

**ATENÇÃO NÃO NASCE PRONTA: O DESENVOLVIMENTO DA
ATENÇÃO VOLUNTÁRIA COMO ALTERNATIVA À
MEDICALIZAÇÃO**

**ATTENTION IS NOT INNATE: THE DEVELOPMENT OF
ATTENTION AS AN ALTERNATIVE TO MEDICALIZATION**

**ATENCIÓN NO NACE LISTA: EL DESARROLLO DE LA ATENCIÓN
VOLUNTARIA COMO ALTERNATIVA A LA MEDICALIZACIÓN**

Nadia Mara Eidt¹

Silvana Calvo Tuleski²

Adriana de Fátima Franco³

RESUMO: O artigo apresenta uma contraposição às concepções hegemônicas que sustentam a existência dos transtornos de aprendizagem como o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), como eminentemente orgânico, bem como ao tratamento medicamentoso. Com base em estudos sobre a periodização do desenvolvimento dos autores da Psicologia Histórico-Cultural, ao analisarmos como se constitui a atenção voluntária, demonstramos que ela depende da mediação de instrumentos e signos desde o nascimento da pessoa. Por fim, destacamos a necessidade de compreender o fenômeno da não aprendizagem a partir das condições concretas de vida e o papel da educação da atenção nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Medicalização. Desenvolvimento da atenção. Periodização.

ABSTRACT: The article presents an argument against hegemonic conceptions which support a completely organic existence of learning disorders, such as ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), as well as drug treatments. Based upon studies from authors of Historical-Cultural Psychology about the periodization of development, the content analyzes how voluntary attention is built, demonstrating its dependence on mediating instruments and signs since birth. Finally, we highlight the necessity to understand the phenomenon of being unable to learn due to actual living conditions and the role of attention in the process of education.

KEYWORDS: Medicalization. Development of attention. Periodization.

¹ Doutora em Educação; Professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: nadiaeidt@hotmail.com

² Doutora em Educação; Professora Adjunta da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: silvanatuleski@gmail.com

³ Doutora em Educação; Professora Adjunta da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: adriffranco@hotmail.com

RESUMEN: El artículo presenta una contraposición a las concepciones hegemónicas que sostienen la existencia de los trastornos de aprendizaje como TDAH (Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad), como eminentemente orgánico, así como al tratamiento medicamentoso. Basándose en estudios sobre la periodización del desarrollo de los autores de la Psicología Histórico Cultural es analizado como se constituye la atención voluntaria, demostrando su dependencia de la medicación de instrumentos y signos desde el nacimiento. Por fin, destacamos la necesidad de comprender el fenómeno de no aprendizaje a partir de las condiciones concretas de vida y el papel de la educación de la atención en ese proceso.

PALABRAS CLAVE: Medicalización. Desarrollo de la atención. Periodización.

INTRODUÇÃO

Na atualidade temos observado a polêmica instaurada, nacional e internacionalmente, sobre o crescente uso de medicação controlada em crianças e, ainda, questionamentos quanto à ampliação do espectro que envolve as patologias e os transtornos psiquiátricos, que se espraiam tanto no campo científico quanto em revistas, jornais e blogs de grande circulação (ANGELL, 2011; SILVA, 2012; ORTEGA et al., 2010). Por outro lado, em pesquisas sobre saúde mental, verificamos a predominância de uma base metodológica explicativa de tais transtornos ou patologias assentada numa compreensão higienista, biologizante, maturacionista e individualizante (BONADIO, 2013; BOARINI; BORGES, 2009) que secundariza as relações sociais e a apropriação da cultura, embora sejam aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano.

Neste artigo partiremos de uma concepção que faz a contraposição àquelas que hoje defendem a existência, por exemplo, do TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) como fundamentalmente orgânico, que necessita de diagnóstico cada vez mais precoce e cujo tratamento deverá ser predominantemente medicamentoso. Para fazer este caminho, apresentaremos uma pesquisa de natureza teórico-conceitual baseada nos autores da Psicologia Histórico-Cultural. É importante destacar que não nos posicionamos contra o uso de quaisquer tipos de medicação nem negamos os avanços alcançados pela ciência médica na erradicação de diversas doenças. Por isso, para não cairmos na armadilha da negação absoluta do uso de quaisquer medicamentos, adotaremos uma diferenciação entre os termos “medicação” e “medicalização”. A “medicação” é uma prática importante no âmbito da saúde quando se diagnostica a existência de uma doença orgânica, para a qual não haveria outra forma de cura ou tratamento. Já em relação ao termo medicalização, o significado é outro. O conceito de medicalização foi utilizado em diversos estudos, especialmente a partir da década de 1970. Sua utilização refere-se tanto a uma prática específica devida às vicissitudes do processo de aprendizado, quanto à reflexão sobre os

acontecimentos no interior das instituições escolares voltando-se à higienização das práticas escolares. Sendo assim, as discussões que envolvem o conceito de medicalização dizem respeito ao processo de “conferir uma aparência de problema de Saúde a questões de outra natureza, geralmente de natureza social” (SOUZA, 2010). A crítica de Moysés e Collares (2011) à medicalização destaca o fato de se reduzirem questões complexas, que envolvem diversas disciplinas, a explicações circunscritas a um único domínio: a medicina.

Como exemplo de medicalização podemos citar o uso de metilfenidato para controlar a atenção e a conduta das crianças, que, embora não seja um procedimento novo, vem crescendo de forma epidêmica nos últimos anos. Nos Estados Unidos, 10% da população infantil – incluindo bebês de um ano – fazem uso destes medicamentos (LICITRA, 2009). Na Argentina, estima-se que em torno de 200 mil alunos vão para a escola fazendo uso de medicação (GARBER, 2006). No Brasil o metilfenidato é comercializado com o nome de Ritalina. É usado no tratamento de TDAH e é o estimulante mais consumido no mundo (ORTEGA et al., 2010).

Estudos ainda demonstram que o uso prolongado de psicoestimulantes apresenta efeitos adversos, como perda do apetite, dores de cabeça, problemas urinários, derrames cerebrais, riscos cardiovasculares e até morte súbita (ISAÍAS, 2007). A Lei Federal dos Estados Unidos classifica o metilfenidato como uma substância controlada, já que “[...] oferece grandes possibilidades para uso indevido”, pertencendo à mesma hierarquia da cocaína, ópio e morfina (LICITRA, 2009).

Estas preocupações são o que norteia nossos estudos sobre o desenvolvimento da atenção. Se hoje o déficit de atenção pode ser considerado um dos transtornos mais medicados, muitas vezes desde a primeira infância, cabe, em vez de apenas detectar se a criança possui ou não a atenção voluntária, explicar como e por quais meios esta se desenvolve ao longo da vida.

PRINCÍPIOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO ATENCIONAL

A Psicologia Histórico-Cultural compreende que o psiquismo humano não é produto do mero amadurecimento orgânico, mas é engendrado na e pela atividade da criança. Com esta proposição, não pretendemos desconsiderar a importância do aparato biológico. Leontiev (1983) considera a relação dialética existente entre o cérebro como base material orgânica do psiquismo humano, organizado a partir de um sistema interfuncional cortical e a

apropriação da atividade humana objetivada nos diversos tipos de produção humana.

Vygotski (1996) postula dois princípios fundamentais para se compreender a relação entre o desenvolvimento do sistema nervoso e a conduta complexa humana. O primeiro deles é que

[...] à medida que se desenvolvem os centros ou estruturas superiores, os centros ou estruturas inferiores cedem uma parte essencial de suas antigas funções às formações novas, as transferem para ditas instâncias superiores, graças às quais as tarefas de adaptação, que nas etapas mais inferiores de desenvolvimento correspondiam aos centros ou funções inferiores passam a ser desempenhadas, nas etapas superiores, pelas funções superiores (VYGOTSKI, 1996, p. 117).

E o segundo é que

O desenvolvimento das funções superiores se rege por leis totalmente distintas das inferiores ou elementares; seu desenvolvimento não transcorre paralelamente ao desenvolvimento do cérebro, à aparição nele de novas partes ou ao incremento das velhas. Seu tipo de desenvolvimento é distinto, pertence a outro tipo de evolução psíquica. As funções superiores, que são produto do desenvolvimento histórico do comportamento, surgem e se formam na idade de transição em direta dependência do meio, no processo de desenvolvimento sociocultural do adolescente. Não estruturam-se ao lado das funções elementares, como membros novos da mesma linha, nem tampouco por cima delas, como um nível cerebral superior por cima do inferior; se estruturam a medida que formam novas e complexas combinações das funções elementares mediante a aparição de sínteses complexas (VYGOTSKI, 1996, p. 118).

Para Vygotski (1996), somente um estudo aprofundado das funções psíquicas superiores como produto de tais sínteses complexas possibilita compreender a relação entre os aspectos biológicos que compõem as funções elementares e os aspectos culturais referentes às funções superiores, que se fundem em uma complexa síntese de um novo tipo. Neste ponto o autor recupera a categoria “superção” para explicar o processo que ocorre com as funções elementares, que são superadas pelas superiores ou culturais explicando-a como: “[...] relação efetiva, objetiva, que subjaz no processo de desenvolvimento onde cada estágio superior nega o inferior, mas o nega sem destruí-lo, porém incluindo-o como categoria superada, como momento integrante” (VYGOTSKI, 1996, p. 119).

Assim, para Vygotski (1996), a lei geral da internalização deve estar presente para podermos compreender o caminho percorrido pelas funções psíquicas superiores em seu desenvolvimento, o qual vai do domínio externo das funções posto pelas e nas relações sociais até o domínio interno destas funções ou a internalização dos modos de conduta social. Esclarece o autor:

A lei mencionada determina, no fundamental, quatro estágios principais que recorre em seu desenvolvimento toda função psíquica de ordem superior. Temos repetido em numerosas ocasiões que as formas superiores da memória, da atenção e outras funções, não surgem de improviso como algo acabado, não caem do alto em um certo instante, mas possuem uma longa história evolutiva. O mesmo ocorre com a atenção voluntária. Na realidade, seu desenvolvimento começa com o primeiro gesto indicativo, com ajuda do qual os adultos tentam dirigir a atenção da criança e com o primeiro gesto independente da criança, com o qual começa a dirigir a atenção dos outros. Mais tarde, e em forma muito mais desenvolvida, a criança domina todo o sistema destes meios para dirigir a atenção dos demais. Esse sistema de meios é a linguagem atribuída de sentido; passado algum tempo, a criança aplica à sua pessoa as mesmas normas de conduta que outros lhe aplicavam e que utiliza em suas relações com os demais. Deste modo começa a dirigir sua própria atenção, a transferir sua atenção ao plano voluntário (VYGOTSKI, 1996, p. 143).

Destarte, cada criança se transformará ou não em adulto cultural, no qual as capacidades plenas do gênero humano se materializam a partir de uma base cortical íntegra, desenvolvendo-se seus sistemas funcionais de alta complexidade conforme suas possibilidades de apropriação dos instrumentos e signos culturais (LURIA, 1979). Este percurso ocorre com todas as funções psíquicas, que pela mediação de instrumentos e signos realizada em ações compartilhadas pelo adulto e pela criança, permitirá que a sensação, a percepção, a memória, o pensamento, a linguagem, a emoção e a atenção ganhem novas propriedades, cada vez mais complexas.

Ao definir a função da atenção, Luria (1991) afirma que a todo o momento o homem recebe inúmeros estímulos sensoriais, dentre os quais é preciso selecionar os mais importantes e ignorar os demais. Sem essa seleção de estímulos perceptivos, a quantidade de informações recebida seria tão grande e desorganizada que impossibilitaria a realização de qualquer atividade. Além disso, o homem também pode executar uma infinidade de movimentos, mas seleciona apenas aqueles que se mostrem adequados em cada situação particular. Por fim, o ser humano também faz uma série de associações mentais armazenadas na memória, mas retém apenas parte delas, excluindo as que dificultam o processo racional de pensamento. Sem essa seleção de associações, seria impossível o pensamento organizado e direcionado para a resolução de problemas que necessitem de solução imediata. Estas propriedades da atenção voluntária desenvolveram-se na filogênese e têm sua origem na primeira ação voltada a uma finalidade, no primeiro ato humano de produção intencional de uma ferramenta, ou seja, no trabalho.

É por isso que, para Vygotski (1996, p.139), a atenção cultural ou voluntária

só pode ser compreendida como produto de um longo processo de desenvolvimento da humanidade. No que se refere à ontogênese: “[...] devemos encarar seu estudo como o de um produto de desenvolvimento cultural da criança, devemos considerá-la como um modo de adaptação à vida social superior”.

Nesse enfoque, como se vê, há uma inversão radical na abordagem de problemas de escolarização como o TDAH, impondo-nos uma questão: o que é possível efetivamente fazer com crianças que apresentam integridade cortical e não vêm desenvolvendo uma das funções importantes para a constituição da consciência humana, como a atenção voluntária? Em resposta a essa indagação procuraremos explicitar por quais meios a atenção cultural se desenvolve ao longo das etapas de desenvolvimento desde o nascimento até a adolescência.

PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: A ATENÇÃO EM DESTAQUE

De início queremos esclarecer que a periodização nesta abordagem teórica não se delinea pela maturação biológica, mas é completamente dependente da situação social de desenvolvimento da criança, ou seja, do modo como o meio social disponibiliza os instrumentos e signos, estabelecendo com ela relações que produzam saltos qualitativos em seu desenvolvimento psíquico. Neste sentido, a delimitação etária aqui colocada deve ser entendida como relativa, e não como prescritiva.

A primeira etapa de desenvolvimento é denominada de primeira infância, e se subdivide, em termos didáticos, em duas fases, devido às mudanças radicais que acontecem neste período: atividade de comunicação emocional direta (de zero a um ano) e atividade objetiva manipulatória (de um ano até três anos).

Iniciaremos destacando as mudanças que se produzem na primeira fase. Pasqualini (2013) explica que no início do primeiro ano de vida a base da consciência do bebê é essencialmente perceptiva e emocional. Trata-se de um psiquismo indiferenciado, em que as funções psicológicas atuam de forma imbricada. O psiquismo é organizado fundamentalmente a partir de funções psíquicas naturais elementares, dispondo de um funcionamento involuntário e espontâneo, que responde de modo imediato à estimulação do meio. Nesta fase, o que fará avançar o desenvolvimento das funções psíquicas do bebê é a atividade de comunicação emocional direta com o adulto.

Lísina (1987) e seus colaboradores demonstram que o bebê apresenta uma

peculiar atividade de comunicação, expressa de forma emocional direta. O conceito de comunicação aqui deve ser usado apenas quando há uma atividade cujo objeto for uma determinada pessoa evidenciada como sujeito com vistas a algum tipo de intercâmbio, e não como um mero corpo físico, pois as ações de cada um dos sujeitos são organizadas a partir da resposta do outro.

Para Lísina (1987), a necessidade desta comunicação inicial não é natural, mas surge em determinadas condições, quais sejam: 1)- a necessidade objetiva do bebê de atenção e cuidado por parte dos adultos circundantes¹; e 2)- a conduta do interlocutor de maior idade. O adulto se dirige ao bebê como uma verdadeira pessoa, ainda que ela seja pequena: fala com ele, acaricia-o e busca qualquer indício que demonstre que o bebê foi capaz de compreendê-lo. Assim o adulto atrai a criança para a comunicação e nesse processo se produz na criança a necessidade de comunicar-se.

Se essas duas condições forem garantidas, por volta do terceiro mês de vida inicia-se o “complexo de animação”, que, segundo Lísina (1987), expressa-se pelos seguintes componentes: a concentração no adulto, o sorriso, as exclamações e uma excitação motora geral. O complexo de animação possibilita que o bebê comece a diferenciar no meio circundante a pessoa adulta (concentração), a realizar a comunicação mímica (sorriso) e vocal (vocalizações pré-linguísticas), e com isso atrai ativamente o adulto para a comunicação e intercâmbio. Além disso, o complexo de animação é uma manifestação externa de prazer, das vivências positivas experimentadas pela criança no convívio com os adultos.

É por volta do final da metade do primeiro ano de vida que a relação direta entre a criança e o adulto vai se esgotando como fonte de desenvolvimento, passando então a criança a se interessar não mais centralmente pelo adulto, mas sim, pelos objetos por ele manipulados.

A atenção voluntária nesta etapa é uma forma compartilhada pelo adulto e pela criança. Para Smirnov e Gonobolin (1960), é a possibilidade do manuseio e da demonstração dada pelo adulto que ampliará o círculo de objetos que ganham a atenção da criança, permitindo que esta se fixe sobre um ou outro deles. Sobre esta questão, cumpre observar que a atenção ainda é inconstante, já que um objeto pode ser facilmente substituído por outro – especialmente se ele for uma novidade, pois o surgimento de um novo objeto “captura” a atenção da criança, uma vez que ela não “escolhe” o objeto no qual se concentrará, mas é “escolhida” pelo objeto; a criança “se deixa levar” pelos objetos novos, brilhantes e coloridos e pelos que estão vinculados à satisfação de suas necessidades

fundamentais.

Luria (1979) expõe que traços rudimentares da atenção voluntária surgem ao final do primeiro ano de vida e início do segundo, quando a criança passa a se submeter a uma instrução verbal direta, momento definido como primeiro estágio do desenvolvimento da atenção voluntária.

A segunda fase, que se inicia aproximadamente na transição do primeiro para o segundo ano e vai até o terceiro ano, é demarcada pelo declínio da atividade de comunicação emocional direta e o surgimento da atividade objetual manipulatória, tendo como fator propulsor a conquista da capacidade locomotora. É no interior da atividade de comunicação emocional direta com o adulto que surgirão as primeiras ações sensório-motoras de orientação e manipulação. O adulto sai do centro da atenção da criança e entram em cena os objetos antes apresentados pelo adulto, os quais agora podem ser livremente alcançados pela criança para explorá-los: desenvolve-se a atividade objetual manipulatória (PASQUALINI, 2013).

Para Pasqualini (2013), o que caracteriza a situação social de desenvolvimento da criança nesse período é a dependência da situação concreto-visual, pois a criança ainda se encontra subordinada ao poder das impressões externas. O desenvolvimento da linguagem simbólica e da compreensão da fala dos adultos e a expressão de seus desejos por meio de palavras vão produzir uma reorganização da percepção da criança, a qual passará a perceber os objetos no interior de um todo que possui propriedades físicas, mas também um determinado sentido social.

Elkonin (1998) não nega que a criança seja capaz de descobrir as funções de objetos soltos, uma vez que realiza sozinha tarefas que exigem o emprego de instrumentos; porém ele entende que não é essa a via principal pela qual a criança aprende a dominar os instrumentos culturais. São os adultos quem, em atividade conjunta com a criança, ensinam o uso correto de cada objeto - entendido aqui como produção histórico-social.

Abramóvitch (1946 apud ELKONIN, 1998, p. 212) investigou a relação entre a apresentação do objeto novo e a concentração da criança dessa idade. Para tanto apresentou a uma criança: 1)- objetos simples e novos; 2)- objetos iguais, atraentes, mas muito conhecidos pela criança; 3)- objetos complicados, mas vistosos e novos e 4)- objetos idênticos, mas conhecidos pelos jogos em conjunto com os adultos. O autor concluiu que: 1)- os objetos já conhecidos pela criança, apesar de atraentes, são rejeitados; 2)- os objetos complicados e que a criança desconheça totalmente não a fazem concentrar-se nem lhe

chamam a atenção; 3)- os objetos desconhecidos podem atrair a atenção da criança somente se eles forem manipulados por um adulto a quem ela aprecie e que acompanhe suas ações com palavras; e 4)- o objeto mais atrativo é aquele que ela conhece pouco.

Mukhina (1995), ao abordar a relação existente entre a atividade objetal manipulatória e o desenvolvimento da linguagem na criança, afirma que a criança é capaz de pronunciar alguns sons e palavras já no primeiro ano de vida, mas é no período de dois a três anos que se verifica a ampliação do vocabulário. Isso se deve ao fato de que, por ser a atividade objetal manipulatória a atividade-guia do desenvolvimento psíquico, cresce o interesse da criança pelos objetos e pela compreensão de sua função social.

Com maior domínio da linguagem, a criança passa a ser capaz de deslocar com autonomia a sua atenção, indicando este ou aquele objeto com um gesto ou nomeando-o com a palavra correspondente. Além disso, “[...] a criança aprende a falar e pode começar a emitir comandos verbais dirigidos a ela mesma” (LURIA, 1981, p. 89). Este é, de acordo com o autor, o segundo estágio do desenvolvimento da atenção voluntária.

As conquistas da criança na primeira infância em relação ao conhecimento dos objetos e sua exploração por meio da atividade objetal manipuladora combinado com o crescente desenvolvimento da linguagem simbólica em seus aspectos compreensivos e expressivos, abrirão caminho para o surgimento de uma nova forma de atividade, a qual se tornará a guia do desenvolvimento na etapa seguinte de desenvolvimento: a etapa pré-escolar.

A brincadeira de faz-de-conta é a atividade principal da criança nesta nova etapa, e surge como solução de uma contradição por ela vivenciada nesta fase: o conflito entre a demanda infantil de conhecer e agir sobre os objetos do mundo externo e os limites concretos de suas capacidades para reproduzir as ações que ela observa nos adultos. A discrepância entre a necessidade da criança de agir sobre os objetos da realidade e a impossibilidade de efetivamente realizar tal empreitada – uma vez que não tem ainda condições para tanto - é resolvida no jogo de papéis (LEONTIEV, 1988). Neste jogo as ações com os objetos ganham um novo significado: elas já não são executadas por subordinação às características físicas dos objetos, mas por seus usos sociais e pelas relações humanas neles condensadas.

É por meio da atividade-guia desta etapa que a criança desenvolverá novas propriedades atencionais. De acordo com Mukhina (1985), no jogo a atenção se torna ativa, pois, ao brincar, a criança necessita lembrar-se dos papéis, tanto do seu quanto do das outras crianças, não podendo “perder-se” ou “distrair-se”, pois desvirtuaria a brincadeira. O objetivo

do jogo simbólico evita o desvio atencional e as condições do jogo obrigam a criança a focalizar os objetos dispostos no conteúdo das ações e no argumento que interpreta no interior da brincadeira.

Durante os jogos de papéis é desenvolvida na criança a habilidade de se submeter a um papel, mesmo diante de um estímulo que a impulsiona a fazer algo bastante diferente do conteúdo do papel por ela representado na brincadeira. Isso exige dela a capacidade de refrear tais impulsos. De acordo com Leontiev (1988, p. 139), “dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido”.

No final desta etapa observa-se o incremento do que Vigotski (2001) denomina de linguagem egocêntricaⁱⁱ. Esta forma de linguagem, voltada a si mesma, porém audível, tem como objetivo organizar o comportamento relacionado a objetivos e também a atenção. Este tipo de pensamento externalizado, que mantém características de fala, mas função reguladora de pensamento demarca o terceiro estágio do desenvolvimento da atenção voluntária.

As atividades realizadas nesta etapa pré-escolar não se limitam ao jogo simbólico. Embora este último se configure como atividade-guia deste período, a criança desta idade inicia o seu contato com instrumentos como papel, lápis, tesoura, tintas e pincéis, massa de modelar, quebra-cabeças. A inserção destes novos instrumentos oferece a ela as condições para o desenvolvimento de atividades produtivas como o desenho, a pintura, etc. Inicialmente a criança se aproxima desses objetos e os utiliza pelo prazer de experimentá-los, por imitação das atividades realizadas por adultos ou em colaboração com eles, sendo que a finalidade é dada pelo adulto, e não por ela. A criança faz, depois vê o resultado, mas antes da finalização este ainda não se apresenta de modo claro em sua mente. É a inserção gradativa das atividades produtivas e criadoras com os objetos da cultura, com a condução do adulto ou com colaboração entre este e a criança, que proporcionará as condições para a emergência de uma nova forma de atividade guia: a atividade de estudo como guia do período escolar, que vai dos sete aos onze a doze anos.

O ingresso na fase de escolarização, que em nossa cultura é denominado Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, corresponde ao início desta etapa de desenvolvimento, na qual a sociedade põe para a criança novas exigências, como a apropriação da linguagem escrita e da matemática. O ensino dos conceitos correspondentes a estas áreas do conhecimento, aliado às primeiras noções de geografia, ciências naturais,

história e outras que façam parte do currículo escolar, fará emergir a atividade-guia deste período: a atividade de estudo.

Davidov (1979, p. 89) questiona: em que consiste a particularidade que se opera na atividade de estudo? Ele mesmo responde: “[...] constitui sua parte básica os conceitos científicos, as leis da ciência e os modos gerais de resolver problemas práticos baseados nessas leis e conceitos”. O autor explica que durante a atividade de estudo, “[...] o objetivo fundamental e o principal resultado da atividade é a assimilação dos conhecimentos científicos e das atitudes correspondentes”. O trabalho escolar exige que a criança assimile objetos e informações que não lhe interessam em absoluto ou de imediato. Aos poucos, ela “[...] aprende a orientar e manter firmemente a atenção em objetos necessários e não apenas naqueles que são exteriormente atrativos” (DAVIDOV, 1979, p. 104).

Para iniciar o processo de desenvolvimento da leitura e escrita, por exemplo, a criança não somente deverá compreender os conceitos de letra, palavra, frase, parágrafo, texto, etc., mas também terá de desenvolver novas habilidades motoras, perceptivas, cognitivas, de atenção e memória. Para entendermos este percurso, explicaremos de modo breve a transformação que se opera em algumas das funções citadas.

A transformação operada nos processos perceptivos em decorrência do desenvolvimento da linguagem simbólica, por exemplo, vai reorganizar de maneira ainda mais complexa sua percepção visual-direta. Explica Vygotski (1996, p. 123):

Basta uma simples análise para ver que a linguagem modifica a percepção. A linguagem orienta a atenção para uma parte determinada, reduz de maneira extraordinária a situação que se percebe, dizemos que a anota estenograficamente, a analisa de um modo automático, a decompõe em objetos, ações. Ao mesmo tempo a sintetiza, reflete os nexos visíveis em forma de juízos verbais. Quando uma criança diz: “A criança corre” olhando um desenho que representa uma criança correndo, reduz infinitamente o que vê, analisa a situação, pois não percebe em separado a criança e o fato de que está correndo, expressa um e o outro valendo-se de palavras, forma um juízo com estas palavras e dá um determinado sentido ao que percebe.

Para o autor, tem-se aí o primeiro passo na intelectualizaçãoⁱⁱⁱ da percepção, pois, graças ao pensamento verbal, os objetos antes isolados na captação perceptiva direta passam a ser relacionados, adquirindo, sentido, um passado e um futuro, uma vez que a linguagem unida ao pensamento traz a compreensão do que é percebido, proporciona a análise do real e produz o salto da percepção para uma síntese superior.

As aquisições realizadas na etapa pré-escolar, por meio do crescente domínio do vocabulário por parte da criança, decorrem da formação dos conceitos espontâneos ou cotidianos^{iv}. O emprego da linguagem simbólica no interior da brincadeira de

faz-de-conta e a característica egocêntrica da linguagem que emerge em atividades produtivas garantem a base sobre a qual se edificarão os conceitos a serem aprendidos na fase escolar: os conceitos científicos^v. Nesse momento a criança já alcançou as condições iniciais para a regulação de sua conduta e atenção por meio da fala, ainda que externalizada (egocêntrica), e a ampliação do vocabulário empregado na brincadeira, passo importante na abstração, lançará as bases para que o intelecto se respalde nesse acervo para realizar-se.

Assim, na criança escolar o pensamento se apoiará mais na memória para operar, mas ao longo do desenvolvimento a relação entre estas duas funções se modifica, criando-se novos nexos interfuncionais que vão sendo estabelecidos por meio da apropriação dos conteúdos escolares. “No pensamento primitivo, que se apoia na memória, subjaz a indissolúvel união de elementos visual-contemplativos e dinâmico-práticos que se sustentam mutuamente” (VYGOTSKI, 1996, p. 131). Por isso, para muitas crianças em idade escolar a definição de um conceito dependerá da recordação do enunciado já dito ou de uma situação, exemplo prático pelo qual este foi explicado ou demonstrado: é uma recordação e mais nada. Esclarece o autor:

A atenção infantil é limitada e não lhe permite pensar em vários indícios de uma vez. A criança não percebe simultaneamente todos os dados que deveria levar em conta, os considera alternativamente, ora um, ora outro, e devido a isto o seu raciocínio é correto somente em um só sentido. [...] A criança em seu raciocínio não vai do geral para o particular e nem do particular ao geral, mas sempre do particular ao particular e do singular ao singular. Vemos, portanto, que a índole peculiar dos conceitos infantis e o caráter peculiar do pensamento, devido a esta estrutura conceitual, depende diretamente do caráter limitado da atenção infantil (VYGOTSKI, 1996, p. 140).

A criança escolar ainda não é capaz de regular a sua atenção com firmeza e de dominar seus processos atencionais, submetendo-os à sua vontade, por isso depende muito da mediação do adulto, que direcionará sua atenção para o essencial e a ajudará a estabelecer relações entre os indícios importantes nos conteúdos implicados nas atividades de estudo. Afirma Vygotski (1996, p. 143-144):

A atenção assim dirigida é uma atenção objetiva, voluntariamente orientada, mas involuntária do ponto de vista da própria criança. Este tipo de domínio da atenção assimilado pela criança não deixa de ser uma operação puramente externa porque transfere a conduta dos demais ao terreno de seu próprio comportamento. Se limita a reunir em uma só pessoa as duas partes de uma operação repartida antes entre ela e os adultos de seu entorno. Por isso, o estágio inicial no desenvolvimento de toda função superior corresponde a uma operação externa que se leva a cabo com ajuda de meios externos.

Vemos aqui, tal qual nas etapas anteriores, a importância do adulto na coordenação da atenção do escolar no interior da atividade de estudo. Ainda devem ser

compartilhados o destaque aos objetivos das tarefas a serem realizadas, a cadeia de ações necessárias, a organização do ambiente de estudo e a correlação entre os conceitos fundamentais e secundários dentro de um texto a ser estudado, mas agora entre professor-escolar.

Até o momento foi possível observar que há um percurso longo na formação do que consideramos atenção voluntária propriamente dita. Ela depende, em sua formação e consolidação, dos modos como a sociedade organiza os meios educativos extra e intraescolares, para que ela transite em seu desenvolvimento de uma forma de atenção involuntária para uma forma voluntária. Até a idade escolar, conforme se disponibilizam os meios para o seu desenvolvimento, a criança alcança a atenção voluntária externa, ou seja, aquela regida por meios organizados externamente e somente na idade de transição ou adolescência, tendo como atividade-guia a continuidade da atividade de estudo combinada com a comunicação íntima e pessoal com os outros, haverá condições para se consolidar a atenção voluntária interna.

Para entendermos como ocorre este processo na idade de transição (de onze a aproximadamente dezesseis anos) é necessário compreender a revolução proporcionada no desenvolvimento pela formação dos conceitos científicos abstratos, tal como nos explica Vygotski (1996, p. 119):

Toda a história do desenvolvimento psíquico na idade de transição está constituída pela ascensão das funções e a formação de sínteses superiores, independentes. Neste sentido, na história do desenvolvimento psíquico do adolescente predomina uma estrita hierarquia. As diversas funções (atenção, memória, percepção, vontade, pensamento) não se desenvolvem umas ao lado das outras como um monte de ramos postos em um recipiente, nem sequer crescem como diversos ramos de uma mesma árvore unidos por um tronco comum. No processo de desenvolvimento todas as funções constituem um complexo sistema hierárquico de onde a função central ou retora é o desenvolvimento do pensamento, a função de formação de conceitos. Todas as restantes funções se unem a essa formação nova, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam, se reorganizam sobre a base do pensamento em conceitos.

Para Vygotski (1996), a passagem do pensamento em complexos^{vi} para pensamento conceitual na adolescência proporcionará novo salto na síntese entre percepção e pensamento.

Para a criança a palavra significava um complexo de objetos concretos, unidos por uma relação afetiva; para o adolescente, ao contrário, seu significado se manifestava em conceitos, quer dizer, era uma imagem complexa do objeto na qual se refletiam seus nexos e contatos com a

realidade, sua essência (VYGOTSKI, 1996, p. 125).

Deste modo a criança, ao perceber algo, irá recordar-se, enquanto o adolescente irá pensar. Afirma Vygotski (1996, p.126): “Cabe dizer que a criança somente com a ajuda da palavra conhece as coisas e somente com ajuda do conceito chega ao conhecimento real e racional do objeto”. Porém, este conhecimento que reordena a percepção e a categoriza é impossível sem o desenvolvimento da linguagem simbólica, e o conhecimento racional da realidade, que vai à essência das coisas é impossível sem o domínio do pensamento em conceitos.

De acordo com Vygotski (1996), do mesmo modo que a percepção, a memória também sofrerá modificações importantes no período da adolescência em decorrência da formação dos conceitos: “[...] a memória lógica, que se forma sob a base da síntese do pensamento e da memória, é a verdadeira realização da idade de transição” (VYGOTSKI, 1996, p. 127). No adolescente ocorrerá uma inversão das relações entre memória e pensamento: a memória passará a ser função do intelecto, ao contrário do que era na infância. A memória do adolescente cada vez mais se apoiará no pensamento, nos conceitos desenvolvidos. As mudanças não são somente quantitativas, referindo-se ao conteúdo, mas também qualitativas, ou seja, nos modos de memorização; porém, tais transformações não acontecem de um dia para o outro, elas vão ocorrendo ao longo do desenvolvimento desde a infância, que irá gerar o novo na idade de transição. A formação de conceitos começa quando a criança começa a falar, e sua memória vai sendo incrementada com palavras ao longo deste processo. O salto qualitativo operado na idade de transição decorre da liberação que a memória alcança em relação às imagens eidéticas ou visual-diretas, com incremento substancial da memória verbal, pautada na análise e sistematização do material retido, devido ao desenvolvimento da linguagem interna.

Na idade de transição, o adolescente passará ao uso da mnemotécnica interna ou memória lógica, uma forma interna de memorização mediada, graças à complexidade dos conteúdos escolares, que lhe exigirão estratégias diferenciadas para a retenção. O mesmo ocorrerá com a atenção, que se intelectualizará, passando a predominar a atenção voluntária, a qual depende do pensamento verbal. Explica Vygotski (1996, p. 139):

Seguindo nosso caminho descobrimos o estreito vínculo entre o desenvolvimento da atenção na idade de transição e a função dos conceitos. Não devemos esquecer que se trata de um vínculo duplo: por um lado, a atenção, quando alcança certo grau de desenvolvimento, constitui, tal como outras funções intelectuais, uma premissa indispensável para o desenvolvimento do pensamento em conceitos e, por outro, o passo ao

pensamento em conceitos significa que a atenção chega a um estágio superior, que passa a uma forma nova, superior e complexa da atenção voluntária interna.

A criança, que pensa por complexo, não pensa de modo simultâneo, considera cada indício de modo isolado, de modo alternativo, indício por indício; já o adolescente, que pensa por conceitos, realiza sínteses simultâneas, pois o fundamento do conceito é a síntese de diversos indícios, a hierarquia dos elementos que o constituem. A formação dos conceitos científicos abstratos permite ao adolescente captar as contradições postas na realidade e analisá-las, e esta capacidade recém-conquistada no desenvolvimento lhe possibilita um redimensionamento do modo de se relacionar com os adultos à sua volta. Ele se torna capaz de elaborar juízos éticos e de valor, questionar normas e leis a partir da análise de sua coerência ou não, o que muitas vezes o coloca em oposição aos adultos que lhe estabelecem normas. O desenvolvimento sexual que ocorre nesta fase o atrai e aproxima de seus pares, a princípio por aspectos próprios do desenvolvimento orgânico sexual; porém a possibilidade alcançada de pensar por conceitos reorganiza o campo emocional, o que favorece o aparecimento não só dos dilemas morais, mas também dos afetivos (VYGOTSKI, 1996). Verifica-se então, com o desenvolvimento dos conceitos propriamente ditos, a internalização de todas as funções psíquicas, que ganham propriedades mais complexas tendo como norte a intelectualização.

Em resumo: se no escolar temos como característica a atenção voluntária externa, no adolescente vai se destacar a atenção voluntária interna. Este processo é eminentemente dependente de como a atenção da criança tenha sido guiada externamente de acordo com a mediação dos adultos, que utilizam as palavras para dirigir sua atenção aos indícios mais importantes para sua compreensão.

Vygotski (1996) destaca que a aproximação que se dá entre a memória, a atenção e o intelecto é uma das características mais distintivas da adolescência. Tal como em relação às outras funções, as mudanças que ocorrem em relação à atenção não são quantitativas, mas qualitativas.

Para explicar melhor nosso raciocínio é importante assinalar que existe um estreito vínculo entre o pensamento em conceitos e a atenção voluntária interna. Este vínculo consiste em que a atenção dirigida pelo pensamento em conceitos já se orienta por caminhos próprios para um ou outro objeto (VYGOTSKI, 1996, p. 151).

Do percurso realizado até o momento, destacamos que no período escolar o papel central exercido pelo professor deve ser o de enfatizar os aspectos importantes dos

conteúdos escolares, destacando sua essência. Além disso, cabe ao professor estabelecer relações entre os conceitos tratados e a realidade concreta por meio de exemplos e demonstrações, possibilitando a compreensão ao escolar que ainda opera de modo concreto-visual. Na idade de transição ou adolescência, o que produzirá a transição do pensamento por complexos para o verdadeiro pensamento por conceitos é a exigência posta ao adolescente de ir além das evidências imediatas, avançando com problematizações para os nexos causais, na maioria das vezes não evidentes. Ressaltamos que o modo como se organizam as relações entre os adultos e os adolescentes - agora no âmbito da educação formal - produzirá ou não a condição para a formação do pensamento por conceitos. Quando temos clareza de que é esta função que produz a consolidação interna das demais funções psicológicas, inclusive da atenção voluntária, temos evidência de que esta não se realiza por meios químicos e assim o emprego da medicação não a desenvolve efetivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as preocupações do início do texto, referentes às concepções hegemônicas que sustentam que transtornos de aprendizagem como o TDAH são eminentemente orgânicos e que afirmam que seu tratamento deve ser medicamentoso, evidenciamos, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, que a constituição da atenção voluntária é dependente da mediação de signos estabelecidas entre adultos e crianças e, posteriormente, entre adultos e adolescentes, e possui um longo percurso, subordinado à lei da internalização. Deste modo, não é possível pressupor que uma criança de cinco a sete anos já possua atenção voluntária consolidada, muito menos que isso ocorra antes desta idade. Mesmo na idade de transição ou adolescência, vemos como extremamente temeroso que se explique a inexistência da atenção voluntária interna somente por aspectos orgânicos.

Os dados governamentais demonstram quanto a escola, cada vez mais, defronta-se com o “não aprender” no interior das salas de aula. Meira (2011) apresenta números representativos acerca dessa problemática. Segundo a autora, os resultados do SAEB de 2003 apontam que, no tocante ao domínio da língua portuguesa entre alunos da 4ª série, do total de alunos avaliados, 18,7% apresentaram índice considerado muito crítico; 36,7%, nível crítico; 39,7%, nível intermediário; e 4,8%, nível adequado. Menos de 5% dos alunos estavam alfabetizados ao final da metade do Ensino Fundamental.

É nesse contexto que temos a retomada das concepções patologizantes do não aprender, que são tão criticadas desde a década de 1980 e que se tornam-se novamente

hegemônicas por meio do viés médico, adotado principalmente pela neuropsicologia e pelas neurociências. Perguntamos então: quem está ganhando com todo este contexto delineado? Certamente não nossas crianças, pois se a medicação produzisse por si um melhor desempenho escolar, o crescente aumento de crianças medicalizadas seria a solução para os índices de desempenho acima apontados, e isso não é o que evidenciam as pesquisas.

Por conclusão, entende-se a urgência de se empreenderem estudos sistematizados, no sentido de superar a prática ideológica de atribuir as causas do não aprendizado apenas ao indivíduo aprendiz, justificando as desigualdades sociais como naturais e desconsiderando as implicações socioeducacionais ou histórico-sociais do problema.

Assim, entender o fenômeno da não-aprendizagem não significa apenas descrevê-lo, mas principalmente compreendê-lo como um fenômeno produzido, antes de tudo, pelo estágio atual da sociedade capitalista. Na contramão da exclusão, significa possibilitar a criação de formas educativas que desenvolvam as funções superiores, ou mesmo, avaliar os métodos educativos que estão sendo empregados, os quais têm posto à margem um grande contingente de estudantes, que ficam impedidos de apropriar-se do que há de mais elevado em termos de conhecimento desenvolvido pelo gênero humano.

Notas

ⁱ Isto se deve a que ele não é capaz de satisfazer, por si mesmo, suas necessidades físicas e psíquicas.

ⁱⁱ Para maiores detalhes ver Vygotski (2001).

ⁱⁱⁱ Relação complexa que se estabelece entre as funções psíquicas e o pensamento, na qual este último torna-se retor.

^{iv} Partem da empiria, da experiência prática da criança com os objetos e situações mediada pela linguagem dos adultos. Seu percurso, conforme Vygotski (2001), é ascendente, da empiria para a abstração.

^v São dependentes do ensino sistematizado, partem de enunciados verbais complexos e abstratos, explicados pelo educador. Seu percurso, de acordo com Vygotski (2001), é descendente, da abstração para os enlaces concretos com a realidade.

^{vi} De acordo com Vygotski (2001) o desenvolvimento conceitual se inicia com o sincretismo, em que predomina o impacto subjetivo na elaboração do significado das palavras. Na etapa dos complexos, a criança dirige sua atenção aos indícios objetivos dos objetos para se elaborar os significados. Há vários tipos de complexos, tais como o de coleção, em cadeia, etc. Sua característica é ainda a predominância da parcialidade na análise dos indícios ou atributos dos objetos.

REFERÊNCIAS

ANGELL, M. A epidemia de doença mental. *Revista Piauí*, n. 59, p.1-14, 2011. Disponível em: <http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-59/questoes-medico-farmacologicas/a-epidemia-de-doenca-mental>. Acesso em 29 jan. 2014.

BOARINI, M. L.; BORGES, R. F. *Hiperatividade, higiene mental, psicotrópicos: enigmas da caixa de Pandora*. Maringá: EDUEM, 2009.

BONADIO, R. A. *Problemas de atenção: implicações do diagnóstico de TDAH na prática pedagógica*. 2013. 253f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

BRASIL. ANVISA. Agência Nacional de Vigilância. *Ritalina*. Disponível em: www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM%5B26162-1-0%5D.PDF. Acesso em: 20 jun. 2012.

DAVIDOV, V. V. Desarrollo psíquico en el escolar pequeno. In: _____. *Psicologia evolutiva y pedagógica*. Moscú: Progreso Moscú, 1979. p. 80-115.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GARBER, M. *Patologia de mercado*. 2006. Disponível em: <http://www.forumadd.com.ar/documentos/a9.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2007.

ISAÍAS, M. Hiperactividad: una advertencia sobre la medicalización de niños. *Diario La Capital*, Argentina, supl. Educación, 2007. Disponível em: <http://www.forumadd.com.ar/documentos/a16.htm>. Acesso em: 23 mar. 2007.

LICITRA, J. Generación Pastilla. *Diario Crítica de la Argentina*, 15 de marzo de 2009. Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <http://www.forumadd.com.ar/documentos/a42.htm>. Acesso em: 20 abr. 2011.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-143.

_____. *Actividad, conciencia, personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LÍSINA, M. La génesis de las formas de comunicación en los niños. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 274-298.

LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. II.

_____. *El cerebro em accion*. 2. ed. Barcelona: Fontanela, 1979, p. 254-276.

_____. *Fundamentos de neuropsicologia*. São Paulo: Edusp. 1981.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S.; FACCI, M. G. D. (Org.) *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: EDUEM, 2011, p. 91-132.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S.; FACCI, M. G. D. (Org.). *A exclusão dos incluídos: contribuições da Psicologia da Educação para uma crítica à patologização e à medicalização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 133-196.

ORTEGA, F. et al. A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas. *Interface*, Botucatu, v. 14 n. 34, jul./set. 2010.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, M. L. Bioética & Educação; quando o fundamento da civilização encontra-se no estímulo ao vício. *Aurora*, Marília, v. 5, p. 37-54, 2012.

SOUZA, M. P. R. de S. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais à doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, v. 1, p. 57-68.

SMIRNOV, A. A.; GONOBOLIN, F. N. La atención. In: SMIRNOV, A. A.; RUBINSTEIN, S. L.; LEONTIEV, A. N. (Org.) *Psicología*. México: Tratados y Manuales Grijalbo, 1960. p. 177-200.

VYGOTSKI, L. S. *Paidología del adolescente*. Obras Escogidas. TOMO IV. Madri: Visor, 1996, p. 9 -248.

_____. *A construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em dezembro de 2013

Aceito em março de 2014