

# UMA LEITURA SOBRE O TDAH NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

*Numa terra de  
fugitivos, aquele  
que anda na  
direção contrária  
parece estar  
fugindo.*

*(T. S. Eliot)*

Somos seres humanos situados historicamente no tempo e no espaço. E só podemos falar a partir desse lugar, desse chão. Nesse sentido, entendemos que, para discutir qualquer conteúdo, faz-se necessário construir ou desenhar esse chão de onde se fala ou falamos. O nosso chão hoje é marcadamente diferente de anos anteriores: são mudanças profundas no campo econômico, político, social, ideológico, religioso, educacional; mudanças que são “produtoras” de novos processos de subjetivação e também de sofrimento psíquico. Por outro lado, não esqueçamos que crise sempre ocorreu na história da humanidade. Aliás, a crise é o motor que movimenta a história.





Esse novo tempo, segundo Baudelaire (1985), “é o tempo do transitório, o fugidio, o contingente; é uma metade da arte, sendo a outra o eterno e o imutável”. Harvey (1992) define o ser moderno como aquele que se encontra num espaço que lhe oferece alegria, poder, crescimento, mudança do mundo e de si e, concomitantemente, está sempre marcado pela possibilidade de destruição, seja de si mesmo, seja do que possui ou do que sabe. Embora se experencie um alargamento das fronteiras na contemporaneidade, ou melhor, um rompimento das muralhas que dividiam povos, nações, Estados, criando uma unidade universal, por outro lado verificamos que tal unidade é paradoxal: ela nos mergulha num processo contínuo de desintegração e renovação, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia. Ser moderno, nesse sentido, é estar num universo em que, como afirma Marx, tudo o que é sólido desmancha no ar.

E é nesse tempo e nesse espaço marcado pela fragmentação de sentido, pela multiplicidade de direções acerca do comportamento humano e pluralidade de conhecimento que somos desafiados a pensar a temática proposta neste artigo. E iniciaria pensando no conceito de saúde. Qual a compreensão que temos desse conceito? É a mesma concepção usada no Brasil, nos Estados Unidos e na França, por exemplo? Com certeza não. Segundo Marilyn Wedge (2013),

Nos Estados Unidos, pelo menos 9% das crianças em idade escolar foram diagnosticadas com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade)

e estão sendo tratadas com medicamentos. Na França, a percentagem de crianças diagnosticadas e medicadas para o TDAH é inferior a 0,5%. Como é que a epidemia de TDAH, que se tornou firmemente estabelecida nos Estados Unidos, foi quase completamente desconsiderada com relação a crianças na França?

Esses dados apontam uma diferença gritante entre essas duas nações. Tudo depende do seu ponto de partida, pois cada ponto de vista é visto de um ponto. Nos Estados Unidos, o TDAH é entendido como distúrbio biológico e resultado de causas também biológicas. Logo, o tratamento precisa ser da mesma ordem, com estimulantes psíquicos tipo Ritalina e Adderall. Na França, o entendimento que se tem é bem diferente, ou seja, o TDAH é resultado de vários fatores psicossociais e situacionais. Ao invés de tratar a falta de concentração com uso de drogas, os médicos da França abordam o problema por outro viés: procuram entender a criança no seu contexto social, buscando as causas do sofrimento, ao invés de medicar. Essa concepção de saúde é muito ampla, pois nos permite ver a criança como um todo relacional, e suas atitudes e comportamentos como resultados da interação com o meio em que está inserida. A criança aqui não é concebida como a soma de elementos químicos cujas dosagens precisam ser ajustadas para alcançar o equilíbrio.

Partindo dessa concepção de saúde, recordamos um texto de Freud, *O mal-estar da civilização* (1930), em que ele fala das diferentes maneiras de lidar com o sofrimento humano.



A vida tal como a encontramos é árdua demais para nós; proporciona-nos muitos sofrimentos, decepções e tarefas impossíveis. A fim de suportá-la, não podemos dispensar as medidas paliativas. Existem talvez três medidas desse tipo: derivativos poderosos que nos fazem extrair luz de nossa desgraça (atividade científica); satisfações substitutivas que a diminuem (artes e fantasias); e substâncias tóxicas.

A intervenção com as crianças francesas parece passar pelas possibilidades de construção de alternativas de entendimento do sujeito no seu contexto, ou seja, oferecendo satisfações substitutivas, em que a criança se perceba no feixe de relações em que está enlaçada e entenda a sua responsabilidade nesse emaranhado. É mais fácil medicar, pois isso nos exime da responsabilidade de pensar, pesquisar, investir, acreditar. Não queremos dizer com isso que se deva suprimir as drogas; elas são necessárias quando necessárias. Como gestores da educação em conexão com a escuta psicanalítica, continuamos nos perguntando: por que tantas crianças, jovens e adultos estão medicados? Por que, a cada dia que passa, recebemos em nossas escolas (e também nas empresas) tantas pessoas com “diagnósticos” diversos (os que mais nos chamam atenção são os de TDAH)? Como podemos contribuir com essa situação a que somos chamados? Algumas questões vêm nos provocando a interrogar cada vez mais tantos “diagnósticos”.

O que nós, educadores, poderemos fazer em nossas escolas? Como considerar a(s) singularidade(s) em uma instituição que muitas vezes se baseia ainda em notas e *rankings*?

O que impera hoje é a semelhança, o grupo, a padronização em detrimento do um a um, cada qual com suas marcas e formas diferentes de serem constituídas. Atualmente, quase tudo pode ser transformado em produto, até mesmo a emoção humana. Temos um imperativo que nos diz que devemos ser felizes, bonitos, ricos e inteligentes. A escola e a universidade contemporânea podem refletir sobre tantas “novas doenças” e sua forma de sequestrar a(s) subjetividade(s).

Certo dia, fomos dar uma conferência no interior de Minas Gerais e escutamos de um doutorando o seguinte relato: “Estou conseguindo finalizar minha tese graças ao medicamento Ritalina, que me ajuda a virar a noite escrevendo e produzindo. Quase todos que estão nessa fase estão tomando e falaram que jamais vão parar. Vocês acham que tem algum problema?”.

Enquanto a educação insistir em reproduzir uma educação desconectada do sentido da vida, da escrita com prazer, quebrando a ideia de estudantes ideais e eficazes, bem-sucedidos, obedientes e focados no que querem para seu futuro, continuaremos “formando” sujeitos doentes e focados em nem sabem o quê! O que eles farão depois das notas boas? Da tese defendida? Do emprego dos sonhos?



Não é por menos que o TDAH vem sendo veiculado na imprensa, tanto a falada quanto a escrita, recebendo variadas abordagens e provocando debates. O TDAH vem ocupando rodas de conversas em diversos ambientes e principalmente entre pais, professores e empresários, em consultórios médicos, psicológicos e psicopedagógicos. A incerteza e a impossibilidade são características que nos marcam como humanos. Como bem nos lembrava o sociólogo Zygmunt Bauman, “A incerteza foi sempre o chão familiar da escolha”.

Por falar em impossibilidade, vamos recorrer a Freud, o primeiro a anunciar, em 1937, no texto *Análise terminável e interminável*, à luz do que já havia feito em 1925, a existência de três ofícios impossíveis: curar, educar e governar. O comum entre os ofícios impossíveis: todos são profissões mediadas pela linguagem, o que indica que o poder é exercido por meio da palavra. São profissões impossíveis porque são humanas e não técnicas. Educar é sempre uma atividade inacabável e incompleta, e o desejo não cessa em se manifestar. Quando entendermos isso, talvez consigamos ampliar ainda mais o nosso olhar.

Ano a ano, escutamos pais e professores se perguntando onde foi que erraram. Essa é uma pergunta da qual não se pode escapar quando se exerce esse “ofício impossível” de pai, de mãe, de educador. O grande equívoco ou erro é pretender produzir o filho no molde em que gostariam que seus próprios pais os tivessem produzido – esses pais que provavelmente ti-

nam, eles mesmos, um modelo outro. O erro é acreditar que o professor pode fazer tudo por seus alunos, acreditar que não haverá mal-entendido e equívocos. Isso não quer dizer que o pai ou o professor não estão produzindo efeitos, até efeitos potentes, às vezes; quer dizer que quase sempre existe uma defasagem entre o projeto e seus resultados, entre o desejo dos pais e professores e o desejo dos filhos e alunos. Ao contrário do que se acredita, a educação não é o produto direto da ação do educador, é o resultado da ação do educando, influenciada pela ação do educador.

A situação é ainda mais complexa, uma vez que não confronta simplesmente a norma pedagógica do adulto com os desejos da criança. Com efeito, o educador e o docente também têm seus desejos conscientes e inconscientes projetados na criança e/ou no aluno. Além disso, querem que o jovem esteja feliz e satisfeito; este, por sua vez, tem sua própria representação do que é ser feliz – ele também deseja ser amado, valorizado ou reconhecido pelo adulto. A educação procura seus caminhos e produz seus efeitos numa complexa rede de desejos e normas, conscientes e inconscientes. Portanto, a pretensão de educar de acordo com um modelo predeterminado está condenada ao fracasso. Educar e psicanalisar lidam diretamente com a incerteza do resultado. Por isso a educação foi considerada impossível.

Talvez ao entendermos as profissões do impossível possamos ser menos “heróis” ou “coitadinhos” e repensar o ainda modelo



de uma educação contemporânea, porém velha, que se sustenta no ensino como pura instrução, desconectado de um sentido, baseando-se apenas em crenças prévias de um saber universal, em que crianças e jovens vêm sendo rotulados com “distúrbios de aprendizagem”. Será que há uma crença de que é possível que o sujeito aprenda sempre, mesmo que ele não veja sentido no que está estudando? Instruir e mediar têm a ver com afeto, com confiança e com amor, e muitas vezes desconsideramos isso no ensino. No momento em que o real se manifesta é que o problema aparece, o momento em que os filhos não conseguem corresponder à imagem idealizada de seus pais e professores; talvez seja aí que os diagnósticos entrem, respondendo a questões muito mais profundas e inquietantes.

A ciência, de alguma forma prometeu e promete realizar sonhos sem limites. A educação promete transformar filhos em alunos de sucesso absoluto, nem que para isso as diferenças sejam apagadas e os estudantes mergulhem num poço de lamentos. Estaríamos diante da impotência humana?

Segundo Aguiar (2006, p. 51), “O sofrimento psíquico dos professores se apresenta quando estes não encontram respostas para os problemas da sala de aula, com base em ‘ideais megalomaniacos’”. Quando o fracasso da transmissão é vivenciado, resta o mal-estar. Daí nossa tentativa de destacar que a educação lida com o registro do impossível e não com o da impotência, e que os professores mostram-se angustiados por não terem uma saída.

No texto *O mal-estar na civilização*, Freud ([1930] 1989), com o propósito ainda de esclarecer a busca humana pela felicidade, destaca que existem sofrimentos que ameaçam o homem, sofrimentos que podem advir de três direções: de seu próprio corpo, do mundo externo e de seus relacionamentos com outros homens. Esta última é a forma mais penosa de todas. O mal-estar na civilização é representado pelo mal-estar nos laços sociais, conforme podemos ler em Freud ([1930] 1989, p. 25):

As nossas possibilidades de felicidade sempre são restringidas pela nossa própria constituição. Já a infelicidade é muito menos difícil de experimentar. O sofrimento nos ameaça a partir de três direções: do nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; do mundo externo, que podem voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens. O sofrimento que provém dessa última fonte talvez seja mais penosa do que qualquer outro.

Portanto, o sucesso prometido na educação da eficiência, da eficácia e da felicidade é impossível de alcançar, seja no trabalho, seja nas relações e até mesmo na relação familiar.

Segundo Anny Cordié (2003, p. 40), “(...) a função de ensinar é reveladora de conflitos inconscientes (...)”, que revelam a vulnera-



bilidade subjacente à ação docente, pois "(...) expõem o sujeito a descobrir-se sem sabê-lo, com risco de padecer, no contragolpe, dos efeitos desse desnudamento". Por isso, falar do trabalho é falar de si, se expor, revelar incertezas, indagar-se sobre as questões que desconcertam, que trazem em seu cerne um não saber.

Freud ([1914] 1989) já nos alertava que o estado de bem-estar é um ideal inatingível. Não há como negar a verdade do sujeito, que podemos pensar como a "dor do existir", que constitui o sujeito; portanto, a tão proclamada educação prazerosa e seu bem-estar são impossíveis, o desprazer está presente em toda relação.

Estes homens, nem todos pais na realidade, tornaram-se nossos pais substitutos. Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão intangivelmente adultos. Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamos-os com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar como nossos pais de carne e osso. A menos que levemos em consideração nossos quartos de crianças e nossos lares, nosso comportamento para com os professores seria não apenas incompreensível, mas também indesculpável (FREUD, [1914] 1989, p. 249-250).

A educação brasileira não deve continuar se curvando aos instrumentos de avaliação equivocados, em que nossos estudantes aparecem sempre abaixo de estudantes dos países desenvolvidos. Como diz Riolfi (2017, p. 278),

Por que não compreender que lugares diferentes pedem soluções diferentes e passar a pensar modelos educacionais mais compatíveis com as necessidades de nosso país? Por que não deveríamos ter coragem o suficiente para inventar modos de se relacionar com o conhecimento que incluam, inclusive, a má vontade por parte dos nossos alunos ao serem avaliados? Por que, em poucas palavras, uma educação deveria tentar amputar uma pessoa da oportunidade de inventar a própria singularidade?

Freud, ainda no texto *O mal-estar na civilização* (1930), dirá que as práticas educativas são determinadas pelos recalcamientos sofridos pelo educador, que incidem sobre a parte infantil da sua sexualidade. E em "múltiplo interesse da psicanálise", mais particularmente na seção intitulada *Interesse pedagógico*, ele diz: "Só pode ser pedagogo aquele que se encontrar capacitado para penetrar na alma infantil"; "Nós, os adultos, não compreendemos nossa própria infância". Vemos nessas afirmações chaves para pensar a educação como uma profissão do impossível. O mal-estar educacional é o que possibilitará uma passagem da impotência para a impossibilidade.



Frente ao reconhecimento do impossível, é possível abrir um caminho onde a educação entenda, mesmo que (des)entendendo, que entre o que é falado por um sujeito e escutado por outro há um “vasto mundo”, como diz Drummond em *Poema de sete faces*: “Mundo, mundo vasto mundo / se eu me chamasse Raimundo / seria uma rima, não seria uma solução”.

Nesse vasto mundo de Drummond, tanta coisa mudou. O mundo de Drummond era o mundo moderno, século XIX-XX, caracterizado pela forte ligação dos indivíduos com as grandes instituições como família, educação, política e religião, marcadas pela solidez. Essas instituições legislavam sobre a vida de seus membros, determinando o modo de pensar e a subjetividade do sujeito, ou seja, seu modo de sentir e agir no mundo. Havia um caminho a ser trilhado, era claro o que era certo, o que era errado. Segundo Minerbo (2019, p. 31), “o sistema simbólico vigente ‘solda’ um significante a um significado que então parece único e natural. Por exemplo: família = casal heterossexual, de preferência com filhos”.

O momento em que vivemos – pós-modernidade –, caracteriza-se pelo enfraquecimento de tais instituições, que fundamentaram o desenvolvimento da sociedade ocidental. Destarte, o sujeito encontra-se, por um lado, com maior liberdade de ser e expressar singularmente seu desejo; por outro, está imerso em uma situação de desamparo diante da incerteza e insegurança que tal estado de coisas pode trazer. “Caminante, no

hay camino, se hace camino al andar”, diz o poeta espanhol Antonio Machado. A tarefa de reinventar-se a partir de si mesmo, não podendo mais contar com a função simbólica que as instituições representavam, é um esforço solitário, angustiante, que exaure nossas forças. Nesse sentido, a sensação de vazio, de insegurança, de falta de direção caracterizam o nosso momento, que, na verdade, é proveniente da insegurança estrutural com a qual o sujeito se depara. A quem escutar? Ao ministro ou ao presidente?

E como fazer isso? Freud (1989, p. 91) nos diz que “Não existe regra de ouro que se aplique a todos: todo homem tem de descobrir por si mesmo de que modo específico ele pode ser salvo”. Nesse sentido, o trabalho educativo põe em cena a ética e a estética. Ou seja, não há um *kit* pronto para entregar na casa da família ou para cada estudante. Cada sujeito é convocado a responder partindo de suas necessidades e demandas. Aqui não há respostas prontas, há que construí-las. E, diante do próprio desejo, quais os caminhos possíveis? O interessante é que cada um vai construir o seu jeito de responder ou fazer – nisso reside a singularidade de cada educando ou cada sujeito. Cada um dá a resposta possível. Já sob a perspectiva da estética, não há construções iguais, cada sujeito constrói do seu jeito os caminhos possíveis.

Segundo Silva (2010), vivemos hoje um novo momento, uma mudança de época, novos começos. Somos testemunhas desse novo tempo, que ainda não sabemos de-





finir. Sabemos que a crise fala-nos de algo que não está funcionando mais, ou que não responde mais às questões do momento. Há um descompasso entre o velho e o novo. O novo chega denunciando que algo velho não funciona mais. Talvez um novo desejo abrindo caminho rumo à satisfação de novas necessidades. Como afirma Moreira (2002),

Todo desejo nasce de uma falta, de um estado de necessidade, portanto, de um sofrimento. Na medida em que se realiza um desejo, eis a felicidade. Ora, nenhuma satisfação dura, ela é apenas ponto de partida para um novo desejo. Para cada desejo satisfeito surge uma infinidade de outros desejos clamando por satisfação. Não há repouso, nem trégua, e sem repouso a verdadeira felicidade é impossível. Querer é essencialmente sofrer, porque o ponto de partida de todo querer é uma privação ou uma necessidade. E, como viver é querer, toda vida é essencialmente dor.

Assim, como aponta Silva (2010), somos perguntados e atravessados sobre a razão de nossas ações. E o apelo volta-se para o desejo: o que queremos? O que desejamos? O que faremos? Deixemos por aqui... "Sinto-me nascido a cada momento / Para a eterna novidade do Mundo" (Fernando Pessoa). O convite está em aberto! ◇

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. M. R. *Sofrimento psíquico de professores: uma leitura psicanalítica do mal-estar na educação*. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.
- ALMEIDA, S. F. C. Sintomas do mal-estar na educação: subjetividade e laço social. In: LAJONQUIÈRE, L.; KUPFER, M. C. M. (Org.). *Psicanálise, infância e educação*. COLÓQUIO DO LUGAR DE VIDA/LEPSI, 3. *Anais...* São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000. p. 95-106. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100063&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100063&script=sci_arttext)>. Acesso em: 29 dez. 2019.
- BAUDELAIRE, Charles. *As flores do mal*. Trad. e prefácio Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar – A aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1982.
- CORDIÉ, A. *Malestar en el Docente*. La Educación Confrontada con el Psicoanálisis. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.
- FREUD, S. Além do princípio de prazer (1920). In: \_\_\_\_\_. *Além do princípio de prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos (1920-1922)*. Rio de Janeiro: Imago, 1989. p. 17-72. (Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud, 18).
- FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar (1914). In: \_\_\_\_\_. *Totem e tabu e outros trabalhos (1913-1914)*. Rio de Janeiro: Imago, 1989. p. 243-250. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 13).
- FREUD, S. O mal-estar na civilização (1930 [1929]). In: \_\_\_\_\_. *O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos (1927-1931)*. Rio de Janeiro: Imago, 1989. p. 15-164. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 21).
- FREUD, S. Sobre a transitoriedade (1916 [1915]). In: \_\_\_\_\_. *A história do movimento psicanalítico: artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 317-319. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 14).
- FREUD, S. Totem e tabu (1913). In: \_\_\_\_\_. *Totem e tabu e outros trabalhos (1913-1914)*. Rio de Janeiro: Imago, 1989. p. 13-19. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 13).
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- LACAN, J. De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose. (1955-1956). In: \_\_\_\_\_. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 531-590.
- MINERBO, Marion. *Novos diálogos sobre a clínica psicanalítica*. São Paulo: Blucher, 2019.
- MOREIRA, Jacqueline de Oliveira. *Figuras de alteridade no pensamento freudiano*. 2002. 262f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- RIOLFI, Cláudia. O que faz um bom professor: um decálogo. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.). *Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com "isso"?*. Belo Horizonte: Scriptum, 2017.
- SILVA, José Maurício. *O lugar do Pai: uma construção imaginária*. São Paulo: Annablume, 2010.
- WEDGE, Marilyn. *Por que as crianças francesas não têm Déficit de Atenção?* 2013. Disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/05/deficit-de-atencao-nas-criancas-francesas.html>>. Acesso em: 23 abr. 2020.