



“De zero a herói”: uma análise do personagem literário Percy Jackson em sua jornada de aluno “problemático” a herói do Olimpo

Amanda Barbado Alves¹,

Isaias Batista de Oliveira Júnior²

¹ Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil.

² Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil.

RESUMO. Este artigo analisa o reflexo do diagnóstico de TDAH e dislexia na autopercepção do personagem literário Percy Jackson a partir de suas vivências escolares. Metodologicamente, a linha teórica se consolidou sob a perspectiva fenomenológica, e, no tocante aos objetivos geral e específicos desta pesquisa, classificamos a como qualitativa e descritiva. Como procedimento técnico, optamos pela pesquisa bibliográfica e análise dos resultados. Este estudo permitiu-nos constatar que tal impacto se dá negativamente, uma vez que o personagem, em diversos momentos de sua jornada de semideus, reafirma as críticas que ouviu durante sua trajetória escolar. Ademais, tornou-se possível concluir que mesmo o ensino de alunos que apresentam transtornos, como os de Percy, sendo repleto de obstáculos, depende da atuação docente, assim como desempenhou o Sr. Brunner ao Percy, que consistiu em mostrar que esses alunos podem ser o que quiserem ser, inclusive heróis.

Palavras-chave: Percy Jackson, Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Impacto, Aluno.

“From zero to hero”: an analysis of the literary character Percy Jackson on his journey from “troubled” student to hero of Olympus

ABSTRACT. This article analyzes the impact of the diagnosis of ADHD and dyslexia on the self-perception of the literary character Percy Jackson, based on his experiences at school. Methodologically, the theoretical line was consolidated from a phenomenological perspective, and, regarding the general and specific objectives of this research, we classify it as qualitative and descriptive. As a technical procedure, we opted for bibliographical research and analyzed the results. This study has allowed us to see that this impact is negative, since the character, at various times during his journey as a demigod, reaffirms the criticism he has heard during his school career. Furthermore, it was possible to conclude that even though teaching students with disorders, such as Percy's, is full of obstacles, it depends on the teacher's performance, as Mr. Brunner did with Percy, which consisted of showing that these students can be anything they want to be, including heroes.

Keywords: Percy Jackson, Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), Dyslexia, Impact, Student.

De cero a héroe”: un análisis del personaje literario Percy Jackson en su viaje de estudiante “problemático” a héroe del Olimpo

RESUMEN. Este artículo analiza el impacto del diagnóstico de TDAH y dislexia en la autopercepción del personaje literario Percy Jackson a partir de sus vivencias escolares. Metodológicamente, se consolidó la línea teórica desde una perspectiva fenomenológica, y, en función de los objetivos generales y específicos de esta investigación, la clasificamos en cualitativa y descriptiva. Como procedimiento técnico se optó por la investigación bibliográfica y el análisis de los resultados. Este estudio permitió comprobar que ese impacto es negativo, ya que el personaje, en distintos momentos de su recorrido como semidiós, reafirma las críticas que escuchó durante su trayectoria escolar. Además, se pudo concluir que incluso la enseñanza de estudiantes con trastornos, como el de Percy, al estar llena de obstáculos, depende del desempeño docente, tal como lo hizo el Sr. Brunner con Percy, que consistió en demostrar que estos estudiantes pueden ser lo que sea. quieren ser, incluidos los héroes.

Palabras clave: Percy Jackson, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), Dislexia, Impacto, Estudiante.

Introdução

Santos e Casetto (2020) sustentam que o contato com personagens literários que possuem experiências similares às do leitor pode servir de instrumento facilitador para a compreensão de determinadas vivências, fazendo-o encontrar significados nestas e, então, auxiliá-lo na manutenção e fortalecimento de sua realidade psíquica.

Perante o exposto, voltamos nossa análise para o personagem literário Percy Jackson, criado por Rick Riordan, a partir das experiências desse personagem dentro e fora do contexto escolar, considerando, como fator primordial, o seu diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e dislexia. Buscamos, portanto, analisar de que forma esse diagnóstico, recorrente entre os alunos do ensino fundamental, afeta a consolidação da autopercepção destes enquanto alunos e heróis.

A perspectiva mitológica na obra também colabora com esse processo de associação e identificação, uma vez que, de acordo com Almeida (2021, p. 3),

[...] o mito apresenta-se como uma narrativa que possibilita explicações, fazer interpretações e responder às realidades dos acontecimentos como uma história considerada única e verdadeira. Assim, foi tratada a interpretação da origem do mundo e os fenômenos nos mais variados aspectos. Desde o início dos tempos, os mitos fazem parte da vida dos homens com o intuito de acomodar e confortar seus medos, seus anseios, tudo isso dentro do seu imaginário.

Torna-se possível perceber, a partir do exposto, que a escolha temática do autor Rick Riordan já traz consigo um histórico psicossocial responsável por explicar e apresentar conforto àquilo que, diante das habilidades humanas, não há explicação ou possibilidade de solução. Nesse contexto, buscamos analisar os reflexos que o diagnóstico de TDAH e dislexia deixou nas experiências escolares e na autopercepção do personagem literário Percy Jackson, refletindo em sua jornada como semideus e herói. Partindo desse pressuposto, levantamos como questionamento norteador: qual o impacto do diagnóstico de TDAH e dislexia nas experiências escolares do personagem literário Percy Jackson e o reflexo destas na construção da sua autoestima?

Ressaltamos que o personagem, e todo o universo no qual ele está inserido, surgiu a partir da necessidade do autor em criar um herói com o qual o próprio filho, diagnosticado com TDAH e dislexia, pudesse se identificar. Riordan (2014) relata, em sua obra intitulada “Semideuses e Monstros” que o filho mais velho, à época aluno do segundo ano, começou a apresentar dificuldades na escola e “não conseguia se concentrar. Não queria ficar sentado lendo. Escrever era um desafio doloroso”. Buscando formas de auxiliar o filho, o autor recorreu às histórias que o garoto gostava de ouvir antes de dormir, criando um personagem com o qual pudesse se identificar.

Então, de forma espontânea, veio à mente [...] o mito que contava o surgimento do TDAH e da Dislexia. Criei, então, Percy Jackson igual a Hércules, Teseu e Perseu, exceto pelo fato de Percy ser uma criança moderna. Ele tem TDAH e dislexia e aprende que, juntos, esses dois transtornos comprovam que, sem sombra de dúvidas, ele tem sangue olimpiano (Riordan, 2014, p. 9).

Desse modo, destacamos, neste estudo, o impacto do diagnóstico de TDAH e dislexia nas experiências escolares do personagem literário Percy Jackson e o reflexo destas na consolidação de sua autoestima. Levantamos como hipóteses: a possibilidade de o diagnóstico de TDAH e dislexia contribuir para a baixa autoestima do personagem, levando-o a duvidar de suas habilidades até fora do ambiente escolar, além do impacto que o apoio de um professor pode exercer nesses alunos, tendo como base a relação entre o personagem em questão e seu professor, o Sr. Brunner.

A linha teórica escolhida para a realização deste estudo se consolidou sob a perspectiva fenomenológica criada por Husserl (1859-1938) e definida por Ludwing (2014, p. 217) como a “[...] análise das vivências intencionais da consciência com vistas a captar o sentido dos fenômenos”. A fenomenologia compreende, portanto, segundo Ludwing (2014), a descrição e análise cuidadosa das experiências e dos processos intelectuais a que somos submetidos, sob a égide de conceitos como a essência, a intencionalidade, a redução e a percepção do próprio pesquisador sobre os fenômenos.

Moreira (2002) contribui com essa caracterização ao afirmar que, na abordagem fenomenológica, o pesquisador torna-se capaz de interpretar seu objeto de estudo a partir da reflexão e da compreensão aprofundada de sua estrutura, tendo como ponto de partida a visão que o outro apresenta sobre a sua própria experiência.

No que tange ao objetivo geral desta pesquisa, classificamo-la, primeiramente, como qualitativa, que é apresentada por Ludwing (2014) como um estudo que leva em consideração a relação entre sujeito e objeto, buscando fazer “uma exposição e elucidação dos significados que as pessoas atribuem a determinados eventos”. Outrossim, Minayo (2001, p. 21-22) ressalta que

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Essa visão contempla os aspectos psicológicos e educacionais que buscamos evidenciar em nossa escrita. Para além, tendo em evidência os objetivos específicos deste trabalho, podemos classificá-lo como descritivo, uma vez que buscamos, a partir da contextualização proposta por Marconi e Lakatos (2017), a delineação “do que é”,

partindo de quatro passos fundamentais: a descrição, o registro, a análise e a interpretação dos aspectos a serem ressaltados. Podemos inferir, portanto, que a pesquisa descritiva aborda a interpretação dos fenômenos que estão postos, buscando relacioná-los às vivências do personagem estudado, embasando-as nos estudos de diferentes pesquisadores.

Quanto ao procedimento técnico utilizado para a obtenção dos dados, optamos pela pesquisa bibliográfica. Esta é definida por Gil (2002, p. 44) como um delineamento “[...] desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” que compuseram nosso corpo empírico.

Dentre a fonte bibliográfica selecionada, contemplamos o que Gil (2002) denomina de livros de leitura corrente, categoria que abrange obras de diversos gêneros literários, assim como obras de divulgação. Nessa seleção incluímos obras como “Percy Jackson e o ladrão de raios”, de Rick Riordan (2009), “O herói de mil faces”, de Campbell (1949), “O poder do mito”, de Campbell em colaboração com Moyers (1991), entre outros materiais selecionados.

Para exploração das informações separadas, recorremos à Análise Qualitativa, proposta por Minayo (2011). Esta forma de caracterização é definida, pela autora, como uma análise do conjunto formado pela experiência, vivência, senso comum e ação, desta forma, o processo da análise qualitativa consiste em “compreender, interpretar e dialetizar” acerca da temática selecionada (MINAYO, 2011, p. 622). Como abordado anteriormente, neste trabalho, a característica central que dita as experiências e vivências debatidas é o diagnóstico de TDAH e dislexia de Percy Jackson e as experiências centralizam-se nos momentos em que a autopercepção do personagem é evidenciada de forma positiva ou negativa.

Obtivemos, por fim, como última etapa, o estabelecimento de diálogo entre as características selecionadas da obra e nosso embasamento teórico-crítico, o que consistiu na finalização dos dados obtidos visando à sua análise e interpretação, nos levando a definir as seguintes categorias de análise: “A construção do personagem literário Percy Jackson enquanto herói infante-juvenil”; “A dualidade do personagem Percy Jackson: o aluno “problemático” e o herói aguardado”; “Da violência psicológica à formação da autoestima: a figura do professor sob a óptica e experiências do personagem Percy Jackson”; e “A medicalização da educação e seu retrato na obra “Percy Jackson e o Ladrão de Raios”.

TDAH e dislexia para além dos conceitos: uma análise voltada para o processo de ensino-aprendizagem

Para a compreensão dessa temática é necessário, a priori, fazermos a distinção entre o que vem a ser dificuldade e os denominados transtornos de aprendizagem. A dificuldade pode ser momentânea, resultante de fatores externos que influenciam negativamente o processo de aprendizagem. Nas dificuldades estão inclusos desde aspectos emocionais até o ambiente em que o indivíduo está inserido durante seu processo de formação. Já os transtornos são permanentes, uma vez que se constituem como uma condição neurológica, afetando, assim, o processamento de informações (Oliveira, 2020).

Segundo Oliveira (2020), para a consolidação do diagnóstico, é necessário que o aluno passe pela avaliação de uma equipe multidisciplinar, englobando os aspectos educacionais, cognitivos e emocionais, as habilidades cognitivo-linguísticas, além de áreas complementares como a oftalmologia, psiquiatria, psicopedagogia e neurologia.

Nesse sentido, de acordo com Rohde e Halpern (2004), o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), apesar de sua heterogeneidade, pode ser compreendido como uma alteração em múltiplos neurotransmissores, em especial as catecolaminas como a dopamina e a noradrenalina. Esse transtorno caracteriza-se, como explicitam Duarte et al. (2021, p. 5), pela “desatenção, hiperatividade e impulsividade, iniciando na primeira infância e podendo persistir até a vida adulta” com tendência a apresentar características mais brandas, apesar de não possuir uma cura definitiva.

Em razão da sua característica multifacetada, o transtorno atinge crianças, adolescentes e adultos de distintas formas, impacto e intensidade. Maia e Confortin (2015) corroboram essa perspectiva ao salientar que, entre os diferentes sintomas, a inquietação, desobediência, irritabilidade e insatisfação frequentes se destacam. Contudo, a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA, 2014) aponta que, em razão da faixa etária, esses comportamentos tendem a ser confundidos com insubordinação, levando o aluno a ser rotulado como “levado”, “peralta”, “mal-educado”, “indisciplinado” e “desmotivado” durante as aulas.

Já a dislexia é inserida dentro dos transtornos específicos da aprendizagem, sendo caracterizada, pelo IDA – *International Dyslexia Association* (2019), como “[...] a dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração”. Dessa forma, o aluno disléxico apresenta dificuldade na construção da relação entre o som da palavra e a transposição deste para a escrita (fonema-grafema).

O artigo “Como interagir com o disléxico em sala de aula”, elaborado pela Associação Brasileira de Dislexia (ABD), ressalta os conflitos vivenciados pelo aluno disléxico ao ser inserido em um sistema de ensino que não se mostra apto a recebê-lo tampouco interessado em adequar-se, de forma a facilitar sua inserção, assim como evidenciado pelo artigo no seguinte trecho:

[...] a escola que conhecemos certamente não foi feita para o disléxico. Objetivos, conteúdos, metodologias, organização, funcionamento e avaliação nada têm a ver com ele. Não é por acaso que muitos alunos com dislexia não sobrevivem à

escola e por ela são preteridos. E os que conseguem resistir a ela e diplomar-se o fazem, astuciosamente e corajosamente, por meio de artifícios, que lhes permitem driblar o tempo, os modelos, as exigências burocráticas, as cobranças dos professores, as humilhações sofridas e, principalmente, as notas (Associação Brasileira de Dislexia, 2019).

Esse processo pode ser caracterizado, portanto, por uma inclusão excludente, em que se insere o aluno no contexto da sala de aula, porém não se oferecem a ele os recursos necessários para que seu desenvolvimento ocorra. Compreendemos que a culpa não recai sobre o professor, que muitas vezes não tem formação para trabalhar com esse aluno e não recebe respaldo para fazê-lo, contudo tal fator não pode servir como justificativa para negligenciar um direito, como expresso na lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) que determina que

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II- direito de ser respeitado pelos seus educadores;

III- direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores (Brasil, 1990).

Em face ao exposto, compreendemos que, em se tratando de alunos que apresentam o diagnóstico para Transtorno do Déficit de Atenção com hiperatividade ou dislexia, seja de um deles ou ambos, como no caso do personagem a ser aprofundado nas seções a seguir, é essencial uma intervenção planejada e sistematizada que leve em consideração as limitações desses alunos buscando uma inserção que estimule o potencial deles sem expô-los ou constrangê-los.

A construção do personagem literário Percy Jackson enquanto herói infanto-juvenil

A presente seção objetiva analisar a construção do personagem literário Percy Jackson enquanto um herói infanto-juvenil a partir da perspectiva proposta por Campbell em seus dois livros, “O herói de mil faces” (1949) e “O poder do mito” (1991), este elaborado em colaboração com Bill Moyers, sobre os conceitos de “mito”, “herói” e a jornada intrínseca à sua constituição. Segundo Campbell e Moyers (1991, p. 119), o herói é aquele que se entrega voluntariamente a algo que compreende ser maior do que si mesmo e cuja jornada se inicia a partir de “[...] alguém a quem foi usurpada alguma coisa ou que sente estar faltando algo [...]”, cuja restituição cabe ao herói.

Esse motor para a construção do personagem enquanto herói, dentro do contexto da obra “Percy Jackson e o Ladrão de Raios” (originalmente *Percy Jackson and the Lightning thief*) (2009), pode ser encarada sob duas perspectivas: a perda da mãe pelo Minotauro, enquanto ela tentava proteger Percy, e o roubo do raio de Zeus, do qual o personagem está sendo acusado, e que, se não for restituído, resultará em uma guerra entre os deuses, que refletem, a seu modo, as motivações pessoais e coletivas para o aceite da jornada.

Percy Jackson é um garoto de 12 anos que vive em Nova York. O livro, narrado sob sua perspectiva, entretanto, demonstra que, para um menino aparentemente comum, a sorte parece evitá-lo. Para Campbell e Moyers (1991), é justamente nessa idade, quando a criança inicia seu processo de transformação para a fase da adolescência, que “o menino parte à procura do pai”, contudo, no contexto da obra, é o universo do pai – até então desconhecido – que vem a seu encontro.

O primeiro estágio da jornada do herói, denominado, por Campbell (1949), como o “chamado da aventura”, representa a convocação do herói e a sua inserção no destino que lhe cabe. Na obra analisada, após ser reclamado por Poseidon como seu filho, Percy se torna o principal acusado do roubo do raio de Zeus, cabendo ao adolescente sua restituição, evitando, assim, um conflito entre os deuses. A construção dessa jornada é apresentada a Perseus pela voz do oráculo, que, em versos, lhe entrega a profecia:

Você irá para o oeste, e irá enfrentar o deus que se tornou desleal. Você irá encontrar o que foi roubado, e o verá devolvido em segurança. Você será traído por aquele que o chama de amigo. E, no fim, irá fracassar em salvar aquilo que mais importa (Riordan, 2009, p. 149).

Esse presságio, apesar do teor pessimista inerente aos mitos, sela o destino de Perseus. A jornada, assim como expresso no livro “O poder do mito” (1991), não se trata apenas da demonstração da bravura ou das habilidades do herói, mas, para além disso, de uma jornada de autodescoberta enquanto herói, enquanto filho de Poseidon e, principalmente, enquanto alguém sobre quem se criam expectativas.

Com o aceite da profecia e uma missão a seguir, Percy dá início ao momento seguinte da jornada do herói: a partida. Esta, apesar de individual, não é solitária. Segundo Campbell (1949), é nesse momento que o herói recebe o auxílio sobrenatural, expresso pelo autor como “[...] uma figura protetora, que fornece ao aventureiro amuletos que o protejam contra as forças titânicas com que ele está prestes a se deparar” –no contexto da obra de Riordan (2009) ao personagem Grover é entregue essa função. Este é um jovem sátiro, melhor amigo de Percy, que é enviado ao mundo humano para protegê-lo. Grover também é responsável por guiar Percy até o acampamento e o acompanha durante a missão que este deve cumprir, servindo, juntamente com a semideusa filha de Atena, Annabeth, que também os acompanha, como suporte emocional e físico ao personagem principal.

A missão segue pelo que Campbell (1949) batiza como “o caminho de provas”, sendo esse o momento em que o herói passa por conflitos e deve sobreviver à provação, sendo auxiliado, de forma discreta, e em alguns casos

secreta, por seres sobrenaturais. Campbell (1949) afirma que, possivelmente, o herói “aqui descubra, pela primeira vez, que existe um poder benigno, em toda parte, que o sustenta em sua passagem sobre-humana”. Em seguida, temos “o encontro com a deusa”, quando uma figura feminina é responsável por atrair e/ou guiar o herói, sendo o auxílio essencial para que este enfrente seu último objetivo. Essa figura feminina aparece para Percy como uma Nereida, uma das criaturas do oceano que servem a Poseidon, que, para além do auxílio com a entrega de presentes que servirão para ajudá-lo a cumprir sua missão, têm o intuito de restaurar a fé do herói que, diante de tantos obstáculos, começa a fragilizar.

Perseus, por fim, cumpre sua missão, dessa forma, após recuperar o raio, parte com ele até o Olimpo para devolvê-lo ao seu proprietário. Ao adentrar no Olimpo, o jovem herói se depara, para além da presença de Zeus, com o próprio pai, reconhecendo, em meio à divindade, aspectos que o assemelham a ele. Essa sintonia também foi prevista por Campbell (1949), ao afirmar que esse encontro é o responsável pelo transcender do herói que, ao contemplar a face do pai, o compreende “e, assim, os dois entram em sintonia”. Ademais, há a recompensa desse reconhecimento, que, para além da satisfação, se expressa no orgulho de Poseidon ao afirmar “o que quer que ainda faça, saiba que você é meu. Você é um verdadeiro filho do deus do mar” (Riordan, 2009, p. 356).

A dualidade do personagem Percy Jackson: o aluno “problemático” e o herói aguardado

O conflito entre as duas metades que “compõem” os semideuses não é uma temática de estudo recente, tendo sido retratada por diversos autores ao analisarem os semideuses mais famosos da mitologia grega como Perseus, Aquiles e Teseu. Segundo Silva (2014), o herói grego se encontra no limiar entre o que é humano e o que é divino: enquanto este é responsável por sua bravura, aquele o recorda constantemente de sua mortalidade. Essas duas facetas do herói são, em sua maioria, descendentes de seus pais, uma vez que resultam da relação entre uma divindade e um humano.

Esse é o caso do personagem analisado, Percy Jackson, que, tendo contato apenas com a mãe humana, descobre, aos 12 anos, ser filho do deus grego Poseidon. O vínculo paterno coloca sob novos holofotes e impõe sobre os ombros do filho o peso de uma profecia e a responsabilidade de salvar o mundo. Nessa profecia cabe ao herói enfrentar uma jornada arriscada e repleta de provações, para restituir um objeto que fora roubado de Zeus, em um prazo estipulado pelo Oráculo, evitando, assim, que uma nova guerra entre os Olimpianos se inicie.

Lesky (1996), ao analisar o percurso da Tragédia, prescrito por Aristóteles, afirma que esta deve seguir um sentido pré-determinado, do desconhecimento para a infelicidade e, então, a felicidade. A infelicidade seria, segundo o autor, um erro cometido pelo herói, o que, no contexto analisado, recorda ao personagem dúvidas sobre sua capacidade que foram introjetadas durante sua trajetória escolar, fazendo com que ele deseje, em algumas situações, a própria morte.

Tendo recebido o diagnóstico de TDAH e dislexia, ambos já caracterizados nos tópicos anteriores, as vivências escolares de Percy Jackson foram marcadas por esse estigma e, conseqüentemente, sua percepção sobre si mesmo e suas habilidades. Sendo um alvo constante para críticas e punições, o aluno passa a internalizar a visão de que todos à sua volta parecem compartilhar: ele é o problema (ABDA, 2016).

Nas passagens: “se eu sou uma criança problemática? Sim, pode-se dizer isso” e “tentei ficar calmo. O orientador da escola me dissera um milhão de vezes: Conte até dez, controle seu gênio” (Riordan, 2009), podemos observar essa problemática que não passa despercebida pelo personagem, assim como por alunos que convivem com igual diagnóstico, de uma escola despreparada para lidar com alunos que necessitam de uma didática que difira do modelo tradicional à qual são submetidos e à qual, ao não corresponder de forma satisfatória, são culpabilizados.

Essas vivências impactam também o protagonista estudado, que, em diversos momentos da obra, relata situações como a descrita por Riordan (2009, p. 25) como “[...] finalmente, quando nosso professor de inglês, o sr. Nicoll, me perguntou pela milionésima vez por que eu tinha tanta preguiça de estudar para as provas de ortografia, eu explodi”, entrando em concordância com o exposto pela ABDA (Associação Brasileira do Déficit de Atenção) ao afirmar que as crianças e jovens diagnosticados com esse transtorno estão emocionalmente mais suscetíveis à baixa autoestima e, se não acolhidos, à depressão.

Adotamos o conceito de autoestima como o proposto pela ABDA (2016), sendo, portanto, definida como o processo subjetivo de autoavaliação em que, levando em consideração aspectos emocionais e externos, o indivíduo se compreende como “suficiente” ou “insuficiente” para aquele contexto em que está inserido. Entendemos, a partir disso, o impacto do transtorno na sua consolidação, o que leva Percy Jackson a reproduzir, em diversos momentos, aquilo que lhe foi dito no ambiente escolar. Destacamos, por exemplo, um trecho de uma conversa que Percy tem com sua mãe, em que ela afirma que o pai, ainda desconhecido, teria muito orgulho do personagem e, na defensiva, o garoto se questiona: “eu me perguntei como ela podia dizer aquilo. O que havia de tão bom a meu respeito? Um menino disléxico, hiperativo, com um boletim D+, expulso da escola pela sexta vez em seis anos” (Riordan, 2009, p. 46). Essa fala, apesar de relatar um contexto fictício, nos leva a questionar o nosso discurso, enquanto educadores e futuros educadores, frente a esses alunos.

Ressaltamos, nessa fala, outra problemática que envolve os alunos que se enquadram neste ou noutros transtornos de aprendizagem: a expulsão. Tal conduta mostra-se comum ao pesquisarmos relatos de familiares de

alunos com TDAH, que ouvem, da equipe pedagógica, que esses alunos estão “convidados a se retirar” da instituição em razão de seu comportamento inadequado (ABDA, 2010). Dessa forma, os alunos, assim como Percy Jackson, são submetidos ao constrangimento da constante realocação que, em casos graves, chega a ser comentada como forma de ameaça pelos próprios docentes em sala de aula.

Essa ação extrema, apesar de ser frequentemente relatada por pais e alunos com transtornos de aprendizagem, é ilegal uma vez que a lei federal nº 14.254/2021 assegura, em seu artigo 2º, que

As escolas da educação básica das redes pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, com vistas ao seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social existentes no território, de natureza governamental ou não governamental (Brasil, 2021).

A dislexia também mostra seu impacto na constituição da autoestima do personagem e na dolorosa relação deste com a instituição escolar. A frustração gerada pelos constantes erros, as reclamações por parte dos professores e as situações constrangedoras às quais é cotidianamente submetido despertam, no personagem, a sensação de fracasso, assim como relatado por ele durante a aula de latim: “[...] eu simplesmente não podia aprender todos aqueles nomes e fatos, e muito menos escrevê-los direito” (Riordan, 2009, p. 15).

Moura (2023) destaca como sintomas comuns entre alunos com dislexia a perda de motivação e empenho na realização das atividades que exigem o esforço da leitura e/ou escrita, visível também nesta passagem:

Na noite anterior ao meu exame final, fiquei tão frustrado que joguei o *Guia Cambridge de mitologia grega* do outro lado do dormitório. As palavras começaram a flutuar para fora da página, dando voltas na minha cabeça, as letras fazendo manobras radicais como se estivessem andando de skate (Riordan, 2009, p. 26).

Os sentimentos de tristeza e autculpabilização, podendo se manifestar por meio de falas e ações depressivas, também são comuns e identificáveis ao analisarmos o personagem, que, no decorrer do livro, quando sua jornada de herói já havia iniciado, cometeu um erro que afetou drasticamente sua autoestima, induzindo-o a pensamentos de caráter suicida como “Por que Poseidon me salvara? Quanto mais eu pensava nisso, mais envergonhado me sentia. [...] Contra algo como a Quimera, eu não tinha a menor chance. [...] Não consegui protegê-los. Não era nenhum herói” (Riordan, 2009, p. 221-222).

Sob a perspectiva da jornada do herói, essa fala também apresenta um significado intrínseco, uma vez que, segundo Pastore (2012), a tragédia que compõe a jornada do herói se constitui pela ambiguidade. Esta ambiguidade é pertencente à própria constituição do indivíduo/herói que se encontra constantemente dividido entre a culpa e a inocência, a cegueira e a lucidez, a sanidade e a loucura.

É nessa jornada do herói, enfrentando as provações previstas pelo Oráculo, que Percy Jackson torna-se capaz de enxergar essas características – o TDAH e a Dislexia – sob outra perspectiva. O que antes era motivo de vergonha agora é apenas mais um sinal que comprova sua identidade como semideus. Não o torna inferior, pelo contrário, é algo que o faz especial.

Essa intenção do autor, que reitera a motivação por detrás da escrita da obra, assim como abordado na introdução desta pesquisa, é evidenciada pela fala de Annabeth, uma semideusa filha de Atena, que se torna uma das primeiras amizades que Percy faz no acampamento:

Tudo junto é quase um sinal certo. As letras flutuam para fora da página quando você lê, certo? Isso é porque sua mente está fisicamente programada para o grego antigo. E o transtorno do déficit de atenção... você é impulsivo, não consegue ficar quieto na classe. Isso são os seus reflexos de campo de batalha. Numa luta real, eles o manterão vivo. Quanto aos problemas de atenção, isso é porque enxerga demais, Percy, e não de menos (Riordan, 2009, p. 96).

Vygotsky (1991) foi pioneiro ao tentar comprovar, por meio de seus estudos, que as construções psicológicas, afetivas e cognitivas da criança são influenciadas pelo contexto em que ela está inserida, em níveis cultural e social. Diante disso, a passagem do personagem de um ambiente escolar, que o via como um problema, para um lugar mítico, que afirmava que ele não era um fracasso, mas um herói, serve como ponto de partida para o longo processo interno de Percy de se aceitar enquanto capaz de grandes feitos, até de salvar o mundo.

A construção da autoestima e da autoaceitação, no cenário do livro, torna-se perceptível quando o personagem se mostra cada vez mais consciente dos “pontos positivos” que o TDAH e a dislexia lhe oferecem. Esse movimento lento é evidenciado em passagens como “[...] descobri que Annabeth estava certa a respeito da minha dislexia: o grego antigo não era tão difícil de ler. [...] eu já conseguia ler sem muita dor de cabeça algumas linha de Homero, tropeçando aqui e ali” (Riordan, 2009, p. 115) e “[...] meus sentidos estavam fazendo hora extra. Agora eu entendia o que Annabeth dissera sobre como o transtorno do déficit de atenção pode manter você vivo na batalha” (Riordan, 2009, p. 338).

Essas habilidades o auxiliam em sua jornada até o Mundo Inferior, domínio do deus Hades, onde Percy se vê dividido entre a oportunidade de resgatar a mãe do mundo dos mortos ou dar continuidade em sua missão e restaurar o raio ao seu dono. Essa dolorosa escolha o configura como herói, segundo Campbell (1949), uma vez que tem como intuito recordar a Percy que, apesar de seus grandiosos feitos, ainda é submetido à sua natureza humana.

Contudo, ao completar sua missão, Perseus vivencia outro momento com o pai que, frente ao personagem, declara estar orgulhoso e que, independentemente de suas decisões, ele seguirá sendo um “verdadeiro filho do deus do mar” (Riordan, 2009), assim como o reconhecimento por parte da “sociedade”, o que Tavares e Costa (2018) denominam como a aproximação com a figura do pai, tornando-se o reflexo deste como um ser heroico, assim como é expresso no seguinte trecho:

Enquanto eu caminhava de volta pela cidade dos deuses, as conversas se interromperam. As musas pararam seu concerto. Pessoas, sátiros e náiades, todos se voltavam para mim, os rostos plenos de respeito e gratidão, e quando eu passava eles se ajoelhavam, como se eu fosse algum tipo de herói (Riordan, 2009, p. 356).

Podemos perceber, portanto, a dualidade existente entre as visões que o ambiente escolar e o mundo heroico demonstram a respeito do personagem e o impacto que elas exercem sobre a autopercepção deste.

Da violência psicológica à formação da autoestima: a figura do professor sob a ótica e experiências do personagem Percy Jackson

O Ministério da Saúde (2002) entende a violência psicológica como toda ação que busca humilhar, rejeitar ou desrespeitar a criança ou adolescente, a partir de adultos. Hart e Brassard (1991) corroboram que, na posição de adulto, comportar-se perante a criança com atitudes desdenhosas, de desprezo, com insultos, humilhações ou recusando-se a prestar auxílio, quando solicitado, tratamentos terroristas como ameaças que visam gerar a sensação de medo ou ansiedade ou, até mesmo, a recusa a demonstrações de afeto são caracterizadas como formas de violência, uma vez que, é por meio da relação com o outro que o indivíduo aprende a se relacionar consigo mesmo.

Essa compreensão é explicitada por Vigotski (2006, p. 383) ao afirmar que a criança, sendo “uma parte da situação social, sua relação com o entorno e a relação deste com ela se realiza através da vivência e da atividade da própria criança; as forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências das crianças [...]”.

No ambiente escolar a violência psicológica também está presente, legitimada pelas relações de poder que se concentram na autoridade do professor. O impacto dessa ação no emocional do aluno é apontado por Zaluar e Leal (2001), ao reconhecerem que a ação punitiva legitimada dentro da sala de aula, seja por meio de castigos, expulsão, exclusão, agressão verbal ou física, deve ser reconsiderada, uma vez que pode ocasionar, à criança ou adolescente, “a perda da autoestima, a timidez, a revolta ou a falta de vergonha” (Zaluar & Leal, 2001, p.44).

Segundo Ferraz e Ristum (2012), os alunos que apresentam dificuldades ou transtornos de aprendizagem estão mais suscetíveis a serem alvos da violência psicológica na sala de aula, como retrata o personagem analisado, Percy Jackson: “Meu pesadelo começou como um milhão de vezes antes: eu sendo forçado a fazer um teste usando uma camisa de força. Todas as outras crianças estavam saindo para o recreio, e o professor ficava dizendo: Vamos, Percy. Você não é burro, não é? Pegue seu lápis” (Riordan, 2009, p. 260).

O cenário descrito nos sonhos do personagem, apesar de imaginário, expõe o que Ferraz e Ristum (2012) denominaram como “crítica depreciativa”, em que os comentários sobre o aluno, em uma situação pública, o colocam em uma posição constrangedora, causando-lhe sofrimento. É ressaltado, pelas mesmas autoras, que o vínculo entre professor e aluno torna esse constrangimento mais doloroso para a criança, uma vez, que, por mais que o aluno reaja a essas situações às quais é exposto, ainda há, intrínseco nele, o desejo de agradar e/ou ser respeitado por aquela figura de autoridade.

Santos e Vasconcelos (2010) destacam que a presença de alunos com transtorno de aprendizagem, em especial quando este afeta o comportamento, como é o caso do TDAH, pode desestabilizar o professor que não recebeu uma formação adequada para incluir, de fato, esse aluno no cotidiano da sala de aula. Ademais, Goldstein e Goldstein (1994) afirmam que há tendência para identificação maior entre o professor para com o aluno que demonstra maior facilidade para aprendizagem e/ou apresenta um comportamento considerado “exemplar”. Dessa forma, torna-se inevitável o pensar que, em um ambiente com outras 30 crianças, é mais fácil retirar de sala o aluno considerado “problemático” que desequilibra a ordem da turma, como exposto pela Associação Brasileira do Déficit de Atenção (2016).

Medeiros (2009) explicita que é no ambiente escolar que esses transtornos se tornam mais perceptíveis, onde, após as primeiras suspeitas, o aluno é direcionado para uma avaliação e acompanhamento com outros profissionais. Diante disso, espera-se, da equipe pedagógica, para além do encaminhamento, buscar estratégias alternativas que possam estimular a aprendizagem desse aluno, respeitando seus limites, mas impulsionando-o a melhorar cada vez mais.

Esse papel, no contexto da obra, coube ao Sr. Brunner/Quíron, que é apresentado primeiramente como professor de Percy e, após a travessia do limiar, é reconhecido como o centauro responsável por orientar os semideuses no Acampamento Meio-Sangue. O Sr. Brunner/Quíron é apresentado, por Percy, como o único no ambiente escolar que o vê para além das suas limitações, afirmando que esse professor esperava que o personagem “[...] fosse tão bom quanto os outros a despeito do fato de que tenho dislexia e transtorno do déficit de atenção” (Riordan, 2009, p. 15).

Concomitante a esse comportamento do professor em relação a Percy Jackson, este afirma, enquanto analisa a possibilidade da iminente expulsão, que “[...] também sentiria falta da aula de latim - os dias malucos de torneio

do sr. Brunner e sua confiança em que eu poderia me sair bem” (Riordan, 2009, p.26), ressaltando, para além do seu conhecimento sobre a percepção do professor sobre si, que este se preocupa em propiciar, aos alunos, aulas dinâmicas e interativas.

Medeiros (2009) afirma que essa é uma preocupação a ser considerada por professores que encontram, em suas classes, alunos com transtornos de aprendizagem, ou seja, criar um ambiente de ensino em que as informações sejam transmitidas de forma clara, objetiva, dinâmica e motivadora de modo a atrair a atenção e motivar não só os alunos com dificuldades, mas todos os educandos.

Destacamos, por fim, que, segundo Vigotski (2010), o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, para além da transmissão do conteúdo, é de estimular, relacionar e acolher as emoções do aluno envolvidas nessa trajetória. Mesmo se tratando de uma relação fictícia, podemos aprender com o vínculo entre Sr. Brunner/Quíron e Percy Jackson, ao demonstrar, como na passagem, “Quíron sorriu para mim de um modo compreensivo, como costumava fazer na aula de latim, como para me dizer que qualquer que fosse minha nota, *eu* era seu aluno mais importante” (Riordan, 2009, p. 74, grifo do autor), a importância do acolhimento e de relembrarmos o aspecto humanizador da educação.

A medicalização da educação e seu retrato na obra “Percy Jackson e o Ladrão de Raios”

Para Foucault (1988), a exclusão de um indivíduo considerado patológico visa à manutenção de um padrão pré-estipulado como saudável. Essa exclusão é endossada por condutas e discursos médicos que extrapolam os limites da saúde e passam a buscar a classificação e a consequente correção desses indivíduos de comportamento ou características “inadequadas”.

Ademais, Cruz, Okamoto e Ferrazza (2016) apontam que a medicalização resulta da influência da medicina em questões que são exteriores ao domínio médico, intervindo em assuntos como a sexualidade, o direito, as relações familiares e a própria educação. Essa influência justifica-se por meio do que Chauí (1997) denomina como “discurso competente”, ou seja, cria-se um consenso de autoridade inerente a qualquer sujeito que possua conhecimento acadêmico reconhecido sobre determinado assunto.

Essa busca por estratégias medicamentosas atinge espaços como a escola, assim como constatado por Araújo, Anjos e Pereira (2020), ao afirmarem que o encaminhamento de alunos, sugerido por docentes, às redes de saúde em busca de um diagnóstico e, conseqüentemente, a indicação do uso de medicamentos aumentaram consideravelmente nos últimos anos. Ressaltamos, respaldados por Cruz, Okamoto e Ferrazza (2016), que esse encaminhamento é baseado no olhar do professor sobre comportamentos considerados problemáticos para a dinâmica de sua aula, dentre os quais se incluem, em sua grande maioria, os alunos com transtornos de aprendizagem como o TDAH.

Uma vez que o TDAH é compreendido como um problema orgânico, os empecilhos para a aprendizagem tornam-se de responsabilidade dos alunos, que devem buscar um medicamento para se “autorregular”, isentando a própria instituição do que, em relatórios e boletins, será apontado como fracasso escolar, como elencam Araújo e Yaegashi (2022). Em consonância com essa perspectiva, Cruz, Okamoto e Ferrazza (2016, p. 704) salientam que,

Na busca pelo filho e aluno ideais, pais e professores procuram, nos saberes médico-neuropsiquiátricos, a solução para suas dificuldades. A escola torna-se ambiente de propagação do processo de medicalização, interpenetrada pela instituição médica, e um lugar privilegiado de seleção das crianças passíveis de serem medicalizadas.

Cruz, Okamoto e Ferrazza (2016) ainda ressaltam que, postos de lado os eventuais efeitos colaterais e o risco da própria dependência química e psicológica, a prescrição de psicofármacos têm-se tornado constante para crianças cada vez mais novas. Esses medicamentos são, em sua maioria, pertencentes a três grupos: os estimulantes como a Ritalina (metilfenidato); o Concerta (metilfenidato de ação prolongada); e o Venvanse (dimesilato de lisdexanfetamina), os antidepressivos como o Lexapro (escitalopram); o Norpramin (desipramina) e o Zyban (bupropiona); e os associados, que, em sua maioria, são utilizados como efeito placebo ou controle de efeitos colaterais dos medicamentos citados (ABDA, 2017).

Apesar de dividir opiniões entre os professores e responsáveis, a medicalização, em especial a prescrição da Ritalina, é vista como a primeira, e em algumas situações, única “solução” para a criança com TDAH. Já na obra analisada de Riordan (2009), essa prescrição é abordada sob uma perspectiva crítica.

Sendo o TDAH uma das características principais dos semideuses, em especial no que diz respeito às suas habilidades em batalha, os medicamentos são apontados como inibidores destas, além de confundirem os heróis para que não percebam a proximidade de inimigos, como citado no trecho: “[...] é claro que os professores querem que você seja medicado. Eles são em maioria monstros. Não querem que você os veja como são” (Riordan, 2009, p. 96).

Por fim, como apontado por Signor, Berberian e Santana (2017), a utilização da medicação, embora necessária em alguns casos, não garante a aprendizagem do aluno ou a melhora efetiva em seu comportamento “desviante”, uma vez que a agitação é convertida drasticamente em um estado inerte, o que auxilia de fato no controle sobre

seu comportamento em sala de aula mas retira, do aluno, sua característica de sujeito, negando-o e reduzindo-o a um diagnóstico de mais um corpo em sala.

Considerações finais

Este trabalho analisou o reflexo do diagnóstico de TDAH e dislexia nas experiências escolares e na autopercepção do personagem literário Percy Jackson e seu impacto na construção dele enquanto herói. A partir deste estudo, compreendemos que, ao nos aprofundarmos nas nuances de personagens como Percy Jackson, possibilitamos que estes sejam utilizados como forma de mediação com alunos que apresentam diagnóstico semelhante, por meio do vínculo estabelecido entre leitor e literatura.

Santos (2016) afirma que o processo de identificação estética se dá justamente por meio de critérios significativos para o leitor em relação ao personagem. Esses critérios significativos são responsáveis por despertar emoções ao se vincularem com as experiências compartilhadas com Percy Jackson, por exemplo. Dessa forma, o leitor se liberta “dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer do outro” (Jauss, 1979, p. 102).

Diante disso, este artigo iniciou-se com uma explicitação sobre o TDAH e a dislexia e seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem e, principalmente, na autoestima dos alunos. Em seguida, voltamos para um aprofundamento da construção do personagem Percy Jackson, o que nos permitiu concluir que o impacto desse diagnóstico e as consequências infringidas ao adolescente, por aquele, são prejudiciais, sendo caracterizadas por baixa-autoestima, irritabilidade, insegurança, entre outros sentimentos negativos que interferem diretamente nas relações do personagem para além do espaço escolar. Isso se tornou possível inferirmos ao analisarmos que o personagem, em sua jornada de herói, muitas vezes, retomava tais críticas como se fossem verdadeiras, levando-o, em determinados momentos, a desejar a própria morte por não se considerar “suficiente”.

Ademais, ressaltamos o papel do professor como necessário mediador para além do processo de ensino, mas englobando, também, a autoestima dos alunos, em especial os que apresentam dificuldades específicas na aprendizagem em decorrência de transtornos. Além disso, salientamos a necessidade de um olhar crítico sobre a prática recorrente da medicalização desses alunos, compreendendo que esta é necessária em muitos casos, porém não deve ser vista como primeira e única alternativa.

Entendemos, enquanto educadores, a necessidade de se buscar o diagnóstico, porém este deve ser visto como ponto de partida para a adequação do contexto escolar de forma a inserir os alunos com qualquer tipo de transtorno e não se utilizar esse diagnóstico para excluí-lo ou justificar o seu “fracasso escolar”. Por fim, compreendemos que esse não é um processo simples de modificar e que, assim como a jornada do personagem, apresenta muitos altos e baixos, porém cabe a nós, professores, tentarmos e mostrarmos aos alunos, assim como feito pelo Sr. Brunner ao Percy, que eles podem ser o que quiserem ser, inclusive heróis.

Referências

- Almeida, F. A. (2021). A importância da compreensão do mito grego para a filosofia. In F. A. Almeida (Org.), *Filosofia: os desafios do pensar* (p. 100-109). São Paulo, SP: Científica Digital.
- Araújo, L. A., Anjos, C. I., & Pereira, F. H. (2020). E quando a criança não corresponde às expectativas da escola? Reflexões sobre a relação com a família na busca por um diagnóstico. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(5), 2899-2915. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14565/10092>
- Araújo, V. M. F., & Yaegashi, S. F. R. (2022). O TDAH e a medicalização da educação: reflexões acerca do discurso dos professores. In *Resumo do 31o Encontro Anual de Iniciação Científica* (p. 1-4). Maringá, PR. Recuperado de <http://www.eaic.uem.br/eaic2022/anais/artigos/5808.pdf>
- Associação Brasileira do Déficit de Atenção (2014). *A auto-estima das pessoas com TDAH*. Recuperado de <https://tdah.org.br/a-auto-estima-das-pessoas-com-tdah>
- Associação Brasileira do Déficit de Atenção (2010). *A Criança com TDAH e a Escola*. Recuperado de

<https://tdah.org.br/a-crianca-com-tdah-e-a-escola/>

Associação Brasileira do Déficit de Atenção (2017). *A auto-estima das pessoas com TDAH*. Recuperado de <https://tdah.org.br/a-auto-estima-das-pessoas-com-tdah/>

Associação Brasileira de Dislexia (2016). *Como interagir com o disléxico em sala de aula*. Recuperado de <https://www.dislexia.org.br/como-interagir-com-o-dislexico-em-sala-de-aula/>

Campbell, J. (1949). *O herói de mil faces*. São Paulo, SP: Cultrix.

Campbell, J., & Moyers, B. (1991). *O poder do mito*. São Paulo, SP: Palas Athena.

Cruz, M. G. A., Okamoto, M. Y., & Ferrazza, D. A. (2016). O caso do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação: uma análise a partir do relato de pais e professores. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 20(58), 703-715. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/icse/a/8wZkDY9NRYkHMRMtrwRw5gc/?format=pdf&lang=pt>

Duarte, T. B., Borges, V. M., Padovani, R. M. C., Rocha, T. C. C., Ferreira, L. T. V., & Kalil, J. H. (2021). TDAH: Atualização dos estudos que trazem diagnóstico e terapêutica baseado em evidências. *Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research – BJSCR*, 35(2), 66-72. Recuperado de https://www.mastereditora.com.br/periodico/20210711_102005.pdf

Ferraz, R. D. C. S., & Ristum, M. (2012). A violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia da Educação*, 34, 104-126. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n34/n34a07.pdf>

Foucault, M. (1988). Direito de morte e poder sobre a vida. In M. Foucault, *História da sexualidade I: a vontade de saber* (p. 125-149). Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projeto de pesquisa*. São Paulo, SP: Atlas.

Goldstein, S., & Goldstein, M. (1994). *Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança*. Campinas, SP: Papirus.

Hart, S. N., & Brassard, M. R. (1991). Psychological maltreatment: progress achieved. *Development and Psychopathology*, 3, 61-67

International Dyslexia Association (2019). *Frequently Asked Questions*. Recuperado de <https://dyslexiaida.org/frequently-asked-questions-2/>

Jauss, H. R. (1979). A Estética da Recepção: colocações gerais. In H. R. Jauss, *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção* (p. 67-84). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990, 16 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Seção 1*. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Lei n. 14.254, de 30 de novembro de 2021 (2021, 1 de dezembro). Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. *Diário Oficial da União, Seção 1*. Recuperado de: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>
- Lesky, A. (1996). *A tragédia grega*. São Paulo, SP: Perspectiva.
- Ludwing, A. C. W. (2014). Métodos de pesquisa em educação. *Revista Temas em Educação*, 23(2), 204-233. Recuperado de <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18881/12572>
- Maia, M. I. R., & Confortin, H. (2015). TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. *Perspectiva*, 38(145), 73-84. Recuperado de https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148_535.pdf
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2017). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo, SP: Atlas.
- Medeiros, M. (2009). *Práticas pedagógicas afetivas na relação professor-aluno com TDAH* (Dissertação de Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.
- Minayo, M. C. D. S. (2011). Análise Qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência e Saúde Coletiva*, 621-626. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>
- Minayo, M. C. D. S. (2001). *Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ministério da Saúde (2002). *Notificações de maus tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde: um passo a mais na cidadania em saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Recuperado de https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/notificacao_maustratos_crianças_adolescentes.pdf
- Moreira, D. A. (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo, SP: Pioneira.
- Moura, O. (2023). Alterações emocionais. *Portal da Dislexia*. Recuperado de <https://dislexia.pt/alteracao-emocional/>
- Oliveira, S. (2020). *Dislexia TDAH: Amor de Mãe*. Ribeirão Preto, SP: Ed. do Autor. Recuperado de <https://www.dislexia.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Dislexia-e-TDAH-Amor-de-M%C3%A3e-FINAL-28-08-2020-.pdf>

- Pastore, J. A. D. (2012). *O trágico: Schopenhauer e Freud* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperado de <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/1855/1/Jassanan%20Amoroso%20Dias%20Pastore.pdf>
- Riordan, R. (2009). *O ladrão de raios*. Rio de Janeiro, RJ: Intrínseca.
- Riordan, R. (2014). Introdução. In L. Wilson (Org.), *Semideuses e monstros* (p. 9). Rio de Janeiro, RJ: Intrínseca.
- Rohde, L. A.; Halpern, R. (2004). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. *Jornal de Pediatria*, 80(2), 61-70. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/jped/a/vsv6yydfR59j8Tty9S8J8cq/?format=pdf&lang=pt>
- Santos, D. N. (2016). Leitura literária: o processo de identificação estética do leitor na relação texto-vida. *Linha Mestra*, 10(30), 1221-1225. Recuperado de <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/772/702>
- Santos, L. F., & Vasconcelos, L. A. (2010). Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar. *Teoria e Pesquisa*, 26(4), 717-724. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ptp/a/xD3ksy5kVHLqFVQyGL5jtzz/?format=pdf&lang=pt>
- Santos, M. G. G., & Casetto, S. J. (2020). Os processos de identificação na adolescência e sua relação com obras literárias: relato de pesquisa. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 40, 1-12. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/pcp/a/T3NcRTJLy5mtH7xxZsxyVCB/?format=pdf&lang=pt>
- Signor, R. D. C., Berberian, A. P., & Santana, A. P. (2017). A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 743-763. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ep/a/zJX54HZ6LJqPb4s3nfGF6tb/?format=pdf&lang=pt>
- Silva, J. A. (2014). A hybris e a arrogância: uma possível relação entre a mitologia grega e a psicanálise. In P. J. Costa (Org.). *Mitologia grega e psicanálise: reflexões* (p. 121-139). Curitiba: CRV.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotski, L. (2006). A crise dos sete anos. In L. Vigotski *Obras escogidas* (p. 377-386). Rio de Janeiro, RJ: Machado Libros.
- Vigotski, L. (2010). *Psicologia pedagógica*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Zaluar, A., & Leal, M. C. (2001). Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 16(45), 145-164. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/LcB3j3vkRWGw9YtcbFxrTwC/?format=pdf&lang=pt>

Informações sobre os autores

Amanda Barbado Alves: Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8935-4376>

E-mail: amanda123aba@gmail.com

Isaias Batista de Oliveira Júnior: Professor Adjunto na Universidade Estadual de Maringá - UEM. Docente Permanente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9068-1983>

E-mail: ibojunior@uem.br

Submissão: novembro 13, 2023

Aceite: dezembro 01, 2023