

O QUE PODE ESTAR POR TRÁS DOS VALORES E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO TDAH EM UM CONTEXTO EDUCACIONAL NEOLIBERAL

*Marina Muniz de Lourenço¹
Dagmar de Mello e Silva²*

RESUMO

Neste artigo, o TDAH aparece como suspeita ou diagnóstico para justificar o fracasso escolar de alunos que não acompanham os ritmos e os focos de atenção colocados pela escola em um contexto neoliberal. O objetivo é refletir sobre questões que podem trazer respostas para os motivos pelos quais a escola contemporânea insiste numa concepção reducionista da cognição como representação de mundo, tratando-a como mera capacidade de solução de problemas, a partir das formas de disciplinarização dos corpos. Para tanto utilizam-se perspectivas de pesquisadores que pensam em políticas inventivas de cognição e de uma ecologia da atenção como abertura para uma educação que se contrapõe ao produtivismo e a uma temporalidade apressada, afinada com as demandas do capital que acabam por estigmatizar corpos cujos ritmos atencionais se contrapõem a essa lógica.

PALAVRAS-CHAVE: *TDAH; Educação neoliberal; Políticas de cognição; Atenção.*

¹ Licenciada em História pela Universidade Federal Fluminense e Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense. Atua como professora de Apoio Educacional Especializado na Rede Municipal de Educação de Niterói desde o ano de 2019, no setor de Educação Especial e Inclusiva. Orcid-ID <https://orcid.org/0000-0001-7716-9371>; e-mail mlourenco@id.uff.br.

² Possui graduação em Psicologia pela Universidade Gama Filho (1985), Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2002), Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009) e Pós-Doutorado em Filosofia da Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2014). Professora Associada da Universidade Federal Fluminense e Professora permanente dos Programas de Pós-Graduação - Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) e Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão - Doutorado (PGCTIn). Orcid-ID <https://orcid.org/0000-0002-5863-3607>; e-mail dmesilva@id.uff.br.

WHAT MAY BE BEHIND THE VALUES AND MEANINGS ASSIGNED TO ADHD IN A NEOLIBERAL EDUCATIONAL CONTEXT

ABSTRACT

In this article, ADHD appears as a suspicion or diagnosis to justify the school failure of students who do not follow the rhythms and focuses of attention placed by the school in a neoliberal context. The objective is to reflect on questions that can bring answers to the reasons why the contemporary school insists on a reductionist conception of cognition as a representation of the world, treating it as a mere ability to solve problems, based on the forms of disciplining bodies. For this purpose, perspectives of researchers who think about inventive policies of cognition and an ecology of attention are used as an opening for an education that is opposed to productivism and a rushed temporality, in tune with the demands of capital that end up stigmatizing bodies whose attentional rhythms oppose this logic.

KEYWORDS: *ADHD; Neoliberal Education; Cognition Policies; Attention.*

Introdução

Durante o duro período da ditadura militar, que se iniciou após o golpe de 1964 e permaneceu até o ano de 1985, a educação brasileira sofreu reformas que impulsionaram um ensino voltado para as demandas da produção capitalista e, portanto, uma formação que visava o capital humano: o chamado ensino tecnocrata. Neste viés ideológico, a educação e o ensino no país adotaram uma pedagogia meritocrática, voltada para o mundo do trabalho, eximindo-se de preocupações com o pensamento crítico dos discentes e, conseqüentemente, com o respeito às diversidades. Ao analisar esse período é preciso deixar em evidência que, ao mesmo tempo que o governo se atinha às práticas totalitárias da extrema direita, ele também visava o avanço do desenvolvimento das políticas neoliberais no país, o que refletiu na educação:

Os governos militares adotaram um movimento político de duplo sentido: ao mesmo tempo em que suprimiram as liberdades democráticas, instituíram instrumentos jurídicos de caráter autoritário e repressivo, colocando em prática mecanismos, que sob o pretexto de modernização do Estado nacional, acirram o capitalismo selvagem em territórios brasileiros. Em síntese: propugnavam a criação de uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial, pautada pela racionalidade técnica. (FERREIRA JUNIOR, BITTAR, 2008, p. 335).

A Lei. 5.692 do ano de 1971 que tratava da reforma do primeiro e segundo grau do ensino básico, trouxe alguns pontos que deixaram clara a intenção do governo em uma educação ideologicamente voltada para a formação de trabalhadores, tendo como foco o desenvolvimento do capital. No que se refere à formação do currículo, essas questões aparecem de forma objetiva no artigo 5º que pressupõe: “será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.”

Ferreira Jr e Bittar (2008) explicam em seu artigo “Educação e ideologia tecnocrática no período de ditadura militar” os motivos pelos quais o governo dos generais decidiu pautar-se no tecnicismo como uma das características fortes no âmbito das políticas educacionais. Segundo estes autores, o Estado tinha como uma de suas prioridades o fortalecimento do Poder Executivo à vista do setor econômico, em sobreposição ao político e social. Dessa maneira, estabelecer uma educação tecnocrata seria um plano estratégico desse fortalecimento porque:

Assim, a propensão em transformar o Estado aos moldes de uma grande empresa, gerenciada por técnicos que absorvessem as funções da política pela

dita eficiência que eles representavam, constituiu-se no motivo da ideologia tecnicista que embalou o regime militar (FERREIRA Jr, BITTAR, 2008, p.343).

Esse passado insiste em se manter presente nos dias atuais e um bom exemplo é a Reforma do Ensino Médio gestada no governo de Michel Temer após o golpe de Estado que resultou no impeachment da, até então, Presidenta da República Dilma Rousseff. Implementada em 2022 pelo governo de extrema-direita de Jair Bolsonaro, e que ora se luta por sua revogação, esta reforma aponta para o viés neoliberal destes governos posto que em seu conteúdo está explícita a intenção de uma formação tecnicista que institui itinerários formativos que flexibilizam o currículo por uma lógica utilitarista, voltada para o trabalho, abrindo mão de disciplinas que possibilitam o pensar com criticidade. Outrossim, essa política produz o acirramento das desigualdades escolares entre as redes pública e privada e a manutenção de uma educação voltada para os ricos e outra para os pobres, com a finalidade de manter o *status quo* de classes sociais privilegiadas economicamente que continuarão pagando escolas de alto custo para garantir um currículo que mantenha o capital cultural de seus filhos.

Ainda, na era Bolsonaro, o Brasil passou a descartar os avanços educacionais desenvolvidos após o período da ditadura militar, construídos por educadores comprometidos com um projeto de sociedade mais ético, e resgatou características relacionadas com o regime militar, durante os chamados anos de chumbo. O ex-presidente tentou restabelecer e fortalecer políticas para uma educação tecnocrata, visando os princípios do antigo regime militar, ou seja, formar indivíduos como mão de obra barata para o desenvolvimento do neoliberalismo no país, em contraposição a uma educação voltada para a formação de cidadãos críticos, pensantes e questionadores de suas realidades, muitas vezes adversas.

Entre as muitas ações implementadas pelo ex-presidente da república, por exemplo, encontrava-se a nomeação de apoiadores do Escola sem Partido, para atuarem em cargos de gestão do Ministério da Educação e outros órgãos do governo federal (LINARES e BEZERRA, 2019). O Escola sem Partido tem como uma das principais características atacar disciplinas escolares que possam suscitar o pensamento político crítico e reflexões sobre o contexto social, fundamentos emancipatórios para as classes trabalhadoras e da população pobre do país. Segundo Linares e Bezerra (2019) o movimento do Escola sem Partido tem a escola pública como principal foco de ataque:

Hostil à democracia, o Escola Sem Partido lidera uma cruzada medieval contra a liberdade de ensinar, e fez parte de um movimento reacionário mais geral contra os direitos sociais. Por isso é que miram na escola pública. Sob o argumento de que ela é o terreno privilegiado da educação de esquerda, adeptos desse movimento buscam não apenas expurgar uma visão partidária fantasiosa, mas introduzir na rede escolar métodos de gestão que acentuam valores privado-familiares em substituição a um ensino laico e científico (p.130).

Sob o discurso de que a escola pública propaga ideologias políticas de esquerda, o Escola sem Partido procura impor um ensino “neutro” no qual, segundo o movimento, as discussões que envolvam “questões políticas” sejam evitadas. Tal visão se torna castradora da consciência de classe, posto que exclui temáticas que envolvem os conflitos sociais que refletem na educação das classes populares. Para Linares e Bezerra (2019) a tentativa de impor a “neutralização” no ensino é um plano voltado para o interesse das classes dominantes.

Em comparação às reformas educacionais do regime ditatorial, pode-se dizer que ambas almejam a dominação, por parte das classes dominantes em relação à classe trabalhadora, pois em ambos os planos a educação pública é vista como um espaço de formação de mão de obra apta a servir o Estado e aos grandes conglomerados econômicos através da mais-valia, visto que não há, nesses contextos, uma pedagogia voltada para o ensino crítico, que tenha em seu currículo debates em torno do respeito às diversidades, aos conflitos de classe e interseccionalidades sociais, dentre outros.

Há, portanto, uma disciplinarização dos corpos e mentes cujo o único objetivo dos processos de aprendizagem é produzir mão de obra para o mercado de trabalho e isso, principalmente, no que diz respeito às classes populares, através de ataques frequentes à escola pública. Esse “biopoder”, como se refere Foucault (1987), é uma prática de dominação que reprime, sobretudo, o livre devir dos corpos, através de uma prática de vigília que controla e pune os corpos considerados rebeldes.

1.1 A disciplina sobre os corpos e mentes: características de uma educação voltada para o capital

Foucault (1987), em seu livro “*Vigiar e Punir*” denuncia uma nova forma de poder que nasce na Modernidade, o poder das instituições. A partir de suas análises somos levados a compreender que o poder deixa de ser uma força exercida verticalmente:

“Agora é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de fixação” (*Idem*, p. 151). Trata-se de um biopoder, posto que as práticas de disciplinarização incidem sobre os corpos, assumindo a tarefa de gerir a vida das pessoas por meio da disciplina e da biopolítica. Uma forma de poder que nos atravessa e constitui as relações no interior das sociedades, padronizando e controlando os corpos para torná-los “corpos dóceis”:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrija, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 1987, p. 164).

As práticas disciplinadoras ocupam um espaço de relevância na educação tecnocrata, não só nas práticas pedagógicas, mas também em tudo que envolve a instituição escolar como, por exemplo, os espaços arquitetônicos, hierarquização e, até mesmo o tempo que se passa dentro das escolas. Vera Portocarrero (2004) explica como a disciplina funciona sobre os corpos, nas instituições escolares:

A disciplina organiza o espaço através de uma repartição dos indivíduos; controla a atividade através do controle do tempo; especifica o indivíduo generalizando-o através de uma vigilância hierárquica; organiza as diferenças através de uma sanção normalizadora e reproduz e produz saber através do exame (p. 172).

Para as ideologias voltadas para o desenvolvimento do capital, no modelo liberal, a disciplinarização dos corpos precisa atender a uma demanda de produção:

[...] corpos e mentes precisam ser úteis dentro de uma lógica do funcionamento social e econômico. Nesse sentido, não existe mais apenas uma vigilância sobre o produto, mas também, sobre o produtor e a atividade que exerce. O produtor, dentro do contexto do capitalismo, age conforme o tempo preciso de produção sem que possa haver uma distração ou desvio em suas ações: “através do controle do tempo, da precisão da decomposição dos gestos e dos movimentos, ajustando o corpo a imperativos temporais (PORTOCARRERO, 2004, p.173).

A partir de Foucault (1987), com suas teorizações sobre a ideia de disciplina e a produção de corpos dóceis, fica claro os modos como a instituição escolar de ensino

tecnocrata cria padrões cronológicos para seu funcionamento, excluindo aqueles cujos corpos não se expressam de maneira adequada às teorias psicopedagógicas que determinam o que deve ou não ser considerado normal. Teorias e práticas que carregam em si as características do liberalismo, hoje reatualizado em neoliberalismo como, por exemplo, a meritocracia. A meritocracia, por sua vez, não cede espaço para a diversidade: aqueles que não produzem ou resolvem tarefas no tempo certo ou, aos menos suficiente, são considerados como fracassados no âmbito da escola.

O fracasso escolar pode estar relacionado, então, à uma lógica de ensino voltada para a superprodução que requer uma atenção responsiva às demandas que chegam para os alunos. O Transtorno do Déficit de Atenção, neste contexto, aparece como suspeita ou diagnóstico para justificar o fracasso escolar. É preciso, portanto, levantar uma discussão a respeito do que pode estar por trás dos valores e significados atribuídos ao TDAH em um contexto educacional neoliberal. O porquê desse transtorno ser o principal diagnóstico, na atualidade, para crianças que não acompanham os ritmos e os focos de atenção estabelecidos pela escola. Refletir sobre essas questões pode nos trazer respostas para os motivos pelos quais a escola contemporânea insiste numa concepção reducionista da cognição, tratando-a como mera capacidade de solução de problemas, cujas respostas prévias já estão dadas, investindo maciçamente numa forma de atenção focalizada (KASTRUP, 2004). Seria esta a estratégia da escola para confluir com um modelo de sociedade afinada com as demandas do capital?

1.2 O que pode estar por trás do crescimento de diagnósticos rápidos de TDAH

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é descrito pelo DSM-5 como um transtorno neurológico que vem surgindo cada vez mais em diagnósticos de crianças e jovens em fase escolar. As características que justificam o diagnóstico desse transtorno são: “desatenção, hiperatividade e impulsividade” (ANDRADE *et.al.*, 2018, p. 101). O ambiente escolar tem sido um espaço no qual a prevalência de encaminhamentos de crianças com suspeita do transtorno assume uma quantidade expressiva em virtude dos “problemas de aprendizagem” apresentados por estas crianças.

Em sua tese “Corpos que não param: Criança, TDAH e escola” a educadora Cláudia Rodrigues de Freitas (2011) apresenta sua experiência em uma escola na cidade de Porto Alegre, na qual a autora defende que o TDAH assumiu proporções de uma pandemia devido ao grande número de crianças diagnosticadas com esse transtorno, mundialmente. A autora, ainda, levanta o problema da medicalização dessas crianças, pois através de sua pesquisa, constatou que em uma sala de aula com aproximadamente vinte alunos, quatro ou cinco estão sendo medicalizados para o tratamento do déficit de atenção e hiperatividade.

Em outra pesquisa realizada através de questionários durante a matrícula de responsáveis por alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental em escolas municipais do Paraná, Santos e Tulerki (2020) demonstram, em seus resultados, que 70 de aproximadamente 1.200 alunos utilizam medicamentos para “transtornos de aprendizagem e controle de comportamento” (SANTOS; TULESKI, 2020) e dentre essas 70 (setenta) crianças tratadas com medicamento, 55 (cinquenta e cinco) realizam o uso de um medicamento chamado Ritalina. Um fator importante que os resultados da pesquisa demonstraram é que a maioria dos transtornos citados pelos responsáveis para justificar a utilização do uso de medicação é o diagnóstico de TDAH.

Ao discutirem os resultados, as autoras demonstram preocupação diante do uso excessivo da Ritalina, visto que esse medicamento (utilizado para melhorar a concentração no que diz respeito às crianças diagnosticadas com TDAH) pode trazer sérios riscos à saúde, se consumido ao longo prazo. Santos & Tuleski (2020) apontam os efeitos colaterais do uso contínuo de Ritalina em crianças, dando como exemplos problemas sérios como insônia e nervosismo.

Andrade *et.al.* (2018) dissertam em suas pesquisas sobre os efeitos colaterais da Ritalina, chamando a atenção para outras questões perigosas relacionadas ao seu uso, para além das citadas pelas autoras acima. Uma das questões colocadas pelos pesquisadores é o fácil acesso a esse medicamento pela internet e sua busca para suprir os problemas de concentração e melhorar a aprendizagem, sobretudo no que diz respeito às crianças. Os pesquisadores atentam para o diagnóstico precoce que ocorre quando as características que seriam possíveis indicadores do TDAH ainda são recentes nas crianças, o que faz com sejam medicalizadas e expostas aos efeitos colaterais da droga. O “cloridrato de

metilfenidato”, substância principal da Ritalina é descrita pelos pesquisadores como causadora de dependência química podendo, inclusive, causar problemas na atenção:

O metilfenidato pode causar dependência química e com a interrupção brusca do medicamento, pode-se enfrentar a síndrome de abstinência, além de insônia, sonolência, piora na atenção e na cognição, surtos psicóticos, alucinações e em casos mais graves, suicídio. Além disso, aparecem outros sintomas como “efeito zumbi”, em que a pessoa fica quimicamente contida em si mesma (ANDRADE et.al, 2018, p.103).

Partindo da análise do crescimento de diagnósticos de TDAH em contexto escolar, Freitas (2011) aponta a falta de preocupação por parte de escolas e sua equipe (professores, diretores, pedagogos etc.) acerca do excesso de crianças que estão sendo medicalizadas para suprir a “falta de atenção” e “hiperatividade” que as mesmas apresentam. A autora relata que, no lugar de preocupar-se, a escola apresenta um comportamento contrário:

Em várias ocasiões entrei em escolas e encontrei “testes” para identificar o TDAH, reproduzidos de jornais e/ou revistas, afixados nos murais de entrada ou na sala de professores. Apresentam-se nesses impressos, pequenas listagens de comportamentos de crianças, de forma que os pais e professores possam enquadrar as crianças no diagnóstico (FREITAS, 2011, p.29).

O relato acima deixa explícito que o problema da “pandemia” de TDAH e da busca rápida para o diagnóstico e encaminhamento médico de alunos considerados como “desatentos” ou agitados, é uma prática ainda impregnada no ambiente escolar. É preciso observar se esses diagnósticos rápidos e precoces são um caminho mais curto para que esses alunos se tornem consumidores de remédios perigosos como, por exemplo, a Ritalina, já citada anteriormente (FREITAS, 2011). Há, ainda, um outro ponto colocado por Freitas (2011), e não menos importante, que é o problema do diagnóstico como algo padronizador e limitante, reduzindo os sujeitos aos diagnósticos.

A escola, inserida em um contexto neoliberal, acaba por se tornar um ambiente de “propagação do processo de medicalização” segundo Freitas (2011), que também aponta a instituição médica como, por exemplo, a psiquiatria como conivente com esses abusos, sob o pretexto de minimizar possíveis sofrimentos psíquicos de ordem biológico/cerebral. O que isso significa é que não há na área da psiquiatria uma preocupação ao contexto sociocultural do aluno (estes são tratados como a-históricos) e sim uma redução do problema à questão fisiológica, fazendo com que a medicalização seja o único caminho a ser seguido. Essas instituições (escola e medicina) caminham juntas no que podemos chamar de patologização de comportamentos infantis indesejados para a escola e o

diagnóstico, com sua conseqüente medicalização, seriam os meios de resolução de problemas comportamentais. Fica aqui uma questão: problema para quem?

As pesquisadoras Landskron e Sperb (2008) realizaram um estudo com professoras das séries iniciais do ensino fundamental do interior do Rio Grande do Sul, dentre as profissionais, quatro lecionavam em escola particular e cinco na rede estadual. O que as pesquisadoras tinham como critério para a seleção dessas profissionais era que todas tivessem trabalhado com crianças diagnosticadas com TDAH sendo, também, professoras de todas as matérias, portanto, tenham mantido um contato mais prolongado com as turmas nas quais trabalharam. As narrativas encontradas pelas pesquisadoras acerca do TDAH apontam mais uma vez para a busca rápida de um diagnóstico como resolução de um problema:

A maioria das descrições apontava para posturas de desleixo, desorganização e produção insuficiente, apesar de seis participantes explicitarem o potencial positivo dessas crianças para aprender. A noção de aprendizagem aparece muito vinculada à realização de tarefas. A criança que não produz é uma criança que não corresponde às expectativas e requer solução urgente. As narrativas das professoras referentes a seis casos, nos quais o medicamento foi adequadamente administrado, indicam que a medicação provocava mudanças no comportamento das crianças, deixando-as menos agitadas e mais concentradas. Tal mudança parece ter reduzido a ansiedade das professoras, como pode ser verificado na fala da professora D.: "Depois que ele começou a tomar Ritalina, ele... ele deu uma boa evoluída, ele consegue ficar quietinho, fazendo as tarefas dele, se concentra mais (LANDSKRON e SPERB, 2008, p. 160).

A medicalização em alunos considerados desatentos ou agitados aparece como um fator primordial para o bom desempenho na realização de tarefas e produção das atividades escolares. Há que se destacar que ao tecer essas considerações, não há aqui a intenção de reduzir a escola a uma visão negativa, mas sim chamar atenção para questões que vem sendo naturalizadas tanto no que diz respeito às práticas, como as intenções que levam ao diagnóstico precoce de TDAH e a medicalização de crianças e jovens em fase escolar, trazendo questionamentos acerca dos motivos pelos quais esses encaminhamentos para diagnósticos prevalecem dentro deste contexto, como se pode constatar através das pesquisas realizadas pelos diferentes autores aqui trazidos.

É preciso problematizar as discussões em torno de como se dão os processos de ensino aprendizagem, bem como sobre que sujeitos estamos querendo formar e, principalmente, que formação a escola se propõe a oferecer. A medicalização crescente surge como uma prova de que o sistema educacional de caráter tecnocrático inclui apenas

uma parcela dos alunos: aqueles que conseguem acompanhar o tempo cronológico e produtivista estabelecido pela escola. Nesse âmbito, as atividades pedagógicas se pautam em modelos representacionais, como se o conhecimento não passasse de uma linha de produção, resolução de problemas ou tarefas pré-estabelecidas que demandam da atenção um foco centrado, alvo de julgamentos morais e de valorações sociais e quando essa atenção extrapola os parâmetros institucionalmente estabelecidos, recebe o selo de controle - TDAH - como uma marca de alerta para os riscos da desatenção.

[...] desde a segunda metade do século XX, presenciamos a fase mais recente do processo histórico de constituição dos valores da atenção, que teve início nas últimas décadas do século XVIII. Para Frank (1998), vivemos na economia da atenção: uma economia na qual a lógica monetária foi substituída pela atenta. A atenção é o que há de mais valioso, desejado e disputado em nossas sociedades. Ao mesmo tempo, Davenport e Beck (2001) demonstram que, na sociedade do conhecimento e da informação, expande-se a crença de acordo com a qual o sucesso profissional está intimamente vinculado à capacidade de gestão da atenção. Na configuração atual, também podemos falar da constituição de uma economia biomédica da atenção. Nela, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H) tem se tornado uma das principais incidências nos serviços de saúde públicos e privados (CALIMAN, 2008, p.633).

Sob essa perspectiva, somos levadas a entender que o apelo atencional exigido pela escola está em consonância com um modelo econômico e político que impele as práticas pedagógicas a um fluxo que se assemelha ao mercado do capital.

1.3 O tempo na vida contemporânea

As considerações teóricas acima levantadas nos levam a pensar a questão do tempo na vida contemporânea, para compreendermos o porquê de uma economia da atenção que requer da escola processos de “aceleração” da aprendizagem.

Cronos na mitologia grega, era o deus do tempo, simbolizando uma relação de temporalidade que rege os destinos, que a tudo devora. É representado segurando uma espécie de foice, com a qual teria castrado e deposto seu pai, Urano, a pedido de Gaia, sua mãe. Foi assim que Cronos se tornou senhor do céu. A partir de então, o mundo foi governado pela linhagem dos titãs, que, segundo Hesíodo, constituía a segunda geração divina. Foi durante o reinado de Cronos que a humanidade viveu a sua Idade de Ouro.

Cronos casou com a sua irmã que lhe deu seis filhos: três mulheres, Héstia, Deméter e Hera e três homens, Hades, Poseidon e Zeus. Por medo de ser destronado por

causa de uma maldição do oráculo, Cronos engolia os filhos ao nascerem. Comeu todos, exceto Zeus, posto que Réia (sua esposa) conseguiu salvá-lo, enganando-o, ao enrolar uma pedra em um pano, que ele engoliu sem perceber a troca. Posteriormente Zeus afasta o pai do trono e torna-se senhor do céu e divindade suprema da terceira geração de deuses da mitologia grega.

Se fizermos uma analogia entre o mito grego e os modos como experimentamos o tempo nos dias atuais, poderíamos dizer que vivemos sob a opressão de um tempo cronológico devorador e castrador de nossas relações com a vida. Um tempo inexorável que não nos permite pausar. Tempo de aceleração em que os mesmos teclados que nos permitem navegar pela internet, para qualquer lugar do mundo, contraditoriamente, nos impossibilitam experienciar o universo de informações, disponíveis no ciberespaço, com o devido cuidado, posto que a velocidade acelerada nos impede de apreender o que se passa como uma experiência forte (BENJAMIN, 1985). Pensar o tempo por essa perspectiva, nos conduz a uma questão: qual modo de atenção seria necessário para não sermos devorados pelo tempo e possamos captar o mundo sem que nos percamos de nós mesmos?

Essas questões nos levam aos estudos da atenção, desenvolvidos pela professora doutora Virgínia Kastrup (2004). Em seus estudos, Virgínia Kastrup coloca que o problema da atenção no mundo contemporâneo vem se tornando, também, um problema para a aprendizagem de crianças e jovens, principalmente quando pensamos na velocidade de informações que chegam através das tecnologias de informação e comunicação, o que nos leva a refletir sobre qual atenção seria necessária para acompanhar esse fluxo.

Segundo Kastrup (2004) o problema da “falta de atenção” vem sendo tratado, através de diagnósticos precoces de TDAH levando ao uso de práticas medicamentosas cada vez mais intensas, voltadas para crianças na idade escolar. Diante desse contexto, Kastrup (2004) nos alerta para um importante aspecto: “(...) ao restringir a atenção ao ato de prestar atenção, identifica-se o processo de concentração ao de focalização, que [...] não se sobrepõem, pois pode haver focalização sem concentração e também concentração sem foco” (KASTRUP, 2004, p.8).

O problema da atenção nos conduz a repensar a questão da cognição tal qual vem sendo tratada pelas teorias da aprendizagem. Tradicionalmente a cognição vem sendo

concebida como processo de solução de problemas, ou seja, cognição como princípio de representação. Porém, para Kastrup (2004), nos dias atuais, os problemas referentes à atenção e à cognição exigem uma visão mais complexa que nos leva à questão da invenção, que por sua vez, requer uma aprendizagem da atenção:

A invenção não vai por si. Envolve treino aplicado e uma dose de disciplina. Este aprendizado depende, de saída, da suspensão da atitude natural, que é aquela da atitude recognitiva e da consciência intencional. Com ela vem a aprendizagem da atenção, dos dois gestos de redireção e de deixar vir (p. 13).

Referindo-se à cognição inventiva, Cassiano (2010) aponta que esta tem como característica a colocação de um problema e não somente uma solução previamente esperada. Kastrup (2004) relata que a atenção como foco em solução de problemas é uma questão presente nos ambientes de aprendizagem e que faz com que crianças sejam enviadas para terapias cognitivo-comportamentais quando são consideradas desatentas. A atenção é tratada como um sistema binário de atenção x desatenção na qual a desatenção possui sempre um caráter negativo.

Na cognição inventiva o conceito binário de atenção x desatenção dá lugar à visão de que essa suposta desatenção não está necessariamente ligada à inconsciência, pois segundo Kastrup (2004), não significa que perdemos a consciência quando não estamos focados em um determinado assunto, ou ação, mas, dá-se lugar a uma consciência “não-egóica”, ou seja, que não tem como centro da aprendizagem o “eu”. A suposta desatenção, portanto, deixa de ter um caráter negativo e passa a ser um processo de “deixar vir algo que não é visado pela consciência intencional” (KASTRUP, 2012, p.28).

Ainda segundo Kastrup (2012), o “deixar vir” ocorre quando há um processo de suspensão dessa cognição representacional, ou seja, quando a atenção não passa por um processo de representação ou recognição, mas volta-se para o interior do indivíduo, ainda que não seja focado num processo egóico de concentração no “eu”, passando por um “intervalo temporal”. Através da suspensão, portanto, ocorre um processo de “concentração sem foco e voltada ao presente” (KASTRUP, 2012, p.28).

Para que essas proposições fiquem melhor esclarecidas, podemos exemplificar como um modo de atenção próprio da cognição inventiva, as atividades artísticas, pois, segundo Kastrup (2004), a experiência com a arte exercita uma atenção que potencializa a criação. Kastrup (2012) ressalta que a partir da experiência estética com a arte é possível

que surja um processo de suspensão dessa cognição representacional, criando abertura para a reinvenção de si e do mundo.

1.4 Os sujeitos e o tempo na economia do capital

As tecnologias de informação e comunicação permeiam as atividades cotidianas daqueles que vivem um tempo em que as informações chegam em excesso. Essas características na produção e profusão de imagens e informações mudaram substancialmente os modos como os sujeitos se relacionam entre si e com o mundo e, pode-se dizer, que muitas vezes esses modos de se relacionar estão alinhados à lógica produtivista do capital. Mais uma vez o modelo neoliberal se apresenta como forma de controle. Controle do tempo que incide sobre os corpos e conseqüentemente sobre a vida, atrelando o tempo à hiperprodução, sob a qual tudo se transforma em mercadoria, uma economia em que a mercadoria é quem produz nossos desejos, nos tornando produtos de nós mesmos – “É o que expressa o provérbio da ‘nova economia’: se um produto é gratuito, então o verdadeiro produto, é você! Mais precisamente: sua atenção.” (CITTON, 2018, p. 23)

Para Marc Augé (2006) em “Sociedade Midiatizada” essas características nos colocam em um tempo de “sobremodernidade” na relação entre o econômico e o social, sendo a mídia um importante mediador dessa relação.

Sob uma lógica de excessos, Marc Augé (2006) destaca três aspectos que influenciam uma sensação que perpassa os modos como a sociedade contemporânea lida com os acontecimentos e a realidade, são eles: a informação, as imagens e o individualismo. Augé (2006) se refere a uma sensação ligada à aceleração dos acontecimentos e que, conseqüentemente, produz uma sensação de diminuição dos espaços. Essa mudança na relação espaço-tempo, em que o tempo parece comprimir o espaço, seria decorrente ao surgimento do ciberespaço e estaria ligada às atuais tecnologias informacionais.

A velocidade dos meios de transporte e o desenvolvimento das tecnologias de comunicação nos dão a sensação de que o planeta se encolhe. O aparecimento do ciberespaço marca a prioridade do tempo sob o espaço. Estamos na idade do imediatismo e do instantâneo. A comunicação se produz na velocidade da luz. Assim, pois, nosso domínio do tempo reduz nosso espaço. Nosso “pequeno mundo” basta apenas para a expansão das grandes empresas econômicas, e o

planeta se transforma de maneira relativamente “natural” em um desafio de todos os intentos “imperiais” (AUGÉ, 2006, p.105).

Diante desta realidade, Marc Augé propõe o conceito de “não-lugar” para analisar fenômenos sociais de espaços intercambiáveis em que nós, seres humanos, permanecemos anônimos. Espaços que não possuem sentidos ou significados duradouros suficientes para se constituírem como lugares de pertencimento. Esses “não-lugares” não permitem um compartilhamento de histórias, narrativas, que produzam uma experiência forte. São espaços de grande circulação como, por exemplo, rodoviárias e aeroportos, ou seja, espaços em que as pessoas estão a todo o tempo buscando um destino, ou lugares de consumo como supermercados e de comunicação, como as telas que nos colocam em conectividades com a internet (AUGÉ, 2006), mas não deixam nossos rastros (BENJAMIN, 1985).

Todos esses espaços citados por Marc Augé (2006) apresentam algumas características em comum: os sujeitos que os perpassam não têm como intenção construir relações uns com os outros de forma duradoura, o que acontece é que cada um está por si. São, portanto, espaços de tempo corrido, em que o tempo é “devorador” das experiências.

Walter Benjamin (1985) já apontava, referindo-se à era da Modernidade, as mudanças tecnológicas que surgiam na época, que a relação dos sujeitos com o tempo estava gerando uma forma de relação interpessoal em que a experiência se empobrece, em consequência do apagamento das narrativas. Benjamin aponta a imprensa como uma das principais precursoras dessa escassez das narrativas, primeiro ao difundir o romance que carregava em si “lições de moral” aos leitores e, depois, à informação. Essa última surge em um contexto histórico no qual a burguesia e o capitalismo estão em ascensão.

Benjamin (1985), já naquele tempo, percebeu que a informação toma o lugar das narrativas transmissíveis de experiências fortes, impelindo aos sujeitos uma forma de se relacionar com o mundo e com o outro em que pouco a pouco íamos deixando a condição de ouvintes de histórias (narrativas), que outrora eram perpassadas intergeracionalmente. Assim, a “Experiência” benjaminiana foi perdendo seu lugar para um “não-lugar”, no qual a recepção passa a ser aquilo que chega, mas não permanece e mesmo quando isso acontece já vem bem explicado e não nos convida a novas interrogações:

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações (BENJAMIN, 1985, p. 203).

Porém, Walter Benjamin (1985) de modo algum assume uma posição nostálgica sobre essas análises. Para o filósofo alemão o “tempo de agora” não está dado como contingência de um destino fadado à catástrofe. Apesar de Benjamin (*idem*) ter, diante de si, as ruínas da nossa civilização, aceleradas pela Segunda Guerra Mundial e pelo nazismo do seu tempo presente, o filósofo alemão compreendia que para enxergar o presente, seria necessário olhar não só para sua escuridão sem perder o olho no passado, era preciso enxergar além de seu tempo. Para isso seria preciso relacionar presente, passado e futuro. Podemos supor, então, que o tempo de agora não é um tempo inexorável e haveria outros modos de ressignificarmos as ruínas que estão aos pés do “anjo da história” para compreendermos as condições do presente e tirarmos delas outras possibilidades de futuro.

Razão pela qual sua concepção de “tempo de agora” esteja associada com um outro modo de vivenciar o tempo. O que estamos propondo como alternativa a cronos é o tempo *Kairós*, ou seja, o tempo do momento oportuno, da ocasião certa, da oportunidade. Enquanto *Chronos* nos insere em um periodicismo de um tempo físico e cronológico, *Kairós* nos ajuda a romper com os determinismos para inaugurar novas possibilidades de futuro. Talvez por isso, Benjamin, apesar da análise crítica que faz de seu tempo, nos apresenta concepções importantes acerca das transformações advindas da modernidade, que nos ajudam a pensar sobre as mudanças nos modos de transmissibilidade das narrativas ao longo do tempo.

O avanço revolucionário das tecnologias da informação e o impacto sobre os modos de nos relacionarmos com as narrativas - modos estes que Benjamin (1985) não pôde acompanhar, mas que, de certa forma, já “profetizava” em suas obras: “O Narrador e “A obra de arte em tempos de reprodutibilidade técnica” – apontam para um novo narrador que vai, pouco a pouco, assumindo o lugar do Narrador do passado:

O narrador é, para Benjamin, a figura capaz de sintetizar uma época em que o homem ainda experimentava sua relação com o outro e com a natureza, ou seja, a matéria da narração e sua condição de existência era a própria “experiência”. A narração foi durante séculos o instrumento da manutenção da tradição; o fato de transmitir o conhecimento e a cultura de pessoa a pessoa fazia dos narradores indivíduos importantes para a sociedade, eles mereciam ser

ouvidos, pois eram homens que sabiam dar conselhos, eram homens sábios, segundo o filósofo alemão. Assim, era exigida do narrador uma capacidade de transformar a sua “experiência”, e a do outro, em algo digno de ser contemplado pelos ouvintes. Não interessava à narrativa transmitir algo por si só, o “puro em si da coisa”, mas mergulhar na vida do narrador e de lá irromper como “experiência”. (TOMAIM, *apud* BENJAMIN, 2004, p. 108)

As narrativas, portanto, possuem características diferentes das informações do presente: elas apontam para aberturas. Nelas é possível interpretar, de diferentes maneiras, o que se é narrado, a partir da experiência de quem ouve. Se formos comparar essa concepção de narrativa com a forma como as informações são transmitidas nos dias atuais, somos levados a pensar que a força narrativa se perde à medida em que a sociedade e seus modos de se relacionar com as tecnologias de informação e comunicação se constituem pelo excesso e rapidez da informação, sem que haja tempo para uma abertura à experiência. Porém, retomando as análises de Benjamin, há que se ressaltar que, em momento algum, ele estagnou seu olhar no passado, posto que buscou alternativas para as transformações históricas, reconhecendo as inevitáveis rupturas de cada tempo histórico e que hoje, são redimensionadas pelo avanço tecnológico. Ao tecer sua teoria sobre a narrativa, o filósofo alemão abre a narrativa para outras possibilidades de expressão:

A narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos [...] que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito (BENJAMIN, 1985, p.220-1).

Nesse sentido, Benjamin traz a possibilidade, no tempo presente, de se tecer outros modos de narrar que se contraponham à mera informação. Narrativas que sustentam “de cem maneiras” o fluxo do que é dito. Neste trabalho estamos defendendo modos de narrar que não estejam aprisionados a uma dimensão pedagógica tal qual a crítica que Benjamin faz ao romance, ou seja, trazendo “lições” ao espectador ou ensinando e explicando algo cujo contexto esteja previamente dado como verdade a ser aprendida. Apostamos numa educação como espaço de criação e produção de narrativas que nos ensinem uma ecologia da atenção (CITTON, 2018) que se contraponha ao aceleramento, de tempos devoradores e de superproduções que estigmatizam o outro a partir de diagnósticos apressados, pautados em ritmos e estados atencionais econômicos e aliados ao produtivismo do capital.

Conclusão:

Faz-se necessário problematizar a realidade da educação mediante aos rápidos diagnósticos de TDAH, em consequência de aprendizagens que seguem uma lógica produtivista imposta por um contexto neoliberal, no qual se preza uma superprodução e respostas imediatas a todo o tempo, trazendo como característica uma atenção puramente responsiva às demandas econômicas e voltada para os excessos de um tempo devorador. Não há, nesse contexto, espaço para outros modos de conhecimento, sendo o processo de aprendizagem reto e, conseqüentemente, não inclusivo.

Como forma de controle e vigília sobre os corpos e a cognição, a educação tecnocrata, voltada para a manutenção e desenvolvimento de uma sociedade neoliberal, exclui sujeitos e modos de pensar que não se encaixam nesse contexto padronizado do “aprender” e do conhecimento. Pensando naqueles aprendizes considerados “desatentos” ou “agitados” que logo são encaminhados para diagnósticos que desconsideram os sujeitos e suas subjetividades, uma política de cognição inventiva subverte as lógicas da educação voltada para o capital, a partir de uma aprendizagem aberta, forçando subjetividades e trazendo modos atencionais diversos. Na invenção, é possível que as narrativas possam ter espaço através de experiências entre o aprendiz e o fazer artístico. Experiências estas que acabam sendo deixadas de lado quando o foco das aprendizagens se pauta apenas nos resultados.

Por fim, é preciso salientar que numa educação voltada para o capital econômico, ou seja, para o desenvolvimento do neoliberalismo, os diagnósticos precoces de TDAH, estão inteiramente ligados a esse contexto, já que não existe espaço para um pensar diverso, um pensar outros modos de atenção e aprendizagens por vias sensíveis. Por fim, o artigo presente não busca em nenhuma hipótese invalidar ou negar a existência do TDAH, mas sim problematizar as práticas excludentes, trazendo outros modos de conhecimento e, conseqüentemente, de se discutir a atenção nesses contextos de aprendizagem.

Sobre o artigo:

Recebido: 24 de outubro de 2022

Aceito: 03 de julho de 2023

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Luana da Silva *et al.* Ritalina uma droga que ameaça a inteligência. **Revista de Medicina e Saúde de Brasília**, Brasília, v. 7, n° 1, p. 99-112, 2018. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rmsbr/article/view/8810>. Acesso em: 06 jun. 2021.
- AUGÉ, Marc. **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador - considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras Escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte em tempo de reprodutibilidade técnica. In: **Obras Escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CALIMAN, Luciana Vieira. Os valores da atenção e a atenção como valor. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.8, n. 3, 2008. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v8n3/artigos/html/v8n3a06.html>. Acesso em: 06 jun. 2021.
- CARNEIRO, Altair de Souza. **Deleuze & Guattari: uma ética dos devires**. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2013. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/2046>. Acesso em: 06 jun. 2021.
- CASSIANO, Patrícia Machado Domingues. **Reconhecimento e Criatividade, como cognição inventiva, nos processos de interação em uma sala de aula no Ensino Fundamental**. 2010. 233 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-31102011-095833/en.php>. Acesso em: 06 jun. 2021.
- CITTON, Yves. Da economia à ecologia da atenção. **Ayvu, Revista de Psicologia**, v. 05, n. 01, p.13-41, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ayvu/article/view/27498/15999>. Acesso em: 06 jun. 2021.
- FERREIRA JUNIOR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 28, n° 76, p. 333-355, dez. 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito**. 3° edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. O que são as Luzes? In M. B. Motta (Org.), **Ditos e escritos: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão** (1975). Petrópolis, Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber** (1976). Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. **Corpos que não param: criança, "TDAH" e escola.** 2011. 195f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, [Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em:](http://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32310/000785436.pdf?sequence=1&isAlloved=y)

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32310/000785436.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acesso em: 06 jun. 2021.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, [S.L.], v. 16, n. 3, p. 7-16, dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822004000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2021.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição.** 1997. 286 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

KASTRUP, Virgínia. Estratégias de resistência e criação. Competência ética e estratégias de resistência. In: GUARESCHI, Neuza, org. **Estratégias de invenção do presente: a psicologia social no contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/hwhw6/pdf/guareschi-9788599662908-10.pdf>.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 17-27, jun.2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722001000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 jun. 2021.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da Cognição.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, Virgínia. A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 3, n. 1, 28 nov. 2012.

KASTRUP, Virgínia. **Cegueira e Invenção: cognição, arte, pesquisa e acessibilidade.** Curitiba: Editora Crv, 2018. 246 p.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n° 1, p. 15-22, abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822007000100003&lng=en&nrm=iso. acesso em: 04 jan. 2021.

LANDSKRON, Lílian Marx Flor; SPERB, Tania Mara. Narrativas de professoras sobre o TDAH: um estudo de caso coletivo. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 153-167, jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Q9xTPFgD3WgMH6w7yS8HRcb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2021.

LINARES, Alexandre; BEZERRA, José Eudes Baima. Obscurantismo conta liberdade de ensinar. In: CÁSSIO, Fernando *et al* (org.). **Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo: Boitempo, 2019. p. 11-219.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição Escolar e Normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n° 1, p. 169-185, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25424/14750>. Acesso em: 06 ago. 2021

SANTOS, Daniella Fernanda Moreira; TULESKI, Silvana Calvo. Medicalização no sistema de progressão continuada: inclusão ou omissão? **Fractal: Revista de Psicologia**, Paraná, v. 32, n° 2, p. 154-161, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/PQnL5Yvs6Wk4cSBYSfZtYwb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

TOMAIM, Cássio dos Santos. Cinema e Walter Benjamin: para uma vivência da descontinuidade. **Revista Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 9, n° 16, p. 101-122, 2004. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/145>. Acesso em: 10 ago. 2021.