ARTIGO

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

DIAGNÓSTICO DE TDAH NA ESCOLA: SENTIDOS E IMPLICAÇÕES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL[1]

ADHD DIAGNOSIS IN SCHOOL: MEANINGS AND IMPLICATIONS IN LIGHT OF CULTURAL-HISTORICAL THEORY

DIAGNÓSTICO DE TDAH EN LA ESCUELA: SENTIDOS E IMPLICACIONES A LA LUZ DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL

Júnia Garcia França Mota[2], *https://orcid.org/0000-0003-3313-9925*

Ana Paula de Freitas[3], *https://orcid.org/0000-0003-1570-1996*

Resumo:
O artigo tematiza o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade de predominância desatenta e investiga os sentidos que esse diagnóstico teve na trajetória escolar de uma estudante. Fundamentado na teoria histórico-cultural de Lev Vigotski, o estudo concebe o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, como resultado das relações sociais e da mediação simbólica. A abordagem é qualitativa, por meio de um estudo de caso, realizado mediante relatos narrativos da estudante Beatriz, de sua mãe e de educadores. Os resultados foram organizados em três eixos: 1. A hegemonia do discurso biologicista e a medicalização do sofrimento escolar; 2. O diagnóstico como rótulo e a constituição subjetiva: o drama e a *perejivânie*; e 3. A interação docente e o impacto do meio escolar na trajetória de Beatriz. As narrativas dos participantes indicam que o diagnóstico é frequentemente associado a aspectos patológicos e internalizado pela estudante como um defeito orgânico, afetando sua autoestima e autonomia. A análise, mediada pelos conceitos de *perejivânie* (vivência) e drama, evidencia a luta subjetiva de Beatriz para se constituir diante das contradições do meio social, especialmente após situações de constrangimento e rotulação no ambiente escolar. Conclui-se que o desenvolvimento da estudante é profundamente afetado pelas relações sociais concretas e que a intervenção pedagógica deve orientar-se para essas dimensões, problematizando a centralidade das explicações biologicistas em favor da promoção do desenvolvimento humano e da inclusão.
Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; desenvolvimento humano; TDAH; diagnóstico; medicalização da educação.

[1] Texto originado da tese de Mota (2023).
[2] Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, Brasil; jgfmota75@gmail.com
[3] Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, Brasil; freitas.apde@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Abstract:
This article focuses on the diagnosis of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) with inattentive predominance and investigates the implications of this diagnosis for a student's academic trajectory. Grounded in Lev Vygotsky's Historical-Cultural Theory, the study conceives of the development of higher psychological functions—such as voluntary attention—as the result of social relationships and symbolic mediation. The approach is qualitative, employing a case study based on narrative accounts provided by the student Beatriz, her mother, and educators. The results are organized into three themes: 1. The hegemony of biological discourse and the medicalization of school-related distress; 2. The diagnosis as a label and subjective constitution: drama and *perejivânie*; and 3. Teacher-student interaction and the impact of the school environment on Beatriz's educational trajectory. The participants' narratives indicate that the diagnosis is often associated with pathological aspects and internalized by the student as an organic defect, affecting her self-esteem and autonomy. The analysis, guided by the concepts of *perejivânie* (experience) and drama, highlights Beatriz's subjective struggle to construct her identity in the face of the contradictions of her social environment, especially following situations of embarrassment and labeling in the school setting. It can be concluded that a student's development is profoundly influenced by concrete social relationships and that educational intervention should focus on these dimensions, challenging the centrality of biological explanations in favor of promoting human development and inclusion.
Keywords: Cultural-Historical Theory; human development; ADHD; diagnosis; medicalization of education.

Resumen:
El artículo aborda el diagnóstico del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de tipo inatento e investiga las repercusiones que dicho diagnóstico tuvo en la trayectoria escolar de una alumna. Basándose en la Teoría histórico-cultural de Lev Vygotski, el estudio concibe el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, como la atención voluntaria, como resultado de las relaciones sociales y de la mediación simbólica. El enfoque es cualitativo, a través de un estudio de caso, realizado a partir de relatos narrativos de la estudiante Beatriz, de su madre y de los educadores. Los resultados se organizan en tres ejes: 1. La hegemonía del discurso biologicista y la medicalización del sufrimiento escolar; 2. El diagnóstico como etiqueta y la constitución subjetiva: el drama y el *perejivânie*; y 3. La interacción docente y el impacto del entorno escolar en la trayectoria de Beatriz. Los relatos de los participantes indican que el diagnóstico se asocia a menudo con aspectos patológicos y que la estudiante lo interioriza como un defecto orgánico, lo que afecta a su autoestima y autonomía. El análisis, basado en los conceptos de *perejivânie* (experiencia vivida) y drama, pone de manifiesto la lucha subjetiva de Beatriz por construirse a sí misma frente a las contradicciones del entorno social, especialmente tras situaciones de vergüenza y estigmatización en el ámbito escolar. Se concluye que el desarrollo de la estudiante se ve profundamente afectado por las relaciones sociales concretas y que la intervención pedagógica debe orientarse hacia estas dimensiones, cuestionando el protagonismo de las explicaciones biologicistas en favor de la promoción del desarrollo humano y la inclusión.
Palabras clave: Teoría Histórico-Cultural; desarrollo humano; TDAH; diagnóstico; medicalización de la educación.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Introdução

A presença de diagnósticos e intervenções médicas no cotidiano escolar evidencia o avanço de uma abordagem patologizante e determinista no modo de compreensão da constituição de crianças e jovens (Cecon, 2025; Chagas; Pedroza, 2016; Moysés; Collares, 2013; Silva; Ribas; Freitas, 2026). Tal cenário, marcado pela expansão dos discursos neurobiológicos e pela influência de interesses mercadológicos, tem suscitado importantes reflexões científicas acerca das condições e contradições que atravessam o processo educativo contemporâneo.

A patologização da educação – fenômeno registrado há décadas – parece intensificar-se diante da supremacia de explicações médicas sobre o comportamento e a aprendizagem dos estudantes, frequentemente convertendo diferenças e dificuldades escolares em transtornos clínicos. Esse movimento, como apontam Chagas e Pedroza (2016), consiste no processo pelo qual problemas de natureza não médica passam a ser definidos e tratados como doenças e se ampliou, sobretudo a partir dos anos 2000, com a expansão e a crescente difusão de categorias diagnósticas, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a anorexia e a síndrome do pânico, entre outras.

No campo educacional, essa lógica contribui para o fortalecimento de práticas excludentes. Moysés e Collares (2013) destacam que estudantes que não se enquadram nos padrões de “normalidade” social ou acadêmica acabam sendo rotulados e responsabilizados por suas dificuldades e, muitas vezes, são afastados do processo de aprendizagem. Historicamente, aqueles que se desviam das normas sociais foram alvo de processos de estigmatização e controle, o que evidencia o caráter ideológico dos discursos acerca da normalidade.

Na contramão da perspectiva hegemônica biologizante que ainda predomina nas explicações sobre o desenvolvimento humano no contexto escolar, proposições da teoria histórico-cultural (Vigotski[4], 2001a, 2018; Vygotski, 1995) permitem o deslocamento dessa tendência dominante ao enfatizar a natureza social e cultural do desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano se constitui no entrelaçamento das dimensões ontogenética e sociogenética e, desse modo, é possível sustentar dois argumentos centrais: (1) o diagnóstico médico atribuído a uma criança não deve ser tomado como

[4] O nome do autor é grafado de diferentes modos nas traduções de sua obra. Neste artigo, opta-se pela grafia Vigotski ao longo do texto, mantendo a grafia original apenas nas citações literais e referências bibliográficas.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

determinante de suas possibilidades de desenvolvimento; e (2) as relações sociais por ela vivenciadas, especialmente no contexto escolar, incidem tanto sobre sua constituição psíquica quanto sobre os sentidos que lhe são atribuídos pelos diferentes atores escolares.

O presente estudo, derivado de uma pesquisa de doutorado em Educação (Mota, 2023), busca responder à seguinte questão: quais são as implicações na trajetória escolar de uma aluna diagnosticada com TDAH? Para tanto, tem como objetivos: (a) identificar os sentidos atribuídos à aluna e ao seu diagnóstico por professores e familiares; e (b) analisar as implicações desse diagnóstico na constituição e na trajetória escolar da aluna.

Fundamentação teórica

A constituição e o desenvolvimento do ser humano têm natureza social, histórica e cultural, de modo que o indivíduo se transforma no curso das relações que estabelece com o meio. Nessa perspectiva, as funções psicológicas superiores se constituem, inicialmente, no plano interpsicológico – nas relações entre as pessoas – e, posteriormente, são internalizadas e reorganizadas no plano intrapsicológico (Vigotski, 2001a; Vygotski, 1995). Esse processo de transformação, conhecido como internalização, é mediado por signos, e a linguagem é um de seus principais sistemas mediadores. Desse modo, os aspectos biológicos e sociais articulam-se dinamicamente, possibilitando ao ser humano constituir novos sistemas funcionais voltados à realização de atividades conscientes.

A partir dessa concepção, o processo de humanização não se restringe à maturação biológica, mas envolve a participação ativa do indivíduo em práticas sociais concretas, nas quais a palavra, signo por excelência, assume papel mediador. Nessa direção, Pino (2005) afirma que o homem, em suas condições peculiares de desenvolvimento psíquico, transforma sua própria natureza de acordo com seus modos e propósitos de vida e se torna, assim, produtor de sua história e de si mesmo.

Entre as funções psicológicas superiores – organizadas sob o princípio da dinâmica interfuncional – encontram-se a percepção, a memória, o pensamento, a imaginação, a formação de conceitos, a vontade, a linguagem e a atenção (Vygotski, 1995). Neste estudo, destaca-se a atenção, em razão de seu papel central no processo de aprendizagem e de sua

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

relação direta com o debate sobre o diagnóstico de TDAH de predominância desatenta, na trajetória escolar da aluna investigada.

Ao compreender a atenção como uma função psicológica superior, Vygotski (1995) indica que seu desenvolvimento segue a mesma lei geral das demais funções. Portanto, não pode ser explicado exclusivamente por fatores neurobiológicos, deve ser compreendido à luz das relações sociais e culturais nas quais o sujeito se constitui. No curso do desenvolvimento, a atenção voluntária se desenvolve na articulação entre as condições biológicas e sociais. O início desse processo ocorre precocemente, quando a criança estabelece contato com o adulto e com o meio social, inserindo-se progressivamente nas relações sociais. Segundo Vygotski (1995, p. 215),

> o desenvolvimento cultural de qualquer função, inclusive da atenção, consiste no fato de que o ser social, no processo de sua vida e atividade, elabora uma série de estímulos e signos artificiais. Graças a eles, o comportamento social da personalidade é orientado; os estímulos e signos assim formados tornam-se os meios fundamentais que permitem ao indivíduo dominar seus próprios processos comportamentais[5].

Na esteira dessas ideias, a atenção constitui condição importante para o desenvolvimento de atos volitivos, relacionados às motivações e aos interesses do sujeito. Nesse processo, a linguagem desempenha papel mediador fundamental, orienta a atenção e possibilita seu controle consciente. O próprio Vygotski (1995, p. 232) esclarece que:

> Desde o início, a atenção da criança já é direcionada. No começo, são os adultos que a orientam, mas, à medida que a criança vai dominando a linguagem, ela começa a dominar a própria capacidade de direcionar sua atenção em relação aos outros e, posteriormente, em relação a si mesma[6].

Diante disso, ao considerar os processos de escolarização de sujeitos diagnosticados com TDAH, torna-se fundamental compreender que o desenvolvimento da atenção voluntária se constitui na articulação entre condições orgânicas e experiências sociais vivenciadas desde a infância, especialmente nos contextos familiar e escolar.

[5] "El desarrollo cultural de cualquier función, incluída la atención, consiste em que el ser social em el proceso de su vida y actividad elabora uma serie de estímulos y signos artificiales. Gracias a ellos se orienta la conducta social de la personalidade; los estímulos y signos así formados se covierten em el medio fundamental que permite al individuo dominar sus propios procesos de comportamento".

[6] "desde el principio, la atención del niño está orientada. Primeiro la dirigen los adultos, pero a medida que el niño va dominando el lenguaje, empieza a dominar la misma propiedad de dirigir su atención con respecto a los demás y después en relación consigo mismo".

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

A partir desse entendimento, questiona-se a concepção segundo a qual o êxito escolar dependeria exclusivamente da saúde física ou de aspectos orgânicos. Werner (2005) observa que, historicamente, a não aprendizagem foi atribuída a causas individuais e biológicas, o que contribuiu para processos de exclusão e rotulação de estudantes no ambiente escolar. O autor critica os critérios diagnósticos de TDAH presentes no DSM-5 e destaca que processos avaliativos baseados em testes e entrevistas clínicas tendem a desconsiderar que os sentidos de uma ação são constituídos nas relações sociais.

Fundamentado na teoria histórico-cultural, Werner (2005) propõe que a avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem considere o que o sujeito faz, como faz e com quem faz, incorporando o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e a importância das atividades conjuntas. Para Vigotski (2001a), a ZDP diz respeito às possibilidades de desenvolvimento que se evidenciam nas atividades realizadas em colaboração com adultos ou pares. Werner (2005) argumenta que o diagnóstico deve ser compreendido não como um ponto de partida determinante, mas como parte de um processo avaliativo histórico e relacional, que reconhece a singularidade do sujeito e suas possibilidades de desenvolvimento no contexto das interações sociais.

Desse modo, compreender o papel do meio no desenvolvimento humano torna-se essencial. Vigotski (2018, p. 79) apresenta o conceito de *perejivânie* (vivência), entendido como "uma unidade de momentos do meio e da personalidade". Para o autor, as especificidades constitutivas das pessoas dizem respeito ao modo como elas vivenciam as relações com o meio social. Em outras palavras, concernem a como uma determinada situação é subjetivamente experimentada pelo indivíduo. Cada vivência é singular, pois expressa a relação particular entre o sujeito e as condições concretas de sua existência, marcadas pela história, pela cultura e pelas circunstâncias que o envolvem (Vigotski, 2018).

Com base na teoria vigotskiana, compreender as vivências do sujeito é, portanto, fundamental para os estudos e as reflexões acerca dos processos de patologização e dos diagnósticos escolares que vêm se expandindo, de forma expressiva, no contexto da educação básica. A análise das vivências e dos sentidos experimentados pelos estudantes no contexto escolar revela-se essencial para compreender seu desenvolvimento e sua trajetória no processo de escolarização.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Smolka (2010) observa que são as outras pessoas que conferem sentido aos gestos e às manifestações do sujeito e podem modificar sua função e convertê-los em meios de relação. O sentido, portanto, não é algo dado, mas produzido e transformado na interação social; é um signo em movimento, que se constitui e se ressignifica no diálogo com o outro.

Pino (2010) amplia essa discussão ao afirmar que o sujeito é capaz de atribuir diferentes sentidos a um mesmo acontecimento, conforme o contexto social e as particularidades históricas e culturais que o constituem desde a infância. Esse processo de produção de sentidos está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento humano e deve ser considerado nas práticas escolares, uma vez que afeta a maneira como o estudante vivencia o aprender e o estar na escola.

Diante dessas reflexões, na teoria histórico-cultural, o desenvolvimento humano se constitui nas relações sociais historicamente mediadas e nas experiências significativas vivenciadas pelo sujeito. Para Vigotski (2000, p. 27) “as funções psicológicas superiores são desenvolvidas na forma de drama” vivido pelo sujeito em suas relações sócio-históricas em algum ponto de seu percurso. Nesse sentido, o drama é um processo dinâmico e dialético pelo qual o sujeito vai se constituindo e se desenvolvendo conforme as situações e movimentos cotidianos.

Assim, as funções psicológicas superiores – como a atenção – emergem e se desenvolvem nessas relações “dramáticas” e nas práticas culturais, incluindo aquelas que ocorrem no contexto escolar. Com base nesses pressupostos, este estudo propõe-se a compreender as implicações do diagnóstico de TDAH na trajetória escolar de uma aluna, considerando as vivências, os sentidos e as relações estabelecidas no ambiente educativo, conforme será detalhado a seguir, na descrição dos procedimentos metodológicos.

Considerações metodológicas

Fundamentado nos pressupostos teóricos e metodológicos da teoria histórico-cultural, o estudo analisa os fenômenos investigados considerando a gênese, a historicidade e as relações que os sujeitos estabelecem com o contexto social, buscando compreender os sentidos produzidos nas interações.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

A investigação foi realizada no contexto de uma escola estadual localizada no município de Itajubá (MG). A pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco, observou os procedimentos éticos pertinentes, incluindo o consentimento dos participantes e a adoção de pseudônimos, de modo a preservar seu anonimato.

Inicialmente prevista para ocorrer de forma presencial, a pesquisa de campo foi realizada no formato remoto em decorrência da pandemia de Covid-19, em 2020. Essa mudança implicou reconfigurações nos modos de interação e de produção dos dados, aspecto considerado na análise dos resultados.

O estudo teve como foco Beatriz, estudante do 7.º ano do Ensino Fundamental, com 13 anos de idade, que, à época, era a única aluna da escola com diagnóstico de TDAH de predominância desatenta. Além da estudante, participaram da pesquisa sujeitos diretamente envolvidos em seu processo de escolarização. Para este artigo, foram selecionadas as narrativas de Helena, professora de Educação Física; Grace, orientadora educacional; Bianca, professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE); Sarah, mãe da estudante; e Carol, professora que acompanhou Beatriz nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A seleção dessas participantes justificou-se pela proximidade com a estudante e pela relevância de suas experiências para a compreensão do fenômeno investigado.

A produção dos dados ocorreu entre setembro e dezembro de 2020. Nesse período, a pesquisadora atuou simultaneamente como mediadora pedagógica, acompanhando remotamente a estudante em atividades síncronas semanais destinadas ao apoio à realização das tarefas escolares. Ao final de cada encontro, foram realizados diálogos com Beatriz acerca de sua trajetória escolar e de suas experiências. Esses encontros foram videogravados, transcritos e posteriormente analisados. Esse duplo papel da pesquisadora – como mediadora e investigadora – foi assumido de forma reflexiva e compreendido como elemento constitutivo do processo de produção dos dados.

Os dados referentes às demais participantes foram produzidos por meio de narrativas orais, realizadas com intermédio de aplicativo de comunicação digital. As educadoras e a mãe de Beatriz foram convidadas a relatar suas percepções sobre a estudante, sua trajetória escolar e o diagnóstico de TDAH. A opção pelo uso de narrativas fundamenta-se na compreensão de que elas constituem um recurso privilegiado para acessar dimensões sociais, históricas e discursivas da experiência humana, na medida em que mobilizam funções psicológicas superiores e

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

potencializam processos de constituição humana (Freitas; Silva, 2025; Mota; Freitas, 2021). Todas as narrativas foram transcritas integralmente para fins de análise.

O processo analítico orientou-se pelos princípios analíticos da teoria histórico-cultural: analisar processos e não fatos isolados, buscando a história da origem desses fatos; e contrapor a análise explicativa à análise descritiva dos problemas investigados (Pino, 2005). Para este artigo, foram selecionados excertos significativos das narrativas de Beatriz, de sua mãe e das professoras Carol, Helena, Grace e Bianca. A análise buscou construir um enredo interpretativo capaz de evidenciar as experiências vividas pela aluna Beatriz em seu processo de escolarização, com vistas a identificar os sentidos atribuídos a ela e ao seu diagnóstico por professores e familiares e analisar as implicações desse diagnóstico na sua constituição e trajetória escolar.

Resultados e discussões

Para este artigo, os achados foram organizados em três eixos temáticos, construídos a partir da articulação entre os objetivos da pesquisa, os dados produzidos e os pressupostos da teoria histórico-cultural, especialmente no que se refere às tensões que atravessam as relações vivenciadas pela estudante a partir do diagnóstico de TDAH: 1. A hegemonia do discurso biologicista e a medicalização do sofrimento escolar, que analisa as tensões entre as explicações biologicistas do comportamento e da aprendizagem e a dimensão social e relacional dos processos vivenciados pela estudante; 2. O diagnóstico como rótulo e a constituição subjetiva: o drama e a *perejivânie*, que analisa os sentidos atribuídos ao diagnóstico e suas implicações para a constituição subjetiva da estudante, considerando as situações de constrangimento, rotulação e conflito vivenciadas em seu percurso escolar; e 3. A interação docente e o impacto do meio escolar na trajetória de Beatriz, que discute o papel das relações e das mediações sociais no processo de escolarização, evidenciando as implicações das práticas e dos modos de significação produzidos no contexto escolar para a trajetória da estudante.

A análise dos eixos busca, portanto, ultrapassar uma leitura centrada no diagnóstico como explicação individual para o comportamento e a aprendizagem, focalizando as relações sociais, os sentidos produzidos e as condições concretas nas quais Beatriz vivenciou seu processo de escolarização.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Este eixo contextualiza o cenário de patologização da educação escolar que impõe o diagnóstico e revela o significado social (o discurso hegemônico do TDAH) que atua sobre Beatriz, sua família e a escola.

A seguir, Carol, professora de Beatriz nos anos iniciais, destaca suas percepções sobre o comportamento da estudante:

> *[...] Beatriz apresentava sensação de preguiça. É o TDAH, a preguiça é do TDAH. [...] A Beatriz é uma menina muito doce, tinha uma vontade muito grande de aprender, mas ela não acreditava no potencial dela, quando ela chegou pra mim, né, como já falei?! A autoestima dela era nula! [...] Eu lembro da Beatriz chegando pra mim com uma baixa autoestima, ela sempre foi muito quietinha, muito tímida. [...] Então eu comecei passando pra ela pequenas coisas: Beatriz, vamos pintar esse desenho? Eu não consigo!* [imita a fala da Beatriz]. *Consegue! Você é capaz, você é inteligente! Então eu trabalhei muito a autoestima dela! A hora que consegui resgatar a autoestima dela, ela começou a progredir. [...] Aí eu falei, então,* isso tem nome, tem tratamento! *Vamos procurar e ajudar! Eu tô aqui pro que você precisar. Vamos levar ela na neuro? Foi nessa consulta com a neuro que viu o TDAH. Aí começou! Foi todo um trabalho com o pai dela que não aceitava as coisas. Ele é bem resistente. Dizia: vai levar no médico? Pra quê? Minha filha não tem nada! Falei: vamos sondar! Aí coloquei o caso do "V"* [filho de Carol]. *Falei, não tem nada a ver! Aí ele disse, ahh, mas vai passar remédio, isso não é bacana! Aí eu falei, não!* Se precisar tomar medicação, não vai viciar, se uma medicação não der certo tem outra! [...] (Profa. Carol – 9 out. 2020).

A narrativa da professora Carol desvela, de modo contraditório, a coexistência de uma perspectiva de cuidado e valorização das possibilidades de Beatriz com a centralidade de uma explicação biologicista para suas dificuldades. Por um lado, Carol reconhece qualidades da estudante – "*uma menina muito doce, tinha uma vontade muito grande de aprender*" – e relata ter se empenhado em fortalecer sua autoestima, que, segundo ela, estava "nula". Suas intervenções iniciais, como propor atividades que Beatriz pudesse realizar e incentivá-la diante de suas dificuldades, evidenciam uma aposta em sua capacidade de aprender e se desenvolver.

Por outro lado, ao buscar explicar o comportamento da estudante, Carol recorre ao diagnóstico como chave interpretativa, estabelecendo uma relação direta entre uma característica atribuída a Beatriz e o TDAH: "*Beatriz apresentava sensação de preguiça. É o TDAH, a preguiça é do TDAH*". Nessa formulação, uma manifestação do comportamento da estudante é deslocada do campo das relações e das condições concretas em que ela se

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

constitui e passa a ser compreendida como expressão direta de um transtorno individual. O diagnóstico, assim, assume uma função explicativa que tende a naturalizar determinadas características da estudante e reduzir a complexidade das relações envolvidas em seu processo de escolarização.

Essa compreensão também se evidencia quando Carol afirma: "*isso tem nome, tem tratamento! Vamos procurar e ajudar! Vamos levar ela na neuro?*". A busca por uma explicação médica aparece, em sua narrativa, associada ao desejo de ajudar Beatriz. É justamente nessa articulação entre cuidado e medicalização que se expressa a contradição presente no discurso da professora: a intenção de favorecer o desenvolvimento da estudante é atravessada por uma concepção que localiza no organismo individual a origem de suas dificuldades e, consequentemente, direciona a intervenção para o campo clínico.

A mesma lógica aparece em sua interlocução com o pai de Beatriz, quando Carol procura convencê-lo da necessidade de avaliação médica e tranquilizá-lo quanto ao uso de medicamentos: "*Se precisar tomar medicação, não vai viciar, se uma medicação não der certo tem outra!*". A fala revela como o diagnóstico e a possibilidade de tratamento medicamentoso passam a ocupar lugar central na compreensão e no encaminhamento da situação escolar. Nesse movimento, questões relacionadas ao comportamento, à aprendizagem e à autoestima da estudante são progressivamente articuladas a uma explicação de natureza médica, reforçando o processo de medicalização do sofrimento e das dificuldades vivenciadas no contexto escolar.

À luz da teoria histórico-cultural, esta narrativa permite problematizar a redução de manifestações da estudante a características intrínsecas ou diretamente decorrentes do transtorno. Se, como discutido anteriormente, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se constitui nas relações sociais e por meio de processos de mediação, torna-se necessário interrogar as condições concretas nas quais Beatriz vivencia a escola e os sentidos produzidos sobre seu comportamento. O que aparece, no discurso de Carol, como "preguiça do TDAH" pode, portanto, ser analisado não apenas como uma característica individual, mas também como uma manifestação que adquire determinado significado no interior das relações sociais e escolares.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Beatriz, em diferentes momentos de seus encontros remotos com a pesquisadora, também aborda a questão da medicalização e os sentidos que atribui ao uso da medicação no contexto escolar:

> *na minha sala é bastante gente! O povo é muito bagunceiro, fica conversando demais, aí atrapalha.* Às vezes eu tinha que chegar aqui em casa e tomar remédio porque ficava cansada de fazer as coisas de escola e ainda os coleguinhas gritando, né? *Aí dava muito mais dor de cabeça. Eu não conseguia pensar* (Beatriz – 02 out. 2020).
>
> *[...] A minha mãe falou: toma remédio para fazer a aula com a professora. Falei, não! Não vou tomar não, mas* eu tô querendo voltar a tomar ritalina, pra ver se consigo prestar mais atenção nas aulas. *Na verdade, eu nem tomei direito né! Acho que é* ritalina *de 10mg agora mudou para 20mg, porque parece que não adiantava. Ia tomar pra ver, mas acho que às vezes atrapalha, sabe, porque eu fico meio bipolar. Eu sou bipolar. Éeee... Eu tomo remédio e acho que quando tomo remédio fico meio nervosa, fico querendo ficar sozinha. Não sei o que acontece! Falei pra minha mãe. Queria ir no médico pra ver se eu tenho déficit de atenção mesmo porque tem gente que fala que eu tenho, outros falam que eu não tenho. Eu não sei em quem que eu confio, né?! Eu queria, nooossa.., eu queria fazer raio X da minha cabeça, queria fazer um monte de coisa assim pra eu ver o resultado porque eles falam pra eu tomar ritalina, mas parece que a ritalina não tá ajudando! Já faz um tempinho que eu tomo. [...] Então, eu achei meio difícil, só que eu acho que não tá adiantando nada não! Eu acho que ainda, eu tenho déficit de atenção porque eu não consigo prestar atenção nas coisas!* Ontem até chorei um monte, fiquei até com dor de cabeça por causa que porque eu nasci assim com problema? [manifestou início de choro] *Eu sei que eu sou uma pessoa normal, tem gente que é pior que eu, mas eu me sinto assim, que sofre sabe?! Essas coisas! Não consigo fazer as coisas!* [silêncio da pesquisadora e choro de Beatriz] (Beatriz, 27 nov. 2020).

A aceitação da medicalização é evidenciada na forma como a própria aluna a descreve. Beatriz relaciona a necessidade da medicação não apenas a um problema interno, mas também ao ambiente escolar, mencionando que precisava tomar o remédio em razão da "*bagunça*" e dos "*coleguinhas gritando*". Ela relata os efeitos do medicamento (Ritalina) – que a deixava "*quietinha*" e "*meio bipolar*" – e demonstra confusão e internalização da dificuldade, a ponto de questionar a eficácia do diagnóstico e desejar um "*raio X da minha cabeça*" para ter certeza. Essas falas revelam a internalização do diagnóstico como um defeito pessoal ou orgânico ("*eu tenho déficit de atenção*", "*nasci assim com problema*"), o que reforça a ideia de que sua percepção sobre o diagnóstico foi sendo construída nas relações sociais. Estudos, como o de Silva, Ribas e Freitas (2026), destacam que o diagnóstico tem sido tratado como sentença

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

definitiva e defendem, com base nas proposições de Vigotski, a urgência na superação da lógica classificatória e o resgate da função emancipadora da educação em uma perspectiva inclusiva, de modo a assegurar o comprometimento com a promoção do desenvolvimento humano em sua diversidade e processualidade.

O modo como o diagnóstico (laudo) é significado nas interações também é mencionado por Bianca, professora responsável pelo AEE:

> *O que acontece e que a gente tem observado, dos professores e até dos pais, é que se o aluno tem laudo,* eles já começam a enxergar aquele aluno de forma diferente *e muitas vezes esse laudo não significa que o aluno tenha comprometimento cognitivo, que ela tenha alguma outra coisa, é simplesmente um laudo. Às vezes é um autismo leve ou com altas habilidades. Às vezes é um déficit de atenção que não chega a prejudicar o aprendizado. Mas aí,* parece que esse laudo fica pesado, porque o aluno com laudo está destinado a render menos que os outros*. É uma cultura assim meio maluca, entendeu? E aí as vezes você fica muito presa a ele. O laudo acaba tolhendo a autonomia. Em alguns casos* o laudo mais prejudica o aluno do que ajuda, nesse sentido porque as vezes eu fico em cima demais desse aluno e ele perde um pouco da autonomia*. Acho que o aluno tem que ser visto como aluno, independente do laudo. Não focar no laudo. Olhar para o aluno. Em certos casos ele mais atrapalha do que ajuda o aluno*. (Profa. Bianca, responsável pelo AEE - 20 nov. 2020).

Essa hegemonia do discurso biologicista é reforçada pelas visões de outros educadores. A professora Bianca destaca a contradição institucional: "*se o aluno tem laudo, eles já começam a enxergar aquele aluno de forma diferente*". Segundo Bianca, o laudo torna-se um peso que "*acaba tolhendo a autonomia*" e reforça a "cultura" de que "*o aluno com laudo está destinado a render menos que os outros*". Tal perspectiva, focada nas questões biológicas em detrimento da dimensão histórico-cultural, exerce uma influência decisiva no contexto escolar, determinando a direção pedagógica e discursiva.

Cordeiro (2019) e Alves (2020) trazem para a discussão questões histórico-culturais e mencionam as implicações do discurso na constituição e no desenvolvimento escolar dos sujeitos. Para Cordeiro (2019), os discursos de supremacia neurobiológica e médica estão cada vez mais evidentes nas discussões que permeiam o TDAH e acabam afetando os sujeitos que o recebem bem como as famílias e os educadores, como evidenciado nas narrativas de Beatriz e Bianca.

Em sua narrativa, a mãe de Beatriz parece relacionar o diagnóstico de TDAH àquilo que denomina "problemas no estudo":

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

> *[...] Eu nunca tive problema de comportamento com a Beatriz na escola! Ela sempre foi boazinha, sabe?! Comportada! Só na parte de estudo que ela começou a dar problema. [...] A Beatriz tem muitas dificuldades nas atividades da escola, mas a psicóloga acha que ela não tem TDAH! [...] Ela* [referindo-se a Beatriz] *sempre acha que não é capaz. Outro dia me perguntou se ela era especial. Aí eu respondi: claro que sim filha! Você é especial pra mim. Nesse sentido, de ter amor por ela. Ela tem falado muito sobre isso ultimamente! Eu procuro lidar com Beatriz como uma menina normal!* (Sarah, mãe de Beatriz - 25 set. 2020).

A hegemonia do discurso biologicista estende-se do ambiente escolar ao núcleo familiar, moldando a percepção acerca das dificuldades de Beatriz. A fala de sua mãe, Sarah, ilustra a internalização de uma lógica que separa o sujeito em esferas estanques. Sarah descreve a filha como "*boazinha*" e "*comportada*", indicando que a dificuldade não se manifesta nas dimensões social ou comportamental. Segundo sua percepção, o problema estaria localizado "*só na parte de estudo que ela começou a dar problema*". Essa cisão, que medicaliza a dificuldade de aprendizagem ao mesmo tempo que a dissocia de outras dimensões do comportamento, reflete a adesão ao diagnóstico de TDAH como explicação para as dificuldades de aprendizagem, compreendidas como decorrentes de uma condição orgânica específica. Apesar da tentativa de Sarah de lidar com Beatriz "*como uma menina normal*" e do conforto que lhe oferece ao dizer que ela é "*especial*", em um sentido afetivo, a dúvida da própria aluna – que perguntou à mãe se era "*especial*" – demonstra o quanto o rótulo médico e a experiência de fracasso escolar já permeavam sua constituição subjetiva, evidenciando o peso social do diagnóstico.

Desse modo, as narrativas apresentadas neste eixo evidenciam o quanto as dimensões biológica e médica incidem sobre o contexto da educação escolar, muitas vezes obscurecendo as condições histórico-culturais que constituem a experiência do sujeito diagnosticado. Esse aspecto é crucial, pois, como defendem Cordeiro (2019), Alves (2020) e Silva, Ribas e Freitas (2026), os discursos de supremacia neurobiológica e médica produzem implicações diretas sobre os modos de compreender a constituição e o desenvolvimento escolar dos sujeitos. A análise dos sentidos atribuídos ao diagnóstico, portanto, permite desvelar como a patologização da educação pode limitar a compreensão dos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, quando estes são reduzidos a explicações de ordem biológica e médica, em detrimento das relações sociais e culturais que os constituem, conforme a perspectiva de Vigotski.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

O diagnóstico como rótulo e a constituição subjetiva: o drama e a *perejivânie*

Este eixo constitui um núcleo central da análise, ao buscar compreender os sentidos atribuídos por Beatriz ao diagnóstico de TDAH. Para tanto, mobiliza conceitos centrais da perspectiva histórico-cultural, como *perejivânie* (vivência) e drama, articulando-os à análise do processo pelo qual o diagnóstico, como significação social, é apropriado e ressignificado pela aluna. O foco recai sobre o movimento de transformação do significado social associado ao diagnóstico – materializado no rótulo de TDAH – em sentidos subjetivos, evidenciando suas implicações para a constituição da personalidade de Beatriz.

Na sequência, Beatriz narra sua experiência com o diagnóstico de TDAH e os sentidos que lhe atribui, evidenciando como esse diagnóstico passa a integrar sua própria compreensão de si e de suas possibilidades no contexto escolar:

> *Ontem eu até peguei a Ritalina, queria tomar a Ritalina, o remédio, pra ver. Já vai vencer esse ano a ritalina, mas eu tenho tentado o máximo, mas eu não consigo! Eu não sei se sou eu, mas acho que meu cérebro é preguiçoso!* [choro] *Sei lá o que que é! Aí ontem, eu não ia falar pra você, mas minha mãe veio aqui e me ajudou.* [choro] *Ela não falou as respostas pra mim. Ela me explicou, porque eu queria que alguém escutasse eu! Eu estava muito pensativa sozinha no quarto* [choro] *Ela foi lá no quarto, me explicou, a gente conversou!!!* [choro] *É... Eu sei que é difícil né?* [silêncio, choro, suspiro] *[...] eu queria ser uma pessoa* nerd*, queria ser uma pessoa esforçada. Não queria ter problema nenhum. Eu fico nervosa, porque eu queria, mas não sou uma pessoa normal.* [chorando] *Eu queria participar melhor das aulas, mas a minha timidez me atrapalha! Eu ainda até iria continuar na psicóloga, mas ela nunca mais falou nada né?! Porque ela disse que ia dar algumas coisas pra mim e não deu. Agora não sei o que aconteceu?! Mas a timidez me atrapalha, tudo atrapalha!* [chorando]. [...] *A psicóloga falou que eu não tinha mais déficit de atenção e eu até confiava que eu não tinha! Mas agora eu não estou conseguindo!* [chorou]. *Eu acho que quando eu retornar pra escola eu vou ter que continuar a frequentar o AEE. Eu tô me esforçando o máximo, mas eu acho que eu não vou conseguir acompanhar sem o AEE. Porque achei as questões muito difíceis* (Beatriz - 27 nov. 2020).

> *[...] se a minha mãe pede rápido, eu olho no celular, porque preciso pensar muito para ver as horas no relógio de ponteiro. Eu sei, mas eu demoro responder e fico nervosa... [...] Jogo da memória eu sou bem ruim. Tenho dificuldade pra memorizar. Às vezes minhas sobrinhas querem jogar e eu jogo com elas. Elas memorizam muito mais do que eu. Eu sou bem ruim de memória. Não consigo guardar nada* (Beatriz - 16 out. 2020).

O diagnóstico, como instrumento técnico-semiótico (Cecon, 2025), não atua de forma direta ou homogênea sobre o sujeito, mas é apropriado por Beatriz a partir de sua *perejivânie*,

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

compreendida como a unidade entre as condições objetivas do meio e o modo singular como o sujeito as vivencia, em relação com sua situação social de desenvolvimento. Nesse processo, o significado social atribuído ao diagnóstico é ressignificado na experiência singular de Beatriz, adquire contornos afetivos e pessoais e articula-se a sentimentos de autoculpabilização, sofrimento e instabilidade na compreensão de si.

A *perejivânie* de Beatriz diante do diagnóstico revela um movimento de atribuição de suas dificuldades a causas internas e aparentemente imutáveis, como expresso em sua fala: "*eu não sei se sou eu, mas acho que meu cérebro é preguiçoso!*". Essa formulação não se reduz a uma descrição de si, mas expressa uma tomada de posição diante das explicações que lhe são socialmente disponibilizadas, indicando a apropriação de um discurso biologizante que desloca a compreensão de suas dificuldades para o âmbito individual. A autoculpabilização também se manifesta na forma como Beatriz avalia suas próprias capacidades, especialmente em situações que envolvem memória e atividades cotidianas: "*Eu sou bem ruim de memória. Não consigo guardar nada*" e "*preciso pensar muito para ver as horas no relógio de ponteiro. Eu sei, mas eu demoro responder e fico nervosa...*". Ao perceber-se como menos capaz em atividades que considera realizadas com maior facilidade por seus pares, Beatriz passa a interpretar suas dificuldades a partir de uma marca individualizada, fazendo com que o diagnóstico adquira contornos estigmatizantes e contribua para restringir sua percepção acerca de suas próprias possibilidades.

Essa tensão explicita-se na oscilação entre diferentes posições subjetivas: o desejo de corresponder a um ideal social – "*queria ser uma pessoa* nerd*, [...] esforçada*" —; a negação de si – "*não sou uma pessoa normal*" —; a confiança momentânea na fala da psicóloga – "*eu até confiava que eu não tinha*" —; e a retomada da dúvida diante das dificuldades que vivencia no presente – "*mas agora eu não estou conseguindo*". Essas posições não se articulam de modo estável, configuram um campo de contradições no qual Beatriz se vê diante da necessidade de atribuir sentidos a si mesma e às próprias dificuldades, ora aproximando-se do discurso médico, ora tensionando-o a partir de sua experiência. Não se trata, portanto, de uma simples oscilação entre diferentes percepções de si, mas de um movimento marcado por contradições que expressam as relações entre os sentidos que lhe são socialmente disponibilizados e aqueles que se constituem em sua experiência singular. É nesse movimento contraditório que se evidencia o drama. Mais do que uma expressão de sofrimento individual, o drama pode ser compreendido

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

como um campo de tensões e contradições no qual o sujeito se vê diante da necessidade de posicionar-se, envolvendo diferentes possibilidades de relação consigo mesmo e com os outros (Delari Junior, 2011; Smolka, 2006; Vigotski, 2001b).

Essa luta interna manifesta-se na incerteza e na busca por uma definição objetiva: a dúvida em relação ao diagnóstico, o desejo de realizar um "*raio X da cabeça*" para obter uma confirmação e a consideração do uso de medicação – "*queria tomar [...] pra ver*" – expressam tentativas de lidar com o conflito por meio de explicações que enfatizam uma base orgânica para suas dificuldades. A busca por uma confirmação objetiva pode ser compreendida, assim, como parte da própria tensão vivenciada por Beatriz diante das diferentes explicações sobre si e sobre suas dificuldades.

O drama vivenciado por Beatriz também se evidencia quando ela busca a mãe e relata: "*eu queria que alguém escutasse eu! Eu estava muito pensativa sozinha no quarto* [choro]. *Ela foi lá no quarto, me explicou, a gente conversou!!!*". A busca por essa interação, na qual o conteúdo da conversa parece assumir menor centralidade do que a própria possibilidade de ser escutada – "*alguém escutasse eu*" —, evidencia a importância da relação social e da mediação do outro na elaboração das experiências vivenciadas. Nessa perspectiva, a reorganização das funções psicológicas superiores não pode ser compreendida como resultado de um processo exclusivamente interno, tampouco reduzida à busca por uma explicação de ordem biológica, uma vez que se constitui nas relações sociais e nos processos de significação. É nesse movimento de luta, mediação e reorganização diante das contradições vivenciadas que se engendra a constituição subjetiva de Beatriz.

O discurso médico, embora inicialmente se apresente como fonte de explicação, torna-se também fonte de confusão e ansiedade para a aluna. Sua insegurança evidencia-se na dúvida sobre em quem confiar – se na psicóloga, que afirmou que ela "*não tinha mais déficit de atenção*"; ou em sua própria experiência atual, que a leva a sentir que "*ainda, eu tenho déficit de atenção*". O drama de Beatriz é marcado pela incerteza em relação ao diagnóstico e pela compreensão de suas dificuldades de atenção como decorrentes de uma condição individual, desconsiderando que a atenção voluntária possui gênese social e se desenvolve nas relações sociais, conforme explicita Vygotski (1995) em sua lei geral do desenvolvimento.

Assim, a *perejivânie* de Beatriz diante do diagnóstico não se reduz à vivência de uma condição, mas constitui um campo de sentidos no qual o rótulo de TDAH passa a participar da

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

forma como ela compreende suas possibilidades de ação e desenvolvimento. O drama emerge nesse processo, evidenciando a luta da aluna para compreender a si mesma e posicionar-se diante das contradições entre aquilo que vivencia, aquilo que lhe é dito e aquilo que dela é esperado. Nesse sentido, o diagnóstico ultrapassa sua dimensão explicativa e passa a atuar como mediador na constituição subjetiva, incidindo sobre a maneira como Beatriz se percebe, interpreta suas dificuldades, orienta suas ações e projeta suas possibilidades futuras.

A interação docente e o impacto do meio escolar na trajetória de Beatriz

Este eixo examina as condições concretas vivenciadas pela aluna na escola, desde o episódio inicial de desqualificação até o modo como a professora Grace interpreta o laudo; e busca evidenciar como as relações sociais e as condições do meio participam dos processos de desenvolvimento e constituem sua experiência e trajetória escolar.

> *Aconteceu uma coisa horrível! A professora chamou a Beatriz de "burra" na frente de todos os coleguinhas [interrompeu um pouco a fala e retomou]. Isso marcou muito ela! Ela ficou muito abalada! Acho que deixou sequela na Beatriz. [...] Quando ela me contou, fiquei muito triste! Então fui conversar na escola. A professora disse que não falou isso pra ela! Eu não acreditei porque a Beatriz não mente. [...]* O que a professora falou abalou muito a Beatriz! É muito pesado! [ficou triste e parou um pouco de falar] *Isso ficou nela!* Acho que deixou sequela na Beatriz [ela parou de falar e apresentou fisionomia triste] (Sarah – mãe de Beatriz, 25 set. 2020).

O relato de Sarah acerca da experiência vivenciada por Beatriz, ao ser chamada de "burra" por uma professora diante da turma, evidencia a relevância das interações escolares nos processos de constituição subjetiva da aluna. Longe de se configurar como um episódio pontual, o acontecimento adquire caráter duradouro – "*isso ficou nela*" –, indicando que a situação foi vivenciada de modo significativo e passou a participar da forma como Beatriz se percebe e se posiciona no contexto escolar.

Nessa direção, é possível compreender esse episódio como uma *perejivânie* marcante, na medida em que articula as condições objetivas da situação – a exposição pública e a desqualificação – ao modo singular como Beatriz as vivencia, mobilizando sentimentos de humilhação, tristeza e retraimento. A fala da mãe sugere que o ocorrido não se restringiu aos efeitos imediatos daquele momento, mas passou a integrar a história de Beatriz, constituindo

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

uma referência significativa em sua trajetória escolar e nos modos como ela se relaciona consigo mesma e com o contexto escolar.

Esse processo se evidencia também na fala da própria Beatriz, ao relatar a intervenção do professor em sala de aula:

> *[...] Ahh, eu tenho bastante dúvida, é um pouquinho difícil! Parece um pouco complicadinho de entender e eu não pergunto pro professor porque tenho vergonha e assim..., eu não gostei muito do professor porque um dia ele me chamou atenção. Eu sei que ele quer o bem, sempre fala pro meu bem, mas um dia eu tava..., tinha um negócio incomodando a minha unha, aí, eu tava comendo, não comendo, eu tava mordendo para sair o corinho que tinha na minha unha aí ele foi e chamou minha atenção! Falô: ôh minina de óculos vermelho, presta atenção!!! Cê sabe o que eu tô falando? Aí eu fiz assim com a cabeça* [afirmativamente]. *Para de prestar atenção na unha! Aí* eu fiquei vermelha! Porque todo mundo olhando pra mim! Passei vergonha! *Então isso eu não gostei sabe? Aí fiquei bem triste!* (Beatriz - 02 out. 2020).

Ao ser chamada publicamente a atenção – "*menina de óculos vermelho, presta atenção!*" —, a aluna relata ter sentido vergonha e tristeza, destacando que o fato de "*todo mundo olhar pra mim*" a levou a evitar situações semelhantes de exposição. A partir desse episódio, observa-se uma inflexão em sua forma de participação: a dificuldade em fazer perguntas e se engajar nas atividades passa a estar relacionada ao receio de uma nova exposição, indicando que as relações estabelecidas com o professor e com o coletivo da turma participam da maneira como Beatriz se envolve com a atividade de estudo.

Sob essa perspectiva, as intervenções docentes não se restringem ao plano cognitivo, mas participam da produção de sentidos que incidem sobre a motivação, o interesse e as formas de participação da aluna. Conforme discutido por Smolka (2010), os sujeitos são afetados de maneira singular pelos sentidos produzidos nas relações sociais, o que permite compreender como situações de exposição e constrangimento podem repercutir na relação do estudante com o conhecimento, com os outros e consigo mesmo bem como em sua participação no contexto escolar.

A seguir, a narrativa da professora Grace explicita, por sua vez, uma contradição central presente no contexto escolar: o diagnóstico pode operar tanto como instrumento para a compreensão das necessidades educacionais da aluna e para a reorganização das práticas pedagógicas quanto como elemento que favorece sua estigmatização:

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

> *É necessária muita cautela em relação ao impacto que os diagnósticos podem causar na vida do estudante, pois existem duas possibilidades: Ele pode ser um norte para instituição, ou seja, a partir dele, todo o trabalho pode ser repensado, ressignificado e com isto promover a inclusão de fato. Por outro lado, pode também causar trauma, ou até mesmo vir a ser um estigma* (Profa. Grace – 13 nov. 2020).

Ao afirmar que o laudo pode ser "*um norte*" ou "*um trauma*", a docente evidencia que seus efeitos não são intrínsecos ao diagnóstico, mas dependem dos modos como ele é significado e mediado nas relações e práticas escolares. Nesse sentido, a trajetória de Beatriz revela que as dificuldades associadas ao diagnóstico não podem ser compreendidas de forma isolada das condições concretas de sua escolarização. As situações de exposição, a ausência de mediações pedagógicas sensíveis e as relações marcadas pelo constrangimento participam da produção de sentidos de incapacidade, repercutindo em sua relação com as próprias possibilidades e com a atividade de aprender.

Assim, à luz da perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento de Beatriz não pode ser compreendido como determinado por características individuais ou biológicas, deve ser visto como um processo constituído nas relações sociais concretas que vivencia (Dainez, 2017). As práticas pedagógicas, ao produzirem determinados sentidos e afetos, podem tanto restringir quanto ampliar suas possibilidades de participação e aprendizagem, evidenciando o papel central da escola e do professor na constituição de sua trajetória escolar e nos modos como a aluna se relaciona consigo mesma, com os outros e com o conhecimento.

Quando questionada sobre seus conhecimentos e percepções acerca do processo de escolarização de Beatriz, a professora Helena relata:

> *[...] Beatriz é uma menina muito doce, mas bastante tímida. Participava das aulas como os demais alunos, mas somente em determinadas aulas [...] O que me lembro bem, é que fiquei sabendo de sua dificuldade* [laudo]*, somente no terceiro ou quarto bimestre quando a orientadora educacional me pediu para fazer uma avaliação dela sobre essas questões. Se tivessem me dito antes, sobre o laudo teria concentrado mais minha atenção nela* (Profa. Helena - 16 out. 2020).

A fala da professora Helena introduz um elemento importante para a compreensão da trajetória escolar de Beatriz: o papel do diagnóstico na organização das práticas pedagógicas. Ao afirmar que "*se tivessem me dito antes [...] teria concentrado mais minha atenção nela*", a

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

docente revela que sua ação pedagógica não se orienta exclusivamente pelas necessidades concretamente manifestadas pela aluna, mas também pelo acesso a um saber institucionalizado acerca de sua condição.

Esse dado revela uma contradição significativa: embora Beatriz já apresentasse dificuldades de participação e aprendizagem, estas não foram inicialmente tomadas como objeto de uma intervenção pedagógica diferenciada. É somente a partir da nomeação diagnóstica que a aluna passa a ser reconhecida como alguém que demanda maior atenção. Nesse sentido, o diagnóstico opera como mediador do olhar docente, participando da maneira como a dificuldade é interpretada e orientando as possibilidades de intervenção pedagógica.

Tal dinâmica indica que a escola, em determinadas circunstâncias, pode deslocar o foco das relações concretas de ensino e aprendizagem para classificações externas, fazendo com que o reconhecimento das necessidades educacionais fique condicionado à existência de uma nomeação diagnóstica. Essa lógica reforça a centralidade do diagnóstico na organização das relações escolares, tensionando sua função entre instrumento para a compreensão e organização das práticas pedagógicas e marcador de diferença, questão analisada por Cecon (2025).

Assim, ao lado das experiências de exposição e constrangimento vivenciadas por Beatriz, as formas de reconhecimento – ou de não reconhecimento – por parte da escola também participam de sua trajetória escolar. A ausência inicial de intervenções pedagógicas diferenciadas, seguida de uma possível mudança no olhar docente mediada pelo diagnóstico, evidencia que os processos de desenvolvimento e aprendizagem da aluna estão profundamente imbricados às condições concretas de sua escolarização e aos modos como ela é significada no interior dessas relações.

Considerações finais

O presente estudo, fundamentado na teoria histórico-cultural e ancorado em excertos narrativos produzidos em contextos educacionais, possibilitou compreender a constituição de Beatriz e as implicações do diagnóstico de TDAH em sua trajetória escolar.

Ao privilegiar o contexto e a singularidade do caso investigado, a análise evidenciou elementos relevantes para a compreensão da constituição humana em sua natureza social,

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

especialmente em um contexto marcado por processos de patologização da educação escolar. As narrativas analisadas revelaram contradições importantes no cotidiano escolar e destacaram a tendência de desconsiderar o papel das relações sociais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, em favor de explicações predominantemente biológicas.

Observou-se que professores e familiares atribuem sentidos diversos ao diagnóstico de TDAH, frequentemente articulando características comportamentais, individuais e sociais a explicações de natureza patológica. Essa articulação contribui para a centralidade de explicações medicalizantes no modo de compreender as dificuldades escolares, deslocando para o indivíduo questões que também se constituem nas relações sociais e nas condições concretas de escolarização.

À luz do referencial vigotskiano, o caso de Beatriz foi analisado a partir dos conceitos de drama e *perejivânie*, fundamentais para compreender as experiências e as contradições que atravessam sua constituição subjetiva. O drama vivenciado pela estudante manifesta-se na luta para atribuir sentidos a si mesma e às próprias dificuldades diante das tensões presentes no meio, especialmente aquelas relacionadas ao diagnóstico de TDAH. As diferentes posições assumidas por Beatriz – entre a identificação com o diagnóstico, a dúvida, a autoculpabilização e a busca por reconhecimento – evidenciam um processo marcado por contradições, no qual os sentidos socialmente produzidos acerca de sua condição entram em relação com sua experiência singular.

Em consonância com os objetivos propostos, os resultados permitiram compreender as implicações do diagnóstico na constituição de Beatriz e em sua trajetória escolar bem como identificar os sentidos atribuídos ao TDAH por professores e familiares. Esses sentidos revelaram-se permeados pela articulação entre explicações sociais, comportamentais e biológicas, ressaltando como o diagnóstico pode assumir diferentes funções no contexto escolar: pode contribuir para a compreensão de determinadas necessidades e para a reorganização das práticas pedagógicas, mas também pode produzir marcas, expectativas e formas de estigmatização que restringem as possibilidades de participação da estudante.

O estudo aponta, portanto, para a necessidade de repensar as práticas pedagógicas em contextos semelhantes ao vivido por Beatriz, destacando o papel central da escola e, particularmente, dos professores na produção dos sentidos atribuídos aos estudantes

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

diagnosticados. As análises revelam que as possibilidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento não podem ser compreendidas exclusivamente a partir de características individuais ou de diagnósticos, mas devem ser relacionadas às condições concretas de escolarização e às relações sociais nas quais os sujeitos se constituem.

Considera-se, finalmente, que o diagnóstico não deve operar como limitador ou determinante das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Isso implica deslocar a centralidade de explicações biologizantes e orientar a intervenção pedagógica pelo reconhecimento da diversidade humana, das condições sociais de desenvolvimento e das experiências singulares vivenciadas pelos sujeitos. Mais do que negar a existência ou a relevância do diagnóstico, trata-se de questionar sua transformação em explicação suficiente para as dificuldades escolares e em parâmetro para definir, antecipadamente, aquilo que o estudante pode ou não realizar. Nessa perspectiva, a escola é chamada a produzir condições de participação, aprendizagem e desenvolvimento que ampliem as possibilidades do sujeito, em vez de restringi-las aos limites supostamente estabelecidos por uma classificação diagnóstica.

Referências

ALVES, Julia Mayra Duarte. *Eles são mais hiperativos e elas desatentas?* Discursos sobre gênero e TDAH em endereçamentos à educação. 2020. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Educação, Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10942416. Acesso em: 28 jul. 2022.

CECON, Nádia. *O diagnóstico de deficiência e suas implicações no contexto da gestão escolar.* 2025. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2025.

CHAGAS, Julia Chamusca; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Patologização e Medicalização da Educação Superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 32, n. esp., 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne28 Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/hkWLpJzSKyzphR9vmhSHQ7D/?lang=pt. Acesso em: 15 out. 2026.

CORDEIRO, Suzi Maria Nunes. *O biopoder e a domestificação dos corpos infantis*: estudo sobre o TDAH e as representações sociais de diferentes profissionais acerca do suposto transtorno e da medicalização. 2019. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

DAINEZ, Débora. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva. *Revista de Psicología*, Santiago, v. 26, n. 2, p. 151-160, dez. 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47948 Disponível em: https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/47948. Acesso em: 15 out. 2026.

DELARI JUNIOR, Achilles. Sentidos do "drama" na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-197, abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/TLXhpLjNNKkwn9xKqJbzTxm/abstract/?lang=pt. Acesso em: 30 abr. 2026.

FREITAS, Ana Paula de; SILVA, Daniele Nunes Henrique. A potência da narrativa no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista. *Pro-Posições*, Campinas, v. 36, p. e2025c0301BR, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2024-0026BR. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/3dDsCgH8bySS56w7fTVLtVp/?lang=pt. Acesso em: 15 out. 2026.

MOTA, Júnia Garcia França. *Sentidos atribuídos a um caso de TDAH de predominância desatenta: uma análise a partir da perspectiva histórico-cultural*. 2023. 90 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2023.

MOTA, Júnia Garcia França; FREITAS, Ana Paula de. Narrativas de vida: um instrumento semiótico favorável ao trabalho de orientação educacional no ensino básico. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, [*S. l.*], v. 7, n. 3, p. 1465-1479, 2021. DOI: https://doi.org/10.12957/riae.2021.54899. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/54899. Acesso em: 3 out. 2026.

MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e medicalização da infância. *Desidades*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 11-21, 2013. Disponível em: https://pepsic.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822013000100002. Acesso em: 15 out. 2026.

PINO, Angel. *As marcas do humano*: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, p. 741-756, 2010. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42025/45693 Acesso em: 30 abr. 2026.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; RIBAS, Luana; FREITAS, Ana Paula de. Psicodiagnóstico e inclusão escolar: críticas e contribuições de Vigotski. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 52, p. e297347, 2026. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202652297347en. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/WzHQK76pRZXgYnhb5T3dJnF/?lang=en. Acesso em: 16 out. 2026.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. *Pro-Posições*, Campinas, v. 17, n. 2, p. 99-118, 2006. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643630. Acesso em: 30 abr. 2026.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: as relações ensino em questão. Ou das (não) coincidências nas relações de ensino. *In*: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (org.). *Questões de desenvolvimento humano*: práticas e sentidos. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 107-128.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Psicologia concreta do homem. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

WERNER, Jairo. *Saúde & educação*: desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

SOBRE AS AUTORAS

Júnia Garcia França Mota. Doutora em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Bolsista (Capes). Professora de Educação Física da Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais – Itajubá.

Contribuição de autoria: Conceituação. Curadoria de Dados. Análise Formal. Investigação. Metodologia. Administração do Projeto.
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8291512506620379

Ana Paula de Freitas. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. Bolsista Produtividade CNPq.

Contribuição de autoria: Conceituação. Curadoria de Dados. Análise Formal. Metodologia. Supervisão.
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8758283696346416

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Pesquisa aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade São Francisco. Gemini utilizado para tradução de título, resumo e palavras-chave e auxílio na formatação das referências bibliográficas.

AGRADECIMENTOS

À Capes, pela bolsa concedida, financiamento 001.

Recebido em: 01.05.2026
Aprovado em: 22.09.2026
Publicado em: 11.11.2026