

CRIANÇAS DESATENTAS OU PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SEM SENTIDO? RELAÇÕES ENTRE MOTIVO, SENTIDO PESSOAL E ATENÇÃO

INATTENTIVE CHILDREN OR MEANINGLESS PEDAGOGICAL PRACTICES? RELATIONS BETWEEN MOTIVE, PERSONAL SENSE AND ATTENTION

NIÑOS DESATENTOS O PRÁCTICAS EDUCATIVAS SIN SENTIDO? RELACIONES ENTRE MOTIVOS, SENTIDO PERSONAL Y ATENCIÓN

Flávia da Silva Ferreira Asbahr¹

Marisa Eugênia Melillo Meira²

RESUMO: O objetivo deste trabalho é contribuir para a análise do papel da atividade pedagógica na formação da atenção. Primeiramente, apresentaremos o conceito do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) analisando os critérios utilizados no seu diagnóstico. Analisaremos, também, o processo de constituição da atenção como função psicológica superior examinando sua relação com a estrutura da atividade pedagógica. Finalmente focaremos as relações entre os motivos da atividade, tendo como referência a estrutura da atividade proposta por Leontiev, e a formação da atenção, apresentando o conceito de ações geradoras de motivos de aprendizagem como uma ferramenta teórica que pode colocar o professor no papel ativo de produtor de motivos que levem os alunos a desenvolverem funções psicológicas superiores, entre elas a atenção. Desse modo nos contrapomos ao processo de medicalização trazendo o desafio de enfrentamento do desenvolvimento da atenção para o seu *locus* verdadeiro, a escola.

PALAVRAS-CHAVE: Medicalização. Atenção. Motivo. Sentido pessoal. Atividade pedagógica.

ABSTRACT: The objective of this paper is to analyze the role of pedagogical activity in the formation of attention. First, we present critically the concept of ADHD analyzing the criteria used for its diagnosis. Analyze, then, the process of constitution of attention as higher psychological function by examining their relationship with the structure of pedagogical activity. Finally, we focus on the relationships between the motives of activity and the formation of attention, presenting the concept of actions that generate motives for learning as an important theoretical tool that can put the teacher in the active role of producer new motives to bring students to develop psychological functions superiors,

¹ Doutora em Psicologia; Professora Assistente do Departamento de Psicologia da UNESP - campus de Bauru. Email: flaviasfa@yahoo.com.br.

² Doutora em Psicologia; Professora Assistente do Departamento de Psicologia da UNESP - campus de Bauru. Email: marisaem.meira@gmail.com.

including attention. As conclusion, we criticize the medicalization process, bringing the challenge of to develop attention for its real locus, school education.

KEYWORDS: Medicalization. Attention. Motive. Personal sense. Pedagogical activity.

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es analizar el papel de la actividad pedagógica en la formación de la atención. En primer lugar, se presenta el concepto de TDAH y el análisis crítico de los criterios utilizados para su diagnóstico. Se analiza, además, el proceso de constitución de la atención como una función psicológica superior mediante el examen de su relación con la estructura de la actividad pedagógica. Por último, nos centraremos en las relaciones entre los motivos de la actividad y la formación de la atención, presentando el concepto de acciones que generan motivos para aprender como una importante herramienta teórica que puede poner al profesor en el papel activo de productor de nuevos motivos para llevar a los estudiantes a desarrollar las funciones psicológicas superiores, incluyendo la atención. Por lo tanto, nos oponemos a lo proceso de medicalización con lo desafío de enfrentar el desarrollo de la atención en su locus real, la educación escolar.

PALABRAS CLAVE: Medicalización. Atención. Razón. El sentido personal. La actividad pedagógica

Atualmente o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um dos motivos de encaminhamento mais frequente de crianças para tratamento médico e psicológico.

A produção mundial de metilfenidato, a droga mais utilizada para o tratamento de indivíduos diagnosticados como portadores de TDAH, cresceu mais de 800% entre 1990 e 2003 (LEHER, 2013, p. 276). Esse crescimento vem sendo detectado em vários países, entre eles EUA, Holanda, Argentina e Brasil (BOARINI; BORGES, 2009). No Brasil, a situação pode ser considerada alarmante já que as vendas cresceram 1616% entre 2000 e 2008 (MOYSÉS; COLLARES, 2011, p. 96), o que nos coloca como segundo maior consumidor da droga no mundo.

Esses dados nos colocam diante da exigência de realizarmos alguns questionamentos: afinal, o que é TDAH? Quais são seus critérios diagnósticos? Por que a quantidade de crianças diagnosticadas e medicadas tem aumentado tanto? No âmbito escolar, surgem outras perguntas: o que significa, em termos pedagógicos, uma criança que apresenta dificuldades em focar sua atenção em sala de aula? O que é atenção? Ela é uma característica natural dos indivíduos ou uma capacidade a ser formada? A escola pode ensinar uma criança considerada desatenta? O professor pode auxiliar seus alunos a desenvolver atenção ou deve encaminhá-los para tratamentos especializados?

Tendo estas múltiplas problematizações como eixo norteador, o objetivo central deste trabalho é o de contribuir para a análise do papel da atividade pedagógica na formação da atenção. Para tanto, apresentaremos de início o conceito do TDAH analisando

criticamente os critérios utilizados no diagnóstico e as razões que motivam o seu aumento crescente. Analisaremos, a seguir, o processo de constituição da atenção como função psicológica superior examinando suas relações com a estrutura da atividade pedagógica. Finalmente, focaremos as relações entre os motivos da atividade e a formação da atenção, apresentando o conceito de ações geradoras de motivos de aprendizagem como uma importante ferramenta teórica que pode colocar o professor no papel ativo de produtor de novos motivos que levem os alunos a desenvolverem funções psicológicas superiores, entre elas a atenção, de tal modo que estes possam de fato apropriarem-se dos conteúdos escolares. Desse modo, fazemos contraposição ao processo de medicalização trazendo o desafio de enfrentamento do desenvolvimento da atenção para o seu *locus* verdadeiro: o campo da educação escolar e das práticas pedagógicas comprometidas com a socialização do saber historicamente acumulado.

1) O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Como indicam Eidt e Tuleski (2007), embora as pesquisas sobre crianças com dificuldades de controlar seus impulsos tenham se iniciado já no final do século XIX, só a partir da década de 1970 o tema da dificuldade de atenção, especialmente no processo de escolarização, começa a interessar um número maior de pesquisadores.

Em 1986, depois de passar por várias modificações na terminologia científica¹ as dificuldades de atenção e concentração passa a ser “oficialmente” designadas como TDAH.

No Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – IV Edição (DSM-IV) da Associação Americana de Psiquiatria o TDAH é definido do seguinte modo:

A característica essencial do TDAH é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, mais frequente e severo do que aquele tipicamente observado em indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento. [...] Os indivíduos com esse transtorno podem não prestar muita atenção a detalhes ou podem cometer erros por falta de cuidados nos trabalhos escolares ou outras tarefas. [...] Os indivíduos com frequência têm dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas e consideram difícil persistir em tarefas até seu término. Eles frequentemente dão a impressão de estarem com a mente em outro local, ou de não escutarem o que recém foi dito. [...] Esses indivíduos com frequência têm dificuldades para organizar tarefas e atividades. As tarefas que exigem um esforço mental constante são vivenciadas como desagradáveis e acentuadamente aversivas. [...] Os indivíduos com este transtorno são facilmente distraídos por estímulos irrelevantes e habitualmente interrompem tarefas em andamento para dar atenção a ruídos ou eventos triviais. [...] A hiperatividade pode manifestar-se

por inquietação ou remexer-se na cadeira, por não permanecer sentado quando deveria, por correr ou subir excessivamente em coisas quando isto é inapropriado, por dificuldade em brincar ou ficar em silêncio em atividade de lazer, por frequentemente estar “a todo vapor” ou “cheio de gás” ou por falar em excesso. [...] Os indivíduos com este transtorno tipicamente fazem comentários inoportunos, interrompem demais os outros, metem-se em assuntos alheios, agarram objetos de outros, pegam coisas que não deveriam tocar e fazem palhaçadas (grifos do autor).

Em concordância com tal abordagem, a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA) define o TDAH em seu *site* como um transtorno neurobiológico de causas genéticas que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. O site apresenta um questionário denominado SNAP-IV, cujo objetivo é auxiliar na identificação de possíveis sintomas do TDAH em alunos e no qual constam descrições de comportamento e/ou características de crianças tais como: não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola ou tarefas; tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer; parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ele; não segue instruções até o fim e não termina deveres de escola, tarefas ou obrigações; tem dificuldade para organizar tarefas e atividades; perde coisas necessárias para atividades; distrai-se com estímulos externos; é esquecido em atividades do dia a dia; mexe com as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira; sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado; corre de um lado para outro ou sobe demais nas coisas em situações em que isto é inapropriado; não para ou frequentemente está a “mil por hora”; fala em excesso; responde às perguntas de forma precipitada antes de elas terem sido terminadas; tem dificuldade de esperar sua vez; interrompe os outros ou se intromete (por exemplo, mete-se nas conversas/jogos). Após ler cada uma dessas afirmações, o professor ou familiar deve escolher a opção que considera mais adequada dentre as seguintes: nem um pouco, só um pouco, bastante e demais.

Casos nos quais pelo menos seis itens sejam marcados como “BASTANTE” ou “DEMAIS”, nas afirmações de 1 a 9, serão considerados indicativos de que existem mais sintomas de desatenção que o esperado em uma criança ou adolescente. Naqueles casos nos quais existam pelo menos seis itens marcados como “BASTANTE” ou “DEMAIS”, nas afirmações de 10 a 18, isto será considerado indicativo de que existem mais sintomas de hiperatividade e impulsividade que o esperado em uma criança ou adolescente.

Como destaca Meira (2007), tanto a descrição do transtorno quanto o tipo de sintomas que sustentam o seu diagnóstico revelam a falta de uma análise crítica sobre as relações entre os fenômenos que ocorrem na educação e o contexto histórico-social que a

determina. Sem essa reflexão o resultado é inevitável: muitas crianças absolutamente normais podem iniciar uma “carreira” de portadores de dificuldades de aprendizagem.

Nessa mesma direção, Fernández (2001) analisa que o inventário descritivo das características desse transtorno oferece uma extensa e heterogênea lista de sintomas, mas não apresenta nenhuma análise sobre esses critérios diagnósticos. Além disso, não há provas de laboratório que tenham sido estabelecidas com valor diagnóstico na avaliação clínica do TDAH. Por exemplo, no item “Achados na exploração física e enfermidades médicas associadas” aparece “não existem características específicas associadas ao transtorno” (FERNANDEZ, 2001, p. 213).

Embora a literatura aponte a falta de clareza dos critérios diagnósticos em relação à delimitação do TDAH frente a outros quadros clínicos semelhantes e a insuficiência de estudos sobre os efeitos da medicação em crianças, um número enorme de crianças tem sido diagnosticadas e medicadas (EIDT; TULESKI, 2007). A consequência lógica desse olhar patologizante é a indicação precoce de tratamento para as crianças com TDAH. Grevet et al. (2007), por exemplo, defendem que o tratamento seja “vigoroso e precoce”, por considerarem que o transtorno provoca alterações na conduta individual que tendem a se manter na vida adulta, inclusive aumentando as chances de envolvimento, já na adolescência, em atividades criminosas.

Na maioria dos casos, o tratamento envolve a administração de um medicamento denominado *ritalina*. Trata-se do metilfenidato, do grupo das anfetaminas, que atua como um estimulante do sistema nervoso central, potencializando a ação de duas substâncias cerebrais: a noradrenalina e a dopamina. Atualmente, existe no mercado uma nova apresentação do metilfenidato denominada *concerta*. Na bula do medicamento, bastante extensa, destacamos algumas informações: pode provocar muitas reações adversas; *seu mecanismo de ação no homem ainda não foi completamente elucidado* e o mecanismo pelo qual o metilfenidato exerce seus efeitos psíquicos e comportamentais em crianças não está claramente estabelecido; *a etiologia específica dessa síndrome é desconhecida* e não há teste diagnóstico específico; o diagnóstico correto requer a investigação médica, neuropsicológica, educacional e social; *pode causar dependência física ou psíquica* (Excertos extraídos da bula de Ritalinaⁱⁱ, grifos nossos).

Apesar da clara e assumida complexidade do diagnóstico, da imprecisão na definição do transtorno, da ausência de alterações orgânicas específicas, de estudos epidemiológicos confiáveis, do desconhecimento sobre todos os fatores envolvidos na ação do

medicamento sobre o sistema nervoso central e das advertências feitas pelo próprio fabricante sobre reações adversas e riscos de dependência, o consumo do medicamento aumenta em velocidade crescente.

Como destacam Moysés e Collares (2011), ao deslocar para o campo médico problemas que fazem parte do cotidiano dos indivíduos, fenômenos de origem social e política são convertidos em questões biológicas e individuais. Desse modo, é preciso compreender a medicalização da e na educação no contexto da medicalização da vida cotidiana. Para Welch, Schwartz e Woloshin (2008), a medicalização da vida cotidiana, capaz de transformar sensações físicas ou psicológicas normais (tais como insônia e tristeza) em sintomas de doenças (como distúrbios do sono e depressão), vem provocando uma verdadeira “epidemia” de diagnósticos que produz na mesma escala uma “epidemia” de tratamentos, muitos dos quais altamente prejudiciais à saúde.

Essa situação é altamente vantajosa para a indústria farmacêutica, que vem progressivamente ocupando lugar central na economia capitalista. Os grandes laboratórios vêm mostrando grande capacidade e eficiência na utilização de concepções equivocadas sobre doença e doença mental, amplamente enraizadas no senso comum, o que lhes permite alimentar continuamente o “sonho” de resolução de todos os problemas por meio do controle psicofarmacológico dos comportamentos humanos.

Como destacam Faraone e Bianchi (2013) e Benasayag (2013), é preciso analisar criticamente o modo pelo qual a prática da medicina vem sofrendo grandes modificações com a incorporação das técnicas e estratégias de marketing – que se constituem em ferramentas potentes na comercialização dos medicamentos.

No caso específico do TDAH, é evidente que não se pode negar a existência de crianças mais ou menos atentas. Trata-se na verdade de desvelar o caráter ideológico da configuração dada ao transtorno e denunciar a total inconsistência no tratamento teórico dos fenômenos envolvidos. Embora se coloque o foco na atenção e na hiperatividade, tais conceitos são apresentados como dados em si, sem nenhuma reflexão sobre seu significado e sobre qual é a concepção de atenção que embasa os diagnósticos.

FORMAÇÃO DA ATENÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A ESTRUTURA DA ATIVIDADE

Nosso objetivo é elucidarⁱⁱⁱ, ainda que brevemente, a lei geral de formação das funções psicológicas superiores, dando destaque à formação da atenção, a partir da

psicologia histórico-cultural, cujos principais representantes são Vigotski, Luria, Leontiev, entre outros.

Para Vygotski^{iv}, a Psicologia teria que, a exemplo de Marx, construir o seu *O Capital*, analisando os fenômenos psicológicos tendo como referência geral a concepção filosófica do materialismo histórico-dialético (VYGOTSKI, 1996).

Partindo dessa premissa, o autor se contrapôs a duas tendências importantes da psicologia de sua época. Em primeiro lugar, discordou das teorias subjetivistas que consideravam os fenômenos psicológicos como criações humanas independentes e descontextualizadas. Também se contrapôs às teorias objetivistas segundo as quais os comportamentos dos indivíduos seriam meros produtos do ambiente. Vigotski tratou da formação individual compreendendo-a como um processo histórico e cultural estruturado no seio da atividade social.

Ao compreender o caráter social e material dos fenômenos psíquicos, uma das teses defendidas pela Psicologia Histórico-Cultural refere-se à ideia de que as características tipicamente humanas não são biológicas ou inatas, mas são produto do desenvolvimento cultural do comportamento. Essas preocupações levaram Vigotski a pesquisar as formas superiores de comportamento, as funções psicológicas superiores, que são aquelas funções mediadas, produzidas na relação histórica do homem com a cultura, e entendê-las a partir das relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo. Vygotski (1995, p. 29) explica o que são estas funções:

O conceito de “desenvolvimento das funções psíquicas superiores” e o objeto de nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos que, à primeira vista, parecem completamente heterogêneos, mas que, de fato, são dois braços fundamentais, duas causas de desenvolvimento das formas superiores de conduta, que jamais se fundem entre si, ainda que estejam indissolivelmente unidas. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, num segundo momento, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que, na psicologia tradicional, denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. (tradução nossa, grifos do autor).

A linguagem tem um papel primordial na formação dessas funções na medida em que é o sistema de signos mediador por excelência, pois é através dela que os indivíduos organizam, transmitem e apropriam-se das experiências individuais e coletivas.

Por meio da atividade mediada, os seres humanos apropriam-se das formas de comportamento e dos conhecimentos historicamente acumulados. Vigotski irá investigar,

assim, como se dá a passagem das ações realizadas no plano social para aquelas realizadas no plano psíquico. O autor chama esse processo de internalização, que é a lei geral de formação das funções psicológicas superiores.

Segundo Vygotski e Luria (2007), todas as atividades simbólicas da criança foram, anteriormente, formas sociais de cooperação, pois ela não se relaciona diretamente com o mundo social senão mediante outra pessoa. Ou seja, toda função psicológica superior é, primeiramente, resultado da relação entre as pessoas para depois ser interiorizada, como resultado da ação do próprio indivíduo, transformando-se em um instrumento regulador do comportamento.

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 1988, p. 114).

O processo de internalização não consiste na simples passagem do mundo externo para o interno, mas implica a transformação estrutural da relação do homem com o mundo e a constituição das funções psicológicas superiores – é o salto qualitativo que o psiquismo do homem dá em relação à psicologia do animal. Logo, as funções psicológicas superiores surgem como neoformações específicas ligadas internamente ao desenvolvimento da atividade simbólica na criança.

Com a definição das funções psicológicas superiores como objeto de estudo da Psicologia e com a explicação da lei geral de sua formação, Vigotski expressa, de forma contundente, o caráter histórico e material do psiquismo e demonstra a coerência de sua construção teórica. Temos aqui a proposição de uma Psicologia que estuda os fenômenos verdadeiramente humanos, uma *psicologia concreta do homem*.

Mas quais são estas funções psicológicas superiores estudadas pelos autores da psicologia histórico-cultural? Vygotski (1995), em um texto intitulado *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, de 1931, apresenta a investigação sobre as seguintes funções: linguagem oral, linguagem escrita, atenção, memória, linguagem, pensamento, domínio da própria conduta. Martins (2013), tendo como o foco as relações entre o desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar, indica como se constitui o psiquismo como sistema funcional e elucida a formação das seguintes funções: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e o desenvolvimento afetivo.

Nosso foco será a formação da atenção. Entendida como função psicológica superior, a atenção voluntária deve ser analisada não como uma função meramente biológica, mas, nas palavras de Vigotski, como um ato social. Sua história de desenvolvimento está intimamente ligada ao desenvolvimento cultural humano, ao desenvolvimento da conduta organizada, voluntária.

Mas o que estamos entendendo por atenção voluntária? De acordo com Luria (1979), a atenção pode ser definida como a seleção da informação necessária para a execução de uma atividade, exercendo função sobre o caráter seletivo da atividade consciente. É sobre esta função que se organizam a direcionabilidade e a seletividade dos processos mentais. Nas palavras de Martins (2013, p. 143),

A atenção é uma das formas pelas quais a percepção se torna consciente, compreendendo, pois, a seleção de dados estímulos, a inibição de seus concorrentes e a retenção da imagem selecionada na consciência. Essa função, ao elevar o nível de atividade sensorial, cognitiva e motora – isto é, por sua participação em outras funções, a exemplo do pensamento, da memória, da imaginação, afetos, dentre outras –, abre as possibilidades para o comportamento orientado por fins específicos. Ou seja, orienta programas seletivos de ação ao destacar racionalmente dadas propriedades percebidas e abstrair outras.

Nessa perspectiva, a atenção aparece no interior dos demais processos cognoscitivos, tais como a memória, o pensamento, a percepção, e é responsável por regular e controlar a atividade do sujeito. A partir desta função, vinculam-se outros fenômenos complexos, tais como a capacidade de espera, orientação e percepção (LEITE, 2010).

Assim como as demais funções, possui duas linhas de desenvolvimento: natural e cultural – ou, em outras palavras, a atenção imediata, e a atenção mediada. Martins (2013, p. 153) sintetiza a relação entre elas:

[...] Vigotski anuncia que o percurso de formação cultural da atenção voluntária compreende distintos momentos: a atenção imediata, natural, se transforma por apropriação de signos externos, em atenção mediada; a atenção mediada se requalifica pela conversão dos signos externos em signos internos, isto é, pela sua conversão em operações internas, e se converte, novamente, em atenção “imediata”. Porém, agora, não mais orientada pelo campo exógeno, mas diretamente determinada pelo *motivo da atividade*, sob condições nas quais a própria pessoa domina a criação de “estímulos” aptos a dirigir suas ações, colocando a atenção a serviço das suas finalidades (grifos nossos).

Ao apontar a relação da atenção voluntária com os motivos da atividade, Martins (2013) destaca um aspecto central na constituição das funções psicológicas superiores, sua relação com a estrutura da atividade. Destaca-se que a categoria de atividade

humana, vinculada ao conceito marxiano de trabalho, é categoria central da fundamentação da Psicologia Histórico-Cultural.

Desde as primeiras proposições de Vigotski, a atividade aparece como princípio explicativo da consciência e das funções psicológicas superiores. Leontiev, posteriormente, irá aprofundar a explicação da relação entre atividade e consciência, postulando que formam uma unidade dialética do psiquismo humano.

Para Leontiev (1983, p. 75), a atividade humana é, ao mesmo tempo, princípio explicativo dos processos psicológicos e objeto de investigação da Psicologia. Como objeto, a atividade não é simplesmente parte da constituição psíquica, mas a unidade central da vida do sujeito concreto, é “o sopro vital do sujeito corpóreo”. Juntamente com a consciência, forma uma unidade dialética. O autor propõe-se a explicar como se estruturam a atividade e a consciência. Segundo Leontiev, motivos, ações e operações são os componentes estruturais da atividade; o conteúdo sensível, os significados sociais e sentidos pessoais, por sua vez, compõem a consciência^v.

Para explicar a relação entre atividade e ação, Leontiev usa o exemplo de um estudante preparando-se para uma prova com a leitura de um livro. No decorrer do estudo, o aluno recebe a notícia de que tal leitura não é necessária para a prova e interrompe-a imediatamente. Fica claro, nessa situação, que o motivo da leitura era apenas a necessidade de ser aprovado no exame, e não o conteúdo do livro em si. Poderá, por outro lado, continuar a leitura ou interrompê-la com tristeza, evidenciando que o motivo da leitura é adquirir conhecimento ou se preparar para sua profissão futura. Nesse caso, o fim consciente de sua ação era assimilar o conteúdo do livro. Embora, nos dois casos, o estudante esteja realizando a mesma ação, sua atividade é completamente distinta, com vistas ao motivo que a engendra.

O exemplo evidencia a relação entre atividade e ação e introduz um terceiro elemento, o motivo. Voltando ao tema da atenção, afirma-se que seu sentido também é determinado pela estrutura psicológica da atividade e que há um alto grau de condicionabilidade entre a qualidade da atenção e a estrutura da atividade (LEITE, 2010). A atenção voluntária é forjada em sua relação com o motivo da atividade, como podemos ver no exemplo usado por Leontiev.

Leontiev (1988) diferencia dois tipos de motivos, os motivos apenas compreensíveis e os motivos realmente eficazes. Voltando ao exemplo do estudante, no primeiro caso, o motivo era externo à atividade do aluno e funcionava apenas como um estímulo da atividade, ou seja, era apenas compreendido pelo estudante. No segundo caso, o

motivo da atividade era realmente eficaz e gerou um sentido pessoal para a leitura do livro. O motivo deixou de ser externo, a exigência do professor, e passou a ter um lugar de destaque na vida do sujeito, reconfigurando sua atenção.

No decorrer do desenvolvimento da criança, muitas atividades são motivadas, num primeiro momento, por motivos apenas compreensíveis, mas os resultados de suas ações vão transformando esses motivos em eficazes.

Como ocorre essa transformação de motivo? A questão pode ser respondida simplesmente. É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair para brincar. No fim, isto leva a muito mais; ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também a de obter uma boa nota. (LEONTIEV, 1988, p. 70-71)

Dessa forma, Leontiev (1988) ressalta e valoriza o papel da escola e do professor no processo de mudanças de motivos e questiona o papel da educação no desenvolvimento psicológico:

A arte de criação e da educação não consiste, em geral, no estabelecimento de uma combinação apropriada de motivos “compreensíveis” e “realmente eficazes” e, ao mesmo tempo, em saber como, em boa hora, atribuir maior significação ao resultado bem-sucedido da atividade, de forma a assegurar uma transição para um tipo mais elevado de motivos reais que governam a vida do indivíduo? (p. 83)

A partir do exposto, voltamos à questão da atenção e como esta se constitui no processo educativo. Leite (2010) observa que aquilo que desperta interesse no sujeito pode ser considerado como um dos motivos mais importantes da atenção. Destaca-se, assim, a importância da educação e do ensino sistematizado como transmissor dos estímulos-meios externos que irão reorganizar a conduta da criança e a formação de sua atenção.

MOTIVOS DA ATIVIDADE DE ESTUDO E A FORMAÇÃO DA ATENÇÃO

Leontiev (1983) dedica o anexo da obra *Actividad, conciencia, personalidad* para tratar da formação da consciência e sua relação com os processos educacionais a partir de duas questões centrais: *o que* a criança conscientiza daquilo que lhe foi ensinado e *como* esse conteúdo torna-se consciente para ela.

O autor analisa especialmente a aprendizagem consciente do material didático pela criança, enfocando aquilo que ela conscientiza, e como esse processo ocorre. Ao examinar alguns experimentos ou situações didáticas, chega a uma primeira conclusão: o aluno conscientiza o material (ou parte dele) para o qual sua **atenção** foi atraída. Nesse caso,

há um equívoco na proposição de diversos exercícios escolares, pois estes são organizados de maneira que não asseguram a conscientização do conteúdo proposto, isto é, o que é proposto pelo docente e o que é conscientizado pelo estudante não coincidem.

Na análise de dados de pesquisa realizada por Asbahr (2011, p. 153), esse fenômeno torna-se evidente:

Olho a cópia de Harley. Ele pulou uma linha do texto ao copiar da lousa (passou da 3ª linha para a 5ª) e não tinha percebido. O texto ficou sem sentido. Aviso que ele pulou uma linha e ele diz que vai deixar assim mesmo: “Assim termina mais rápido”. Começa a fazer um balão de papel. (Excerto de registro ampliado)

No caso em questão, as tarefas propostas não necessariamente asseguravam a conscientização dos objetos de estudo pretendidos pela professora, ou seja, as práticas de leitura e escrita. E, ao perguntar aos estudantes o que acabaram de copiar, eles não sabiam responder. Ao priorizar as cópias, as ações dos estudantes, em muitos casos, tornavam-se meras reproduções de formas e a atenção é pouco requisitada como função psicológica das mais importantes. A tarefa proposta pouco contribui para sua formação.

Para que o objeto possa ser conscientizado pelo sujeito, deve ocupar na atividade realizada um lugar estrutural determinado e constituir-se como objeto de sua ação.

Não depende sequer nem dos interesses, inclinações ou emoções do sujeito perceptivo, e sim está determinado pelo lugar que ocupa este conteúdo dentro da estrutura da atividade humana: um conteúdo realmente conscientizado é somente aquele que se manifesta diante do sujeito como objeto para o qual está diretamente dirigida a ação. Em outras palavras, para que um conteúdo seja conscientizado, é necessário que este ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação e, deste modo, entre em uma relação correspondente ao motivo desta atividade (LEONTIEV, 1983, p. 203, tradução nossa).

Segundo Leontiev (1983), um dos problemas da atividade didática é que, em grande parte, as atividades desenvolvidas transcorrem de forma interna, teórica, priorizando finalidades cognoscitivas e gerando ações privadas de sentido. O autor afirma que são necessários métodos que superem tais atividades e propõe alguns parâmetros para a organização do ensino:

Primeiramente, a via expedita é aqui a ação conjunta, por exemplo, o professor sinaliza algum elemento de um objeto, descreve-o dentro de certa ordem de continuidade, dentro de um sistema determinado, enfatizando especialmente o essencial e passando por alto o fortuito, o não essencial; faz um raciocínio em voz alta com uma parte analítica e com conclusões etc. Pressupõe-se que o educando siga o curso das explicações do professor, imagina-se que todas essas ações teóricas expressas em forma externa pelo professor percorram “dentro de si mesmo” este mesmo caminho. No entanto, isto é o que às vezes não se consegue obter. E, por isso, apresenta-se a

necessidade de elaborar métodos que facilitem a tarefa de conduzir os alunos por esse caminho (LEONTIEV, 1983, p. 209, tradução nossa).

Na continuidade de sua análise sobre “como” a criança conscientiza os objetos de estudo, Leontiev (1983, p. 230) afirma que o conceito de sentido pessoal é essencial e aponta sua relação com o motivo da atividade: “a questão acerca do sentido é sempre uma questão acerca do motivo”. Portanto, para investigarmos o sentido pessoal que uma atividade ou conhecimento tenha para um sujeito, é fundamental analisar seu motivo.

A tese do autor é que a aprendizagem, a conscientização e a atenção frente a um determinado conhecimento ocorrem dependendo do sentido que tenha para o sujeito. E os sentidos, diferentemente dos conhecimentos, dos hábitos e das habilidades, não podem ser ensinados, mas sim educados.

Nessa perspectiva, o psicólogo soviético apresenta alguns resultados de pesquisa acerca da atividade de estudo. Conclui que o êxito na resolução de tarefas está determinado não somente por seu conteúdo objetivo, mas principalmente pelo motivo que impele a criança a agir, ou seja, pelo sentido que tem a atividade, o que expressa a dependência entre os processos intelectuais e os processos motivacionais da atividade: “o surgimento de novos motivos que originem novos sentidos também revela as possibilidades nascentes na esfera do intelecto” (LEONTIEV, 1983, p. 239).

Para que a aprendizagem seja consciente, o sujeito, no nosso caso a criança, necessita saber por que precisa estudar: “É essencial que a criança compreenda que deve estudar para chegar a ser membro integral da sociedade, um construtor digno da mesma, um defensor de sua Pátria etc., que o dever da criança é estudar” (LEONTIEV, 1983, p. 244). Obviamente, Leontiev apresenta esses motivos baseado na organização da sociedade socialista em que vivia. Um de nossos desafios seria pensar quais são os motivos sociais da atividade de estudo em nossa sociedade e quais deles guardam relação com os motivos humano-genéricos, universais. Nesse caso, os motivos elencados pelo autor podem aparecer como possibilidades na relação singular-universal, mediados pela particularidade.

De qualquer maneira, seja na sociedade socialista ou capitalista, em um primeiro momento, esses motivos têm caráter abstrato para a criança. A criança pode explicar racionalmente porque estuda e falar com convicção sobre esse tema, mas isso não significa que a atividade de estudo tenha um sentido pessoal coincidente com sua significação social. O que garante a conscientização e a atenção àquilo que foi estudado é o sentido que tem as

ações de estudo para o estudante. E, para que a ação tenha sentido, seu fim deve ir ao encontro do motivo da atividade, o que quer dizer que:

[...] o sentido que adquire para a criança o objeto de suas ações didáticas, o objeto de seu estudo, é determinado pelos motivos de sua atividade didática. Esse sentido também caracteriza o aprendizado consciente de conhecimentos pela criança. Portanto, não basta que se assimile a significação do objeto dado, indiferentemente do que se faça em forma teórica ou prática, é necessário, além disso, que nela se produza uma relação adequada com respeito ao estudado, é necessário educá-la nessa relação. Só se é satisfeita essa condição, os conhecimentos adquiridos se converterão, para ela, em conhecimentos vivos, serão “órgãos de sua individualidade” genuínos e, por sua vez, determinarão sua relação a respeito do mundo (LEONTIEV, 1983, p. 246, tradução nossa, grifos do autor).

Aqui podemos voltar ao tema deste artigo e refletir sobre a produção do aumento de crianças diagnosticadas com TDAH: qual é o conceito de atenção utilizado para diagnosticar um déficit nela? Qual é o conceito de atividade para falar de hiperatividade? Qual é o sentido que nossos estudantes atribuem à atividade de estudo e como isto se relaciona a sua atenção? As práticas pedagógicas têm como finalidade formar a atenção de nossas crianças?

Leite (2010) analisa que a organização escolar atual, baseada no espontaneísmo e nas teorias do “aprender a aprender”, pouco tem contribuído para a formação da atenção voluntária de nossas crianças, que assim são facilmente identificadas como alguém que tem um déficit de atenção.

[...] é interessante notar que, nesta sociedade do consumo exacerbado, os indivíduos, desde muito cedo, são “bombardeados” por diversos estímulos para que consumam cada vez mais. Soma-se a isso uma desregulamentação na esfera educativa [...]; um espontaneísmo colocado a partir do pressuposto de que os indivíduos se autodesenvolvem autonomamente, são capazes de “aprender a aprender”. Assim, ao que tudo indica, a criança deixada livre de direcionamentos em meio ao caos fica impossibilitada, ou, pelo menos, tem reduzida a capacidade de desenvolver a atenção voluntária, dirigida, humana, cuja origem é cultural (LEITE, 2010, p. 149, grifos do autor).

Entendemos que os conceitos de motivo e de sentido pessoal são fundamentais à educação escolar, pois ampliam a compreensão dos processos de aprendizagem para além de explicações que psicologizam e patologizam os fenômenos educacionais, e introduzem elementos fundamentais na compreensão acerca do estudante não apenas como sujeito que aprende, mas também como sujeito que pensa, age, sente e escolhe a partir dos sentidos que atribui aos conhecimentos.

Torna-se urgente, no processo de formação de crianças atentas, rever a maneira como é organizado o processo didático, a qualidade das mediações e os signos e

instrumentos culturais a que o sujeito teve acesso no percurso de seu desenvolvimento e, especialmente, como fazemos as crianças terem clareza da função social da escola (LEITE, 2010).

Defendemos, assim, a seguinte tese: a aprendizagem ocorre dependendo do sentido que tenha para o sujeito. Isso exige que o professor estruture a atividade de estudo de modo que os objetos a serem aprendidos tenham lugar estrutural na atividade dos estudantes. Nesse processo, a atenção forma-se em relação direta com a atividade do sujeito.

Para finalizar, propomos o conceito de *ações geradoras de motivos de aprendizagem* (ASBAHR, 2011). São ações que, a princípio, não correspondem a motivos de aprendizagem, mas, no decorrer de sua execução, produzem tais motivos. De forma geral, relacionam-se com algum interesse do sujeito.

Um exemplo emblemático dessas *ações geradoras de motivos de aprendizagem* refere-se ao caso de Harley, um garoto de treze anos que já havia reprovado três vezes a quarta série e com um largo histórico de fracasso escolar, com hipóteses do corpo docente de que o garoto tinha TDAH. Passou o primeiro semestre do ano letivo recusando-se a fazer a maioria das tarefas escolares. Seu caderno praticamente não tinha páginas, de tanto que o garoto as arrancava, ou porque desistia de terminar a tarefa ou porque usava as folhas para brincar. As tentativas de aproximação da professora e da pesquisadora eram frustradas e o garoto recusava nossas ofertas de ajuda. Segue um trecho dos registros ampliados com nossas impressões sobre Harley:

Hoje fiquei impressionada com o movimento de resistência e recusa que Harley fez a todo o momento. Se recusou a fazer o ditado, a entrar na sala de vídeo, a assistir ao filme, a sentar, a pedir desculpas. Se recusa também a crescer: “Não quero passar de ano”. Para mim, ele é a criança mais misteriosa da classe e não consigo entender o que ele pensa, por que age de determinadas maneiras. Ele também fala pouco sobre sua vida. (Excerto de registro ampliado extraído de ASBAHR, 2011, p. 161).

No segundo semestre, Harley quebra o braço e fica impedido de realizar suas ações rotineiras. Ao mesmo tempo, a professora, em muitas das aulas observadas, alerta à turma sobre a proximidade do fim do ano e a possibilidade da reprovação caso não cumpram suas tarefas adequadamente. Sugere, também, que a pesquisadora acompanhe Harley mais de perto, pois ele é um dos alunos que corre o risco de reprovar novamente. Nesse processo de acompanhamento, uma transformação acontece:

Como Harley não pode copiar, já que está com o braço direito quebrado, sugiro a ele ler os poemas. Ele aceita. Ele escolhe um dos poemas e lê com dificuldades, confunde alguns sons, como, por exemplo, D com T e D com P. [...] Ele lê uma estrofe e, quando termina, leio o mesmo trecho pra ele de

forma corrida. Ele se impressiona: “Olha, rimou”. Diz que gostou do poema, que achou bonito. Eu leio a próxima estrofe e fazemos essa dinâmica. Ele lê uma estrofe, eu leio a outra. Quando terminamos, leio o poema inteiro. [...] Lemos todos os poemas e a leitura de Harley melhorava a cada estrofe. Quando ele terminava de ler uma estrofe, pedia para eu lê-la inteira para ver como ficou e perceber melhor as rimas. [...] Como Harley não pode copiar os poemas, tivemos a ideia de escrever uma carta de amor. [...] Ele queria escrever uma carta para entregar à Ana, disse que gosta dela. Desenhei um coração, recortei e o garoto começou a ler os poemas do folheto e pediu minha ajuda para escolher algumas estrofes. Eu ajudei a ler e a escolher aqueles poemas com rima. Ele orientava minha escrita, onde eu devia escrever cada poema, lia algumas estrofes, pedia para eu ler outras. Parecia estar feliz com a atividade, escrever uma carta de amor usando os poemas lidos. Enquanto eu terminava de copiar os poemas, Harley, mesmo com o gesso na mão, fez um envelope usando uma folha de caderno, tesoura e cola. Depois, entregou a carta para Ana. (Excerto de registro ampliado extraído de ASBAHR, 2011, p. 162).

Aqui estamos diante de uma tarefa pedagógica corriqueira: a leitura e a cópia de alguns poemas – que, para Harley, tinha pouco sentido e, portanto, gerava ações de recusa até o presente momento. Dois elementos novos aparecem nessa ação. Primeiramente, a intervenção da pesquisadora, que, ao perceber a dificuldade de leitura do estudante, cria uma estratégia para que o garoto compreenda o que está lendo e interesse-se pelo tema de estudo. Nessa unidade das ações da pesquisadora e das ações do estudante, inicia-se o processo de constituição de novos motivos para a aprendizagem. A leitura dos poemas começa a fazer sentido. E, então, outro elemento foi fundamental, o interesse de Harley por uma garota da turma motiva-o a escrever uma carta de amor usando os poemas. O conteúdo escolar deixa de ser meramente escolar e torna-se um conteúdo vivo. Essa relação pouco a pouco se estende para outros conteúdos escolares.

Eu sento ao lado de Harley para ajudá-lo, já que continua com o braço engessado. A professora distribui folhinhas mimeografadas com pequenos textos e alguns órgãos do corpo humano desenhados e, surpreendentemente, Harley vira pra mim e diz: “Vamos ler”. Pega a folha e começa a ler. Lê com muito mais fluência do que leu na semana passada e erra menos o que tinha errado antes. O que me chamou a atenção é que o próprio Harley quis ler. (Excerto de registro ampliado extraído de ASBAHR, 2011, p. 163).

Nesse exemplo, as ações do estudante iniciam-se tendo motivos alheios à atividade de estudo, a iminência da reprovação somada à impossibilidade de Harley realizar suas ações corriqueiras. As intervenções de um profissional experiente, com intencionalidades pedagógicas definidas, mediada por conteúdos afetivos, produzem uma nova qualidade de ação do estudante. Aqui aparece, ainda que de forma incipiente, novos motivos para a

atividade de estudo e uma mudança na direção de sua atenção, antes fluida e inconstante, e no decorrer das ações pedagógicas, mais concentrada e controlada.

Ressalta-se, assim, o papel do professor na produção desses novos motivos e das neoformações psicológicas na medida em que organiza tarefas que favoreçam esses processos. Destaca-se, ainda, a necessidade de investigações sistemáticas sobre a relação entre a atividade pedagógica e a formação das funções psicológicas superiores, em um sentido oposto à medicalização dos processos educacionais.

Notas

ⁱ Moysés e Collares (2011) descrevem o histórico do conceito de TDAH mostrando que as diferentes denominações para o mesmo fenômeno (lesão cerebral mínima, disfunção cerebral mínima, déficit de atenção) foram sendo produzidas sempre que as explicações dominantes eram questionadas de modo mais firme. Nesses momentos ocorria a transmutação da hipótese vigente, mas mantendo-se sempre o raciocínio linear original.

ⁱⁱ Disponível em <http://www.bulas.med.br/bula/3721/ritalina.htm>, acesso em 28/03/2014.

ⁱⁱⁱ Uma revisão mais completa sobre o conceito de atenção pode ser encontrada em Martins (2013), Leite (2010) e no próprio Vigotski (1995).

^{iv} A grafia do nome do autor será utilizada de acordo com a obra na qual estivermos fazendo referência.

^v Sobre a estrutura da atividade e da consciência ver Asbahr (2005); Rigon, Moretti e Asbahr (2010) e o próprio Leontiev (1978, 1983).

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro-RJ, n. 29, p. 108-118, mai/jun/jul., 2005.

_____. *“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. 2011. 220f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BENASAYAG, L. Medicina & marketing ó marketing en medicina? In.: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F. *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

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

DSM-IV. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

EIDT, N. M.; TULESKI, S.C. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: MEIRA, M. E. M; FACCI, M. G. D. *Psicologia histórico cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 221-248.

FARAONE, S.; BIANCHI, E. Medicalización de la infância a través del análisis del transtorno por déficit de atención con hiperactividad (TDA/H) en Argentina: usuarios, psicofármacos y manuales de diagnóstico. In.: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F. (Org.) *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 93-107.

FERNÁNDEZ, A. A sociedade hipercinética e desatenta medica o que produz. In.: *Idiomas do aprendente*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GREVET, E. H. et al. Transtorno de oposição e desafio e transtorno de conduta: os desfechos no TDAH em adultos. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 56, supl. 1, p. 34-38, 2007.

LEHER, R. Medicalização de políticas públicas, avaliação e metas de desempenho. In.: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F. *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 271-291.

LEITE, H. A. *O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da psicologia histórico-cultural: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos*. 2011. 197f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2010.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In.: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-83.

LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral: introdução evolucionista à psicologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Psicologia Histórico-Cultural- contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

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

RIGON, A. J.; MORETTI, V. D.; ASBAHR, F. S. F. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M. O. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Líber Livro, 2010. p. 13-44.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Machado Libros, 1995, v. 3.

_____. *Obras escogidas*. Madrid: Machado Libros, 1996, v.4.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In.: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988, p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje, 2007.

WELCH, G.; SCHWARTZ, L.; WOLOSHIN, S. O que está nos deixando doentes é uma epidemia de diagnósticos. *Jornal do Cremesp*, p. 12, fev., 2008. (texto publicado no The New York Times, em 02/01/2007; tradução de Daniel de Menezes Pereira).

Recebido em dezembro de 2013

Aceito em março de 2014