

# CAPÍTULO 6

## CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL À PRÁTICA PEDAGÓGICA QUE CONSIDERE O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA DOS EDUCANDOS\*

*Hilusca Alves Leite  
Marcelo Ubiali Ferracioli*

O presente texto tem como temática a prática pedagógica escolar promotora de desenvolvimento da atenção voluntária. Esta afirmação poderia levar à interpretação de que as proposições que seguem são modelos de como gerar atenção em si mesma, “dicas” para fazer com que alunos se tornem mais aptos a autocontrolarem suas condutas, não causarem tantos problemas em sala de aula e, enfim, aprenderem com facilidade.

Esta forma de entender a atenção denota uma compreensão equivocada e oposta à maneira pela qual o desenvolvimento verdadeiramente acontece. Buscando contribuir para a superação propositiva deste equívoco, o objetivo do capítulo foi apresentar alguns conhecimentos acerca do desenvolvimento atencional e sistematizar proposições que orientem educadores a um ensino que leve em consideração as características de formação da atenção voluntária no interior do próprio processo pedagógico, sem com isso incorrer em explicações organicistas e medicalizantes da educação de crianças e adolescentes.

Não se está falando aqui exclusivamente de alunos laudados com algum transtorno psiquiátrico ou somente de crianças ou adolescentes com queixas ligadas à aprendizagem ou comportamento. As proposições sistematizadas tratam do ensino desenvolvimental em contexto escolar que promova o autocontrole da conduta dos educandos, com ou sem queixas relacionadas, com ou sem diagnósticos de desatenção e/ou hiperatividade / impulsividade.

Também não se está ignorando que casos específicos demandam intervenções igualmente específicas, mas isso só é possível realizar se houver clareza de que as leis do desenvolvimento humano se aplicam a todos. A atenção é uma capacidade indispensável ao ato voluntário e não ocorre por mero amadurecimento da idade, nem por interações quaisquer sobre sujeitos, objetos ou situações. É necessário primeiro verificar se a avaliação acerca do que está acontecendo com um ou mais alunos não deriva de um conhecimento aparente ou insuficiente sobre o que é a atenção, como ela se forma e qual seu papel no sistema psíquico interfuncional. Educadores que dominarem esses conhecimentos terão melhores condições de identificar, planejar e intervir sobre a maioria das situações de ensino.

Contudo, existem sim contextos, grupos e indivíduos que no cotidiano escolar apresentam condutas que indicam diferentes necessidades de desenvolvimento desta função psíquica. Portanto, o principal neste estudo, sobretudo para educadores que lidam com situações difíceis, está no conhecimento sobre o que realmente gera este desenvolvimento e como isso pode ocorrer nas aulas, ajudando-os a atuarem na superação destas situações e reinserirem tais alunos no processo pedagógico, sem menosprezar ou supervalorizar as reais possibilidades de ensino no cotidiano escolar.

---

\* DOI - 10.29388/978-65-86678-97-0-f.89-101

## Estudos organicistas acerca da atenção

Ainda que nas últimas décadas tenham avançado as pesquisas que se propõem a discutir as questões supracitadas por um viés crítico que extrapole o olhar exclusivo para a criança ou adolescentes e seus sintomas, permanece forte no âmbito da saúde e da educação concepções que tratam a desatenção e hiperatividade/impulsividade pelo viés biologizante. Autores como Brown (2007) relacionam a dificuldade que alguns sujeitos apresentam para manterem-se atentos a “falhas naturais” nas funções cognitivas e executivas do cérebro. Para o autor, mecanismos cognitivos que deveriam permitir ao indivíduo permanecer focado, sem serem atraídos por outros estímulos, não funcionam de maneira eficiente. Este funcionamento é atribuído a desbalanços neuroquímicos que, de acordo com o autor, prejudicariam o funcionamento de suas funções executivas.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é o diagnóstico mais comumente identificado quando as queixas estão relacionadas a complicações para manter-se atento ou para regular o próprio comportamento, sobretudo em contextos escolares. Pesquisa realizada por Leite (2015) na qual a autora buscou conhecer o que se tem publicado a respeito da função psicológica atenção e sob quais concepções teóricas esta é compreendida no âmbito científico nacional e internacional, trouxe resultados interessantes. De um total de 717 artigos encontrados a partir do descritor “desenvolvimento da atenção”, a grande maioria, 614 artigos (78,2% do total) tratava da atenção pela sua expressão não desenvolvida, ou seja, falava do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade abordando a problemática por diferentes ângulos, ora discorrendo principalmente sobre suas causas, diagnóstico, tratamento, possíveis comorbidades etc. Embora sejam variados os aspectos sobre os quais o TDAH é abordado, a concepção naturalizada de desenvolvimento que subjaz todas as pesquisas é a mesma.

No que diz respeito às causas desse funcionamento cerebral “inadequado”, a literatura de cunho biologizante defende que há uma base genética que explicaria o TDAH. Os prejuízos decorrentes desse transtorno remetem a problemas cognitivos e de desenvolvimento. Barkley (2008, p.137) observa que o desempenho acadêmico destes alunos é mais fraco, “[...] quase todas as crianças com TDAH em tratamento clínico vão mal na escola”.

Este autor inclusive trata brevemente da internalização da linguagem, fazendo menção a Vigotski. Diz que tal processo ocorre de forma organizada, onde a linguagem “parece evoluir de formas de fala mais conversacionais, irrelevantes para a tarefa em questão e possivelmente auto-estimulantes para as formas mais descritivas e relevantes à tarefa, e depois para uma fala mais prescritiva e auto-orientada” (BARKLEY, 2007, p. 146). O estágio final culminaria com a fala privada e inaudível. A referência ao autor da psicologia visava fundamentar que crianças com TDAH mostrariam que são menos maduras na fala privada e apresentariam atrasos em seu processo de internalização.

Entretanto, o embasamento de Barkley (2008) nos estudos de Vigotski para justificar atrasos que seriam decorrentes do suposto Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é descontextualizado, pois o neurocientista não parece levar em consideração um dos aspectos centrais da obra de Vigotski: a linguagem e demais funções psíquicas superiores são determinadamente culturais e aprendidas, portanto transcorrem em total dependência de condições sociais objetivas e subjetivas para existirem (LEITE, 2010), como melhor explicado na sequência.

Ainda sobre esta concepção hegemônica, temos que o tratamento considerado mais eficaz aos danos causados pelo TDAH permanece sendo a via medicamentosa. Brown (2007) afirma que há melhora em cerca de 70% a 80% dos pacientes com este quadro clínico que usaram medicamentos estimulantes. Da mesma forma, Barkley (2008) defende

que o uso de estimulantes dos circuitos dopaminérgicos são a melhor escolha, já que esta seria uma condição genética com a qual o indivíduo teria que aprender a conviver, provavelmente para o resto da vida.

As consequências na educação dessa postura medicalizante foram estatisticamente evidenciadas em pesquisa recente realizada no Paraná, com ampla coleta quantitativa, abarcando 5 universidades públicas do estado e que teve como objetivo mapear o consumo de medicamentos psicotrópicos controlados por crianças matriculadas em escolas municipais de diferentes cidades, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental (MENDONÇA et al, 2019). Em todas as localidades se registaram números alarmantes: na Educação Infantil (0 a 5 anos) constatou-se 1,15% a 4,4% de crianças fazendo uso desse tipo de medicação; e no Ensino Fundamental (6 a 10 anos) observou-se 4% a 5,66% de alunos usuários. Em todos os casos pesquisados, confirmou-se o TDAH como o diagnóstico mais frequente, o que demonstra a tese de que queixas relativas a desatenção e hiperatividade/impulsividade são sim as principais responsáveis pela medicalização de escolares no estado do Paraná; reforçando a preocupação de que esta realidade seja semelhante em outros estados brasileiros.

### **Formação da atenção voluntária: internalização de signos, desenvolvimento interfuncional e atividade**

Diante desse cenário e com o conhecimento de que o TDAH fora exaustivamente questionados em diversos estudos científicos (EIDT, 2004; EIDT; TULESKI, 2007; EIDT; FERRACIOLI, 2007; LEITE, 2010; 2015; MOYSÉS; GARRIDO, 2010; MOYSÉS; COLLARES, 2011; MEIRA, 2011; FERRACIOLI; TULESKI, 2013; VIÉGAS; OLIVEIRA, 2014; RABATINI, 2016; FERRACIOLI, 2018), a alternativa histórico-cultural que se defende, contrária às explicações organicistas, parte do entendimento de que o desenvolvimento humano, incluindo o atencional, ocorre somente se durante o processo ensino-aprendizagem houver a internalização de signos. Para a compreensão desta afirmação e como ela pode se converter em contribuições pedagógicas, expõe-se a seguir alguns conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano e sobre particularidades da formação da atenção voluntária.

Para Vygotski (2000), o desenvolvimento não pode ser explicado como uma via de mão única que está direcionado ora para fatores biológicos e ora para fatores culturais, mas sim um processo que se dá em unidade entre fatores biológicos e culturais, com determinação psicológica destes sobre aqueles. Tendo essa proposição em vista é possível refletir a respeito de ações educativas que possibilitem à estudantes internalizações que requalificam o seu funcionamento psíquico atencional.

A internalização de signos se caracteriza pela transmutação de significados socialmente compartilhados, numa determinada cultura e tempo histórico, em instrumentos mediadores da conduta individual consciente. Segundo a lei genética geral do desenvolvimento, formulada pelo autor em questão, todas as características que hoje compõem o modo de ser de alguém, existiram primeiro na relação com as outras pessoas, ou seja, a internalização de signos é o modo pelo qual processos interpsíquicos (entre as pessoas, sociais) se convertem em processos intrapsíquicos (próprios de uma pessoa, individuais). Portanto, ao contrário do que se sustenta no senso comum, características de personalidade e da conduta geral do sujeito não se formam naturalmente dentro dele e muito menos estavam lá o tempo todo, esperando uma oportunidade de aflorar.

Para explicar porque alguém age/pensa/sente de determinada maneira, assim como para intervir em sua conduta segundo objetivos de ensino, é absolutamente necessário entender as relações sociais às quais ela participa, com maior ou menor autonomia a depender da fase do desenvolvimento em que se encontra o aprendiz, assim como a

dependem das condições que o educador terá de organização do ensino e, não menos importante, do contexto social mais amplo no qual todo este complexo processo se realizará. Do ponto de vista psicológico, tudo isso tem na internalização de signos seu momento crítico.

Signos são representações simbólicas de qualquer fenômeno: desde coisas objetivas do dia a dia, até situações complexas, conceitos abstratos e tudo aquilo que puder ser objeto da consciência; por exemplo, o currículo escolar nada mais é que um complexo conjunto de signos considerados relevantes à formação dos estudantes. Para que haja real desenvolvimento de funções mentais é fundamental que os signos se tornem ferramentas mediadoras da conduta; caso contrário, mesmo que um aluno atinja “boas notas” numa avaliação pontual, se ele não for capaz de utilizar o que aprendeu em circunstâncias diversas e posteriores àquela prova, não houve desenvolvimento e estas aulas infelizmente não realizaram seus objetivos de ensino.

Ainda segundo Vygotski (2012), o estudo da consciência identifica-se com uma compreensão concreta das supracitadas funções. O autor afirmou que estas possuem dois estados qualitativamente distintos ao longo do desenvolvimento de cada uma. O primeiro são as chamadas Funções Psíquicas Elementares (FPE), que existem desde o nascimento, têm caráter involuntário e estão limitadas às possibilidades naturais do organismo. Isso significa que as FPE, também encontradas em outros animais, não são mediadas por signos, operando por mecanismos fisiológico-motores, condicionados ou não. Ilustram estas funções a memória imediata, o pensamento pré-verbal, a linguagem pré-intelectual, a atenção involuntária.

Em face de uma multideterminada história de internalização, os signos gradualmente se interpõem entre as funções mentais e a ação sobre o mundo, sobre outras pessoas e sobre si mesmo, tornando-os mediadores de atitudes, pensamentos e sentimentos que agora ganham qualidade consciente. Não se trata apenas de reações fisiológico-motoras, mas sim de atos voluntários, socialmente orientados a um fim, com componentes direta ou indiretamente coletivos. A esta nova condição psicológica Vygotski denominou Funções Psíquicas Superiores (FPS), exclusivamente humanas e aprendidas, tais como a memória mediada, o pensamento verbal, a linguagem intelectual, a atenção voluntária.

Vigotsky (2009) e Luria (1981) explicam que a consciência é um todo único e suas funções particulares estão entrelaçadas. Apesar de elas terem seus papéis específicos, nenhuma existe ou se forma isoladamente, tão pouco poderiam ser estudadas ou modificadas em separado. O psiquismo é um sistema integrado e próprio de alguém. Isto quer dizer que não existe a memória, o pensamento, a linguagem ou a atenção como processos cerebrais em si mesmos, como entendem os organicistas, mas sim existem pessoas que lembram, pensam, comunicam-se ou atentam-se em determinadas condições; nisto reside o caráter radicalmente concreto da psicologia vigotskiana.

É na intervinculação de funções em um sistema que se explica o estabelecimento da consciência e do autocontrole da conduta, o que traz luz a queixas como desatenção e hiperatividade/impulsividade de estudantes. Quanto mais apropriadas estas condições, principalmente na relação com outros mais desenvolvidos (como é o caso dos adultos/professores), melhor o desempenho do sujeito nas tarefas que exijam dele tais capacidades, incluindo as atencionais, como buscou-se explicar a seguir de modo articulado ao desenvolvimento como um todo.

Em síntese, no estudo concreto do psiquismo, a formação da capacidade de se manter voluntariamente atento deve ser pensada a partir das exigências postas na atividade do sujeito e não por meras instruções verbais ou sanções comportamentais, como é comum de se observar no cotidiano escolar; muito menos por supostos desequilíbrios bioquímicos inatos, como afirmam os organicistas. Conforme propõe Leontiev (1978), o desenvolvimento psíquico se dá na e pela atividade, o que significa que é preciso mobilizar

gradualmente a formação da atenção voluntária por meio de motivos e finalidades empreendidas de forma consciente no processo ensino-aprendizagem.

Inicialmente é o adulto/professor, na condição de sujeito mais desenvolvido, que organizará necessidades na criança que a farão entrar em atividade. Exemplo disso são as inúmeras vezes que um adulto, ao cuidar de um bebê que ainda não fala, interpreta o choro da criança ou demais vocalizações e gestos, devolvendo a ela o atendimento de uma necessidade na forma de ações compartilhadas (interpsíquica). Numa situação como essa o adulto fala com a criança enquanto supre tal necessidade, provocando neste sujeito outras necessidades, como a de direcionar sua percepção ao que está sendo destacado no ambiente (no caso deste exemplo, à voz do adulto), o que permite, ainda que de forma breve e precária, criar foco atencional na criança.

Ainda para Leontiev (1978), se o desenvolvimento é um processo dinâmico, temos que cada fase contará com atividades centrais para que o sujeito se desenvolva. Ou seja, a predominância de uma dada atividade em determinados momentos do desenvolvimento significa que estas, por proporcionarem novas condições nas quais ocorrem as internalizações de signos, provocam saltos qualitativos reorganizadores da conduta ainda involuntária da criança e sua relação com o meio.

Conforme os estudos de Elkonin (1987), se no início da vida é por meio da comunicação emocional direta que com o adulto que a criança entra em atividade e mobiliza suas funções psíquicas de forma qualitativamente superior, tais mobilizações irão gerar as futuras possibilidades de que ela estabeleça novas relações com o meio, com outras pessoas e consigo mesma, permitindo que outras atividades se constituam e assumam o protagonismo no seu desenvolvimento. Por exemplo, ao passo que interage com os adultos, a criança também é apresentada aos objetos que servem como instrumentos mediadores das ações dos adultos, o que gera novas necessidades na criança de reproduzir ações com objetos, de apropriar-se de sua funcionalidade, passando a assumir protagonismo no seu desenvolvimento. Em suma, há uma nova tomada de consciência da criança em relação ao seu entorno, pois nesse momento, ao mesmo tempo em que percebe os objetos e estes lhe despertam interesse, ela busca realizar ações com eles. Observa-se aqui ainda a subordinação dos processos atentos à função da percepção que se apresentam em relação de unidade com as ações e os afetos da criança.

Simultaneamente a isso está acontecendo uma aquisição de suma importância no desenvolvimento psíquico da criança, que terá impacto importante para a formação de sua atenção voluntária. Enquanto se apropria do uso instrumental dos objetos, ela se apropria também dos seus nomes, abrindo caminho à formação da linguagem intelectual. Vygotski (2012) explica que inicialmente os adultos que indicam o uso das palavras, dão nome às coisas, às pessoas, às ações, às situações etc., transmitindo à criança a noção do significado coletivo destas e possibilitando que perceba que as palavras têm relação com as coisas da realidade.

Assim, a aquisição da linguagem possibilita que, aos poucos, a criança possa se desvencilhar das representações imediatas, pois ao se apropriar da palavra, o sujeito generaliza-as criando uma espécie de duplicidade do mundo: o que está fora dela e o que já é possível representar internamente (intrapíquico). Com isso modifica-se o pensamento da criança, permitindo a ela reconhecer os objetos não apenas em sua relação situacional recíproca, mas em sua generalização verbal. Por certo que ela precisará da imagem visual-direta para que seus processos de generalização aconteçam, pois ela inicialmente só pode falar a respeito daquilo que vê, porém, conforme esse processo se aprofunda, a criança torna-se capaz de resgatá-los em sua memória e passa a incluir estes signos/significados em determinadas categorias, promovendo uma reorganização na sua forma de pensar (VYGOTSKI, 2012; VIGOTSKI, 2009).

Essas novas conquistas acima referenciadas possibilitam que também as ações da criança com os objetos se tornem generalizadas, fazendo com que aplique ações semelhantes a objetos diferentes, ou ainda substituindo uns por outros em contextos lúdicos. Novamente segundo Elkonin (2009), nota-se aqui a gestação de uma nova atividade na vida da criança, o jogo ou brincadeira de papéis, que assumirá protagonismo no desenvolvimento à medida em que fizer uso da brincadeira para apropriar-se das inúmeras ações que fazem parte do funcionamento do mundo adulto. A capacidade de substituir um objeto por outro num contexto lúdico a colocará na condição de brincar, interpretar papéis, criar cenários imaginários, submeter-se a regras para permanecer no contexto da brincadeira. Neste momento a função da atenção do sujeito não está mais a reboque dos processos perceptivos como acontecia em momentos anteriores, ganhando contornos de função superior, voluntariamente requisitada nas diversas ações que compõem a atividade do jogo ou brincadeira.

Por fim, podemos pensar que as novas aquisições e a mobilização das funções psíquicas proporcionadas no contexto lúdico, criarão a necessidade de aprofundamento no entendimento da realidade, abrindo a possibilidade para que uma nova atividade assuma protagonismo no desenvolvimento, a atividade de estudo (ELKONIN, 1987; DAVIDOV, 1988). Apropriar-se conceitualmente da realidade requer que novos conhecimentos sejam internalizados, o que colocará a atenção da criança a serviço, sobretudo, dos processos de memória e de pensamento, tornando-os cada vez mais abstratos. Todo este longo e complexo percurso culminará, quando o sujeito estiver na adolescência, com a capacidade de pensar conceitualmente.

Assim, antes de mais nada, quando se fala em uma função específica buscando entender as mudanças que ocorrem nela em particular, é necessário entender as mudanças dos vínculos interfuncionais na composição da consciência. Por exemplo, a voluntariedade que a atenção e a memória ganham na idade escolar, haja vista as novas exigências que este contexto traz, não significa que estão em sua forma superior acabada, mas já indica uma nova articulação entre as funções, mais voluntárias e autocontroladas, mesmo que ainda dependentes da relação intersíquica com o adulto/professor.

## **Estudos Histórico-Culturais acerca da atenção**

Apresentamos a seguir, em contraposição aos estudos organicistas, algumas pesquisas que discutem o problema da atenção/desatenção a partir da perspectiva Histórico-Cultural e trazem reflexões a respeito de experimentos, realizados com o intuito de promover desenvolvimento desta função psicológica e/ou tratam da importância do ensino sistematizado como condição fundamental para o desenvolvimento psíquico de forma geral.

É o caso, por exemplo, da pesquisa-intervenção realizada por Rosa (2011) em que a autora propõe estudos de caso com duas crianças alunas do ensino fundamental I de uma escola pública do estado de Santa Catarina, ambas com oito anos. Uma das crianças tinha diagnóstico médico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e a outra estava em processo de avaliação por apresentar dificuldades de atenção em sala de aula. A autora teve como principal objetivo identificar a relação existente entre o desenvolvimento da vontade na criança e as dificuldades características do TDAH, tendo em vista contribuir para a elaboração de alternativas ao uso de medicação nos casos em que, se entende que sejam necessárias intervenções que modifiquem não somente a criança e a expressão de sua atenção e comportamento, mas também o contexto dos demais sujeitos envolvidos com ela.

Fundamentada nos escritos de Vigotski, Rosa (2011, p. 146) busca por meio de sua pesquisa intervenção, evidenciar que “a dimensão cognitiva ou intelectual, a dimensão

emotiva e a motivacional são partes de um mesmo todo dialético denominado psiquismo, o qual funciona como um conjunto de sistemas psicológicos”. Portanto, no que concerne à atenção, a autora afirma que:

É possível afirmar que esta, assim como as demais funções psicológicas especificamente humanas, desenvolve-se de forma culturalmente organizada e mediada. A atenção não funciona de forma isolada, mas forma conexões com as demais funções psicológicas superiores, funcionando na forma de sistemas psicológicos. (ROSA, 2011, p. 146)

A autora parte do entendimento de que, com a ajuda do poder indicativo das palavras (língua), é possível orientar e manter o foco da atenção. Para tanto as investigações e intervenções da autora abarcam não somente as duas crianças sujeitos de sua pesquisa, mas também os pais e as professoras de cada uma delas realizando entrevistas, observações e orientações (elaboradas conjuntamente) para cada um dos casos.

No texto consultado não ficam explícitas as etapas da intervenção realizada, porém, sabe-se que a autora realizou orientações aos pais e professoras no sentido de que conferissem autonomia às crianças em questão, bem como de que oferecessem “modelos” sobre como esperavam que as crianças desempenhassem determinadas atividades. Já com as crianças é possível inferir que Rosa (2011) realizou encontros individuais que caminharam no sentido de conscientizá-las a respeito das situações escolares e familiares que exigiam atenção e organização, e também buscou implementar estratégias como o uso de signos externos que servissem de recurso organizador a atenção e do comportamento dos respectivos alunos.

De acordo com a autora, os resultados alcançados indicam que é possível superar dificuldades de manutenção do foco de atenção e de regulação do próprio comportamento a partir da promoção do desenvolvimento do pensamento reflexivo e das capacidades de planejamento, controle e avaliação (ROSA, 2011). A autora reconhece ainda que tais aspectos do funcionamento psíquico somente entrarão em ação se forem mobilizados os interesses do sujeito.

Modificando-se a forma como se dão as relações que envolvem a criança e o modo como se realizam as suas atividades, é possível modificar o funcionamento de seus sistemas psicológicos – as relações diretas entre percepção-motricidade e pensamento-fala – e superar dificuldades de atenção, tendo em vista as necessidades de cada criança (ROSA, 2011, p. 149).

Outra pesquisa que traz contribuições interessantes para a discussão do desenvolvimento da atenção a partir da perspectiva Histórico-Cultural é o texto de Lucena, Andrade-Bocato e Tuleski (2018). As autoras apresentam um relato de experiência das atividades que faziam parte do estágio supervisionado em Psicologia Escolar desenvolvidas com alunos do Ensino Fundamental II de uma escola pública do estado do Paraná. Cabe destacar que a proposta das autoras não reside em fomentar o desenvolvimento especificamente da atenção voluntária, mas sim de ensinar aos alunos técnicas de estudo que permitissem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No entanto, consideramos o estudo válido para a discussão proposta nesse texto, pois, a intervenção realizada coaduna com a compreensão aqui defendida de que a atenção não é uma função em si, e suas expressões mais elaboradas ocorrem porque há articulação desta função com as demais, em especial o pensamento.

Com uma proposta de trabalho que se desenvolve em cinco etapas as autoras iniciam as atividades solicitando aos alunos que respondam a um questionário para que possam compreender seus hábitos de estudo e, a partir das respostas coletadas,

fundamentam-se nos estudos de Leontiev para resgatar com os estudantes o sentido e significado da atividade de estudo.

Os alunos refletiram sobre o significado social do estudo e da escola (ensino e aprendizado) e o sentido pessoal que estava sendo dado por eles (momento de recreação e amizade). Assim, foi possível destacar a discrepância entre o significado social e o sentido pessoal das atividades escolares para os alunos. Houve com isso uma discussão sobre os estereótipos de estudante pautados nas capacidades inatas e a reflexão sobre a possibilidade de se alcançar os propósitos de se obter sucesso na aprendizagem a partir da apropriação e organização dos meios necessários para a atividade de estudo. (LUCENA, ANDRADE-BOCCATO, TULESKI, 2018, p. 133).

Dando seguimento ao estágio supervisionado, nos encontros subsequentes, as autoras trabalharam com os alunos quatro métodos de estudo (resumo, paráfrase, esquema e organizadores gráficos). Para cada método foi elaborada uma ficha entregue individualmente aos alunos, a qual continha o enunciado conceitual do método de estudo, os passos para sua execução e um exemplo comentado. No período anterior à leitura da ficha, era proposta uma discussão a respeito do que os alunos já conheciam sobre o método, para avaliar seus conhecimentos pré-existentes. Ao final do projeto aplicaram um questionário de avaliação, no qual alunos e professores opinaram sobre o trabalho em sua totalidade, analisando sua participação, o desempenho das estagiárias e sugerindo encaminhamentos para os anos seguintes (LUCENA, ANDRADE-BOCCATO, TULESKI, 2018).

Como resultados alcançados Lucena, Andrade-Boccatto e Tuleski (2018, p. 135) notam o crescente interesse e engajamento dos alunos na atividade de estudo, e, também, a mobilização de alguns professores no intuito de buscar apoio para sua prática docente, “[...] passando a indagar a respeito de textos que pudessem embasar suas aulas e metodologias que auxiliassem nas dificuldades dos alunos”. De acordo com as autoras:

Foi possível fazer o que Leontiev (1959/2004) denomina de conversão dos motivos ineficientes em motivos eficientes, que de fato dão sentido à atividade. Os alunos que antes frequentavam a escola por obrigação, perceberam a necessidade de estudar de modo sistematizado como meio para desenvolver funções psicológicas: obter o domínio de si, compreender o mundo e ampliar suas referências sobre a realidade. (LUCENA, ANDRADE-BOCCATO, TULESKI, 2018, p. 135).

Da mesma forma, as proposições de Tuleski, Chaves e Barroco (2012) a respeito da aquisição da linguagem escrita, embora também não abordem diretamente o desenvolvimento da função psicológica atenção, possibilitam reflexões sobre a mobilização desta função quando a criança se apropria desta nova aprendizagem. As autoras relacionam a aquisição da escrita na sua interfuncionalidade com o sistema psíquico, pois aprender esta nova forma de linguagem requer aprimoramento da linguagem verbal, uma vez que registrar as palavras por escrito vai além da simples pronúncia, mas requer também, percepção acústica dos fonemas e percepção/orientação visuoespacial para grafia e orientação da escrita, rememoração dos grafemas que precisam ser utilizados para compor determinadas palavras, bem como das regras gramaticais, organização do pensamento para registrar a informação que se pretende transmitir, controle motor para que o registro aconteça de forma a ser compreensível a quem o lê. Vê-se, portanto, que um ato que na maioria dos sujeitos adultos letrados já está automatizado, percorre um longo caminho que se inicia ainda na infância, mobilizando percepção, memória, pensamento, controle motor



e, claro, requisitando constantemente voluntariedade dos processos atentos, que estarão presentes em cada um dos momentos mencionados.

Sua atenção (da criança) está inicialmente na distinção dos sons que formam a palavra e na forma das letras, num esforço para perceber os sons iguais e ainda com muito esforço para conservar a pressão e força necessárias para a mão e o lápis realizarem o traçado desejado. (...) Por isso, o desenho da forma requer sua atenção, a qual é minimizada em relação ao conteúdo. (...) a “escrita coordenada” se efetiva quando a atenção da criança se fixa principalmente na unificação das letras e na palavra, em conservar o aspecto regular e uniforme das letras. (TULESKI, BARROCO, CHAVES, 2012, p. 39, parênteses nossos, aspas das autoras).

A partir dessas proposições as autoras defendem a importância de que educadores e psicólogos se apropriem de conhecimentos a respeito da organização e funcionamento cerebral, bem como de desenvolvimento das funções psicológicas superiores que considerem sua interfuncionalidade. Pois, com isso, tais profissionais ganham instrumentos para pensar suas práticas dentro de uma perspectiva que intencione provocar desenvolvimento na criança e não apenas constatar eventuais dificuldades encontradas (TULESKI, BARROCO, CHAVES, 2012).

Uma quarta pesquisa encontrada é a de Nascimento (2018) em que a autora, parte das proposições dos autores da teoria Histórico-Cultural para refletir sobre o desenvolvimento humano por meio das novas aprendizagens e também da importância do jogo como recurso capaz de auxiliar neste processo. Por meio de pesquisa-experimento, a autora procura elaborar um jogo didático para o ensino dos conteúdos da disciplina de Química tendo em vista, compreender se este mobilizaria a atenção de alunos com e sem diagnóstico de TDAH, bem como deixar como sugestão aos professores o uso do jogo como recurso didático para promoção de desenvolvimento das funções psíquicas.

Nascimento (2018) tem como sujeitos de sua pesquisa alunos da 1ª série do Ensino Médio, de uma escola pública do estado de Goiás. Ao todo são três alunos com diagnóstico de TDAH e três alunos sem diagnóstico de TDAH participando do experimento, sendo que todos pertencem à mesma turma na instituição escolar e esta é reconhecida com uma turma em que os alunos de forma geral apresentam dificuldades de aprendizagem.

Não traremos detalhes do experimento realizado por Nascimento (2018) tendo em vista o objetivo e o espaço reservado a este texto, mas vale destacar que em seus resultados a autora aponta que quando o ensino da disciplina de química é trabalhado com recursos e metodologias mais atrativas, como foi o uso de um jogo interativo, é notável a motivação dos alunos para tal ensino. “A partir do jogo eles passam a reconhecer o quanto é importante aprender os conceitos científicos para o entendimento do mundo que o cerca” (NASCIMENTO, 2018, p. 152).

A autora reconhece que houve mobilização e incremento na atenção dos alunos tanto com diagnóstico de TDAH quanto sem o diagnóstico, pois as características contempladas no jogo, como o estilo das questões propostas, os conteúdos abordados, as possibilidades de interação, as instruções e as regras instigaram os participantes a focar sua atenção do início ao fim. Na devolutiva coletada junto aos alunos, Nascimento (2018) observa que aqueles que possuíam diagnósticos de TDAH, relataram que aprenderam mais, pois a forma como foram abordados os temas e a diversão que provocavam, faziam com que sua atenção fosse mobilizada voluntariamente por muito mais tempo para a atividade proposta.

Trouxemos aqui exemplos de algumas pesquisas realizadas que se propuseram discutir o desenvolvimento do psiquismo por uma perspectiva que está eminentemente vinculada à processos de aprendizagem. Não foi nossa pretensão esgotar pesquisas nesse

campo ou mesmo da perspectiva teórica em questão, mas sim, trazer para o debate que a organização e a condução do ensino são parte fundamental do desenvolvimento que conduz ao domínio das funções psicológicas superiores. Dessa forma, a partir do exposto, apresentamos algumas sínteses possíveis.

## **Considerações finais**

Do exposto ao longo deste capítulo algumas sínteses podem ser elaboradas com vistas a contribuir para o debate que incentiva a desnaturalização do desenvolvimento psíquico, em especial aqui da capacidade de regular a própria atenção. Também entendemos que as reflexões que seguirão são propositivas no sentido de que se coloque a centralidade do processo educativo para desenvolvimento.

Dito isso, afirmamos como conclusões possíveis, porém não definitivas, que o controle voluntário da atenção e conseqüente controle voluntário do comportamento são produtos do processo educativo e disso decorre a necessidade da intencionalidade desse processo. Esse processo educativo intencional, por sua vez, deve gerar motivos no sujeito para que este permaneça em atividade. E, por fim, ainda que o sujeito em apropriação de um determinado conteúdo tenha consciência das ações a serem realizadas, o movimento de apropriação não prescinde de uma relação mútua entre a expressão elementar (involuntária) e cultural (voluntária) da atenção, ou seja, não é possível manter-se atento o tempo todo.

Explicitando melhor essas proposições, observamos que ao afirmarmos o controle voluntário da atenção e conseqüente controle voluntário da conduta como produtos do processo educativo e, portanto, a necessidade da intencionalidade deste processo, podemos passar ao leitor a impressão de que então basta que o professor “queira ensinar”, ou ainda, pode-se questionar se até o momento a educação vem transcorrendo de forma não intencional e, por isso, temos tantas crianças com dificuldade para regular a atenção. Não é disso que se trata. Ao resgatarmos a necessidade da intenção do processo educativo como condição para o desenvolvimento psíquico, o estamos afirmando e compreendendo como uma via de mão dupla. Ou seja, para se apropriar dos conteúdos propostos será necessário colocar as funções psíquicas “a serviço” dessa apropriação, mas para que isso aconteça, é também necessário que aquele que tem que se vincular ao ato de estudar algo saiba por que o está fazendo, veja nele alguma finalidade e compreenda (ainda que não integralmente) quais resultados deve alcançar. Estamos falando dos motivos que direcionam a atividade conforme as proposições de Leontiev (1978). Vejamos então, para estudar e se apropriar de algo foi necessário mobilizar as funções psíquicas, foi necessário, manter-se atento, mas o resultado disso, é que as novas apropriações são, como já explicado mais acima, internalizações de signos que irão compor a compreensão do sujeito em relação a realidade, modificarão, portanto, a relação do seu pensamento com todas as demais funções, dentre elas a capacidade de estar atento.

Dessa forma, por mais que o “querer ensinar” seja de suma importância, há que se compreender também por que ensinar, com quais finalidades, e onde se pretende chegar com o que se está ensinando. Para isso, é fundamental também que se conheça quem é o sujeito da aprendizagem. Tomemos como exemplo crianças em fase de alfabetização. O docente que pretende, ao final de um longo percurso de internalização da linguagem escrita, que os alunos dominem esse código linguístico, precisa antes de mais nada saber o que compõe a escrita, como por exemplo: (1) reconhecimento de que a composição de palavras por meio da escrita serve para expressar aquilo que é dito e representado na linguagem, portanto é um recurso que serve para registrar o nome dos objetos (instrumentos) dos quais fazemos uso no nosso cotidiano, mas também serve para registrar ideias, ações, transmitir informações etc.; (2) domínio motor para grafia das letras e posteriormente palavras, frases, textos; (3) identificação das letras que compõem o alfabeto;

(4) identificação do nome dessas letras, pois uma coisa é saber o “formato” que a letra B tem, outra coisa é saber que esse símbolo atende pelo nome de B; (5) identificação da sonoridade que as letras tem e que conforme vamos agrupando essas letras essas sonoridades ganham novos contornos.

Ter domínio e clareza de todos esses aspectos que compõem a linguagem escrita, possibilita ao docente, organizar cada etapa que irá compor esta longa aprendizagem, ora enfatizando uns, ora outros aspectos, sem perder de vista que ao final o sujeito em desenvolvimento deve ter essa linguagem internalizada de tal forma que seu uso se faça automatizado, seja um elemento que compõe o seu funcionamento psíquico e ao mesmo tempo um recurso do qual o sujeito se utilizará para continuar se apropriando de novos conteúdos que, conseqüentemente ao serem apropriados, provocarão novas transformações na sua organização e funcionamento psíquico.

Após esta exposição sobre a internalização como chave da formação do autocontrole, da atividade como guia do desenvolvimento, do sistema interfuncional e do papel que a atenção desempenha neste processo, assim como dos resultados das pesquisas experimentais apresentadas, é possível finalmente explicar por que existem diferenças individuais no desenvolvimento atencional de escolares. Dito de outro modo, é possível compreender por que alguns alunos apresentam condutas mais desatentas e hiperativas/impulsivas que outros; sem com isso reduzir este complexo fenômeno a questões inatas e meramente bioquímicas. O que se passa, em verdade, é que o processo de desenvolvimento pode enfrentar percalços em sua história. Dificilmente as condições intersíquicas serão as mesmas para todos ou então, o que é ainda mais preocupante, as condições existentes podem estar muito aquém daquelas consideradas mínimas para que todos os estudantes de uma sala de aula, por exemplo, mantenham-se voluntariamente atentos ao que se está ensinando.

A conclusão a qual chegamos, portanto, é de que a atenção não é pré-requisito para que as crianças e adolescentes aprendam os conteúdos escolares; pelo contrário, a atenção voluntária é resultado do processo ensino-aprendizagem. Professores tentam como podem conseguir externamente chamar a atenção de seus alunos para então seguir com a aula, isso é atenção elementar, controlada por estímulos externos. O que se busca na educação é que os estudantes superem essa condição e passem a atentar-se por estímulos internos, mais precisamente pelos motivos da atividade de estudo, fomentando uma atenção mobilizada intencionalmente e não por quaisquer outros fatores. Isso remédio algum poderá fazer.

## Referências

- BARKLEY, Russel A. (2008). **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade:** manual para diagnóstico e tratamento. 3. ed. Ronaldo Cataldo Costa, trad. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BROWN, Thomas E. **Transtorno de déficit de atenção:** a mente desfocada em crianças e adultos. Hélio Magri Filho, trad. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: SHUARE, M. (Org.). **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS.** Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.
- EIDT, Nadia M.; FERRACIOLI, Marcelo U. O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade: superando a concepção organicista do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?:** em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 93-123.

EIDT, Nadia M.; TULESKI, Silvana C. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: MEIRA, Marisa E. M. FACCI, Marilda G. D. (Orgs.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 221-248.

EIDT, Nadia M. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico ou rotulação?** 2004. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

FERRACIOLI, Marcelo U. **Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças dos anos Iniciais do Ensino Fundamental: determinantes pedagógicos para a educação escolar**. 2018. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, UNESP, Araraquara, 2018.

FERRACIOLI, Marcelo U.; TULESKI, Silvana C. A centralidade do ensino como proposição crítica às concepções naturalizantes de indisciplina escolar e dos déficits de comportamento regrado. In: MARSIGLIA, Ana Carolina G. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores associados, 2013. p. 35-70.

LEITE, Hilusca A. **A atenção na constituição do desenvolvimento humano: contribuições da psicologia histórico-cultural**. 2015. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, USP, São Paulo, 2015.

LEITE, Hilusca A. **O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da psicologia Histórico-cultural: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos**. 2010. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, UEM, Maringá, 2010.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LUCENA, Jessica Elise; ANDRADE-BOCCATO, Taiane do Nascimento; TULESKI, Silvana Calvo. Estudar também se aprende: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação. **Psicologia em Estudo**, v. 23, p. 129-136 2018.

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos de neuropsicologia** (Juarez Aranha Ricardo, Trad.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

MENDONÇA, Fernando W.; SCHERER, Cleudet de Assis; COELHO, Rejane Teixeira; TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima; FERRACIOLI, Marcelo Ubiali; PEREIRA, Rogério de Leon. O problema da medicalização na faixa etária de 0 a 10 anos: correlações de dados nos municípios de Rio Bom, Ponta Grossa, Cambé e Cascavel. In: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima (Org.). **O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento**. Nau Editora: Rio de Janeiro, 2019.

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

MOYSÉS, Maria Aparecida A.; COLLARES, Cecília A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, Marilda G. D.; MEIRA, Marisa E. M.; TULESKI, Silvana C. (Orgs.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011. p. 133-196.

MOYSÉS, Maria Aparecida A.; GARRIDO, J. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (Orgs.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 149-162.

RABATINI, Vanessa G. **O desenvolvimento da atenção na educação do pré-escolar**: uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, UNESP, Araraquara, 2016.

ROSA, Solange Aparecida da. Dificuldades de atenção e hiperatividade na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, 143-150, Jan/Jun, 2011.

FRANCO, Adriana de Fátima; MENDONÇA, Fernando Wolff; PEREIRA, Rogério de Leon; EIDT, Nadia Mara; FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. Hiperdiagnóstico de crianças com tdah?: o que os dados de quatro municípios paranaenses apontam. In: Tuleski, Silvana Calvo; Franco, Adriana de Fátima (orgs.). **O processo de desenvolvimento normal e anormal para a Psicologia Histórico-Cultural**: estudos contemporâneos. Capítulo VI, p. 72-83. Eduem, Maringá-PR, 2019.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; OLIVEIRA, Ariane Rocha Felício. TDAH: conceito vagos, existência duvidosa. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2014. ISSN: 2175-5604.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (pp. 103-118). São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Paulo Bezerra, Trad. Obra originalmente publicada em 1934. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: L.S. Vygotski. **Obras escogidas** (tomo III, Cap. 5, pp. 139-168, obra original publicada em 1931). Madrid: Visor, 2000.