividas nas interações com o meio que sentidos subjetivos são produzidos, possibilitando a constituição da subjetividade que está na base das novas interações com o meio, caracterizando a recursividade do processo.

Reconhecer as pessoas a partir deste processo histórico e também cultural, tendo suas próprias vivências e sentimentos, apesar de circularem por diferentes espaços sociais, mesmo que organizados a partir de regras que consideram a padronização dos comportamentos, tendo sua interpretação pessoal e particular sobre esta organização, onde suas expressões/atitudes são manifestações subjetivas produzidas nessas vivências, é o que nos possibilita compreender os movimentos subjetivos destes indivíduos e entender a unicidade de cada um.

Assim, também são seus familiares; pessoas produzindo sentidos subjetivos a cada vivência. E que produções subjetivas podem emergir nestes atores familiares quando alertados sobre os comportamentos das crianças? Optamos por chamar de ‘atores familiares’ os participantes desta pesquisa, por que nos tempos atuais, encontramos várias novas constituições familiares, bem como outros parentes, que não pai e mãe, se responsabilizando pelo acompanhamento das crianças junto à escola para

que os pais possam trabalhar, como são os casos dos irmãos mais velhos, dos avós, entre outros.

Não tivemos a pretensão de questionar os diagnósticos de TDAH, nem mesmo a forma como estes são feitos. Permanece aqui nosso respeito às outras ciências, mas queremos sim que o ser humano seja respeitado como ele é: um ser único. Para isso, é preciso dispor-se a conhecer a história de vida de cada pessoa com suspeita de TDAH para entender a subjetividade produzida. Como parte desta história, daremos ênfase aos atores familiares envolvidos neste processo do diagnóstico por entender a importância de sua participação no processo de desenvolvimento da criança. Para isso, buscou-se na Teoria da Subjetividade, proposta por Fernando Gonzáles Rey, o suporte teórico que possibilitou a compreensão das singularidades presentes nestas relações, pois ele nos diz que “a subjetividade individual representa os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece constituída a história única do indivíduo, a qual, dentro de uma cultura, se constitui, em suas relações pessoais” (Gonzáles Rey, 2005b, p.241).

Contribuindo para as reflexões acerca da importância das relações familiares Ribeiro (2014, p.19) afirma que:

A família é um sistema social e, como tal, será definida pela forma de interação legitimada entre seus membros, cujas características e propriedades não são intrínsecas, mas emergem da composição do sistema. (...) Os indivíduos desenvolvem, no convívio familiar, uma visão de mundo que contém tanto elementos oriundos das famílias de origem dos progenitores quanto aspectos moldados a partir do convívio familiar.

Para Mattos (2015), a forma de educação e interação da família com o filho com TDAH interfere nos sintomas, enquanto Ribeiro (2014), afirma que os sintomas

também afetam as dinâmicas relacionais familiares, sendo comuns comportamentos que expressam estresse, irritabilidade, desorientação e desequilíbrio emocional. Diante dos comportamentos característicos do transtorno – desatenção, desorganização, falta de planejamento, entre outros – pais e educadores tem buscado diferentes estratégias educativas que sejam eficazes na definição de limites e manutenção da disciplina.

A Teoria da Subjetividade nos possibilita complexificar a discussão, pois contribui para compreender que a pessoa se constitui sujeito na interação com o outro e com o meio onde está inserido, numa verdadeira via de mão dupla. Então, os contextos social e familiar também precisam ser observados antes de se propor um diagnóstico capaz de mudar os planos de todos os envolvidos, a saber, criança/adolescente, pais e escola.

Vislumbrou-se, com a pesquisa, contribuir para o diagnóstico, evitando interpretações prematuroidade diante de percepções distorcidas acerca de comportamentos de desatenção, inquietude ou impulsividade, como portadores de uma patologia determinista como o TDAH, principalmente porque, muitas vezes, esse diagnóstico é baseado em sinais superficiais e em discursos carregados de descontentamentos e cansaço, provocados pelo cotidiano dos atores escolares ou familiares, que são a expressão de suas próprias produções subjetivas.

Como descrito anteriormente, os atores escolares parecem direcionar seu olhar à criança e às práticas pedagógicas, enquanto a família é apenas convidada a resolver o que a escola interpreta como um problema. Não temos a pretensão de questionar os olhares da escola, já realizado por outros pesquisadores (Araújo, 2002; Benedetti & Urt, 2008; D'abreu & Maturano, 2010; Dallanora, Fensterseifer, Lawisch, Raabe & Areosa, 2007; Domingues, Zancanella & Bassegio, 2013; Faustino Reis & Camargo, 2006; Lardskon & Sperb, 2008; Freitas, Figueiredo, Bonfim & Mendonça, 2010; Silva, Santos

& Oliveira Filho, 2015). Propomos abrir um espaço de compreensão das produções subjetivas produzidas nos atores familiares, a partir da suspeita de que a criança tenha TDAH na tentativa de verificar possíveis interpretações das ações e relações da criança.

Esses questionamentos e reflexões foram inflamados especialmente por histórias vividas por minha família, em diferentes momentos de nossas vidas, como já sinalizado anteriormente, constituindo a justificativa pessoal deste trabalho, pois cada um de meus filhos passou por uma sugestão de diagnóstico em suas escolas. O primeiro, hoje com 14 anos, preocupou sua professora do 2º ano do ensino fundamental por fazer qualquer objeto na mesa virar um brinquedo – o estojo virava carrinho, bem como o apontador; a borracha virava cavalo, e assim por diante. As queixas eram frequentes, embora isso não interferisse em seu aprendizado. O que atrapalhava, era o fato dele não copiar o que era passado no quadro. Depois de tantas queixas da professora e sugestões a ela sobre como poderia conduzir aquela situação em sala de aula, decidi dizer a ela que ele tinha déficit de atenção – sem nunca ter passado por nenhuma avaliação diagnóstica. Parece que foi a solução de todos os problemas, pois nunca mais ouvi qualquer queixa e meu filho teve um bom desempenho na escola.

Alguns anos depois, com o caçula, atualmente no 4º ano do ensino fundamental, quando frequentava o 1º ano, recebi muitas reclamações da professora de que ele era muito inquieto. Não ficava sentado, ia de uma cadeira à outra o tempo todo, falava muito, não terminava a tarefa, queria saber como o colega estava fazendo, não se concentrava e estava tendo dificuldades na leitura. Em casa percebia ele muito curioso, esperto, querendo saber de tudo que acontecia ao seu redor, mas sempre que interpelado, respondia com educação e respeito. Procurei ficar mais atenta à aprendizagem e não dei tanta importância às queixas referentes ao seu comportamento advindas da escola. Eu e a professora tivemos muitas divergências de opinião acerca do

comportamento dele, o que provocou muitos desconfortos em todos – na nossa casa e na escola.

Essa experiência que minha família vivenciou mais de uma vez, pois outros familiares também passaram por essas suspeitas, me fez pensar nas consequências que abordagens malconduzidas podem ter, como a exclusão ou segregação em sala de aula ou a medicalização, que nem sempre é necessária, podendo-se encontrar outras formas de manejo junto aos sintomas. Temos como pressuposto inicial, de que as formas de abordagem junto à família acerca das hipóteses de um transtorno de desenvolvimento pode evitar o uso inadequado de medicações, já que, ao revisar a literatura existente sobre este transtorno, foram encontrados vários estudos sobre os efeitos da administração do metilfenidato, droga mais indicada para controle dos sintomas nestes casos e, na maioria deles, os resultados são inconclusivos. Além disso, pode também qualificar o enfrentamento aos sintomas que hora se lhes apresentam, mas, inevitavelmente, mobilizam a produção subjetiva, que poderá impactar no desenvolvimento da criança e nas dinâmicas relacionais existentes entre os atores familiares. Ao identificar as produções subjetivas que emergem na família da criança com suspeita de TDAH produz-se inteligibilidade sobre o processo vivido por essa família, podendo contribuir com os profissionais no momento de abordar sobre a suspeita de TDAH.

No dia a dia da realidade escolar, como psicóloga escolar, percebeu-se a prática comum entre os professores, diante de estudantes que apresentem comportamentos de difícil convivência, ou que provoquem algum desconforto, ou ainda diante das dificuldades de aprendizagem, que era ir buscar algo que explicasse tais comportamentos. Com isso, corremos o risco de reduzir este conjunto de sintomas a uma nomenclatura aceita socialmente que, em geral, isenta a responsabilidade do

profissional da educação ou da escola, ignorando desta forma o sujeito que está tentando emergir usando suas diversas formas de linguagem. Convivi com esta realidade durante minha prática como Psicóloga Escolar e isso me provocava inquietações.

Ao buscar, em diversos acervos de publicações científicas, referências que pudessem dar suporte a intervenções acerca da dinâmica familiar de crianças com suspeita de TDAH, foi possível perceber a prevalência do olhar biomédico diante destes casos, onde encontramos muitas discussões sobre: a) medicalização, (Andrade & Scheuer, 2004; Caliman & Rodrigues, 2014; Carvalho, Brant & Barros De Mello, 2014; Cavadas, Pereira & Mattos, 2007; Cruz, Okamoto & Ferrazza, 2016; Damiani, Damiani & Casella, 2009; Pastura & Mattos, 2004; Segenreich & Mattos, 2004; Serralha, 2010; Szobot & Romano, 2007); b) funcionamento neurocerebral (Albuquerque, Maia, França, Mattos & Pastura, 2012; Araújo & Carreiro, 2009; Barbosa & Munster, 2014; Costa, Dorneles & Rohde, 2009; García-Señoráh & González, 2011; Gonçalves et al, 2013;); Ignacio, Gonsalez, Almeida, Andrade & Monteiro, 2008; Kyrillus Neto & Santos, 2013; Loutfi & Carvalho, 2010; Mesquita, Coutinho & Mattos, 2009; Messina & Tiedemann, 2009; Ramalho, Saboya, Saraiva, Lima, Palmiini & Coutinho, 2007; Silva, Coelho & Silva, 2010; Wendtm Esteves & Argimon, 2012); e, c) comorbidades associadas ao transtorno (Batista, 2011; Costa, 2008; Machado Da Costa, Maia Filho & Gomes, 2009; Maciel, 2010).

Quando a família é mencionada, o objetivo, em geral, parece ser o de orientação, mas pouco procurando compreender as relações entre os atores familiares. No campo da Psicologia, encontramos alguns ensaios, mas ainda poucos, de discussão sobre as dinâmicas relacionais familiares (Frassetto & Bakos, 2010; Rocha, Del Prette & Dell Prette, 2013). Outros estudos tentam analisar os efeitos que o diagnóstico de TDAH

provoca nestas relações (Coutinho, Mattos, Schmitz, Fortes & Borges, 2008; Mattos, 2015; Ribeiro, 2014).

Porém, não foram encontrados estudos que reconheçam o valor heurístico da subjetividade como uma categoria de análise que gera abertura para investigar como os sentidos subjetivos são mobilizados diante da suspeita do diagnóstico de TDAH, sentidos esses que estão na base dos movimentos da família como a busca por profissionais qualificados que atendam à demanda, apoio escolar, tensões familiares, etc., constituindo a justificativa teórica da pesquisa.

Do ponto de vista social, esta pesquisa pode servir de subsídio para uma reflexão mais cautelosa acerca do processo de identificação da origem das expressões das crianças, as quais provocam preocupação nos atores escolares, tentando compreender as produções subjetivas que emergem nos familiares, quando a eles é mencionada a hipótese da existência de um transtorno para justificar o comportamento da criança. Esta reflexão, possibilitar-nos-á pensar em diagnósticos mais pontuais e, por consequência, intervenções eficazes, evitando danos futuros, como o descomprometimento dos atores escolares, ou da própria família, com o desenvolvimento das aprendizagens das crianças em questão, a exclusão, ou a patologização. Com isso, seria possível uma melhor administração das intervenções medicamentosas, que tem sido tão estudada e questionada, de modo especial por se tratar de crianças.

Com uma pesquisa desta magnitude espera-se que, indiretamente, seja favorecida a relação do professor com seu aluno, pois de um lado, o aluno podendo ser percebido e respeitado como sujeito, favorecendo que ele seja sujeito, também, de suas aprendizagens, interagindo com o meio proporcionado pelo professor de maneira mais dinâmica, entregando-se a esta relação com autoestima elevada e de forma transparente. De outro, o professor, se estiver se sentindo mais seguro, também podendo ser sujeito

nesta relação de maneira menos tensional, talvez consiga perceber, com maior clareza, o bom desempenho do aluno.

Assim se configura, como objetivo geral desta pesquisa, analisar como a suspeita de TDAH permeia as produções subjetivas emergentes nos atores familiares que a vivenciam com seus filhos . Enquanto os objetivos específicos se definem em: 1) identificar as formações subjetivas dos representantes do núcleo familiar participante da pesquisa a partir da suspeita do TDAH e, 2) analisar processos de desenvolvimentos subjetivos mobilizados a partir do possível diagnóstico de TDAH.

Nossa primeira busca aos participantes foi junto ao NEAI – Núcleo Especializado de Apoio à Inclusão, no município de Formosa/GO. Esta instituição serve de apoio à rede municipal de educação do referido município, e conta com profissionais como psicólogas, psicopedagogas, fonoaudiólogas, fisioterapeuta e neurologista. Como as demandas de avaliações que surgem nas escolas são encaminhadas a esta equipe, pedimos a parceria dos profissionais para que nos fossem indicadas as famílias que poderiam participar da pesquisa. No entanto, essa parceria não teve o êxito que esperávamos, tendo recebido apenas uma indicação, que acabou por desistir depois do primeiro encontro.

As famílias que participaram da pesquisa foram surgindo na clínica – espaço de trabalho da pesquisadora -, onde os familiares em questão buscavam informações sobre avaliações diagnósticas do TDAH. Então, por atenderem aos critérios¹ de participação da pesquisa, foram convidados a participar. Com isso, obtivemos 03 (três) famílias envolvidas, sendo que todas as crianças frequentavam a primeira fase do ensino

¹ Para participar desta pesquisa, era necessário que os participantes fossem familiares de crianças em idade escolar, frequentando a escola, com suspeita de TDAH, tendo, a escola, orientado a família a buscar um diagnóstico que justificasse o comportamento da criança, ou as dificuldades de aprendizagem que ela apresentava. Estes familiares deveriam ser aqueles que acompanhavam o processo de aprendizagem da criança.

fundamental, e os atores escolares suspeitaram de TDAH devido aos comportamentos e/ou ao desempenho nas aprendizagens, apresentados nos ambientes escolares.

A pesquisa contou com duas etapas de produção de informações, tendo um intervalo de 02 (dois) ou 03 (três) meses entre elas, onde apenas os responsáveis pelas crianças foram ouvidos e observados. A primeira etapa contou com três encontros, onde houve uma proposta inicial de instrumentos que seriam usados para auxiliar nestas produções, mas a cada encontro realizado, era analisada a pertinência dos instrumentos propostos, e se fosse o caso, feitas adequações. Isso poderá ser compreendido melhor no capítulo onde estarão descritas as análises de cada caso.

A presente dissertação está estruturada em 06 (seis) partes, organizadas da seguinte forma: 1ª) Introdução, apresentando um breve panorama dos desdobramentos da pesquisa, incluindo a revisão de literatura, as justificativas, objetivos, a metodologia e os aportes teóricos que deram suporte à pesquisadora para realizar as análises das informações produzidas; 2ª) fundamentação teórica, traçando breves linhas sobre os conceitos de TDAH e de família, e nos aprofundando nos aportes teóricos da teoria da Subjetividade numa perspectiva histórico-cultural, eleita para orientar as análises realizadas durante o processo de pesquisa; 3ª) problematização, situando a origem das preocupações que levaram a pesquisadora a desenvolver tal trabalho; 4ª) Os pressupostos da Epistemologia Qualitativa e a metodologia construtivo-interpretativa, a qual serviu-nos como guia metodológico, dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa capaz de confirmar a possibilidade de se fazer ciência empírica de maneira participativa e respeitando a processualidade existente na produção das informações; 5ª) apresentação das análises e construção das informações de 03 casos, sendo 05 participantes: o caso Crescer, com 01 participante; o caso Compartilhar, com 02 participantes; e o caso Divergir, com 02 participantes; e 6ª) as considerações finais deste

trabalho, onde descrevemos os novos campos de inteligibilidade levantados sobre as singularidades existentes nos familiares envolvidos no processo de diagnóstico de TDAH, bem como outras observações que construímos acerca do tema em questão.

Fundamentação Teórica

O TDAH, uma breve descrição

O TDAH tem sido estudado e discutido por diversos pesquisadores de diferentes áreas científicas, incluindo a Educação, a Física, as Ciências da Saúde, a Psicologia, a Ciência da Informação, entre outras (Brzozowski & Caponi, 2009; Dorneles et al., 2014; Gomides, 2015; Guimarães, 2013; Knapp, Rodhe, Lyskowiski & Johannpeter, 2002; Legnani & Almeida, 2008; Mattos, 2015; Reis & Camargo, 2006; Salles, Haase & Malloy-Diniz, 2016; Souza et al., 2007;), seja com foco no processo de diagnóstico, na medicação utilizada para o tratamento do transtorno, nas propostas de tratamento, no impacto do comportamento da criança diagnosticada, na família ou no meio escolar e social, ou na vida adulta e profissional de quem foi diagnosticado na infância.

Pesquisadores têm realizado muitos estudos nas últimas décadas, para investigar aspectos neurobiológicos, genéticos, clínicos e epidemiológicos do TDAH. As causas do transtorno ainda não são precisamente conhecidas, mas há fortes indícios e ampla aceitação na literatura especializada de que esteja relacionado a alterações neuroquímicas provavelmente de origem genética, com contribuição de fatores ambientais ao seu desenvolvimento (Ribeiro, 2014, p. 10).

As expressões do indivíduo são, pela ciência médica, denominadas de sintomas, atribuindo ao sistema neuronal as principais causas do TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – que é descrito, pela medicina, como um transtorno do desenvolvimento, identificado a partir de observações clínicas e da história de vida do paciente. Os sintomas devem aparecer ainda na infância, e se manifestar em pelo menos dois ambientes diferentes, geralmente em casa e na escola, por pelo menos 06 meses.

Costuma persistir na adolescência e na fase adulta, resultando em diversas dificuldades que podem ser de ordem escolar, familiar, social ou profissional. Para seu diagnóstico são utilizados os critérios descritos no Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais, o DSM V, exames de neuroimagem - sendo que seus resultados não são suficientes para a definição do diagnóstico -, histórico familiar e descrição dos comportamentos, feita pelos pais/responsáveis e pelos atores escolares, e avaliação neuropsicológica, caracterizando o diagnóstico do TDAH como essencialmente clínico.

É importante ressaltar que quaisquer métodos de neuroimagem têm suas limitações para o diagnóstico de quaisquer patologias, remontando ao observado com o uso de testes neuropsicológicos. Por esse motivo, qualquer diagnóstico em neurologia ou em psicopatologia deve ser suportado por histórias detalhadamente colhidas, por exames clínicos bem estruturados, por instrumentos de apoio ao diagnóstico e pelo cuidado com a sedução que existe a respeito das novas técnicas de imageamento cerebral em relação ao público leigo (Erthal, Coutinho, Mielle & Mattos, 2016, p. 101).

Antes da publicação do DSM-V (2014), havia três classificações para o transtorno: predominantemente hiperativo, predominantemente desatento e combinado, podendo, ainda, a pessoa acometida desta patologia, apresentar comorbidades, que são outras patologias ou sintomas decorrentes ou associados ao TDAH, como é o caso de alguns transtornos de aprendizagem. A partir da atual publicação do DSM, fala-se em ‘apresentação atual’, pois os estudos mostraram que há instabilidade nos comportamentos, podendo mudar de um tipo para outro (Mattos, 2015). Tipicamente, o transtorno é caracterizado pela tríade desatenção-hiperatividade-impulsividade que devem se fazer presentes no cotidiano do indivíduo desde a infância e que se manifesta em diferentes ambientes, especialmente em casa e na escola.

O discurso médico, baseado no olhar biomédico, aponta para uma predisposição genética herdada de seus pais biológicos, que poderá não estar presente em toda a prole destes, mas que se justifica por pesquisas com gêmeos e filhos adotivos que, a partir do discurso destes pais ao serem entrevistados, identificam em si mesmos ou no outro parceiro, os sintomas que os filhos ora estão apresentando (Mattos, 2015). A partir desta predisposição genética ocorreria, a nível cerebral, um mau funcionamento dos circuitos cerebrais que utilizam substâncias responsáveis pela transmissão de informações entre os neurônios, chamados de neurotransmissores, que são o caso da dopamina e da noradrenalina. Segundo esta tese, “os circuitos responsáveis pela atenção e pelo controle motor, os circuitos reguladores das emoções (incluindo a motivação) e os circuitos envolvidos no sistema de recompensas são aqueles mais frequentemente alterados no TDAH” (Mattos, 2015, p. 85).

As causas do transtorno ainda são desconhecidas. Há algum tempo, também o olhar biomédico considerava a hipótese de que ambientes familiares com fragilidades estruturais, com conflitos frequentes, pudessem ser a causa do surgimento dos sintomas que caracterizam o citado transtorno. Porém, as recentes pesquisas têm indagado sobre esta possibilidade, considerando mais provavelmente que estes comportamentos familiares sejam consequentes da presença de um membro com TDAH no cotidiano, e não causadores do mesmo.

Adultos com TDAH também apresentam mais problemas de comportamento e outros transtornos psiquiátricos (comorbidades) que aqueles que não têm o transtorno. Isso poderia contribuir potencialmente para um ambiente familiar ruim, mesmo que não fosse a causa do TDAH (que estaria “passando” geneticamente de pai para filho, independentemente do ambiente em casa). (Mattos, 2015, p. 85).

Este olhar biomédico, focado na sintomatologia, dificulta a percepção da emergência do sujeito que nestas expressões procura manifestar sua subjetividade, seus desejos, angústias e conflitos, podendo favorecer o adoecimento do indivíduo e anulação do sujeito. Com isso, realizar o diagnóstico do referido transtorno torna-se complexo e, às vezes, polêmico, quando passamos a perceber as expressões do indivíduo como possíveis manifestações subjetivas, e não como aspectos de uma patologia, pois desta forma, o indivíduo é compreendido como único e não como parte de uma classificação diagnóstica.

Família e atores familiares

A proposta desta pesquisa não é de compreendermos os conceitos de família discutidos na atualidade ou a constituição subjetiva das famílias envolvidas neste processo de investigação. Então, por nos dedicarmos a compreender as produções subjetivas individuais de familiares de crianças com a suspeita de TDAH, optamos pela expressão atores familiares. No entanto, parece-nos importante uma breve definição de como entendemos a família, para situar de onde partimos para a escolha de nossos participantes.

Entendemos por família um grupo de pessoas que se relaciona de forma sistemática, tendo laços consanguíneos ou não, e possui características próprias que surgem a partir deste sistema complexo que se configura no cotidiano das dinâmicas relacionais existentes, as quais são permeadas pela subjetividade individual de cada membro deste grupo. Ser membro deste grupo implica posicionar-se em acordo com as normas por ele determinadas ou promover mudanças no mesmo, ao comportar-se de maneira a provocar transformações no sistema (Ribeiro, 2014). Nas experiências vividas

em família, o indivíduo desenvolve uma visão de mundo permeada pelas produções subjetivas que surgem individualmente e coletivamente, as quais tem origem na cultura que circunda a história de vida e nas experiências concretas de cada indivíduo.

A família é um sistema social e, como tal, será definida pela forma de interação legitimada entre seus membros, cujas características e propriedades não são intrínsecas, mas sim emergem da composição do sistema. (...) Os indivíduos desenvolvem, no convívio familiar, uma visão de mundo que contém tanto elementos oriundos das famílias de origem dos progenitores quanto aspectos moldados a partir do convívio familiar. (Ribeiro, 2014, p. 19)

A família é um dos sistemas sociais mais complexos, composto por crenças, valores e práticas diversas, que se transforma à medida que o meio social, com o qual convive muda e pode provocar mudanças em todos os seus membros, que diante de tensionamentos internos e externos podem ser afetados, fazendo com que as modificações garantam a continuidade, o crescimento, ou a desintegração psicossocial e emocional do grupo. (Faco & Merchipri, 2009) Entendemos que este sistema, assim como outros sistemas sociais – grupos de trabalho, grupos escolares, entre outros - se configura na integração das subjetividades sociais e individuais de cada grupo, articulando-se na recursividade das produções subjetivas de ambos. Não é considerado um sistema determinado ou fechado, mas, da mesma forma que a subjetividade individual, se configura e se movimenta a cada nova expressão das subjetividades presentes neste grupo, sendo indissociáveis dos indivíduos, provocando novas formas de ação e reação do grupo.(González Rey, 2005a, 2005b, 2012, 2017a)

A subjetividade social, como a subjetividade em seu conjunto, é um sistema configuracional que não aparece com uma estrutura estática em que se organizam todos os seus processos. (...) A subjetividade social não se organiza

por elementos, mas por configurações e sua construção é tão complexa como a construção das configurações subjetivas individuais. (González Rey & Martínez, 2017a, p.79)

Apesar de predominar, a concepção de família a partir de um modelo tradicional, como um grupo composto por pai, mãe e filho(s) natural(is), tem-se percebido as transformações que esta visão vem sofrendo nos últimos anos com as novas estruturas familiares que estão surgindo. O papel feminino, que neste modelo, era de cuidadora da prole e da casa, passou por mudanças gerando flexibilizações nas relações e provocando conflitos neste grupo familiar. (Dessen & Braz, 2005) Com isso, reconfigurações familiares surgem, onde pais divorciados constituem novos grupos familiares e os espaços paterno e materno, que antes eram compartilhados, passam a ser únicos diante do(s) filho(s) (Turkenicz, 2006). Além disso, com o advento da pílula anticoncepcional, com as variações socioeconômicas e com a inserção da mulher no mercado de trabalho, houve uma diminuição das estruturas familiares, onde o número de filhos passou a ser cada vez menor, ou ainda, muitos casais optaram por sequer terem filhos. Outras mudanças são percebidas nas configurações familiares, onde casais passaram a ser constituídos por homossexuais, muitas famílias monoparentais passaram a existir, seja uma relação de filho-pai, ou filho-mãe. (Dessen & Braz, 2005)

Diante desta realidade, onde o mundo moderno tem feito com que homens e mulheres sejam sugados por suas vivências profissionais, avós, irmãos e tios tomaram um lugar importante no cotidiano das crianças, muitas vezes assumindo a responsabilidade pelo acompanhamento da saúde e da educação das mesmas.

A ambivalência da mulher em relação ao seu papel profissional e de mãe provocou não só mudanças nas relações maritais e parentais, como também

propiciou uma maior valorização do papel dos avós e dos irmãos como agente de cuidado e suporte social no contexto familiar. (Dessen & Braz, 2005, p.127).

Acreditamos que, independente de como se constitui a família, o que sustenta esta estrutura, são as dinâmicas relacionais que se constroem entre os indivíduos membros destes núcleos familiares. A família se constitui de pessoas que pensam e sentem cada momento de suas vidas de forma única e particular, mesmo que vividos coletivamente na convivência do grupo (Ribeiro, 2014). Sendo assim, optamos em usar a expressão atores familiares, por considerarmos a relevância de demarcar que nossa pesquisa não irá se aprofundar no estudo das relações familiares, e sim, nas produções subjetivas de cada membro participante da pesquisa, procurando criar espaços de compreensão das subjetividades daqueles que se envolveram com a suspeita do TDAH, e isso poderia acontecer com outros membros de cada família que não somente com aqueles que exercem o papel de pai e mãe.

A Teoria da Subjetividade

Uma aproximação com a Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey (1997-2017) nos possibilita compreender o humano na sua singularidade, e não como parte de uma categoria proposta por uma Classificação Internacional de Doenças, como o CID¹, ou pelos critérios diagnósticos descritos no Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais-DSM²-, como é o caso das pessoas diagnosticadas com TDAH. No contexto desta teoria, a pessoa é compreendida de forma singular, e seu autor, González Rey, faz críticas contundentes às outras teorias psicológicas que concebem comportamentos homogeneizados e categorizantes, rompendo com

tendências deterministas e mecanicistas, e abrindo a possibilidade de compreender o ser humano em sua complexidade (Gonzalez Rey, 2005^a, 2005b, 2015).

González Rey (2005b) faz uma síntese de algumas teorias psicológicas e suas contribuições na construção teórico-metodológica que realiza, como é o caso do humanismo, da psicanálise e da perspectiva histórico-cultural. Sobre a psicanálise, ele diz que, apesar de ser de grande valia para a ciência psicológica, deixa a desejar ao propor interpretações estanques e universais de determinadas representações ou fenômenos psíquicos, pondo em risco o caráter singular dos sentidos produzidos pelo indivíduo.

A psicanálise apresenta-nos uma interessante epistemologia implícita de caráter construtivo-interpretativo, que se vê “reprimida” em seu potencial gerador do pensamento psicanalítico ao estabelecimento de categorias universais, que vão restringindo a produção psicanalítica a um modelo geral, que deve atuar como ponto inicial e final de suas práticas (González Rey, 2005b, p.22. Grifo do autor).

Sobre o Humanismo, sua crítica perpassa pelo modo de conceber o indivíduo como único responsável por suas ações e reações, sendo ele dono de suas decisões, tendo com isso a soberania sobre sua liberdade. Assim, esta perspectiva permite compreender que o indivíduo pode constituir-se como um sujeito ativo e criativo, capaz de assumir diferentes posicionamentos diante de diferentes situações que se lhe apresentem, considerando que o meio externo não determina as ações e relações presentes no cotidiano dele, pois, mesmo que este meio provoque nele sentimentos diversos, ele é capaz, sozinho de sobrepor-se a estas experiências sempre que desejar, enfrentando-as e superando-as (González Rey, 2005b, 2007, 2017a).

O Humanismo nos apresenta um sujeito capaz de autodeterminar-se, autorealizar-se, autoatualizar-se, etc., com o qual volta em certa medida ao sujeito soberano que dominou o pensamento moderno: sujeito racional, dono de seus atos, e dominado por impulsos são, o qual pelo nosso ponto de vista representa uma visão inadequada deste sujeito, pois, ainda que enfatize aspectos positivos do crescimento pessoal, não consegue separar-se da concepção de homem como portador de uma essencialidade inerente, herdada da visão dominante na psicanálise. Todavia, esta perspectiva se diferencia da concepção psicanalítica em um aspecto essencial para a compreensão do homem como sujeito: a capacidade de atuar seguindo convicções e princípios pessoais, que em si mesmo, são geradores de subjetivação, e não simplesmente a expressão de forças ocultas (González Rey, 2005b, p. 59).

Quanto à construção teórica numa perspectiva histórico-cultural, sua crítica é direcionada à confusão que foi se desenvolvendo ao passo em que os autores foram fragmentando as categorias propostas por Vigotsky (González Rey, 2005b, 2013), fazendo com que suas ideias iniciais, de compreensão do humano em sua totalidade, fossem se perdendo, como foi o caso de Luria, Bruner e Werstch. Com isso, González Rey faz sua crítica à tendência de manterem-se arraigados aos princípios do empirismo, desconsiderando o caráter revolucionário vigotskyano, ou seja, compreender o ser humano a partir de elementos que ele considerou constitutivos deste sujeito, analisando o meio onde está inserido, sua história pregressa e as interferências que este meio faz neste indivíduo, e vice-versa, numa constante reciprocidade.

Sendo assim, insistimos em abordar esta questão para sublinhar o caráter parcial, pragmático e empirista que têm tido as categorias propostas por Vigotsky ao serem separadas do sistema teórico em que foram concebidas e das bases

filosóficas e epistemológicas que as inspiraram. É incrível, ainda que por si já represente um posicionamento, a fora como foram assumidas de modo parcial categorias propostas por Vigotsky, ignorando totalmente o sistema teórico geral no qual definiam seu sentido, o que dá provas da orientação empirista e pragmática daqueles para quem o valor heurístico de tais categorias seria definido por sua unidade para o tratamento empírico do objeto (González Rey, 2005b, p. 178).

As propostas do autor soviético serviram-lhe de inspiração, quando ele toma como base para a teoria da subjetividade, os princípios elaborados por Vigotsky, de que a constituição da psique humana ocorre num processo dinâmico e subjetivo, compreendendo o indivíduo em seu contexto histórico, dando ênfase à afetividade e às produções simbólicas, na dinamicidade das relações coletivas. Com a concepção de sistema dinâmico de sentidos, Vigotsky rompe com a lógica da fragmentação elementar e com a ideia de que existissem princípios universais para explicar a organização psíquica, propondo que esta organização transcende a dicotomia do externo e interno e oferecendo uma nova definição ontológica da psique, onde o considera sistêmico e processual (Lima Scoz, 2009).

Na teoria da Subjetividade numa perspectiva cultural-histórica, o sujeito é concebido na interação dos meios interno e externo, numa via de mão dupla, com a recursividade existente nesta dinâmica relacional, permitindo que o indivíduo seja influenciado pelo meio onde está inserido e, de forma concomitante, influencie e transforme este meio, o social, expressando-se e desenvolvendo-se na processualidade e na inconstância. Desta maneira, o ser humano é compreendido como produtor de sentidos subjetivos de forma processual, ou seja, entendendo que seu desenvolvimento é contínuo, e que em suas complexas reflexões, representações e construções, articula

inúmeros sentidos subjetivos em diferentes situações vivenciadas, podendo estes, produzirem novos outros sentidos subjetivos e assim sucessivamente e recursivamente. “No mundo humano cada geração se vê confrontada com o enorme desafio de receber do passado a sua herança cultural, transformá-la e projetá-la no futuro, levando a diante o processo civilizatório” (Drawin, 2011, p. XI). Assim, as gerações e indivíduos que compõe os espaços culturais, devem se defrontar com a história, promovendo com isso inscrições na consciência histórica do indivíduo biológico, caracterizando os processos de subjetivação (González Rey, 2011).

Os sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais produzidas a cada experiência do indivíduo, se expressam das mais diferentes formas e também podem provocar a produção de novos sentidos subjetivos, de maneira recursiva e não linear, na processualidade de suas vivências, não se revelando de forma transparente, ou aparente, não sendo acessíveis diretamente, mesmo nas manifestações concretas do comportamento humano (González Rey, 2011).

O sentido exprime as diferentes formas da realidade em complexas unidades simbólico-emocionais, nas quais a história do sujeito e dos contextos sociais produtores de sentido é um momento essencial de sua constituição, o que separa esta categoria de toda forma de apreensão racional de uma realidade externa (González Rey, 2005b, p. IX)

Com este direcionamento a Teoria da Subjetividade vai se constituindo e passa a considerar sujeito o indivíduo que, a partir de sua história, de sua cultura, de sua interação com o social, dotado de uma emocionalidade que lhe é inerente, é capaz de produzir caminhos subjetivos diferenciados em relação ao seu grupo social. Para González Rey (2005b, 2007, 2011), sujeito é aquele que abre caminhos próprios de

subjetivação, que é sujeito de mudanças, e é constituído a partir de sua história e de suas relações sociais, numa via de mão dupla contínua.

Os sentidos subjetivos emergem no curso da experiência, definindo o que a pessoa sente e gera nesse processo, definindo a natureza subjetiva das experiências humanas. Esse novo tipo de processo emerge na vida social culturalmente organizada, permitindo a integração do passado e do futuro como qualidade inseparável da produção subjetiva atual. Trata-se de um atributo fundamental da configuração subjetiva, que é uma formação autogeradora, que surge no fluxo diverso dos sentidos subjetivos, produzindo, de seu caráter gerador, grupos convergentes de sentidos subjetivos que se expressam nos estados subjetivos mais estáveis dos indivíduos no curso de uma experiência.

(González Rey & Martínez, 2017a, p. 63)

As configurações subjetivas são, portanto, pequenos sistemas organizacionais da subjetividade, que se constituem a partir dos sentidos subjetivos produzidos no decorrer das experiências humanas, podendo ser também autogeradoras de novos sentidos subjetivos que convergem em uma determinada ação (Coelho, 2012). Assim, novos sentidos podem ser produzidos como efeito dos agentes da ação, e novamente integrarem-se nas configurações já existentes, onde a ação já acontece, ou enredar processos de mudanças nessas próprias configurações (González Rey & Martínez, 2017a). As configurações subjetivas são geradas na integração e fluxo contínuo das múltiplas experiências humanas, onde os sentidos subjetivos sintetizam estas experiências em unidades simbólico-emocionais.

O jogo contraditório e tenso dos sentidos subjetivos e das configurações subjetivas sintetizam, em cada um dos níveis de configuração da subjetividade individual e social múltiplas produções subjetivas que se configuram no nível

macro da organização social, mas que aparecem em seu caráter singular em cada um desses níveis (González Rey & Martínez, 2017a, p.67).

O caráter singular do indivíduo é uma premissa da Teoria da Subjetividade, pois seus estudiosos defendem que o sujeito tem capacidades geradoras de subjetivação. “O pensamento, a reflexão e as decisões tomadas pelo sujeito singular legitimam seu pensamento e possibilitam que entre na dinâmica complexa da vida social” (Rossato, 2009, p.74). Segundo González Rey (2005b, p. 241), “a subjetividade individual mostra os processos de subjetivação associados à experiência social do sujeito concreto, assim como as formas de organização desta experiência por meio do curso da história do sujeito”. Assim, entende-se que o indivíduo, diante do mundo externo a si, pode agir e reagir conforme suas vivências e sua história de vida, a partir de sentidos subjetivos que são produzidos nas relações com o social e consigo mesmo, atravessado pela cultura que o circunda, sendo capaz de olhar a tudo e a todos de forma particular. Na continuidade e processualidade destas produções, ele constitui e reconstitui sua subjetividade individual e social, que assim se mantém em desenvolvimento.

Nenhuma experiência vivida é portadora de uma significação psicológica universal pelo seu caráter objetivo; toda experiência toma sentido subjetivo a partir de seus efeitos colaterais sobre uma pessoa ou um grupo, efeitos esses que não estão na experiência, mas naquilo que a pessoa ou o grupo produz no processo de viver essa experiência, a que se organiza nas configurações subjetivas que emergem nesse processo (González Rey, 2011, p. 31).

Nesta singularidade emerge o sujeito, ou seja, aquele indivíduo capaz de gerar processos de subjetivação próprios, mesmo dentro de contextos normativos-institucionalizados, diante de propostas categorizantes e homogeneizadoras. A noção de sujeito parte de um pressuposto epistemológico de caráter singular em que o homem é

constituído subjetivamente em sua própria trajetória histórica, nas contradições e tensionamentos dos sentidos subjetivos produzidos, nos registros emocionais que ocorrem e nas necessidades que vão se desenvolvendo neste percurso das experiências individuais e sociais, gerando, na processualidade e inconstância de suas experiências, novos processos subjetivos. “O sujeito representa a capacidade de posicionamento de indivíduos e grupos, cujos limites estão na própria produção simbólica da cultura e nos recursos subjetivos para assumir os desafios dos espaços existenciais da experiência”. (González Rey & Martínez, 2017a, p. 73)

Compreender como os sentidos subjetivos são produzidos e que estes, ao se enredarem uns aos outros constituem as configurações subjetivas, promovendo novos espaços de inteligibilidade, nos permite entender como se constitui a subjetividade de cada indivíduo. A subjetividade se expressa e se movimenta por causas intrínsecas, motivada pelos sentidos subjetivos produzidos nas experiências de uma vida, e não apenas atuais.

A subjetividade pode ser compreendida a partir de duas principais categorias – subjetividade social e subjetividade individual – que se desenvolvem mutuamente, de forma complexa, interferindo uma à outra neste desenvolvimento. Na tensão entre ambas que se constitui o sujeito (González Rey, 2005a). Todo movimento humano pode ser tensional e gerar emoções que, agregadas aos aspectos simbólicos, podem provocar impacto às configurações subjetivas já existentes, podendo produzir novos sentidos subjetivos. Mutuamente, esta produção sofre influência das configurações antes constituídas. Ou seja, os sentidos subjetivos modificam as configurações subjetivas existentes, ao mesmo tempo em que os sentidos subjetivos são também modificados por estas configurações subjetivas já existentes, “o que demonstra o caráter ativo da produção da subjetividade” (Rossato, 2009, p.74).

Com isso, percebemos que a subjetividade individual é constantemente modificada, pois nenhuma configuração subjetiva é estática, imutável. Dessa maneira, pode surgir uma reorganização da subjetividade, sendo desta forma que o desenvolvimento subjetivo ocorre. A subjetividade é, então, um entremeadado de configurações subjetivas produzidas pelo sujeito, constituído histórico-culturalmente, e potencialmente criativo, que produz continuamente sentidos subjetivos a partir de suas experiências vividas tensionalmente.

A história não é vista aqui como soma de acontecimentos objetivos, mas como a configuração subjetiva singular das experiências da pessoa em espaços sociais concretos. Nessa configuração se expressa num nível subjetivo a unidade indissolúvel do histórico e do atual, unidade que só acontece como produção subjetiva da pessoa, não sendo possível compreendê-la pela indução ou dedução de processos objetivos passíveis de serem observados ou deduzidos dos eventos objetivos de vida da pessoa (González Rey, 2011, p. 31).

Na concepção de González Rey a subjetividade é marcada por uma relação complexa e dinâmica do sujeito com o social onde são produzidos novos sentidos subjetivos individuais e sociais, concomitantemente. É compreendida como um sistema de recursividade entre configurações subjetivas e produções subjetivas, com emergência contínua de elementos subjetivos como resultado da ação do sujeito que está em constante tensão, sendo que há permanente confrontação e contradição do desenvolvimento do sistema geradores de novos sentidos subjetivos (Rossato, 2009).

A subjetividade é definida como algo mais que uma organização intrapsíquica individual, ela passa a ter uma produção diferenciada e simultânea de sentidos subjetivos em dois níveis estreitamente relacionados entre si: o individual e o social (González Rey, 2011). “A subjetividade caracteriza-se por ser um sistema em

desenvolvimento em que as produções de sentidos dos sujeitos envolvidos em uma determinada atividade estão em constante movimento, não sendo possível prever as suas formas de expressão” (Bezerra, 2014, p. 46).

A teoria da subjetividade ocupa-se em dar visibilidade ao processo constitutivo e complexo do humano, na dinâmica entre o social e o individual, de forma tensa e mesmo contraditória. As relações biológicas, sociais, culturais, históricas constituem um sujeito com mobilidade permanente, uma vez que as configurações subjetivas possuem caráter histórico e, ao articularem-se com o social, têm potencialidade contínua de reconfigurações. É nesta complexidade das relações do sujeito, com tudo que o circunda, que a subjetividade se movimenta, permeada pelas vivências individuais, sociais e imprevistas, produzindo sentidos subjetivos particulares. “Diferentemente de complicação – no sentido de emaranhado, difícil de compreender -, complexidade constitui um caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico que a caracteriza”. (Martínez citado em González Rey, 2005b, p. 4)

Nesse sentido, a subjetividade, vista como uma representação da psique humana, expressa-se por meio de um conjunto de categorias de uma teoria mais abrangente, como é o caso da Teoria da Subjetividade. Sob essa perspectiva, a subjetividade como categoria assume um papel central e se articula no desenvolvimento de outras categorias dentro da mesma teoria. (Bezerra, 2014, p. 44)

A definição de subjetividade está além da objetividade da expressão dos pensamentos que aparecem nas ações e relações entre os indivíduos. Ela se constitui na dinâmica relacional entre este indivíduo e a cultura que o circunda, desde antes de seu nascimento, sendo, a própria cultura, uma produção subjetiva que permeia as produções subjetivas geradas a cada nova experiência, produzindo mudanças na subjetividade

individual e na subjetividade social, simultaneamente e recursivamente, mantendo a subjetividade em movimento. “A subjetividade se caracteriza por seu caráter gerador e ficcional, que é a base do desenvolvimento da cultura” (González Rey & Martínez, 2017a, p. 15). Ela “se define por processos que são gerados pelos seres humanos ao viver uma experiência” (p. 20).

Desenvolvimento Subjetivo

Diante da realidade tão complexa que é o ser humano, se faz necessário compreender seu desenvolvimento para além da inter-relação de aspectos distintos. Não basta vê-lo apenas em seu desenvolvimento neurológico, cognitivo ou da linguagem, fragmentando assim o indivíduo em áreas desenvolvimentais, desconsiderando a subjetividade e a complexidade da inter-relação destes aspectos, mas sim, como promotora do desenvolvimento psíquico. González Rey & Martínez (2017b) apontam para a necessidade de outra forma de compreensão do desenvolvimento humano, a do desenvolvimento subjetivo, reconhecendo o desenvolvimento constituindo-se em processos qualitativos diferenciados, onde os sentidos subjetivos produzidos nas experiências humanas são permeados pela cultura. A criança, desde antes mesmo de seu nascimento, é imersa num universo afetivo dos adultos que dela estão próximos. Logo ao nascer, possui receptividade e sensibilidade ao afeto, desenvolvendo relações afetivas associadas a recursos simbólicos que são base de seu desenvolvimento subjetivo. Ao se relacionar com os adultos ou manipular objetos, desenvolve a integração dos aspectos emocionais com os recursos simbólicos, produzindo assim sentidos subjetivos a cada experiência vivida nestas relações que estabelece com os

outros e com o mundo externo, dando início às primeiras configurações subjetivas do desenvolvimento infantil (González Rey & Martínez, 2017b).

As premissas do desenvolvimento da subjetividade se dão de forma simultânea às aquisições do desenvolvimento psíquico, mas que também representam premissas do desenvolvimento subjetivo; a mais importante dessas premissas é a organização diferenciada das emoções das crianças em relação a quem os rodeiam, que se forma na relação com os adultos. Estas primeiras organizações emocionais diferenciadas se configuram em subjetivas, quando, com o desenvolvimento dos recursos simbólicos, essa emocionalidade aparece expressada simbolicamente e é geradora de novos recursos simbólicos, unidade esta que define ontologicamente nossa proposta sobre a subjetividade. (González Rey & Martínez, 2017b, p. 16) (tradução nossa).

Com isso, compreendemos que há diferenças qualitativas entre desenvolvimento psíquico e desenvolvimento subjetivo, sendo o primeiro a integração dos aspectos biológicos e subjetivos, promovendo a maturidade neuropsíquicomotora da criança. Enquanto o segundo, refere-se às produções subjetivas que surgem das unidades simbólico-emocionais produzidas nas relações da criança com o meio externo, sejam com os objetos ou com as pessoas, mas nas experiências que ocorrem desde a mais tenra idade.

É impossível definir o desenvolvimento subjetivo em períodos, semelhante à forma como alguns autores propõe o desenvolvimento biológico (Piaget e Wallon), pois o mesmo ocorre de forma inconstante e singular em cada indivíduo, dependendo da emocionalidade que emerge em suas vivências e promovendo o desenvolvimento de novos recursos simbólicos a cada situação diferente que se lhe apresenta, possibilitando vivenciá-la. Para a teoria da Subjetividade, as emoções são inseparáveis dos processos

simbólicos, mas ao mesmo tempo, “as emoções representam estados de ativação psíquica e fisiológicas, resultantes de complexos registros do organismo ante ao social, o psíquico e o fisiológico”. (González Rey, 2005b, p. 242). Os sentidos subjetivos produzidos nesta integração são contraditórios, irregulares e particulares, capazes de integrar a multiplicidade das experiências vividas pelo ser humano em unidades simbólico-emocionais, e estas, na continuidade fluente de sua integração, geram configurações subjetivas que se movimentam constituindo sua subjetividade. (González Rey & Martínez, 2017a).

Os seres humanos, diante de novas experiências vividas, desenvolvem novos recursos para vivê-las, o que gera momentos de desenvolvimento subjetivo, ou simplesmente entram em processos de sofrimento que os paralisam em sua capacidade de produção subjetiva. O desenvolvimento subjetivo é um processo singular, contraditório e irregular. (González Rey & Martínez, 2017b, p.17).

Diante desta compreensão da singularidade e complexidade da realidade da condição humana, a teoria que embasa nossa pesquisa nos aponta para o entendimento de que, independente do indivíduo ter alguma deficiência cognitiva ou motora, ele é passível de ser sujeito em suas ações e relações a partir dos sentidos subjetivos que produz, legitimando-o como agente² nestes processos, ou seja, um indivíduo capaz de posicionar-se, de tomar atitudes individuais ou coletivas, de provocar reações que estão além de escolhas conscientes e que não está desvinculado de sua história pregressa ou da cultura que o cerca.

² González Rey (2017) diferencia os conceitos de agente e sujeito, dizendo que agente é o indivíduo ou grupo que se posiciona e toma atitude diante das situações que se lhe apresentam, estando na emergência dos acontecimentos. Enquanto sujeito é aquele que representa a capacidade de se posicionar, mas se mantém no campo das produções subjetivas, limitado pelas produções simbólicas da cultura e pelos recursos subjetivos que produz.

O agente e o sujeito propostos por nós não são a-históricos, não são estáticos, não estão substanciados numa condição subjetiva original. Trata-se de um indivíduo ou grupo com capacidade de se posicionar, de gerar, com seus posicionamentos, processos que estão para além de seu controle e de sua consciência. É um indivíduo configurado subjetivamente, que gera sentidos subjetivos para além de suas representações, mas que, ao mesmo tempo, toma decisões, assume posicionamentos, tem produções intelectuais e compromissos, que são fonte de sentidos subjetivos e abrem novos processos de subjetivação. (González Rey & Martínez, 2017, p. 72)

Ao passo que novos processos de subjetivação vão ocorrendo, a subjetividade individual se movimenta desenvolvendo-se, abrindo novos campos de inteligibilidade diante das situações e experiências vividas. Estes novos campos de inteligibilidade, que promovem o desenvolvimento subjetivo do indivíduo, integram-se ao desenvolvimento biológico e possibilitam novas formas de expressão. Diante da maleabilidade e singularidade destes processos subjetivos, fica inviável a concepção de periodização ou fragmentação dos aspectos desenvolvimentais da criança, pois o desenvolvimento subjetivo permeia o desenvolvimento cognitivo, motor, ou da linguagem, entre outros, e se integra a estes de maneira a interferirem recursivamente, continuamente e inconstantemente, uns nos outros.

É precisamente este caráter dinâmico dos processos subjetivos que os fazem profundamente singulares, o que se opõe a qualquer forma de estandarização ou periodização. Por essa razão, os processos subjetivos nos primeiros anos de vida, estão muito mais associados aos sistemas de relação em que a criança está integrado, que a estados psicológicos claramente definidos. Penso que a emergência da linguagem e da capacidade de independência motriz da criança

representam momentos importantes para a emergência das primeiras configurações subjetivas das ações e sistemas de relações das crianças.

(González Rey & Martínez, 2017b, p. 08)

O desenvolvimento subjetivo não possui etapas e não é, necessariamente, depende da condição biológica do indivíduo. Sua compreensão parte do pressuposto de que a subjetividade é um sistema complexo, de difícil decomposição em seus componentes elementares, e se mantém em movimento na inter-relação contínua e fluente das produções dos processos e formações subjetivas que emergem nas dinâmicas relacionais que surgem no curso da vida concreta dos sujeitos, fazendo com que o ser humano se desenvolva subjetivamente.

González Rey (1995), fazia considerações significativas acerca da relação entre o sujeito e o social ao se referir no desenvolvimento da personalidade. Porém, estas observações já eram sinalizações que o autor fazia acerca dos processos de desenvolvimento, considerando alguns elementos como propulsores de processos e formações subjetivas que são geradoras de desenvolvimento subjetivo: a comunicação, o ambiente social e as contradições. Apesar destes escritos do autor não serem tão recentes, são ainda pertinentes e nos auxiliam a compreender como ocorrem os processos de desenvolvimento da subjetividade. É na interação da subjetividade individual com a subjetividade social que o indivíduo se desenvolve subjetivamente (Rossato, 2009), tendo como ponto de partida os tensionamentos que surgem nas vivências nos ambientes sociais e nas diversas formas de comunicação existentes.

Os processos de comunicação são formas de expressão dos processos e formações subjetivas que ocorrem como consequência de relações casuais e momentâneas e para que propulsionem desenvolvimento, precisam ser dialógicos e interativos. No diálogo estabelecido entre os indivíduos, a comunicação proporciona a

criação de espaços relacionais dinâmicos, processuais e recursivos.(Tacca, 2006) O caráter propulsor da comunicação é expressada nas configurações que se produzem na processualidade, bem como nas mudanças ocorridas no sujeito, a partir destes processos. (Rossato, 2009)

O ambiente social, onde ocorre a interação de múltiplas configurações singulares e particulares, pode ser considerado elemento de propulsão do desenvolvimento subjetivo quando suas produções estimulam processos e formações subjetivas no sujeito, não tendo ele controle da intencionalidade de suas ações e relações, mas passando a ter no momento em que gera entendimento sobre as mesmas. Este, por sua vez, passa a gerar novos processos simbólico-emocionais que se reconfiguram, gerando desenvolvimento subjetivo.

Para ser considerado como força motriz do desenvolvimento, o ‘*ambiente social*’ – considerado a integração de múltiplos ambientes particulares, como as instituições formais e os grupos informais, bem como o funcionamento macro-social (cultura, política, condição econômica) – precisa ser analisado desde a produção de uma ‘*mediatização subjetiva*’ expressada de duas formas: o sujeito passa a ter menor controle intencional dos efeitos dos novos sentidos psicológicos, o mesmo tempo em que há um aumento do espaço intencional desse sujeito, processos que tanto podem aumentar como debilitar seu espaço psicológico. (Rossato, 2009, p. 91 – grifos da autora)

As contradições são forças essenciais que provocam a movimentação do sujeito em direção ao desenvolvimento, pois são os tensionamentos gerados nas contradições existentes nos espaços vivenciais do indivíduo que fazem com que o sujeito se constitua subjetivamente. A partir do desconforto sentido com as tensões, o sujeito passa a produzir novos sentidos subjetivos, construindo novas configurações subjetivas próprias

daquele momento vivido, mas permeado pelos processos e formações subjetivas produzidas, num ir e vir subjetivo constante. “As contradições permeiam todos os momentos constitutivos da subjetividade e podem ser consideradas as grandes responsáveis por desencadear o desenvolvimento.” (Rossato, 2009, p.93)

Nem toda vivência/experiência do indivíduo pode desencadear processos de desenvolvimento. Para que isso aconteça, se faz necessário que configurações subjetivas já existentes sejam mobilizadas, sofrendo reconfigurações, modificando as constituições presentes anteriormente. (González Rey, 2005a, 2012) Tampouco, o indivíduo é capaz de se desenvolver descontextualizado de suas experiências concretas de vida, pois a subjetividade é um sistema complexo, e nesta complexidade envolve vários elementos constitutivos. Estas experiências, produzem sentidos subjetivos diversos e desenvolvem as configurações subjetivas, que também são capazes de manter núcleos estáveis de formações subjetivas, com sentidos subjetivos dominantes, os quais dão integridade à configuração, promovendo uma reconfiguração. (Rossato, 2009) Nestes movimentos de produção dos sentidos subjetivos e das mudanças de configurações subjetivas é que identificamos a ocorrência de desenvolvimento subjetivo.

Problematização

Na atuação como psicóloga escolar, por aproximadamente 15 anos, tendo experiências em redes municipais de ensino, escolas especiais – APAEs – e em escola particular, percebi que, comumente, os profissionais da educação incomodavam-se quando os comportamentos das crianças e adolescentes não estavam respondendo ao seu ideal de aluno ou não apresentavam o desempenho esperado quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes, relatavam suspeitar que as dificuldades de aprendizagem, ou mesmo pequenas instabilidades no desempenho escolar do estudante, poderiam estar associados às expressões, e que isso poderia ser um indicativo de transtornos de aprendizagem ou do desenvolvimento.

Como o acesso à informação, é bastante facilitado nos dias atuais, com o advento da virtualidade, as pessoas procuram compreender os sintomas apresentados por estes estudantes a partir de leituras rápidas realizadas em sites de busca, acerca de diferentes diagnósticos. As vivências nos ambientes escolares nos fazem pensar na hipótese de que essa prática pode colocar em risco a condução de qualquer tipo de intervenção pedagógica ou mesmo a abordagem com a família acerca do assunto.

Não pretendemos aqui discutir as formas de diagnóstico, ou sobre a medicalização, assuntos que vêm sendo estudados em outras pesquisas e que são, em geral, atravessados pelo olhar biomédico (Brzozowski & Caponi, 2009; Caliman, 2009; Caliman & Rodrigues, 2014; Carvalho, Brant & Barros De Melo, 2014; Damiani, Damiani & Casella, 2010; Dornelles et al., 2014; Graff & Vaz, 2008; Larroca & Rodrigues, 2012; Legnani & Almeida, 2008; Mattos, 2013; Pastura & Mattos, 2004; Peixoto & Rodrigues, 2008; Scocotti, Abraão & Gouveia Junior, 2016; Segenreich & Mattos, 2004; Souza et al., 2007), tampouco focar nosso olhar prioritariamente nas crianças vítimas de julgamentos precipitados e seus comportamentos, que talvez não

agrade a todos. Nosso objetivo é compreender as produções subjetivas dos atores familiares das crianças com suspeita de TDA/H, durante o processo de diagnóstico.

A família também, muitas vezes, por motivos diversos, acaba tendo comportamentos semelhantes aos dos atores escolares, buscando informações em fontes não tão seguras, ou fazendo interpretações errôneas do comportamento de seus filhos a partir das produções subjetivas que se configuram diante da suspeita do diagnóstico de TDA/H. Muitas pessoas não têm conhecimento algum sobre o transtorno e, dependendo de como são abordados sobre o assunto, sentimentos de diferentes naturezas são aflorados. Nesse sentido, a principal questão de pesquisa que investigamos, está relacionada ao como os sentidos subjetivos, produzidos nos atores familiares envolvidos com o processo de diagnóstico, mobilizam estas pessoas para as ações, diante do convite dos atores escolares a refletirem sobre os comportamentos apresentados pela criança no ambiente escolar e a suspeita do TDAH. Diante disso nossa preocupação são as produções subjetivas de familiares de crianças com suspeita de TDA/H e como suas subjetividades são permeadas por esta suspeita.

Objetivos

Objetivo Geral

Analisar como a suspeita do TDAH permeia as produções subjetivas emergentes nos atores familiares que a vivenciam com seus filhos.

Objetivos Específicos

- Identificar formações subjetivas dos representantes do núcleo familiar participante da pesquisa a partir da suspeita do TDAH.

- Analisar processos de desenvolvimentos subjetivos mobilizados a partir do possível diagnóstico de TDAH.

Metodologia da pesquisa

A escolha metodológica filia-se ao referencial da Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica com vista a compreender as ações e relações de familiares de crianças com suspeita de TDAH a partir do pressuposto de que o indivíduo é único em seus pensamentos, sentimentos e atitudes, sendo capaz de produções subjetivas singulares, que são permeadas por sua história de vida e pela cultura que os circundam. Nesse contexto, enveredamos pelas orientações da Epistemologia Qualitativa, em conformidade com o referencial teórico fundante da pesquisa, e nos guiamos pelo percurso metodológico da pesquisa construtivo-interpretativa.

A Epistemologia Qualitativa e a metodologia construtivo-interpretativa

A metodologia construtivo-interpretativa foi criada por Gonzáles Rey, com base na Epistemologia Qualitativa, a partir de sua percepção da necessidade de se delinear um caminho de pesquisa coerente com a Teoria da Subjetividade, onde o método qualitativo pudesse ser empregado em estudos empíricos sem o uso de dados quantitativos, pois as propostas metodológicas existentes até então, levavam em consideração estas informações, mesmo quando a propositura de estudo contemplava análises qualitativas.

Os pressupostos da Epistemologia Qualitativa

A Epistemologia Qualitativa reconhece a condição particular do humano, ou seja, a existência de uma singularidade, tanto ao se referir à existência de um outro,

como daquilo que este outro produz acerca do que lhe é apresentado. Desde antes de seu nascimento, o indivíduo já se encontra inserido em um universo cultural, permeado por uma história pregressa, que pertence, em parte, a seus progenitores, mas que também lhe pertence, num processo recursivo de possíveis interferências. Ao reconhecer a imersão deste indivíduo neste universo, também afirma que tudo o que está a sua volta pode lhe provocar produções subjetivas que são particulares, o que nos impede de universalizar/generalizar ações e reações, como é o caso das categorizações de sintomas, onde um grupo de características é nomeado como TDAH.

O caráter construtivo-interpretativo e o processo de construção do conhecimento

A pesquisa parte do pressuposto de que o conhecimento é uma construção, uma produção humana contínua, assim como a subjetividade, que está sempre se movimentando a cada novo sentido subjetivo produzido. A Epistemologia Qualitativa argumenta que não é possível se apropriar de um determinado conhecimento, mas que este é uma construção que se faz de forma processual, não linear, ao passo que o pesquisador vai fazendo interpretações permeadas pela teoria que utiliza para dar suporte a suas análises. Assim, González Rey (2015) refere que “a Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta”(p. 5).

A proposta de uma pesquisa qualitativa de caráter construtivo-interpretativo pretende romper com a dicotomia entre a teoria e o empírico (González Rey, 2015, 2017a), sugerindo que a construção do conhecimento se dá na processualidade e na inconstância das ações e reações que surgem na dinâmica relacional que se estabelece

entre pesquisador e participante, construindo e revisando as produções subjetivas que vão emergindo. Neste modelo, nem mesmo o problema inicial da pesquisa se mantém estático, pois ele vai se construindo no curso dela. As ideias, interrogações e curiosidades que o pesquisador possui inicialmente vão sendo reformuladas, pois integram um conjunto de representações a respeito do que se pretende pesquisar (González Rey & Martínez, 2017a) e, à medida que novas construções são possíveis, novas representações vão dando nova direção à pesquisa, fazendo com que o problema de pesquisa sofra desdobramentos, talvez não previsto antecipadamente.

A dialogicidade como condição para a construção do conhecimento

A realidade é um campo complexo que se constrói nas infinitas inter-relações com as nossas práticas, produzindo espaços de inteligibilidade destas realidades (González Rey, 2015) a partir dos diálogos recorrentes entre participantes e pesquisadores, entre a informação e a teoria, entre a cultura e a história, entre o individual e o social (González Rey, 2005b, 2014, 2015).

Considerando a existência de agentes e/ou sujeitos na pesquisa, o espaço dialógico se constrói nas trocas recursivas de produções subjetivas, ao passo que as produções subjetivas particulares de cada indivíduo emergem, atravessadas pelas experiências do cotidiano e pelo universo cultural que o cerca. Novas configurações subjetivas se formam, movimentando a subjetividade de cada indivíduo pertencente a esta dinâmica relacional, e provocando novas produções subjetivas.

A dinâmica dialógica que se estabelece nas ações e relações dos participantes da pesquisa associada à teoria eleita para dar suporte ao processo de construção do conhecimento, possibilita a criação de novos campos de inteligibilidade, avançando numa nova compreensão da realidade, que nunca será estática, pois a cada nova

produção subjetiva, um novo entendimento emerge, num movimento de revisitação aos conceitos anteriores.

As produções do espaço dialógico se organizam simultaneamente com as produções diferenciadas singulares dos sujeitos ou agentes que participam desse processo. Estas se tornam configurações subjetivas que reciprocamente se alimentam umas das outras a partir dos sentidos subjetivos produzidos em cada uma dessas configurações pelas relações dos sujeitos ou agentes no curso do diálogo em si, pois ele cria opções de subjetivação que não aparecem explícitas no curso desse processo, mas em produções subjetivas singulares dos participantes dele, geradoras de novas produções subjetivas entre os participantes que, de forma inesperada, afetam seus posicionamentos, decisões e construções dentro do diálogo (González Rey & Martínez, 2017, p. 87-88).

A singularidade

Para González Rey (2005a, 2005b, 2011, 2015, 2017), o comportamento humano é singular por se tratar de ser a expressão das produções subjetivas que emergem nas vivências do indivíduo. Estas produções se desenvolvem em cada experiência e se constroem permeadas por outros sentidos subjetivos já existentes, na processualidade e na recursividade de suas ações e relações. Pensamentos, sentimentos ou atitudes, provocam novos comportamentos, novas formas de experimentar as diferentes situações que se lhes apresentam no cotidiano, configurando subjetivamente sua existência, “uma vez que as operações e funções de qualquer tipo aparecem subjetivamente configuradas são criadoras de sentidos subjetivos múltiplos, que são parte do caráter motivacional intrínseco e toda função ou processo subjetivo”. (González Rey & Martínez, 2017a, p. 76)

Tendo o entendimento do indivíduo desta maneira, como a Teoria da Subjetividade percebe e reconhece, a Epistemologia Qualitativa, enquanto base metodológica, legitima a contribuição singular de cada caso à teoria em desenvolvimento, reconhecendo que não há necessidade de quantificação das informações para considerar a relevância do estudo à ciência, tendo como suporte o referencial teórico eleito.

A metodologia construtivo-interpretativa

A metodologia construtivo-interpretativa nos proporciona reconhecer a interpretação do pesquisador como papel central na produção do conhecimento a partir de uma ordem que, às vezes, não nos é percebida objetivamente, mas que compreende a processualidade na construção do conhecimento. O pesquisador é legitimado como parte da pesquisa, não como expectador e analista de dados, mas sim como sujeito em ação, na relação com os participantes de sua pesquisa, dentro de um espaço que se constrói dialogicamente, admitindo que a produção de conhecimento se dá na interação deste com os participantes, e possibilitando novos espaços de inteligibilidade a partir da contribuição singular de cada caso³.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza seus aportes teóricos para fazer suas interpretações e, com isso, produzir novos campos de inteligibilidade, gerando novos conhecimentos. No diálogo das informações e teoria, os tensionamentos vão surgindo, promovendo nos participantes, reflexões importantes sobre o tema abordado, e mobilizando a produção de novos sentidos subjetivos. Nesta dialogicidade vai se construindo um espaço configurado subjetivamente, onde a subjetividade de um passa a

³ O termo *caso* refere-se a indivíduo ou contextos sociais, considerando que tanto indivíduo quanto grupos possuem ações e reações singulares.

interagir com a subjetividade do outro, construindo configurações subjetivas numa via de mão dupla e recursividade.

A pesquisa construtivo-interpretativa define a ação de pesquisa como simultaneamente teórica e dialógica.(...) A dialogicidade , como compreendida neste marco da teoria da subjetividade, é um processo que envolve sempre os indivíduos como agentes ativos em diálogo, o que caracteriza com produção subjetiva e não uma definição ontológica que reduz os processos humanos a realidades dialógicas, omitindo a presença da subjetividade como produção diferenciada dos sujeitos ou agentes em diálogo (González Rey & Martínez, 2017a, p. 87).

Contexto e participantes da pesquisa

Os atores familiares foram convidados a participar da pesquisa de diferentes maneiras e os encontros aconteceram em um espaço de atendimento terapêutico ou na residência do(s) participante(s), a fim de favorecer a livre expressão das subjetividades, como nos sugere González Rey (2015) ao falar da importância da construção do cenário social da pesquisa. Os encontros foram gravados por áudio, para facilitar as análises posteriores e as crianças não participaram, efetivamente, do processo de produção das informações ou das análises.

Os participantes não foram indicações, como previsto⁴, e chegaram até a pesquisadora por estarem em busca de informações sobre avaliação psicológica/neurológica e sobre o TDAH, procurando a clínica onde a mesma

⁴ A proposta inicial da pesquisa era de que os participantes fossem indicados pelos profissionais do Núcleo Especializado de Apoio à Inclusão (NEAI) - instituição para onde são encaminhadas as demandas das escolas da rede municipal de educação, relacionadas às dificuldades de aprendizagem, a fim de que sejam realizadas avaliações psicológicas, psicopedagógicas, neurológicas, entre outras. No entanto, não obtivemos êxito.

desenvolve suas atividades profissionais como psicóloga clínica. Obtivemos, como participantes, 03 famílias de crianças que frequentam a primeira fase do ensino fundamental, tendo, a escola, solicitado uma avaliação psicológica e/ou neurológica por suspeitarem da presença de TDAH.

Faco & Mechiori (2009) define que “a família representa o espaço de socialização, de busca coletiva de estratégias de sobrevivência, local para o exercício da cidadania, possibilidade para o desenvolvimento individual e grupal de seus membros, independentemente dos arranjos apresentados ou das novas estruturas que vêm se formando” (p.121). Nesta pesquisa, pensamos por família, a criança com suspeita de TDAH e outros 2 (dois) membros do núcleo familiar que efetivamente estivessem mobilizados com a suspeita apresentada pela escola, não sendo necessariamente pai e mãe. Utilizamos com maior frequência o termo atores familiares por se tratar de uma análise das produções subjetivas de cada membro familiar, e não termos a pretensão de estudarmos as relações destes nos aprofundando apenas nas questões pertencentes ao indivíduo, mesmo cientes de sua recursividade com o social. A descrição minuciosa dos procedimentos realizados em cada caso será descrita quando nos debruçarmos na análise, facilitando a compreensão dos mesmos de forma singularizada.

O cenário social da pesquisa e os instrumentos indutores da informação

A metodologia construtivo-interpretativa contribui para a livre expressão das produções subjetivas dos participantes, o que é de suma importância durante a etapa de produção das informações, já que a proposta é analisarmos as produções subjetivas de cada ator familiar participante da pesquisa. Para tanto, se fez necessário que escolhêssemos instrumentos que favorecessem esta liberdade, ao mesmo tempo em que,

enquanto pesquisadora, fosse possível provocar tensionamentos diante das produções. Assim, considerando esta proposta metodológica, os instrumentos serviram como indutores na construção das informações e como recursos para facilitar a dinâmica relacional entre participantes e pesquisadora, assim como a liberdade das expressões dos participantes. Não podemos entender um sistema de informações como um significado em si mesmo, pois as ideias e os conceitos que emergem nas dinâmicas conversacionais sempre são representações de produções sobre os fatos e, por isso, os instrumentos não devem ser analisados de forma conclusiva (González Rey, 2015).

Para isso, além da escolha adequada dos instrumentos, se fez necessário criar ambiente favorável, o que González Rey denomina de cenário social de pesquisa (2015), possibilitando a expressão das emoções e significações, promovendo uma reflexão dos conhecimentos produzidos e sobre o processo de constituição do sujeito e suas produções subjetivas. “O objetivo da construção do cenário social da pesquisa é possibilitar que os participantes se constituam sujeitos no processo de investigação” (Rossato, Martins & Martínez, 2014, p. 41). Estabelecer entre os participantes, inclusive com o pesquisador, uma dinâmica relacional dialógica, é a principal função da constituição deste cenário. A partir da criação de um espaço aberto à comunicação e à reflexão da família sobre a singularidade complexa e dinâmica de cada participante, faz-se necessário um exercício de criatividade, a fim de dar continuidade à escuta destes atores familiares envolvidos nesta pesquisa. Peres (2014), afirma que “o que a metodologia qualitativa de González Rey oferece ao pesquisador é a possibilidade de não institucionalizar ou de não ‘fetichizar’ categorias que dificultem, a cada membro da família, processar uma consciência de sua participação subjetiva no problema” (p. 131. Grifo do autor), contribuindo assim com nossa proposta.

Cuidados e procedimentos éticos

O presente projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade de Brasília, recebendo sua aprovação em 26 de novembro de 2017.

Além do cuidado com os espaços relacionais, com a escolha dos instrumentos e dos procedimentos, se fez necessário que, aos potenciais participantes, fosse esclarecido acerca desta pesquisa, sendo lhes apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – anexo A), o termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som para fins da Pesquisa (anexo B), bem como os objetivos deste trabalho, deixando-os livres para optarem pela participação. Em se tratando de uma pesquisa empírica, a mesma apresentava alguns riscos aos participantes, pois consideramos que a participação ativa da pesquisadora fazendo provocações e tensionamentos poderiam ter efeitos de intervenções, mas que, neste caso, foi mínimo. Não foi percebido nenhum caso de ocorrência de fragilidade emocional por parte dos participantes, e sim solicitações de orientações sobre o que é o TDAH e como proceder diante dos casos, havendo a necessidade de esclarecimentos sobre o assunto e encaminhamentos da família a atendimentos de psicoterapia.

Em alguns casos percebeu-se a expectativa dos participantes, de que a criança pudesse ser avaliada, ou tratada pela pesquisadora, o que foi esclarecido, desde o primeiro contato de que isso não seria possível, sendo, então, a família orientada a procurar outros profissionais para realizarem esses serviços, seja no âmbito público ou privado.

Instrumentos

1º Momento da Pesquisa.

1º Encontro

Dinâmica Conversacional I – Com base em um roteiro de perguntas (anexo D), se desenvolveu uma conversação individual acerca da experiência familiar diante da suspeita do diagnóstico de TDAH.

2º Encontro⁵

Construção Compartilhada a partir do tema “Aprendizagem e desenvolvimento da criança” – Construção de um painel com frases, palavras, figuras e/ou desenhos com o objetivo de produzir informações sobre como os adultos percebem os processos de ensino-aprendizagem, visando identificar elementos subjetivos envolvidos na dinâmica familiar e nos processos de aprendizagem. O tema da aprendizagem foi usado como pano de fundo para se investigar as dinâmicas relacionais existentes, diminuindo os elementos de resistência, que pudessem surgir.

Complemento de frases (anexo E) – indutores curtos, diretos e indiretos, que servem para provocar reflexões e a emergência de indicadores que poderão construir hipóteses acerca das produções subjetivas (Rossato, 2009).

3º Encontro

Recordatório⁶ por meio de dinâmica conversacional – por meio do resgate de recordações das vivências da criança (fotografias, cartinhas, objetos, produções, etc.), solicitadas previamente, desenvolveu-se uma conversação com o objetivo de conduzir os participantes a momentos significativos de sua história com o desenvolvimento da criança, possibilitando-nos analisar a percepção destes atores familiares sobre a mesma, ao longo do tempo.

⁵ No 2º encontro foi escolhido usar a Construção Compartilhada **ou** Complemento de Frases, fazendo a adequação necessária para cada caso.

⁶ Recordatório refere a um resgate de recordações, realizada com o auxílio de um conjunto de objetos, selecionados pelos atores familiares, que lembrem momentos vivenciados por eles, do desenvolvimento da criança.

2º Momento da Pesquisa.

Realizado 02 a 03 meses depois do término do 1º momento da pesquisa.

4º Encontro

Dinâmica conversacional abordando o movimento da família a partir da suspeita de diagnóstico de TDAH.

Análise das informações

A análise das informações seguiu a proposta construtivo-interpretativa, ou seja, ao longo de toda a investigação a pesquisadora teceu interpretações mediadas pelos aportes teóricos da Teoria da Subjetividade. Esse processo pressupôs a construção de indicadores que, na tessitura complexa entre eles, nos possibilitou construir hipóteses acerca dos movimentos subjetivos e do desenvolvimento da subjetividade dos participantes, permeados pela suspeita do TDAH. As interpretações foram realizadas num processo contínuo e recursivo decorrente da imersão da pesquisadora no campo que é empírico, mas que só pode ser compreendido a partir da base teórica escolhida, possibilitando a construção de novos campos de inteligibilidade.

Análise e discussão das informações

De acordo com a proposta teórico-metodológica à qual nos ancoramos, o processo de construção de informação se dá durante todo o percurso da pesquisa, desde os primeiros contatos com os participantes. Para a metodologia construtivo-interpretativa, as informações relevantes para o assunto estudado, não aparecem de forma explícita no discurso do participante, mas nas hipóteses que o pesquisador vai levantando a cada interpretação feita. Talvez esta seja a etapa mais complexa da pesquisa, onde o pesquisador, munido do conhecimento teórico que escolheu para apoiar suas análises, necessita estar atento aos movimentos das expressões dos participantes, na emocionalidade manifesta, e até mesmo, nas palavras não ditas, que muitas vezes tem significados importantes para o processo de análise.

O sentido subjetivo, (...) não aparece de forma direta na expressão intencional do sujeito, mas sim indiretamente na qualidade da informação, no lugar de uma palavra em uma narrativa, na comparação das significações atribuídas a conceitos distintos de uma construção, no nível de elaboração diferenciado no tratamento dos temas, na forma com que se utiliza a temporalidade, nas construções associadas a estados anímicos diferentes, nas manifestações gerais dos sujeitos em seus diversos tipos de expressão (González Rey, 2015, p. 116).

A seguir, apresentamos as análises realizadas pela pesquisadora a partir das informações produzidas durante esta pesquisa. Apesar de partirmos do pressuposto de que existe uma singularidade na constituição subjetiva de cada participante, optamos por apresentar as análises de cada caso, considerando em cada um, os atores familiares pertinentes ao mesmo. Para identificá-los, escolhemos nomes que sugerem expressar a

integração das subjetividades dos participantes ao referirem-se a suspeita de TDAH, sendo eles: Crescer, Compartilhar e Divergir.

Caso Crescer

Caracterização do caso

O caso Crescer, trata-se de uma família constituída atualmente pela mãe (34 anos) e um casal de filhos (ele com 07 e ela com 04 anos). Aqui eles serão identificados, com nomes fictícios: a mãe, Maria; o menino Mário e a menina Mariana. Maria divorciou-se do pai das crianças há aproximadamente 04 anos, quando Mariana ainda não havia completado 01 ano. É ela que tem a guarda das crianças, mas o pai os encontra quinzenalmente e tem conhecimento do acontece com as crianças, pois Maria procura sempre informá-lo. Segundo Maria, ainda antes do divórcio, passaram a residir com seu pai, em um imóvel simples, devido às condições financeiras da família. Ela é designer de móveis e trabalha numa empresa de móveis planejados há aproximadamente 06 anos. Lá, diz ter uma boa relação profissional, apesar de algumas crises.

Maria procurou a pesquisadora, no espaço de trabalho, pedindo indicação de um bom médico neurologista, pois já a conhecia profissionalmente, contando os relatos e ponderações dos atores escolares sobre as expressões de Mário na escola. Diante disso, ela foi convidada a participar da pesquisa, e aceitou imediatamente. Durante o período de agendamento dos primeiros encontros com a mãe, ela continuava sua procura por informações sobre diversos médicos neurologistas, dizendo que queria levar seu filho no melhor profissional, pois já havia lido algumas coisas sobre o TDAH, e sentia-se insegura. Tivemos muitas conversas pelo aplicativo *WhatsApp* até que nos

encontrássemos pessoalmente, onde lhe foi apresentada a proposta da pesquisa e os documentos pertinentes (TCLE e o Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa).

Como instrumentos de produção das informações, a proposta inicial era utilizar uma dinâmica conversacional guiada por um roteiro de perguntas, o complemento de frases e um recordatório a partir de objetos e fotografias que lembrassem a história de vida da criança com suspeita de TDAH. No caso “Crescer”, também contamos com uma conversa informal pelo aplicativo citado, do qual obtivemos informações que nos auxiliaram nesta análise.

Neste caso, apenas a mãe da criança participou da pesquisa. O pai foi convidado a participar em duas ocasiões, e apesar de ter concordado, ele não compareceu nos dois encontros agendados.

A suposição do TDAH na constituição subjetiva de Maria

O caso começa com o primeiro contato de Maria, no início de junho de 2017, relatando ter sido chamada à escola onde Mário, seu filho de 07 anos, cursava o 2º ano do ensino fundamental, para ser comunicada de que ele estaria suspenso por três dias da escola, devido aos comportamentos que ele vinha apresentando. Naquele dia, ele teria agredido um colega durante a prática do esporte (futebol), e segundo os atores escolares (professora da turma, coordenadora pedagógica e diretor), ele já havia sido advertido pelo professor e coordenação em outros dias, mas nada estava tendo êxito. Na ocasião, falaram com a mãe sobre o desempenho escolar da criança, que apresentava baixo rendimento, apesar das aulas de reforço que ele fazia. Solicitaram que ela procurasse um neurologista e providenciasse uma avaliação, pois eles suspeitavam de que o menino

tinha TDAH, alegando que, de posse de um diagnóstico, eles poderiam fazer algo diferente pela criança, mas era necessário um laudo.

Segundo relatos de Maria, ainda no mês de abril, ela foi chamada à escola para conversarem sobre o rendimento escolar de seu filho Mário, onde o discurso dos atores escolares era de que ele estava desenvolvendo lentamente e sugeriram aulas de reforço na escola e particulares. Ela, então, contratou alguém que o auxiliasse e aceitou a oferta da escola, proporcionando à criança 03 aulas de reforços por semana.

A maternidade como configuração subjetiva.

Ao nos procurar, via aplicativo, solicitando indicação de médico neurologista, Maria demonstrava significativa preocupação com o filho, assim como um grande senso de responsabilidade materna, e isso é possível observar em várias informações:

12/06/17, 5:16 PM – Maria: “Estou muito apreensiva, cada dia que passa ela não rende mais”;

12/06/17, 5:20 PM – Maria: “Estou muito preocupada, muito mesmo”;

12/06/17, 5:24 PM – Maria: “Não sei o que fazer”;

12/06/17, 5:24 PM – Maria: “Elas dizem que ele estava desenvolvendo, mas muito devagar”;

12/06/17, 5:25 PM – Maria: “Estou preocupada dele ir e depois chegar lá na frente e não se sair bem, tipo vai empurrando” (Trechos da conversa pelo *WhatsApp*)

Nestas informações, Maria se refere ao seu sentimento diante do rendimento escolar do filho e ao discurso das profissionais da escola (professora e coordenadora). Conta que a escola havia suspenso o menino por mau comportamento. Isso abala

significativamente a família, e, em diversos momentos de nossas conversas, ela diz estar apreensiva e preocupada diante do que a escola havia feito – a suspensão – e quanto ao possível diagnóstico de TDAH:

02/06/17, 2:31 PM - Maria: eles disseram q tem q ter este laudo ate

02/06/17, 2:31 PM - Maria: começo de agosto

02/06/17, 2:31 PM – Maria: no máximo

02/06/17, 2:31 PM - Maria: p já começarem a ter um atendimento diferenciado e tal

02/06/17, 2:33 PM - Maria: eles pediram acompanhamento terapêutico também
(Trechos da conversa pelo *WhatsApp*)

O conhecimento que Maria tem sobre o transtorno é a partir de suas investigações pessoais, navegando pela internet. Foi neste dia que ela pediu a indicação de um neurologista. Na oportunidade, sugerimos que tivesse cautela e a convidamos para conversarmos pessoalmente, e ela concordou. A partir deste momento, houve certa insistência dela quanto à indicação, perguntando várias vezes e trazendo nomes que outras pessoas lhe indicaram para pedir nossa opinião. Ainda neste dia contou que o pai de Mário havia batido nele e deixado marcas. Sua responsabilidade e sentimentos maternos se expressam aqui através do sentimento de culpa e negligência, por não ter reagido diante de situações de conflito que surgiram entre Mário e seu pai.

Alguns dias depois, ela envia outra mensagem dizendo que conseguiu um encaixe na agenda da médica, e isso lhe parecia um alívio, pois diante disso, ela solicitou um adiantamento de salário do valor necessário para pagar a consulta e dispensa do trabalho, pois, segundo ela, não podia perder esta oportunidade.

Maria é separada do pai de seus filhos há alguns anos, e frequentemente têm divergências e conflitos. Apesar dela tentar ser amena e harmoniosa na relação, queixa-

se de que João⁷ não colabora mais com a educação dos filhos, que parece não se preocupar, tanto que a pensão dos meninos está sempre atrasada e, algumas vezes, até diz não ter como pagar. Depois de tudo certo para a consulta de Mário na neurologista, Maria se lembra que não o convidou para acompanhá-los na consulta, e fica angustiada com isso, pois, ao mesmo tempo que entende que ele tem o direito de acompanhar e saber do menino, ele também não reivindica este direito. Diante destes pensamentos conflituosos, ela diz:

14/06/17, 8:25 AM – Maria: de uns dias p cá tem vindo muitas dúvidas em relação as crianças entende. (Trecho da conversa pelo *WhatsApp*)

Com isso, ela demonstra outra vez seu senso de responsabilidade com as crianças, onde seu dia a dia está permeado pelas preocupações com os filhos e com suas funções de mãe. Alguns dias depois, ela volta a falar de suas angústias:

10/07/17, 7:03 PM - Maria: Estou meio angustiada. Não que a Dra. me passou segurança. Ela até passou. É mais, é aquele sentimento de culpa. Sei lá. (Trechos da conversa pelo *WhatsApp*)

Ao nos encontrarmos pessoalmente, ela diz:

Eu fiquei chateada, eu fiquei sem chão, eu fiquei sem saber o que fazer, me senti desamparada, como, porque por mais que eu tinha lido antes, pra mim foi uma surpresa, porque eu achava que ainda não ia ser, entende. Então quando falaram que ele tinha grandes traços pra ter desconfiança assim, eu fiquei sem chão, como eu vou fazer?! o que eu vou fazer?! o que eu posso fazer pra ajudar meu filho?! Então eu procurei uma neurologista pediátrica, e foi quando a gente foi lá. Eu, eu Maria, quero dar o máximo, quero tá junto, quero, se eu já tava presente na escola eu quero tá mais (Trecho da Dinâmica Conversacional I).

⁷ João é o nome fictício do pai de Mário

A suspeita e o processo de diagnóstico do TDAH em Mário, movimentou produções subjetivas em Maria que são contínuas e não lineares, permeando sua subjetividade, numa insistente preocupação e angústia, mesmo depois de ter sido esclarecida sobre as implicações deste diagnóstico no cotidiano de Mário e no seu desenvolvimento cognitivo. Percebemos assim a não linearidade e a recursividade do atravessamento deste diagnóstico nas configurações subjetivas de Maria, onde, por influência deste processo de investigação acerca dos comportamentos do filho, ela se remete com frequência à sua postura como mãe, passando a se autoavaliar nas pequenas atitudes, sentimentos e pensamentos.

A fragilidade das informações sobre o TDAH, aliadas ao senso de responsabilidade desta mãe provocou angústia e sofrimentos, pois ela não conseguia estar segura quanto ao futuro deste filho e, saber disso, também era algo que lhe cabia como responsabilidade. Ela procura acompanhar as atividades da criança, seu desenvolvimento, querendo estar junto na escola, ou seja, estar sempre ciente do que estão oferecendo a ele, como os recursos que possam auxiliá-lo, mesmo reconhecendo sua ignorância pedagógica.

Ao falarmos sobre o futuro do Mário, ela expressa que queria poder fazer mais por ele, que ela e sua família estão muito preocupados, e todos querendo ajudar de alguma forma e na expectativa do resultado da avaliação. Seus relatos evidenciam também que algumas coisas mudaram após a suspeita do TDAH, ou seja, ela passou a olhar mais para Mário.

Eu comecei a olhar mais, específico pra ele, tudo o que ele tava fazendo, entende. Tudo o que ele faz eu já fico assim olhando pra vê, em que vai dar, entende?! Mas não com um olhar, que meu filho tem um problema, não! Mas

uma questão de olhar e pensar, poxa, eu posso ajudar ele como?! (Trecho da Dinâmica Conversacional I).

Com a expressão 'mais específico', Maria se refere a ficar mais atenta, do que já era, aos movimentos, pensamentos e sentimentos do filho. Em outros momentos, ela se coloca como responsável pela pessoa que ele será na fase adulta.

E depois disso então, aí que eu fortaleci mais, às vezes eu acho que eu deveria falar mais ainda, sabe, às vezes, ainda acho que eu falo pouco, deveria falar mais. Às vezes eu vejo, as vezes eu sinto assim, poxa, eu podia fazer mais, mas como eu vou fazer mais, entende? Eu queria ter mais tempo pra ajudar entendeu. (Trecho da Dinâmica Conversacional I)

Maria acredita que seu filho será um vencedor e reconhece sua participação nesse processo diante da provocação da pesquisadora.

Ajudar né, mas ajudar ele não só dando as ferramentas, mas caminho, incentivar, o que tiver ao meu alcance. Igual to correndo atrás dessa parte dos exames, de consulta, de ver tudo, porque eu não quero hora nenhuma falar que eu não tentei, que eu não fui atrás, que eu fui negligente, não quero. Isso aí que não quero, o que estiver ao meu alcance eu vou fazer, o que não estiver eu também vou fazer, e nem que eu tenha que, fazer, sei lá, deixar de comprar alguma coisa, sei lá, mas pra ajudar. Porque eu vejo que ele não tem mais ninguém. Ele tem a mim. (Trechos da Dinâmica Conversacional I).

Os filhos dão à Maria força e coragem para prosseguir todos os dias, para enfrentar as adversidades, e isso acontece por ela ter como base valores familiares que os mantêm próximos. Para ela, ser mãe é mais que progenitora, é mais que cuidadora, é alguém que se compromete e toma para si a obrigação de responder pelo futuro dos filhos.

Sobre a rotina do Mário, ela relata o dia a dia, e sinaliza também a prática de verificar as tarefas todos os dias depois do expediente de trabalho. Essa prática já era rotina da família antes da suspeita de TDAH. "Já, já era hábito mesmo, não foi só por causa da suspeita, que eu comecei a ver" (Trecho da Dinâmica Conversacional II). E assim com esta informação, outras também nos fazem identificar o senso de responsabilidade materna, e de como a maternidade se constitui na subjetividade de Maria.

Frase 12. Meu maior medo "não ser feliz, não ser uma pessoa boa, não ser uma boa mãe"

Frase 13. Minhas aspirações "hoje meus filhos, quero ser alguém que eles tenham orgulho, eles e meu pai e meu namorado e minhas irmãs, minha família"

Frase 29. A preocupação principal "hoje é meu filho, com estes déficits que ele está tendo, ter mais paciência, ser mais branda, tranquila, preciso transmitir a ele isso".

Frase 43. Esforço-me diariamente por "dar o melhor para meus filhos, para eles terem o melhor de mim" (Complemento de frases).

Maria esforça-se para dar o melhor para seus filhos para que eles tenham o melhor dela, muitas vezes questionando sobre a qualidade do tempo que está com eles. Nas diversas fotos de Mário, que Maria traz para o segundo encontro - o recordatório -, estão momentos que, ao recordar, ela se emociona com lágrimas nos olhos e sorriso nos lábios, como o caso de uma apresentação dele na escola, em que, naquele dia, ela não estava na cidade e pediu para outra pessoa levá-lo. Segundo ela, ele pensava que sua mãe não chegaria a tempo, mas chegou.

Foi legal porque eu assisti e ele pensou que não ia dar tempo de eu chegar, porque eu tava em Alvorada, aí minha prima que levou ele na escolinha, e aí,

quando ele me viu ele: - Você chegou?! Deu tempo!! Ele ficou todo animado. Mas eu corri para chegar a tempo, eu sabia que ia ser importante pra ele. Ele apresentou, enquanto ele apresentava, ele olhava sempre pra mim (Trecho do recordatório).

Após olharmos todas as fotos, continuamos conversando e ela reafirma sua responsabilidade e compromisso materno com Mário, onde é possível identificar que este posicionamento de Maria está presente em diversos momentos de sua vida, em que ao dar à luz a um filho, a mãe é colocada num lugar de responsabilidade da qual não se desprende mais, pois em nenhum momento ela questiona ou sugere outra forma de ser mãe, não vacilando sobre suas responsabilidades.

O Mário precisa de mim e é só eu que ele tem, e é eu, e eu vou. Mas eu acho que eu já fazia isso, mas eu fazia meio que sem olhar, sem ter o sentimento, entende? Não é que eu não tinha o sentimento, sim eu tinha mas, eu não prestava atenção, como se ele tivesse dando alerta e eu não tivesse vendo o alerta, entende? (...) Eu acho que o Mário assim, às vezes, o meu comportamento vai influenciar muito ainda na vida dele, eu penso, porque o jeito que eu trato ele, ele me trata igual. (Trechos da Dinâmica Conversacional I)

Ela relata vários episódios em que esteve acompanhando e auxiliando na aprendizagem de Mário, seja conversando com a professora da escola, ou quando providenciou uma professora particular. Em ambas as situações de aprendizagem ela estava se inteirando da metodologia utilizada por elas, e das atividades que eram feitas com ele, se oferecendo para auxiliar no que fosse possível, e reconhecendo os movimentos particulares de seu filho nas ações e reações. **A responsabilidade, o zelo e o compromisso de Maria com o filho, mesmo antes da suspeita, como apresentado**

anteriormente, são indicadores da existência de sentidos subjetivos relacionados ao modo como a maternidade está configurada subjetivamente.

As relações familiares como configuração subjetiva.

Já no início da pesquisa, Maria relata com emocionalidade, com sorriso no rosto, o fato de Mário ser atencioso e carinhoso com a irmã.

O Mário é amoroso, ele gosta de brincar com a irmã, brigam por coisas de irmãos. (...) Então, assim, meus parentes mais próximos estão todos muito preocupados, eles querem ajudar também né, é, todo mundo gosta muito do Mário, tem muita afinidade, o Mário é uma criança que todo mundo gosta, então, assim, comunicativa, então todo mundo quer saber como tá, como não tá, também tão querendo saber que resultado vai dar pra ajudar também, entende? (Trechos da Dinâmica Conversacional I).

Ela relata ainda que contou para os tios mais próximos sobre o que estava acontecendo com Mário, sugerindo a importância que dá a estas pessoas (familiares), dizendo inclusive que eles estão 'junto' com ela, e que, por isso, está sempre dando retorno sobre o caso, esclarecendo-os. Ela também menciona que sua família está preocupada com seu filho e querem saber também como podem ajudar. "A minha família mais próxima também tá muito preocupada, todo mundo quer saber dele. Então assim o que mudou é que tá todo mundo preocupado, sem saber o que deu. O que o laudo deu, né?" (Trecho da Dinâmica Conversacional I).

Essa valorização das relações familiares pode ser percebida também pelos relatos dos momentos de lazer, que aparecem várias vezes, onde ela procura proporcionar horas lúdicas com seus filhos, mas sempre interagindo com eles. Nas fotos

por ela selecionadas isso é muito marcante (Recordatório), pois de 33 fotos, 15 refletem momentos em família, seja com tios e primos, ou apenas entre eles três (mãe e os dois filhos). Ela mostra as fotos: a) um evento tradicional da igreja que eles congregam, onde a irmã é apresentada a todos, e ele canta para a menina; b) os três (mãe e filhos) vestidos com camisetas iguais; c) outro passeio em família: - “a gente ficou no Laguinho, depois a gente foi pra Lagoa Feia, e foi um sábado diferente de ir pra igreja, nesse sábado a gente fez um sábado diferente. A gente foi de carro, só nós três, foi o momento da gente mesmo, não tinha mais ninguém” (Trecho do recordatório); d) um encontro com a família de Maria em que ela conta que esse dia foi muito bom, pois foram horas com sua família, a família da sua avó; entre outras.

Maria é incisiva quando o assunto é seus filhos.

Frase 5. Até hoje não vivo sem “meus filhos”.

Frase 6. O dia mais importante de minha vida foi “quando ganhei meu filho, Mário, momento de ser mãe”

Frase 12. Meu maior medo “não ser feliz, não ser uma pessoa boa, não ser uma boa mãe”

Frase 27. Estou melhor quando “estou bem com meus filhos, com meu pai, com meu namorado, no meu emprego”

Frase 29. A preocupação principal “hoje é meu filho, com estes déficits que ele está tendo, ter mais paciência, ser mais branda, tranquila, preciso transmitir a ele isso”

Frase 40. A felicidade “hoje é meus filhos e estar com o Roberto⁸, e estar bem com todos e a minha volta, inclusive trabalho”

⁸ Nome fictício do namorado de Maria.

Frase 42. Esforço-me “diariamente por dar o melhor para meus filhos, para eles terem o melhor de mim”

Frase 45. Tentarei “conseguir dar tudo de mim para meus filhos” (Trechos do Complemento de frases)

A família também é significativamente relevante para Maria.

Frase 7. As coisas mais importantes na minha vida hoje, “meus filhos, meu pai, minhas irmãs, meu namorado e meus amigos, meu trabalho”

Frase 9. Minha mãe “minha inspiração, muita saudade, uma mãe que me amou sempre do jeito dela, mas me amou”

Frase 10. Meu pai “paizão até hoje, nos trata com cuidado e zelo, sempre disposto a me ajudar do jeito dele, e ama meus filhos”

Frase 13. Minhas aspirações “hoje meus filhos, quero ser alguém que eles tenham orgulho, eles e meu pai e meu namorado e minhas irmãs, minha família”

Frase 33. Amo “meus filhos, minha família”

Frase 44. Minha vida futura “ser feliz com uma família”

Frase 49. Com frequência sinto “desejo de ser uma boa mãe, mulher, filha, amiga e sobrinha.” (Trechos do Complemento de frases)

A menção aos filhos e a outros atores familiares, a demonstração de afeto com os familiares (tios e primos) ao relatar os eventos em família, e o compartilhamento de suas preocupações com alguns os tios e o pai, são indicadores da existência de sentidos subjetivos relacionados ao modo como as relações familiares estão configuradas subjetivamente em Maria. Para ela, estas relações lhe servem de suporte emocional e encorajamento quando precisa tomar decisões.

Reconhecimento de Mário como agente nas ações e relações cotidianas.

Ao longo da pesquisa identificamos o olhar atento e recursivo de Maria sobre o desenvolvimento de seu filho, seja nos aspectos referentes à aprendizagem ou ao seu crescimento físico. Em um dos encontros, ela traz dois pés de calçado de Mário; um de quando ele era bebê, e outro que usa agora. São dois calçados do mesmo estilo – um tênis botinha (recordatório) – e ela compara os dois falando do quanto ele cresceu, que ele não é mais um bebê: -“Sabe deu uma viajada no tempo né, tudo que a gente fez junto sabe? Aí uma coisa que eu achei legal: olha esse tenisinho, tava guardado, eu nem lembrava dele mais, ele usou esse tenisinho. Aí, hoje, o tênis atual dele” (Trecho do recordatório).



Fig. 01 – (Recordatório)

Relatou também que, muitas vezes, ele age como um rapazinho e surpreende a todos com suas ideias e interpretações. Ela o caracteriza como uma criança amorosa, que gosta de brincar com a irmã e que brigam por coisas de irmão. Às vezes, fala muito alto e age com impulsividade, mas isso é, às vezes, ou seja, quando as coisas não estão

do seu agrado, ele age com agressividade. Ao falar disso, Maria se refere aos momentos de irritabilidade que Mário manifesta, mas esta agressividade não é física, e sim uma forma de manifestar seu descontentamento

Então, o Mário é, amoroso, ele gosta de brincar com a irmã, brigam por coisas de irmãos. É, às vezes ele fala alto, às vezes ele age com agressividade, né, às vezes, quando a coisa não está boa, ele age com agressividade. Mas, em questão a mim, ele me obedece, mas depois da terceira vez. Não na primeira chamada, né (Trecho da Dinâmica Conversacional I).

Ela identifica momentos diferentes vivenciados pelo filho, onde diz que antes não havia queixa de mau comportamento, apenas sobre o rendimento escolar. Entretanto, agora as queixas de agressividade na escola passaram a surgir e as reflexões desta mãe sobre esta mudança de comportamento a levam a pensar nos motivos que Mário possa ter para não gostar mais da aula que mais lhe agradava, e agir com irritabilidade na Educação Física. Ao questionar o filho sobre as brigas na escola e o que poderia estar acontecendo, a resposta dele é que ninguém quer brincar com ele. Maria, diante do argumento do filho, faz a leitura de que se algum amiguinho faz uma brincadeira que ele não gosta, sua reação é revidar, e que este é o jeito que ele encontrou de tomar atitudes. Além disso, ele reclama que na escola alegam sempre ser ele o culpado, mas que não é. Percebemos uma mãe que se dispõe a escutar seu filho e tentar entender os motivos que o levam a atitudes de insatisfação e irritabilidade, reconhecendo a existência de singularidades (Trechos da Dinâmica Conversacional I).

Então, eu vejo que às vezes ele fica nervoso, em questão do aprendizado. Às vezes eu vejo que ele fica nervoso por ele não saber ler. Eu acho que ele fica nervoso com isso. De... poxa! Todo mundo da conta e eu não dou conta né, e daí eu acho que ele tem interesse, e na sala ele não tem interesse. Ele fica voando, a

professora fala e ele fica como se estivesse em outro mundo, brinca, sempre tá levando brinquedo, sempre tá levando alguma coisa nesse sentido, pra escola, pra poder tipo, chamar atenção mesmo, entendeu? Agora eu não sei se chamar atenção dele é eu to aqui, olhem pra mim, não to conseguindo aprender, né, não sei se é isso, às vezes eu, eu to tendo a conclusão que seja isso, por causa da leitura, porque se ele soubesse ler lá, ele não estaria desse jeito que ele está hoje. (...) Quando eu arrumava a tarefa e tal, e falava mil vezes, o Mário olhava pra mim e ficava assim, tipo, eu não to entendendo o que você está falando, e às vezes ele tentava adivinhar, pra passar, passei dessa com minha mãe, pra não precisar voltar (Trechos da Dinâmica Conversacional I).

Essas informações de tentativa de compreensão dos comportamentos e atitudes de Mário nos mostram o quão atenta Maria está para as expressões singulares do filho. Os sentidos subjetivos produzidos na relação com o filho fazem com que compreenda a criança como alguém em constante desenvolvimento e imerso numa dinâmica relacional com o mundo externo de recursividade de ações. Assim, ela entende que Mário está sempre em uma condição de processualidade e não linearidade, onde tudo que é vivenciado por ele pode lhe servir de estímulo, promovendo desenvolvimento.

Em um dado momento da conversação, ela faz uma leitura particular acerca dos sintomas que a escola usa como suporte para sua suspeita, mais uma vez, reconhecendo as expressões singulares do filho.

Eu vejo o Mário como uma criança normal, eu, eu a mãe né, Maria. Eu vejo ele normal, só que eu vejo ele com dificuldades de não acompanhar a turma dele, entendeu? Eu não vejo ele com esse déficit de atenção que eles estão falando, porque o Mário é muito inteligente, Mário pega as coisas rápido, só que tem que ter impulso, tem que ter coisas atrativas pra ele, se não for assim ele não vai.

Agora, se não ele não vai, se eu deixar assim, oh deixa ele lá e ele vai fazer sozinho, ele não vai fazer sozinho, ele tem que ter acompanhamento, agora eu não sei se é déficit de atenção, se é, se é outro distúrbio, eu não sei, então, assim, essa é a visão da escola, e a minha visão é que eu vejo que a maior dificuldade dele que hoje é o de aprendizado, acho que quando ele pegar mesmo, vai, é o que eu imagino (Trecho da Dinâmica Conversacional I).

Outra informação relevante para pensarmos na dimensão subjetiva do reconhecimento de que Mário tem particularidades e, por isso, sua existência no mundo é singular, é quando ela descreve como vê seu filho na idade adulta, ou seja, como “um vencedor, um menino que vai longe, que vai conseguir o que ele quer, se formar, ter um emprego legal, trabalhar no que ele gosta, fazer uma faculdade” (Trecho da Dinâmica Conversacional I). Em outro momento, ela diz que ele gosta muito de desenhar, de tirar fotos fazendo caretas, de ficar todo arrumadinho, de estar em família, de cuidar da irmã e ter um imenso carinho por ela.

Em cada foto que apresentava, Maria trazia os relatos e suas interpretações dos comportamentos de Mário na ocasião em que as fotos foram tiradas. Um ponto relevante, é quando ela apresenta uma foto dele em meio a utensílios de cozinha e próximo a um armário. Diante desta lembrança ela conta que ele tinha o hábito de mexer nos armários da cozinha, até que ela resolveu amarrar as portas do mesmo, o que não teve o efeito esperado, pois ele desamarrou os armários e tirou os utensílios de lá para brincar.

Pesquisadora: “Como você interpreta isso? Este comportamento?”

Maria: “Como eu entendi? Que queria porque queria né, pegar as coisas que estavam lá dentro, fez essa bagunça” (Trecho do recordatório).

A percepção de Maria de que Mário tem fragilidades e potencialidades, de como ele age ou demonstra seus sentimentos, muitas vezes surpreendendo a todos, são indicadores da existência de sentidos subjetivos relacionados a sua percepção do filho como agente nas ações e relações cotidianas, que evidenciam suas particularidades e singularidades. Em diferentes momentos da pesquisa ela traz uma leitura cuidadosa de como seu filho se movimenta singularmente, preocupando-se com seus sentimentos e pensamentos, e identificando que suas atitudes provocam produções subjetivas em seus filhos. Ela também reconhece no outro, em especial em Mário, a capacidade que cada um tem de ser sujeito, de ser alguém com opiniões, sentimentos e interpretações próprias e particulares sobre tudo e sobre todos, vivendo numa via de mão dupla com o mundo externo.

Durante o período em que ocorreu a pesquisa, Mário foi, então, diagnosticado com TDAH e Transtorno Opositivo Desafiador – TOD (patologia considerada uma comorbidade do TDAH) pela neurologista que o avaliou, ainda durante a primeira etapa da pesquisa e, com isso, houve a indicação do uso de medicação, a risperidona, uma espécie de calmante que, segundo a médica informou a mãe, teria o objetivo de diminuir a irritabilidade do menino e, com isso, melhoraria os sintomas de agressividade e também de desatenção.

O processo de desenvolvimento subjetivo de Maria a partir da suspeita do TDAH

Aproximadamente dois meses após o último encontro que tivemos, voltamos a contatar com Maria para realizarmos a segunda etapa deste processo de pesquisa, onde o objetivo era identificar processos e formações subjetivas que sinalizassem o movimento

da subjetividade diante da suspeita de TDAH apresentada pelo filho durante o processo de diagnóstico. Durante este período Mário fez uso da medicação indicada e iniciou a psicoterapia. Os contatos da mãe com a escola foram frequentes, com o intuito de acompanhar a vida escolar, mas também demonstra estar mais atenta a seu filho em qualquer ambiente, relatando também situações vivenciadas em casa.

Pesquisadora: “Como está Mário?”

Maria: “Ele está bem, está bem mais calmo. Tenho conversado com a coordenadora da escola e ela diz que ele tá conseguindo” (Trecho da Dinâmica Conversacional II – 2ª etapa).

Já no início de nosso encontro foi possível perceber na mãe uma pessoa mais serena, falando de seu filho com tranquilidade e das evoluções que o mesmo vem apresentando, sem parecer, em qualquer momento, que a partir do diagnóstico tudo estaria resolvido, não havendo mais o que se fazer. Ao contrário, contava cada episódio por ela vivido ou percebido, a respeito desse período pós-diagnóstico, como uma vitória, com a alegria de quem havia encontrado o caminho que procurava, o caminho correto para ajudar seu filho nas dificuldades que ele vinha apresentando. Apesar do diagnóstico de TDAH se basear em características padronizadas, sintomas que enquadram a criança em uma determinada categorização de comportamento, Maria sempre sinaliza estar atenta às particularidades de seu filho, e sentir-se parte responsável desse processo de desenvolvimento da criança.

Eu sei que não é apenas a medicação que tá fazendo isso. A gente tá melhor com ele também, minha família, na escola. Todos estão fazendo alguma coisa para ele melhorar. A medicação até ajudou, pra ele aprender e se relacionar melhor com os colegas, mas não foi só ela que ajudou nessa mudança (Trecho da Dinâmica Conversacional II – 2ª etapa).

Durante todo o momento desta segunda etapa ela se mostrou mais segura, tendo feito uma releitura do que seria o TDAH, pois diz que, quando trabalhou em escola, antes ainda dos filhos nascerem, não entendia o que era o TDAH, escutava muito esse nome e pensava que era alguma síndrome, como o caso da síndrome de Down, algo que impossibilitaria as crianças de terem um desenvolvimento pleno e saudável.

Sabe, eu me assustei quando me falaram que ele tinha TDAH. Quando eu trabalhava na escola, eu ouvia muito eles falarem em laudo e nesse nome TDAH, que fulano tem laudo, que não sei quem tem laudo. E eu só conhecia a Síndrome de Down. Então eu achava que era tudo igual (Trechos da Dinâmica Conversacional II – 2ª etapa).

Hoje, porém, depois de tudo que tem passado com Mário, ela entende que é algo sério, mas que com manejo e boa compreensão, as crianças podem chegar à fase adulta com muitas potencialidades, que este quadro pode atrapalhar o seu desenvolvimento, mas não o impedir. Continua apreensiva, mas reconhece os progressos que o menino tem feito, como ter conquistado notas acima da média, não tendo ficado em recuperação em nenhuma matéria, estar demonstrando interesse em aprender, como quando saem na rua e ele lê as placas de identificação que encontra pelo caminho, com isso, mostrando que está aprendendo a ler e enfrentando a maior dificuldade que ele apresentava.

Percebe-se movimentos de sua subjetividade quanto à patologia, pois ao passo que Maria tem mais conhecimento sobre o transtorno, passa a ter melhor entendimento sobre o assunto e sobre seu próprio filho, produzindo assim espaços e inteligibilidade sobre o TDAH. Assim também, ocorre com seu senso de responsabilidade materna que é ratificado, mas que também transita entre a culpa por aquilo que julga falho em sua atuação como mãe e o reconhecimento por sua contribuição com as conquistas no desenvolvimento de Mário.

Seu olhar atento e cuidadoso sobre as particularidades que Mário apresenta também é reinterado ao passo que a participante relata o desconforto manifestado pelo filho quando lhe conta, ao chegar da escola, que a professora havia perguntado-lhe se estaria tomado seu remédio direitinho. A mãe, por sua vez, ficou muito incomodada com tal situação e foi até a escola verificar o fato sucedido e, confirmando, fez questionamentos à coordenação da escola e ponderou com a professora o efeito disso nos sentimentos de Mário: “A professora não está preparada para casos como o de Mário” (Trecho da Dinâmica Conversacional – 2ª etapa).

Mas, o que mais lhe importava, naquele momento, era o que o filho estava pensando e sentindo, que por mais que ele tenha falado sem transparecer muito sofrimento, sem falar dos seus sentimentos - se gostou ou não -, isso fez a mãe observar: “Pra ele ter me contado, é por que ele não gostou, ele ficou incomodado. Isso me machuca” (Trecho da Dinâmica Conversacional – 2ª etapa).

Outro episódio foi quando Mário foi chamado de retardado por um primo e ele quis saber o que era isso. Ela encontrou uma alternativa criativa para respondê-lo, procurando no dicionário, e por ele ter verbalizado que não era assim, ao fazer a leitura da explicação junto à mãe, pensou que estaria tudo resolvido. Porém, ela diz que percebeu o desconforto dele, quando Mário chegou da escola contente com sua vitória em um concurso que teria havido naquele dia, se comparando com o referido primo: “Ele falou: ‘O fulano não ganhou nada, agora vamos ver quem é retardado’ ” (Trecho da Dinâmica Conversacional – 2ª etapa).

Com essa situação ela identifica o desenvolvimento do filho, que passou a ter melhor controle de seus impulsos e sentimentos e argumenta que com a aprendizagem da leitura, se mostra mais seguro, usando outros recursos para enfrentar os desconfortos do dia a dia, que não seja por meio da agressividade. Com a inteligibilidade sobre o

TDAH, produzida nas vivências de Maria, ela consegue usar estratégias mais eficazes na educação do filho, pensando antes de agir e evitando atitudes precipitadas.

Ao longo da conversa ela foi contando sobre a percepção das pessoas a respeito de Mário, que todo mundo comenta como ele está bem, mais tranquilo e mais interessado. Diz que todos estão vendo ele com ‘outros olhos’, que até o avô mudou a forma de agir com o neto, tendo mais paciência, falando com ele com mais calma, pois era muito bruto e enérgico, demonstrando maior compreensão sobre o comportamento da criança. Isso sugere que o processo de diagnóstico provocou movimentos subjetivos também nos demais familiares. Ao mesmo tempo em que ela percebe o filho de maneira singular, é dessa forma que ela também percebe as pessoas ao seu redor, usando isso como argumento para justificar atitudes desagradáveis de algumas pessoas dirigidas a ela ou aos filhos.

Maria expressa que a relação com o filho tem se modificado, embora julgue o tempo de convivência esteja reduzido.

Acho que nos falamos mais, conversamos e compartilhamos mais os momentos, mas, ainda acho que o tempo que dou atenção a eles é de pouca qualidade.

Mesmo que faça planejamentos, acabo me perdendo nas coisas de casa e do trabalho, que, às vezes, levo pra casa. Me sinto culpada por não conseguir dar mais atenção, estar mais tempo com eles e proporcionar a eles momentos de qualidade, sabe? (Trecho da Dinâmica Conversacional – 2ª etapa).

Ela tem convicção de que sua presença e interação com os filhos faz grande diferença, estimulando-os a crescerem de forma mais saudável emocionalmente. Ela relembra o quanto foi difícil entender que o que seu filho tinha não era nada grave, que pode ser superado, pois está vendo o progresso dele. Por ignorância sobre o assunto,

ficou extremamente preocupada e angustiada, mas sempre soube que Mário precisaria muito dela para o tratamento do TDAH e no processo de aprendizagem.

Em síntese, com as informações produzidas durante este processo de pesquisa, conseguimos identificar os movimentos subjetivos que Maria faz com o passar do tempo, produzindo inteligibilidade sobre o TDAH, o que foi possível a partir das reflexões que ela mesma faz sobre suas vivências e das experiências vividas com seu filho e com as pessoas envolvidas durante o processo de diagnóstico de Mário. Ao ter em sua constituição subjetiva o senso de responsabilidade materna e o reconhecimento das singularidades existentes em cada pessoa, a participante conseguiu ter uma conduta que favorecesse a superação da angústia diante do desconhecido TDAH, bem como colocar-se em um lugar de escuta e observação das ações e relações do filho e dos atores envolvidos no processo que teve início com a suspeita e, posteriormente, com a confirmação do diagnóstico, proporcionando-lhe movimentos também particulares no enfrentamento às produções subjetivas iniciais que provocaram angústias e sofrimento.

No caso acima analisado, percebemos uma mãe muito comprometida com a família, com os filhos, mas sem deixar de se cuidar, de sonhar, de almejar crescimento pessoal, profissional, familiar e social. Ela sinaliza que seu maior desafio e desejo é se desenvolver como ser humano e poder proporcionar isso a seus filhos e a todos que lhe estão próximos. Por ela estar sempre buscando crescimento, considerando o significado mais complexo da palavra, é que nomeamos este caso de Crescer.

Caso Cooperar

Caracterização do Caso

O caso Cooperar caracteriza-se por um grupo familiar composto pelo pai, a mãe e o filho. Aqui, serão utilizados nomes fictícios para identificar os participantes: o pai é André (52 anos), a mãe Patrícia (30 anos) e o filho Paulo (07 anos). Moram todos na mesma casa, juntamente com os outros filhos do casal, dos casamentos anteriores de ambos, ou seja, uma moça (15 anos) e três rapazes (24, 22 e 20 anos). André viuviu quando os três filhos eram ainda crianças e, com o auxílio de parentes, conseguiu continuar trabalhando e proporcionar a eles o sustento necessário. Patrícia separou do primeiro esposo quando a filha tinha menos de 02 anos. Logo após sua separação, casou-se com André, e passaram a cuidar, juntos, da menina e alguns anos depois tiveram Paulo, o caçula da família. Os filhos do primeiro casamento dele voltaram a morar com o pai depois de adultos.

Atualmente, André tem uma empresa e seus filhos e a esposa colaboram na mesma. A filha está trabalhando como menor aprendiz numa faculdade da cidade, enquanto finaliza o ensino fundamental e Paulo frequenta o 2º ano do mesmo nível escolar. Os atores familiares demonstram significativa harmonia e cooperação mútua, com propósitos e valores bem definidos, preocupados com o futuro de cada filho.

Em 2016, Paulo estudava em uma escola particular, e devido às dificuldades financeiras atuais, passou a frequentar uma escola pública. Segundo os pais, já na escola anterior, a professora havia sinalizado as dificuldades de aprendizagem do menino, o que foi apontado novamente pela professora atual. Estas dificuldades também eram percebidas pelos atores familiares nos momentos em que auxiliavam a criança nas tarefas de casa. A mãe foi, então, orientada pela professora, a procurar uma avaliação psicopedagógica ou psicológica, a fim de verificar a origem das dificuldades, sugerindo que Paulo pudesse ter TDAH.

Com muitas dúvidas a respeito de qual profissional deveriam procurar para realizar a sugerida avaliação, procuram a clínica onde a pesquisadora desenvolve suas atividades profissionais como psicóloga, pedindo orientação. As orientações sobre o tema foram dadas e, sendo um caso que atendia aos critérios desta pesquisa, o casal foi convidado a colaborar com a mesma, aceitando prontamente. Marcamos o primeiro encontro, onde esclarecemos os objetivos e as etapas deste estudo e os documentos pertinentes (TCLE e o Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa). Os primeiros encontros foram individuais e, os demais com o casal.

O caso começa a partir do primeiro contato, quando é possível perceber a angústia do casal ao buscar informações, pois demonstravam desconhecimento sobre o assunto TDAH ou as dificuldades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, significativa preocupação com o prognóstico do filho. Posterior a este momento, todos os demais encontros foram realizados na residência da família, a fim de facilitar a logística dos participantes.

Como instrumentos de produção das informações, utilizamos, na primeira etapa, uma dinâmica conversacional guiada por um roteiro de questionamentos, a construção compartilhada e o recordatório da história de vida da criança com suspeita de TDAH. A segunda etapa ocorreu 03 (três) meses depois, por meio de uma dinâmica conversacional sobre o processo de diagnóstico da criança e o desenvolvimento da aprendizagem neste período.

A suposição do TDAH na constituição subjetiva de Patrícia

Patrícia conta que seu filho Paulo sempre foi muito inquieto, mas também bastante esperto, demonstrando ser muito inteligente. No início de 2017, ela foi chamada à escola para conversar com a professora, que dizia perceber que o menino estava apresentando muita dificuldade na aprendizagem, sugerindo que verificasse a visão dele, pois parecia que o mesmo não estava conseguindo enxergar muito bem, e isso atrapalhava seu processo de aprender. Foi então que Paulo passou a usar óculo com grau de miopia significativo para a idade: 2,5 graus.

Porém, as dificuldades continuaram e, novamente, a mãe foi requisitada a comparecer à escola, agora, lhe sendo indicado que procurasse um profissional da psicologia ou da psicopedagogia, a fim de avaliar a suspeita de TDAH. Patrícia ficou na dúvida qual seria o procedimento correto, procurando orientações sobre o assunto. Por meio de suas expressões faciais, discurso fragmentado e ansioso, percebeu-se certo desconforto da mãe de Paulo diante de algo que ela não conhecia - o TDAH - sem saber, com segurança, qual seria a melhor atitude a ser tomada frente às dificuldades de aprendizagem que seu filho vinha apresentando.

A cooperação mútua como configuração subjetiva.

Os relatos dos momentos em família demonstram que seus membros colaboram de uma forma ou de outra, nos cuidados da casa, no desenvolvimento dos menores, ou no trabalho, pois a maioria dos membros da família desenvolvem suas atividades profissionais na mesma empresa, colaborando nos negócios.

Pesquisadora: “Como é a convivência da família com esse jeito dele?”

Patrícia: “A convivência assim é normal, a gente tenta ensinar ele o máximo possível, não é só eu e o meu esposo, minha filha também ajuda muito nas tarefas, ajuda a ensinar ele” (Trecho da Dinâmica Conversacional I).

Segundo os relatos da mãe, o convívio familiar é muito bom, todos brincam juntos, conversam sobre diferentes assuntos e os irmãos de Paulo também se preocupam com suas dificuldades, procurando estar ciente dos procedimentos que estão tendo com ele, ou até mesmo cobrando dos pais alguma atitude sobre o assunto. Além disso, Patrícia ainda argumenta que a maneira da família se envolver com as dificuldades de Paulo, é interagindo mais.

Pesquisadora: “De que maneira você acha que a família pode se envolver em casos como o de Paulo?”

Patrícia: Ah, eu acho que se interagir mais com ele, é ter mais diálogo.

Pesquisadora: E como é essa interação hoje entre vocês?

Patrícia: Assim, o convívio da gente é muito bom, sabe? A gente conversa, brinca” (Trecho da Dinâmica Conversacional I).

Nas imagens a seguir, ao usar a palavras ‘companherismo’ ou ao usar as frases ‘aprendemos uns com os outros’ e ‘as tarefas pode ser divididas’, conforme figuras 02, 03 e 04, a atividade proposta foi uma construção compartilhada, em que juntos, os atores familiares deveriam confeccionar um painel ou cartaz sobre o tema Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil. A tarefa foi construída entre Patrícia e André, com base no compartilhamento das escolhas das imagens, no compartilhamento das ideias, onde um perguntava ao outro o que achava, colaborando e complementando a sugestão do outro.

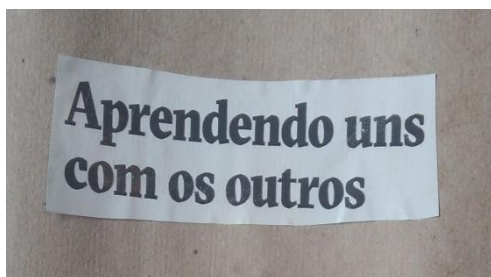


Fig. 02 (construção compartilhada)

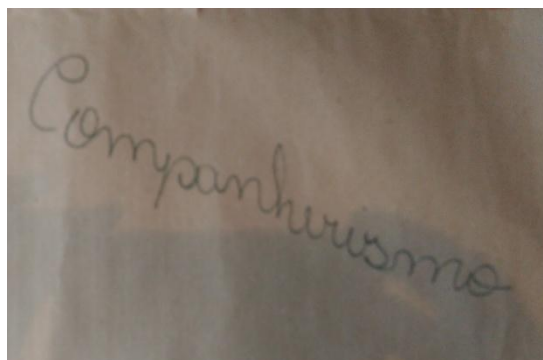


Fig. 03 (construção compartilhada)

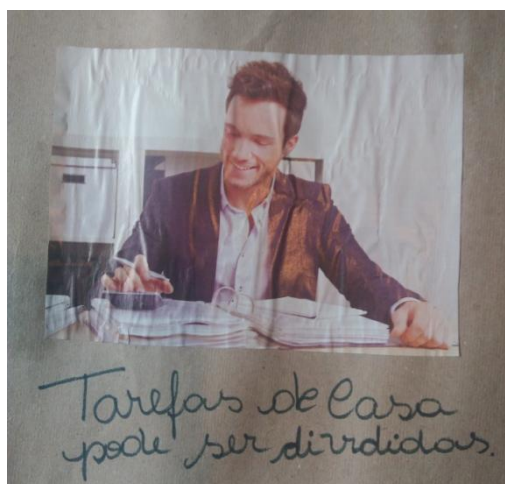


Fig. 04 (construção compartilhada)

Quando estávamos todos reunidos, muitas vezes ela fazia um comentário ou contava um pouco das vivências familiares e pedia a confirmação de André.

Pesquisadora: E ele nasceu no tempo certo?

Patrícia: Nasceu, aí eu que fiquei, mesmo depois que ele nasceu, por causa das forças, ele fez coco na minha barriga, ainda tive que ficar mais 02 dias internada, ‘não foi amor’ ? (Trecho do recordatório – grifo nosso)

Ao falar de alguns brinquedos favoritos do filho, ela torna a repetir: “Mas ele amava esse Hulk, ‘né amor’?” (Trecho do recordatório – grifo nosso). Além disso, demonstra orgulho do filho e satisfação pelos seus feitos, quando ele os chama para compartilharem momentos de brincadeira ou de estudo. As reflexões citadas são exemplos de expressões da participante, que nos servem para perceber a emergência de

produções subjetivas que indicam a percepção de Patrícia como corresponsável pelo desenvolvimento do filho, demonstrando com significativa naturalidade, sua compreensão de que com cooperação, muitas coisas são possíveis.

A harmonia e interação de todos no convívio familiar, as preocupações de uns com os outros neste grupo, o orgulho de Patrícia ao perceber o filho solicitando que compartilhem de momentos diversos, o compartilhamento de ideias e escolhas e a convocação dela ao esposo para que ratifique as informações por ela citadas, são indicadores de como a cooperação mútua está configurada subjetivamente em Patrícia.

A disciplina e organização como configurações subjetivas.

Outra dimensão subjetiva, percebida nas expressões da participante, indica seu cuidado com a disciplina e organização de tudo em seu cotidiano. Ao frequentar a residência da família, foi possível observar uma casa sempre arrumada, com objetos e utensílios sempre nos mesmos lugares, com ótimo asseio e organização, e os horários agendados para nossos encontros nunca sofreram atrasos. Ao perguntarmos sobre a rotina de Paulo, suas respostas demonstraram preocupação com a mesma, sugerindo que todos os membros da família têm suas obrigações e horário para realizá-las, porém, sem o rigor da hora relógio, e que Paulo segue um dia organizado para as tarefas, para brincar ou assistir televisão, para tomar banho e dormir. Ela também relata a disciplina de Paulo, quando ainda bebê se autodeterminou a não mais fazer xixi na cama

Patrícia: O Paulo fez xixi na cama só até 01 ano, o Paulo não fazia xixi na cama, eu já não usava mais fralda no Paulo, por que ele não fazia xixi na cama, ele levantava para ir ao banheiro.

Pesquisadora: Com 01 aninho?

Patrícia: Aham, ele não fazia xixi na cama, ele nunca foi de fazer xixi na cama.

Pesquisadora: Pelo que você está me dizendo, foi ele quem escolheu a hora de para de mamar, de andar, de tirar as fraldas...

Patrícia: Isso. Não tive a necessidade de tirar a fralda dele. (Trecho do recordatório).

Com sorrisos e repetindo várias vezes ‘ele não fazia xixi na cama’, ela demonstra orgulho e satisfação pelo autocontrole e disciplina da criança. Porém, nem sempre Paulo é disciplinado e obediente, o que é comum na infância de qualquer criança. Patrícia sugere segurança acerca da temática disciplina, mantendo-se fiel a seus propósitos de educação e obediência. Ela nos conta, com muita segurança e tranquilidade, como costuma conduzir os momentos em que surgem conflitos ou desobediência.

Pesquisadora: Como você costuma reagir quando ele te desobedece?

Patrícia: Eu tiro algo que ele gosta, deixo ele de castigo.

Pesquisadora: E como ele reage?

Patrícia: Ela fica emburrado um pouquinho, depois ele fica pedindo, pedindo, e eu não deixo, não pode porque você está de castigo.

Pesquisadora: Você consegue não ceder?

Patrícia: Não cedo. (Trecho da Dinâmica Conversacional I).

Ao produzirem o painel proposto na construção compartilhada, observamos que Patrícia seguiu uma organização sutil durante a execução da atividade, dividindo as tarefas com o esposo, pois ele escolhia as imagens a serem utilizadas, enquanto ela ia recortando, colando e procurando manter simetria na distribuição das figuras, além de sempre confirmar com André a definição das frases a serem escritas no referido cartaz.

Também contamos com imagens que referem a preocupação com a prática de esportes e tratamento do lixo, ambas atividades que exigem disciplina.



Fig. 05 (construção compartilhada)

Diante destas informações, identificamos que a **assepsia e organização da casa, o respeito com os horários marcados, a presença de rotina para todos, especialmente para Paulo, a manutenção de seus propósitos disciplinares diante das seduções de Paulo e as informações utilizadas na construção do painel, tanto nas escolhas das imagens e das palavras quanto na distribuição organizada das mesmas, são indicadores de como a disciplina e a organização estão configuradas subjetivamente em Patrícia.**

As memórias afetivas e os valores morais como configurações subjetivas.

Desde o início desta pesquisa, foi possível perceber que os valores morais estão presentes nas condutas diárias da participante, pois em seu discurso sempre são proferidas palavras de respeito e deferência ao outro, pedindo desculpas pela casa

desorganizada, que nunca estava fora de ordem, licença ao se retirar do ambiente ou chamando a atenção do filho para que cumprimentasse as pessoas.

Quando lhe foi perguntado sobre como costuma orientar seu filho a respeito do modo como deve se comportar, ela responde:

Ah, eu sempre oriento ele o que é normal, que não se deve aceitar nada de pessoas estranhas, sempre chegar e cumprimentar as pessoas, bom dia, boa tarde, Senhor, Senhora, essas coisas. Coisas que antigamente assim, a gente chegava nos mais velhos e dava bênção⁹. Ele chega nas pessoas e dá bênção. Mesmo que ele não conheça, pode chegar ali e ver um senhorzinho de idade, ele chega lá e dá a bênção, é o meu costume né, de quando eu era criança (Trecho da Dinâmica Conversacional I).

Aqui é perceptível a naturalidade com que Patrícia aborda estas formas de tratamento, considerando o respeito e a deferência, principalmente aos mais velhos, algo que ela aprendeu ainda na infância, pois parece não existir outra forma plausível de tratamento ao outro. Suas memórias, associadas aos valores morais, aprendidos na infância, servem de referência ao seu *modus operandi* na fase adulta e na educação dos filhos. Outras informações produzidas com este contexto são as referências à sua própria educação. “Eu passei por muitas situações ruins na minha infância, mas assim, na minha criação, eu sempre fui honesta, nunca mexi com o que não deve, nunca me prostituí, nada disso, nunca fui de fumar, essas coisas” (Trecho da Dinâmica Conversacional I).

⁹ Dar bênção, ou pedir bênção aos pais ou pessoas mais velhas. É uma prática utilizada pelos cristãos, de gerações passadas, e está baseada na crença de que os mais velhos tenham o poder de proteger e abençoar os mais novos. Esta é uma explicação pautada no senso comum, pois não encontramos fontes científicas que nos esclarecessem o assunto.

A ser questionada se é isso que tenta passar para seus filhos, ela, com prontidão, e muita segurança no timbre da voz e serenidade facial, confirma seguir o mesmo caminho.

Isso. Eu tento passar para meus filhos. Além de ter sido mãe muito nova, saí de casa quando eu era muito jovem, porque eu não morava com minha mãe, eu morava com meu pai. Eu tinha madrasta e minha mãe passava muita dificuldade. Fugi para ir morar com minha mãe, essas coisas. (...) Também, nunca dei trabalho para meu pai. (...) Minha madrasta não era boa para mim, eu passei muita dificuldade, agressão, essas coisas. A educação que eu falo é isso, nunca, nunca seguir um mau caminho, entendeu? Sempre seguir o bom caminho (Trechos da Dinâmica Conversacional I).

Dentre os objetos e fotos selecionados por ela para o encontro em que recordou a trajetória de vida de Paulo, identificamos muito cuidado com os brinquedos dele que ela guardou, demonstrando respeito às escolhas que ele faz, alegando poder mostrar a ele, um dia, as coisas de sua infância.

Pesquisadora: Por que você guarda isso tudo, com tanto cuidado?

Patrícia: Ah, não sei. Acho que pra quando ele tiver grande eu mostrar pra ele, igual minha filha ali, era roupa de bailarina que ela dançava quando tinha festa na escola, tem ali guardado, de quando era pequenininha, tem ali guardado até hoje (Trecho do Recordatório).

Aqui percebemos, mais uma vez, que Patrícia utiliza as memórias de outrora como referência para conduzir seu presente, seja ao guardar objetos, dentinhos, fotografias ou documentos, como a identificação do leito do recém-nascido (conforme fig. 05)

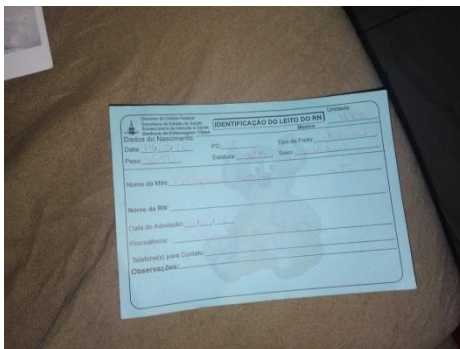


Fig. 06 (Recordatório)

Percebemos, novamente, os valores morais presentes nos relatos da participante, quando ela nos conta suas atitudes e a forma como trata a todos em sua casa, e na condução da ordem com Paulo, retomando a importância do respeito ao outro e aos espaços que este outro ocupa.

Ele fala assim: meu pai reclama de tudo. Eu to lá no quarto meu pai reclama, eu venho brincar aqui na sala, meu pai reclama. Aí eu falo: Paulo a gente tá vendo TV, igual quando você tá assistindo desenho, você não gosta que fica conversando, se abrir um áudio do telefone, você reclama, então a gente também tem direito. (...) Ele tem que respeitar o direito do outro, né? (Trecho da Dinâmica Conversacional I)

Patrícia tem consciência destes valores familiares e da importância dos mesmos na educação de Paulo

Pesquisadora: E esse comportamento dele é efeito do que? É resultado de que?

Patrícia: - Acho que da educação que a gente passa pra ele aqui dentro de casa. (Trechos da Dinâmica Conversacional I).

Com estas construções ao longo das análises, identificamos que **o respeito e deferência presentes nas condutas de Patrícia e nos seus ensinamentos e orientações aos filhos, a forma com que menciona fatos de sua história de vida, as**

expressões de emocionalidade presentes ao falar do filho quando mais novo, a prática de guardar diferentes objetos ou documentos já sem importância legal, a fim de poder mostrar aos filhos quando adultos, são indicadores da existência de sentidos subjetivos relacionados aos valores morais e às memórias afetivas como configurações subjetivas.

A suposição do TDAH na constituição subjetiva de André

No primeiro encontro que tivemos com André foi possível perceber uma grande transparência em suas expressões, demonstrando estar significativamente preocupado com a possibilidade de seu filho caçula ter TDAH, apesar de não ter muito conhecimento sobre o transtorno e seu prognóstico, procurando cooperar com os estudos da melhor forma.

A corresponsabilidade como configuração subjetiva.

Depois de darmos início a nossa conversa, perguntei a ele qual sua opinião sobre as causas das dificuldades na aprendizagem de Paulo e do comportamento que ele vinha apresentando. André, então, sugere a falta de interação com outras crianças, o fato dele ficar muito em casa, somente com os irmãos e com os pais, sendo que estes quase não tinham tempo para dar-lhe atenção:

- Aquele problema... a maior parte do Paulo dentro de casa era com a irmã ou com os irmãos. Porque Patrícia e eu trabalhava, então, a maior parte do dia dentro de casa, só se via a noite, ou no almoço, e não tinha tempo para dar aquela assistência toda. Então eu acho que um pouco desse problema é isso, a

gente não poder estar o tempo todo com ele (Trecho da Dinâmica Conversacional I).

É possível perceber em todo o discurso de André sua frustração diante das dificuldades de aprendizagem do filho, pois ele menciona que nunca passou por isso com os outros filhos, e que está muito preocupado. Sua expressão facial demonstra seu desconforto com o caso, ficando cabisbaixo e, às vezes, também chorando ao se referir à suspeita de TDAH. Diz que não imaginava que era um caso tão sério a ponto de precisar procurar especialista, pois sempre pensou que era preguiça da criança e que isto se resolveria em casa mesmo.

O sentimento de frustração é manifestado, quando indagado sobre os sentimentos que emergiram com os apontamentos da professora sobre as dificuldades:

Ah, a gente fica abatido, eu fiquei abatido, fiquei chateado, porque a gente não tava tendo tempo, não conseguia fazer com que ele conquistasse bons resultados, a gente não tava conseguindo dentro de casa, mesmo ensinando era pouco, o progresso que a gente via não era o que a gente esperava nem o que ele precisava. A gente ficava com a cabeça baixa, tem dias que até chorava, eu já vi minha esposa chorando. Meu Deus do céu! Que dificuldade! A gente não passou por isso antes. Então, pra mim foi um choque, a gente ficou triste, estamos tristes, porque eu to vendo ele chegar ano que vem, é um fato que me emociona (lágrimas correm no rosto de André), com a mesma dificuldade, e as crianças que estudam com ele, os coleguinhas progredindo, e a gente fica meio preocupado. Será que ele vai ficar com isso muito tempo? A gente não sabe, porque ainda não vimos progresso. Qual a dificuldade, qual o problema do P.? Será preguiça? Será por que realmente não sabe? O que tá bloqueando o Paulo?

Aí, quando vê que existe especialista para isso, eu falei: Meu Deus do céu, o caso é sério. O que o Paulo tem? (Trecho da Dinâmica Conversacional I).

O participante sente-se corresponsável pelo desenvolvimento do filho e expressa seus sentimentos de frustração ao sinalizar que o que ele e sua esposa têm feito pelo filho não está surtindo os efeitos esperados. Ele volta a se referir aos seus sentimentos como alguém que ainda não está conseguindo lidar com a situação que ora se lhes apresenta. Menciona suas tentativas de ensinagem¹⁰, e que estas não estão dando certo, pois não vê resultados positivos. O sentimento de frustração surge no ser humano sempre que suas expectativas não são alcançadas e André esperava que Paulo apresentasse desenvolvimento cognitivo, que fosse uma criança que, assim como os outros filhos, lhe proporcionasse situações de orgulho, afinal, é para isso que ele se esforça, ao ensinar valores positivos, ao oferecer uma boa escola, ao atender às necessidades de todos. Ao abordar sobre o futuro do filho, André destaca:

Que ele melhore, que ele passe dessa fase, que ele vença ela, e eu vejo ele diferente, eu vejo ele um menino formado, uma pessoa do bem, igual os meus três ali criados¹¹, até hoje ninguém tomou o caminho errado, graças a Deus, então eu vejo o Paulo um homem do bem. (...) Daqui pra frente em tudo, em todos os passos dele, onde ele pisar, onde ele for, a gente, a nossa orientação, a nossa colaboração vai ser fundamental, não tem como, eu acho que não tem como, nessa fase aí, ele expandir sozinho (Trechos da Dinâmica Conversacional I).

Estas informações produzidas no decorrer do primeiro encontro, associadas às imagens e palavras utilizadas na confecção do painel, conforme figuras 07 e 08, nos

¹⁰ Utilizamos o termo ‘ensinagem’ como uma das partes do processo ensino-aprendizagem, onde o indivíduo ocupa o papel de quem ensina, desconsiderando, às vezes, a via de mão dupla existente no processo ensino-aprendizagem

¹¹ Refere-se aqui aos filhos do primeiro casamento, hoje todos adultos.

possibilitam identificar o quanto o participante se corresponsabiliza pelo crescimento e formação dos filhos, se propondo a refletir sobre o caso e buscar soluções possíveis para atender aos seus anseios.

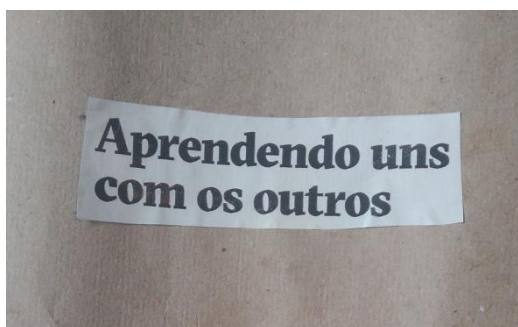


Fig. 07 (construção compartilhada)



Fig. 08 (construção compartilhada)

Em outro momento identificamos esta dimensão subjetiva nas produções de André, corroborando com nossa interpretação.

Nas condições em que eu me encontro não tá fácil, não to bem, como eu falei tá complicadíssimo. Como vai ser as coisas, como vai ser lá na frente, se eu vou conseguir fazer alguma coisa pelo meu filho, não só por ele, mas pelos outros também, então eu me vejo preocupado. (Trecho da Dinâmica Conversacional I)

Assim, identificamos que **a emocionalidade manifesta em diversos momentos ao mencionar as dificuldades apresentadas pelo filho e as preocupações com o futuro dos filhos e com o modo como pode ajudar Paulo, são indicadores de como a corresponsabilidade dos pais no desenvolvimento dos filhos está configurada subjetivamente em André, provocando significativo sofrimento neste participante**

devido às incertezas que o futuro possui, já que algo está se apresentando diferente de suas expectativas como pai.

A obediência e a pró-atividade como configurações subjetivas.

Ainda nos relatos de Patrícia, ouvimos algumas vezes ela dizer que André ficava estressado ao ir ensinar Paulo, que muitas vezes perdia a paciência, era agressivo e brigava com a criança por que ele não correspondia às ordens do pai com relação à realização das tarefas. André também relata que agia assim, e até se justificava, que chegava em casa sem tempo, cansado e aí percebia Paulo com preguiça de fazer as tarefas, apelando e dizendo que não sabia, sem, ao menos, se esforçar.

Diante da história que André nos conta, percebemos um homem provedor de sua família, com princípios bem definidos e comportamento pró-ativo. Trabalhou como mecânico numa mesma empresa por longos anos, até que a mesma fechou as portas, segundo ele, por má administração dos responsáveis atuais. Sem trabalho e com o dinheiro da rescisão contratual à disposição, decidiu abrir seu próprio negócio, onde pode colocar a família para trabalhar juntos (esposa e dois filhos). Construiu o prédio para a oficina, comprou equipamentos necessários e encontrava-se, no período de início da pesquisa, com muita expectativa diante do novo empreendimento, reafirmando o perfil proativo de André, que se incomoda de ficar parado esperando as coisas acontecerem.

Quando viuvou, seus filhos ainda eram crianças e, para poder continuar trabalhando e sustentar a prole, contou com a ajuda de suas irmãs, que acolheram os meninos e o auxiliaram nos cuidados e educação. Sobre a educação de seus filhos, ele fala com orgulho, que sempre se viraram; não precisava levar para a escola, pois eles iam só. Demonstra desconforto diante da dependência de Paulo, pois é preciso dizer o

que ele tem que fazer, é necessário levar para a escola. “ Paulo foi criado diferente.” Ao dizer isso, balança a cabeça negativamente e cabisbaixo, em sinal de descontentamento.

Às vezes, quando eu ia chamar ele para fazer a tarefa, ele já virava pra mim e falava: Não! Não quero que o senhor me ensina, minha mãe me ensina. Porque, porque eu sou mais rigoroso com ele, aí já cria um atrito, a reação dele, o comportamento dele comigo é diferente nesse assunto, nesse ponto aí. Porque, às vezes, eu começava a explicar pra ele, e ele naquela, eu entendia que tava com preguiça. Falei: Paulo não é possível que eu to te mostrando, eu to te explicando e desenhando, você não dá conta de fazer! Eu interpreto que ele tá de sacanagem comigo, entendeu? Aí eu pego e apelo. Aí já me estresso, já falo um pouco mais alto, aí ele já abaixa a cabeça e começa a chorar. Então, tem aí, uma reação diferente, um comportamento diferente dele comigo (Trecho da Dinâmica Conversacional I).

Podemos perceber que o participante se incomoda muito ao ser contrariado, produzindo sentidos subjetivos que o fazem reagir até de maneira agressiva, com estupidez, o que é percebido também no diálogo a seguir:

Pesquisadora: Quando Paulo lhe desobedece, o que o senhor costuma fazer?

André: Depende da gravidade, às vezes eu trato ele com carinho, respondo ele com carinho, se ele insistir ou persistir na teimosia eu já fico mais agressivo com ele, já vou com mais pulso, vou tratar ele com mais pulso. Foram poucas as vezes que eu agredi o Paulo com a sandália ou com o cinto, só quando a coisa foi caso sério mesmo, ele querer me responder, querer achar que ele é que manda, que ele que sabe tudo, foram poucas as vezes, a maioria das vezes ou coversando com o tom mais alto (Trecho da Dinâmica Conversacional I).

Nos encontros coletivos, observa-se atitudes de subserviência da esposa quando está próximo de André, assim como dos filhos que, por alguns momentos, passam por ali, afinal, estávamos na casa onde todos residem e circulam. Estas atitudes são percebidas de forma muito sutil, quando ela pede a ratificação dele em alguns relatos (recordatório e dinâmica conversacional I), ou quando solicita sua opinião em algumas escolhas (construção compartilhada). É o comportamento dos outros que nos fazem pensar nas ações e reações do participante, onde todos parecem ter a ele como referência de autoridade no grupo familiar.

O *modus operandi* dos membros da família em relação à autoridade do pai, e os descontentamentos e reações agressivas que surgem na dinâmica relacional com Paulo, diante de comportamentos deste, que contrariam suas ordens, são indicadores da existência de sentidos subjetivos relacionados à obediência e a pró-atividade como configurações subjetivas.

O processo de desenvolvimento subjetivo de Patrícia e André a partir da suspeita de TDAH

A segunda etapa deste processo de produção das informações aconteceu aproximadamente três meses depois de finalizada a primeira etapa. Não conseguíamos conciliar os horários disponíveis entre André e Patrícia, e com isso, o tempo foi passando. A despreocupação deles em receber a pesquisadora já era um sinal de que as coisas haviam mudado, pois nosso primeiro encontro foi marcado um dia após o contato via telefone, sinalizando a angústia do casal diante da suspeita de que o filho caçula poderia ter TDAH.

Logo ao chegar na residência do casal, percebia-se um ambiente menos tenso ao abordar a temática de nossa pesquisa, e começamos por perguntar como estava Paulo na escola. Patrícia responde com um sorriso no rosto que exprime muito contentamento, dizendo: “Ele desenvolveu muito. Assim, antes ele tava com muita dificuldade de juntar as sílabas, ele já tá juntando já, tudo que ele vê agora quer pronunciar, quer ler, já tá bem empolgado” (Trecho da Dinâmica Conversacional II – 2ª etapa).

A avaliação sugerida pela escola não foi realizada, mas a família percebeu que o menino havia evoluído nos estudos, principalmente quanto ao seu interesse pela aprendizagem. As informações anteriores sinalizavam que ele não conseguia aprender, pois ela e o esposo tentavam muitas vezes, e ‘ele travava’. Essa era a percepção desta mãe sobre o filho que não aprendia. “Vendo as atitudes dele, ‘parece’ um menino muito inteligente, só que na hora de fazer mesmo, de colocar no papel, ele tem dificuldade” (Trecho da Dinâmica Conversacional I – grifo nosso). A participante demonstra suas incertezas sobre as potencialidades de Paulo, emergindo sentimentos de frustração e corresponsabilidade com o processo de aprender do filho.

Eu me senti assim, eu me senti que no momento assim, que eu não tava conseguindo ajudar meu filho, porque todos os dias eu tava tentando ajudar ele em casa e não estava conseguindo. Que eu queria ajudar ele mais, só que não tava conseguindo (Trecho da Dinâmica Conversacional I).

Diante do progresso de Paulo nas aprendizagens escolares, no segundo momento da pesquisa, a participante apresenta outras formações subjetivas a respeito de sua percepção sobre o filho. O que antes lhe causava angústia e preocupação, agora passou a não existir mais, ou seja, a incerteza sobre o desenvolvimento cognitivo da criança deu lugar à certeza do progresso acadêmico mesmo. No entanto, as configurações subjetivas existentes anteriormente continuam orientando Patrícia: a disciplina e organização

passaram a estar mais presente no cotidiano dela e de Paulo, mas agora com menor tensionamento, fazendo com que as tarefas da escola fossem realizadas com tranquilidade, respeitando o progresso da criança.

Os valores morais e as memórias continuam sendo o fio condutor das expressões de Patrícia, não se percebendo alterações nestas configurações. Porém, o espírito colaborativo passou a ter um novo olhar, da parte de Patrícia, passando a ser percebido com maior importância, dando a Paulo um espaço mais aberto de comunicação e promovendo mais momentos de interação com ele.

Ele tá tendo mais interesse. Hoje mesmo ele disse: mãe, quando a senhora for na lá na loja, imprime pra mim as continhas de multiplicar, não sei o que... Tá, a mãe vai imprimir. *‘Até esqueci, falei que ia imprimir, depois vou ver isso pra ele’* (Trecho da Dinâmica Conversacional I – grifo nosso)

O fato de ela ter esquecido por algum momento, não diminui o cuidado em atender ao pedido dele, mas expressa que está menos angustiada com o problema. Ela reconhece o interesse crescente dele em se esforçar para aprender e também os medos que ele apresenta, como é o caso de perguntar em sala de aula: “Ele tem vergonha de perguntar, perguntar alguma coisa. Aí a professora vem e grita com ele na frente de todos os amiguinhos dele, aí ele fica constrangido” (Trecho da Dinâmica Conversacional I).

Ela também identifica que seus esforços não foram os únicos a provocar o efeito positivo nas aprendizagens do menino, pois considera que a escola e nossos encontros também tiveram contribuições relevantes nestes resultados.

Assim, eu acho que depois que esta outra professora¹² entrou, essa que ajuda ela lá, ajudando as crianças, eu acho que a professora¹³ dele mudou um pouco, ela

¹² Refere-se aqui a uma professora auxiliar que entrou no segundo semestre na turma para ajudar a professora titular.

era muito fechada, e agora ela conversa comigo no pátio da escola, na sala de aula. Ela era assim, muito arrogante (Trecho da Dinâmica Conversacional I).

A ser indagada sobre as mudanças ocorridas nos últimos 03 (três) meses, afirma que mudou, a partir do momento em que passou a compreender melhor o comportamento de Paulo e suas dificuldades, e que mudou a forma como o esposo trata esse tema. Que ambos passaram a ter mais paciência com o menino na hora e ensinar, então, quando um estressa, este sai de perto da situação e dá espaço para o outro atuar.

Os relatos do pai também são de que *'ele evoluiu muito'*. Com um sorriso encabulado e cansado no rosto, encontramos um pai muito abatido e preocupado, mas não mais com o desenvolvimento cognitivo do filho, como nos primeiros encontros, e sim com os problemas que a crise econômica tem lhe proporcionado.

Com relação ao filho, que é o que nos é importante, percebemos movimentos significativos de sua subjetividade, agora mais confiante quando fala do interesse de Paulo pelas aprendizagens, que ele agora está com mais vontade e curiosidade.

Ele ficou um pouquinho bloqueado, viu. E agora, a gente vê o quanto ele melhorou, agora o que mudou lá na sala de aula... aqui com a gente foi, a gente modificou a maneira de ensinar as coisas pra ele, de passar as coisas pra ele, porque antes a gente tava naquela de falar letra por letra. Agora lá na escola eu acredito que mudou alguma coisa, porque ele tá mais espertinho. Não foi só aqui em casa (Trecho da Dinâmica Conversacional I).

Percebemos aqui um olhar diferente deste pai com relação ao filho. O comportamento que antes era entendido como preguiça da criança, hoje é percebido como efeito do meio externo, pois ele se refere à esperteza de Paulo como algo que surgiu das ações da escola e da família. Isso se confirma quando retomamos sobre os

¹³ Aqui, refere-se à professora titular da turma

tensionamentos que surgiam na hora de fazer as tarefas e o pai relata perceber o filho menos tenso, como no diálogo a seguir:

Pesquisadora: Você acha que ele está menos tenso na hora de fazer a tarefa?

André: Eu acho. Eu antes falava Paulo vamos fazer as tarefas, já vinha o Paulo desanimando. Hoje, vamos fazer as tarefas, já vem mais animado.

Pesquisadora: E o que mudou em vocês neste período?

André: A gente mesmo, vou procurar mudar, vou ter calma na hora de ensinar para ele, partiu de mim mesmo, querer mudar (Trecho da Dinâmica Conversacional D).

André continua sinalizando que achava que era porque estava no começo, não sabia como lidar com a situação da não aprendizagem e, com os esclarecimentos que passou a ter, teve um melhor entendimento do caso. Ele acredita que compreender o problema de Paulo, facilitou a forma de olhar para seu filho.

Eu acredito que ajudou, só da gente ter mudado um pouquinho o jeito de tratar na hora de ensinar, já dá. De vez em quando a gente falava, falava, falava e nada. Aí eu saio, deixo ele na mesa, e depois volto. Porque quando a gente tá de cabeça cheia, é fácil perder a paciência (Trecho da Dinâmica Conversacional I).

Esta nova forma de olhar para o comportamento da criança, bem como para a dinâmica relacional existente entre ele e o filho passa a proporcionar um espaço de aprendizagem para a criança, que antes não era percebido por André.

Com o passar do tempo, novas vivências foram surgindo, possibilitando a emergência de novos sentidos subjetivos que se configuram em um novo formato sobre o olhar que tinha das dificuldades de aprendizagem do filho. André não se preocupa mais com tanta intensidade com o desenvolvimento de Paulo e com seu futuro.

Atualmente, canaliza suas energias para outras preocupações, referentes agora ao trabalho.

Os sentidos subjetivos produzidos a partir da compreensão das dificuldades e sobre as ações e reações de Paulo, provocaram em André novas ações e relações, modificando sua constituição subjetiva. O que antes era entendido como preguiça ou afronta, hoje é compreendido com mais naturalidade, entendendo que seus próprios movimentos provocam no outro, novas produções de sentidos. Porém, não se percebe modificação nas produções subjetivas individuais a cerca da obediência. Ele permanece imerso nesta dimensão subjetiva, mas agora lidando de forma menos reativa diante dos comportamentos alheios, não se sentindo ameaçado ou afrontado.

Sobre as configurações subjetivas de corresponsabilidade paterna, observamos que também permanecem presentes, mas agora compartilhando as responsabilidades com maior amplitude, entendendo que o outro é mais responsável por seus atos, que ele, por ser o pai e provedor da família. “ Ele vai aprender, porque a gente *‘cobra’* isso dele. *Se estiver assistindo as coisas dele ele fala: to assistindo televisão, pode abaixar o volume? ”* (Trecho da Dinâmica Conversacional I – grifo nosso).

A expressão ‘cobra’ nos faz perceber esse novo olhar nesta relação, onde o pai já entende que a criança tenha conhecimento do que deve ser feito, de que tenha aprendido, ao mesmo tempo em que percebe uma criança capaz de ter vontades e opiniões próprias, de se posicionar sem afrontar e ameaçar a autoridade de ninguém, diferente de antes, quando ele via, nesta criança, alguém que necessitava que tudo fosse feito pelos outros.

Paulo, ele tá diferente dos meus outros filhos, meus outros filhos iam pra escola só, os 3, eu não tinha condução pra levar e pra buscar, e Paulo não, Paulo foi criado diferente, Paulo você tem que levar, Paulo você tem que buscar, o que ele

for fazer, a gente não deixa ele fazer as coisas só, tem medo, pelo o que vem acontecendo, ele parece que é uma criança mais frágil que as outros, eu vejo o Paulo mais frágil que os outros entendeu, então a gente fica com essa preocupação, pelo o que vem acontecendo na vida, no mundo, a gente não deixa.(...) Mas o tratamento com o Paulo é assim, é em cima, é direto, é foi, passou e ta sendo diferente da criação que eu tive com meus outros filhos, entendeu, o tratamento com ele é diferente, tem que levar, tem que buscar, nunca deixa fazer as coisas só (Trechos da Dinâmica Conversacional I).

Com as informações produzidas ao longo desta pesquisa, é possível observar que a subjetividade dele também sofre alterações, talvez não em suas bases ontológicas, mas na maneira como estas bases são compreendidas e nos sentimentos que elas fazem emergir, configurando-se em um novo olhar sobre o mesmo objeto. Por ter em sua constituição subjetiva configurações relacionadas à obediência e pró-atividade, André teve mais dificuldade de aceitar as dificuldades que o filho vinha apresentando, pois na sua concepção de aprendizagem e na sua experiência de vida, tudo que é ensinado, é aprendido.

Com dificuldade para aceitar esta realidade, ele passa a sentir-se frustrado de forma intensa, ao ponto de isso provocar-lhe sofrimento e insegurança, pondo em dúvida o que aprendera em seus 52 anos de existência. Porém, o que fez com que André pudesse construir um novo olhar sobre a realidade ora existente, foi o entendimento de que ele era corresponsável pelo crescimento dos filhos, não sendo nem o único responsável, tampouco se isentando de sua parcela de contribuição neste processo.

Paulo não foi sequer avaliado e passou a apresentar progressos significativos no processo de aprendizagem, o que promoveu nos pais, um alívio das tensões relacionadas ao aprender. Além disso, o ato de refletir como se constituem as dificuldades que a

criança vinha apresentando e de que forma poderiam contribuir para a obtenção de resultados positivos, fez com que novos sentidos subjetivos fossem produzidos sobre o problema. Assim, diante deste caso, conseguimos identificar desenvolvimento subjetivo nos atores familiares envolvidos, que passaram a compreender o fenômeno TDAH, e diante da suspeita de que seu filho teria o transtorno, passam a refletir sobre sua conduta e sobre as dinâmicas relacionais existentes no grupo familiar e na escola.

Os sentidos subjetivos produzidos pela presença das dificuldades de aprendizagem de Paulo, foram, ao poucos, sendo modificados em Patrícia e André, provocando novas compreensões sobre sua relação com o filho e com as ações e relações de ambos. Patrícia passou a observar mais o comportamento do esposo, e tentou orientá-lo para que não fosse agressivo com a criança. As atitudes dele faziam com que Patrícia se remetesse ao seu passado de dificuldades e atritos familiares, o que também lhe serviu de referência nas ações e reações no cotidiano com seus filhos, passando para eles ensinamentos sobre valores morais e a importância da cooperação no grupo, harmonizando o ambiente.

André passou a reconhecer as singularidades de Paulo, compreendendo que ele não se expressa da mesma forma que os outros membros da família. Também passou a compreender que suas atitudes, de alguma forma produziam ações e reações no filho, num processo contínuo e recursivo. Na processualidade dos acontecimentos, os tensionamentos foram diminuindo, o que provocava sofrimento passou a dar lugar à esperança.

Em síntese, percebemos, neste caso, que o sofrimento os imobilizava, enquanto a esperança os fazia avançar. O que tem acontecido com Paulo, avançando a cada nova experiência escolar e familiar, renovando as esperanças de André e Patrícia, é fruto de como a família desenvolve suas dinâmicas relacionais e por suas bases ontológicas,

onde todos têm permissão para cooperar uns com os outros, e onde opera o respeito e reconhecimento do outro como alguém capaz de pensar, sentir e agir. O reconhecimento das capacidades e potencialidades do outro é o que permite a crença em valores morais e na dinâmica cooperativa, caso contrário, não é possível confiar na existência de mão dupla, onde o que é dado, também pode ser recebido. Este caso nos mostra que a cultura que nos circunda e nossa história vivencial pode nos imobilizar ou nos fazer avançar, reafirmando o que a teoria da subjetividade nos apresenta como pressuposto, de que o indivíduo se constitui subjetivamente num processo que é cultural e histórico.

À medida que íamos conversando, nos diferentes momentos da pesquisa, foi possível perceber que a suspeita de TDAH provocou nestes atores familiares produções subjetivas acerca das práticas de cooperação, que se fazem presente no dia a dia de seus membros, seja nos afazeres domésticos, no trabalho ou nas tarefas escolares. Estes atores familiares compartilham ideias, sonhos, planos, responsabilidades e angústias. Para encontrarem equilíbrio diante da diversidade de histórias vividas e de idades presentes no grupo, tendo o caçula 07 anos e o mais velho, 25 anos, um apoia-se no outro e se dispõe a auxiliar, construindo um sistema de trocas numa dinâmica relacional cooperativa. Esta percepção da pesquisadora fez com que nomeasse este caso de Cooperar.

Caso Divergir

Caracterização do caso

O caso Divergir, trata-se de uma família constituída atualmente pela mãe (41 anos), o pai (44 anos) e um casal de filhos (ela com 09 e ele com 01 ano). Aqui eles

serão identificados, com nomes fictícios: a mãe, Rosana; o pai, Everaldo; a menina, Ellen e o menino, Yuri. Rosana e Everaldo sugerem uma família com divisão de papéis/funções, com bom poder aquisitivo, passando, atualmente, por um momento de crise financeira. Ambos com nível de instrução superior, sendo ela professora universitária, na área das ciências biológicas, e ele, graduado em zootecnia e produtor rural. A filha do casal apresenta, segundo os pais, dificuldades na aprendizagem, desde o 1º ano do ensino fundamental, e atualmente cursa o 4º ano. Com o passar dos anos, ela foi apresentando maior dificuldade na matemática, e por isso, a mãe optou por levá-la para ter acompanhamento psicopedagógico, o qual acontece há mais de 01 ano.

Segundo relatos da mãe, alguns atores escolares (algumas professoras de Ellen) mencionaram perceber que a menina teria dificuldades com a compreensão da ordem dos exercícios, principalmente, ao realizar as provas escolares. Ela também diz que a psicopedagoga estranha o comportamento da menina, pois num dia, com a orientação da profissional, sabe realizar as tarefas, mas no próximo encontro, parece não se lembrar mais, e que os erros cometidos nas tarefas escolares são muito banais, como se ela não estivesse prestando atenção naquilo que estava fazendo. Foi, então, que a psicopedagoga sugeriu que fosse feita uma avaliação psicodiagnóstica de Ellen, pois ela suspeitava de que a menina poderia ter TDAH.

A mãe lembra que a escola onde a filha estudava anteriormente, também havia sugerido tal avaliação há alguns anos, mas ela não deu muita importância pois percebia muitas potencialidades cognitivas na menina. Porém, mesmo com o acompanhamento psicopedagógico, perceberam que ela evoluiu em muitos aspectos cognitivos, mas continuava apresentando os tais erros banais.

A dinâmica familiar deste grupo é um pouco conturbada, com divergências de opiniões entre o casal e com interferências de outros familiares, que convivem com a

rotina deles. Everaldo, por ser produtor rural, permanece na fazenda, na maioria dos dias da semana, não estando presente em todos os momentos do cotidiano do grupo. Assim, Rosana assume as responsabilidades com a educação de Ellen e com a administração da casa, além de trabalhar fora.

O caso começa então, com a mãe de Ellen me procurando para realizar a avaliação sugerida pela psicopedagoga, pois já me conhecia profissionalmente. Expliquei que não poderia realizar a avaliação naquele momento, porque estava assoberbada com minha pesquisa, e convidei-a para participar. Disse-me que falaria com o esposo, mas que por ela, já estava aceito. Alguns dias depois, retornou com a resposta positiva de Everaldo (seu esposo), e marcamos o primeiro encontro, onde lhes foi apresentada a proposta da pesquisa e os documentos pertinentes (TCLE e o Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa).

Para a produção das informações, neste caso, preparamos encontros individuais e com o casal. Como instrumentos indutores, utilizamos dinâmicas conversacionais, tendo o primeiro encontro (individual) orientado por um roteiro semiestruturado; no segundo desenvolvemos uma conversa (com o casal) a partir da construção compartilhada; e o terceiro encontro (também com o casal) teve como ponto de partida o recordatório, realizado a partir de objetos e fotografias que lembrassem a história de vida da criança com suspeita de TDAH. Na segunda etapa da pesquisa, que ocorreu cerca de três meses depois, promovemos uma dinâmica conversacional com estes pais, sobre o processo vivido em relação ao TDAH, pois pretendíamos compreender o desenvolvimento subjetivo destes participantes.

A suposição do TDAH na constituição subjetiva de Rosana

No início de nossos encontros, percebemos uma mãe bastante comprometida com as questões referentes ao desenvolvimento acadêmico da filha. Muito atenta aos movimentos de Ellen a respeito de seus estudos, sugerindo preocupação com o bem-estar da menina, assim como com seu futuro. No início, ela demonstrava acreditar na predisposição genética do TDAH, identificando em si mesma, e em outros familiares, expressões semelhantes às que Ellen apresentava. Lembra que sua irmã sofreu muito no período escolar devido às dificuldades que tinha, e que, se tivesse sido diagnosticada cedo, talvez não tivesse sofrido tanto para atingir o nível de instrução que possui hoje, o pós-doutorado.

A suposição da existência do TDAH provoca tensionamentos que possibilitam a emergência de formações subjetivas importantes da subjetividade de Rosana, promovendo reflexões sobre sua conduta e de sua família acerca dos aspectos envolvidos no processo de desenvolvimento de sua filha, ou seja, sobre sua trajetória acadêmica, sobre os métodos de estudo que utiliza com a menina, sobre o futuro profissional de Ellen, entre outras.

A tensão entre flexibilidade e autoridade como configuração subjetiva.

A primeira vez que Rosana menciona a necessidade de fazer uma avaliação psicodiagnóstica em sua filha Ellen, foi no saguão de uma instituição financeira, num encontro ocasional. Conversamos um pouco sobre o caso e, ao identificar que o mesmo atenderia aos critérios da pesquisa, foi-lhe feito o convite para que ela e seu esposo participassem. Assim teve início o Caso Divergir, onde a mãe sempre se mostrou bastante flexível e disponível, quanto aos horários em que nos encontraríamos.

A ser indagada sobre a rotina diária da família, a participante demonstra não manter uma rotina rigorosa.

Ela demora um pouquinho né, pra se aquecer, pra acordar mesmo, *'precisa de uma hora mais ou menos'*, pra poder começar a fazer as coisas (...) Daí ela fica assim assistindo televisão e tal, daí mais ou menos uma hora que ela vai toma café da manhã, se arruma, escova os dentes e vai fazer o que ela tem que fazer, vai estudar, fazer tarefa, ai gente usa a manhã pra isso né, pra fazer tarefa e ela assiste televisão. E assim nos últimos tempos ela não tava praticando esporte porque, eu levava ela pra fazer esporte, mas ultimamente ela não tava indo pro esporte, a gente tava priorizando a questão do estudo né. E aí almoça, toma banho, almoça, e vai pra escola, passa a tarde na escola, volta, toma banho, janta, ai *'ou'* a gente faz uma tarefa, *'ou'* assiste mais televisão *'ou'* sei lá, faz, vai, vai na pracinha, vai no laguinho, vai no supermercado, faz algum programa assim bem familiar, bem doméstico assim, e eles dormem (Trecho da Dinâmica Conversacional I – grifos nossos).

Nas informações a seguir, percebemos que a flexibilidade se faz presente, não apenas nos comportamentos de manejo do dia a dia, mas também na abertura que Rosana se dispõe a ter para compreender as diversas situações que se lhes apresentam, aceitando opiniões divergentes e procurando o melhor entendimento.

Pesquisadora: Como vocês se sentiram, quando foram abordados sobre essa questão, essa possibilidade?

Rosana: Na primeira vez (...), nossa a professora já põe logo a responsabilidade toda na menina, né? Em vez de olhar, sei lá, pra si ou pra escola, as escola às vezes é deficiente... Não tá legal, ai já pôs toda a responsabilidade pra cima da menina, a menina que tem síndrome... Então foi essa a minha reação, eu fiquei

um pouco irritada assim, porque eu via muita deficiência na escola e na professora. Mas daí da forma que a gente foi levando, agora na outra escola, que foi a vantagem da outra escola que eu achei, sabe? Tipo... Eles souberam lidar melhor com a situação, sabe? Encaminharam pra psicopedagoga, a psicopedagoga fez uma avaliação inicial, achou que deveria fazer um acompanhamento mesmo, com o pedagógico, um acompanhamento mais intensivo, né? Aí, então, ela fez dessa forma, e eu recebi mais tranquilamente assim, eu tive, eu senti mais segurança, na opinião da psicopedagoga (Trechos da Dinâmica Conversacional I).

Reconhecemos as tensões entre flexibilidade e autoridade como uma dimensão subjetiva desta participante, quando ela conta de suas mudanças de comportamento nos instantes destinados para os estudos de Ellen, onde ela se dispõe a encontrar a forma mais eficaz de conduzir a execução das tarefas com a filha. Rosana não deixa de cuidar e de se preocupar com o bom desempenho escolar da menina, mas permite que a forma de execução das atividades escolar em casa, seja uma escolha de Ellen.

Eu antes era bem mais rígida, eu exigia, eu era bem mais rígida, muito no começo, né? Eu separei ela, tinha a escrivadinha de fazer tarefa, tinha a hora, tinha que ser tudo bonitinho, só que aí que ela odiava, aí eu relaxei porque eu vi que não ia funcionar, agora eu deixo assim, eu vou só falando: vamos lá; e tal mas assim, se ela quer fazer na cama eu deixo, se ela quer fazer assistindo televisão eu deixo, se ela pede pra eu ler, eu leio, assim eu comecei a ser mais flexível sabe, a fazer mais do jeito que ela queria. Aí começou a funcionar mais, mas assim a gente tem que ter sempre um horário pra fazer e tal a tarefa, pra estudar pra prova, eu penso em mudar o método, às vezes, eu estudo com ela pelo livro digital (...) (Trecho da Dinâmica Conversacional I).

Apesar de Rosana procurar manter certa ordem no cotidiano de sua casa e família, são frequentes as concessões que ela faz, como na hora em que Ellen deveria guardar os brinquedos:

Desmonta e guarda, assim, foi uma coisa que eu ensinei, tem caixa pra tudo, então ela vai desmontar, às vezes dava trabalho porque ela não queria de desmontasse, *‘então ficava assim, tipo três dias’* (...), era uma briga, né? (...) *‘E aí, às vezes, ficava’* (...) (Trechos do recordatório – grifos nossos).

A participante identifica sua dificuldade de manter a autoridade com a filha, demonstrando preocupação. “Eu sempre tive problema de autoridade com ela. (...) eu conseguia, aos trancos e barrancos, eu conseguia. Depois que Yuri nasceu, eu acho que eu relaxei um pouco (...)” (Trecho do recordatório).

Durante nossas conversas, conta que tem conversado com profissionais (psicóloga e psicopedagoga) sobre as expressões de sua filha. Percebemos uma mãe angustiada, buscando olhares e conhecimentos diversos para lhe auxiliar nas decisões a serem tomadas a respeito de sua conduta

Hoje eu conversei, não sei se você conhece a Tereza, uma psicóloga? Ela fala que isso pode não ser só ambiente, mas ser da personalidade dela (...), anda logo, começa essa investigação logo, por que antes dela entrar na adolescência, entendeu? A psicopedagoga também tem falado isso: você está enrolando! (...) Eu acho que eu me responsabilizo muito, acho que eu meio que abri muito a guarda, eu admito, nesse ano e meio eu acho que abri muito a guarda pra ela. Uma, por que fico sem energia mesmo, com a demanda, e outra, também, porque eu não quero bater de frente, e acabo cedendo (Trechos do Recordatório).

Flexibilizar, faz parte do cotidiano de Rosana e de sua história de vida, como por exemplo, quando optou por buscar um novo caminho profissional, a de comerciante,

depois de ter percorrido uma extensa trajetória acadêmica, com mestrado, doutorado e dois pós-doutorados. Percebemos que suas flexibilizações emergem como produções subjetivas a partir de suas angústias e reflexões, quando se percebe em conflito por situações, às vezes, malsucedidas, ou que fugiram de suas expectativas. Ela está sempre aberta a novos olhares, a novas contribuições para elaborar seus pensamentos e opiniões. Com isso, busca novos métodos de ensinagem que possam contribuir com o desenvolvimento de todos que estão sob sua responsabilidade, como podemos observar nas imagens selecionadas por ela num dos nossos encontros, onde falávamos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

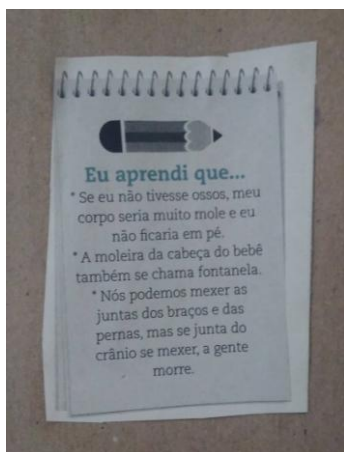


Fig. 09. (Construção Compartilhada)

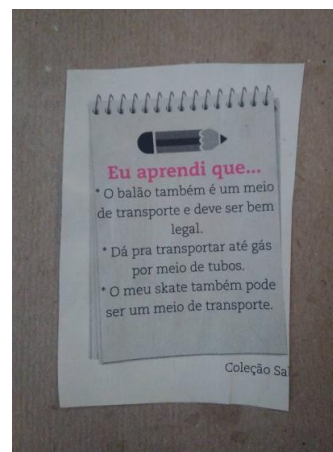


Fig. 10. (Construção Compartilhada)

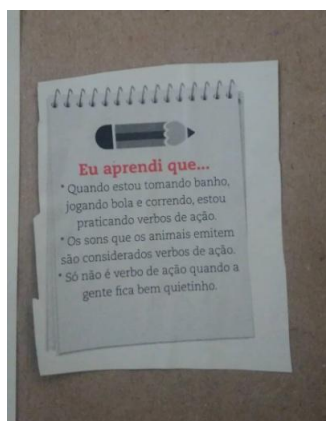


Fig. 11. (Construção Compartilhada)

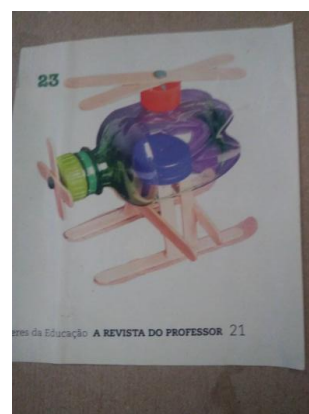


Fig. 12. (Construção Compartilhada)



Fig. 13. (Construção Compartilhada)



Fig. 14. (Construção Compartilhada)

Percebemos a disposição da participante para novas aprendizagens, o reconhecimento de que está constantemente aprendendo, bem como as dificuldades de manter sua autoridade nas diferentes dinâmicas relacionais que constrói. Nas imagens, se faz presente a sua percepção de que, para ensinar, é preciso estar aberta a utilizar diferentes recursos, inovando conforme as demandas que vão surgindo.

Com a informações produzidas, identificamos que a **abertura para a inovação de métodos de aprendizagem e ensinagem, a dificuldade de manter sua postura de autoridade frente à filha e a facilidade com que muda de opinião, a partir do reconhecimento de outros olhares e interpretações, são indicadores da existência de sentidos subjetivos relacionados à tensão entre flexibilidade e autoridade como uma configuração subjetiva presente em Rosana.**

A importância do estudo como configuração subjetiva.

Na história de vida de Rosana, o estudo sempre esteve presente. Depois que se formou em bacharel em biologia, procurou estar sempre participando de pesquisas em

sua área de atuação, tendo feito, sequencialmente, mestrado, doutorado, dois pós-doutorados e, enquanto tentava passar em concursos para atuar como docente de nível superior mantinha-se vinculada à universidade, como bolsista em projetos de pesquisa. Menciona que se preocupava com os estudos de Ellen, almejando, para ela, as melhores escolas de Brasília, a fim de que tivesse uma boa formação acadêmica, para que tivesse condições de conquistar um bom espaço no mercado de trabalho. A participante nos conta que, em sua família, os estudos sempre tiveram lugar de prioridade. Sua irmã chegou a estudar em *Harvard*, e isso sempre foi motivo de orgulho para todos os familiares (Trecho da Dinâmica Conversacional I).

No decorrer de nossos encontros, percebemos suas preocupações com o desempenho escolar da filha, procurando estar sempre interagindo com as professoras dela, a fim de ter ciência de seu desenvolvimento cognitivo, provocando-nos reflexões acerca do lugar que os estudos ocupam na vida de Rosana. Quando lhe foi levantada a suspeita de que Ellen poderia ter algum problema, demonstrou descontentamento.

Pesquisadora: Mas a suspeita da Ellen, veio da escola? Em que época?

Rosana: No segundo, no segundo ano a professora dela falou que ela poderia ter, aí, eu também vi logo, eu não falei assim: não, ela não tem. Eu lembro que eu aceitei um pouco... assim... de maneira bem crítica, né: nossa! Ela não vê a deficiência dela e já põe deficiência na menina. Então, eu não fiz avaliação psicológica de cara, eu mudei de escola pra ver qual seria o comportamento dela.

Pesquisadora: E como vocês se sentiram, quando foram abordados sobre essa questão, sobre essa possibilidade?

Rosana: Na primeira vez foi isso que eu te falei: nossa! A professora já põe logo a responsabilidade toda na menina, né? Em vez de olhar, sei lá, pra si ou pra escola. As escolas, às vezes, são deficientes. Não tá legal, aí já pôs toda a

responsabilidade pra cima da menina, a menina que tem síndrome, (...) eu fiquei um pouco irritada assim, porque eu via muita deficiência na escola e na professora (Trechos da Dinâmica Conversacional I).

Rosana menciona também, que, além das dificuldades, Ellen apresentava resistência em ir para a escola, e isso provocava-lhe inquietações.

Eu tava meio desesperada quando vi que ela não queria estudar, que ela não gostava de estudar, que ela resistia ir pra escola, fiquei muito preocupada, fiquei bem aflita, eu até chorei. Você pensa: pra eu levar ela na escola, assim, por causa da resistência dela. Então fiquei muito aflita. Aí eu passei a ir atrás, assim, bati muito a cabeça, atrás de um, de outro, conversava com o Everaldo (...) Procurava profissionais da área da educação pra tentar achar uma solução (Trechos da Dinâmica Conversacional I).

O assunto sobre déficit de atenção e dificuldades de aprendizagem passou a fazer parte das conversas entre os atores familiares, sugerindo preocupação e algumas divergências.

Rosana: A essa minha aflição, essa minha preocupação dela não gostar da escola e, às vezes, dividir, né? Eu ficava muito cansada, daí eu pedia pra dividir as tarefas, pra ele fazer um pouco, às vezes, pra ajudar, pra fazer um pouco com ela.

Pesquisadora: E isso acontecia?

Rosana: Acontecia. Mas ele, assim, responde, né?¹⁴ Ele é muito prático.

Inclusive ela adora fazer a tarefa com ele (Trechos da Dinâmica Conversacional I).

¹⁴ - Nesta fala, a participante refere que o pai de Ellen não costuma ensiná-la, quando vai auxiliar a filha nas tarefas de casa, e sim dar-lhe as respostas nas atividades.

Diante da prática dotada pelo pai de Ellen para auxiliá-la nas tarefas, Rosana fica descontente, pois, acredita que desta forma, a aprendizagem não acontece. Também refere que ela e a filha sempre têm a hora de estudar e, mesmo com suas flexibilizações, não abre mão de que o estudo ocorra diariamente. Mais uma vez, reitera o quão os estudos são, em seu ponto de vista, fundamentais para o desenvolvimento humano:

Rosana: A gente tem que ter sempre um horário pra fazer, e tal, a tarefa, pra estudar pra prova. (...) Hoje em dia eu quero que ela seja bem sucedida naquilo que ela escolher, isso me preocupa muito porque eu achava assim, como eu dava muita importância pros estudos né, achava que ela tinha que estudar nas melhores escolas desde criança, e passar numa universidade pública, num curso bom, pra ela ser competitiva na fase adulta (Trechos da Dinâmica Conversacional I).

Percebemos formações subjetivas acerca do estudo como recursos cruciais para o desenvolvimento do ser humano, quando Rosana nos fala que é preciso encontrar meios de favorecer os processos de ensino-aprendizagem, que se preocupa com o modo de aprender de cada um, principalmente de sua filha. Ela acredita que cada um possui uma forma de se relacionar com os estudos, e que precisa entender como acontece esta relação para Ellen, para que ela supere estas dificuldades.

Identificamos que o descontentamento da participante diante dos apontamentos das professoras, a preocupação com o desempenho escolar de Ellen, buscando alternativas e recursos que a auxiliem no desenvolvimento das atividades escolares, sua trajetória acadêmica aliada ao desejo de atuar na docência e o orgulho diante dos sucessos acadêmicos da irmã, são indicadores a existência de sentidos subjetivos relacionados ao modo como os estudos estão configurados subjetivamente em Rosana.

A suposição do TDAH na constituição subjetiva de Everaldo

Em todos os encontros pertinentes a esta pesquisa, Everaldo se mostrou muito tranquilo com relação a suspeita de que sua filha poderia ter TDAH. Relatou não ter muito conhecimento sobre o assunto, mas atribuía, as dificuldades que sua filha vinha apresentando, a algo normal do desenvolvimento da criança, ou seja, com dificuldades em algumas matérias e facilidade em outras, discordando das suspeitas levantadas pela escola

Everaldo: No começo eu fiquei até em dúvida pelo seguinte, a Ellen, na escola, ela desde o começo, apesar que evoluiu bastante no último ano pra cá, de 2016 até agora, nós percebíamos, como qualquer família normal, que ela tinha dificuldade em algumas matérias, não todas, sabe? Por exemplo, matemática tem dificuldade, mas era boa já em português e em outras matérias, então a gente já achou que era uma coisa normal, que eu tive, que todas as pessoas tiveram na escola. Mas depois que o contato, que hoje é mais, já é mais rotineiro na família, de acompanhamento, e com as opiniões que nós tivemos de profissionais que se envolveram com isso, e vendo o comportamento dela na escola e em casa, a gente percebeu que ela podia ta realmente com um transtorno de alguma forma, mas hoje eu não enxergo isso. Se teve, foi uma coisa leve; ela não tem um transtorno assim, que deu problema, até então na escola ou no relacionamento, com professores, com nós em casa, ou com alguma amiguinha, entendeu?

Pesquisadora: E como é que você se sentiu quando você teve essa informação da escola?

Everaldo: Eu não relevei muito, assim porque a gente é, dei importância mas, não, isso não vai ser nada, assim eu escutei e acatei com prudência, não fiquei preocupado na ocasião, não, vai ser normal, mas depois sim eu vi que a Rosana preocupou mais e aí a gente começou a acompanhá-la, (...) mas no momento, a minha recepção da informação foi, foi passiva, não tive grande preocupação na ocasião (Trechos da Dinâmica Conversacional I).

A disciplina e a autoridade paterna como configurações subjetivas.

Para Everaldo, a disciplina é a base de qualquer educação, e alega que, sem disciplina, perde-se o foco, as relações ficam difíceis e perde-se o controle da situação. Em diversos momentos ele menciona a importância de se manter a disciplina no cotidiano da família.

Então, hoje nós temos o horário que ela chega da escola, e faz os deveres, tem horário que ela pode mexer no celular. Eu e a Rosana tentamos fazer isso. (...) Lá em casa é assim, eu sou mais duro, que até, às vezes, cria uma certa resistência de Rosana, por que às vezes, eu fico na fazenda a semana, e quando eu chego, a gente vê que os horários, quando eu to, estão sendo cumpridos, aí, quando eu saio, já tão meio, já tem um relaxamento: a hora do banho, hora do dever, vamos jantar e vamos deixar o celular (Trechos da Dinâmica Conversacional I).

Ao falarmos da rotina de Ellen no cotidiano, Everaldo mostra-se incomodado quando são quebrados os acordos referentes aos horários, mesmo referentes às atividades de vida diária (almoço, banho, lanche, etc). Para ele, mesmo que estejam em

período de férias, os horários para cada atividade devem ser mantidos, sugerindo-nos a importância da disciplina e o respeito à autoridade por ele exercida:

Everaldo: (...) a rotina agora nas férias toda desmonta, essa rotina desmonta agora, é o que eu contesto muitas vezes: ah... tá sem aula? Vai pra coleguinha, vai brincar, mas vamos manter os horários, mas nas férias não cumpre os horários.

Pesquisadora: E como é que você lida com esse incômodo?

Everaldo: Então, no começo eu era mais duro, e agora eu to sendo mais brando, eu senti que nesses dias, eu não briguei, eu não fui mais firme, então ela, no segundo, no terceiro pedido ela já acata e vai normalmente, entendeu. Então nesse ponto tá razoável (Trechos da Dinâmica Conversacional I).

Percebemos um pai tentando mostrar o resultado de seu comportamento endurecido anteriormente, ratificando assim, que suas exigências disciplinadoras são positivas para o processo educacional da filha, e que, mesmo não sendo tão rude, não abre mão de sua autoridade. Refere que aprendeu a respeitar a autoridade que seu pai exercia sobre si por meio da disciplina por ele imposta

Então a gente, na nossa geração, pegamos uma criação mais rígida. (...) Não sei se é defeito assim, eu tive que me adequar porque eu fui criado assim, meu pai não aliviava, meu pai, o jeito que ele olhava pra mim já era um sinal, então eu ia, não tinha segunda opção (Trechos da Dinâmica Conversacional I).

Segundo relatos dos pais, Ellen apresenta expressões de firmeza, de tentativas de tomar para si a autoridade da casa, de fazer valer suas vontades, e, por isso, muitas vezes acaba desobedecendo a Everaldo e Rosana. Ele, por sua vez, tem buscado uma forma mais branda de manter sua autoridade, sem afrontar a filha, pois percebeu que é possível esta manutenção sem rudez.

Sabe, muitas vezes até, eu confesso, que pequei um pouco com a Ellen, nesse momento que ela foi mais rebelde, entre aspas, eu via que eu era duro demais e o resultado não era bom, entendeu? Então, por isso, eu tento adequar e melhorar.

(Trechos da Dinâmica Conversacional I).

Também percebemos a disciplina e a autoridade paterna como dimensão subjetiva em Everaldo quando, num encontro compartilhado, falamos sobre as expressões de mau humor de Ellen, onde a mãe menciona sua preocupação e conta que a menina acorda mau humorada, e que isso é frequente pela manhã. Dialogamos sobre o sono dela, se ela dorme bem, se descansa, a que horas vai dormir e como é possível conduzi-la para uma noite tranquila. Foi quando o pai relata, num gesto que sugere repreensão: “É o protocolo da tarde, chegou, lancha, banha, guarda o material, se tem dever faz... (Trecho da Construção Compartilhada). E ele complementa suas ponderações falando de um vídeo que recebeu via aplicativo *Whatsapp*:

Como é um bom vídeo, pode até já ter visto, (...) é o vídeo que minha irmã achou, até passou pra minha mãe, que é um general americano na formatura dos oficiais, que é a elite do exército americano, e lá ele dá exemplos: levantou arrume sua cama, se não fizer mais nada no dia, você já cumpriu a primeira tarefa. O que que é isso? As pequenas coisas, se tentar um pouquinho pra casa, tudo começa a alinhar (Trechos da Construção Compartilhada).

Observando estas informações, identificamos que **as expressões de dureza, a postura exigente de que Ellen siga uma rotina com relação aos horários das atividades, diariamente, seu incômodo com as quebras dos acordos referentes a estes horários e seus elogios acerca do vídeo que menciona, são indicadores da existência de sentidos subjetivos relacionados ao modo como a disciplina e a autoridade paterna são configurações subjetivas presentes em Everaldo.**

A definição de papéis dos atores familiares como configuração subjetiva.

Everaldo é zootecnista e produtor rural, e por isso, permanece na fazenda por vários dias da semana. Rosana é professora universitária e comerciante¹⁵. Na família são definidos claramente os papéis de cada membro, sendo ele o provedor e autoridade máxima do núcleo familiar, e ela se responsabilizando pelo acompanhamento e educação dos filhos e administração da casa.

O participante sinaliza que a mãe era quem tinha os contatos com a escola, ao contar sobre as dificuldades da filha.

Pesquisadora: Como que a escola relatou essa suspeita, você tem conhecimento disso?

Everaldo: Sim, através de minha esposa, que se não me engano foi uma professora ainda na primeira escola, na dúvida, ou se já foi nesta atual, mas chegou e comentou com a Rosana (Trechos da Dinâmica Conversacional I).

Em diversos momentos de nossos encontros, ele sugere que seu papel não se confunde com o da mãe, estando ele num lugar de superioridade, onde todos prestam-lhe satisfação, mesmo que, muitas vezes, Rosana tente incluí-lo nas discussões a fim de entrarem em consenso, sobre diferentes assuntos familiares.

Pesquisadora: Como que o assunto TDAH passou a fazer parte das conversas de vocês?

Everaldo: (...) a gente sempre conversa sobre isso em casa, principalmente conversa de marido e mulher.

Pesquisadora: E como são estas conversas de marido e mulher?

¹⁵ - Desenvolve um trabalho como comerciante vendendo roupas a domicílio, não lhe exigindo horários fixos de dedicação.

Everaldo: Conversas que criança não se intromete. Rosana me diz como estão as coisas, como que ela está na escola, como se comportou, e se precisar, eu intervenho.

Pesquisadora: Como você costuma orientar Ellen sobre como ela deve se comportar com relação aos estudos?

Everaldo: Isso até, minha esposa acompanha mais. Acompanha mais em qual sentido? De avaliar como foi as provas, avaliar o boletim, e eu intervenho, eu faço a intervenção maior, assim, no sentido do comportamento dela, como que tá com os coleguinhas, como que tá com a professora (Trechos da Dinâmica Conversacional I).

Ao propormos a construção de um painel com o tema Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança, onde deveria ser um momento de compartilhamento entre o casal, a inferência de Everaldo foi: ‘os dois juntos’? E mesmo a resposta sendo positiva, ele tomou a caneta em suas mãos e dividiu o painel, fazendo suas produções de forma isolada. Durante a execução da tarefa proposta não ocorreu diálogo entre o casal: ela escolheu as figuras e foi colando, usando grande parte do espaço disposto, mas não adentrando ao espaço delimitado por ele; ele foi fazendo seus desenhos e depois explicou:

Assim é a estrutura familiar, não é um horizonte criado, perfeito. Entre a família e a sociedade há um abismo, e se não houver uma boa estrutura familiar, sólida e organizada, caímos neste abismo. Estamos sempre na corda bamba, e precisamos encontrar o equilíbrio (Trecho da Construção Compartilhada).

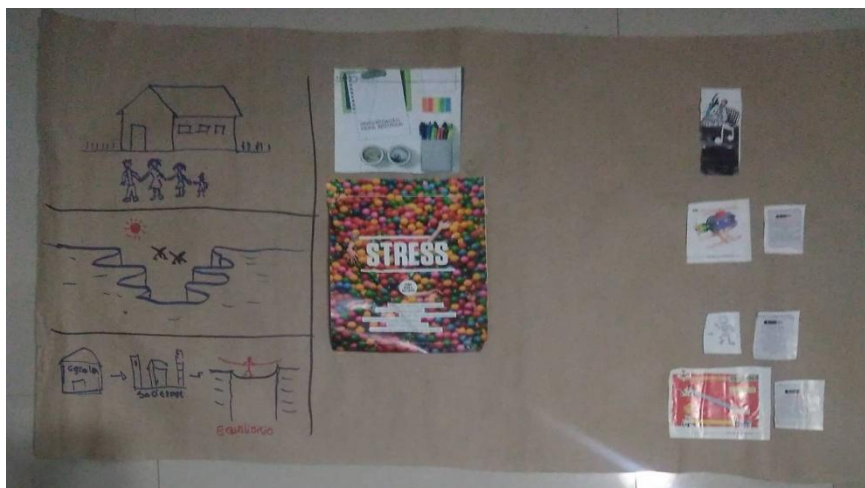


Fig. 15. (Construção Compartilhada)

Percebemos que, para Everaldo, os papéis desempenhados pelos atores familiares precisam ser bem definidos, não permitindo que um interfira nas atribuições do outro, dando à família a estrutura e solidez a que se refere. A distribuição de tarefas é uma forma administrativa de conduzir o grupo à distância e manter o controle, corroborando com a importância que dispensa à hierarquia e à prática disciplinar.

A partir das informações produzidas, identificamos que a **conduta que ele participante adota junto a sua esposa, deixando para ela a responsabilidade pela educação escolar da filha, enquanto ele intervém no comportamento da mesma, e a demarcação do espaço a ser por ele utilizado na construção compartilhada, assim como a não interferência no espaço explorado pela esposa, mesmo com a informação de que a construção deveria ser compartilhada, são indicadores da existência de sentidos subjetivos relacionados ao modo como a definição de papéis dos atores familiares está configurado subjetivamente em Everaldo.**

O processo de desenvolvimento subjetivo em Rosana e Everaldo diante da suspeita de TDAH

Nos encontros pertinentes à pesquisa, o casal relata informações anteriores, situando-nos que a suspeita de TDAH teve início há aproximadamente 02 (dois) anos, quando a menina frequentava o 1º ano do ensino fundamental. Embora não tenhamos acompanhado este período, é possível supor que processos e formações subjetivas permeadas pela suspeita do TDAH tiveram início no referido período, fomentando movimentos subjetivos em ambos.

Com as informações produzidas durante o período da pesquisa, podemos perceber atores familiares mobilizados pela suspeita de TDAH sobre a filha, empenhando-se em buscar melhor entendimento sobre o assunto, usando de cautela e conhecimento. A angústia e o sofrimento foram inevitáveis, principalmente na mãe, para quem os estudos têm lugar primordial no desenvolvimento humano. Ambos se desenvolvem subjetivamente, direcionando seus olhares para si mesmos e buscando mudanças de métodos para aliviar os sintomas apresentados por Ellen, a fim de favorecer o processo de ensino-aprendizagem da menina.

Diante dos tensionamentos que surgiram com a suspeita do diagnóstico de TDAH, a mãe passou a estar mais atenta ao processo de escolarização e aprendizagem da filha, dedicando-se de maneira mais presente ao acompanhamento do seu desempenho escolar, buscando compreender suas expressões. Para isso, procurou profissionais que a auxiliassem e discutiu sobre o assunto com diversas pessoas, amigos e familiares. As dúvidas sobre o desenvolvimento da filha provocaram-lhe inquietações, por pensar, muitas vezes, que seria responsável pelas dificuldades dela. Primeiramente,

Rosana identificava em Ellen comportamentos semelhantes aos seus ou de alguns parentes, entendendo que estas expressões poderiam ter uma etiologia genética.

Pesquisadora: Por que será que ela é assim?

Rosana: Porque ela é criança? Não, é porque ela é criança e eu acho que tem um fator genético também.

Pesquisadora: Você já tinha ouvido falar no Déficit de atenção?

Rosana: Já.

Pesquisadora: E, o que, que você sabe sobre isso?

Rosana: É, que é uma síndrome, que pode ter fator genético, que a pessoa não consegue focar, é, e quando ela consegue focar em coisas que ela gosta, só naquilo que ela gosta assim, tipo assim e é uma pessoa muito distraída, vive no mundo da lua, fica pensando na morte da bezerra, e aí quando ela gosta muito de alguma coisa, daí ela consegue focar.

Pesquisadora: De onde você tem essas informações?

Rosana: - Porque eu já, eu, já suspeitaram (risos) que eu era uma vez, já falaram que eu era.

Pesquisadora: Tem alguém na família que tenha suspeita?

Rosana: Não diagnosticado, mas com esse comportamento, toda a família da minha mãe, uns mais outros menos, mas todos têm (Trecho da Dinâmica Conversacional I).

O tempo foi passando, e a avaliação psicodiagnóstica foi realizada. Durante os 02 (dois) anos de acompanhamento psicopedagógico, Rosana foi provocada a refletir sobre os característicos do TDAH, e com isso foi construindo nova compreensão acerca das expressões da filha, não conseguindo identificar o transtorno nela e reconhecendo traços semelhantes ao pai de Ellen, como as tentativas de assumir um lugar de

autoridade na relação com a mãe e quando tentava fazer com que sua vontade prevalecesse.

Rosana: A dificuldade dela é, assim, bem mais emocional, não é déficit de atenção. Começou a ficar muito claro, assim na minha, pelo menos na minha percepção, (...) na hora que a gente tava respondendo né, principalmente o questionário, era muito isso. (...) É, ela é muito intensa Telma, eu to com muita dificuldade de lidar com ela. To num grupo de emagrecimento, ai nesse grupo, tem nutricionista, massagem e a gente tem que ficar focado na comida que a gente come, e assim, ela não deixa eu comer, entendeu? Ela grita, ela dá birra, ela fala que eu vou ficar gorda, que eu não emagreci, ela chora, entendeu, então assim ela, ela não tem o, ela ultrapassa o limite, assim só um exemplo, mas é em tudo. Ela quer resolver minha vida, ela quer decidir a minha vida, entendeu (Trechos da Dinâmica Conversacional II – 2ª etapa).

Pesquisadora: Além da fisionomia, ela é mais parecida com quem?

Rosana: Eu acho ela muito parecida com ele, de gênio (Trecho do Recordatório).

Com outra percepção acerca das expressões de Ellen, Rosana foi construindo um novo olhar sobre a filha e sobre as dinâmicas relacionais existentes em sua família, analisando com criticidade as condutas dos demais atores familiares com relação à menina. Ela percebe que sua relação com a menina é difícil e precisa ser reelaborada. Esses movimentos subjetivos são produzidos a partir das tensões entre flexibilidade e autoridade que se constituem como dimensão subjetiva, possibilitando o desenvolvimento de sua subjetividade em direção ao alívio das angústias e do sofrimento.

Everaldo, em contrapartida, manteve-se no aguardo das respostas que a esposa conseguisse encontrar. Mas, apesar de parecer inabalado com a suspeita e com as

dificuldades que a filha vinha apresentando na escola, mobilizou-se subjetivamente ao refletir sobre suas próprias condutas de intervenção junto à menina. Atualmente, relata ter percebido que afrontar as expressões de autonomia de Ellen tem efeito desfavorável, e com isso, passou a ser mais brando.

Everaldo: Sabe muitas vezes até, eu confesso que eu pequei um pouco com a Ellen, nesse momento que ela foi um pouco mais rebelde, entre aspas, eu via que eu era duro demais e o resultado não era bom, entendeu. Então por isso eu tento adequar e melhorar.

Pesquisadora: Mudou alguma coisa Everaldo, na maneira de vocês conduzirem no dia a dia com a Ellen depois disso?¹⁶

Everaldo: Pra mim mudou, mas assim Telma, de 02 (dois) anos pra cá, que como eu fico mais ausente em casa e a Rosana mais presente, então às vezes numa correção eu era mais duro, mas sem saber o motivo, então hoje eu me policio também pra ser mais brando pra hora que eu chego, se tem um probleminha, ter entendimento pra ser duro ou pegar e abraçá-la, entendeu? Então, pra mim mudou um pouco nessa questão, então eu chego já, se eu preciso endurecer em algum momento ai eu já sou mais brando, eu chamo, sento, converso, entendeu, então mudou nesse ponto (Trecho da Dinâmica Conversacional I).

Com as informações produzidas no decorrer desta pesquisa, podemos perceber um homem seguro de suas ideias e percepções, que entende que um comportamento com disciplina é necessário para se atingir o equilíbrio nas relações familiares e sociais. Além disso, esta mesma disciplina favorece a manutenção de sua autoridade frente ao núcleo familiar, onde os papéis de cada membro devem ser previamente definidos, corroborando com uma prática hierárquica.

¹⁶ - Neste momento, a pesquisadora refere-se à suspeita de TDAH mencionada pela escola.

Everaldo parece não se sensibilizar diante das dificuldades de aprendizagem da filha, diferentemente da esposa, que muito se angustia. Inicialmente, parece construir um novo olhar sobre as situações que ora se lhes apresentam, mas, revela-se como uma mudança de estratégia para não fragilizar sua autoridade, demonstrando estar no controle da situação, pois não sugere alterações na percepção sobre o TDAH. Ele percebe que agir com imposição e brutalidade intensificam os conflitos relacionais, fazendo com que passe a agir com brandura. Desta forma, Everaldo desenvolve-se subjetivamente em direção à melhoria das dinâmicas relacionais familiares sem alterar suas bases ontológicas, pois a disciplina e a sua autoridade continuam sendo o fio condutor destas dinâmicas, sendo as mesmas incontestáveis e inabaláveis.

Ambos se desenvolvem subjetivamente, direcionando seus olhares para si mesmos e buscando mudanças de métodos para aliviar os sintomas e expressões apresentados por Ellen. Durante o período em que a pesquisa foi realizada, Ellen foi submetida à avaliação psicodiagnóstica, a qual descartou a existência do transtorno.

Em síntese, temos, neste caso, atores familiares com opiniões e *modus operandi* diferentes, que procuram um ponto de equilíbrio na dinâmica relacional familiar. A definição de papéis existentes na família parece favorecer a hierarquia preestabelecida pelo pai. A mãe, apesar de ter uma compreensão da relevância da flexibilidade nas ações e relações, também deseja exercer autoridade sobre a filha por meio da disciplina, sendo esta um instrumento de manutenção da hierarquia e das autoridades, tanto do pai como da mãe. Seu posicionamento diante dos estudos e suas vivências junto aos processos de construção de saberes como pesquisadora, lhe permite compreender que novas concepções e olhares são possíveis e podem melhorar a qualidade de vida dos indivíduos. No entanto, ao requisitar a colaboração do pai nas tarefas escolares da filha, a mãe sugere desejar um lugar de igualdade com o pai, o qual não lhe é permitido pelo

esposo, que costuma intervir nas questões referentes ao comportamento de Ellen, deixando claro que prima dela definição distinta de papéis no núcleo familiar.

Para Everaldo, não há novas concepções acerca da educação dos filhos, posicionando-se de forma não flexível e tradicional sobre a necessidade de disciplina e hierarquia nas relações entre pais e filhos. Com isso, o casal apresenta significativos conflitos, divergindo com frequência e interferindo no processo de desenvolvimento da filha, possivelmente fazendo com que ela se expresse com insegurança nos processos de ensino-aprendizagem.

Neste núcleo familiar, percebemos muitas divergências entre os atores familiares que participaram da pesquisa: ela muito flexível em suas opiniões e atitudes e desejando ter autoridade sobre a filha, buscando sempre um melhor entendimento das situações, construindo novos olhares a partir das produções subjetivas que vão emergindo; ele sendo rigoroso na imposição da disciplina e da hierarquia, apresentando resistências sobre a produção de novos olhares, mantendo-se no lugar que preestabeleceu para si. Por isso, optamos por nomear este caso de Divergir.

Discussão: A subjetividade dos atores familiares permeada pela suspeita do TDAH

O objetivo principal desta pesquisa foi identificar como a subjetividade dos atores familiares de crianças em processo de diagnóstico de TDAH era permeada pela suspeita do transtorno e, para tanto, nos propormos a identificar as formações subjetivas e os processos de desenvolvimento da subjetividade destes atores.

Ao ouvir os relatos dos participantes desta pesquisa, percebemos a emergência de processos e formações subjetivas únicos em cada um dos participantes a partir do

momento em que foram abordados pela escola sobre a suspeita de TDAH. Inseridos em campos de vivências distintos, cada um passou a movimentar-se em consonância às suas configurações subjetivas já existentes. A partir da informação do transtorno, novos sentidos subjetivos foram sendo produzidos e fazendo com que as configurações subjetivas anteriores fossem se modificando.

Fizeram parte desta pesquisa 03 (três) casos, com histórias diferentes, especialmente no que se refere ao processo de diagnóstico de TDAH das crianças membros destas famílias: Mário, do caso Crescer, fez a avaliação neurológica sugerida pela escola e foi diagnosticado com TDAH e TOD, e depois disso, com as intervenções da escola e da família, apresentou melhoras no desempenho escolar; Paulo, do caso Cooperar, não passou por avaliação diagnóstica, mas as intervenções familiares e escolares, proporcionaram-lhe evolução na aprendizagem; e Ellen, do caso Divergir, foi avaliada por psicóloga, que não identificou a existência de qualquer transtorno de desenvolvimento na menina, e também apresentou melhoras nos processos de aprendizagem após as intervenções dos profissionais e dos familiares. Percebemos que não foi a comprovação da existência do transtorno que promoveu desenvolvimento subjetivo nos participantes, mas a suspeita do TDAH, foi suficiente para provocar um movimento na família na direção de perceber e reconhecer singularmente o filho.

No caso crescer, a mãe de Mário passou por período de muito sofrimento e angústia diante de algo que lhe era desconhecido, tendo assim uma visão distorcida do transtorno. Mobilizada por suas crenças e valores, onde se sentia responsável pelos sucessos e insucessos do filho, Maria reconhece em si mesma, recursos internos que lhe possibilitam a construção de um novo entendimento sobre o TDAH e sobre a dinâmica relacional que vivencia com sua família. Após o diagnóstico, se percebe menos angustiada, e mais comprometida com os processos de aprendizagem do filho.

No caso Cooperar, os pais de Paulo se mostraram muito preocupados com as expressões do desenvolvimento da aprendizagem do filho percebidas antes de serem abordados pela escola sobre a suspeita de TDAH. A partir da inferência dos atores escolares sobre o assunto, estes pais passaram a produzir sentidos subjetivos que provocaram significativo sofrimento. O pai, por desconhecimento acerca do assunto, por sentir-se fragilizado em sua autoridade e capacidade de cooperação, e por ficar inseguro sobre o futuro de seu caçula, teve suas angústias potencializadas, emergindo profundo sentimento de desesperança. Enquanto a mãe, mobilizada por seus valores, mas também desconhecendo o assunto, mobilizou-se em direção de soluções que pudessem favorecer o desenvolvimento da aprendizagem de Paulo. As aflições emergentes diante da suspeita de TDAH só foram aliviadas no momento em que a criança passou a apresentar resultados positivos com relação à aprendizagem.

No caso Divergir, tivemos uma história que teve início fora do período em que a pesquisa foi desenvolvida. A suspeita de que Ellen poderia ter TDAH surgiu há 02 (dois) anos (em 2015), e desde então, sentidos subjetivos têm sido produzidos nestes atores familiares que participaram da pesquisa. Durante todo este tempo, a família tem se mobilizado buscando estratégias que favoreçam o processo de aprendizagem da criança, e com isso, mantiveram a dúvida sobre a existência do transtorno. Estes movimentos são a expressão das configurações subjetivas existentes em cada um, onde a mãe, que prioriza o estudo, direcionou suas energias para as dificuldades de aprendizagem, tentando auxiliar a filha a superá-las. Enquanto o pai, desconsiderou a suspeita, mas passou a olhar para as ações e relações da filha, onde se estabelecem os processos de hierarquização. A suspeita do transtorno fez com que a mãe fizesse um movimento recursivo de visitação à sua própria história escolar e à de sua família,

provocando-lhe insegurança e angústia por reconhecer sua corresponsabilidade quanto ao futuro da filha.

Diante destas análises, é possível afirmar que a suspeita de TDAH permeou a subjetividade de cada participante desta pesquisa de forma singular, mobilizando o desenvolvimento subjetivo em todos. As configurações subjetivas existentes foram sendo modificadas pelos novos processos e formações subjetivos emergentes, na processualidade, inconstância e recursividade das ações e relações existentes nas dinâmicas relacionais que se constituíam em função dos processos de aprendizagem das crianças.

Considerações finais

Experiências profissionais e pessoais mobilizaram o início desta pesquisa, a qual começamos com significativas dificuldades para delinear os objetivos da mesma, devido à complexidade da problemática inicial e do tema proposto. Queríamos encontrar nas dinâmicas familiares as causas dos comportamentos questionados pelos atores escolares que possibilitavam a suspeita de TDAH em crianças em idade escolar. Depois, compreendemos que, diante da grande complexidade que são as relações familiares e suas configurações subjetivas, seria inviável fazer este estudo no tempo de um mestrado.

Ao passo que íamos avançando nos estudos teóricos, percebíamos que a subjetividade humana é ora certeza, ora incerteza, que os movimentos subjetivos são recursivos, e que com esta recursividade, ora estamos cá, logo estamos lá, e depois cá outra vez, e assim sucessivamente e inconstantemente. Nesta inconstância habita a essência epistemológica de cada indivíduo, que pensa, sente e age de forma singular, por estar constantemente tensionado pelas vivências do cotidiano e pelas memórias de sua vida pregressa.

Nesta produção, podemos perceber, ao analisar os casos que analisamos, a partir de seus discursos e de suas ações e relações, que o indivíduo se movimenta subjetivamente a todo instante, e nem sempre estes movimentos são programados, mas são o efeito de sentidos subjetivos produzidos nas experiências vivenciadas no cotidiano, agindo de forma processual, dinâmica e particular. O indivíduo se relaciona com seu passado, seu presente e seu futuro na recursividade das configurações subjetivas presentes em sua constituição, sendo agente ou sujeito, mobilizando o desenvolvimento no outro e/ou a si mesmo.

Sobre o TDAH, identificamos significativa precariedade no conhecimento da patologia, seja nos atores familiares ou escolares, pois na abordagem das escolas junto às famílias, não houve, em momento algum, esclarecimento sobre a etiologia do transtorno, suas características ou prognóstico. Isso promoveu nos atores familiares envolvidos nos processos de diagnóstico, angústias e sentimentos de sofrimento, pela incerteza do futuro de seus filhos. Isso fez emergir processos e formações subjetivas relacionadas a configurações subjetivas já existentes em cada participante da pesquisa, promovendo movimentos de recursividade nestes indivíduos, onde buscavam, em suas estruturas anteriores, referências que pudessem propulsar seus movimentos subjetivos, e por consequência, suas ações e relações diante da realidade apresentada.

Podemos perceber com as escutas e análises realizadas neste estudo, que cada indivíduo transitou por um caminho diferente em busca da superação da angústia e do sofrimento. Isso nos faz acreditar na complexidade singular de cada indivíduo que a Teoria da Subjetividade defende, pois muitas vezes, os fatos são os mesmos, mas a maneira de enxergar, interpretar e vivenciar esta realidade, é particular de cada indivíduo, não sendo possível categorizar comportamentos, enquadrando os seres humanos de maneira que a patologia os defina, e determine seus futuros.

A ciência psicológica, numa perspectiva teórico-metodológica qualitativa tem muito a contribuir com os estudos acerca do desenvolvimento humano e com o tratamento das diferentes patologias instituídas como transtornos, como é o caso do TDAH, favorecendo o respeito à singularidade presente na trajetória histórica e na subjetividade do indivíduo, a partir de uma melhor compreensão das estruturas psíquicas do mesmo, possibilitando intervenções mais assertivas e eficazes. Em contrapartida, escutar os atores familiares suscitou reflexões sobre o *modus operandi* de cada indivíduo envolvido no processo de diagnóstico, bem como a respeito da maneira

como as famílias se mobilizam, ou imobilizam, diante da suspeita de TDAH, facilitando a compreensão das ações e relações destes.

O adoecimento e os fenômenos psicológicos têm tido prevalência no discurso psicológico e biomédico, fazendo, muitas vezes, com que seja ignorado o sujeito que tenta emergir nos sintomas que caracterizam a doença. Assim, a ideia de cura toma uma proporção avassaladora na tentativa da eliminação do sintoma, fazendo com que profissionais das mais diferentes áreas (medicina, farmácia, educação, entre outras) lancem mão dos recursos que lhes são acessíveis, a fim de curar o que não tem cura, pois se não há doença, não há o que ser curado.

Não estamos aqui afirmando que o TDAH não existe, e sim, que nem todos os casos em que há suspeita, o diagnóstico é confirmado. Há inúmeros casos em que se percebe um sujeito tentando uma forma de ser ouvido, um sujeito movimentando-se subjetivamente. Em momento algum pretendíamos questionar o diagnóstico do transtorno, mas é inevitável não abrirmos um espaço de discussão, diante dos novos campos de inteligibilidade que se construíram com esta pesquisa, ou seja, a compreensão do ser humano em sua unicidade, permeado pelas subjetividades individuais dos indivíduos que os cercam e pela subjetividade social do(s) grupo(s) por onde transita, entendendo a subjetividade como um conjunto de configurações subjetivas singulares que se movimentam na processualidade e na recursividade das vivências e experiências humanas. “A subjetividade, nesta aproximação, é definida não apenas na organização intrapsíquica individual, mas como produção diferenciada e simultânea de sentidos subjetivos em dois níveis estreitamente relacionados entre si: o individual e o social” (González Rey, 2011, p.30).

Acreditamos que esta pesquisa proporcionou, a nós pesquisadores, novos campos de inteligibilidade sobre as ações e relações dos atores familiares frente a

suspeita de TDAH em crianças com dificuldades de aprendizagem, onde podemos perceber que o desenvolvimento subjetivo ocorre de forma singular em cada indivíduo, despertando-nos reflexões sobre os processos e formações subjetivas que emergem diante desta suspeita.

Creemos também, que os participantes desta pesquisa foram beneficiados com momentos de reflexão e com a construção de novos entendimentos acerca do transtorno em questão e dos processos de diagnóstico do TDAH. Percebemos atores escolares despreparados para abordar o assunto junto às famílias, passando-lhes informações distorcidas e/ou superficiais e, ainda, desconsiderando as singularidades existentes nas configurações subjetivas de cada grupo familiar.

Atualmente temos ouvido, pelos corredores das clínicas e das escolas, que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade tem se tornando uma das patologias mais frequentes entre as crianças e adolescentes. No entanto, os atores escolares e familiares parecem apresentar pouco entendimento efetivo sobre o assunto, o que nos conduz a discutir sobre a diversidade de olhares sobre a patologia em questão e refletir acerca das condutas a serem tomadas, nas relações pedagógicas, pelos atores envolvidos no processo de diagnóstico.

Quando falamos de relações pedagógicas, referimo-nos às ações e relações dos atores escolares e familiares que constituem as dinâmicas relacionais pertinentes aos processos de aprendizagem, e não apenas aos procedimentos pedagógicos, que facilitam a aprendizagem da leitura, da escrita e dos conteúdos programáticos. Estamos falando de pessoas, seres únicos com sentimentos e comportamentos particulares e singulares. Os ambientes educacionais têm sido marcados pela reprodução de informações e ênfase na produtividade acadêmica, desconsiderando as produções subjetivas emergentes nas vivências que surgem nestas dinâmicas relacionais.

Com isso, parece emergir uma busca incessante de respostas concretas que justifiquem comportamentos que não condizem com a expectativa do professor. E nesta busca, o discurso biomédico toma proporções deterministas, parecendo aliviar, mais rapidamente, a angústia dos atores escolares, possibilitando explicações que diminuem as responsabilidades destes profissionais com relação aos efeitos de dinâmicas relacionais enfraquecidas ou adoecidas pela tentativa de anulação do sujeito que procura espaços de expressão de sua subjetividade, e pelas produções subjetivas que se configuram nestas relações.

Nesse contexto, os processos escolares são marcadamente caracterizados por sua dimensão reprodutiva, individualizante e biologicista, o que certamente se articula às concepções universalizantes de aprendizagem que fundamentam as práticas pedagógicas, bem como à formação docente, ainda centrada em aspectos técnicos e instrumentais do trabalho escolar. Esse quadro culmina em um processo de intensa negação do sujeito que aprende, como do sujeito que ensina, ocultando também a complexidade cultural e histórica das práticas institucionais na sociedade contemporânea (Goulart & Alcântara, 2016, p.vii).

Diante desta realidade, urge a necessidade de se compreender a complexidade das relações existentes neste cenário. Seres humanos compõem este cenário, os quais são constituídos subjetivamente por suas histórias e culturas. Ao compreender as ações e relações singulares de cada um, possibilitamos a construção de práticas relacionais que favoreçam o desenvolvimento subjetivo de todos os atores envolvidos, escolares e familiares, promovendo aprendizagem e bem-estar.

O *modus operandi* dos atores escolares nas relações com os atores familiares, sem muitos esclarecimentos acerca de suas suspeitas sobre as expressões da criança, desprovidos de informações seguras, com expressões, muitas vezes, carregadas de

insatisfações e cansaço provocados por suas próprias produções subjetivas, provoca nos familiares processos e formações que podem interferir no desenvolvimento da criança com suspeita de TDAH. Assim, ao compreendermos esses processos e formações subjetivas que emergem nos atores familiares quando a eles é mencionada a suspeita do transtorno, nos servimos de elementos que abrem espaço de reflexão, possibilitando a construção de campos de inteligibilidade sobre as questões pertinentes ao diagnóstico e prognóstico do TDAH.

Esta experiência de pesquisa possibilitou-nos perceber a unicidade do ser humano, como é possível ele configurar-se e desenvolver-se subjetivamente, tendo como ponto de partida uma produção subjetiva anterior, onde a revisitação aos sentimentos, pensamentos e atitudes provoca a produção de novos sentidos subjetivos, mantendo a subjetividade em constante movimento. Sendo assim, pensamos que é fundamental que cada caso de suspeita de TDAH seja observado em sua complexidade, considerando a singularidade das ações e relações de cada indivíduo envolvido no processo de diagnóstico, o qual se relaciona numa via de mão dupla, recursiva e processual com o meio onde está inserido, com as pessoas com quem convive, com sua história de vida e cultura que o circunda. Acreditamos que, dessa forma, possamos evitar posturas condenatórias e segregadoras dentro dos espaços escolares.

Referencias

Albuquerque, G., Maia, M., Franca, A., Mattos, P. & Pastura, G. (2012). Processamento da linguagem no transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (tdah). *Revista D.E.L.T.A.*, 28, 2, 245-280. Disponível em :
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502012000200003

American Psychiatry Association. (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders* - DSM-5. 5 ed. Washington: American Psychiatric Association.

Andrade, E.R. & Scheuer, C. (2004) Análise da eficácia do metilfenidato Usando a versão abreviada do questionário de conners em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *Arquivos de Neuro-psiquiatria*; 62, 1, 81-85. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-282X2004000100014&script=sci_abstract&tlng=pt

Araújo,A.P.Q.C. (2002) Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção. *Jornal de Pediatria*, 78, 1, S104-S110. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572002000700013&script=sci_abstract&tlng=pt>

Araújo,R.R. & Carreiro, L. R. R. (2009) Orientação voluntária e automática da atenção e indicadores de desatenção e hiperatividade em adultos. *Avaliação Psicológica*, 8, 3, 325-336. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712009000300005

Barbosa, G.O. & Munster, M.A. (2014) O Efeito de um Programa de Equoterapia no Desenvolvimento Psicomotor de Crianças com Indicativos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20, 1, 69-84, Jan.-Mar. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000100006&script=sci_abstract&tlng=pt

Batista, I.C. (2011) Estudo de possível associação entre doença celíaca e as desordens do espectro autista. Dissertação de Mestrado. FCS. Universidade de Brasília, Brasília/DF.

Benedetti, I. & Cunha Urt, S. (2008) Escola, ética e cultura contemporânea: reflexões sobre a constituição do sujeito que “não aprende”. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, 27, Dez., p141-155. Disponível em :
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200008>

Bordignon, D. M. B. As conexões da não-aprendizagem com a família. In: Franceschini, I.S. & Portella, F.O. (org) Família e aprendizagem: uma relação necessária. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Bezerra, M. S. (2014) Dificuldades de aprendizagem e subjetividade: para além das representações hegemônicas do aprender. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.

Caliman, L. V. & Rodrigues, P.H (2014) A experiência do uso de metilfenidato em adultos diagnosticados com tdah. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, 19, 1, 125-134, jan./mar. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000100014

Carvalho, T. R. F, Brant,L. C. & Barros De Mello, M. (2014) Exigências de produtividade na escola e no trabalho e o consumo de metilfenidato. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, 35, 127, 587-604, abr.-jun. 2014 Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000200014

Cavadas, M.; Pereira, L. D. & Mattos, P. (2007) Efeito do metilfenidato no processamento auditivo em crianças e adolescentes com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 65, 1, 138-143. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-282X2007000100028&script=sci_abstract&tlng=pt

Coelho, C. M. M. (2012) A categoria de sentido subjetivo e os contextos educacionais: valor teórico e evidências empíricas. In Martínez, A. M, Lima Scoz, B. J. & Castanho, M. I. S. (org) Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. Liber Livro: Brasília.

Costa, A. C., Dorneles, B.V. & Rohde, L. A. P. (2009) Identificação dos procedimentos de contagem e dos processos de memória em crianças com TDAH. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25, 4, 791-801. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722012000400019

Costa, C. R. C. M., Maia Filho, H. S. & Gomes, M. M. (2009) Avaliação Clínica e Neuropsicológica da Atenção e Comorbidade com Tdah nas Epilepsias da Infância: Uma revisão sistemática. *Journal of Epilepsy na Clinical Neurophysiologi*, 15, n2, 77-82. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1676-26492009000200006&script=sci_abstract&tlng=pt>

Costa, T.L.S. (2008) Sintomas e sinais de respiração predominantemente oral em adolescentes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e queixa de prejuízo escolar. Dissertação de Mestrado. FCS. Universidade de Brasília, Brasília/DF.

Coutinho, G., Mattos, P., Schmitz, M., Fortes, D. & Borges, M. (2008) Concordância entre relato de pais e professores para sintomas de TDAH: resultados de uma amostra clínica brasileira. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 36, 3, 97-100. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rpc/v36n3/v36n3a03>

Cruz, Okamoto & Ferrazza, (2016). O caso Transtorno do Déficit de Atenção e hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação: uma análise a partir do relato de pais e professores. *Revista Interface Comunicação, Saúde e Educação*. 20, 58, 703-714. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832016000300703&script=sci_abstract&tlng=pt

D'Abreu, L.C. & Marturano, E. M. (2010) Associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar: uma revisão de estudos prospectivos e longitudinais. *Revista Estudos de Psicologia*, 15, 1, Janeiro-Abril, 43-51. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2010000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>

Dallanora, A.R., Fensterseifer, C.L., Lawisch, D.F., Raabe, M. B. & Areosa, S.V.C. (2007) A relação da escola com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade nos vales do Rio Pardo e Taquari -- RS: um pensamento atual. *Revista Psicologia em Pesquisa - UFJF*, 1, 01, janeiro-junho, 29-33 Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472007000100006>

Damiani, D., Damiani, D. & Casella, E. (2009) Hiperatividade e déficit de atenção – O tratamento prejudica o crescimento estatural? *Arquivo Brasileiro de Endocrinologia Metabólica*, 54, 3, 262-268. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/abem/v54n3/v54n3a03.pdf>

Dessen, M.A. & Braz, M.P. (2005) A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In. Dessen, M.A. & Costa Junior, A.L. A ciência do desenvolvimento humano – tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed.

Domingues, L., Zancanella, S. & Baseggio, D.B. (2013) Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: um olhar voltado para a escola. *Revista Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n.39, pp. 149-163, jul./dez. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000200007

Erthal, P., Coutinho, G, Miele, F. & Mattos, P. (2016). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: aspectos neuropsicológicos e de neuroimagem e sua relação com a vida real. In. Malloy-Diniz, L. F., Haase, V. G. & Salles, J. F. (org) (2016) Neuropsicologia do desenvolvimento – infância e adolescência. Porto Alegre: Artmed.

Faco, V.M.G. & Melchior, L.E.(2009) Conceito de família:adolescentes de zonas rural e urbana. In. Valle, T.G.M.(org) Aprendizagem e desenvolvimento humano. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Faustino Reis, M.G. & Camargo, D.M.P. (2008) Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH - Práticas escolares e TDAH. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 12, 1, Janeiro/Junho, 89-100. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a07.pdf>

Frassetto, S. S. & BAKos, D. Di G. S. (2010) Estilos parentais e práticas educativas de pais de crianças com TDAH: um estudo piloto. *Revista Aletheia*, 33, 06-17. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942010000300002

Freitas, J. S., Figueiredo, K. C., Bomfim, N. R. & Mendonça, T. F. R. (2010) TDAH: Nível de Conhecimento e Intervenção em Escolas do Município de Floresta Azul, Bahia. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 3, 2, 175-183. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v3n2/v3n2a07.pdf>

Gonçalves, H. A. et al, (2013) Componentes atencionais e de funções executivas em meninos com TDAH: dados de uma bateria neuropsicológica flexível. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 62, 1, 13-21. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0047-20852013000100003&script=sci_abstract&tlng=pt

González Rey. F. L.; Mitjás Martínez, A. (2017a). Subjetividade: teoria, epistemologia e método. São Paulo: Eitora Alínea.

González Rey. F. L.; Mitjás Martínez, A. (2017b) El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12, 2, Junio. 11-33.

González Rey. F. L. (2015) Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage.

González Rey, F. L. (2012). A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In. Martínez, A. M.; Soz, B. J. L.; Castanho, M. I. S. (Org.). Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, p. 21-41.

González Rey. F. L. (2011) Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia.São Paulo: Cortez Editora

González Rey, F. L. (2007) *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade*. São Paulo: Thomson.

González Rey, F. L. (2005a). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thomson.

González Rey, F. L. (2005b). *Sujeito e Subjetividade*. São Paulo: Thomson.

González Rey, F. L. (1995). *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. Havana: Editora Pueblo y Educación.

Goulart, D., & Alcântara, R. Org. (2016) *Educação escolar e subjetividade*. Global South Press. USA, 2016.

Ignácio, M. G., Gonzalez, S. M. L., Almeida, C. C. R., Andrade, E. R. & Monteiro, L. C. (2008) Escala Wechsler de Inteligência para crianças (WISC-III) na Investigação do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). *Revista de Psicologia Hospitalar*, 6, 2, 61-73. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-74092008000200005

Kyrillos Neto, F. & Santos, R. A. N. (2013) TDA/H e o neurocentrismo: reflexões acerca dos sintomas de desatenção e hiperatividade e seu lugar no registro das bioidentidades. *Vínculo – Revista do NESME*, 10, 1, 39 – 44. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/vinculo/v10n1/a07.pdf>

Landskon, L.M.F. & Sperb, T.M. (2008) Narrativas de professoras sobre o TDAH: um estudo de caso coletivo – Narrativas de professores sobre o TDAH. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 12, 1 Janeiro/Junho, 153-167. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a11>

Lima Scoz, B. J. (2009) Aprendizagem e ensino de professores: sentidos subjetivos. In *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Martínez, A. M & Tacca, M. C. V. R. Alínea, Campinas/SP.

Lopes, R. M. F., Farina, M., Wendt, G. W., Esteves, C. S. & Argimon, I. I. L. (2012) Sensibilidade do WISC-III na identificação do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). *Cuadernos de Neuropsicología, Panamerican Journal of Neuropsychology*, Santiago/CL, 6, 1, 128 – 140. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-41232012000100010

- Loutfil, K.S. & Carvalho, A. M. (2010) Possíveis interfaces entre TDAH e epilepsia. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 59, 2, 146-155. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852010000200011
- Maciel, J. V. N. (2010) Estudo da prevalência do transtorno de humor bipolar numa amostra de pacientes psiquiátricos no município de Palmas - TO. Dissertação de Mestrado. FCS. Universidade de Brasília, Brasília/DF
- Mattos, P. (2015) No mundo da lua – perguntas e respostas sobre o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. Associação Brasileira de Déficit de Atenção.
- Mesquita, C., Coutinho, G. & Mattos, P. (2010) Perfil neuropsicológico de adultos com queixas de desatenção: diferenças entre portadores de TDAH e controles clínicos. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 37, 5, 212-215. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832010000500005
- Pastura, G. & Mattos, P. (2004) Efeitos colaterais do metilfenidato. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 31, 2, 100-104. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832004000200006
- Peres, V. L. A. (2014) Metodologia qualitativa e criatividade no estudo da subjetividade da família. In: Martínez, A. M., Neubern, M. & Mori, V. D. (org) Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas. SP: Alínea.
- Pinheiro, L.N. (2014) A turma da primeira carteira: o imaginário dos professores sobre o “bom aluno”. *Cadernos de Educação*, 13, 27, jul.dez. 2014. Disponível em
<http://dx.doi.org/10.15603/1679-8104/ce.v13n27p46-63>
- Ramalho, J., Mar García-Señoráh, M. & González, S.G. (2011) Auto-Instruções: Estratégia de Regulação Atencional da THDA. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 1, 180-185. Disponível em :
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000100021
- Ribeiro, V.M. (2014) O TDAH na família e na sociedade. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rocha, M.M., Del Prette, Z.A. & Dell Prette, A. (2013) Avaliação de um Programa de Habilidades Sociais Educativas para mães de crianças com TDAH. *Acta Comportamental*, 21, 3, 359-375. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452013000300006

Rossato, M., Martins, L. R. & Martínez, A. M. (2014) A construção do cenário social da pesquisa no contexto da epistemologia qualitativa. In. Martínez, A. M., Neubern, M. & Mori, V. D. (org) Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas. SP: Alínea.

Rossato, M. (2009) O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.

Saboya, E., Saraiva D., Palminiz, A., Lima, P. & Coutinho, G. (2007) Disfunção executiva como uma medida de funcionalidade em adultos com TDAH. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56, 1, 30-33. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0047-20852007000500007&script=sci_abstract&tlng=pt

Salles, J. F., Haasse. V. G. & Malloy-Diniz, L. F. (org.) (2016) Neuropsicologia do desenvolvimento: infância e adolescência. Porto Alegre: Artmed.

Segenreich & Mattos, (2004) Eficácia da bupropiona no tratamento do TDAH. Uma revisão sistemática e análise crítica de evidências. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 31, 3, 117-123. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832004000300001

Serralha, C. A. (2010). Tendência antissocial e novos diagnósticos: a medicalização como alternativa às falhas do ambiente. *Winnicott e-prints*, 5, 2, 69-86. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-432X2010000200005&script=sci_abstract

Silva, R. L. F. C., Coelho, C. & Silva, A. V. (2010) Efeitos de atraso e tarefa na resolução de problemas matemáticos em crianças com e sem TDAH. *Revista Acta Comportamental*, 19, 1, 89-106. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452011000100005

Silva, S.P., Santos, C.P. & Oliveira Filho, P. (2015) Os significados do TDAH em discursos de docentes dos anos iniciais. *Revista Pro-Posições*, 26, 2 (77), 205-221, mai./ago. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507708>

Szobot, C. M. & Romano, M. (2007) Co-ocorrência entre transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e uso de substâncias psicoativas. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 029. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852007000500009&lng=pt&tlng=pt

Tacca, M. C.V.R (2006) Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In. Maluf, M.I. (org.) Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. São Paulo: Vozes.

Tiedemann, K. B & Messina, L. F. (2009) Avaliação da memória de trabalho em crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. *Revista Psicologia USP*, São Paulo, abril/junho, 20, 2, 209-228. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772009000200005

Turkenicz, A. (2006) Famílias ocidentais no século XX. In. Franceschini, I.S. & Portella, F.O. (org) Família e aprendizagem: uma relação necessária. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Anexos

Anexo A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Produções subjetivas que emergem nos atores familiares de crianças com suspeita de TDA/H durante o processo de diagnóstico**, de responsabilidade de Telma Oliveira Cerutti Schmidt, aluno(a) de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar as produções subjetivas de familiares de crianças com suspeita de TDA/H e como suas subjetividades mobilizam estes para a ação, em relação aos possíveis sintomas apresentados pela criança. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de quatro encontros na primeira etapa (relato de experiência, dinâmica conversacional, entrevista semiestruturada e construção compartilhada) e de dois encontros na segunda etapa (dinâmica conversacional e construção compartilhada). É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa compreender os movimentos que os representantes familiares fazem acerca do processo de diagnóstico do TDA/H e com isso auxiliar os profissionais envolvidos neste processo quanto às estratégias de abordagem do problema junto às famílias.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 99662-5383 ou pelo e-mail telma.cerutti@yahoo.com.br.

A equipe de pesquisa (pesquisadora Telma Oliveira Cerutti Schmidt) garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de e-mail, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de 2017

Anexo B

Termo De Autorização Para Utilização De Imagem E Som De Voz Para Fins De Pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado **Produções subjetivas que emergem nos atores familiares de crianças com suspeita de TDA/H durante o processo de diagnóstico** sob responsabilidade da pesquisadora Telma Oliveira Cerutti Schmidt vinculado(a) ao/à Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde/Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa e em apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas para fins atividades educacionais, e afins.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem e som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitados acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante

Nome e Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo C

CARTA DE REVISÃO ÉTICA

A pesquisa terá o cuidado em resguardar o caráter anônimo dos participantes da pesquisa, familiares de crianças com suspeita de TDAH, e suas identidades serão protegidas. A pesquisadora manterá um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, onde todas as anotações e gravações de áudio e/ou vídeo, durante o período de produção das informações serão mantidas pela pesquisadora em confidência estrita, juntos em um único arquivo. Não irá se atentar para quaisquer acontecimentos, prontuários, nenhum arquivo que desrespeite eticamente as histórias de vida dos participantes envolvidos.

A pesquisadora estará atenta aos cuidados que o participante demandar durante os atendimentos, proporcionando um maior aproveitamento desses momentos de forma segura e agradável. Também dispensará cuidado e sigilo na realização de entrevistas e na utilização dos instrumentos propostos com os participantes.

Por se tratar de uma pesquisa com a metodologia construtivo-interpretativa, onde o pesquisador tem participação ativa, consideramos alguns riscos aos participantes, os quais são mínimos, mas a pesquisadora julga pertinente reconhecê-los: a) a possibilidade de fragilidade emocional diante dos momentos de reflexão acerca das dificuldades da criança; e b) a pesquisa criar expectativa, nos familiares, de que esta criança possa ser avaliada ou tratada pela pesquisadora, ou seja, que este procedimento faça parte da pesquisa. Com relação ao primeiro, a pesquisadora se compromete, quando, e se necessário, fazer as orientações adequadas e/ou encaminhamentos para psicoterapias ou outros profissionais que os participantes possam demandar em

decorrência da pesquisa. Em se tratando do segundo risco citado, no momento do aceite em participar da pesquisa, os potenciais participantes serão esclarecidos que a criança, em momento algum participará da pesquisa, podendo a pesquisadora também fazer orientações e prestar esclarecimentos acerca dos procedimentos de avaliação e tratamento da criança, já que a pesquisadora possui formação em psicologia e é apta para isso.

Os dados coletados serão de uso específico para o desenvolvimento da pesquisa em questão e as futuras anotações serão destruídas ou convenientemente descartadas. Pretende-se devolver os resultados da pesquisa a coordenação do departamento e do curso assim como aos participantes envolvidos.

Este projeto visa analisar as produções subjetivas de familiares de crianças com suspeita de TDA/H e como suas subjetividades são permeadas por esta suspeita.

Brasília, _07_ de outubro de 2017.

Anexo D**INSTRUMENTO****Roteiro semiestruturado para Dinâmica Conversacional I****(1ª Etapa da Pesquisa)**

Nome: _____

Idade: _____

Parentesco com a criança com suspeita de TDAH: _____

Nível de instrução: _____

Ocupação atual/Profissão: _____

Sobre o filho(a)

1. Qual a idade de seu filho(a)?
2. O que você acha do comportamento dele(a) em casa, na escola, com amigos?
3. Desde quando você percebe esse(s) comportamento(s) dele?
4. Por que será que ele é assim?
5. Como é a convivência familiar com este “jeito” (comportamento) do(a) _____?
6. E como é o convívio dele(a) com outras crianças?
7. Como é sua (da família) rotina diária?

Sobre o TDAH

8. Já havia ouvido falar em Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH?

9. O que sabe sobre isso?
10. Como obteve esta informação?

Sobre a suspeita do diagnóstico de TDAH

11. Como você vê a suspeita da escola e/ou dos profissionais do NEAI?
12. Como a escola relatou/informou a família sobre essa suspeita?
13. Como vocês se sentiram naquele momento?
14. Vocês têm alguém na família com esta mesma suspeita?
15. Ou de outro transtorno/problema?

Sobre a família

16. Que tipo de envolvimento vocês acham que a família pode ter em casos como este?
17. Como esse assunto passou a fazer parte das conversas entre os familiares?
18. Quem costuma abordar mais sobre o assunto?
19. E o que é conversado a respeito?
20. O que mudou na família depois dessa suspeita?

Sobre a rotina do filho(a)

21. Como é a rotina de seu(sua) filho(a) hoje?
22. Que mudanças houveram na rotina de acompanhamento dos estudos dele(a) desde a suspeita da escola?
23. Como você costuma orientar seu(sua) filho(a) sobre como ele deve se comportar com as pessoas?
24. Com os estudos?
25. E se ele(a) não o obedece, o que costuma fazer? Como?
26. O que ele(a) costuma fazer quando não está na escola?

Sobre a mobilização da família depois da abordagem da escola

27. Vocês acham que mudou vossos olhares em relação ao comportamento do(a) filho(a) de vocês? Exemplos...
28. Como passaram a perceber o comportamento dele(a)?
29. Como imagina seu(sua) filho(a) na fase adulta?
30. Como vocês imaginam que possam contribuir para que este futuro se concretize?
31. Tem mais alguma informação sobre isso que conversamos que gostaria de acrescentar?

Anexo E**INSTRUMENTO****Complemento de Frases**

Nome: _____

Data de Nascimento: _____

1. Gosto de ser chamada _____
2. Quando criança _____
3. Sempre gostei de _____
4. Hoje sou _____
5. Até hoje não vivo sem _____
6. O dia mais importante de minha vida foi _____
7. As coisas mais importantes na minha vida hoje _____
8. O tempo mais feliz _____
9. Minha mãe _____
10. Meu pai _____
11. O estudo _____
12. Meu maior medo _____
13. Minhas aspirações _____
14. Estudo por que _____
15. Estudo para _____
16. Na Faculdade _____
17. Gosto _____
18. Prefiro _____

19. Não gosto _____
20. Lamento _____
21. Fracassei _____
22. Queria saber _____
23. Não consigo _____
24. Sofro _____
25. Choro _____
26. Meu futuro _____
27. Estou melhor quando _____
28. Algumas vezes _____
29. A preocupação principal _____
30. Secretamente eu _____
31. Desejo _____
32. Meu maior problema _____
33. Eu _____
34. Amo _____
35. Minha principal ambição _____
36. O casamento _____
37. O trabalho _____
38. A leitura _____
39. Creio que minhas melhores atitudes são _____
40. Considero que posso _____
41. A felicidade _____
42. Meus filhos no futuro _____
43. Esforço-me diariamente por _____

44. Custa-me muito _____
45. Minha vida futura _____
46. Tentarei conseguir _____
47. Muitas vezes reflito sobre _____
48. Luto _____
49. O passado _____
50. Com frequência sinto _____
51. Minha opinião _____
52. A gente _____
53. Sinto _____
54. Quando tenho dúvidas _____
55. Quando estou sozinha _____
56. Meu problema principal _____
57. Quisera ser _____
58. Meu maior desejo _____
59. O Lar _____
60. Os filhos _____
61. Sem trabalho _____