



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**A SUBJETIVIDADE DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO DIAGNOSTICADO COM
TDAH**

Francisca Juliana da Silva Barbosa

Brasília, agosto de 2017



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**A SUBJETIVIDADE DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO DIAGNOSTICADO COM
TDAH**

Francisca Juliana da Silva Barbosa

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, na área de concentração Desenvolvimento Humano e Cultura.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARISTELA ROSSATO

Brasília, agosto de 2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bs Barbosa, Francisca Juliana da Silva
 A subjetividade do estudante universitário diagnosticado
 com TDAH / Francisca Juliana da Silva Barbosa; orientador
 Maristela Rossato. -- Brasília, .
 p.

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

 1. TDAH. 2. Subjetividade. 3. Estudantes
 universitários.. I. Rossato, Maristela, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO
HUMANO E SAÚDE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maristela Rossato - Presidente

Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília

Profa. Dra. Silvia Renata Magalhães Lordello Borba Santos – Membro

Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília

Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Membro

Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Daniel Magalhães Goulart – Membro Suplente

Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – Centro Universitário de Brasília

Brasília, agosto de 2017.

Esta pesquisa recebeu apoio financeiro da Fundação de Apoio a Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF) por meio de bolsa de estudo de Mestrado, a partir de novembro de 2015.

*Dedico este trabalho aos meus grandes
amores, **painho, mainha, Jéssica e Danilo**,
que acompanharam de perto o meu processo
de desenvolvimento durante o mestrado,
sempre com carinho, paciência e muitas
orações.*

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que foi o meu sustento durante toda a minha vida e, principalmente, durante o período do mestrado. Obrigada por tudo e sempre!

Ao meu pai Evilásio e à minha mãe Luiza, que mesmo de longe era possível sentir o amor e a preocupação comigo. Tenham certeza que suas orações viajaram até Brasília e cumpriram seus objetivos, exatamente da forma como pediram.

À minha irmã Jéssica, que esteve sempre ao meu lado durante o processo do mestrado, seja com suas orações em silêncio ou com tentativas forçadas de me fazer sorrir. Muito obrigada!

A todos das famílias Barbosa e Martins, que vibram sempre pelas minhas conquistas. Em especial ao meu padrinho, que me acolheu em sua casa durante a finalização do mestrado e eu sei que faria novamente, quantas vezes fosse preciso.

Ao meu amor Danilo, que foi meu confidente e a minha força durante esse período árduo de desenvolvimento. Agradeço também à família Marra, que me acolheu com tanto carinho em sua família e me fez parte dela quando mais precisei.

Aos meus lindos amigos e às minhas lindas amigas, que tanto rezaram, torceram e acreditaram na minha capacidade de iniciar e finalizar o mestrado.

A todos que passaram por mim, em minha trajetória como psicóloga clínica, e compartilharam comigo suas histórias e suas emoções. Sem dúvidas, vocês fazem parte da constituição da subjetividade desta nova pessoa e essa nova profissional.

Ao PGPDS e à todos que dele fazem parte, pela oportunidade de grandes aprendizados sobre o desenvolvimentos humano, seja em sala de aula ou nos corredores do Instituto de Psicologia.

Aos grupos de pesquisa dos quais participei nas terças-feiras de manhã e à tarde, que

foram as minhas fontes de energia e conhecimento semanal. Muito obrigada à todos e todas! Prefiro não citar nomes, para não correr o risco de esquecer alguém que tanto contribuiu com o meu processo de desenvolvimento durante o mestrado e com a construção das informações da pesquisa.

Aos meus alunos de Processos de Desenvolvimento Humano (PDH), que me ensinaram o quanto é desafiador e gratificante planejar aulas que prezem pela expressão dialógica e levem em consideração a singularidade do aluno. Lembrarei, para sempre, de cada um de vocês!

À Telma Lopes, que entrou comigo no mestrado e permaneceu ao meu lado durante todo o processo. Você foi fundamental, tanto pelas trocas de conhecimentos, quanto pelo apoio emocional.

À Miriã, que foi minha aluna, minha ajudante durante a pesquisa e uma grande amiga que quero levar em minha vida para sempre. Os frutos desse trabalho também são seus. Muito obrigada!

Aos estudantes universitários que aceitaram participar da presente pesquisa. Obrigada por me ajudarem a ser, hoje, uma psicóloga muito mais sensível aos processos subjetivos.

À banca examinadora que, com tanto carinho, aceitou contribuir com a construção da minha pesquisa e com o meu processo como pesquisadora.

E à pessoa que terá a minha gratidão, meu carinho e minhas orações para o resto da vida! Obrigada, Maristela, por ter sido mais que orientadora e por ter me enxergado mais que orientanda, mas como sujeito do meu processo de aprendizagem, alguém que tem suas dificuldades e, sobretudo, capacidade de superá-las. Obrigada, obrigada e obrigada!

Resumo

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem sido, com frequência, tema de discussão entre profissionais da saúde e da educação, com o intuito de refletirem sobre a existência ou não do transtorno, assim como as melhores estratégias a serem utilizadas no processo de aprendizagem dos alunos diagnosticados com TDAH. Pensando nestes como sujeitos em constante desenvolvimento, capazes de falar sobre si e que têm alcançado níveis de ensino cada vez mais altos, torna-se importante abrir espaços de diálogo com essas pessoas que têm superado suas dificuldades a partir e apesar do diagnóstico. Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo analisar como o diagnóstico de TDAH tem constituído a subjetividade de estudantes universitários, levando em consideração como dimensionam o transtorno em seu percurso acadêmico e a sua subjetividade diante das ações da família, da escola, da universidade, assim como as relações estabelecidas nesses espaços. A pesquisa foi realizada a partir da Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica, e por meio da Metodologia Construtivo-Interpretativa, fundamentada na Epistemologia Qualitativa, todas desenvolvidas por González Rey. Participaram do estudo 3 estudantes diagnosticados com TDAH ainda na infância e que estavam em processo de finalização dos cursos de engenharia da computação, engenharia civil e psicologia. A partir da análise das dinâmicas conversacionais e dos complementos de frases foi possível abrir novos campos de inteligibilidade com relação ao sujeito diagnosticado com TDAH, trazendo reflexões sobre a emergência de um olhar sobre o transtorno para além da patologia, como a importância dos aspectos emocionais no processo de ensino-aprendizagem, o lugar do diagnóstico na construção de estratégias pedagógicas e a emergência do sujeito nas instituições de ensino e na sociedade como um todo.

Palavras-chave: TDAH; subjetividade; estudantes universitários.

Abstract

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) has frequently been a topic of discussion among health professionals and educators, in order to reflect on the existence or not of the disorder, as well as the best strategies to be used in the learning process of students diagnosed with ADHD. Thinking of these as subjects in constant development, able to speak about themselves and who have reached increasingly higher teaching levels, it becomes important to open spaces of dialogue with those people who have overcome their difficulties from and despite the diagnosis. Thus, the present study had as objective to analyze how the diagnosis of ADHD has constituted the subjectivity of university students, taking into consideration how they measure the disorder in its academic course and its subjectivity before the actions of the family, school, university, as well as the relations established in these spaces. The research was carried out from the Theory of Subjectivity, in a cultural-historical perspective, and through Constructive-Interpretative Methodology, based on Qualitative Epistemology, all developed by González Rey. Three students diagnosed with ADHD who were still in their childhood participated in the study, which were in the process of finishing courses in computer engineering, civil engineering and psychology. From the analysis of the conversational dynamics and the complements of phrases it was possible to open new fields of intelligibility with respect to the subject diagnosed with ADHD, bringing reflections on the emergence of a glance on the disorder beyond the pathology, as the importance of emotional aspects in the teaching-learning process, the place of diagnosis in the construction of pedagogical strategies and the emergence of the subject in educational institutions and in society as a whole.

Keywords: ADHD; subjectivity; University students.

Sumário

Capítulo 1 – Introdução.....	14
Capítulo 2 – Contribuições e Desafios da Teoria da Subjetividade da Perspectiva Cultural- Histórica.....	21
2.1 O valor heurístico dos estudos da subjetividade para a Psicologia do Desenvolvimento.....	23
2.2 A constituição e a expressão do sujeito: desafios aos processos de patologização do indivíduo.....	27
2.3 A dimensão subjetiva dos processos de aprendizagem no ensino superior.....	29
Capítulo 3 – Problematização e Objetivos da Pesquisa.....	32
Capítulo 4 – Epistemologia Qualitativa.....	34
4.1 Metodologia Construtivo-Interpretativa.....	36
4.1.1 Campo da Pesquisa.....	36
4.1.2 Participantes e Critérios de Seleção.....	37
4.1.3 Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa.....	37
4.1.4 Análise das informações.....	39
4.1.5 Procedimentos Éticos.....	40
Capítulo 5 – Construção das Informações.....	41
5.1 O caso Jon Snow.....	41
5.1.1 Caracterização do estudante.....	41
5.1.2 Construção do cenário social da pesquisa com Jon Snow.....	42
5.1.3 Trajetória escolar, acadêmica e profissional.....	42
5.1.4 A constituição da subjetividade de Jon em relação ao TDAH.....	45
5.2 O caso Laura.....	51

5.2.1 Caracterização da estudante.....	51
5.2.2 Construção do cenário social da pesquisa com Laura.....	52
5.2.3 Trajetória escolar, acadêmica e profissional.....	52
5.2.4 A constituição da subjetividade de Laura em relação ao TDAH.....	53
5.3 O caso Luciano.....	61
5.3.1 Caracterização do estudante.....	61
5.3.2 Construção do cenário social da pesquisa com Luciano.....	62
5.3.3 Trajetória escolar, acadêmica e profissional.....	63
5.3.4 A constituição da subjetividade de Luciano em relação ao TDAH.....	64
Capítulo 6 - Considerações Finais.....	73
6.1 Relato de uma Quarta Participante.....	76
Referências.....	80
Anexos.....	83

*“Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu (...)”*

Trem Bala – Ana Vilela

Introdução

A experiência como psicoterapeuta infantil, desde o estágio clínico no Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos (CAEP) – durante a graduação em Psicologia na UnB – e em clínicas multiprofissionais - após a formatura, me proporcionou entrar em contato com os mais diversos tipos de sintomas, sejam estes definidos como síndromes, transtornos ou dificuldades emocionais e comportamentais momentâneas. Porém, um fato passou a chamar minha atenção: a demanda por atendimentos para crianças, ou com o diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) fechado, ou com uma hipótese diagnóstica a ser investigada, estava aumentando consideravelmente.

Diante do número crescente de pacientes, aparentemente, com os mesmos sintomas, vi-me na obrigação ética de me especializar no assunto para, assim, poder atendê-los de forma mais capacitada. Para minha satisfação, até o momento, não faltaram meios de compreender o transtorno em questão. Revistas, artigos, sites, blogs, programas de televisão, livros, canais do Youtube, entre outros, são espaços onde é possível obter informações sobre estudos de base neurológica, comportamental, farmacológica, técnicas psicoterápicas de mudanças de crenças e de comportamento, estratégias de estudo e, também, relatos de famílias que convivem com crianças diagnosticadas com TDAH. Porém, algo passou a me incomodar profundamente, percebi que poucas eram as produções acadêmicas, ao menos brasileiras, que se propunham a estudar o TDAH a partir das próprias pessoas diagnosticadas.

A partir dessa percepção do que tem acontecido com relação ao TDAH do lado de fora da clínica, entrei em um processo de reflexão e constante questionamento quanto ao que acontece, também, do lado de dentro. Quantas vezes não recebi a criança no consultório pela primeira vez, lançando um olhar sobre ela a partir do que foi construído pelo laudo médico,

pelo relatório da escola e pela sessão de anamnese com os pais? Quantas vezes acreditei que estava me esforçando para construir um vínculo com o paciente quando, na verdade, estava ansiosa por um sinal, seja este uma fala ou um gesto, que comprovasse ou refutasse uma hipótese estabelecida por mim inicialmente?

O desejo de especializar-me no tema TDAH, então, deu lugar a um espaço de curiosidade investigativa, não mais com relação ao transtorno em si, mas com relação à pessoa que vive os sintomas do TDAH, que se desenvolve a partir e apesar deles; que ultrapassa as expectativas acadêmicas, profissionais e sociais por parte do outro em relação a ela, e que pouca, ou nenhuma, experiência de diálogo e reflexão lhe tem sido oferecida. Curiosidade esta impossível de ser considerada na prática clínica, pelo menos naquele momento, levando em conta a brevidade das sessões e da terapia, a cobrança dos pais e da escola por uma mudança de comportamento instantânea da criança e, principalmente, pela ansiedade desta terapeuta, e agora também pesquisadora, de atender às expectativas de todos os envolvidos no processo terapêutico. Assim, por mais que a minha trajetória profissional, até então, tenha acontecido em contato com crianças, o meu interesse de pesquisa se encontra no processo de desenvolvimento humano ao longo da vida, e não somente na infância, focado na subjetividade em relação ao TDAH, na trajetória escolar, na superação das dificuldades e em tudo que possa ser abarcado por esses elementos, justificando, por isso, a escolha por estudantes universitários diagnosticados com TDAH.

O TDAH teve, por muito tempo, atenção prioritária somente de profissionais da saúde e educação que lidavam com crianças em idade escolar, porém, desde a década de 80, o adulto tem feito “parte da categoria diagnóstica antes considerada prioritariamente infantil” (Caliman, 2010, p. 48), o que tem alertado a comunidade acadêmica para a importância de se estudar jovens e adultos, diagnosticados com o transtorno em questão, que têm saído das escolas e entrado nas universidades e mercado de trabalho. Apesar do interesse recente pelo

tema do TDAH relacionado a universitários, estudo recente (Oliveira & Dias, 2014) encontrou que o interesse das pesquisas ainda tem sido no sentido de encontrar semelhanças e diferenças com relação aos sintomas em estudantes com e sem o transtorno. Assim, para o melhor entendimento de qual público os nossos participantes fazem parte, torna-se relevante especificarmos o que seria o TDAH, a partir das principais áreas que se propõem a estudá-lo.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5 (2014), estima-se que o TDAH ocorra, na maioria das culturas, em cerca de 5% das crianças e 2,5% dos adultos. De acordo com o mesmo manual, o TDAH é caracterizado por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento do indivíduo, podendo apresentar-se de forma combinada, predominantemente desatenta ou predominantemente hiperativa/impulsiva. Jovens acima de 17 anos de idade, para serem considerados com o transtorno, precisam apresentar, pelo menos, cinco dos nove sintomas descritos no DSM 5 (ver Anexo 1), tanto para desatenção, quanto para hiperatividade e impulsividade. Além disso, os sintomas precisam causar impactos negativos há, pelo menos, seis meses, nas atividades acadêmicas, profissionais e sociais.

Mesmo o TDAH sendo classificado, pelo DSM 5, como um transtorno do neurodesenvolvimento, ainda não há exames laboratoriais ou neurológicos que o identifiquem biologicamente (Marques, 2012). Dessa forma, os diagnósticos são realizados de forma clínica, através do relato da história de vida dos pacientes. O manual observa que “as lembranças dos adultos sobre sintomas na infância tendem a não ser confiáveis, sendo benéfico obter informações complementares” (p. 61) no momento da avaliação. Assim, independente da idade do paciente, a regra parece ser investigar o histórico comportamental deste a partir de outras pessoas, objetivando um diagnóstico mais preciso e fidedigno, qualidades essas não alcançadas, de acordo com o DSM 5, a partir do diálogo com o próprio

indivíduo com sintomas de TDAH.

Após a confirmação do diagnóstico de TDAH, o paciente tem sido encaminhado, em geral, para dois tipos de tratamento: medicamentoso e psicoterápico - principalmente os de abordagem comportamental. A medicação mais utilizada no tratamento do transtorno em questão tem sido o metilfenidato - mais conhecido pelo seu nome comercial Ritalina, receitado com o objetivo de promover mais foco e concentração no usuário durante o tempo do seu efeito. Caliman & Rodrigues (2014) alertam para o perigo de considerarem o TDAH como um transtorno incurável, pois “faz com que o tratamento medicamentoso ocupe um lugar central na vida destes sujeitos, sendo vivenciado como uma necessidade da qual não se pode escapar” (p. 129). Essa é, inclusive, uma prática muito observada na experiência profissional em clínicas, pois o tratamento medicamentoso, muitas vezes, toma lugar prioritário na vida do paciente, em comparação com a importância da psicoterapia em suas vivências.

O tema tem dividido opiniões com relação à sua existência ou não como um transtorno. Aqueles que defendem que o transtorno em questão não é algo novo, explicam que as primeiras descrições clínicas de quadros semelhantes ao que hoje classificamos como TDAH datam do século XVII, e a primeira delas, na literatura científica, data do início do século XX, com o trabalho de Still em 1902, sobre psicopatologias da infância (Louzã Neto, 2009). Entretanto, os que questionam a existência patológica do TDAH, afirmam que, tanto a descrição do transtorno, quanto o tipo de sintomas que sustentam o seu diagnóstico, revelam a falta de uma análise crítica sobre as relações entre os fenômenos que ocorrem na educação e o contexto histórico-social que a determina (Meira, 2012).

Cruz, Okamoto e Ferrazza (2016) nos apresentam uma reflexão sobre os perigos da aproximação entre educação e saúde, levantando uma discussão sobre a busca por um comportamento ideal dentro das escolas e a patologização da infância como consequência.

Os autores percebem, a partir da pesquisa empírica que deu origem ao seu texto, que, diante de queixas escolares, familiares têm recorrido ao saber médico em busca de uma explicação para a não aprendizagem e mau comportamento de suas crianças na escola; também percebem que, tanto a família quanto os professores, acreditam que as explicações do comportamento desatento e hiperativo estão intimamente relacionadas às próprias crianças (causas orgânicas, genéticas e traumas), sendo desconsiderados outros elementos da constituição de sua subjetividade, como a própria relação estabelecida na família e na escola.

Franceschini (2017), a partir de um estudo cartográfico sobre os discursos acerca do TDAH, em vinte e oito artigos científicos classificados como Qualis A1 e A2, publicados a partir do ano 2000, encontra que o tema passa por discursos diferentes dentro da educação, medicina e psicologia - as três áreas que, segundo o autor, mais discutem o tema, porém, “embora falem de diferentes posições enunciativas, esses diferentes sujeitos estão amparados por um discurso de verdade a respeito do TDAH” (p.54). O autor sinaliza que, dentre todos os estudos analisados, apenas um faz referência ao grupo de pesquisadores que, a partir da perspectiva histórico-cultural, tem discutido a patologização da educação dentro do tema TDAH, porém, o texto citado no estudo não amplia ou desenvolve o tema:

Essa unidade ocultada se mostra para nós como o silenciamento dos discursos da Educação provocado pela prática discursiva médica, uma vez que até mesmo o levantamento de dados para a escrita desta tese foi dificultado pelo fato de não haver muitos artigos Qualis A1/A2 que tratem da temática da hiperatividade exclusivamente no campo da Educação (p. 47).

O estudo citado acima revela a posição em que o indivíduo tem sido colocado diante do seu próprio diagnóstico. O lugar de fala sobre o TDAH tem sido reservado, em sua maioria, à profissionais da saúde e da educação que – ironicamente – não vicenciam a experiência do TDAH em sua completude e, mesmo assim, são considerados fontes de maior

confiabilidade e neutralidade na construção de conhecimentos sobre o transtorno – em comparação com os próprios indivíduos diagnosticados - já que estas são características fundamentais nos trabalhos tradicionais que buscam uma aproximação com a verdade sobre o tema pesquisado.

O objetivo aqui não é menosprezar os estudos produzidos acerca do TDAH, já que entendemos que toda pesquisa é conduzida a partir de um objetivo, uma ontologia e uma epistemologia como base, mesmo que isso nem sempre aconteça de forma explícita. Porém, é necessária a conscientização de que existem as mais variadas formas de compreender o ser humano, assim como as de construir conhecimentos; logo, se o resultado destes conhecimentos se fecham em dógmas e no status de verdade absoluta, perde-se a possibilidade da descoberta, do desenvolvimento e da construção de novas zonas de inteligibilidade sobre o tema. Dessa forma, o objetivo da pesquisa será problematizar a forma como o TDAH tem sido representado pela sociedade como um todo, a partir das próprias pessoas diagnosticadas, oportunizando novas possibilidades de reflexão.

É preciso esclarecer que as ideias aqui expostas partem de uma visão de mundo complexa, a qual acredita que as experiências vividas - e isso inclui a experiência do diagnóstico e com o conjunto de sintomas caracterizados como TDAH - são subjetivadas a partir de processos simbólicos-emocionais, gerados ao longo da vida do/pelo indivíduo, levando em consideração seus contextos históricos e sociais. Dessa forma, a nossa discussão será fundamentada, teórica e epistemologicamente, a partir dos pressupostos da Teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa, ambas desenvolvidas por González Rey.

A fim de facilitar a compreensão da pesquisa, que teve como resultado concreto a presente dissertação, no **primeiro capítulo** será discutida a Teoria da Subjetividade, utilizada para fundamentar o nosso olhar sobre o sujeito diagnosticado com TDAH durante todo o processo da pesquisa; no **segundo capítulo**, faremos uma problematização do que foi

apresentado, descrevendo, a partir daí, os objetivos da pesquisa; no **terceiro capítulo**, apresentaremos a epistemologia e a metodologia utilizadas, assim como os caminhos metodológicos percorridos para se chegar à construção das informações; no **quarto capítulo**, estruturaremos as informações construídas em conjunto com os três estudantes que participaram do estudo; e, por último, fecharemos com as considerações finais e o relato de uma “quarta participante da pesquisa”.

Contribuições e Desafios da Teoria da Subjetividade na Perspectiva Cultural-Histórica

Antes de apresentar as informações construídas ao longo da pesquisa, entendo como de fundamental importância esclarecer sobre os pressupostos utilizados para fundamentar o meu olhar sobre o estudante universitário diagnosticado com TDAH – antes, durante e após o contato com os participantes, assim como o papel que a teoria assume neste presente estudo. A Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey a partir de uma perspectiva cultural-histórica, representa mais que um conjunto de categorias utilizadas para explicar os dados obtidos como resultados de uma pesquisa empírica – função esta dada à teoria em muitas pesquisas científicas; ela se constitui como organizadora das concepções, aqui adotadas, acerca do sujeito, do desenvolvimento humano, da saúde e dos processos de aprendizagem.

Uma análise mais reflexiva do objeto do presente estudo já revela muitos dos pressupostos envolvidos na concepção de sujeito adotada nesta pesquisa, por mais que isso não estivesse tão claro inicialmente. O desejo de possibilitar um espaço de diálogo com estudantes universitários diagnosticados com TDAH demonstra a crença de que, mesmo diagnosticados com um transtorno, essas pessoas têm muito a compartilhar e a contribuir, a partir de sua história, com as áreas interessadas no tema. Além disso, partindo de uma proposta de pesquisa que não tem a pretensão de generalizar resultados e desconsiderar a produção subjetiva do sujeito, entende-se que o diagnóstico de TDAH não assume impactos determinantes sobre as experiências de quem vivencia seus sintomas diariamente, dessa forma, valoriza a singularidade do indivíduo e os sentidos subjetivos produzidos por este. Por último, o interesse por estudantes do ensino superior anuncia uma expectativa de pensarmos em uma concepção de desenvolvimento humano e de aprendizagem como processos em constante movimento e que não cessa na infância.

A abertura da Teoria da Subjetividade a novos olhares em relação à constituição da psique, a novos campos de inteligibilidade e zonas de sentido, é o que lhe confere o caráter dinâmico, reflexivo e histórico da produção de conhecimentos, portanto, é o que justifica a realização de pesquisas como esta, movidas por uma curiosidade investigativa que tem por objetivo colaborar com o desenvolvimento da ciência e, conseqüentemente, da sociedade. González Rey (2005) afirma que:

Em contraste com o uso que muitos lhe dão, a teoria representa um processo vivo, em desenvolvimento e construção. Não representa um marco acabado, a priori, e estático, em relação ao qual têm de adquirir sentido de forma direta às mais diferentes informações procedentes do momento empírico. Quando a teoria se aplica como marco invariável, converte-se em doutrina, que conduz à dogmatização de seus princípios, o que tem sido um fenômeno generalizado nas ciências sociais e humanas (p. 61).

Levando em consideração o desenvolvimento constante da produção do conhecimento, reafirmamos a necessidade de uma teoria que fundamente o nosso olhar sobre os temas que perpassam a nossa pesquisa, já que entendemos ser impossível a construção de um novo conhecimento a partir de um vácuo teórico e epistemológico. Assim, as discussões apresentadas no presente capítulo têm por objetivo tematizar algumas contribuições da teoria desenvolvida por González Rey, bem como os desafios teórico-empíricos que emergem desta adesão.

A seguir, desenvolvemos três blocos reflexivos, tecidos pela Teoria da Subjetividade. No primeiro momento abordaremos o valor heurístico das discussões da subjetividade no contexto da Psicologia do Desenvolvimento, demarcando as contribuições e perspectivas que se abrem aos estudos do desenvolvimento adulto. Os desafios ao enfrentamento dos processos de patologização do indivíduo, evidenciando o espaço de constituição e expressão

do sujeito, serão abordados no segundo bloco de discussão, que será seguido pelas discussões da dimensão subjetiva dos processos de aprendizagem no ensino superior.

O valor heurístico dos estudos da Subjetividade para a Psicologia do Desenvolvimento

A Teoria da Subjetividade contribui com a Psicologia do Desenvolvimento ao propor um estudo da psique que ultrapassa a ideia de desenvolvimento humano inerente a todos os indivíduos e que divide os seus processos em etapas, valorizando, apenas, os seus elementos biológicos e cognitivos. Ao reconhecer os aspectos históricos, culturais e sociais como relevantes no estudo da subjetividade, González Rey (2011) nos convida a refletir sobre o que temos considerado como normal e patológico, reflexão esta de extrema importância para a análise dos casos que serão apresentados posteriormente.

A divisão do desenvolvimento em etapas, por mais que tenha contribuído com a ciência e, conseqüentemente, com a sociedade, no sentido de facilitar o reconhecimento de deficiências físicas e intelectuais em crianças, também contribuiu com a divulgação da ideia de que existe uma sucessão de fases que o indivíduo precisa cumprir para ser considerado dentro da normalidade, negando a possibilidade deste de se expressar e se constituir como um sujeito ativo, capaz de gerar novas produções diante do que lhe é determinado. Dessa forma, o desenvolvimento humano é visto como um processo inato, que tem na infância as suas maiores e mais importantes transformações, independente do contexto em que o indivíduo está inserido e dos sentidos produzidos nesses espaços.

Com o intuito de avançar na compreensão sobre o desenvolvimento humano, alguns autores (Oliveira, 2017; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017; Rossato & Mitjáns Martínez, 2013; Rossato, 2009) têm estudado o desenvolvimento da subjetividade, diferenciando-o de desenvolvimento da psique concebida da forma fragmentada como tem sido concebida historicamente – desenvolvimento cognitivo, da moralidade, psicológico,

entre outros (González Rey & Mitjás Martínez, 2017). Dessa forma, a teoria da subjetividade reconhece as experiências humanas e os processos simbólico-emocionais como constituintes da subjetividade, assim como entende o desenvolvimento da subjetividade como um fenômeno específico da humanidade. Rossato & Mitjás Martínez (2013) afirmam que:

(...) o desenvolvimento da subjetividade acontece quando distintos processos de subjetivação – subjetividade social, personalidade, sujeito – são capazes de integrar-se de forma recíproca, ou seja, quando é possível analisar a subjetividade social, a personalidade e o sujeito de forma individualizada e relativamente independente; mas para uma análise do desenvolvimento da subjetividade é necessário adentrar no movimento que um é capaz de promover no outro (p. 291).

Apesar de termos avançado com relação à ideia da existência de padrões universais de comportamento, compreendendo a influência também de fatores históricos, culturais e sociais no curso do desenvolvimento humano, e também termos superado a crença de que o desenvolvimento diminui ou se conclui na idade adulta (Gauy & Costa Junior, 2005), tais elementos aparecem, em algumas teorias da psicologia, como determinantes da vida do indivíduo, em uma relação de causa e efeito que, mais uma vez, desconsidera o sujeito capaz de seguir por caminhos diferentes daqueles considerados normais para as suas condições.

É importante ressaltarmos o que é entendido por cultura dentro da perspectiva teórica aqui adotada. Apesar do caráter mais estável que a cultura vai assumindo durante a história de um grupo social - muitas vezes reconhecida por seus costumes, crenças e normas, muitos esquecem de que ela é constituída por aqueles que deste grupo fazem parte, portanto, não poderia ser considerada inata e, tampouco, imutável. A partir da “perspectiva da subjetividade, tanto a cultura como o social são concebidos como produções subjetivas associadas às ações humanas, num percurso histórico e não como estruturas existentes *a*

priori” (Goulart, 2017, p. 46). Portanto, a compreensão da cultura, nessa perspectiva histórica, nos leva a repensar a forma imutável como o modelo ideal de aprendizagem, assim como o conceito de normal e patológico estão estabelecidos em nossa sociedade. Essa reflexão também nos faz pensar sobre a inseparabilidade do individual e do social, já que um é, ao mesmo tempo, constituído e constituinte do outro.

Percebe-se, no avanço dos estudos sobre desenvolvimento, um interesse nos aspectos passíveis de observação e controle, sobretudo nos elementos da psique humana, influenciado pelo momento histórico que a psicologia vivia, em busca do seu reconhecimento como ciência. Porém, havia um vácuo teórico, até então, com relação à existência e à importância das emoções que perpassam tais aspectos. Mitjans Martínez & González Rey (2017) reconhecem a importância de alguns autores como Vygotsky, Bozhovich e Lomov para o desenvolvimento da Teoria da Subjetividade, assim como para uma psicologia do desenvolvimento, que ultrapassa a concepção de linearidade e reconhece a complexidade, a singularidade e as emoções como elementos inseparáveis do processo de desenvolvimento humano.

Apesar de sua produção teórica ser dividida em momentos bastante distintos entre si, transitando entre pensamentos instrumentalistas e outros mais complexos, Vygotsky apresenta à Psicologia Soviética a concepção “da psique como sistema e não como conjunto de funções psicológicas” (Mitjans Martínez & González Rey, 2017, p. 28), como acreditava a psicologia positivista, dominante na época. O autor também escreve sobre a defectologia e reflete sobre o equívoco de se atribuir uma relação direta e linear entre as limitações do indivíduo e o desenvolvimento de sua psique. Outra contribuição da teoria cultural-histórica de Vygotsky para a Teoria da Subjetividade, assim como para nossa pesquisa, foi o estudo sobre a *perezhivanie* e a situação social do desenvolvimento, no qual o autor discute sobre as influências externas sobre a vida da criança, relação esta que não se dá de forma

determinante, pois, no processo relacional com o meio, crianças podem vivenciar uma mesma situação de diversas formas. Apesar de relacionar a experiência emocional da criança ao seu nível de desenvolvimento e sua capacidade de entender o mundo, em uma perspectiva mais naturalista do desenvolvimento humano, Vygotsky sinaliza a importância de se considerar a singularidade do indivíduo frente às suas vivências concretas.

Também seguindo pela linha de pensamento de uma perspectiva cultural-histórica, Bozhovich se dedica à construção do conhecimento sobre a motivação e o desenvolvimento da personalidade. A autora buscava entender o que impulsiona o indivíduo em busca de seus objetivos, e descobriu uma relação com a intencionalidade, as necessidades, o nível de aspirações e a autoestima. Dessa forma, para Bozhovich, “o caráter da *perezhivanie*, isto é, sua força e conteúdo, não se remete à capacidade de entendimento da criança, mas às suas necessidades e possibilidades de satisfação” (Mitjans Martínez & González Rey, 2017, p. 41), constituindo-se como sua esfera motivacional. O estudo da motivação e da personalidade, a partir da autora citada, nos traz uma reflexão sobre o que leva o indivíduo a tomar atitudes intencionais em busca da superação de suas dificuldades, no meio escolar e acadêmico, como no caso dos nossos participantes, e sobre a relevância da compreensão da subjetividade em um processo complexo como o da aprendizagem.

Lomov continua avançando no estudo da psique como um sistema complexo, discutindo a comunicação não como algo automático e inerente ao ser humano, mas em um caráter interativo, a qual necessita de, no mínimo, duas pessoas para acontecer. Dessa forma, é possível pensarmos para além do tema, no sentido de discutirmos a importância das relações sociais na constituição da subjetividade do indivíduo, a comunicação em seu caráter dialógico, e a produção de sentidos subjetivos a partir da interação entre sujeitos, seja qual for o espaço relacional onde isso ocorra. Sobre a relevância de se considerar a comunicação em processos de aprendizagem, sobretudo em casos que haja a necessidade de superação de

dificuldades, Mitjans Martínez & González Rey (2017) afirmam que:

No contexto escolar, dominam processos comunicativos em sua função informativa e reguladora, mas em geral o diálogo fica excluído como ferramenta de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno, embora se evidencie sua importância em formas complexas e desejáveis de aprendizagem – como a aprendizagem compreensiva e a aprendizagem criativa, assim como no processo de superação das dificuldades de aprendizado (p. 49).

O valor heurístico dos estudos da Subjetividade para a Psicologia do Desenvolvimento está, justamente, na contribuição à perspectiva cultural-histórica, no sentido de desenvolver conhecimentos que levem em consideração os aspectos emocionais do indivíduo, mas em uma perspectiva complexa e não a partir de uma correlação de causa e efeito. A Teoria da Subjetividade também ajuda a avançar no sentido de entender que desenvolvimento não significa, necessariamente, evolução, já que entende que os processos da vida humana acontecem de forma complexa, e não linear e sistematizada como acreditavam os primeiros teóricos da psicologia do desenvolvimento humano.

A constituição e a expressão do sujeito: Desafios aos processos de patologização do indivíduo

Como exposto anteriormente, partimos de uma concepção de desenvolvimento humano que permanece em constante movimento, independente da idade. Também entendemos o homem como um ser ativo em seus processos de desenvolvimento, levando em consideração sua história, suas relações sociais e a cultura na qual está inserida – não de forma determinante, mas a partir de uma relação complexa e contraditória entre a subjetividade individual e a social. Aliás, nessa dinâmica constante de confrontação entre o individual e o social é que o indivíduo movimenta-se, de forma recursiva, entre esta categoria e a de sujeito.

O sujeito é reconhecido, no contexto da Teoria da Subjetividade, como o indivíduo capaz de traçar caminhos alternativos àqueles considerados socialmente naturais por suas condições históricas e culturais. O sujeito se constitui através das relações dinâmicas e complexas, envolvendo suas dimensões, tanto individuais, quanto coletivas – por mais que essa dicotomia não seja possível em termos práticos. González Rey (2012) acrescenta:

Considero sujeito – como considero a subjetividade – tanto em nível social como em nível individual, como aquele indivíduo ou grupo que legitima seu valor, que é capaz de gerar ações singulares e que mantém sua identidade através dos vários espaços de contradições e confrontações que necessariamente caracterizam a vida social (p. 153).

O sujeito tem como pressuposto agir como um ser de transformação da sua realidade e abrir caminhos alternativos diante das condições nas quais está inserida. Isso nos remete à impossibilidade de entender o indivíduo como um ser passivo, que está a mercê de suas condições, sejam elas familiares, econômicas, culturais ou sociais. Dessa forma, mesmo que o nosso foco seja o estudo do sujeito e de sua subjetividade individual, não poderíamos deixar de lançar um olhar atento e sensível à subjetividade social, diante da importância que esta que assume na constituição da subjetividade de qualquer indivíduo.

Ao investigar a constituição da subjetividade em um trabalho como este, que visa investigar o desenvolvimento humano para além do diagnóstico, é esperado que elementos da vida do sujeito venham à tona, não somente do tempo presente, mas também do passado e futuro, assim como a relação de configurações subjetivas entre todos esses momentos. González Rey (1996) afirma que:

Na história de relações estabelecidas, o passado assume um valor que se projeta nas expressões presentes e futuras do sujeito, e, assim, passado e futuro são momentos simultâneos de uma configuração atual da subjetividade, em que ambos constituem

uma expressão da história social individual, convertida em personalidade humana, a partir da qual essa história adquire as características funcionais e reguladoras próprias do nível psicológico que não expressam nenhum tipo de relação isomórfica com eventos externos (p. 105).

É relevante destacar a importância do caráter não linear e não determinista da história, principalmente nesse tipo de pesquisa, pois entendemos, desde o início que, por mais que os participantes sejam diagnosticados com TDAH e tenham o mesmo nível de escolarização, isso não diminuiria as chances de se construir conhecimentos inéditos e singulares a partir da análise da subjetividade de cada um dos três estudantes. Entendemos, também, que a condição de diagnosticado com TDAH não diminui a capacidade de o indivíduo se expressar como sujeito do seu próprio diagnóstico, seja na pesquisa ou na vida. O sujeito aqui é entendido como aquele capaz de seguir caminhos diferenciados/alternativos ao que é esperado pela sociedade para pessoas em suas determinadas condições.

A singularidade que permeia a forma como cada pessoa expressa suas vivências, mesmo em casos de experiências similares, como no caso do diagnóstico de TDAH, se dá pelos sentidos subjetivos produzidos constantemente pelo indivíduo. Esta categoria é definida como "unidade inseparável do simbólico e o emocional, onde um evoca ao outro sem estar determinado por ele" (González Rey, 2002, p. 25). É uma produção do sujeito na sua relação com o mundo, tornando a realidade subjetiva, alimentando-se constantemente da experiência vivida, não só as ações do sujeito no momento atual, mas também dos sentidos historicamente configurados nesse sujeito. Não há sentido universal, ele se caracteriza como produção singular, pois todo sentido subjetivo traz a marca da história do sujeito e de sua ação nos contextos atuais de sua vida.

A dimensão subjetiva dos processos de aprendizagem com ênfase ao ensino superior

Os processos de aprendizagem na idade adulta, assim como no ensino superior, tem recebido, historicamente, menor atenção da comunidade acadêmica (Mitjans Martínez, 2009), fato este que se torna incongruente com a proximidade que os pesquisadores têm com esse público dentro das universidades. O pequeno número de pesquisas com estudantes universitários talvez seja um resquício, ainda, do pensamento positivista que pode estar constituindo as configurações subjetivas do pesquisador com relação ao que vem a ser fazer ciência, prevendo uma neutralidade e distanciamento do seu objeto de pesquisa. Outra explicação para tal fato talvez esteja na concepção que têm dado ao adulto, como um ser completo, que pouco tem a oferecer com relação a descobertas relacionadas ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Mitjans Martínez (2009) afirma que:

A representação de que processos de pensamento lógico/conceitual já estariam plenamente desenvolvidos na idade adulta, incluindo a ideia amplamente generalizada de que aprender depende essencialmente da cognição, pode levar a supor que aqueles que têm passado com sucesso pelo ensino médio já teriam atingido os recursos necessários para a aprendizagem no nível superior (p. 220).

Dessa forma, ao se considerar a aprendizagem somente a partir de seus aspectos cognitivos, o estudo da subjetividade do aluno é colocado em segundo plano, desconsiderando, também, a expressão do estudante como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. Pensar no estudante universitário, a partir de uma perspectiva cultural-histórica, representa entender seu movimento subjetivo em meio a sua história de vida, mas também o papel desempenhado por ele em meio à cultura e às relações por ele estabelecidas (Mitjans Martínez, 2009). Dessa forma, além de compreender os nossos participantes por meio dos sentidos subjetivos produzidos sobre suas experiências até então, também é importante considerar suas crenças e expectativas com relação à universidade e ao futuro profissional, tornando-se difícil afirmar, como já foi discutido, se estas seriam geradas pela

subjetividade individual ou social.

Problematização e Objetivos da Pesquisa

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade tem sido, com frequência, tema de discussão entre profissionais da saúde e da educação, com o intuito de refletirem sobre a existência ou não do transtorno, assim como as melhores estratégias a serem utilizadas no processo de aprendizagem dos alunos diagnosticados com TDAH. Assim, os estudos sobre o tema têm proporcionado pouco espaço de fala para as próprias pessoas que vivenciam diariamente, ou vivenciaram, características típicas do transtorno em questão, conforme definido na introdução. Essa constatação tem seguido tradições acadêmicas de legitimação do lugar de fala somente aos especialistas, negligenciando o valor das experiências vividas pelos próprios indivíduos diagnosticados.

Dessa forma, seguindo na contramão do maior número de publicações sobre o transtorno em questão, a presente pesquisa reconhece e legitima o estudante diagnosticado com TDAH como autor de sua história e, também, com potencialidade de ser sujeito do seu diagnóstico, mediante a natureza dos sentidos subjetivos constituídos durante sua trajetória de vida. Esta pesquisa pretendeu criar condições de diálogo com jovens que, mesmo diagnosticados, conseguiram traçar caminhos acadêmicos bem-sucedidos, neste caso específico, chegar à universidade.

Possuir um diagnóstico, ao longo da vida, pode ser desencadeador de processos surpreendentes ao desenvolvimento humano, pois, se para alguns pode anular o sujeito, vitimizándolo e configurando-se como uma identidade, para outros pode servir de alavanca ao desenvolvimento, desafiando processos de enfrentamento e superação, a exemplo de pessoas que se tornam socialmente bem-sucedidas, pelo modo como configuram subjetivamente o diagnóstico. Nos casos em que a produção subjetiva não é desafiada a reconfigurar-se, por meio de experiências qualificadas, as diferentes zonas da vida passam a

ser determinadas pelos sentidos subjetivos orientados à vitimização do indivíduo.

Nesse sentido, o **objetivo geral** desta pesquisa foi analisar como tem se constituído a subjetividade de estudantes universitários diagnosticados com TDAH. Já os **objetivos específicos** foram:

- Analisar como o estudante dimensiona o diagnóstico de TDAH com seu percurso acadêmico, analisando os elementos constitutivos da sua subjetividade;
- Analisar a subjetividade do estudante diante das ações e relações da escola e da família frente ao diagnóstico de TDAH.

Epistemologia Qualitativa

Partindo de uma teoria que preza por um olhar complexo e não superficial da subjetividade, seria contraditório apresentar o capítulo de metodologia apenas como método, no qual estariam expostos os instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa, sem uma reflexão crítica de tais escolhas. Dessa forma, esta seção pretende discutir a relação entre a epistemologia e a metodologia aqui adotadas, assim como explicitar todo o processo da pesquisa que deu origem à presente dissertação.

A Epistemologia Qualitativa como base da metodologia construtiva-interpretativa desenvolvida por González Rey (1997-2017), nos convida a refletir sobre o processo de construção de conhecimento antes mesmo de pensarmos sobre os melhores instrumentos e procedimentos a serem utilizados, seja qual for a pesquisa. Afinal, como construir informações sem pensarmos em como as informações são construídas? Esta etapa reflexiva, que antecede a escolha do método, está sempre – ou deveria estar – interligada a uma teoria, já que é ela que orienta o nosso olhar sobre o mundo e sobre o objeto de estudo e, ao mesmo tempo, se abre para novos campos de inteligibilidade, como mencionado anteriormente.

Levando em consideração o objeto da pesquisa, esta foi direcionada sob o olhar de que, mesmo sabendo que o diagnóstico de TDAH tenha acontecido em um tempo passado na história de vida dos participantes, o que estaria presente seriam os sentidos subjetivos produzidos no momento relacional entre o pesquisador e o participante, sejam estes momentos formais ou não. Nesse sentido, o caráter dialógico e comunicacional, primeiro pressuposto da Epistemologia Qualitativa, torna-se um elemento central no processo de produção das informações, consciente da impossibilidade de o pesquisador se fazer neutro diante do mesmo. As representações teóricas, valores e intuições do pesquisador são balizadoras do caráter tensionador que deve orientar toda a pesquisa. Entende-se que não há

como esperar respostas prontas dos participantes e, ainda assim, desejar estudar a sua subjetividade. O pesquisador precisa desafiar os participantes a expressarem conteúdos inéditos, reflexões originais, argumentos reflexivos, distanciando-se do que está dado, pronto, pensado.

Seguindo a linha de pensamento sobre o caráter dialógico e comunicacional, o segundo pressuposto a ser reconhecido no contexto da Epistemologia Qualitativa é o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento. Entendemos que a construção das informações acontece a partir de uma dinâmica conversacional que se estabelece entre o pesquisador e o participante, e assim vão se tecendo entre o dito e o não dito, entre falas coerentes e contraditórias. A principal unidade de análise no processo de análise das informações, mesmo que não seja possível nominá-lo na maioria das vezes, é o sentido subjetivo. Para González Rey (2005), os sentidos subjetivos não aparecem de forma direta, na expressão dos participantes, mas é uma construção do pesquisador, pela análise complexa do conjunto das informações produzidas no curso da pesquisa. Sobre o reconhecimento dos sentidos subjetivos nas informações produzidas no curso da pesquisa, o autor argumenta:

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 do sujeito em seus diversos tipos de expressão etc (González Rey, 2005, p. 116).

O reconhecimento do conhecimento como resultado do processo construtivo-interpretativo, representa uma síntese teórica em processo permanente a ser desenvolvida pelo pesquisador em sua trajetória, pelo confronto com o momento empírico, demarcando o

papel ativo do pesquisador. Não há como conhecer a realidade tal como ela se apresenta e, nesse sentido, a produção do conhecimento sobre a subjetividade é sempre uma interpretação do pesquisador sobre uma realidade complexa, impossível de ser conhecida por categorias universais, a priori, que frequentemente representam muito mais dogmas que construções científicas (González Rey, 2005).

O terceiro pressuposto a ser reconhecido no contexto da Epistemologia Qualitativa é a legitimação da singularidade do conhecimento produzido ao modelo teórico em construção. Mesmo que a pesquisa seja feita apenas com um participante, ela ainda terá valor científico pela possibilidade de reconhecer o processo singular que pauta aquele indivíduo. O objetivo da pesquisa qualitativa não é generalizar, mas abrir campos de inteligibilidade, possibilitando novas formas de pensar sobre determinado tema.

Na história da produção de conhecimento em Psicologia, a busca excessiva por generalizações, que desconsideram o valor do singular, como critério de validação do conhecimento científico, ocasionou processos de exclusão social que precisam ser reparados, pois contribuíram para a patologização de indivíduos que, muitas vezes, estavam somente sendo sujeitos de seu próprio desenvolvimento.

Metodologia Construtivo-Interpretativa

Campo da pesquisa

O ensino superior foi definido como campo de pesquisa no estudo dos processos subjetivos em relação ao diagnóstico de TDAH, por ser um espaço representativo das superações enfrentadas pelos estudantes ao longo da vida, mesmo com um diagnóstico que socialmente, muitas vezes é reconhecido com caráter patologizador do indivíduo.

Reconhecemos que o desenvolvimento do jovem/adulto tem desafiado a Psicologia a

ampliar seu olhar sobre o desenvolvimento humano e, nesse sentido, o estudo dos processos subjetivos tem se constituído como uma caminho promissor de rupturas ao determinismo do desenvolvimento do adulto com algum diagnóstico, demarcando que o mesmo pode ser tomado como alavanca de desenvolvimento, a depender da produção subjetiva de cada indivíduo diante do mesmo.

Os processos de ensino e aprendizagem no Ensino Superior precisam reconhecer que o adulto continua em desenvolvimento ao longo da vida e, nesse sentido, faz-se urgente distanciar-se dos modelos historicamente instituídos de aprendizagem pensados por meio do desenvolvimento infantil. Reconhecer a dimensão subjetiva envolvida nos processos de aprendizagem ainda é um desafio aos processos institucionais vivenciados por adultos e crianças.

Participantes e critérios de seleção

A pesquisa foi realizada com três estudantes universitários que tiveram o diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em algum momento de suas vidas. A divulgação da necessidade de participantes aconteceu por meio de redes sociais e indicações de pessoas conhecidas da pesquisadora. Após período de divulgação e manifestação de interesse de possíveis participantes, foram selecionados 3 estudantes que tiveram o diagnóstico ainda na infância e adolescência, demarcando uma trajetória mais longa de experiências com o mesmo. Foram selecionados dois estudantes da Universidade de Brasília – cursos de Psicologia e Engenharia Civil – e um estudante de uma universidade privada – curso de Engenharia da Computação – não sendo objetivo da pesquisa estabelecer qualquer comparação entre os cursos ou universidades.

Procedimentos e instrumentos da pesquisa

Os encontros foram realizados em locais e horários sugeridos pelos próprios participantes, divididos em dois dias com cada participante, em local escolhido por eles mesmos. No primeiro encontro, foi feita a apresentação do trabalho, deixando claro os objetivos da pesquisa e o interesse pelo tema, assim como o modelo de pesquisa qualitativa, explicitando o seu caráter dialógico e construtivo-interpretativo. Ainda no primeiro dia, foi realizada a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como a realização do Complemento de Frases de cada participante.

O complemento de frases é um instrumento desenvolvido, originalmente, por Gonzalez Rey & Mitjans Martínez, que tem por objetivo identificar elementos que possibilitem inferir sobre como está configurada a subjetividade do participante. Na pesquisa foi utilizada uma versão adaptada do instrumento, com 80 frases curtas, composta de indutores diretos e indiretos, que deviam ser respondidas com a primeira ideia que ocorresse ao participante. Uma análise preliminar desse instrumento também orientou a pesquisadora na condução da dinâmica conversacional.

No segundo encontro aconteceu a dinâmica conversacional, iniciada pelo diálogo por meio das imagens trazidas pelos participantes. Essas imagens deveriam representar a época em que foram diagnosticados com TDAH, sendo uma delas uma figura qualquer e a outra, uma foto deles mesmos na época do diagnóstico. A dinâmica conversacional foi conduzida por um roteiro previamente elaborado e contou com a participação de uma auxiliar de pesquisa, estudante de Psicologia, na condução das atividades. Com cada participante, esses momentos foram de aproximadamente uma hora e trinta minutos. As dinâmicas conversacionais impõem a existência do caráter ativo do pesquisador no curso da pesquisa, demarcando sua responsabilidade intelectual, por meio dos tensionamentos que provocará ao longo do processo.

Análise das informações

As informações, no curso da pesquisa, não podem ser tratadas como verdades absolutas e requerem, permanentemente, processos de estranhamento e de dúvidas do pesquisador. A função do pesquisador não é descrever o processo, mas construir um processo interpretativo, ancorado em sua base teórica, que possibilite “visibilidade sobre um nível ontológico não acessível à observação imediata, através da construção teórica de sentidos subjetivos e de configurações subjetivas envolvidas nos diferentes comportamentos e produções simbólicas do homem” (González Rey, 2005, p. 116). A análise das informações é um processo recursivo em que construção e interpretação se retroalimentam e precisam ser revisitadas inúmeras vezes. Apesar de o processo de análise não ter acontecido da forma linear como aparece abaixo, já que, em muitos momentos, foi preciso retomar fases anteriores, apresentamos de forma didática, para a melhor compreensão do leitor, os procedimentos de análise que foram realizados.

- Leitura sistemática e reflexiva das informações produzidas na realização dos instrumentos, destacando elementos subjetivos relacionados à sua trajetória acadêmica com o diagnóstico do TDAH;
- Construção de indicadores preliminares dos elementos da subjetividade individual dos estudantes, confrontados com a base teórica da pesquisadora;
- Leitura sistemática e reflexiva das informações produzidas e análise da relevância dos indicadores preliminares para o objetivo proposto, confrontados com a base teórica da pesquisadora;
- Produção de hipóteses sobre como o diagnóstico de TDAH tem constituído a subjetividade de estudantes universitários;

- Produção de novos campos de inteligibilidade, a partir das hipóteses produzidas anteriormente.

Procedimentos Éticos

Os participantes receberam todos os esclarecimentos necessários antes e durante a pesquisa, assim como serão convidados, de acordo com a disponibilidade de cada um, a dialogarem sobre as informações construídas e descritas nesta dissertação. Visando o sigilo quanto às suas identidades, algumas informações específicas precisaram ser omitidas e os participantes foram chamados por nomes fictícios, escolhidos por eles mesmos. Os dados provenientes da participação na pesquisa, tais como questionário, complemento de frases, gravações de áudio das dinâmicas conversacionais e suas respectivas transcrições, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável. O participante permaneceu livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento, não lhe acarretando qualquer penalidade. Além disso, o projeto da presente pesquisa foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília - CEP/CHS.

A presente pesquisa não implicou em nenhum risco físico para os participantes, entretanto, caso estes sentissem algum desconforto emocional a partir dos novos sentidos subjetivos que viriam a ser gerados sobre sua trajetória acadêmica e de vida como um todo, coloquei-me a disposição para o suporte psicológico que fosse necessário – porém, este suporte não foi solicitado.

Construção das Informações

Visando uma melhor compreensão do leitor sobre as informações construídas, os casos de Jon Snow, Laura e Luciano serão apresentados, respectivamente, a partir de quatro seções. Na primeira, se encontra uma breve caracterização dos estudantes, com o intuito de apresentá-los, de forma resumida, quanto à idade, curso e outras informações mais pontuais, preservando as características importantes para as análises, mas omitindo aquelas que possam identificá-los; na segunda, descrevemos como se deu a construção do cenário social da pesquisa, o que já aponta indicadores importantes para a nossa posterior análise construtivo-interpretativa; na terceira, apresentamos suas trajetórias escolares, acadêmicas e profissionais; e na quarta e última seção, analisaremos a constituição da subjetividade de cada participante em relação ao diagnóstico de TDAH.

O caso de Jon Snow

Caracterização do estudante

Jon Snow tem 23 anos, está no penúltimo semestre do curso de Engenharia da Computação em uma universidade privada e foi diagnosticado com Dislexia e TDAH – com predomínio do déficit de atenção - quando cursava a quinta série, atual sexto ano do ensino fundamental, em uma escola particular. Sua dificuldade em acompanhar a turma, desde o processo de alfabetização, lhe fez passar por diversos profissionais da saúde e da educação, até que o diagnóstico fosse fechado. No momento da pesquisa, Jon morava sozinho e trabalhava com suporte técnico em um hospital particular, mas havia concluído, há pouco tempo, o estágio em um importante conselho federal profissional.

Construção do cenário social da pesquisa com Jon Snow

A construção do cenário social com Jon seguiu o fluxo do próprio interesse do participante em integrar a pesquisa. No processo de divulgação do estudo, por meio das redes sociais, ele mesmo entrou em contato com a pesquisadora, demonstrando disposição para participar dos encontros. Nesse sentido, reconhecemos que já chegou mobilizado e motivado a relatar sua história com o diagnóstico de TDAH, e seus processos de enfrentamento e superação, revelando importantes elementos de sua constituição subjetiva que serão discutidos mais à frente.

Os dois encontros aconteceram em lanchonetes próximas à sua universidade, após as aulas, por escolha do próprio participante. Mesmo após um dia cansativo de trabalho e aulas, Jon se propôs a participar da pesquisa com muito entusiasmo, demonstrando ser bastante comunicativo e colaborativo, sem dificuldades em fornecer detalhes de sua trajetória acadêmica durante a dinâmica conversacional. No início de nosso segundo encontro, Jon logo pediu desculpas por ter esquecido de levar as imagens que lhe remetessem à época em que foi diagnosticado com TDAH. Disse também que gostaria de ter levado os seus laudos médicos, mesmo que isso não tivesse sido solicitado, mas que eles estavam na casa de sua mãe, em outra cidade, demonstrando o quanto estes são representativos em sua vida.

Trajetória escolar, acadêmica e profissional

Jon conta que sua dificuldade com relação à aprendizagem foi percebida logo no início da escolarização, por volta da segunda série, quando viu que os seus colegas aprendiam e ele “*ficava disperso, um pouco atrasado, comparado à turma*” (Dinâmica Conversacional). Como estratégia, a mãe de Jon decidiu aumentar sua carga horária de estudos dentro da escola. Porém, por mais que passasse o dia inteiro no colégio, seu rendimento escolar continuava aquém do esperado, o que fez com que Jon, sua mãe e

professora percebessem que ele *“tinha dificuldade, e que a dificuldade era persistente”* (Dinâmica Conversacional).

A partir de um alerta da professora sobre o atraso de Jon com relação à alfabetização, o participante foi levado a uma psicóloga que, após realizar alguns testes, afirmou à sua mãe que *“ele tem problema mesmo, e a dificuldade dele é persistente”* (Dinâmica Conversacional). Jon deu continuidade aos seus estudos, ainda com dificuldades e sem estratégias pedagógicas diferenciadas por parte da escola, mas, por volta da quinta série, percebeu que não conseguia mais acompanhar a turma. Insatisfeito com o seu mau rendimento nas provas, Jon passou a sentar no final da sala e a se isolar dos colegas, até que a diretora pediu que sua mãe o levasse, mais uma vez, a uma psicóloga.

A pedido da psicóloga, Jon passou por uma série de avaliações e tratamentos com diferentes profissionais - psicopedagogas, psiquiatra, neurologista e fonoaudióloga – resultando nos diagnósticos de TDAH e Dislexia, além de vários laudos encaminhados à escola, o que proporcionou ao participante um auxílio especial, por parte dos professores, com relação à sua dificuldade de aprendizagem. Jon conta que, a partir desse momento, passou a fazer prova em sala separada, os professores passaram a lhe ajudar muito mais e até a diretora da escola buscou se especializar, através de cursos, para lhe dar um suporte maior. Com a mudança de colégio, na sétima série, o participante conta que começou a ficar mais largado pelos professores, até que voltou a fazer o tratamento e os professores e diretores passaram a lhe oferecer mais apoio:

Na hora da aula, os professores tinham mais atenção comigo. Por exemplo, o professor de matemática... Ele ia, sentava comigo, me ajudava, tentava entender qual era a minha dificuldade e me ajudava. Eram outros métodos, e não só o método que ele passava. Igual o professor de física... Eu tinha um professor de física que me explicava de várias formas; porque física é um pouco complexo para mim. Aí eu fui

indo, fui aprendendo e gostava só de física e matemática. Só gostava de exatas.
(Dinâmica Conversacional).

Sobre o momento do vestibular, Jon conta que tentou passar na universidade pública somente uma vez, mas foi muito mal na parte de redação. Entretanto, não fez a prova outra vez porque ficou sabendo que, na universidade particular, teria mais possibilidade de trabalhar enquanto estudasse, além de poder receber mais apoio dos professores quanto às suas dificuldades de aprendizagem. O participante conta, com satisfação, que na sua turma entraram 35 alunos, mas que agora restam apenas 5, o que facilita com que o professor consiga lhe reservar mais tempo de atenção durante as aulas:

Quanto menor a turma pro disléxico e pro déficit de atenção, melhor, porque o professor consegue chegar e falar sobre a sua dificuldade. Na turma grande eu via o que o professor passava e muitas vezes não entendia. Eu voava, dava aquela voadinha assim, que eu me perguntava ‘cara, onde que eu fui?’ Aí quando eu voltava, já tinha perdido metade da aula. Em uma turma grande, eu não podia falar ‘professor, volta e me explica’ e na pequena não. Igual aqui (na universidade), eu tenho professor que explica 3, 4 vezes para eu entender (Dinâmica Conversacional).

Além da ajuda dos professores, Jon conta que sempre recebeu bastante ajuda dos seus amigos da faculdade, mas não é em todos os locais que isso acontece. Sobre o local onde estagiou até pouco tempo, por exemplo, Jon fala que alguns de seus colegas de trabalho não tinham muita paciência com seus lapsos de memória ou com a sua forma mais lenta de resolver problemas. O participante justifica este fato pela concepção de que os profissionais da área de TI (Tecnologia da Informação) têm a “*mente rápida*” (Dinâmica Conversacional) e realizem seus trabalhos de forma ágil, diferente dele. Com isso, Jon conta que foi desenvolvendo estratégias para evitar errar e, assim, as pessoas não se irritarem com ele, como utilizar papéis ou blocos de nota para anotar números de telefones e senhas necessárias

no dia a dia do estágio.

A constituição da subjetividade de Jon em relação ao TDAH

O nome fictício, escolhido pelo próprio participante para lhe representar na análise do seu caso, é referente a um dos personagens principais da série norte-americana *Game of Thrones*. Como a maioria das séries, esta vai revelando grandes segredos ao longo dos episódios que acabam mudando a percepção do telespectador sobre os personagens. Porém, a história inicial de Jon Snow, é que ele seria um filho bastardo, que foi levado pelo seu pai para ser criado por ele e sua esposa, mesmo que a contragosto desta. Apesar de sofrer bastante preconceito da sociedade por causa da sua origem fora do casamento, Jon Snow acaba conquistando a confiança da cidade e tornando-se comandante da Patrulha da Noite, uma espécie de ordem militar.

Assim como o personagem da série, o participante Jon deixa claro o seu desejo de tornar-se um grande líder, *“uma pessoa a ser seguida, não como formadora de opinião, mas como uma pessoa que tem a tendência de as outras acreditarem nela”* (Dinâmica Conversacional). Acreditarem no sentido de confiarem em sua capacidade de superar obstáculos, independente dos aspectos da história de vida impossíveis de serem mudados por seus protagonistas, sejam estes aspectos o fato de ser um filho bastardo ou ter sido diagnosticado com TDAH e Dislexia.

O diagnóstico mobiliza, na vida de Jon, sentidos subjetivos para além de um conjunto de sintomas caracterizados como TDAH e Dislexia. Percebe-se uma identificação com os diagnósticos, não como algo que ele tem, mas como algo que ele é. Tal fato começa a se desenhar como um indicador de sua subjetividade, no momento em que o participante comenta que gostaria de ter levado, ao encontro, os laudos que tem na casa de sua mãe, por mais que isso não tivesse sido solicitado. Os laudos se configuram, em um nível simbólico-

emocional, como a concretude de suas dificuldades e a validação de sua história por profissionais da saúde que, na crença de Jon e da grande parte da nossa sociedade, apresentam a competência necessária para avaliarem a complexidade do outro e são dignos de confiança – a confiança que Jon espera que um dia as pessoas tenham sobre ele, quando chegar ao patamar de liderança que tanto almeja.

A liderança é interpretada como o posto mais alto que Jon espera um dia poder chegar e, finalmente, se orgulhar por ter superado suas maiores dificuldades de aprendizagem e ainda ser apontado como um exemplo a ser seguido. Apesar de falar muito sobre superação em nossa dinâmica conversacional, esta parece estar mais ligada à importância que o reconhecimento social assume na constituição da sua subjetividade, que o próprio prazer de ultrapassar suas limitações, por mais que uma esteja interligada à outra. O reconhecimento social é identificado como uma configuração subjetiva na vida de Jon a partir de diversos elementos percebidos na análise construtivo-interpretativa, desde o interesse em participar desta pesquisa, contando sua história de vida de superação, e em expressões mais e menos explícitas:

Eu me imagino como um CEO (Chief Executive Officer). Não só um CEO chefe, mas como um CEO líder, que as pessoas vão me ver como algo para ser seguido. Eu quero que, no lugar que eu esteja, eu quero fazer a diferença, entendeu? E não estar lá só por dinheiro, eu quero mostrar que eu sou capaz, que eu posso resolver problemas de forma simples e que consigo levar as pessoas além (Dinâmica Conversacional).

Minha principal ambição é virar um grande líder (Complemento de Frases (C. F.). Frase 23).

Quando crio algo novo tento provar que é algo útil (C. F. Frase 37).

Na universidade desejo mostrar que aprendi e sou melhor (C.F. Frase 41).

Gosto quando o professor elogia (C.F. Frase 49).

O fato de ter sido diagnosticado com TDAH e Dislexia, não fez Jon se acomodar em um espaço de vitimização de sua condição, ao contrário, os sentidos subjetivos produzidos possibilitaram superar suas limitações com relação à aprendizagem e vislumbrar patamares mais desafiadores. A melhor estratégia encontrada pelo participante, na superação de suas dificuldades, parece ter sido aquela que lhe foi oferecida logo após os diagnósticos – o suporte do outro. Embora o desenvolvimento de Jon seja marcado por redes de apoio, o participante não enxerga isso como um demérito; ao contrário, existe um reconhecimento da importância do suporte das pessoas que lhe ofereceram auxílio em sua trajetória acadêmica, e até um sentimento de gratidão para com elas:

Na minha vida, a resolução dos maiores problemas foram com a ajuda do outro, entendeu? Aqui eu tenho um amigo que me ajuda muito. Não só ele... Eu tenho outros colegas que me ajudam bastante. Quando eu tinha dificuldade, sentava comigo e me explicava, buscava explicar de outra forma. Graças a Deus eu encontrei essas pessoas aqui que me ajudavam muito. Nunca encontrei pessoas que me desapoiavam, que me colocavam de escanteio (Dinâmica Conversacional).

Entretanto, Jon parece ter gerado sentidos subjetivos com relação às suas capacidades, relacionando-as diretamente ao suporte do outro, o que pode impedir-lhe de arriscar seguir caminhos mais independentes no tempo presente, por mais que esse seja o seu grande desejo para o futuro.

Mas eu gostava que (os professores) ficassem em cima de mim (Dinâmica Conversacional).

Eu fiz o vestibular aqui e passei. Aí, depois que eu passei aqui, eu nem tentei mais (entrar na universidade pública). E foi bem melhor, porque aqui, eu converso com um amigo meu que está na universidade pública, só que ele está em outro campus, e

ele fala que lá não tem apoio nenhum, e aqui eu tive um apoio até meu quinto semestre, depois eu larguei de mão. Porque a minha turma de engenharia começou com 35 alunos e agora só tem 5. Aí eu tenho o apoio do professor, ele me ajuda. (Dinâmica Conversacional).

Meu maior medo ficar sozinho (C.F. Frase 6).

Não esqueço da aula quando alguém me lembra (C.F. Frase 19).

Necessito orientação (C.F. Frase 71).

O reconhecimento de sua condição dentro do grupo de TDAH e Dislexia é tão forte, que Jon conta que foi diagnosticado com depressão na infância por um psiquiatra, mas a hipótese logo foi descartada, demonstrando que a expectativa era de que fosse encontrada uma explicação mais palpável para seu baixo rendimento escolar, uma justificativa com base neurológica.

(...) Também fui para o psiquiatra, só que o psiquiatra falou que eu tinha depressão, que eu não tinha nada, e queria me tacar remédios. Daí o psiquiatra a gente anulou, nem tentou mais. (Dinâmica Conversacional).

Na escola eu tinha autoestima baixa, por causa da questão que eu não me sentia igual às pessoas. Eu era muito competitivo, e eu via as pessoas se dando bem e eu não. Aí com isso eu ficava meio cabisbaixo. Já entrei em depressão por causa disso... Entrei, tipo assim, fiquei triste, mal, mas mal mesmo, entende? (Dinâmica Conversacional).

(...) Era uma depressão que eu nunca tratei, eu tratei por mim mesmo, nunca fui ao médico (Dinâmica Conversacional).

Jon demonstra significar a depressão como um sofrimento situacional, que o participante reconhece como importante de ser reconhecido e relatado, porém, que há possibilidades de ser superada com mais facilidade e, portanto, sem a ajuda do outro.

Diferente do TDAH e da Dislexia, que se configuram, para Jon, como um transtorno orgânico, que independe da sua vontade individual de querer se curar, e que precisa do suporte social. Tal indicador se confirma, em diversos momentos do nosso encontro, quando o participante repete que o seu problema era persistente, ou seja, não era uma tristeza ou uma dificuldade de aprendizagem pontual, era algo que estava além do seu controle e que precisava ser descoberto e tratado.

O reconhecimento de suas dificuldades e da necessidade do suporte do outro se deu graças ao processo de autoconhecimento que Jon foi valorizando ao longo de sua vida. Esse autoconhecimento possibilitou, inclusive, que ele passasse a ser mais sensível à identificação de suas emoções e assumisse o controle do uso da medicação para o tratamento do TDAH:

Em 2012 foi a morte do meu sobrinho, e aí eu parei de tomar ela (Ritalina) porque eu vi que ela tava me ajudando a me afundar mais, entendeu? Porque eu tomava ela e ficava de boa, mas quando eu parava de tomar, eu ficava muito ruim, sentia angústia, ficava triste. (Dinâmica Conversacional)

Eu tomava ela e ficava muito feliz! Dava uma felicidade que me deixava calmo, animado, 'vamos fazer isso' e focado, prestava atenção em tudo que o professor falava. Perdia o foco, mas não tanto igual ficar sem. Só que eu fazia a burrice de parar de tomar de uma vez. Tô tomando hoje e amanhã não tomo mais. Aí era bem punk! Eu ficava muito mal, sentia angústia, ficava triste e chorando, ficava com vontade de chorar o tempo inteiro (Dinâmica Conversacional).

Percebe-se uma valorização do seu bem-estar emocional, em comparação com os efeitos positivos, nos aspectos cognitivos, que a Ritalina lhe oferecia. Mesmo que as dificuldades de aprendizagem continuassem presentes em sua vida, Jon preferiu suspender o uso da medicação, criar estratégias de estudo que facilitassem a manutenção do foco por um tempo maior e aceitar a ajuda oferecida pelos amigos, professores e universidade:

Eu tenho que parar (de estudar) de uma em uma hora, ou de trinta em trinta minutos, mas tem vezes que eu tô me esquecendo muito, aí de quinze em quinze minutos eu tenho que parar, fazer o que eu tenho para fazer e deixar minha cabeça mais limpa e voltar, se não, eu não consigo focar. Eu tenho que ficar procurando sempre manter o foco. (Dinâmica Conversacional).

A maneira como Jon lida com o seu diagnóstico – não tendo receio de falar, sempre que julga ser necessário, que tem TDAH e Dislexia – poderia ser interpretado como uma forma de obter benefícios em função de sua dificuldade; porém, consideramos como uma forma de expressar a condição de sujeito do seu próprio diagnóstico, trilhando caminhos para além do que seria considerado como natural de pessoas com dificuldades de aprendizagem. Por exemplo, ao falar, durante a dinâmica conversacional, de uma colega da época da escola que também foi diagnosticada com TDAH, o participante comenta que “*ela mudou para um colégio público, desistiu (da escola particular)*”; e continua: “*acho que ela nem fez faculdade*”. Ou seja, ter continuado na escola particular, que, para Jon, talvez seja mais exigente em termo de conteúdo que a escola pública, e estar finalizando um curso superior, representa mais que superar suas próprias dificuldades, mas ultrapassar, também, os limites esperados por alguém com o seu diagnóstico.

Mesmo que não tenha levado as imagens que lhe remetessem à época em que foi diagnosticado com TDAH, Jon cita a escola como a primeira imagem que lhe vem à memória, descrevendo-a como uma prisão:

Eu me sentia um pouco preso no colégio. Eu via a escola como uma prisão, pelo fato das minhas dificuldades e porque eu sempre tive que lutar mais que as outras pessoas, né? Eu sofria muito com o colégio no início, aí depois foi ficando de boa (Dinâmica Conversacional).

Além da explicação dada por Jon para ter representado a época do diagnóstico como

uma escola, e essa escola como uma prisão, entendemos que o diagnóstico de TDAH e Dislexia representa um marco em sua vida acadêmica, por ter libertado o participante da culpa por não conseguir aprender com a mesma qualidade e velocidade dos seus colegas. A partir do momento em que sua dificuldade passa a ser nomeada como um transtorno neurológico, a escola deixa de ser vista como uma prisão, com o objetivo de punir aqueles que não se encaixam no modelo tradicional de aprendizagem, e passa a ser reconhecida como um espaço de relações e de acolhimento do sofrimento de Jon.

A partir da análise realizada do caso, chegamos à hipótese de que os sentidos subjetivos gerados com relação à concretude de suas dificuldades de aprendizagem, levaram a um reconhecimento identitário de Jon Snow com o TDAH e a Dislexia, fato este que não se torna limitador de sua capacidade de alcançar qualquer que seja o seu objetivo. Dessa forma, o desejo permanente de superação, assim como a ânsia por ser reconhecido socialmente por suas conquistas, se constituem como configurações subjetivas em sua vida, como forma de provar para si e para a sociedade, que ele é capaz de aprender como qualquer outra pessoa, ou até mais, e que o esforço, tanto dele quanto do outro para com ele, está sendo e será ainda mais compensatório.

O caso de Laura

Caracterização da estudante

Laura tem 22 anos, está em processo de finalização do curso de psicologia em uma universidade pública, foi diagnosticada com TDAH aos nove anos de idade por ser muito agitada e atrapalhar a turma inteira, porém, somente iniciou o uso de medicação entre os dezessete e dezoito anos, quando decidiu marcar consulta médica por não estar conseguindo se concentrar nos estudos para o vestibular. Na época dos nossos encontros, Laura

demonstrava bastante preocupação quanto ao seu futuro profissional, almejando fazer mestrado, posteriormente doutorado, e seguir carreira acadêmica na área de neurociências ou da análise do comportamento.

Construção do cenário social da pesquisa com Laura

A construção do cenário social da pesquisa com Laura se deu a partir de um interesse da própria estudante em participar do estudo, após voluntariar-se em uma publicação sobre o nosso trabalho em uma rede social. A participante demonstrou entusiasmo com a pesquisa desde o início, entretanto, percebeu-se que Laura deixou que a própria pesquisadora decidisse o local de encontro, mesmo que lhe tivesse sido dado a opção de ela mesma escolher. Assim, os dois encontros aconteceram na própria universidade onde a participante estuda, em um laboratório de pesquisas em psicologia, seguindo o roteiro planejado, inclusive com relação às imagens levadas por ela mesma, como havia sido solicitado.

Trajetória escolar, acadêmica e profissional

Laura foi diagnosticada com TDAH aos nove anos de idade, após receber diversas reclamações de uma escola pública do Distrito Federal, por conversar demais em sala de aula e ser encaminhada para avaliações com psicólogas e psicopedagogas – a participante não lembra, exatamente, qual profissional fechou o seu diagnóstico. Apesar disso, lembra que não passou por nenhum médico na época, portanto, não foi medicada e também não deu continuidade a nenhum tratamento para o transtorno em questão. A participante decidiu procurar um psiquiatra, por vontade própria, quando tinha entre dezessete e dezoito anos de idade, por perceber que precisaria se dedicar mais aos estudos para o vestibular e não estava conseguindo manter o foco sem medicação; desde então, tem feito uso de fármacos que têm o metilfenidato como princípio ativo. A participante também já fez terapia depois de adulta,

a partir de uma abordagem cognitivo-comportamental, mas hoje não faz mais.

Sobre a sua trajetória escolar, Laura conta que sempre gostou de conversar bastante e, portanto, era constantemente trocada de lugar dentro de sala de aula. A participante lembra também que nunca gostou de fazer tarefas e ler todos os textos passados pelos professores, inclusive os da faculdade de psicologia, mas isso nunca atrapalhou o seu rendimento acadêmico, pois aprende com facilidade ao assistir às aulas, participar destas e ler os capítulos de livros e artigos, mesmo que de forma resumida. Entretanto, uma das coisas que Laura mais admira nas pessoas é aquilo que ela considera como organização dos estudos, como ler todos os textos, de todas as disciplinas do seu curso, e ainda conseguir fazer resumo deles e das aulas – habilidade esta que ela já tentou ter, mas assume que não conseguiu. Um dos maiores questionamentos de Laura com relação a ela mesma é a falta de organização com seus pertences, seu tempo e até com seus pensamentos.

A escolha de Laura pelo curso de psicologia aconteceu após sua prima ter sido diagnosticada com depressão e também por se interessar por documentários do *Discovery Channel* sobre truques da mente e outros campos relacionados à neurobiologia, porém, sua escolha inicial sempre foi o curso de biologia. A participante deixa claro o quanto seu interesse está voltado para disciplinas da psicologia que considera mais objetivas, como a Análise do Comportamento e Neurociências, almejando, inclusive, cursar mestrado e doutorado nessas áreas e tornar-se professora universitária.

A constituição da subjetividade de Laura em relação ao TDAH

A dinâmica conversacional com Laura aconteceu a partir da imagem levada por ela mesma para o nosso segundo encontro, imagem esta que, segundo ela, lhe representa em todos os momentos de suas vida:



É desse jeito que eu sinto que a minha vida está sempre. Seria ou essa imagem aqui (figura acima), ou a de uma pessoa tentando rodar vários pratos ao mesmo tempo, só que, na verdade, todos já estão no chão e ela está achando que está rodando alguma coisa (Dinâmica Conversacional).

Quando questionada sobre a sensação de tranquilidade que o personagem transmite, mesmo diante do ambiente pegando fogo, a participante continua:

É que assim... Eu me desespero... Não me desespero tanto assim... Mas é assim... Outras pessoas ficam: 'Ai meu Deus!', e eu não sei se é porque eu estou mais tranquila, ou se porque, sei lá, tipo, eu não sei. Eu me acostumei de alguma forma (Dinâmica Conversacional).

A contradição entre o que é falado e o que é demonstrado explicitamente torna-se presente durante toda a dinâmica conversacional com Laura, seja ao demonstrar tranquilidade diante de um espaço pegando fogo, como na figura levada pela participante; seja por acreditar que está rodando vários pratos que já estão no chão, como na imagem representada mentalmente por ela; seja por se apresentar como uma criança que recebia reclamações diárias dos professores por ser inquieta e conversar demais, mas durante os nossos encontros, se mostrar mais reservada e objetiva com relação às suas falas, necessitando de constantes questionamentos para conseguir fornecer mais detalhes de sua

trajetória acadêmica com o diagnóstico de TDAH. Porém, é preciso lembrar sempre das tensões e contradições que constituem a subjetividade, além de que esta, raramente está explícita e acessível a uma observação superficial do que é demonstrado corporalmente. A necessidade de ficar atenta à complexidade da subjetividade se fez presente durante todo o processo construtivo-interpretativo do caso de Laura.

Sobre a figura levada pela participante, uma das possíveis interpretações seria o efeito orgânico das medicações das quais Laura faz uso desde quando iniciou os estudos para o vestibular. No momento da dinâmica conversacional, a participante relatou que havia deixado de tomar um remédio com composição do Metilfenidato há três meses e estava tomando um antidepressivo. O sentimento relatado de que as coisas ao seu redor estão se acabando e, mesmo assim, ela se mantém calma, pode ser devido a um processo depressivo que está sendo camuflado por composições químicas que lhe fazem ficar bem, mesmo que a vida não pareça tão favorável. Porém, é necessário olhar para além do que nos é dado de forma explícita e levar em consideração a história que Laura nos conta, carregada de crenças que foram sendo construídas ao longo de sua trajetória escolar:

Sou um aluno mediano (C.F. Frase 11).

Penso que os outros são mais focados do que eu (C.F. Frase 57).

(...) Mas eu também nunca fui uma boa estudante assim. Eu acho (Dinâmica Conversacional).

Eu lembro que os professores brigavam demais comigo, porque eu falava muito, me trocavam de lugar, e eu sempre ficava querendo ser igual aos outros alunos, porque queria ser a criança que fazia todos os deveres, tinha tudo arrumadinho (Dinâmica Conversacional).

O desejo de tornar-se uma pessoa mais organizada, seja com seus estudos ou com seus pensamentos, é externalizado, inclusive, durante o nosso encontro e no complemento de

frases: “**Sempre** me policio para não fugir do assunto” (Frase 47). Como mencionado anteriormente, apesar de demonstrar interesse em participar da pesquisa, Laura parecia preocupada em ser objetiva durante sua fala, tomando cuidado para não extrapolar os questionamentos e acabar falando sobre assuntos que julgasse não ser relevante. Podemos interpretar tal fato pelo seu interesse em seguir carreira acadêmica e pela representação mais positivista que a participante tem do que seria uma pesquisa, sobre a qual o pesquisador tem total controle e o participante assume o papel de coadjuvante, apenas seguindo aquilo predeterminado anteriormente pelo responsável pelo estudo. Porém, mais uma vez, é necessário ir além do que nos é demonstrado explicitamente.

Os sentidos subjetivos gerados por Laura sobre suas próprias dificuldades de organização, em comparação com o que ela acredita que seja o ideal, acabam por refletir em todas as experiências por ela vivenciadas, inclusive nas configurações subjetivas com relação à modelos únicos de aprendizagem no ensino superior e suas expectativas de futuro:

“Eu fico vendo minha trajetória... Se eu não aprendesse rápido, ia ser muito difícil. Só que aí, quando eu preciso sentar para estudar, eu não rendo” (Dinâmica Conversacional).

“Como é que eu vou conseguir arrastar um doutorado desse jeito? Não dá. Se eu conseguir, eu vou falar ‘gente, tem uma falha na academia, tem uma coisa muito errada com vocês’. Eu vou ter que dar um jeito na minha vida (Dinâmica Conversacional).

Percebe-se que Laura, amparada por um modelo escolar tradicional de assimilação e reprodução de informações, não reconhece suas potencialidades e singularidades com relação à aprendizagem. Apesar de descrever, no complemento de frases, que aprende rápido (Frase 4), que não esquece da aula quando participa muito (Frase 19) e que gosta quando o professor discute os artigos em sala de aula (Frase 49), a participante foi gerando sentidos

subjetivos, ao longo de sua vida acadêmica, de que aprender significa ser organizada, ficar em silêncio durante as aulas, ler todos os textos e fazer todas as tarefas:

Laura: *“Eu não leio os textos todos os dias, eu não faço todas as tarefas. Eu odeio fazer tarefa... Odeio! Odeio mesmo! Meu Deus... Eu odeio, odeio fazer dever (risos). Eu nunca fui assim, aquela pessoa que tem todos os vistos no caderno, que entrega tudo, tem todos os pontinhos, que faz a lista. Eu não sou, não sou esse tipo de pessoa. Só que isso me atrapalhou, mas o meu rendimento nunca foi baixo. Mas eu também nunca fui uma boa estudante assim. Eu acho.”*

Pesquisadora: *“Então você não estudava muito, mas tinha bom rendimento...”*

Laura: *“Isso...”*

A constante contradição presente na fala de Laura, entre o que ela diz com relação a aprender rápido e ter bom rendimento acadêmico, em contraposição à como ela acredita que deveria ser, demonstra, claramente, a ação relacional e complexa da subjetividade social sobre a subjetividade individual da participante, no sentido de que crenças e representações de outros espaços sociais têm permeado o sistema de configurações subjetivas da participante com relação ao aprender. No entanto, como demonstrado explicitamente no complemento de frases: **“as contradições me incomodam”** (Frase 54), e em alguns momentos da dinâmica conversacional, ao tomar cuidado para não fugir do assunto, a falta de controle da sua vida lhe traz profundo sofrimento.

Tal elemento da subjetividade de Laura torna-se importante de ser ressaltado, sobretudo, pelo momento específico que tem vivido. O fato de estar finalizando o curso de psicologia, desejando ser professora e pesquisadora, mas tendo dúvidas se conseguirá “arrastar um doutorado” com sua forma singular de aprender, e acreditando que as outras pessoas são mais focadas que ela, portanto, excelentes concorrentes da vida profissional que se aproxima e, ainda assim, tentando manter o controle de tudo, tem sido o motivo de suas

maiores preocupações. A preocupação com o futuro, ao final da graduação, se agrava pela insegurança com relação às suas capacidades e com o que ela acredita que seja a expectativa da academia sobre os seus alunos de mestrado e doutorado.

Meu maior medo é não alcançar meus sonhos (C.F. Frase 6).

Sinto-me impotente quanto ao futuro (C.F. Frase 53).

Me deprimio quando penso muito no futuro (C.F. Frase 77).

Aí eu fico (pensando), será que com o repertório comportamental que eu tenho agora, eu vou conseguir lidar e entrar num doutorado? Eu vou dar conta? Ou se de alguma forma eu for expulsa da academia porque eu não sou adequada (risos)? Eu não sei, então eu fico assim, sabe? Tem todos esses negócios, tem o fato de se eu vou passar ou não, se eu vou passar para um lugar que eu quero... (Dinâmica Conversacional).

A necessidade de controlar seus comportamentos, apesar de lhe trazer sofrimento em muitos momentos, também se configura como a forma que encontrou de tornar-se mais independente e responsável por sua vida. Por exemplo, sobre o seu diagnóstico e quando decidiu procurar um psiquiatra na época do vestibular, Laura diz:

Eu ia (na psicóloga e psicopedagoga), só que chamavam a minha mãe, sempre conversavam com a minha mãe. Aí nesse caso aqui (mostrando uma foto sua aos dezoito anos de idade), eu fui atrás que conversassem comigo. Eu que ia na farmácia comprar meus remédios (Dinâmica Conversacional).

(...) Eu comecei a contar tudo pra ele (psiquiatra), igual o que estamos fazendo aqui, e ele ficava só 'uhum, uhum'. Isso é algo que me incomodava muito, porque quando a gente começa a falar as pessoas ficam se balançando e não olham. É muito ruim isso, principalmente para os médicos (Dinâmica Conversacional).

A forma como Laura lida com o seu processo de diagnóstico e tratamento

medicamentoso, demonstra estar relacionada ao fato de ter a necessidade de manter o controle de sua vida, como mencionado acima, mas também evidencia o desejo de tornar-se sujeito da sua própria condição de pessoa diagnosticada com TDAH, e ser reconhecida como tal, mesmo quando ainda criança, quando já se incomodava com o fato de conversarem com sua mãe, e não com ela. Comprar os próprios remédios e conversar, em particular, com o médico, gera sentidos subjetivos de capacidade de gerenciamento da suas vivências, independente de ter ou não um transtorno.

Ainda sobre sua condição de sujeito no processo de aprendizagem com os sintomas do TDAH, Laura descreve algumas estratégias que foi criando, com o objetivo de obter melhor rendimento na universidade, além de técnicas utilizadas no processo terapêutico, com o intuito de lhe tornar mais organizada:

Quando eu estava na TCC (terapia cognitivo-comportamental), eu consegui, pela primeira vez, terminar uma agenda. Meu Deus do céu, eu terminei a agenda! Nossa! Eu tenho ela até hoje lá em casa. Eu consegui terminar a agenda, e isso já é uma coisa de organização. Eu consegui anotar meus compromissos, eu conseguia fazer tudo. Tinha um caderninho no qual eu ia anotando o que eu tinha para fazer, porque hoje em dia minha agenda eu não sei nem onde está. O meu caderninho está em casa e eu não estou anotando (Dinâmica Conversacional).

Ninguém gostava de fazer métodos e aquela parte de análise de dados, então eu decidi 'vou aprender sobre a parte de análise de dados, vou aprender mesmo', porque aí, na hora eu falava 'vou fazer isso e pronto'. (...) Ninguém ficava 'ah, manda o arquivo, não sei o que lá', porque eu ficava só protelando, aí eu ficava com essa parte final e ninguém ia me encher o saco (Dinâmica Conversacional).

Apesar de o objetivo de terminar uma agenda ter sido concluído e isso ter proporcionado sentimentos de satisfação à Laura, a estratégia parece não ter sido suficiente

para reconfigurar sua subjetividade, de tal modo que passasse a utilizar as técnicas de organização como algo relevante em seu dia a dia, e promover o desenvolvimento subjetivo quanto à organização. Percebe-se que o seu novo comportamento mais organizado estava dependente do outro para se manter. Diferente da estratégia de estudo relatada acima pela participante que, a partir de uma autopercepção das suas limitações e de sua criatividade, teve a capacidade de criar sua própria forma de organizar suas habilidades de trabalhar em grupo, o que, além de facilitar suas relações sociais dentro da universidade, também se constituiu em configurações subjetivas relacionadas a sua capacidade de lidar com áreas da psicologia que, para a participante, seriam mais complexas; favorecendo, inclusive, seu interesse por pesquisa.

O caso de Laura nos leva a pensar para além dos efeitos positivos ou negativos, à longo prazo, do diagnóstico de TDAH em crianças, como muito se tem discutido entre os profissionais de saúde e educação, mas também nos leva a refletir sobre como está configurada a subjetividade social da escola e da universidade, e que sentidos subjetivos estão sendo gerados pelos alunos durante sua trajetória como aprendizes. A participante comenta que, quando criança, muitas pessoas lhe perguntavam o motivo de ela conversar tanto, e a resposta era dada a partir de uma criança que, até então, não se via como diferente das outras:

Sempre perguntavam o porquê e eu ficava 'Ué'... Mas pra mim, eu acho que naquela época eu ficava... 'eu sou assim'. Eu acho que nem tinha uma resposta. Me perguntavam: 'Por que você conversa muito? 'Ué, porque tem gente para conversar' (risos) (Dinâmica Conversacional).

O anseio pelo gerenciamento de sua vida, em especial, dos seus comportamentos, aparece na dinâmica conversacional e no complemento de frases, em vários momentos, como indicadores de como está configurada a subjetividade de Laura em relação ao TDAH.

A participante parece não se reconhecer na expressão de sua própria subjetividade, em meio às tensões e contradições entre sua subjetividade individual e a subjetividade social, com todas as suas crenças e representações do que é ser um bom aluno. Talvez isso aconteça, também, por um efeito orgânico do uso prolongado do Metilfenidato e, mais recentemente, do antidepressivo, porém, a própria participante comenta que, com o uso da medicação, ela fica mais centrada, mas “*a questão de organização e dos estudos, o remédio não resolve*” (Dinâmica Conversacional), o que, ironicamente, são as habilidades que a participante mais admira em uma pessoa e que gostaria de ter para si.

Dessa forma, chegamos à hipótese de que, a necessidade que Laura tem de controlar seus comportamentos, tornou-se uma configuração subjetiva na constituição de sua subjetividade, o que lhe guia por caminhos de expressões como sujeito e que lhe faz mostrar à sociedade que ela é capaz de gerenciar sua vida, independente do diagnóstico que apresenta; mas também lhe traz muita angústia e sofrimento, por tentar se adequar, diariamente, a um modelo de aprendizagem que não lhe representa em sua singularidade. Assim, é possível voltar à figura trazida por Laura como indutor da nossa dinâmica conversacional e concluir que, de fato, a imagem e o personagem lhe representam, mas não por ficar calma diante do caos, mas no sentido de precisar demonstrar controle emocional, independente da situação, porque foi dessa forma que ela subjetivou o que a sociedade lhe exige constantemente.

O caso de Luciano

Caracterização do estudante

Luciano tem vinte e quatro anos, foi diagnosticado com TDAH quando estava no ensino fundamental – em uma escola pública de sua cidade natal, iniciou os estudos em

Engenharia Mecânica em uma universidade pública e depois prestou o vestibular - na mesma universidade - para o curso de Engenharia Civil. Mora sozinho - em uma cidade diferente da dos pais, tem duas irmãs (uma mais velha e outra mais nova que ele), passou um ano e meio na Alemanha fazendo intercâmbio, está cursando as últimas disciplinas necessárias para a formatura e tornou-se sócio, há pouco tempo, de uma construtora em fase de desenvolvimento.

Construção do cenário social da pesquisa com Luciano

O primeiro contato com Luciano aconteceu por mensagem de texto pelo celular, após sua irmã mais velha ter lhe indicado para participar da pesquisa. O participante foi solícito desde o início e demonstrou bastante interesse pelo tema. O primeiro encontro foi marcado de última hora, à noite, no prédio de sua faculdade, mas o participante não compareceu. Após alguns minutos de atraso, Luciano conseguiu entrar em contato com a pesquisadora pelo celular, pedindo desculpas por ter esquecido o compromisso - acabou por se distrair no trabalho, mas estava disposto a chegar no local combinado em 30 minutos. Para que a pesquisa não ficasse comprometida pelo pouco tempo disponível, foi decidido outro dia, na mesma semana, para o primeiro encontro.

O primeiro encontro, de fato, aconteceu no Centro Acadêmico (CA) de Engenharia Civil, no qual os alunos se reúnem nos intervalos entre as aulas para interagir uns com os outros e estudar. Luciano parecia muito à vontade naquele ambiente, tanto é que foi escolhido por ele mesmo para que conversássemos sobre a proposta da presente pesquisa e realizar o Complemento de Frases. Era notável a sua popularidade com a maioria dos alunos que adentravam à sala. Para a realização da dinâmica conversacional no segundo encontro, Luciano escolheu um local mais reservado, no mesmo prédio de sua faculdade, porém, nossa conversa foi interrompida em alguns momentos pelo celular que tocou duas vezes e alguns

conhecidos que se aproximaram para lhe cumprimentar enquanto conversávamos.

Trajetória escolar, acadêmica e profissional

Luciano conta que sua mãe recebia constantes reclamações do seu comportamento hiperativo e disperso na escola, até que ela ficou sabendo de um transtorno que tinha sintomas bastante parecidos com os que seu filho apresentava e resolveu investigar com especialistas. Após algumas avaliações, testes projetivos e de quociente de inteligência (QI), Luciano foi diagnosticado, por uma psicóloga, com TDAH e com Superdotação – *“nada demais, mas deu um pouquinho”* (Dinâmica Conversacional), como o próprio participante prefere defini-lo seu diagnóstico de superdotação.

Após o diagnóstico, vieram as possibilidades de ações: medicação, psicoterapia e tratamento escolar diferenciado. A escola oferecia um tempo maior durante a realização das provas, mas Luciano afirma que não utilizava o benefício por acreditar que não precisava e que seria injusto com os seus colegas. Da psicoterapia, o participante lembra que não gostava e que frequentou por muito pouco tempo, por entender que não adiantava. Assim, restou a alternativa da medicação, a qual Luciano usou no período escolar, suspendeu o uso ao estudar para entrar na faculdade de engenharia mecânica, e voltou a usar quando decidiu prestar o vestibular novamente, dessa vez para engenharia civil.

Atualmente, o participante está em fase de finalização da graduação, cursando as últimas disciplinas e se preparando para escrever o trabalho de conclusão de curso. Porém, sua maior motivação, no momento, parece ser a construtora que acaba de abrir, junto com a namorada e seu cunhado, o que lhe ocupa grande parte do seu tempo, mas também lhe faz sonhar com um futuro bastante promissor. Durante o seu curso, Luciano teve a oportunidade de fazer intercâmbio na Alemanha por um ano e meio, período este de grandes reflexões e mudanças em sua vida, que será analisado adiante.

A constituição da subjetividade de Luciano em relação ao TDAH

A dinâmica conversacional com Luciano é induzida a partir de duas fotografias trazidas por ele, mais ou menos da época em que foi diagnosticado com TDAH; em uma ele aparece com um grupo grande de amigos e, na segunda, jogando basquete. O participante traz lembranças dicotômicas com relação ao uso da Ritalina na época em que as fotografias foram tiradas, afirmando o quanto seu rendimento no basquete e nos estudos melhoravam quando estava sob o seu efeito, mas depois lhe deixava *“introspectivo, meio ausente e, às vezes, nervoso também”* (Dinâmica Conversacional). Luciano lembra o quanto era nítida a mudança no seu comportamento quando tomava e não tomava a medicação, pois os professores e a psicoterapeuta logo lhe questionavam, em tom de brincadeira, com frases como *“você não tomou o seu remédio hoje, né?”* (Dinâmica Conversacional).

Apesar de ter levado somente suas fotos e ter esquecido a imagem de algo que lhe remetesse à época em que foi diagnosticado com TDAH, Luciano a descreve como um clips quebrado, pois lembra que, na mesa da psicoterapeuta que lhe atendia, havia uma caixa de clips, e que ele, quando não estava sob efeito da medicação durante as sessões, ficava mexendo até quebrá-los. O participante vai dando indicadores, ao longo da dinâmica conversacional, que a época do diagnóstico marcou sua subjetividade muito mais pelas mudanças emocionais e comportamentais ocasionadas pela Ritalina, que pelos próprios sintomas do TDAH, ou pelos tratamentos que tenha feito.

Os efeitos negativos da Ritalina, principalmente os constantes momentos de introspecção citados anteriormente, perduram até hoje na vida do participante, apesar de ainda ser bastante comunicativo e popular entre os colegas. Este não consegue afirmar se essa nova fase mais reflexiva e introspectiva é um reflexo orgânico do uso prolongado da medicação ou se é consequência das mudanças que têm acontecido em sua vida, mas é claro, para ele, que a sensação de isolamento é a mesma de quando utilizava o remédio. Luciano

conta que, durante o efeito da Ritalina, *“ficava mais contido, mais fechado, e já não estava mais tão adepto à brincadeiras”* (Dinâmica Conversacional).

O desconforto com a sensação de isolamento vem de sua trajetória de vida marcada por inúmeros momentos prazerosos de contato social, os quais lhe possibilitavam e possibilitam estar sempre rodeado de pessoas, conquistar a afeição dos colegas da escola e, inclusive, dos professores. Luciano conta que, mesmo sendo agitado e conversando bastante durante as aulas, conseguia se esquivar de punições mais graves, simplesmente porque era educado e respeitador com todos, além de demonstrar sincero arrependimento quando fazia algo que ia contra as normas da escola, mesmo que não conseguisse ser uma criança comportada por muito tempo.

Eu era muito amigo dos professores. O sonho de toda a criançada era me tirar de sala porque eu nunca saía, porque eu tinha esse jogo de cintura. Eu brincava e tal, mas eu conseguia ficar de boa. Mas aí, quando o outro (aluno) começava (a brincar), ele saía. Eu também era muito educado ‘não professor, me desculpe e tal’, e aí parava mesmo. Então eu tinha esse time assim. (Dinâmica Conversacional)

Luciano conta que morou com os amigos na Alemanha durante os seis primeiros meses de intercâmbio, mas logo depois foi morar sozinho e assim ficou durante um ano, até retornar ao Brasil. Durante a dinâmica conversacional, Luciano comenta que, após os seis primeiros meses de intercâmbio, passou a ficar mais instrospectivo e, muitas vezes, até triste. O participante compara a sua nova forma de ser ao que sentia quando tomava a medicação para o controle do TDAH: *“Eu ficava meio instrospectivo, tipo com o efeito da Ritalina, mas sem tomar a Ritalina... Depois de passar o efeito”* (Dinâmica Conversacional).

A Ritalina e os seus efeitos assumem, para Luciano, sentido subjetivo para além de uma simples medicação utilizada com o intuito de estimular sua concentração e foco. Estar medicado durante as aulas, representava assumir um papel diferente daquele que o

participante reconhecia como de sua própria essência:

O meu jeito é muito comunicativo. Eu vou, abraço todo mundo, faço uma brincadeira aqui e ali, sabe? É sempre assim. E com a Ritalina eu ficava mais contido, mais fechado, e aí já não estava mais tão adepto a brincadeiras. E é isso que eu sinto quando me dá uma bad (Dinâmica Conversacional).

Por ter tomado Ritalina quando decidiu prestar vestibular para o curso de engenharia civil, o participante gerou sentidos subjetivos de que ela foi a responsável pela sua aprovação e que, se não tivesse se medicado, talvez não tivesse passado no vestibular pela segunda vez. Segundo ele, “*se tivesse mais força de vontade, mais estímulo interno, talvez não precisasse de Ritalina*” (Dinâmica Conversacional). Luciano se compara à irmã mais velha, no sentido de que ela, diferente dele, consegue ficar várias horas focada nos estudos sem precisar de medicação:

“Mas aí eu me comparo com a minha irmã. Por exemplo, minha irmã consegue sentar e estudar, sei lá, 12 horas. Eu não consigo, sabe? Jamais conseguiria.”
(Dinâmica Conversacional)

“Eu acho que eu não me esforço muito. Acho que a Maria se esforça muito mais. Por exemplo, comparando com ela, pra passar no vestibular, a Maria se esforçou muito mais, entendeu? Por mais que eu tenha me esforçado pra acordar cedo, por causa da Ritalina. A Ritalina, nada mais é que você precisar ter menos força de vontade.”
(Dinâmica Conversacional).

Apesar da crença de que a Ritalina foi a responsável pela sua aprovação, Luciano parece lidar bem com a situação. Mesmo tendo consciência de que a medicação diminui suas experiências prazerosas no relacionamento com o outro, o participante decidiu escolher caminhar por esse caminho, de forma intencional e momentânea, com um objetivo a ser cumprido – passar no vestibular para Engenharia Civil. Dessa forma, podemos afirmar que

Luciano utilizou das ferramentas que tinha em mãos para expressar sua condição de sujeito, seja na decisão de utilizar a Ritalina ou na de deixar de usá-la posteriormente. O participante demonstra que tais crenças não foram suficientes para estagnarem a percepção de competência para atingir os seus objetivos profissionais, o que é mais importante, atualmente, para o participante:

“O que eu pretendo é nesses três anos trabalhar bem e depois ficar mais tranquilo. Pelo que a gente espera da construtora e o que a gente está vendo direitinho, daqui uns três anos a gente está bem, sabe? O mercado já melhorando... Então, eu tenho um futuro próspero pela frente” (Dinâmica Conversacional).

Minha principal ambição é ser dono de uma gigante construtora (C.F. Frase 23).

Considero que posso realizar tudo que a mim for imputado (C.F. Frase 31).

Minha vida futura é extremamente promissora e feliz (C.F. Frase 40).

Sobre a faculdade, Luciano confessa que está dedicando mais do seu tempo à construtora e frequentando as aulas somente para assinar a chamada, já que cumpriu a maioria dos créditos necessários para a formatura antes mesmo de fazer o intercâmbio, assim como está enrolando um pouco para iniciar a escrita do trabalho de conclusão de curso, mas tem consciência de que precisará se dedicar mais a ele a partir de agora. O participante se considera um “aluno MM¹” por não ser o tipo de aluno que estuda toda a matéria antes da prova e que tira notas máximas nas avaliações, mas reconhece que aprende rápido quando precisa realizar uma atividade útil, que lhe desafia, e que é o tipo de aluno desenrolado, que “faz acontecer” (Dinâmica Conversacional).

Eu aprendo rápido se tiver uma coisa que demanda muito, que me desafia, eu vou atrás e vou fazer da melhor forma possível. Eu gosto de resolver problemas. São pequenas coisas do tipo, estou andando e meu chinelo arrebanda. Eu vou andar

¹ MM corresponde entre 6,0 a 6,9; MS corresponde entre 7,0 a 8,9; SS corresponde entre 9,0 e 10,0

descalço? Não. Então eu paro, eu pego a minha chave, tiro o anelzinho, furo, ponho ele lá e funciona. Eu sou voluntário em um grupo espírita, e lá a gente está precisando de espátula, então eu pego um cano, abro, derreto ele e faço uma espátula. Essas coisas. Eu me viro e resolvo o problema, entendeu?” (Dinâmica Conversacional).

Sei lá, estudar a angulação do trem e tal... Não, eu não sou um aluno SS. Eu sou um aluno que faz acontecer, que desenrola, etc. É mais ou menos isso que se encaixa no meu perfil” (Dinâmica Conversacional)

Apesar de compreendermos que a subjetividade se desenvolve de forma complexa e não linear, conseguimos reconhecer os sentidos subjetivos produzidos nas experiências vivenciadas por Luciano como possíveis integrantes de suas configurações subjetivas e até de crenças sobre ele mesmo. O fato de se considerar um aluno MM, que não se esforça diante de situações que lhe exijam aprendizagem no quesito formal e que precisa de Ritalina por não ter força de vontade de estudar, faz com que Luciano ignore, ou minimize o valor de situações em que obteve sucesso, mesmo sem a ajuda da medicação, como ter passado no primeiro vestibular para engenharia mecânica sem ter utilizado Ritalina e conseguir passar no segundo vestibular estudando com mais dedicação somente quando as provas se aproximavam.

Luciano concorda com o diagnóstico dado a ele, mas ao mesmo tempo, demonstra dúvidas com relação aos sintomas do TDAH: *“Eu acho que quem tem TDAH tem predisposição a ser superdotado (...)” (Dinâmica Conversacional); “Pelo que eu conheço, pelo que as pessoas falam, uma gama de pessoas têm (...) eu não sei se tem o diagnóstico, se tem esse problema, ou se pensa em muitas coisas, se é esquecido (...)” (Dinâmica Conversacional).* Apesar disso, o participante reflete sobre as crianças que têm sido diagnosticadas com TDAH e acredita que é necessário muito diálogo entre elas e seus pais,

para que não se tornem adolescentes influenciáveis pelos colegas com relação à bebidas alcoólicas e outras drogas, além de que, segundo ele, é preciso deixar claro que o TDAH “*não é doença, não é deficiência, não é uma coisa ruim para a pessoa*” (Dinâmica Conversacional).

A concepção de que o TDAH não é uma doença, apesar de tantas vezes ter ouvido o questionamento sobre a necessidade de tomar a medicação para controlar sua agitação, está relacionada aos sentidos subjetivos produzidos em suas vivências relacionais, na escola, quando o professor e os outros alunos percebiam sua hiperatividade como algo divertido, mas também em casa, ao perceber que sua mãe não lhe tratava de forma diferente da sua irmã, por ele ter sido diagnosticado com TDAH e ela não:

Pesquisadora: *Você percebia que, em casa, tratavam você um pouco diferente por causa do TDAH?*

Luciano: *Não... Minha mãe é muito impulsiva. Na hora ela não conseguia pensar nisso. Talvez depois. Mas nunca senti que eu era tratado diferente.*

Pesquisadora: *Impulsiva como?*

Luciano: *Ela grita e tal... Tipo (imitando sua mãe gritando) ‘tira essa toalha aqui da cama, eu já falei!’ (risos). Quando ela vê, já perdeu o controle assim...*

Ainda sobre não perceber o TDAH como uma doença ou algo negativo, Luciano afirma que “*se pudesse, hoje, escolher ter TDAH ou não, preferia ter*” (Dinâmica Conversacional), pois percebe o quanto sua forma hiperativa aproxima as pessoas e faz com que ele tenha tantos amigos e tantos contatos que, inclusive, acabam por lhe proporcionar oportunidades profissionais, como quando conseguiu um contrato de reforma com o pai de uma amiga, mesmo antes de se formar, quando foi selecionado para fazer o intercâmbio, os estágios realizados no início do curso e até a sociedade na construtora.

O caso de Luciano nos apresenta a importância da reflexão sobre as consequências -

não só diretas, mas também na constiuição da subjetividade dos alunos - de se estabelecer um padrão de comportamento dentro da escola. O presente caso não se trata de um estudante com dificuldades de aprendizagem no aspecto cognitivo formal, mas sim de um aluno que aprende com facilidade, foi diagnosticado com superdotação e apresenta desenvoltura naquilo que é conhecido como habilidades sociais. Mesmo com características consideradas positivas dentro da nossa cultura – ter bom rendimento escolar e fazer amizades com facilidade, o participante precisou tomar Ritalina, com a justificativa de que atrapalhava os colegas e os professores com a sua hiperatividade. Ou seja, atrapalhava a ordem e o silêncio que as escola exige no momento da aprendizagem.

A questão aqui perpassa o nível da necessidade de se ter “boas maneiras” e respeitar regras para um bom convívio em sociedade, já que o participante demonstra que esse não era o problema: “(...) *Eu também era muito educado - “não professor, me desculpe e tal”, e aí parava mesmo (de conversar em sala de aula)”* (Dinâmica Conversacional); a questão é o modelo de educação que as escolas têm proposto como única forma possível de se aprender, ignorando o movimento da subjetividade do aluno no processo de aprendizagem e os inúmeros caminhos possíveis de se obter um mesmo objetivo.

O complemento de frases de Luciano traz indicadores recorrentes e bastante importantes que conversam com toda a dinâmica conversacional – a necessidade de ser sempre feliz, de conquistar, ou reconquistar, a felicidade perdida em algum momento de sua vida. A questão da felicidade, apesar de parecer não estar diretamente relacionada aos sintomas do TDAH, ou ao fato de Luciano ter sido diagnosticado com o transtorno em questão, aparece com frequência no instrumento utilizado como estratégia facilitadora da dinâmica conversacional, como em:

Minha preocupação principal é ficar rico e ser feliz. Mas o segundo é mais importante (C.F. Frase 15).

Desejo ser feliz com alguém do lado (C.F. Frase 16).

Sou uma pessoa feliz (C.F. Frase 29).

Minha vida futura é extremamente promissora e feliz (C.F. Frase 40).

A escola me fez muito feliz e me deu muitos amigos (C.F. Frase 62).

Especificamente com relação à frase de número 29, o participante entra em contradição ao afirmar que “**gostaria de saber** como ser sempre feliz” (C.F. Frase 3), e “**farei o possível** para conseguir ser feliz” (C.F. Frase 42), como se, ao mesmo tempo em que se considera uma pessoa feliz no presente, a felicidade seja algo que está no futuro e que Luciano deseja alcançar e nunca mais perdê-la.

Quando questionado sobre o motivo de ter citado tantas vezes a felicidade no complemento de frases, Luciano responde que, até os primeiros seis meses de intercâmbio, não teve nenhum momento de tristeza: “*Eu era extremamente feliz; tinha problemas, mas lidava super bem com todos eles*” (Dinâmica Conversacional). É importante lembrar que, durante os primeiros seis meses de intercâmbio, o participante morava com os amigos, mas, depois desse tempo, passou a morar sozinho e, então, passou a se sentir mais introspectivo e triste - mesmo durante alguns passeios que fez com sua namorada, momentos estes que ele considera que deveria estar feliz.

Analisando as informações produzidas no curso da pesquisa, foi possível levantar a hipótese de que a felicidade, para Luciano, está configurada subjetivamente em relação à qualidade das suas relações sociais, qualidade esta afetada na época do diagnóstico, não pelo transtorno em si, mas pela medicação utilizada com o intuito de mantê-lo mais concentrado durante as horas que estivesse na escola e, principalmente, não atrapalhar os colegas e os professores durante as aulas.

A configuração subjetiva de Luciano com relação à felicidade nos traz um alerta sobre a necessidade de se discutir mais, em quantidade e em qualidade reflexiva, sobre a

medicalização da aprendizagem, assim como os inúmeros efeitos colaterais que estão para além dos escritos na bula do remédio. Aquilo que para Luciano é mais importante – a capacidade de se relacionar com o outro – lhe foi retirado, de forma forçada pela Ritalina, a fim de satisfazer uma expectativa da sociedade com relação ao modelo ideal de comportamento e de aprendizagem, por mais que sua família, os médicos e a escola não pudessem prever como os sentidos subjetivos de Luciano, com relação à medicação, iriam assumir preponderância em sua configuração subjetividade.

Considerações Finais

Quando se fala em TDAH, logo se pensa em dificuldades de aprendizagem por causas neurológicas, inerentes ao indivíduo, com um conjunto de sintomas específicos e tratados com psicofármacos. Porém, aceitar tal definição, representa correr o risco de ser simplista e negligente com a complexidade do ser humano, culpando-lhe por não se encaixar em um modelo único de educação e, assim, poupar a sociedade de refletir sobre a sua responsabilidade no número crescente de diagnósticos relacionados à aprendizagem e ao comportamento.

O objetivo aqui não foi minimizar a importância de diagnósticos médicos, as dificuldades enfrentadas pela escola no seu cotidiano, a preocupação da família com o desenvolvimento de suas crianças e, muito menos, o sofrimento daqueles que não conseguem cumprir com as expectativas escolares, mas estender a discussão para um nível mais abrangente do problema apresentado e, assim, abrir novos campos de inteligibilidade sobre o tema, pensando no desenvolvimento desses estudantes ao longo da vida, e não somente na infância. Dessa forma, por mais que não tenhamos a intenção de comparar e generalizar os casos aqui estudados, eles nos ajudam nesse processo reflexivo comentado anteriormente.

A análise dos casos apresentados nos deixa um alerta sobre a importância de valorizar os aspectos emocionais no processo de ensino-aprendizagem, não como um elemento a mais, mas como constituinte e inseparável deste. Por mais que cada participante tenha gerado sentidos subjetivos próprios em suas trajetórias escolares e acadêmicas, mesmo sendo diagnosticados com o mesmo transtorno, percebe-se a emoção permeando todos os seus espaços relacionais, sejam estes dentro ou fora da escola e da universidade. Não há como planejar aulas que busquem o aprendizado do aluno, para além do modelo

assimilação/reprodução, sem pensar em sua singularidade.

Quando a questão é a singularidade do estudante, seja este do ensino básico ou superior, parece que ela tem sido considerada, em muitas instituições, como um direito somente daqueles que têm como comprovar as suas dificuldades de se adequar ao formato tradicional de educação. Mesmo assim, as ações oferecidas têm sido no sentido de fornecer mais tempo de dedicação aos alunos, seja com formas diferenciadas de ensiná-los ou dando-lhes algumas horas a mais para a realização das atividades avaliativas. Dessa forma, a inclusão se faz presente somente no quesito concreto, de permanência de vários alunos diagnosticados e não diagnosticados no mesmo espaço, mas sem a possibilidade de uma relação verdadeiramente dialógica entre aluno-aluno e aluno-professor.

É compreensível, como medida imediata, a necessidade de uma prova concreta da dificuldade do aluno, simbolizada por um laudo, diante da grande demanda por um atendimento diferenciado e o número reduzido de profissionais da educação contratados. Entretanto, a constante busca por um complemento na educação desses estudantes, requer uma reflexão aprofundada sobre a forma como está organizado o sistema de ensino brasileiro – mesmo que o conteúdo possa parecer esgotado pelo grande número de publicações sobre o tema, e as consequências de um diagnóstico na constituição da subjetividade do estudante, muitas vezes quando ainda criança.

Nossos participantes nos apresentam que a busca por um modelo homogêneo de educação resultou em alunos que não se adaptaram ao formato de ensino formal como está estabelecido e, talvez, nunca se adaptem. Pensando, a partir da teoria da subjetividade, no indivíduo como um ser complexo, com cultura e histórias singulares, que está, a todo momento, produzindo sentidos subjetivos sobre suas experiências de vida, não há como pensar em uma forma única de ensinar, já que não existe uma forma universal de aprender.

Laura e Luciano nos fazem pensar que, se suas trajetórias escolares tivessem sido

marcadas por aulas que valorizassem a expressão do sujeito como responsáveis por sua própria aprendizagem, em um espaço dialógico de trocas e construção do conhecimento, talvez o fato de gostarem de conversar durante as aulas tivesse sido considerado uma qualidade, e não um transtorno que necessita ser controlado a partir de remédios. Talvez a necessidade que Laura apresenta hoje, de controlar a todo momento os seus pensamentos e o seu comportamento, pudesse ser reconfigurada em ações mais criativas em seu processo educacional.

Sobre a medicação utilizada no controle do déficit de atenção e da hiperatividade, todos os participantes sinalizam questões importantes a serem discutidas: o reconhecimento do sujeito diagnosticado e a imagem do saber absoluto dos profissionais da saúde. A partir da avaliação de médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos, o diagnóstico de TDAH tem sido fechado e acompanhado de prescrições para o tratamento, sendo o Metilfenidato o composto químico mais indicado. Independente dos efeitos adversos do remédio, tanto orgânicos quanto emocionais, o seu uso continua sendo considerado pela família da criança, muitas vezes influenciada pela crença de que, se os profissionais avaliaram e diagnosticaram, e o médico prescreveu a medicação, esta é a melhor opção. Assim, a expressão daquele que mais entende de seus sintomas e dos efeitos colaterais da medicação tem sido desconsiderada.

Jon Snow e Luciano precisaram ficar mais velhos para poderem decidir que não gostariam mais de continuar o uso da medicação, por entenderem que ela lhes tirava a capacidade de serem quem realmente são, assim como perceberem que são capazes de superar suas dificuldades através de caminhos singulares e diversos, e não daquele ditado pelo outro. Da mesma forma, Laura precisou voltar ao médico, depois de adulta, para ser reconhecida como alguém capaz de falar por si e decidir iniciar o uso da medicação pela primeira vez. A impressão que fica é que o indivíduo passa a ser considerado sujeito, pela

nossa sociedade como um todo, somente a partir da idade adulta e, se for diagnosticado com TDAH, também precisa cumprir o pré-requisito de provar socialmente que é capaz de chegar a um nível mais alto de educação, no caso, no ensino superior, o que retoma à ideia de desenvolvimento universal e dividida em etapas, discutida no início do texto.

Por mais que o presente trabalho tenha sido concebido em um programa de pós-graduação que tem, em sua essência, o interesse pelo desenvolvimento humano, torna-se necessário ampliar a discussão da subjetividade do estudante universitário diagnosticado com TDAH a outras áreas da psicologia, como à educação e também à clínica; à educação, no sentido de considerarmos o estudante universitário como um sujeito que permanece em desenvolvimento; e à clínica, no sentido de promovermos uma reflexão sobre como estão sendo realizadas as avaliações de crianças, jovens e adultos com a hipótese diagnóstica de TDAH.

A dicotomia entre os benefícios e malefícios do diagnóstico de TDAH, que aparece em muitos espaços de discussão entre os profissionais da saúde e da educação, torna-se superficial se não levarmos em consideração a subjetividade social que permeia o conceito de aprendizagem. Se não levarmos em consideração a complexidade do sujeito, sua história, cultura, relações e emoções, continuará sendo uma discussão incompleta, de pessoas que acreditam que conhece o transtorno mais que aqueles que o vivenciam diariamente.

Relato de uma quarta participante da pesquisa

Por algum tempo pensei se caberia um relato mais íntimo com relação ao meu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento durante o mestrado, afinal, estou fazendo ciência e, até entrar no PGPDS, acreditava que tal status me exigia uma neutralidade que beirava à invisibilidade do pesquisador, por mais que saibamos que isso não é possível no contato com os participantes. Mas como tornar-me invisível à comunidade científica

quando o meu objeto de estudo inclui a subjetividade e a complexidade das relações? Considero a minha participação no processo de pesquisa não como o outro, mas como uma quarta participante que também foi profundamente impactada por todo o conhecimento construído durante esses dois anos.

A experiência em docência, como estágio obrigatório do mestrado, me proporcionou entrar em contato com o meu objeto de estudo antes mesmo de conhecer os participantes da minha pesquisa. A relação com os alunos do primeiro semestre de psicologia fez-me compreender o quanto as suas configurações subjetivas do aprender tinham sido constituídas durante todas as suas trajetórias, não só escolares, mas de vida como um todo. Por mais que eu tivesse a intenção de lhes abrir espaços criativos de diálogo durante as aulas, eram perceptíveis alguns olhares de expectativas quebradas com relação ao que seria o ensino superior e o professor universitário, extremamente técnico e focado na reprodução de conteúdos. E eu não os culpo. Os sentidos subjetivos produzidos, até então, não poderiam prever uma mudança tão drástica do modelo de aprendizagem difundido na escola e nos cursinhos pré-vestibulares.

Quantas vezes também não me questioneei, durante as disciplinas e grupos de estudos do mestrado, sobre o motivo de as professoras não conceituarem, objetivamente, o que viria a ser epistemologia, dialética, sentidos subjetivos e configurações subjetivas? Seria tão mais fácil! Até então, eu não compreendia o poder da descoberta, da reflexão, e até do diálogo com o colega ao lado, que também não entendia completamente tais conceitos, mas que tinha tanto para compartilhar. E eu também tinha, apesar de não me dar conta disso.

Eu, que guiei minha graduação por uma visão de ciência extremamente positivista – ou pelo menos é a representação que faço no momento, que tinha o objetivo inicial de especializar-me no tema TDAH pelo número crescente de demandas na clínica, e isso inclui o desejo de obter certezas sobre o transtorno e sobre a melhor forma de tratá-lo, saio do

mestrado com ainda mais incertezas e mais dúvidas sobre o tema, mas não acredito que isso seja algo negativo. Ficam as certezas de que, mais importante que olhar o diagnóstico, é a qualidade da relação estabelecida com o sujeito que se aproxima, compreendendo-o por seu movimento subjetivo e sua capacidade de me surpreender através de seu conhecimento sobre si e sua criatividade para criar formas de resolver seus próprios problemas, sem que eu precise ensiná-lo a repetir aquilo que foi criado pelo outro.

Ainda sobre a minha trajetória na psicologia e a desconstrução das minhas crenças, durante o mestrado, sobre o que viria a ser ciência, estas fizeram-me entrar em um confronto diário com relação a como escrever esta dissertação a partir da epistemologia qualitativa fundamentada por González Rey e, ainda assim, ser fiel ao meu processo de aprendizagem, até o momento, sobre os seus pressupostos. Por mais que eu reconhecesse a abertura da metodologia para a expressão das minhas convicções teóricas anteriores ao contato com os participantes, explicitar muitos detalhes da teoria durante a fundamentação teórica, fazia-me sentir como se eu quisesse comprovar, através das histórias dos estudantes, aquilo que já estava pronto; dessa forma, seria como desvalorizar a produção singular e inédita dos meus participantes, assim como costumam fazer com a maioria das pessoas diagnosticadas, seja com TDAH ou com outros ditos transtornos mentais ou da aprendizagem. Compreendo e concordo com a Teoria da Subjetividade, a partir da minha própria experiência como estudante e pesquisadora, que a aprendizagem está para além da reprodução de conteúdos, já que os processos simbólicos-emocionais permeiam, durante todo o momento, as experiências educacionais - muito mais que pude imaginar.

A experiência com o mestrado fez-me compreender o quanto é difícil realizar uma pesquisa qualitativa que se desenhe de forma coerente entre teoria, epistemologia e metodologia e, ainda assim, leve em consideração a complexidade dos processos relacionais estabelecidos entre participante e pesquisador. Talvez, se eu tivesse continuado na minha

zona de conforto, estudando a infância, como tenho feito desde a graduação, e me posicionado como o outro na relação, o processo da pós-graduação teria sido infinitamente mais fácil. Porém, entrar em contato com as histórias dos participantes que, muitas vezes, confundiram-se com a minha, representou um trabalho em dobro com relação à análise, no sentido de tentar separar e, ao mesmo tempo, considerar como importante, o que seria meu, do Jon Snow, da Laura, do Luciano, ou de todos nós.

Este trabalho, que tinha o intuito de pesquisar sobre a subjetividade do estudante universitário diagnosticado com TDAH, ultrapassa os limites dos seus objetivos iniciais e nos faz pensar sobre a importância de se considerar e valorizar os processos simbólicos-emocionais, também, dos estudantes da pós-graduação na produção de novos conhecimentos da Psicologia e Educação.

Referências

- Associação Americana de Psiquiatria (2014). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. Porto Alegre: Artmed.
- Caliman, L. V. (2010) Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(1), 46-61.
- Caliman, L. V., & Rodrigues, P. H. P. (2014). A experiência do uso de metilfenidato em adultos diagnosticados com TDAH. *Psicologia em Estudo*, 19(1), 125-134.
- Cruz, M. G. A., Okamoto, M. Y., & Ferrazza, D. A. (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. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 20(58), 703-714.
- De Luccia, D. P. B. (2014): Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) diagnosticado na infância: as narrativas do adulto e as contribuições da psicanálise. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Franceschini, B. (2017) Cartografias do discurso: A Constituição de um Dispositivo de TDAH. (Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Gauy, F. V. & Costa Junior, A. L. (2005). A natureza do desenvolvimento humano: contribuições das teorias biológicas. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 53-70). Porto Alegre: Artmed.
- González Rey, F. L. (2002): Pesquisa qualitativa em psicologia. Caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2005): Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção

- da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2011): *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez.
- González Rey, F. L. (2012): *O Social na Psicologia e a Psicologia Social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes
- González Rey, F. L. & Mitjans Martínez, A. (2017). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13(2), 3-20.
- Goulart, D. M. (2017). *Educação, saúde mental e desenvolvimento humano: da patologização da vida à ética do sujeito* (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.
- Louzã Neto, M. (2009): *TDAH ao longo da Vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Marques, A. M.. (2012). *Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): contribuições das técnicas corporais na clínica psicopedagógica*. Construção psicopedagógica.
- Meira, M. E. M. (2012): *Para uma crítica da medicalização na educação*. Psicologia Escolar e Educacional.
- Mitjans Martínez, A. (2009). *Processos de aprendizagem na pós-graduação*. Em Mitjans Martínez, A. & Tacca, M. C. V. R. (Orgs.), *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior* pp. 213-261. São Paulo: Alínea.
- Mitjans Martínez, A. & González Rey, F. L. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2014). *Repercussões do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) na Experiência Universitária*. Psicologia: Ciência e Profissão.

- Oliveira, A. M. C. (2017). Desenvolvimento subjetivo e educação: avançando na compreensão da criança que se desenvolve em sala de aula (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.
- Organização Mundial da Saúde. Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas; 1993.
- Rangel Júnior, E. B. & Loos, H. (2011). Escola e desenvolvimento psicossocial segundo percepções de jovens com TDAH. *Paidéia*, 21(50), 373-382.
- Rossato, M. (2009). O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.
- Rossato, M., & Mitjans Martínez, A. (2013). Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2).

Anexos

Anexo 1 – Critérios Diagnósticos

Critérios Diagnósticos

- A. Um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento, conforme caracterizado por (1) e/ou (2):
1. **Desatenção:** Seis (ou mais) dos seguintes sintomas persistem por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e têm impacto negativo diretamente nas atividades sociais e acadêmicas/profissionais:

Nota: Os sintomas não são apenas uma manifestação de comportamento opositor, desafio, hostilidade ou dificuldade para compreender tarefas ou instruções. Para adolescentes mais velhos e adultos (17 anos ou mais), pelo menos cinco sintomas são necessários.

 - a. Frequentemente não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades (p. ex., negligencia ou deixa passar detalhes, o trabalho é impreciso).
 - b. Frequentemente tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas (p. ex., dificuldade de manter o foco durante aulas, conversas ou leituras prolongadas).
 - c. Frequentemente parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente (p. ex., parece estar com a cabeça longe, mesmo na ausência de qualquer distração óbvia).
 - d. Frequentemente não segue instruções até o fim e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho (p. ex., começa as tarefas, mas rapidamente perde o foco e facilmente perde o rumo).
 - e. Frequentemente tem dificuldade para organizar tarefas e atividades (p. ex., dificuldade em gerenciar tarefas sequenciais; dificuldade em manter materiais e objetos pessoais em ordem; trabalho desorganizado e desleixado; mau gerenciamento do tempo; dificuldade em cumprir prazos).
 - f. Frequentemente evita, não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado (p. ex., trabalhos escolares ou lições de casa; para adolescentes mais velhos e adultos, preparo de relatórios, preenchimento de formulários, revisão de trabalhos longos).
 - g. Frequentemente perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (p. ex., materiais escolares, lápis, livros, instrumentos, carteiras, chaves, documentos, óculos, celular).
 - h. Com frequência é facilmente distraído por estímulos externos (para adolescentes mais velhos e adultos, pode incluir pensamentos não relacionados).
 - i. Com frequência é esquecido em relação a atividades cotidianas (p. ex., realizar tarefas, obrigações; para adolescentes mais velhos e adultos, retornar ligações, pagar contas, manter horários agendados).

 2. **Hiperatividade e impulsividade:** Seis (ou mais) dos seguintes sintomas persistem por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e têm impacto negativo diretamente nas atividades sociais e acadêmicas/profissionais:

Nota: Os sintomas não são apenas uma manifestação de comportamento opositor, desafio, hostilidade ou dificuldade para compreender tarefas ou instruções. Para adolescentes mais velhos e adultos (17 anos ou mais), pelo menos cinco sintomas são necessários.

 - a. Frequentemente remexe ou batuca as mãos ou os pés ou se contorce na cadeira.
 - b. Frequentemente levanta da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado (p. ex., sai do seu lugar em sala de aula, no escritório ou em outro local de trabalho ou em outras situações que exijam que se permaneça em um mesmo lugar).
 - c. Frequentemente corre ou sobe nas coisas em situações em que isso é inapropriado. (**Nota:** Em adolescentes ou adultos, pode se limitar a sensações de inquietude.)
 - d. Com frequência é incapaz de brincar ou se envolver em atividades de lazer calmamente.
 - e. Com frequência “não para”, agindo como se estivesse “com o motor ligado” (p. ex., não consegue ou se sente desconfortável em ficar parado por muito tempo, como em restaurantes, reuniões; outros podem ver o indivíduo como inquieto ou difícil de acompanhar).
 - f. Frequentemente fala demais.
 - g. Frequentemente deixa escapar uma resposta antes que a pergunta tenha sido concluída (p. ex., termina frases dos outros, não consegue aguardar a vez de falar).
 - h. Frequentemente tem dificuldade para esperar a sua vez (p. ex., aguardar em uma fila).
 - i. Frequentemente interrompe ou se intromete (p. ex., mete-se nas conversas, jogos ou atividades; pode começar a usar as coisas de outras pessoas sem pedir ou receber permissão; para adolescentes e adultos, pode intrometer-se em ou assumir o controle sobre o que outros estão fazendo).

Anexo 2 – Descrição dos participantes

- Nome:
- Telefone para contato:
- Data de Nascimento:
- Nome que gostaria de ser chamado na dissertação:
- Composição familiar:
- Por que foi encaminhado para avaliação:
- Com qual idade foi diagnosticado(a) com TDAH:
- Quem fez o encaminhamento:
- Outros membros da família com diagnósticos similares:
- Tratamentos realizados e duração:
- Escola onde cursou o ensino fundamental:
- Escola onde cursou o ensino médio:

Anexo 3 – Complemento de frases²

1. Eu gosto de
2. O tempo mais feliz
3. Gostaria de saber
4. Eu aprendo
5. Lamento
6. Meu maior medo
7. Na escola
8. Não posso
9. Sofro
10. Fracassei
11. Sou um aluno
12. Algumas vezes
13. Estudar ganha sentido quando
14. Meus colegas
15. Minha preocupação principal
16. Desejo
17. Secretamente eu
18. Eu
19. Não esqueço da aula quando
20. Meu maior problema

2

Versão adaptada por: Rossato, M. *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2009.

21. Os estudos
22. Amo
23. Minha principal ambição
24. Aprender
25. Eu prefiro
26. Meu principal problema
27. Acredito que as minhas melhores atitudes
28. A felicidade
29. Sou uma pessoa
30. Perco a calma
31. Considero que posso
32. Diariamente me esforço
33. Sinto dificuldade
34. Meu maior desejo
35. O conhecimento que eu adquiro
36. Sempre quis
37. Quando crio algo novo
38. Minhas aspirações
39. Meu curso
40. Minha vida futura
41. Na universidade
42. Farei o possível para conseguir
43. Durante as aulas eu gosto de
44. Com frequência reflito
45. Proponho-me

46. Dedico a maior parte do meu tempo

47. Sempre

48. Luto

49. Gosto quando o professor

50. Com frequência sinto

51. O passado

52. Esforço-me

53. Sinto-me impotente

54. As contradições

55. A superação

56. Minha opinião

57. Penso que os outros

58. A sala de aula

59. O lar

60. Incomodam-me

61. Ao me deitar

62. A escola

63. Os homens

64. Quando estudo

65. Lazer

66. Sinto

67. O saber tem “sabor” quando

68. Quando tenho dúvidas

69. A universidade

70. No futuro

71. Necessito
72. Perguntar
73. Meu maior prazer
74. Detesto
75. Quando estou sozinho (a)
76. As mulheres
77. Me deprimio
78. Minha família
79. Aprendo facilmente
80. O vestibular

Anexo 4 – Baú de recordações (roteiro)

De que forma estas imagens (trazidas pelo participante) marcou/marcaram a sua vida com o diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade?

Durante a dinâmica conversacional, induzida pelas imagens trazidas, abordar os seguintes temas:

- 1) Diagnóstico;
- 2) Dificuldades;
- 3) Superação das dificuldades;
- 4) Família;
- 5) Trajetória acadêmica;
- 6) Medicalização;
- 7) Amigos;
- 8) Perspectiva de futuro.

Anexo 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“A subjetividade do estudante universitário diagnosticado com TDAH”**, de responsabilidade de **Francisca Juliana da Silva Barbosa**, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é **analisar a constituição da subjetividade do universitário diagnosticado com o transtorno em questão, em relação à sua trajetória acadêmica**. 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 e gravação de áudio**, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de **duas dinâmicas conversacionais, com o auxílio de roteiros**, e é para este procedimento que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa **não implica em nenhum risco físico, porém, caso haja algum dano emocional em decorrência do conteúdo da pesquisa, coloco-me à disposição para o suporte psicológico que for necessário**.

Espera-se com esta pesquisa uma **maior reflexão com relação ao diagnóstico de TDAH, focando não somente nas suas dificuldades, mas também nas suas capacidades**.

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 9xxxx-xxxx** ou pelo e-mail **xxxxx@gmail.com**.

A equipe de pesquisa garante que **os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de encontro presencial ou por e-mail, como o participante preferir**, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília - CEP/CHS. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/CHS **cep_chs@unb.br** ou do número de telefone **(61) 3107-1592**.

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 da pesquisadora

Brasília, _____ de _____ de _____