

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPI:**  
**MESTRADO**  
**Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade**

**O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA NA  
COMPREENSÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA  
CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DA DESATENÇÃO E DOS  
COMPORTAMENTOS HIPERATIVOS**

**HILUSCA ALVES LEITE**

**MARINGÁ**

**2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPI: MESTRADO**  
**Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade**

**O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA NA COMPREENSÃO DA  
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O  
ESTUDO DA DE DESATENÇÃO E DOS COMPORTAMENTOS HIPERATIVOS**

Dissertação apresentada por HILUSCA ALVES LEITE ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora:  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. SILVANA CALVO TULESKI

MARINGÁ

2010

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)**

L533d Leite, Hilusca Alves  
O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da psicologia Histórico-cultural: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos. / Hilusca Alves Leite. -- Maringá, 2010.  
197 f. : il.

Orientadora : Prof. Dr. Silvana Calvo Tuleski.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Psicologia, área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade, 2010.

1. Hiperatividade - Educação - Psicologia Histórico-cultural. 2. Hiperatividade - Atenção voluntária. 3. Hiperatividade (Transtornos de Déficit de Atenção) - Crianças - Psicologia Histórico-cultural. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade. II. Título.

CDD 21.ed.155.4

HILUSCA ALVES LEITE

**O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA NA COMPREENSÃO DA  
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O  
ESTUDO DA DESATENÇÃO E DOS COMPORTAMENTOS HIPERATIVOS**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvana Calvo Tuleski (Orientadora) – UEM

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilene Proença Rebelo de Souza – USP – São Paulo

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilda Gonçalves Dias Facci – UEM

Maringá, 18 de março de 2010.

*Ao meu filho Renan,*

*motivo pelo qual sinto a necessidade  
de ser melhor a cada dia.*

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, pelo apoio, pela torcida e pela compreensão, especialmente à minha mãe Gláudia, que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos.

Um agradecimento especialíssimo ao meu irmão Rudah, que caminhou junto comigo neste mestrado, ajudando nas traduções, na compreensão dos textos, na aquisição de material, enfim, sua participação foi fundamental.

À Silvana Calvo Tuleski, por me orientar durante a pesquisa de forma tão profissional e ao mesmo tempo tão amistosa.

À Lucia Boarini, que, por sua constante inquietação, despertou em mim o interesse pela pesquisa acadêmica.

Às amigas que fiz ao longo desta caminhada, especialmente à Cris, Marisa e Solange, pessoas especiais com quem compartilhei momentos de angústia, mas também de alegria e descontração, fundamentais nesta caminhada.

Aos colegas do projeto “Cinema”, pelas valiosas discussões, que muito contribuíram para a realização deste trabalho.

Às professoras Marilda G. Dias Facci e Marilene Proença R. de Souza, por terem aceitado fazer parte da banca examinadora e pelas contribuições dadas no momento do exame de qualificação desta pesquisa.

À todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

*Precisamos de você.*

*Aprende - lê nos olhos,  
lê nos olhos - aprende  
a ler jornais, aprende  
a verdade, pensa  
com tua cabeça.*

*Faça perguntas sem medo  
não te convenças sozinho  
mas veja com teus olhos.*

*Se não descobriu por si  
na verdade não descobriu.*

*Confere tudo ponto  
por ponto - afinal  
você faz parte de tudo,  
também vai no barco,  
(...), vai pegar no leme um  
dia.*

*Aponte o dedo, pergunta  
que é isso? Como foi  
parar aí? Por quê?*

*Você faz parte de tudo.*

*Aprende, não perde nada  
das discussões, do silêncio.*

*Esteja sempre aprendendo  
por nós e por você.*

*Você não será ouvinte  
diante da discussão,  
não será cogumelo  
de sombras e bastidores,  
não será cenário  
para nossa ação*

*Bertold Brecht*

Leite, H.A. (2010). *O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da Psicologia Histórico-Cultural: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 193f.

## RESUMO

Tendo em conta o crescente número de crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), bem como a crescente venda de medicamentos para tratar esses casos, esta pesquisa buscou abordar o problema da desatenção e dos comportamentos hiperativos por um viés crítico, pautado no materialismo histórico-dialético, na tentativa de superar as concepções organicistas que explicam o referido problema atualmente. Definiu-se como objetivo geral: compreender como se desenvolve a atenção voluntária no indivíduo – capacidade de focar a atenção em determinado estímulo, abstraindo os demais – sob a concepção da Psicologia Histórico-Cultural. Para que a pesquisa ficasse mais bem delineada, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1) Apresentar a concepção hegemônica sobre TDAH na atualidade; 2) Evidenciar, nas obras de L.S.Vigotski, A.R Luria, A. N. Leontiev e outros autores soviéticos da mesma perspectiva teórica, o conceito de atenção (voluntária e involuntária), sua gênese, desenvolvimento e não desenvolvimento; 3) Discutir, tomando por base as relações de produção na sociedade capitalista moderna, as reais possibilidades de desenvolvimento da atenção voluntária, pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Para alcançar tais objetivos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na qual foi feito um levantamento das obras dos autores russos mencionados que abordavam o conceito de atenção; pesquisaram-se também as principais publicações contemporâneas a respeito do TDAH em periódicos e revistas fornecidos pelo site da Capes. Para problematizar as atuais relações de produção, foram utilizados escritos de autores que trazem uma leitura materialista-histórica a esse respeito. Na efetivação do estudo, apresenta-se a visão hegemônica a respeito do TDAH, ou seja, o entendimento de autores que compreendem o problema como um transtorno de ordem orgânica, seguida de uma discussão sobre a presente organização político-social e o impacto desta para o desenvolvimento das funções superiores nos indivíduos. Por fim, é discutido, pautando-se na concepção da Psicologia Histórico-Cultural, a respeito do desenvolvimento da atenção voluntária como forma de superar o entendimento reducionista atual, que localiza o problema do TDAH exclusivamente no organismo do indivíduo. O material estudado possibilitou concluir que aquilo que, modernamente, considera-se como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é, antes, um problema decorrente da forma como se estrutura e organiza a sociedade e suas relações sociais de produção, também expressas na escola, mais recentemente, por meio das pedagogias do “aprender a aprender”, que vêm impedindo os indivíduos de desenvolverem suas funções psíquicas superiores (funções eminentemente humanas) de forma plena.

**Palavras-chave:** Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Atenção voluntária. Psicologia Histórico-Cultural.

Leite, H.A. (2010). *The development of voluntary attention in understanding of Historical-Cultural Psychology: a contribution to the study of inattention and hyperactive behaviors*. Master Dissertation. State University of Maringá Maringá, Maringá-PR, 193f.

## ABSTRACT

Having in account the increasing number of children diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), as well as the increasing medicine sales to treat these cases, this research searched to approach the problem of the inattention and the hyperactive behaviors by a critical bias, based in the materialism historical-dialectic, in the attempt to surpass the organicists conceptions that explain the reported problem above. It was defined as general objective: to understand how the voluntary attention is developed in the individual - capacity of focus the attention in determined stimulus, abstracting any other else - under the conception of Historical-Cultural Psychology. For that the research was well delineated, the following specific objectives had been traced 1) To present the hegemonic conception on ADHD in the present time; 2) To evidence, in the work of L. S. Vigotski, A. R. Luria. A. N. Leontiev and other Soviet authors of the same theoretical perspective, the concept of attention (voluntary and involuntary), its genesis, development and not development; 3) To discuss, taking as basis the relations of production in the modern capitalist society, the real possibilities of development of the voluntary attention, for the perspective of Historical-Cultural Psychology. To achieve such objectives, a bibliographical research was carried out in which a survey of the work of the Russian authors mentioned that broached the attention concept; also the main contemporaneous publications had been searched regarding ADHD in periodics and journals supplied for the site of the Capes. In the effectivation of the study, it is presented the hegemonic vision regarding the ADHD, that is, the understanding of authors who comprehend the problem as a disorder of organic order, followed of a discussion on the present social-political organization and the impact of this for the development of the superior functions in the individuals. Finally, it is discussed, based in the conception of Historical-Cultural Psychology, regarding the development of the voluntary attention as form to surpass the current reductionist understanding, which locates the problem of the ADHD exclusively in the organism of the individual. The studied material made possible to conclude that what, modernly, is considered as Attention Deficit Hyperactivity Disorder is, before, a decurrent problem of the form as it is structured and organized the society and its social relations of production, also express in the school by means of the pedagogies of "learning to learn", that they come hindering the individuals to develop its superior psychic functions (functions eminently of human beings) of full form.

**Key words:** Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Voluntary attention. Historical-Cultural Psychology.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>I O ENTENDIMENTO HEGEMÔNICO SOBRE TDAH</b> .....	19
1.1 Pesquisa sobre publicações atuais .....	19
1.2 A compreensão hegemônica atual acerca do TDAH em livros e manuais .....	24
<b>II ORGANIZAÇÃO CAPITALISTA ATUAL: UM OBSTÁCULO AO DESENVOLVIMENTO DO COMPORTAMENTO E ATENÇÃO VOLUNTÁRIOS?</b> .....	51
2.1 O modelo político-econômico e suas implicações na esfera individual.....	51
2.2 O impacto da atual organização social na educação escolar.....	70
2.3 A saúde no ambiente escolar: uma maneira “nova” de responsabilizar o aluno por seu fracasso? .....	82
2.4 Críticas à concepção hegemônica sobre o TDAH .....	92
<b>III O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA DE ACORDO COM A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	109
3.1 A abordagem metodológica do desenvolvimento humano para a Psicologia Histórico-Cultural .....	109
3.2 O desenvolvimento das funções psicológicas superiores.....	125
3.3 O desenvolvimento da atenção voluntária de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural .....	140
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	169
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	179
<b>APÊNDICE</b> .....	188

## INTRODUÇÃO

Este trabalho traz como proposta realizar uma pesquisa a respeito do desenvolvimento da atenção voluntária, bem como do seu não-desenvolvimento pelo viés teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Este conceito (atenção voluntária) será explicado com maior clareza no Capítulo III deste trabalho, por ora, cabe informar ao leitor que atenção voluntária é a capacidade do indivíduo em manter sua atenção/concentração em determinados estímulos e ignorar estímulos alheios que estejam ocorrendo simultaneamente. Parte-se do entendimento de que o não desenvolvimento da atenção voluntária pode ser manifestado, atualmente, pelo fenômeno conhecido como Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH). Assim, estudar como se constitui a atenção no indivíduo, utilizando-se a referida perspectiva teórica, abre possibilidade de novas interpretações que não estejam pautadas na compreensão unicamente organicista do fenômeno, como vem ocorrendo até então.

O interesse pelo estudo do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)<sup>1</sup> sob uma perspectiva crítica começou a surgir em 2006 quando a autora participou do estágio em psicologia escolar como um dos requisitos para a graduação no Curso de Psicologia. Na escola, mais especificamente na turma da 6ª série em que o grupo de estágio trabalhou, havia alguns alunos ditos “indisciplinados”, visto que apresentavam comportamentos como não prestar atenção na aula, gritar, implicar com os demais colegas, andar pela sala em momentos de atividade, etc. Tais alunos eram um desafio constante no estágio, porque sempre era preciso buscar formas mais elaboradas de apresentar as atividades para que os mesmos tivessem interesse em participar. Além disso, ao longo do estágio, o grupo percebeu que a grande maioria da turma tinha uma escrita bastante precária e não dominava alguns conteúdos básicos que os alunos deveriam ter aprendido em séries anteriores. Desse modo, a escola era reconhecida como um ambiente chato e desnecessário em suas vidas. Para muitos deles, estudar era apenas uma obrigação da qual não gostavam e cumpriam sem muito empenho.

Após as férias do primeiro semestre, um dos alunos tido como “indisciplinado” retornou com um comportamento diferente. Não fazia mais bagunça na sala de aula, não

---

<sup>1</sup> Cabe informar ao leitor que, ao longo dos escritos, será possível encontrar tanto a sigla TDAH quanto TDA, ambas referem-se ao Transtorno de Déficit de Atenção e, no caso da primeira, esta aparece na sua escrita mais completa, ou seja, incluindo o termo hiperatividade. Considerando que a pesquisa enfoca a questão do déficit de atenção, em alguns trechos, utiliza-se, então, somente TDA. De qualquer forma, as duas siglas referem-se ao mesmo transtorno.

gritava mais, não brigava com os demais colegas, mas, em compensação, sua expressão era apática, apresentava um comportamento “robotizado”, executando as tarefas quando lhe pediam, sem, contudo, tomar iniciativa para as atividades ou expressar se o que fazia era interessante ou não.

Seu comportamento despertou curiosidade e foi indagado se ele fazia uso de algum medicamento. A coordenadora informou que o aluno estava tomando “remédio para tratar a hiperatividade”. Até o término do estágio em psicologia escolar, o grupo não viu mais reações espontâneas desse aluno, a impressão era que haviam colocado outra criança no lugar dele. A inexperiência e o pouco conhecimento a respeito do assunto fizeram com que, naquele momento, não se refletisse de forma muito aprofundada sobre o assunto.

No ano seguinte ao participar de um projeto de pesquisa, em uma cidade pequena do interior do Paraná, com pacientes egressos do hospital psiquiátrico, obteve-se contato com a prescrição exacerbada de medicamentos de receita controlada. Tendo conhecimento das fichas de alguns pacientes do posto de saúde da cidade, observou-se que eram muitos os casos de pacientes fazendo uso de medicamentos com prescrição controlada<sup>2</sup>, embora muitos tivessem feito uma única consulta com um clínico geral.

A superficialidade e rapidez com que eram feitas as prescrições e os diagnósticos trouxeram a reflexão sobre a forma como as crianças que apresentavam comportamento “agitado” e “desatento”, tal qual o aluno que se conhecera no estágio, vinham recebendo diagnósticos de portadores de transtornos como TDAH e medicadas com remédios de venda controlada. Assim, foi se delineado a ideia de estudar mais aprofundadamente esta questão no mestrado.

A proposta inicial era estudar o TDAH por um viés crítico, que fugisse das explicações organicistas do transtorno, e conhecer como era a realidade sobre o entendimento desse transtorno nas escolas em Maringá. Após o estudo de como professores e coordenadores das escolas do município compreendiam o transtorno, procurar-se-ia verificar que encaminhamentos eram dados, etc. No entanto, ainda não estava completamente definido qual referencial teórico seria utilizado no estudo proposto, apenas se sabia que a pesquisa não pretendia concordar com a visão biologizante, que defende que o TDAH é um transtorno puramente orgânico, desconsiderando fatores externos, como a cultura e a sociedade na qual os indivíduos se desenvolvem.

---

<sup>2</sup> Dentre os medicamentos controlados prescritos com maior frequência, estavam os antidepressivos, ansiolíticos e antipsicóticos.

Ao ingressar no mestrado, por meio das discussões com a orientadora, redefiniu-se a proposta do projeto inicial e ficou estabelecido o aprofundamento em uma vertente teórica que possibilitasse a compreensão do fenômeno da desatenção e impulsividade na sociedade atual para além da perspectiva organicista, no caso, a Psicologia Histórico-Cultural. Definiu-se como proposta estudar de que forma se constitui a atenção voluntária – reconhecida como a capacidade que o indivíduo tem de prestar atenção em alguma coisa e prescindir dos demais estímulos – no entendimento da Psicologia Histórico-Cultural e se o não-desenvolvimento deste tipo de atenção implicaria na manifestação do TDAH, teorizado sob outra fórmula, isto é, como decorrente da internalização de comportamentos sociais que impactam o desenvolvimento das funções corticais superiores.

Feitas estas considerações iniciais, é importante apresentar a definição corrente a respeito do TDAH. Atualmente, a definição mais difundida é aquela encontrada no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV). De acordo com este manual, o transtorno “consiste num padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, mais frequente e grave do que aquele tipicamente observado nos indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento” (DSM-IV-TR, 2003, p. 112)<sup>3</sup>. A classificação do transtorno, de acordo com este manual, está dividida em: predominantemente desatento; predominantemente hiperativo-impulsivo; e combinado.

A incidência de diagnósticos de TDAH vem se tornando um fenômeno crescente no cenário brasileiro, confirmado com a estimativa de que cerca de 3 a 6% das crianças no Brasil, recebem o diagnóstico de portadoras de TDAH anualmente (Rohde, Miguel Filho, Benetti, Gallois & Kieling, 2004).

O entendimento hegemônico sobre o TDAH o compreende, única ou especialmente, como decorrente de uma disfunção orgânica, ou seja, tem caráter biologizante, como se houvesse ocorrido algum “desajuste” no organismo do indivíduo que o levou a ter o transtorno e, em geral, o tratamento medicamentoso é o único ou o mais indicado (Barkley, 2008; Brown, 2007; Moraes, Silva & Andrade, 2007; Souza, Serra-Pinheiro & Fortes, 2007; entre outros).

Estima-se que o medicamento mais usado atualmente é o Metilfenidato, comercialmente conhecido como Ritalina. De acordo com o Instituto Brasileiro de Defesa de Medicamentos (IDUM), nos primeiros oito anos deste século, a venda de Metilfenidato cresceu 1.616%. Somente no ano de 2008 no Brasil, foram vendidas 1.147.000 caixas deste

---

<sup>3</sup> A definição apresentada refere-se a um dos critérios estabelecidos para o diagnóstico do transtorno. O manual descreve mais quatro critérios além deste, os quais serão melhor trabalhados no Capítulo I subitem 1.2.

medicamento. Os gastos entre os brasileiros com a compra de medicamento para TDAH chegaram a 88 milhões de reais (IDUM, 2009).

Alguns autores apontam que os efeitos colaterais provocados pelo Metilfenidato vão desde os mais brandos, como perda do apetite, perda do sono e irritabilidade, até os mais severos, como convulsões, alucinações e tiques. Cerca de 20% a 50% das crianças que tomam Ritalina sentem os efeitos colaterais mais brandos. E, embora seja pequeno o número dos que sentem efeitos colaterais mais graves, estudos indicam a possibilidade de uso prolongado deste medicamento provocar síndrome de Tourette<sup>4</sup>, ou agravá-la nos casos de pacientes que já sofriam com a síndrome antes de usar a medicação (Goldstein & Goldstein, 1996).

Antonio Barbosa, presidente do IDUM, ainda cita, dentre os efeitos colaterais provocados pelo uso da Ritalina, dores abdominais, cefaleia, náuseas, tiques nervosos, tristeza; além disso, a longo prazo, o medicamento pode causar dependência e problemas no crescimento (IDUM, 2009).

De maneira geral, o uso de medicação controlada, não apenas para casos considerados de TDAH, como para outros transtornos, vem crescendo exorbitantemente. Tem-se como exemplo a estimativa de que cerca de 1,6 milhões de crianças norte-americanas façam tratamento com pelo menos dois tipos de medicamentos psiquiátricos. A maioria recebe medicamentos para TDAH juntamente com algum antidepressivo, antipsicótico ou anticonvulsivante (Tófoli, 2006).

Diante de tais dados, é possível inferir que o mercado de consumo, na atualidade abrange a indústria farmacêutica, que a cada ano cria novas drogas para novas doenças, ou novas doenças para as novas drogas.

Sobre isso, Rodrigues (2003) acredita que se vive, hoje, a “biologização”<sup>5</sup> dos conflitos intrapsíquicos e a cada dia são descobertas novas drogas capazes de “curar”. Isso faz com que os indivíduos, na sociedade do hiperconsumo, desenvolvam a ideia de que tudo pode ser comprado, até mesmo a potencialidade de autocontrolar-se, de manter-se atento e concentrado ou mesmo de alavancar seu raciocínio. A solução para problemas tão complexos, que demandam tempo em termos de desenvolvimento e aprendizagem, poderia estar concentrada em uma simples pílula.

Para este mesmo autor, a psicofarmacologia inseriu-se no mercado de consumo e atua de forma tal que produz medicamentos e os vende como se houvesse produzido a própria

---

<sup>4</sup> Caracterizada por tiques motores e/ou vocais (Goldstein & Goldstein, 1996).

<sup>5</sup> Processo de transformar em biológicos, conflitos que estão relacionados com questões sociais (Rodrigues, 2003).

“pílula da felicidade”. A indústria farmacêutica aderiu ao mercado e divulga seus produtos como se fossem feitos para tratar algo comum, corriqueiro no cotidiano das pessoas, ao invés de problemas de ordem mental que, de uma forma ou de outra, podem estar correlacionados a esse contexto social em que se vive (Rodrigues, 2003).

No caso do TDAH, Tófoli (2006) faz um alerta sobre o excesso de diagnósticos do transtorno, revelando que existem crianças com cerca de quatro anos que tomam remédios indicados para aquelas acima de sete. A autora ainda destaca um estudo feito na Faculdade Ruy Barbosa (BA) com 101 crianças, em que 58% delas tomavam medicamento para TDAH, porém apenas 20% realmente se encaixavam nos padrões diagnósticos exigidos pelos manuais para classificá-las como portadoras de TDAH.

Nesse contexto, Sucupira (1986) alerta sobre a imprecisão da medicina em conceituar e classificar o fenômeno. Esta autora destaca que as contradições existentes ao longo da história acabaram por transformar o TDAH em um modismo, à medida que é modificado desde o seu surgimento<sup>6</sup> e também por ganhar espaço no meio acadêmico e leigo. A medicina vem tratando tais sintomas com medicamentos que, na opinião da autora, servem para sedar a criança a fim de ajustá-la ao padrão de comportamento esperado. E, além disso, quando a criança já está rotulada como hiperativa, torna-se mais fácil a aceitação dos professores, contudo impõem um limite a essa criança que determina o seu fracasso escolar.

Nesse sentido, quando se considera o ambiente escolar, Goldstein e Goldstein (1996) pontuam que o fenômeno em questão representa um desafio a pais e professores, por se tratar de um problema persistente e, atualmente, considerado comum na infância. De acordo com os autores, é possível que os problemas resultantes desse transtorno estejam entre as maiores causas de encaminhamento de crianças a especialistas em saúde mental.

O comportamento excessivamente agitado das crianças é, em geral, percebido no ambiente escolar, onde se exige que o aluno fique sentado e se concentre por um período prolongado de tempo. Na nossa sociedade e cultura, valorizam-se muito as crianças que permanecem sentadas, prestam atenção, planejam e consigam alcançar seus objetivos. Tais exigências recaem mesmo sobre crianças muito pequenas. A criança que apresenta comportamentos que não satisfaçam essas exigências é uma candidata imediata a uma infinidade de problemas (Goldstein & Goldstein, 1996).

---

<sup>6</sup> Aqui, a autora refere-se aos vários nomes pelos quais o transtorno já foi chamado. Isso está melhor trabalhado no Capítulo I deste trabalho.

Embora este estudo não pretenda dar ênfase aos problemas de aprendizagem, fica difícil dissociar a ideia de que o TDAH não traga problemas em âmbito escolar, inclusive, mais adiante, no capítulo I, será mostrado que o diagnóstico proposto pelo DSM-IV, em uma de suas questões, determina, como um dos critérios, que a criança tenha prejuízos em pelo menos dois ambientes distintos, sugerindo que um deles seja a escola.

Pesquisa publicada por Collares e Moysés, em 1996, destacou que naquele momento, o problema em maior evidência nas escolas era a dislexia. Em decorrência disso, médicos, psicólogos, fonoaudiólogos recebiam, com frequência em seus consultórios, a demanda oriunda das escolas para diagnosticar esse problema. Diante do número de crianças diagnosticadas, conforme mencionado acima, infere-se que se reconhece o TDAH como o problema em evidência na atualidade, embora a dislexia ainda se mantenha em destaque.

O processo de transformar questões sociais em biológicas, de acordo com Collares e Moysés (1996), é bastante conhecido na história da humanidade. Conforme as autoras, em momentos de tensão social, a ciência, diga-se de passagem, de matriz positivista, surge com respostas biologizantes às questões sociais que se transformaram em foco de conflito. E, ao fazer isso, isenta de responsabilidades todo o sistema social. No caso da escola, a biologização se caracteriza no fato de professores e profissionais da saúde encontrarem nas “doenças” das crianças a resposta para o fracasso escolar.

A interferência da medicina no âmbito escolar não é notícia recente. A respeito do retorno das explicações que se baseiam exclusivamente em causas orgânicas dos problemas de aprendizagem, diversos autores, como Boarini (1993,1998), Collares e Moysés (1992, 1996), Meira e Tanamachi (2003), Patto (1990), Souza (2004), Valla (1992), destacam que essa é uma prática histórica que traz como principal consequência (dentre outras) a culpabilização do indivíduo (no caso o aluno) por sua não aprendizagem.

Quanto ao fracasso escolar ser visto como um problema localizado no organismo dos indivíduos, Patto (1990) observa que os movimentos do início do século XX deixaram como resquícios a prática de submeter ao diagnóstico médico-psicológico crianças que não correspondiam às exigências da escola. A avaliação médica no ambiente escolar ganhou força nos primeiros trinta anos do século passado. Tal medida visava classificar os “anormais escolares” e podia ser considerada como um sinônimo de avaliação intelectual. Nesse mesmo período, ganharam força os testes de QI, que têm grande relevância nas decisões de educadores.

Por influência de conceitos psicanalíticos, nesta mesma época, passou-se a considerar os fatores ambientais e a qualidade afetiva como influenciadores no desenvolvimento da personalidade e na determinação do comportamento e seus desvios. No âmbito da psicologia escolar, a nomenclatura passou de “criança anormal” para “criança problema” o que leva ao entendimento, segundo a autora citada, de que não é de hoje que os problemas, em âmbito escolar, vêm sendo tratados como algo de ordem biológica em detrimento a fatores sociais, e, portanto, tratados na esfera clínica e da saúde (Patto, 1990). Complementa-se com o exposto por Boarini (1998, p. 19), quando esta destaca que “o jogo de culpas entre os envolvidos nesse processo, é resultado da ausência de um parâmetro metodológico que vá além da observação de fenômenos quantificáveis do enquadramento e da classificação”.

Sucupira (1986) defende a ideia de que os comportamentos excessivamente hiperativos e desatentos devam ser considerados como um sintoma de uma problemática vivenciada pela criança e que se deve procurar identificar as múltiplas causas envolvidas na origem desses comportamentos. De acordo com a autora, é necessário tentar entender a criança e suas relações, e não a hiperatividade ou a desatenção em si, visto que isso possibilitaria uma maior compreensão da leitura que a criança faz do mundo que a rodeia e, dessa forma, a proposta de intervenção poderá ser mais eficaz.

Considerando o exposto, reitera-se a importância de se estudar a constituição da atenção como forma de encontrar explicações para o fenômeno da desatenção capazes de superar concepções reducionistas, que localizam o problema estritamente no organismo do indivíduo e encontram-se tão em evidência atualmente. Assim, ao avaliar que uma das características do que atualmente se considera como TDAH é a falta de atenção, pretende-se destacar neste estudo, a constituição da atenção voluntária, observando o contexto social em que esta se desenvolve, buscando apreender o fenômeno para além da concepção hegemônica biologizante, já mencionada.

Em síntese, o objetivo geral deste trabalho é definir como a Psicologia Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento da atenção voluntária, ou seja, como se desenvolve nos indivíduos a capacidade de manter sua atenção em algo abstraindo dos demais estímulos que o rodeiam. Deste objetivo maior, decorrem outros objetivos específicos, que são: 1) Apresentar a concepção hegemônica sobre TDAH na atualidade; 2) Evidenciar, nas obras de

L.S.Vigotski (1896-1934)<sup>7</sup>, A.R Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979) e outros autores soviéticos da mesma perspectiva teórica, o conceito de atenção (voluntária e involuntária), sua gênese, desenvolvimento e não-desenvolvimento; 3) Discutir, com base nas relações de produção na sociedade capitalista atual, as reais possibilidades de desenvolvimento da atenção voluntária na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados, trata-se de uma pesquisa conceitual ou bibliográfica, na qual foram estudados autores clássicos da Psicologia Histórico-Cultural, que abordam o tema do desenvolvimento da atenção. Trabalhou-se, portanto, com fontes bibliográficas primárias e secundárias. Sendo que as fontes primárias são consideradas a matéria prima da pesquisa, os elementos que abordam diretamente o que se pretende estudar, e fontes secundárias são entendidas como demais publicações (livros, artigos) que dão continuidade às pesquisas das fontes primárias (Booth, Colomb & Williams, 2000).

As fontes primárias desta pesquisa, portanto, foram os autores fundadores da Psicologia Histórico-Cultural, como Vigotski, Luria e Leontiev, em livros e artigos que focalizam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, notadamente a atenção. Como fontes secundárias ou de apoio, foram também consultados outros autores soviéticos, continuadores desta mesma abordagem, que contribuíram ao esclarecer ou complementar as fontes primárias. Analisaram-se livros, artigos e manuais da atualidade que tratam do fenômeno da “não-atenção”, ou seja, do TDAH, na concepção hegemônica já mencionada.

O capítulo I deste trabalho, *O Entendimento Hegemônico sobre TDAH*, portanto, traz, no subitem 1.1 uma breve pesquisa a respeito das publicações sobre o TDAH e a Psicologia Histórico-Cultural, feitas da década de 1990 até o ano de 2008. Considera-se breve a pesquisa, porque consultaram-se periódicos da área de medicina e de psicologia, e é possível que existam publicações nos periódicos da área de educação a respeito da temática consultada. Esta pesquisa teve como objetivo conhecer mais a respeito das publicações que abordam o TDAH, bem como a Psicologia Histórico-Cultural. Assim, por meio desta pesquisa foi possível destacar os autores mais utilizados, especialmente no que se refere às publicações sobre TDAH, que foi importante para a composição do subitem 1.2. No subitem 1.2 do capítulo I apresenta-se a concepção hegemônica do TDAH. Foram estudadas publicações recentes a respeito do transtorno, procurando utilizar as fontes que foram

---

<sup>7</sup> Existem diferentes grafias para o nome deste autor. Assim, optou-se por esta forma “Vigotski” por ser a que mais se aproxima do português. No entanto, quando forem utilizadas obras deste, manter-se-á a escrita conforme se apresenta na obra consultada.

encontradas com maior frequência na pesquisa mencionada anteriormente. Neste subitem, é apresentada ao leitor a concepção hegemônica acerca da sintomatologia, do diagnóstico, da etiologia e do tratamento do TDAH. Finalizou-se este primeiro capítulo com algumas indagações a respeito de sua visão hegemônica, predominantemente organicista do transtorno.

O capítulo II, *Organização capitalista atual: um obstáculo ao desenvolvimento do comportamento e atenção voluntários?*, apresenta a antítese a respeito do entendimento organicista exposto primeiro capítulo, isto é, discute-se a organização social vigente e a influência desta na constituição dos indivíduos com diagnóstico de TDAH. Assim, o subitem 2.1 traz uma discussão a respeito da forma como o sistema econômico vigente, baseado nas políticas neoliberais e com relações de produção que exigem cada vez mais flexibilidade do sujeito, contribui para que estes se tornem cada vez mais fragmentados, desatentos e hiperativos, ou seja, alienados. Seguindo esta linha de raciocínio, o subitem 2.2 aborda os encaminhamentos educacionais da atualidade nos diversos níveis de ensino que se apoiam em concepções pós-modernas e políticas neoliberais. Destaca-se que as propostas e diretrizes pedagógicas, no intuito de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho flexível, acabam por “esvaziar” os conteúdos educativos e contribuir para a não-formação plena dos indivíduos. Nesse sentido, o subitem 2.3 resgata a prática histórica de trazer a saúde para o ambiente escolar com o intuito de sanar problemas de aprendizagem. Com base nesse pressuposto, o subitem traz uma discussão apontando que, ao deparar-se com crianças que não aprendem, a escola, que deveria ser responsável por contribuir na formação dos sujeitos, na sua constituição psíquica, acaba sendo a primeira a medicalizar os problemas que acontecem em seu interior. Finalizando o capítulo, o subitem 2.4 traz autores que discordam das concepções hegemônicas para o TDAH. Nele, procurou-se problematizar a ocorrência do transtorno com a organização social vigente e as implicações desta na constituição do sujeito. Além disso, foi feita uma exposição a respeito da indústria farmacêutica e o domínio desta sobre alguns grupos que se dizem “defensores” dos portadores de TDAH.

Para delinear um entendimento do fenômeno da desatenção e dos comportamentos impulsivos que fuja as explicações eminentemente organicistas, o capítulo III, *O desenvolvimento da atenção voluntária de acordo com a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*, traz a concepção da Psicologia Histórico-Cultural a respeito do desenvolvimento da atenção voluntária. Primeiramente, apresenta, no subitem 3.1, a abordagem metodológica encontrada na Psicologia Histórico-Cultural. Procura demarcar a importância desta metodologia, bem como de sua abordagem teórica para um entendimento mais aprofundado a

respeito do fenômeno em questão. No subitem 3.2, é feita uma exposição a respeito do desenvolvimento das funções psicológicas superiores de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural; destacou-se, sobretudo neste subitem a importância da linguagem no referido processo de desenvolvimento. Por fim, o subitem 3.3 apresenta o entendimento da abordagem teórica em questão a respeito do desenvolvimento da atenção voluntária. Este subitem procura expor, de forma detalhada, a constituição da atenção voluntária conforme os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, bem como a concepção desta teoria a respeito da distração.

Por fim, considerando o que foi trabalhado nesta pesquisa, é feita uma discussão final para demarcar como o entendimento da Psicologia Histórico Cultural a respeito da atenção voluntária permite uma nova compreensão, ou uma compreensão diferenciada, a respeito do que se considera como TDAH. Compreensão esta que possibilita avaliar o fenômeno em questão sob outra perspectiva; como um fenômeno que se constituiu historicamente. Espera-se, dessa forma, superar as concepções reducionistas que predominam na atualidade.

## CAPÍTULO I

### O ENTENDIMENTO HEGEMÔNICO SOBRE TDAH

Neste capítulo é feita, inicialmente, a exposição sobre o discurso hegemônico a respeito do Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade. Para tal, apresenta-se o resultado de uma pesquisa *on-line* realizada em periódicos científicos que abordam a referida temática. Na sequência, expõem-se as principais ideias sobre as características, a etiologia, a sintomatologia, o diagnóstico e o tratamento do transtorno.

Ao final do capítulo, são apresentados alguns questionamentos a respeito do entendimento hegemônico sobre o transtorno em questão.

#### 1.1 Pesquisas sobre publicações atuais

Diante do crescente número de crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), impõe-se a necessidade de investigar como vêm sendo feitas as pesquisas sobre este assunto e verificar se existem publicações com o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural sobre o transtorno.

Procurou-se pesquisar o número de publicações disponíveis do ano de 1990 até 2008, abordando a Psicologia Histórico-Cultural e o TDAH em periódicos das áreas de Medicina e Psicologia com conceito “A” fornecidos pelo *site* da Capes, disponibilizados para consulta (Capes, 2008).

De acordo com o *site* da Capes, atualmente, estão disponíveis 36 periódicos conceito A na área de Psicologia, e 48 periódicos conceito A na área de Medicina<sup>8</sup>. Cabe esclarecer que nem todos os periódicos constam nas tabelas que seguem mais adiante, visto que alguns deles tratavam de assuntos muito específicos (revistas sobre urologia, pneumologia, cardiologia, ortopedia no caso da medicina e, no caso da psicologia, revistas de orientação vocacional) e não traziam artigos com a temática pesquisada. Contudo, todos os periódicos que o *site* da Capes forneceu foram consultados, conforme consta no apêndice.

Algumas revistas não foram encontradas tanto na área de Medicina quanto de Psicologia. Apesar de terem seus nomes divulgados no *site* da Capes, quando a busca é solicitada, surge a mensagem de que o periódico não foi encontrado. Acredita-se que as instituições responsáveis por tais periódicos não disponibilizaram seus exemplares para consulta via internet<sup>9</sup>.

As palavras-chave utilizadas na pesquisa foram: Psicologia Histórico-Cultural, Vigotski, Luria, Leontiev, atenção, déficit de atenção, atenção voluntária, TDAH e hiperatividade.

Os dados coletados foram organizados em tabelas e, na sequência, discutidos. Para melhor visualização dos dados, optou-se por inserir nas tabelas apenas aqueles periódicos que continham artigos referentes ao tema pesquisado, como pode ser observado a seguir:

**Tabela 1 Periódicos de Psicologia com conceito A referentes ao tema pesquisado:**

<b>Nome do periódico</b>	<b>Nº de artigos que aborda o TDAH</b>	<b>Nº de artigos que trata de autores da Psicologia Histórico-Cultural</b>
Arquivos Brasileiros de Psicologia	01	02
Avaliação Psicológica	03	00
Estudos e Pesquisas em	00	02

<sup>8</sup> Para visualização de todos os periódicos fornecidos pelo *site* da Capes tanto na área de Medicina quanto de Psicologia, consultar Apêndice A.

<sup>9</sup> Os periódicos que não foram encontrados são: Brazilian Journal of Epilepsy and Clinical Neurophysiology, Revista do Departamento de Psicologia (UFF), Revista Psicologia Política, Tempo Psicanalítico, Revista Encontro (Santo André), Revista Mental (Barbacena), Revista Psic (São Paulo), Revista Psico-USF, Revista Psyche (São Paulo).

Psicologia			
Interação		01	02
Psicologia da Educação		00	02
Psicologia e Sociedade		00	02
Psicologia em Revista (PUC-MG)		00	03
Psicologia Escolar e Educacional		02	01
Psicologia USP		00	02
Psicologia em Estudo		00	02
Psicologia Ciência e Profissão		01	02
Educação e Sociedade		00	08 ( o v. 71/2000 teve apenas publicações referentes a Vigotski
<b>Total</b>	12 periódicos	08	20 + suplemento

**Tabela 2 Periódicos de Medicina com conceito A referentes ao tema pesquisado:**

<b>Nome do Periódico</b>	<b>Nº de artigos abordando o TDAH</b>	<b>Nº de artigos tratando de autores da Psicologia Histórico Cultural</b>
Jornal Brasileiro de Psiquiatria	03 + suplemento especial sobre o assunto	00
Revista Brasileira de Educação Médica	00	01
Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil	01	00
Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva	01	00
Revista Chilena de Pediatria	02	00
Revista de Psiquiatria Clínica	11	00
Revista de Psiquiatria do Rio	03	00

Grande do Sul			
<b>Total</b>	07 periódicos	21 + suplemento especial	01

Como pode ser observado na Tabela 1 na área da Psicologia, dos 36 periódicos consultados, encontrou-se algo relacionado ao que se pretendia em doze dos periódicos disponíveis, ou seja, um percentual de 48%. No universo destes doze periódicos, vinte artigos mencionam a Psicologia Histórico-Cultural e oito artigos mencionam o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Uma revista (Educação e Sociedade) traz em suas publicações um suplemento especial sobre a Psicologia Histórico-Cultural, ao todo são oito artigos, que não foram computados nos vinte mencionados anteriormente. Não foi possível encontrar nenhum artigo que tratasse a questão do TDAH pelo viés da Psicologia Histórico-Cultural.

Dos 48 periódicos investigados na área da Medicina, sete deles constam na Tabela 2. Seis desses periódicos trazem artigos relacionados à hiperatividade, ou transtorno de déficit de atenção, o que representa um percentual de 40%. Nos seis periódicos que abordam a questão do TDAH, foram encontrados oito artigos sobre o tema citado. E no periódico Jornal Brasileiro de Psiquiatria, encontrou-se um suplemento especial com onze artigos que se referem somente à questão do Transtorno de Déficit de Atenção.

Das publicações que mencionam a Psicologia Histórico-Cultural, nenhuma delas tratou a respeito da atenção, do déficit de atenção ou da hiperatividade. Os artigos encontrados, em sua maioria, trazem temas relacionados à teoria desenvolvida por Vigotski, e alguns deles mencionam os autores Luria ou Leontiev. As temáticas encontradas com maior frequência nos artigos são:

- Principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural: a cultura e a natureza humana, a liberdade, a identidade, os núcleos de significados, o método desta teoria;
- Desenvolvimento e aprendizagem: a zona de desenvolvimento proximal, a importância da linguagem, a brincadeira, o desenho infantil, a interação social;
- Aproximação da teoria de Vigotski e outros autores, tais como: Piaget e Baktin;
- A avaliação psicológica na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Quanto aos artigos encontrados nos periódicos de Psicologia que abordam o tema do TDAH, dois deles se referem ao uso de testes psicométricos como auxiliares no processo diagnóstico do Transtorno. Os demais abordam questões como:

- O transtorno da hiperatividade na idade adulta e suas comorbidades;
- As características da hiperatividade de acordo com o DSM-IV em adultos;
- O melhor tratamento e a importância do diagnóstico no Transtorno de Déficit de Atenção;
- A influência do TDAH no relacionamento com outras crianças em idade escolar.

Dos artigos encontrados nas publicações de periódicos, tanto da área de Psicologia quanto de Medicina, a respeito do TDAH, todos traziam um enfoque organicista do Transtorno, ou seja, pautam-se na ideia de que há alguma disfunção de ordem biológica que implica na ocorrência do TDAH. Apresentam o DSM-IV como referencial para o diagnóstico e enfocam a respeito dos aspectos neuropsíquicos do transtorno. No caso da Psicologia, algumas publicações procuram problematizar a ocorrência do transtorno na esfera escolar e os prejuízos decorrentes. Defendem a precisão do diagnóstico para que tanto a criança quanto a escola tenham o mínimo de problemas possíveis com a ocorrência do transtorno. Dos artigos que fazem menção ao tratamento psicológico, a abordagem teórica sugerida sempre foi a Terapia Cognitivo-Comportamental.

Segue abaixo a relação das temáticas encontradas com maior frequência nos periódicos da área de Medicina:

- O TDAH e suas comorbidades: tabagismo, distúrbios motores, transtorno bipolar, transtorno de oposição, transtorno de conduta, uso de substâncias entorpecentes, resiliência;
- A persistência do TDAH da infância à idade adulta, os desafios do diagnóstico em adultos, a criação de um modelo uniforme para tais diagnósticos. O tratamento farmacológico em adultos, a qualidade de vida dos adultos com o transtorno;
- O tratamento do TDAH: o uso de medicamento (Metilfenidato) e seus efeitos colaterais a curto e longo prazo, a terapia cognitivo-comportamental, o estigma do medicamento de uso controlado.

- O diagnóstico do TDAH: a importância do diagnóstico, a diferença entre o diagnóstico desse transtorno e outras comorbidades, a contribuição da tecnologia computadorizada no diagnóstico, a criação de escalas avaliativas;
- Outras características dos indivíduos diagnosticados com TDAH: desempenho escolar, desempenho visual, apnéia do sono.

Dentre os autores mais citados nos artigos encontrados a respeito do TDAH, tanto nos periódicos da área de medicina quanto de psicologia, estão: Barkley, Biederman, Faraone, Mattos, Safren, Spencer, Rohde, além do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM).

O objetivo desse levantamento de dados foi investigar se havia publicações que tratavam do TDAH em uma perspectiva Histórico-Cultural e, diante do exposto, é possível perceber que não se encontrou nenhuma pesquisa nesse sentido. Além do que, foi possível levantar dados referentes à abordagem do fenômeno TDAH que predomina na atualidade.

Em decorrência dos dados obtidos, a seguir, procurar-se-á apresentar, de forma mais detalhada, a abordagem teórica predominante, seus principais conceitos e fundamentos a respeito do que reconhecem como TDAH.

## **1.2 A compreensão hegemônica atual acerca do TDAH em livros e manuais**

Para expor o entendimento hegemônico sobre o TDAH, o estudo foi delimitado em cinco eixos principais. Primeiramente, será feita uma breve exposição sobre o surgimento do Transtorno e as principais descobertas feitas ao longo do século XX a respeito do mesmo. Em seguida, serão descritos os principais sintomas e características apresentados pelos indivíduos portadores de TDAH. Na sequência, abordar-se-á a forma utilizada para o diagnóstico, a compreensão sobre a etiologia do transtorno e, por fim, os principais tratamentos recomendados pela comunidade científica que estuda o TDAH na atualidade.

Procurou-se trabalhar com publicações atuais a respeito do Transtorno, bem como utilizar os autores citados com maior frequência nas referências dos artigos encontrados na pesquisa *on-line*. Para a elaboração deste subitem, utilizou-se o “Manual para Diagnóstico e Tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade”, de Barkley, visto que este autor parece ser uma referência nos estudos hegemônicos sobre o transtorno. Além deste autor, utilizamos publicações de Rohde, por se tratar de um autor brasileiro também muito

consultado, que, inclusive, realizou publicações com autores norte-americanos, como Biederman, por exemplo. Além disso, os demais autores que contribuíram neste subitem foram encontrados nos artigos da pesquisa *on-line*, como é o caso de Mattos, Safren, Brown, Knapp, entre outros. Em alguns casos, utilizaram-se artigos dos referidos autores, em outros, foram consultados manuais que trazem em seu conteúdo o manejo clínico de pacientes, adultos, adolescentes e crianças.

Quanto ao surgimento do transtorno Barkley (2008) menciona que os primeiros estudos que indicam sua existência surgiram no início do século passado com as publicações de George Still<sup>10</sup>. Este relatou estudos sobre o comportamento de 43 crianças com dificuldades de manter atenção e a relação deste fato com o controle moral do comportamento. As crianças estudadas por Still apresentavam agressividade, comportamento desafiante, crueldade e desonestidade. Diante desse quadro, esse autor concluiu que os problemas com relação ao controle moral podem surgir em função de defeitos na relação cognitiva com o ambiente, defeitos na consciência moral e defeito na volição inibitória.

Ainda sobre os estudos de Still, Barkley (2008) destaca que ele ressaltou a “periculosidade” que tais crianças representavam para os demais, em virtude do comportamento agressivo e violento. Partindo dos estudos de W. James<sup>11</sup>, Still interpretou que a causa para os problemas apresentados estivesse em deficiências neurológicas. Propôs a criação de ambientes educacionais especiais e relatou melhoras nos comportamentos das crianças após o uso de medicamentos (nota-se que não menciona quais), embora os problemas nunca desaparecessem por completo.

Entre os anos de 1917 e 1918, ocorreu, nos EUA, uma epidemia de encefalite<sup>12</sup> que deixava como sequelas nas crianças sintomas que, atualmente, foram incorporados ao TDAH (atenção limitada, impulsividade, problemas cognitivos, etc.). Os sintomas eram tratados como um distúrbio comportamental pós-encefalítico, resultado de uma lesão cerebral. Recomendava-se a separação de tais crianças em instalações educacionais diferenciadas (Barkley, 2008).

---

<sup>10</sup> Barkley (2008) considera George Still um dos precursores a descrever o que atualmente é conhecido como TDAH. As publicações deste datam de 1902.

<sup>11</sup> William James (1890-1950), psicólogo norte-americano, estudou aspectos da psicologia humana e do funcionamento cerebral, buscando compreender suas unidades básicas, com especial interesse pelo estudo da atenção.

<sup>12</sup> *Encefalite de von Economo* acometeu várias crianças durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Como sequelas da doença, as crianças apresentavam distúrbios de comportamento, conduta antissocial, impulsividade, instabilidade emocional, hiperatividade, sem que houvesse comprometimento intelectual.

Após esse período, passou a ser usado o conceito de criança com *lesão cerebral*, que gerou algumas controvérsias, porque bastava que as crianças apresentassem os problemas comportamentais verificados no quadro do distúrbio pós-encefalítico para que fossem diagnosticadas com lesão cerebral. Com a falta de evidências de lesões, o termo foi modificado para *lesão cerebral mínima* (Barkley, 2008). Cabe frisar que este termo pode ser entendido como uma disfunção não-detectável ou hipotética.

Entre o final da década de 30 e início da década de 40 do século XX, o uso de medicamentos para o tratamento de TDAH<sup>13</sup> foi difundido por meio de artigos científicos. As pesquisas apresentadas em tais artigos apontavam melhoras no comportamento excessivamente agitado e no desempenho acadêmico quando se administrava anfetamina nas crianças com problemas. Dessa data em diante, de acordo com Barkley (2008), o uso de medicamento para o tratamento do Transtorno tornou-se cada vez mais consolidado.

Na década de 1950, surgem investigações a respeito dos mecanismos neurológicos que estariam envolvidos nos sintomas comportamentais do Transtorno. Estudos destacaram que o problema estava na região talâmica, “onde haveria pouca filtração dos estímulos, permitindo que um excesso de estimulação chegasse ao cérebro” (Barkley, 2008, p. 19).

Este mesmo autor acrescenta:

Ao final dessa época, parecia aceito que a hiperatividade era uma síndrome de lesão cerebral, **mesmo quando não houvesse evidências de lesão**. Acreditava-se que o transtorno poderia ser tratado em salas de aula caracterizadas pela estimulação reduzida ou em centros residenciais (p. 19, grifos nossos).

Por volta de 1960, houve questionamentos sobre presença de lesão cerebral nas crianças que tinham sintomas de hiperatividade. Embora não se descartasse a possibilidade de o problema estar vinculado ao plano neurológico, o termo disfunção cerebral mínima foi substituído por novos rótulos, baseado nos comportamentos observáveis, e surge o termo síndrome de hiperatividade. “Os tratamentos recomendados eram de curta duração com medicação estimulante e psicoterapia, além de salas de aula com o mínimo de estimulação recomendada nos primeiros anos” (Barkley, 2008, p. 21). Cabe destacar que, nesse período, o

---

<sup>13</sup> Cabe ressaltar que, nesse período, ainda não se tratava do quadro de Transtorno de Déficit de Atenção propriamente dito, e sim de crianças com distúrbios comportamentais que hoje se enquadrariam no diagnóstico de TDAH.

Transtorno ganhou um prognóstico relativamente benigno com a difusão da ideia de que os problemas acabavam com a chegada da puberdade.

O período de 1970 foi marcado pelo aumento das pesquisas a respeito do Transtorno, especialmente pela pesquisa de Virginia Douglas, que propôs à comunidade científica estudiosa do Transtorno<sup>14</sup> que se modificasse o foco de análise, que antes estava sobre o comportamento hiperativo, para o problema da desatenção. Entendia que a falta de atenção era a desencadeadora dos comportamentos hiperativos e, sobretudo, pelo fato de este tipo de comportamento não ser específico desta condição psiquiátrica (comportamentos de mania, por exemplo, também podem ser considerados hiperativos). Barkley (2008) acredita que a publicação de Virginia Douglas foi decisiva para que ocorresse uma nova nomeação para o problema, agora Transtorno de Déficit de Atenção (TDA).

Ainda nesse período, este mesmo autor relata que houve aumento significativo do uso de medicamentos estimulantes para o tratamento do Transtorno. Embora tenham surgido críticas e questionamentos<sup>15</sup> quanto à prescrição exacerbada de medicação, para o autor, tais contestações não passaram de tendência à hipérbole e sensacionalismo da imprensa.

Cresceu também nesse período o número de pesquisas que demonstravam a eficácia da modelagem comportamental no tratamento. A modelagem comportamental foi considerada uma aliada, mas não um substituto do uso de medicamentos, ambos deveriam ser usados em conjunto. Além disso, aumentou o número de criações das escalas avaliativas para o Transtorno, o que, segundo Barkley (2008, p. 28), “marca uma virada histórica no uso de métodos de avaliação quantitativos que podem ser testados cientificamente e ajudar a determinar os padrões de desenvolvimento de desvio das normas”.

Nessa época de 1970, foram realizadas as primeiras pesquisas sobre a existência de hiperatividade em indivíduos adultos. Ideia esta completamente consolidada e aceita como verdadeira na atualidade, inclusive com a publicação de manuais específicos para o tratamento em adultos (Barkley, 2008).

Na década de 1980, a hiperatividade tornou-se o transtorno psiquiátrico infantil mais estudado nos Estados Unidos. A ênfase dos estudos era desenvolver critérios diagnósticos específicos para demarcar um diferencial na manifestação de comportamento hiperativo deste

---

<sup>14</sup> Douglas em 1972 proferiu discurso para a Canadian Psychological Association, a respeito da mudança do foco de análise do Transtorno, citado em Barkley (2008).

<sup>15</sup> Dentre as críticas que surgiram no referido período, as principais foram a respeito da excessiva prescrição de medicamentos; questionamentos se a hiperatividade não seria resultado da intolerância de alguns pais e professores, respaldados por um sistema educacional inadequado; questionamentos se a ingestão excessiva de açúcar não causaria hiperatividade e se os comportamentos hiperativos não eram resultados do ritmo mais rápido em que a sociedade estava caminhando naquele momento.

Transtorno em relação a outros com sintomas parecidos. Nesse período, ocorreu a publicação do DSM-III que traz critérios diagnósticos para Transtorno de Déficit de Atenção, com e sem hiperatividade. A escrita para se referir ao problema ficou definida assim: TDA – H (sem hiperatividade), ou TDA + H (com hiperatividade). Alguns anos mais tarde com a revisão do manual, então com o nome de DSM III-R, publicou-se que a grafia passaria a ser TDAH. Dentre os critérios diagnósticos estabelecidos nessa publicação do DSM III-R, consta que os sintomas deveriam: ocorrer em pelo menos dois de três ambientes frequentados pela criança (por exemplo, casa, escola e clínica); ocorrer **antes** dos seis anos de idade; ser mensurados objetivamente, e não por pais e professores; durar pelo menos seis meses e não se encaixar em outros transtornos, como autismo, psicoses e transtornos do humor. Cabe destacar que o estabelecimento de critérios diagnósticos precisos se deu em virtude de contestações por parte da comunidade científica que queria que o Transtorno ficasse bem diferenciado em relação a outros transtornos e não somente em relação à população normal (Barkley, 2008).

É desse período também as primeiras pesquisas que sugerem problemas no lobo frontal do córtex cerebral e consideram fatores hereditários de transmissão dos sintomas do Transtorno. São estabelecidas, ainda, mais escalas para avaliação, diagnóstico e tratamento do Transtorno (Barkley, 2008).

No campo dos tratamentos, Barkley (2008) destaca o surgimento da Terapia Cognitivo Comportamental como uma importante aliada no tratamento, embora o autor deixe claro que esta não tem a mesma eficácia que o emprego de medicamentos. Cabe frisar que o autor menciona os trabalhos de Vigotski e Luria como pertencentes a esta vertente teórica.

Quanto aos tratamentos farmacológicos nesse período, incorporou-se ao tratamento o uso de antidepressivos tricíclicos e anti-hipertensivos, especialmente nos casos em que os pacientes não respondiam ao tratamento com o Metilfenidato (comercializada com o nome de Ritalina), mostravam-se sensíveis ao uso deste ou, ainda, quando apresentavam Síndrome de Tourette, cuja prescrição de medicamentos estimulantes não é recomendada. Cabe observar que o uso de antidepressivos foi aceito com certa rapidez por profissionais da saúde devido as propagandas negativas que a prescrição de Ritalina vinha sofrendo por meio da imprensa (Barkley, 2008)<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Os efeitos colaterais do Metilfenidato foram expostos na introdução deste trabalho. Destaca-se que, dentre os efeitos colaterais provocados por antidepressivos tricíclicos, os principais são: boca seca; constipação; visão diminuída; retenção urinária; mania; aumento sutil no risco de morte súbita por parada cardíaca, além de dificuldades na concentração e problemas de aprendizagem. Quanto aos efeitos colaterais provocados por anti-hipertensivos, estão: quedas dos níveis de potássio e magnésio no sangue, arritmia cardíaca e aumento do ácido úrico no sangue.

Foi publicada na década de 1980 a primeira lei<sup>17</sup> que defendia que crianças com TDAH tenham o direito de frequentar classes especiais na escola. Também nesse período, realizaram-se fortes protestos da chamada Igreja da Cientologia sobre o uso da Ritalina. Esta Igreja, juntamente com veículos de comunicação faziam acusações de que o uso de tal medicamento podia causar dependência, perturbações emocionais permanentes, Síndrome de Tourette, lesões cerebrais. Barkley (2008) considera infundadas estas acusações e acredita que se, por um lado, esta campanha serviu para que se reduzisse a prescrição indiscriminada do medicamento, por outro, prejudicou a credibilidade dos pais no tratamento à base de medicamentos.

Na década de 1990, houve avanços nas pesquisas neurológicas e genéticas que envolviam o TDAH, além de avanços sobre o tratamento clínico, especialmente no que diz respeito à manifestação do Transtorno em adultos. Nesse momento, fortaleceu-se a concepção de que o lóbulo frontal estaria envolvido diretamente no Transtorno. Pesquisas sugeriam que crianças com TDAH apresentavam tamanho reduzido dos lobos frontais, com assimetria entre os lados direito e esquerdo. Além disso, sugeriam que o corpo caloso era menor em crianças com o Transtorno. Outras pesquisas chegaram a apontar que o problema estaria na região do corpo caudado e na região pré-frontal e o estriado direito, que seriam menores nos portadores de TDAH. De acordo com o autor, esses estudos formaram uma base mais firme para que se considerasse que o TDAH envolve limitações no desenvolvimento do cérebro, e tais limitações seriam originadas durante o desenvolvimento embrionário<sup>18</sup>.

Os estudos considerando que o TDAH tenha uma base genética estão baseados em dados que apontam que pais com TDAH têm grandes chances de ter filhos com o mesmo transtorno. Além disso, os estudos com gêmeos também levaram a concluir sobre a hereditariedade do problema, e mais, tais estudos deram margem para que se descartasse a hipótese das contribuições do ambiente para o desenvolvimento do TDAH. Conforme Barkley

---

<sup>17</sup> Lei 94-142, aprovada em 1975 nos EUA, inclui o conceito de disfunção cerebral mínima na categoria dificuldades de aprendizagem; assim, crianças portadoras dessa “disfunção” estariam qualificadas para receber serviço especializado. Inicialmente, a lei não abrangia o TDAH, o que levou muitas escolas públicas a negar atendimento especializado a crianças com diagnóstico do Transtorno. Devido à mobilização de muitos pais, a lei foi revista, e em 1990, incorporou-se a ela que, caso a criança com TDAH apresentasse dificuldades de aprendizagem, esta poderia receber atendimento em classe especial

<sup>18</sup> Parece haver uma contradição aqui, porque apesar de o autor citar que tais estudos dão uma base mais firme para a consideração de que o TDAH envolve limitações no desenvolvimento do cérebro, o próprio autor afirma que o diagnóstico para o Transtorno é eminentemente clínico, baseado nos critérios do DSM-IV. Além disso, há que se questionar se as pesquisas envolvendo a análise dos cérebros das crianças diagnosticadas hiperativas fizeram comparações destes órgãos com os de crianças consideradas sadias, informação não fornecida por Barkley (2008).

(2008, p. 45<sup>19</sup>.) “os trabalhos sobre gêmeos acrescentaram evidências substanciais às existentes em estudos da agregação familiar em favor de uma forte base genética para o TDAH e seus sintomas comportamentais”.

Nessa década, mais uma vez se reiterou o tratamento à base de medicamentos como o mais indicado, acrescentado-se que, no caso do Transtorno em adultos, agora já completamente aceito, os medicamentos também eram a melhor opção. Barkley (2008) menciona que, no período, foram feitas pesquisas para verificar a eficácia da Terapia Cognitivo-Comportamental e se chegou à conclusão que, após o término desta, os efeitos desapareciam<sup>20</sup>.

A questão da comorbidade – ocorrência de outros transtornos associados ao TDAH – tornou-se cada vez mais importante na formação de subgrupos de crianças com TDAH, levando a um entendimento maior da maneira como os transtornos coexistentes com o TDAH podem influenciar o funcionamento familiar, o sucesso acadêmico, o curso, os resultados evolutivos e até a resposta ao tratamento. Ao contrário das atitudes encontradas na metade do século XX, a visão do TDAH, no final do século, era menos benigna do ponto de vista do desenvolvimento, devendo-se em grande parte a diversos estudos continuados que documentaram a globalidade das dificuldades com o funcionamento adaptativo nas vidas adultas de muitas (embora nem todas) pessoas diagnosticadas clinicamente com TDAH na infância.

Quanto ao período atual, ou seja, nesses primeiros anos do século XXI, Barkley (2008) destaca o aumento de pesquisas publicadas que comprovam a hereditariedade do Transtorno. O autor menciona pesquisa realizada por Smalley e colaboradores, publicada em 2000, na qual, após um estudo com 256 famílias, indica que, em 55% das famílias que tinham filhos com TDAH, pelo menos um dos pais também era portador do Transtorno. Escalrece o autor: “A base hereditária do TDAH não foi apenas firmemente estabelecida por muitos artigos recentes, como vários estudos atuais podem ter descoberto outros genes candidatos ao transtorno” (p. 48). E complementa:

Houve ainda crescimento na área das publicações da neuropsicologia a respeito do transtorno, sendo que este

---

<sup>19</sup> Dentre as referências citadas por Barkley (2008) sobre estudos genéticos a respeito do TDAH, estão Biederman, Faraone e Lapey, de 1992; Biederman, et. al, 1995; Edelbrock, Rende, Plomin e Thompson, 1995 e Levy e Hay, 1992.

<sup>20</sup> Barkley cita como referência desta pesquisa Braswell et. al, de 1997.

segmento continua compreendendo o TDAH pelos defeitos na inibição do comportamento. E os problemas de atenção são vistos como “déficits em domínio neuropsicológico” (p. 48, aspas do autor).

Outro avanço, considerado por Barkley (2008), foi a criação de pílulas de liberação prolongada. O autor as considera *maravilhas* da engenharia química, já que a liberação do estimulante tem duração de 8 a 12 horas. Dessa forma, o indivíduo pode tomar doses únicas (por dia) de medicamento para controlar o TDAH, sem que passe pelo constrangimento de fazer uso deste em ambientes nos quais estejam mais expostos, no caso das crianças, na escola, por exemplo.

Nesta primeira década do século XXI, foi proposto o uso de um novo medicamento, a Atomexina<sup>21</sup>, “aprovada para uso nos Estados Unidos pela Foods and Drug administration em janeiro de 2003, a atomexina foi a primeira droga aprovada para o controle do TDAH em adultos, bem como em crianças e adolescentes” (Barkley, 2008, p. 50). Cabe destacar que o uso dessa droga é enfatizado porque a mesma não se enquadra nos medicamentos controlados, como é o caso da Ritalina. Esta droga ainda não é comercializada no Brasil, seu lançamento, no mercado brasileiro, estava previsto para o ano de 2007 pelo laboratório Elli Lilly, seria comercializado com o nome de Strattera, mas ainda não aconteceu. O laboratório não informa as razões do medicamento não ter sido lançado no mercado, mas fornece informações de como devem proceder os interessados para comprar o medicamento.

Outro importante avanço, considerado por Barkley (2008), é a visão globalizada sobre o Transtorno. O autor cita a *internet* como responsável por disseminar uma visão única, mais homogênea, sobre o assunto, tornando uniforme o pensamento a respeito da etiologia, da sintomatologia e do tratamento para o TDAH.

No que diz respeito à sintomatologia do Transtorno, a literatura consultada, em geral, apresenta que este é caracterizado por pobre atenção sustentada ou desatenção, diminuição do controle dos impulsos e excessiva atividade física (Argollo, 2003; Barkley, 2008; Brown, 2007; Rohde, Miguel Filho, Benetti, Gallois & Kieling, 2004). O Transtorno também é visto como uma das causas dos problemas de aprendizagem, fraco desempenho escolar e de

---

<sup>21</sup> De acordo com Wannmacher (2006), dentre os efeitos colaterais provocados pelo uso da Atomexina, estão: aumento da frequência cardíaca, aumento de peso (nos casos em que o uso extrapola o prazo de oito meses) e raras, mas **graves**, lesões hepáticas.

interrelacionamento com os demais (Pastura, Mattos & Araújo, 2005; Barkley, 2008; Brown, 2007).

A desatenção é identificada quando há descuido ou dificuldade em prestar atenção nas tarefas escolares e profissionais; dificuldade em manter a atenção em atividades lúdicas; errar por descuido; não seguir instruções ou não terminar tarefas escolares, domésticas ou deveres profissionais; dificuldade em organizar tarefas e atividades; evitar envolvimento com atividades que exijam esforço mental constante; perder objetos com frequência; distrair-se facilmente com estímulos alheios. A hiperatividade, ou excessiva atividade física, manifesta-se pelo excessivo movimento com as mãos e pés quando se está sentado; dificuldades em permanecer sentado em situações nas quais espera-se que o indivíduo permaneça sentado; correr ou escalar excessivamente quando isto é inapropriado; falar em demasia; dificuldades em brincar em silêncio. Já a impulsividade é caracterizada pela emissão de respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido concluídas; dificuldades em esperar a sua vez; interromper ou intrometer-se em assuntos alheios (Knapp, Rohde, Lyszkowski & Johannpeter, 2002).

Knapp et al. (2002) destacam que o DSM-IV dividiu o TDAH em três tipos: 1) com predomínio dos sintomas de desatenção; 2) com predomínio dos sintomas de hiperatividade/impulsividade; e 3) o tipo combinado (desatenção e hiperatividade/impulsividade em um mesmo caso).

Normalmente, as crianças com TDAH apresentam uma história de vida desde a idade pré-escolar com a presença de sintomas, ou, pelo menos, um período de vários meses de sintomatologia intensa (Knapp et al., 2002, p. 18).

Sintomas relacionados à hiperatividade/impulsividade são mais frequentes em pré-escolares do que aqueles relacionados à desatenção. O diagnóstico em pré-escolares deve ser feito com cautela em crianças dessa faixa etária, visto que estas costumam apresentar atividade mais intensa. Os sintomas relacionados à hiperatividade costumam diminuir na adolescência, restando os sintomas de desatenção e impulsividade (Knapp et al., 2002).

Barkley (2008) ainda cita outros comprometimentos associados ao TDAH, tais como: retardos na coordenação motora, baseados em indícios neurológicos relacionados ao movimento de descarga; pouca habilidade para a escrita (habilidade grafo-motora). Desempenho fraco na escola, comportamento disruptivo em sala de aula, repetência, necessidade de educação especial, abandono do ensino. Há ainda, maior propensão a lesões acidentais de todos os tipos; crescimento retardado na infância; comprometimento com a

discriminação temporal, dificuldades em controlar o tempo, discriminar períodos curtos, prestar atenção, memorizar e reproduzir períodos pequenos de tempo; dificuldades em planejar antecipadamente as ações; dificuldades em regular as emoções, baixa tolerância à frustração, altos níveis de agressividade e pouca empatia.

No caso dos adultos diagnosticados com o Transtorno, o prejuízo maior estaria no âmbito do trabalho, na pouca capacidade de organização e planejamento, falta de motivação, dificuldade de manter a atenção no trabalho, protelação, dificuldades nos relacionamentos interpessoais e tomada de decisões de forma impulsiva (Safren, Perlman, Sprich & Otto, 2008).

De forma sintética, o TDAH poderia ser resumido para todas as faixas etárias como um “transtorno complexo que envolve dificuldades em sustentar o foco, em organização, motivação, modulação emocional, memória e outras funções do sistema de gerenciamento do cérebro” (Brown, 2007, p. 30).

Quanto aos problemas cognitivos e de desenvolvimento associados ao TDAH, Barkley (2008) observa que o desempenho acadêmico das crianças com o Transtorno é mais fraco, “quase todas as crianças com TDAH em tratamento clínico vão mal na escola” (p. 137). Em geral, apresentam desempenho fraco nos testes de quociente intelectual (QI), têm dificuldades para aprender os conteúdos e precisam de acompanhamento especial. Cerca de 30 a 50% das crianças ou adolescentes com diagnóstico de TDAH foram reprovados ao menos uma vez na escola, e cerca de 20 a 36% não chegam a concluir o ensino médio (Barkley & Murphy, 2008).

Outro ponto importante, destacado por Barkley (2008), quanto às características dos indivíduos com TDAH, é a baixa motivação apresentada por essas pessoas. Baixa motivação, aqui, é entendida como pouca persistência e esforço particular para a realização das tarefas. Os dados para tal constatação advêm de testes realizados em laboratório, nos quais as crianças com TDAH apresentaram maior índice de desistência do que as crianças sem o Transtorno.

A esse respeito, Brown (2007) salienta que o Transtorno de Déficit de Atenção se parece muito com falta de força de vontade, embora o autor o considere como um problema químico nos sistemas de gerenciamento do cérebro. Observa que muitos confundem o Transtorno com falta de vontade porque percebem que o indivíduo é capaz de fixar sua atenção por muito tempo em algo que lhe seja interessante, enquanto que, nas demais tarefas que não parecem atraentes, ele não consegue se sair bem, por não ter depositado a devida

atenção na mesma. Para o autor, as pessoas com o Transtorno “são totalmente incapazes de exercer o foco de atenção, seus sentidos de alerta ou seus esforços direcionados” (p. 24).

O problema estaria, segundo o autor supracitado, relacionado às funções executivas do cérebro. Estas seriam responsáveis por várias funções cognitivas e administrativas, e estariam em constante mudança, conforme as demandas da situação. No caso das pessoas diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção essas funções apresentariam “falhas” que têm como principal resultado a desatenção e, além disso, a falta de autoconsciência. Os mecanismos cognitivos, que deveriam auxiliar o indivíduo a permanecer centrado, sem ficar constantemente mudando as ações, atendo-se a outros estímulos, não funcionam de maneira eficiente.

As funções executivas capacitam o indivíduo para o desempenho de ações voluntárias, independentes, autônomas, auto-organizadas e orientadas para metas. O comprometimento de tais funções acarreta problemas na estimativa e uso do tempo, no cumprimento de obrigações, além de dificuldades de colocar em prática ações planejadas antecipadamente. Déficit nas funções executivas é menos percebido em crianças, pelo fato de estas estarem constantemente sendo supervisionadas, e não necessitarem, a todo momento, tomar decisões ou fazer planos sozinhas. Estas funções têm papel cada vez mais importante, à medida que o indivíduo amadurece e passa a ser exigido em sua capacidade de autonomia para tomar decisões e resolver problemas do cotidiano (Mattos, Palmira, Salgado, Segenreich, Grevet, Oliveira, Rohde, Romano, Louzã, Abreu & Lima, 2006).

Compartilhando com a teoria da “falha” nas funções executivas, Barkley (2008) as divide em quatro, a saber: memória de trabalho não-verbal; internalização da fala (memória de trabalho verbal); auto-regulação do afeto/motivação/excitação; e reconstituição (planejamento). Na concepção deste autor, tais funções podem transferir o controle do comportamento imediato para tipos de informações representados internamente, utilizando-se, para isso, do controle motor. O termo, funções executivas, refere-se a uma classe de funções autodirigidas, usadas para a autorregulação do indivíduo e relacionadas com o futuro. Assim, no entendimento do autor:

O déficit inibitório que caracteriza o TDAH atrapalha a formação e execução das funções executivas e, assim, atrapalha o seu controle sobre o comportamento motor por meio das informações internas que elas geram. Em suma, o déficit

inibitório no TDAH retarda e atrapalha a internalização do comportamento que forma as funções executivas e, assim, tem um impacto adverso sobre a autorregulação que elas possibilitam ao indivíduo (Barkley, 2008, p. 330).

Dentre os sintomas do TDAH, a desatenção, de acordo com a teoria de Barkley (2008), seria um reflexo da deficiência no funcionamento executivo.

Considerando o objetivo, já mencionado, deste estudo, entende-se que não é necessário mencionar, separadamente, cada uma das funções executivas e suas respectivas funções. Contudo, dentre as quatro funções executivas mencionadas pelo autor, cabe evidenciar uma delas, tendo em vista que Barkley (2008) utilizou estudos de Luria e Vigotski para abordá-la. Trata-se da chamada memória de trabalho verbal, que, segundo o autor não é mais do que a fala autodirigida, internalizada. No entanto, Barkley não explicita em nenhum momento de que forma ocorre esta internalização da fala, trata-a como se fosse algo que ocorresse naturalmente no desenvolvimento humano, independente da interação com o meio.

Além de utilizar Vigotski e Luria para explicar sua teoria da fala internalizada, o autor ainda aproxima as teorias destes às de Skinner e Bronowski, tomando-as como iguais. A partir dessa junção de teorias, afirma que o fato de a criança não ter a fala internalizada desenvolvida é um dos responsáveis pelo TDAH. Ao tomar a internalização como um processo natural, em momento algum o autor considera que este processo está diretamente ligado aos processos de desenvolvimento e aprendizagem pelos quais passa a criança.

Retomando a questão da atenção, segundo Brown (2007), esta é uma função multifacetada da mente e está presente em vários aspectos da vida diária. Para o autor, esta função não trabalha de forma isolada, mas mantém elos com vários aspectos do sistema de gerenciamento do cérebro, ou seja, com as funções executivas do cérebro. Diferentemente de Barkley (2008), Brown apresenta as funções executivas divididas em seis, porém o princípio de entendimento é o mesmo: falhas na constituição dessas funções implicariam na manifestação do TDAH<sup>22</sup>. As funções mais importantes seriam: ativação (dar início as atividades necessárias); foco (sustentar e desviar a atenção, quando necessário, das tarefas); esforço (regular o estado de alerta, a velocidade do pensamento); emoção (administrar frustrações); memória (acessar informações); ação (monitorar e autorregular as ações). Para

---

<sup>22</sup> Cabe mencionar que ambos os autores não explicam exatamente como se dá a constituição das funções executivas. Tomam-nas como decorrentes da maturação orgânica do indivíduo e intrínsecas ao funcionamento cerebral.

este autor, estas funções operam de maneira integrada, e a pessoa com TDA tem dificuldades significativas em pelo menos alguns aspectos dessas funções.

Tais funções não estão localizadas em uma única área; “estão descentralizadas, com muitas delas sendo apoiadas por redes complexas dentro do córtex pré-frontal” (Brown, 2007, p. 27). Além disso, tais funções executivas, no entendimento deste autor, têm estreita dependência de dois neurotransmissores: a dopamina e a norepinefrina.

As redes neurais das pessoas com o Transtorno estão comprometidas. Em virtude disso, não se pode afirmar que o fato de conseguirem prestar atenção em algumas coisas (nas que interessam) em detrimento de outras seja simples falta de força de vontade. O indivíduo com TDA “pode estar proporcionalmente debilitado no gerenciamento de uma enorme gama de funções cognitivas, independentemente do quanto possa estar desejando o contrário” (Brown, 2007, p. 27).

Para confirmar a importância dos neurotransmissores mencionados nos casos de Transtorno de Déficit de Atenção, Brown (2007) baseia-se em estudos realizados com medicamentos. Cita estudos controlados, nos quais cerca de 70 a 80% dos casos de pessoas diagnosticadas com TDA responderam bem ao medicamento estimulante, o que leva o autor a concluir que o problema está na falha da transmissão de dopamina e norepinefrina.

Além disso, Brown (2007) se utiliza dos dados da pesquisa, a melhora de cerca de 70 a 80% dos pacientes que usaram medicamento estimulante, para afirmar que as dificuldades das pessoas diagnosticadas como TDA em manter a atenção naquilo que não lhes agrada não é uma simples falta de vontade, haja vista os relatos de melhora oferecidos por tais pacientes depois do uso de medicamentos.

O autor refuta a ideia de que o problema da desatenção seja falta de vontade e afirma:

As dificuldades químicas neurais das funções executivas do cérebro fazem com que alguns indivíduos que são bons em prestar atenção em atividades específicas que os interessam, tenham dificuldades crônicas no foco para muitas outras tarefas, apesar de seus desejos e intenções contrários (Brown, 2007, p. 29).

Safren et al. (2008) relatam casos semelhantes aos de Brown, em que os pacientes não apresentavam problema algum em realizar tarefas que lhes fossem agradáveis. No entanto, quando precisavam fazer algo que não fosse tão prazeroso ou estivesse relacionado às responsabilidades na esfera do trabalho ou dos estudos, não conseguiam completá-las. Isso faz com que tais pacientes sofram, já que ficam com a sensação de não conseguirem desempenhar tarefas necessárias para seu crescimento pessoal.

No entendimento de Barkley (2008), a persistência para objetivos – o que ele chama de Atenção Sustentada – é orientada por meios internos e tem sua origem nos processos de autorregulação e interação das funções executivas (especialmente regulação da motivação e do esforço). Essa atenção sustentada também apresenta-se de uma segunda forma quando é orientada de acordo com as contingências do ambiente. No caso do indivíduo com TDAH, o primeiro tipo de atenção sustentada estaria prejudicado (**orientado por fatores internos e voltada para objetivos**), isso justificaria o fato de crianças conseguirem prestar atenção em atividades que considerem atrativas, como jogar videogame por períodos prolongados, e não em tarefas desagradáveis.

Em geral, as pessoas com TDA também têm problemas de procrastinação, isto é, dificuldades em lidar com situações que não são interessantes para o sujeito, de forma tal, que costumam adiar ao máximo tal tarefa até que se torne uma emergência e seja feita às pressas, de qualquer maneira. Para Brown (2007), tais pessoas apresentam um problema significativamente crônico com a ativação cognitiva, uma das funções executivas do cérebro. E, de acordo com o mesmo, “essa dificuldade com a ativação para trabalhar e realizar tarefas exibe muitas vezes melhora significativa quando o paciente é tratado com medicação” (p. 33). A melhora ocorre, segundo o autor, porque o medicamento proporciona a modificação da química neural do cérebro, o que implica em mais motivação.

Outro problema enfrentado por pessoas com TDA é a dificuldade em mudar o foco de sua atenção. Por vezes, tais pessoas não conseguem parar de focar uma coisa, depositam toda sua atenção em uma única atividade, e têm problemas em desligar-se desta. Além disso, relatos de tonturas intensificadas, diante de atividades que não são consideradas interessantes, são comuns em pessoas com TDA. Brown (2007) defende que não se trata de cansaço ou algo semelhante, uma vez que esses sintomas podem ocorrer até mesmo quando o paciente está totalmente descansado. A tontura desaparece quando a atividade desagradável, que pode ser uma aula ou uma reunião de trabalho, termina.

É como se os indivíduos com a síndrome do TDA não pudessem ficar alertas, a menos que estejam engajados ativamente em um comportamento que oferece constante feedback motor, social ou cognitivo. Eles parecem ter uma necessidade de se sentir em constante movimento, **ouvir suas próprias vozes ou estar ativamente engajados em conversas internas com o material que estão tentando ler** (p. 39, grifos nossos).

A respeito da dificuldade que as pessoas com TDA têm em lidar com as próprias emoções, Brown (2007) observa que tais pessoas, em geral, exibem baixo limiar à frustração e dificuldades em expressar afetos e experiências emocionais subjetivas. As reações à frustração, com frequência, são marcadas por comportamentos explosivos e descontrole motor (atirar objetos, bater portas, dar socos nas paredes e, até mesmo, agredir pessoas próximas), maior do que o normal.

Apesar de os sintomas de hiperatividade e impulsividade diminuírem ao final da adolescência, indivíduos adultos com TDAH mantêm os três principais sintomas (desatenção, hiperatividade e impulsividade) em graus variados. Os sintomas na vida adulta têm sua expressão de acordo com as atividades próprias desta faixa etária; “assim, a hiperatividade observada em crianças pode corresponder a um excesso de atividades e/ou trabalho em adultos (indivíduos *workaholics*)” (Mattos et al., 2006, p. 52). Estes autores observam que a impulsividade pode se expressar em términos prematuros de relacionamentos ou direção impulsiva de veículos. A desatenção em adultos pode ser evidenciada em situações que exigem organização e sustentação da atenção ao longo do tempo e nas dificuldades com a memória. Assim como as crianças e adolescentes, adultos com TDA têm pouca capacidade de se concentrar, mas são capazes de fazê-lo em circunstâncias específicas, como quando envolvidos em tarefas que lhes são particularmente estimulantes.

Dessa forma, quando adultos, os indivíduos com TDA, provavelmente, terão uma educação inferior em relação à sua capacidade intelectual e à formação educacional da sua família. É possível que experimentem dificuldades em ajustar-se no emprego e podem ser subempregados em relação à inteligência e à formação educacional da sua família. Além disso, tendem a mudar de emprego com mais frequência do que as outras pessoas, às vezes

por se sentirem entediados ou devido a problemas interpessoais no local de trabalho (Barkley & Murphy, 2008).

Além dos sintomas apresentados para o TDAH, Rohde et al. (2004) destacam que, em mais de 50% dos casos, existe comorbidade com transtornos do aprendizado, transtornos do humor e de ansiedade, transtornos disruptivos do comportamento e transtornos do abuso de substância e de álcool.

Dentre as comorbidades mais comumente encontradas nos casos de TDAH, estão os transtornos de comportamento disruptivo (Transtorno da Conduta e Transtorno Desafiador de Oposição). Cerca de 30 a 50% dos casos diagnosticados de TDAH apresentam uma dessas duas comorbidades, em adolescentes a taxa chega a 47,8%. Além desses transtornos, é comum o TDAH estar associado a quadros de Depressão, Transtornos de Ansiedade e Transtorno de Aprendizagem (Knapp et al., 2002).

Barkley e Murphy (2008) ainda destacam que o Transtorno tem maior probabilidade de ser encontrado em famílias nas quais outras pessoas são portadoras de TDAH, ou em que a depressão é mais comum. Existe também maior probabilidade de ocorrer em sujeitos com problemas de conduta e delinquência, transtorno de tique ou Síndrome de Tourette, deficiências de aprendizagem, ou em indivíduos com uma história de exposição pré-natal ao álcool ou ao tabaco, parto prematuro, peso extremamente baixo ao nascer ou, ainda, trauma importante nas regiões frontais do cérebro.

No que se refere ao diagnóstico do TDAH, tem-se que este é fundamentalmente clínico, tendo seus critérios definidos pelo DSM-IV ou pela CID-10. Knapp et al. (2002) destacam que o DSM-IV é o manual mais indicado para o diagnóstico em nossa cultura.

Para o diagnóstico do TDAH, é preciso que ao menos seis dos sintomas de desatenção e/ou seis dos sintomas de hiperatividade/impulsividade propostos pelo DSM-IV estejam presentes na vida da criança. Os sintomas precisam ocorrer em diferentes ambientes frequentados pela criança, manter-se constantes e, além disso, precisam trazer prejuízo significativo para a vida do sujeito. É necessária uma avaliação cuidadosa de cada sintoma e não somente uma listagem dos mesmos, assim evita-se que o TDAH seja confundido com outros transtornos (Knapp et al., 2002).

Para não incorrer em erros diagnósticos foram estabelecidos critérios A, B, C, D e E, a saber:

- Critério A: apresentar seis ou mais dos sintomas propostos pelo DSM-IV;

- Critério B: alguns dos sintomas devem estar presentes antes dos sete anos de idade;
- Critério C: os problemas causados pelos sintomas devem estar presentes em pelo menos dois contextos diferentes;
- Critério D: existem problemas evidentes na vida familiar ou escolar em virtude dos sintomas;
- Critério E: Se existe algum outro problema (como depressão, deficiência mental, psicose, etc.), os sintomas não podem ser atribuídos exclusivamente a ele.

Assim, para que o TDAH possa ser considerado um diagnóstico válido, o paciente deve apresentar dificuldades em algum aspecto da sua vida, por exemplo, trabalho, escola, relacionamento (Safren et al., 2008). “Para que o TDAH seja considerado um diagnóstico adequado, os problemas e prejuízos não apenas devem estar presentes, mas também devem ser causados por esse transtorno, e não por algum outro” (p. 14).

Segue um quadro com os sintomas do TDAH listados pelo DSM-IV-TR:

<b>Sintomas relacionados à desatenção</b>
<b>1.</b> Frequentemente não presta atenção a detalhes ou comete erros por omissão em atividades escolares de trabalho ou outras.
<b>2.</b> Com frequência tem dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas.
<b>3.</b> Com frequência parece não estar ouvindo quando lhe dirigem a palavra.
<b>4.</b> Com frequência não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não devido a comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções).
<b>5.</b> Com frequência tem dificuldade para organizar tarefas e atividades.
<b>6.</b> Com frequência evita, demonstra ojeriza ou reluta em envolver-se em tarefas que exigem esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa).
<b>7.</b> Com frequência perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (p. ex: brinquedos, deveres da escola, lápis ou livros).

8. É facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa.

9. Com frequência apresenta esquecimento em atividades diárias.

**Sintomas relacionados à hiperatividade**

10. Frequentemente agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira.

11. Frequentemente abandona sua cadeira na sala de aula ou em outras situações nas quais se espera que permaneça sentado.

12. Frequentemente corre ou escala em demasia, em situações impróprias.

13. Com frequência tem dificuldade para brincar ou envolver-se silenciosamente em atividades de lazer.

14. Está frequentemente “a mil” ou muitas vezes age como se estivesse “a todo vapor”.

15. Frequentemente fala em demasia.

**Sintomas relacionados à impulsividade**

16. Frequentemente dá respostas precipitadas antes que as perguntas terem sido completamente formuladas.

17. Com frequência tem dificuldade para aguardar sua vez.

18. Frequentemente interrompe ou se intromete em assuntos alheios (p.ex. em conversas ou brincadeiras).

Fonte: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2003.

Embora o DSM-IV indique que deva existir pelo menos seis dos sintomas descritos para que se conclua o diagnóstico de TDAH, Knapp et al. (2002) sugerem que, no caso do diagnóstico para adolescentes e adultos, esse limiar seja **rebaixado** para cinco. Os autores propõem que se considere o grau de prejuízo que os sintomas trazem na vida do paciente como critério diagnóstico nesses casos.

O DSM-IV e a CID-10 consideram que, para o diagnóstico do TDAH, os sintomas devem ter manifestação antes dos sete anos de idade. No entanto, Knapp et al. (2002) sugerem que o clínico não descarte a possibilidade do diagnóstico em pacientes que apresentem sintomas causando prejuízos apenas após os sete anos. Rohde et al. (2004) concordam com essa ideia, salientando que, no caso dos adolescentes, a sintomatologia apresentada, as comorbidades e os prejuízos acarretados pelo transtorno não são diferentes daqueles encontrados em crianças que apresentam esses problemas antes dos sete anos.

O diagnóstico envolve, necessariamente, a coleta de dados com os pais, com a criança e com a escola. A ausência de sintomas no consultório médico não exclui o diagnóstico, visto que muitas vezes as crianças são “**capazes de controlar os sintomas com esforço voluntário, ou em atividades de grande interesse**” (Knapp et al., 2002, p. 21, grifos nossos). Além do protocolo padronizado proposto pelo DSM-IV, deverá ser realizada testagem psicológica, o teste mais usado para fornecer dados e auxiliar na conclusão do diagnóstico é o WISC-III (Argollo 2003; Knapp et al., 2002).

A avaliação neurológica, por meio de testes de escalas, é fundamental para a exclusão de patologias neurológicas que possam mimetizar o TDAH e, muitas vezes, é extremamente valiosa como reforço para o diagnóstico (Knapp et al., 2002). Embora exames de neuroimagem não possam ser usados como diagnóstico definitivo para o transtorno, estes evidenciam alterações no funcionamento dos lobos frontais, corpo caloso, gânglios da base e cerebelo (Mattos et al., 2006).

No caso do diagnóstico em adultos, Brown (2007) observa que não seria necessário considerar se houve o diagnóstico na infância. Considerando que os critérios do DSM IV são aplicados para o diagnóstico em crianças, a OMS desenvolveu uma escala para adultos, baseada na escala disponível no DSM-IV. A escala ASRS foi submetida à validação pela comunidade científica estudiosa do transtorno e pode ser utilizada como instrumento de auto-avaliação, cujas respostas devem ser exemplificadas e detalhadas durante a consulta. As respostas fornecidas pela ASRS não substituem a entrevista clínica, onde todos os sintomas nucleares do TDAH devem ser questionados (Mattos et al., 2006).

Segue abaixo um exemplar da escala avaliativa criada pela OMS:

**Escala de Autoavaliação para o Diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade em Adultos Versão 1.1 (ASRS-V1.1)**  
*extraído* do Composite International Diagnostic Interview da OMS (CIDI)  
 © Organização Mundial da Saúde

Assinale a alternativa que melhor descreve a forma como você tem se sentido e comportado nos últimos 6 meses. Por favor, entregue o questionário preenchido ao seu profissional de saúde durante a próxima consulta para discutir os resultados obtidos.

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Freqüentemente</b>	<b>Muito freqüentemente</b>
1. Com que freqüência você sente dificuldade para finalizar os últimos detalhes de uma tarefa, depois de já ter feito as partes mais complicadas?					
2. Com que freqüência você sente dificuldade para manter as coisas em ordem quando precisa realizar uma tarefa que exige organização?					
3. Com que freqüência você tem problemas para se lembrar de compromissos ou obrigações?					
4. Quando precisa realizar uma tarefa que exige muita concentração, com que freqüência você evita ou atrasa o seu início?					
5. Com que freqüência você fica se mexendo na cadeira ou balançando as mãos ou os pés quando precisa					

ficar sentado(a) durante um longo período de tempo?					
6. Com que frequência você se sente excessivamente ativo(a) e compelido(a) a fazer coisas, como se fosse conduzido(a) por um motor?					
Some o número de respostas que aparecem na área com sombreado mais escuro. Quatro (4) ou mais respostas indicam que seus sintomas podem ser compatíveis com o diagnóstico de TDAH em Adultos. Nesse caso, poderá ser benéfico conversar com seu médico sobre a necessidade de uma avaliação clínica <sup>23</sup> .					

Fonte: Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA, 2009

Quanto ao uso de testes para diagnosticar o TDAH, Brown (2007) afirma que estes não podem determinar se o indivíduo preenche os critérios diagnósticos do DSM-IV para o Transtorno. “Esse é um diagnóstico que depende do julgamento de um médico especialista que conhece bem o TDAH e consegue diferenciá-lo de outras possíveis causas” (p. 127). Exames de sangue, ressonância magnética, programas de computador também não são capazes de confirmar ou descartar tal diagnóstico.

No que se refere à etiologia do TDAH, todos os autores consultados observam que o Transtorno tem um forte componente genético (Barkley, 2008; Barkley & Murphy, 2008; Argollo, 2003; Rohde et al., 2004; Mattos et al., 2006; Safren et al., 2008; Knapp et al., 2002). Mattos et al. (2006) destacam que há fortes indícios de que o Transtorno seja transmitido hereditariamente, Argollo (2003) complementa que a taxa de hereditariedade do Transtorno é de 0,75 a 0,91<sup>24</sup>. É pouco provável que um único gene seja responsável pelo Transtorno, já que este engloba uma série de traços comportamentais complexos (Barkley & Murphy, 2008).

O TDAH tem contribuições biológicas muito fortes para sua ocorrência. **Embora ainda não tenham sido identificadas**

<sup>23</sup> Cabe observar que a linguagem utilizada na escala ASRS não foi alterada ao ser transposta para este trabalho.

<sup>24</sup> A autora não explicita em seu texto como são feitos os levantamentos dos números apresentados para a taxa de hereditariedade.

**suas causas precisas**, há pouca dúvida de que a hereditariedade/genética tem a maior contribuição para a expressão do transtorno na população. O fator da hereditariedade no TDAH corresponde a cerca de 80%, significando que os fatores genéticos respondem por 80% das diferenças entre os indivíduos neste conjunto de traços comportamentais (p. 17, grifos nossos).

Barkley (2008) admite que se podem obter conclusões amplas a respeito das causas do TDAH, contudo observa que os principais estudos que vem sendo realizados apontam para fatores neurológicos e genéticos como etiologia do transtorno. Para reforçar a ideia de que o problema seria de ordem neurológica, o autor menciona estudos realizados a respeito da atividade elétrica cerebral, utilizando-se técnicas computacionais, estudos de neuroimagem com emissão de pósitrons e imagens de ressonância magnética e ressonância magnética funcional. E, em todos esses exames, apareceriam alterações químicas que “comprovariam” a existência do TDAH como um problema eminentemente neurológico.

Mas Barkley (2008, p. 238) admite que:

**Não existem** evidências para mostrar que o TDAH resulta de estruturas cromossômicas anormais (como na síndrome de Down), de sua fragilidade (como no X frágil ou em transmutações) ou de material cromossômico extra (como na síndrome XXY). As crianças com essas anormalidades cromossômicas podem apresentar mais problemas com a atenção, **mas essas anormalidades são bastante incomuns em crianças com TDAH**. As principais pesquisas sugerem que o TDAH tem natureza bastante hereditária, o que torna a **hereditariedade uma das etiologias mais importantes** (grifos nossos).

Para confirmar a hipótese de hereditariedade do TDAH, o autor cita um pesquisa sobre crianças adotadas na qual sugeria-se que crianças hiperativas têm mais probabilidades de se assemelharem aos pais biológicos do que aos pais adotivos no que se refere aos níveis

de hiperatividade. Embora o estudo **não** tenha feito contato com os pais biológicos das crianças, observava que, das 238 crianças adotadas do sexo masculino, se um dos pais (biológicos) tivesse sido considerado delinqüente ou passado por condenação criminal, seus filhos levados para adoção teriam maior **probabilidade** de apresentar TDAH<sup>25</sup>.

Estudo recente sobre adoção comparou as taxas de TDAH encontradas nos parentes adotivos de primeiro grau de 25 crianças adotadas portadoras de TDAH; com os parentes de crianças não adotadas com TDAH e com parentes de crianças não adotadas sem TDAH. Os resultados obtidos foram que 6% dos parentes das crianças adotadas com TDAH tinham o Transtorno, e, segundo a pesquisa sugere, o transtorno não foi transmitido por meio do ambiente familiar, uma vez que esse número se aproxima da média da população geral adulta que possui o Transtorno. Dezoito por cento dos membros das famílias de crianças não adotadas e com TDAH também tinham o Transtorno em comparação com 3% do grupo de controle (não adotadas e sem TDAH). Esse estudo, entende o autor, serve de indicativo da forte base hereditária para o Transtorno<sup>26</sup>.

No intuito de verificar a base genética do Transtorno, alguns estudos sugerem que é possível que existam “problemas” nos genes reguladores de dopamina. Tais pesquisas embasam-se na resposta positiva apresentada a agonistas<sup>27</sup> e inibidores de recaptção de dopamina no organismo<sup>28</sup>. Ao que tudo indica, tal pesquisa baseia-se na prática de administrar o medicamento para comprovar a hipótese levantada, no caso, a base genética do Transtorno, embora tal prática tenha sido refutada inclusive pelo próprio Barkley (2008) em outros momentos do mesmo manual.

Tão importante quanto os estudos que evidenciam as bases genéticas e neurológicas do TDAH, Barkley (2008) considera o fato de que, na última década, não foram produzidas teorias ou hipóteses plausíveis que consideram os fatores ambientais como originários do transtorno. Para o autor, não se produziu “nenhuma teoria condizente com o conhecimento científico sobre o transtorno, ou que tenha qualquer valor explicativo ou preditivo para se entender o transtorno e motivar pesquisas a fim de testá-lo” (p. 231).

Nos casos em que a hereditariedade não parece ser o fator responsável pelo Transtorno, Barkley e Murphy (2008) apontam como causadores a exposição ao fumo e ao

---

<sup>25</sup> Pesquisa realizada por Cadoret e Stewart em 1991, citado por Barkley (2008).

<sup>26</sup> Estudo de Sprich, Biederman, Crawford, Mundy e Faraone de 2000, citado por Barkley (2008).

<sup>27</sup> Agonista: diz-se de droga estimulante de atividade fisiológica que se processa em receptores celulares, os quais, por sua vez, já são, rotineiramente, solicitados por substâncias existentes no organismo (Ferreira, 2004).

<sup>28</sup> Pesquisa realizada por Barr de 2001, citada por Barkley (2008)

álcool durante a gestação, parto prematuro, danos nas regiões pré-frontais do cérebro, exposição ao chumbo, baixo peso ao nascer.

Ingestão acentuada de açúcar, assistir muita televisão e falta de manejo dos pais na educação dos filhos **não** seriam fatores desencadeantes do TDAH, segundo Barkley e Murphy (2008). Além disso, em revisão sistemática recente, na qual foi feita a comparação entre dados de prevalência, perfil de comorbidade, genética e eficácia de tratamento medicamentoso em crianças e adolescentes provenientes de estudos no Brasil e em países desenvolvidos, concluiu-se claramente que o TDAH não é um construto cultural (Mattos et al., 2006)<sup>29</sup>.

Estamos bastante perto de conseguir concluir de forma inequívoca que o TDAH não pode e não ocorre em decorrência de fatores puramente sociais, como a criação infantil, os conflitos familiares, as dificuldades maritais/do casal, o apego infantil inseguro, a televisão ou os videogames, o ritmo da vida moderna ou as interações com outras crianças (Barkley, 2008, p. 232).

As principais evidências deixam claro, na perspectiva de Barkley (2008), que fatores sociais **não criam o TDAH, tampouco contribuem por meio de qualquer mecanismo social para a causa do transtorno**. Para o autor, os fatores ambientais podem estar envolvidos nos transtornos que se apresentam concomitantemente ao TDAH, ou seja, influenciam nos transtornos comórbidos, mas não no déficit de atenção/hiperatividade.

Considerando a imprecisão do componente genético que implica no TDAH, os autores Rohde et al. (2004) consideram que os sintomas passam a ser significativos somente quando a demanda ambiental colabora para seu desencadeamento. No caso das crianças, por exemplo, apenas a partir da terceira ou quarta séries do ensino fundamental, em que necessidades de função executiva, como planejamento, organização e manutenção do foco de atenção, tornam-se ainda mais imprescindíveis para a realização das tarefas escolares. Em razão disso, os autores sugerem que não se descarte a possibilidade do diagnóstico em pacientes que apresentem sintomas prejudiciais apenas após os sete anos. (Rohde et al., 2004).

A visão de que não há cura para o TDAH é compartilhada por vários autores (Barkley 2008; Brown, 2007; Rohde et. al., 2004; Knapp et al., 2002; Bakley & Murphy,

---

<sup>29</sup> Cabe pontuar que esta não é postura da autora do trabalho. Nos capítulos seguintes, procurar-se-á evidenciar a contribuição do ambiente cultural no desenvolvimento do TDAH.

2008). O uso de medicação é indicado por todos os autores consultados, no entanto, no que tange à terapia associada ao uso de fármacos, alguns se posicionam de forma mais favorável que outros. Barkley e Murphy (2008) destacam que a terapia apresenta benefícios a curto prazo, e as mudanças ficam evidentes apenas nos ambientes para o qual houve treinamento (para a casa, ou para a escola, por exemplo). O modelo de terapia recomendado é a Terapia Comportamental Cognitiva, psicoterapia ou psicanálise não apresentam evidencia de eficácia, segundo estes autores. Quanto às intervenções psicossociais, Argollo (2003, p. 200) destaca:

A intervenção psicossocial se inicia com a educação dos pais sobre o transtorno e treinamento de estratégias comportamentais para lidarem com os seus filhos; também os professores devem receber orientações sobre como organizar uma sala de aula para crianças com TDAH, com poucos alunos, rotinas diárias e previsíveis irão ajudar no controle emocional da criança. Tarefas curtas, com explicações divididas para cada parte da atividade, intercaladas com atividades físicas, estar sempre na primeira fila, longe da janela e da porta. Outras estratégias podem ser aplicadas como “ser o ajudante” da professora para distribuir deveres ou pegar algo fora da sala. Em casa, cada dever deverá ser seguido de um pequeno intervalo negociado previamente com a mãe. Acompanhamento com psicopedagoga para os casos com dificuldades específicas de aprendizagem.

Dentre os medicamentos indicados para o tratamento do TDAH, estão os estimulantes à base de Metilfenidato (Brown, 2007; Barkley, 2008). Existem ainda outros tipos de fármacos que também costumam ser usados quando o indivíduo não responde ao tratamento com estimulantes, ou apresenta algum tipo de sensibilidade ao mesmo. Nesse caso, podem ser usados antidepressivos tricíclicos; inibidores de monoaminaoxidase (antidepressivos) e antidepressivos típicos (Safren et al., 2008).

A principal desvantagem do Metilfenidato, informa Argollo (2003), é ter curto efeito de ação, sendo necessário de três a quatro doses no dia. Dentre os efeitos colaterais que podem ocorrer, estão diminuição do apetite, insônia, irritabilidade, cefaléia e tontura. Além disso, no que tange ao uso de antidepressivos, Safren et al. (2008) destacam que cerca de 20 a

50% dos indivíduos que tomam esse tipo de medicamento para o TDAH não respondem ao tratamento; os sintomas não são suficientemente reduzidos pelos medicamentos ou o organismo não os tolera. No caso do tratamento em adultos, cerca de 50% deles não respondem ao tratamento com medicamentos, seja aquele feito com estimulantes à base de anfetaminas ou com antidepressivos. A medicação parece não ser capaz de inibir os sintomas do Transtorno e os adultos considerados respondentes à medicação, geralmente, apresentam uma redução de apenas 50% ou menos nos sintomas principais do TDAH (Safren et al., 2008).

Ainda assim, Brown (2007) afirma que os riscos do uso dos medicamentos apropriados para o tratamento do TDA são mínimos, enquanto que os riscos do não uso dos medicamentos para tratar o TDAH são significativos. Segundo este autor, os medicamentos usados no tratamento deste Transtorno estão entre os mais bem pesquisados. Argollo (2003) complementa que o tratamento é imprescindível para prevenção de distúrbios de conduta e delinquência na criança e no adolescente com TDAH.

A medicação, nos casos de pessoas com TDAH que apresentam comportamento agressivo, de acordo com Brown (2007), também é o tratamento mais indicado. Os medicamentos estimulantes, além de atuarem sobre o foco de atenção do indivíduo, são capazes de provocar melhoras substanciais na capacidade do sujeito em se relacionar e controlar suas emoções. Além disso, o medicamento é capaz de auxiliar nos processos de memorização, que se encontram afetados em pessoas com TDAH, e no controle dos comportamentos impulsivos, outro sintoma marcante do Transtorno (Brown, 2007).

Safren et al. (2008) consideram que, embora o tratamento medicamentoso atenuar muitos dos principais sintomas do TDAH, este não é capaz de fornecer ao paciente estratégias e habilidades concretas para que consiga lidar com os prejuízos causados pelo Transtorno em questão, como desempenho baixo, desemprego ou subemprego, dificuldades econômicas e de relacionamento associadas a TDAH na idade adulta, demanda a aplicação de outras intervenções para a sua solução. Por isso, no caso dos adultos, os autores recomendam que se faça o tratamento com medicamentos associado à Terapia Comportamental Cognitiva (TCC), que irá auxiliá-lo no treinamento de habilidades. Pacientes adultos que foram submetidos a este tipo de terapia juntamente com o tratamento farmacológico apresentaram resultados melhores do que aqueles que utilizaram somente medicação para tratar o TDAH. “Esses dados sustentam a hipótese de que a TCC, para adultos com TDAH que têm sintomas

residuais, é uma abordagem de tratamento viável, aceitável e potencialmente eficaz, que merece ser mais testada” (p. 16).

O tratamento envolve, de acordo com Safren et al. (2008), aprendizagem de novas habilidades que precisam ser praticadas e motivadas com frequência. Dessa forma, o paciente obtém melhoras e mantém-se motivado a continuar utilizando as novas habilidades. Os autores informam que, todas as semanas o paciente deve registrar a dose de medicamento utilizada, as doses que tomou e as que esqueceu de tomar. O terapeuta deve ajudá-lo a identificar os fatores que fizeram com que se esquecesse de tomar os remédios, bem como sanar o esquecimento.

Cabe destacar que mais de 70% dos pacientes com TDAH que buscam tratamento apresentam comorbidades, o que em geral implica no uso de mais de um medicamento. Dessa forma, o médico responsável terá que escolher a intervenção psicofarmacológica para o seu paciente levando em consideração a presença de alguma comorbidade (Rohde et al., 2004).

Após esse breve panorama geral a respeito da visão hegemônica do TDAH, propõem-se algumas questões:

Os autores que compactuam com esse viés organicista, ao relatar que um dos sintomas do TDAH é o fraco desempenho da escola, até mesmo quando apontam índices de reprovação entre os alunos considerados com o Transtorno, não estariam desconsiderando outros fatores, como a realidade vivenciada pelo indivíduo no ambiente escolar? O sujeito, aqui no caso uma criança, não estaria sendo responsabilizado individualmente por seu fracasso?

No caso dos adultos, cujos autores mencionados neste capítulo dizem ter dificuldades de organização no trabalho, procrastinação, falta de motivação eles, não estariam, até certo ponto refletindo em seus comportamentos uma sociedade na qual os sujeitos devem fazer cada vez mais coisas ao mesmo e em menos tempo, onde todos ficam marcados pela velocidade das ações e relações, dos acontecimentos, das decisões?

As questões propostas pelo DSM-IV para diagnosticar o Transtorno não estariam partindo da premissa de que o indivíduo já deve naturalmente ser organizado, prestar atenção, ter disposição para concentrar-se nos estudos, em detrimento da ideia de que tais características são estruturadas psiquicamente na medida em que a criança se desenvolve?

Os estudos que evidenciam a base genética se baseiam na suposição de hereditariedade do Transtorno, isto é, se um dos pais tem o Transtorno, a criança também tem. Tal fato não poderia estar representando uma “herança” das condições de vida ao invés de

genética? No entanto, as “condições de vida” não são exploradas nas questões propostas pelo DSM-IV para o diagnóstico.

Considerando estas e outras questões que possam surgir ao longo deste estudo, o capítulo seguinte busca apresentar autores e ideias que forneçam subsídios teóricos para fazer a contraposição à visão hegemônica do TDAH que foi apresentada até o momento. Assim, é importante observar que tanto no capítulo que segue quanto no terceiro, quando houver referência da autora desta dissertação ao TDAH, procurar-se-á não mais tomá-lo como um Transtorno, uma vez que a intenção é não concordar com a visão hegemônica do fenômeno em questão. Visão esta que entende o problema da desatenção e dos comportamentos hiperativos como decorrente unicamente de desordens orgânicas.

## **CAPÍTULO II**

# **ORGANIZAÇÃO CAPITALISTA ATUAL: UM OBSTÁCULO AO DESENVOLVIMENTO DO COMPORTAMENTO E ATENÇÃO VOLUNTÁRIOS?**

Partindo dos questionamentos que finalizaram o capítulo anterior, neste capítulo, pretende-se abordar de que forma a organização social vigente contribui para que os indivíduos se apresentem como possíveis portadores do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Cabe observar que, neste momento da pesquisa, não serão abordados como ocorrem o desenvolvimento dos indivíduos, nem a constituição da atenção voluntária a partir do enfoque da Psicologia Histórico-Cultural, visto que esse assunto será explorado no último capítulo. A intenção, aqui, como mencionada, é expor as contribuições da organização do contexto sócio-político-econômico atual com um facilitador para o desenvolvimento de comportamentos cada vez mais hiperativos e desatentos nos indivíduos.

Para tal empreita, este capítulo foi organizado contemplando quatro subitens. Primeiramente, serão abordadas como se dá a organização econômica no estágio atual do capitalismo, seu impacto nas relações de trabalho, bem como a determinação desta na esfera particular da vida dos sujeitos. Nos dois subitens seguintes, dá-se relevância à esfera educacional, às políticas pedagógicas que norteiam as práticas escolares, ao entendimento do fracasso escolar e à contribuição do âmbito educacional na reificação da concepção hegemônica do Transtorno. Por último, são apresentados autores que se contrapõem à visão hegemônica do TDAH e as ideias destes a respeito do Transtorno.

## **2.1 O modelo político/econômico e suas implicações na esfera individual**

Tratar da sociedade na atualidade se faz necessário, na presente pesquisa em virtude da proposta inicial de abordar o TDAH de forma crítica, buscando explicações que possam ir além daquelas que entendem o fenômeno unicamente pelo viés orgânico. Contudo sabe-se que falar em sociedade é algo bastante amplo e que, certamente, haveria assunto suficiente para escrever outras pesquisas com essa temática. Em virtude disso, fez-se um recorte, no qual se ressalta a ordem econômica atual baseada nas políticas neoliberais e o impacto destas na vida dos indivíduos.

Para a elaboração deste subitem, foram escolhidos autores (Almeida, 1992; Almonacid, 2000; Anderson, 2003; Antunes, 2006; Boron, 2003; Del Pino, 2000; Frigotto, 1998a/b; Gentili, 1998; Gohn, 2000; Hobsbawm, 1998; Mancebo, 2002; Paiva, 2001; Nagel, 2005; Therborn, 2003) que abordam a organização atual da sociedade pelo viés materialista histórico, desvendando, sobretudo, as determinações e consequências da organização econômica na vida privada dos indivíduos e na constituição das subjetividades.

Inicialmente, explica-se o que é afinal o neoliberalismo e como surgiu. Sobre isso, Mancebo (2002) explica que dentre as etapas pelas quais passou o sistema capitalista, a última teve início na década de 60 do século XX e perdura até os dias atuais. Esta etapa é conhecida como capitalismo financeiro, capitalismo monopolista de Estado, capitalismo desorganizado ou, ainda, neoliberalismo<sup>30</sup>.

De maneira sintética, este poderia ser definido da seguinte forma: “O neoliberalismo é uma superestrutura ideológica e política que acompanha uma transformação histórica do capitalismo selvagem” (Therborn, 2003, p. 39). Anderson (2003) explica que o neoliberalismo nasceu depois da Segunda Guerra Mundial em regiões da Europa e da América do Norte onde prevalecia o capitalismo. Foi uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar-social vigentes no pós-segunda guerra mundial.

O Estado de Bem-estar-social, em sentido literal, quer dizer: “Estados em que os gastos com seguridade social – manutenção da renda, assistência, educação – se tornaram a maior parte dos gastos públicos totais” (Hobsbawm, 1998, p. 278). É o chamado Estado forte, que detém o controle para intervir nas políticas públicas, de acordo com Therborn (2003), os recursos do Estado para gastos sociais, em um curto espaço de tempo, cerca de duas décadas, aumentaram mais do que em toda a história anterior a 1960. Hobsbawm (1998) explica que as políticas de bem-estar social ganharam força, sobretudo, após a segunda guerra mundial. Isso se dá, segundo o autor mencionado, devido à necessidade de os países capitalistas evitarem a depressão econômica do período entre guerras<sup>31</sup>; e, em particular, por motivos sociais e políticos, não se devia permitir um retorno do desemprego em massa, evitando revoltas sociais; especialmente pelo fato de que, nos países comunistas, as taxas de desemprego eram baixíssimas.

---

<sup>30</sup> A título de esclarecimento: A primeira fase, que cobre todo o século XIX, é chamada de Capitalismo Liberal; a segunda fase tem início no fim do século XIX e estende-se até as primeiras décadas do pós 2º Guerra, conhecida como Capitalismo Organizado (Mancebo, 2002).

<sup>31</sup> O autor refere-se à Grande Depressão ocorrida entre os anos de 1929-1933.

As décadas de 1950 e 1960 foram consideradas o período de ouro do capitalismo, apresentando uma fase de crescimento sem precedentes na história. É nessa fase que o Estado de Bem-Estar Social está devidamente consolidado na Europa e na América do Norte (Anderson, 2003). Sobre a chamada Era de Ouro do capitalismo, Hobsbawm (1998) explica que foi um período de intenso desenvolvimento tecnológico. Os gastos com inovações tecnológicas e pesquisas em diversas áreas da ciência aumentaram vertiginosamente. É desse período, segundo o autor mencionado, o aprimoramento do uso de materiais à base de plásticos, náilon, poliestireno e polieteno; desenvolvimento de foguetes; uso do laser. “A indústria e mesmo a agricultura pela primeira vez ultrapassaram decididamente a tecnologia do século XIX” (p. 260).

Hobsbawm (1998) observa que a grande característica da Era de Ouro foi precisar cada vez mais de espessos investimentos em tecnologias, inclusive industriais, e cada vez menos gente, a não ser enquanto consumidores. Porém o surto econômico foi tão grande que isso não pareceu óbvio de imediato, só por volta do início dos anos de 1970, a população começou a sentir aquilo que vinha se desenvolvendo ao longo das vinte primeiras décadas do pós-Segunda Guerra.

Friedrich Hayek (1899-1992)<sup>32</sup> e alguns intelectuais partidários de suas ideias argumentavam que o novo “igualitarismo”, promovido pelo Estado de Bem-Estar Social, destruiria a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da competência da qual dependia a prosperidade de todos. Argumentavam que a desigualdade era positiva, na verdade, imprescindível às sociedades ocidentais. Estas ideias permaneceram na teoria por cerca de 20 anos (Anderson, 2003).

Pode-se considerar, de acordo com (Anderson, 2003), que o texto de origem das ideias neoliberais é o de Hayek (1944), intitulado “O caminho da servidão”. Nesse texto, ele faz um ataque veemente contra qualquer limitação imposta pelo Estado aos mecanismos do mercado, tais intervenções eram vistas como ameaças à liberdade econômica e política. Hayek atacou particularmente o partido trabalhista inglês que estava prestes a se eleger. Este autor considerava que a social democracia moderada proposta pelo partido conduzia a um tipo de servidão moderna, semelhante ao que ocorreu no nazismo alemão.

Nos anos de 1970, mais precisamente em 1973, deflagrou-se uma nova crise econômica, o mundo capitalista caiu em recessão combinando baixas taxas de inflação. Del Pino (2000) explicita que foi uma crise que expressou o esgotamento do modelo de produção

---

<sup>32</sup> Economista austríaco, considerado o precursor das ideias neoliberais.

em massa, proposto pelo fordismo, e do chamado Estado de Bem-Estar Social. Hobsbawm (1998) comenta que, já na década de 1960, os modelos da política e da economia vigentes davam alguns sinais de desgaste, mas foram sentidos de forma mais dura no momento da crise de 1973. Dentre as causas consideradas como estopim da crise, estão a explosão salarial, o *boom* de produtos de 1972-1973 e da crise da organização dos países exportadores de petróleo (OPEP)<sup>33</sup> de 1973. Hobsbawm (1998, p. 279) ainda complementa:

A hegemonia dos EUA declinou e, enquanto caía, o sistema monetário com base no dólar-ouro desabou. Houve alguns sinais de diminuição na produtividade da mão-de-obra em vários países, e sem dúvida sinais de que o grande reservatório de mão-de-obra da migração interna, que alimentara o *boom* industrial, chegava perto da exaustão. Após vinte anos, tornara-se adulta uma nova geração, para a qual a experiência do entreguerras – desemprego em massa, insegurança, preços estáveis ou em queda – era história, e não parte de sua experiência.

Assim, ficou evidente, nesse período de crise, que os governos esgotavam suas finanças com “enormes pagamentos de benefícios sociais, que subiam mais depressa que as rendas do Estado em economias cujo crescimento era mais lento que antes de 1973” (Hobsbawm, 1998, p. 397).

Em decorrência do exposto, em contraposição ao fordismo e aos princípios da administração científica de Taylor, desenvolve-se o modelo chamado de “acumulação primitiva”. Modelo este apoiado na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, padrões de consumo e produtos. São organizados setores produtivos inteiramente novos, devido à flexibilização da produção, às novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, aos novos mercados e, sobretudo, à alta capacidade de inovação comercial, científica e tecnológica (Gohn, 2000).

---

<sup>33</sup> O preço da produção do barril de petróleo subiu após a constatação de que se tratava de uma fonte de combustível não renovável, ou seja, em algum momento poderia acabar. Além disso, como forma de protesto pelo apoio dos EUA a Israel durante a guerra do Yom Kippur, os países árabes (membros da OPEP) aumentaram vertiginosamente os preços do barril para exportação.

As inovações tecnológicas da Era de Ouro forneceram as bases para o desenvolvimento de uma nova forma de trabalho e de produção. De acordo com Hobsbawm (1998), o controle de inventário computadorizado, melhores comunicações e transportes mais rápidos reduziram a importância do armazenamento em estoques, característico do fordismo, que tinham como resultado enormes quantidades de produtos para eventuais momentos de expansão da economia e precisavam ser liquidados em períodos de contração.

A referida crise se refletiu também na esfera da educação, de acordo com Gentili (1998), e marcou uma alteração considerável na função econômica atribuída à escolaridade. Com isso, modificou-se a ênfase na função da escola – formação para o emprego – para a não declarada formação para o desemprego, porém de forma muito camuflada, uma vez que o discurso ainda girava em torno da formação para o mercado de trabalho, mas a implementação das políticas pedagógicas não caminhava ao encontro deste discurso. Essa desintegração se deu especialmente nos anos de 1980 com ênfase na competitividade das economias e na era da globalização.

Esse mesmo autor explica que, se antes se trabalhava-se com a lógica da integração para atender às demandas de caráter coletivo, a educação passou a trabalhar com uma lógica econômica privada, guiada pela ênfase nas capacidades e competências individuais que cada um deveria adquirir, com a finalidade de alcançar uma melhor posição no mercado de trabalho. Fica a cargo do indivíduo definir e planejar suas ações e escolhas que lhe trarão sucesso ou fracasso. “A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: *a promessa da empregabilidade*” (Gentili, 1998, p. 81, destaques do autor). Isto se deu porque os postos de trabalho passaram a diminuir consideravelmente e justificava-se, então, que aqueles que permaneciam empregados possuíam algo diferenciado, jogando aos indivíduos as responsabilidades e afastando qualquer possibilidade de análise do contexto social.

Além de pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, a estrutura das políticas educacionais deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis com a finalidade de habilitar os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis. Assim, a implantação das políticas neoliberais influenciou não somente a esfera econômica, como produziu a privatização da função econômica atribuída à escola (Gentili, 1998). A escola ficou responsável por “desenvolver”, “transmitir” aos alunos as competências necessárias para inserção dos futuros trabalhadores nesse mercado de trabalho flexível. No entanto, Kuenzer (2003) observa que

esta lógica das competências no âmbito da educação vai ao encontro da realidade existente na esfera do trabalho, de que não há emprego para todos. Só os mais “aptos” se sobressaem e conseguem uma colocação, os que adquiriram as competências necessárias para participar do mundo do trabalho flexível. Os que não conseguem uma colocação são responsabilizados individualmente por sua “incompetência”.

Retornando para a citada crise econômica e o que se discutiu a esse respeito, Anderson (2003) comenta que, no entendimento de Hayek, as raízes da crise estavam no poder excessivo exercido pelos sindicatos e, de maneira geral, pelo movimento operário que havia prejudicado as bases da acumulação privada com pressões reivindicativas sobre os salários e com pressões para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. Estes dois processos destruíram os níveis necessários de benefícios das empresas e desencadearam processos inflacionários que terminaram em uma crise generalizada das economias de mercado. A solução era manter um Estado forte no que diz respeito à capacidade de enfraquecer o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, porém limitado quanto aos gastos sociais e intervenções econômicas. “A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo” (Anderson, 2003, p. 26).

Manter a estabilidade econômica exige certa disciplina orçamentária, por isso a contenção com gastos sociais e a restauração de uma taxa “natural” de desemprego, ou seja, “a criação de um exército industrial de reserva para quebrar os sindicatos” (Anderson, 2003, p. 27). Além disso, eram importantes novas reformas fiscais, o que significava redução de impostos sobre os lucros mais altos.

No entanto, de acordo com Anderson (2003), o programa neoliberal não se tornou hegemônico da noite para o dia, levou cerca de uma década para consolidar-se. No final da década de 1970, mais precisamente em 1979, Margaret Thatcher (1925-) – considerada a “dama de ferro” da Grã Bretanha – assumiu o poder na Inglaterra, demonstrando-se claramente empenhada a por em prática o programa neoliberal. No ano seguinte, Ronald Reagan (1911-2004) assumiu a presidência dos Estados Unidos também com intenções de abrir o país para a política neoliberal. Vários países da Europa passaram pelo que o autor chama de uma “direitização”, o que deu sustentação política a consolidação das ideias neoliberais. A década de 1980 presenciou o triunfo da ideologia neoliberal nas regiões do capitalismo avançado.

No Inglaterra, Margaret Thatcher contraiu a emissão monetária, elevou as taxas de interesses, aboliu controles sobre os fluxos financeiros, criou níveis de desemprego massivos,

esmagou as greves, impôs uma nova legislação antissindical e cortou gastos sociais. Criou amplo programa de privatizações, começando com a moradia pública, passando às indústrias de aço, eletricidade, petróleo, gás e água (Anderson, 2003). O discurso de Thatcher, segundo Hobsbawm (1998), era de influência ultraindividualista, no entendimento da primeira ministra: “Não há sociedade, só indivíduos” citado em Hobsbawm (1998, p. 330).

Os Estados Unidos concentraram-se, sobretudo, na corrida armamentista contra a União Soviética, concebida como uma estratégia para quebrar a economia soviética e, por essa via, derrubar o comunismo na Rússia<sup>34</sup>. Hobsbawm (1998) comenta que Reagan nos EUA dirigia com a mesma veemência suas políticas contra o Estado de Bem-Estar Social e o comunismo. De acordo com este autor, “para essa nova direita, o capitalismo assistencialista patrocinado pelo Estado das décadas de 1950 e 1960, não mais escorado, desde 1973 pelo sucesso econômico, sempre havia parecido como uma subvariedade de socialismo” (p. 245). Houve também forte investimento na industrialização e na produção bélica. A corrida armamentista criou um déficit público muito maior do que qualquer outro presidente até aquele momento criara (Anderson, 2003).

A respeito da queda dos regimes comunistas, Therborn (2003) afirma que a derrubada destes regimes parte de um conjunto de transformações socioeconômicas de nível mundial concebidas pelo neoliberalismo, ou seja, a queda dos regimes políticos da Europa Oriental faz parte de uma profunda transformação de todo o sistema econômico mundial. Neste contexto, deve-se entender o colapso dos regimes comunistas da Europa, em virtude da difusão e expansão crescente dos regimes neoliberais e pelas próprias características que estes regimes foram assumindo, distante das propostas iniciais comunistas preconizadas.

Em termos ideológicos, o neoliberalismo alcançou uma hegemonia impressionante. Anderson (2003) explica que, logo que os governos de direita puseram em prática as políticas neoliberais, não tardou para que ganhassem seguidores, inclusive de governos ditos de esquerda.

Quanto aos resultados alcançados com a prática da política neoliberal, obteve-se a contenção da inflação (caiu quase pela metade entre as décadas de 1970 e 1980 nos países da Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômica – OECD<sup>35</sup>, e continuou a cair em 1990). Aumentaram os ganhos da indústria; com a derrota sindical, caíram

---

<sup>34</sup> De acordo com Anderson (2003), um componente central no ideário neoliberal é o anticomunismo, conhecido como a mais intransigente das correntes capitalistas do pós-guerra.

<sup>35</sup> Criada em 1961, trata-se de uma organização internacional entre países comprometidos com os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado. Atualmente, a organização conta com a participação de 30 países, que juntos produzem mais da metade de todas as riquezas mundiais.

drasticamente as greves, contribuindo para o aumento dos lucros da indústria. “Esta nova postura sindical, muito mais moderada, teve sua origem, em grande medida, em um terceiro êxito do neoliberalismo: o crescimento das taxas de desemprego, concebido como um mecanismo **natural** e necessário de qualquer economia de mercado eficiente” (Anderson, 2003, p. 30, grifos nossos). E, por fim, aumentou o grau de desigualdade social, uma vez que a tributação dos salários mais altos caiu cerca de 20% nos anos de 1980.

No entanto, mesmo com tantos “êxitos”, o programa neoliberal não alcançou seu objetivo principal: a reanimação do capitalismo avançado mundial, restaurando as taxas de crescimento que existiam antes da crise de 1973. Isso se deu porque a desregulação financeira, elemento fundamental do programa neoliberal, criou condições propícias para a inversão especulativa. Houve uma verdadeira explosão dos mercados cambiários nos anos de 1980, “cujas transações puramente monetárias terminaram por reduzir de forma substancial o comércio mundial de mercadorias reais” (Anderson, 2003, p. 31). Soros (1998) – investidor financeiro e capitalista – já alertava que a economia global como fora organizada se fazia frágil e insustentável, já que os mercados financeiros eram intrinsecamente instáveis e existiam necessidades sociais que não estavam sendo atendidas com a completa liberalização do trabalho. Acreditava-se de forma generalizada na capacidade de autocorreção do mercado e que o interesse comum seria melhor atendido quando se permitisse que cada um cuidasse de seus próprios interesses. Observa-se, portanto, que mesmo aquele considerado um “guru” do mercado financeiro, como George Soros<sup>36</sup>, possuía reservas em relação à capacidade de autossustentação do livre mercado, sem uma regulação do Estado. Fato que se confirmou na crise mais recente do capitalismo que causou um “efeito dominó” em diversos países desenvolvidos, cujo ponto de desequilíbrio foi a “bolsa imobiliária” nos EUA recentemente em 2008.

Além disso, apesar de todas as medidas do Estado para conter gastos sociais, as despesas cresceram em virtude dos gastos com o desemprego, significando doações de grandes quantias para os Estados, e o aumento demográfico dos aposentados ampliou os gastos com pensões (Anderson, 2003).

Porém, apesar de não se mostrar uma política eficiente – crise em 1991, recessão e grande dívida pública na Europa e nos Estados Unidos –, a política neoliberal não se

---

<sup>36</sup> George Soros (1930-), empresário húngaro, vive desde 1956 nos Estados Unidos. É dono de uma das maiores empresas de gestão de investimento do mundo (Soros Fund Management L.L.C.) e atual assessor de investimentos do Quantum Group of Funds, reconhecido como maior, mais antigo e com melhor desempenho dentre todos os fundos de investimento do mundo.

extinguiu, pelo contrário, ganhou força em países europeus antes de esquerda e permaneceu instaurada naqueles em que despontou (Anderson, 2003). O autor explica que uma das razões para esse novo triunfo do neoliberalismo foi a derrota do regime comunista na Europa Oriental e na URSS entre os anos de 1989 e 1991. Esta derrota se deu exatamente no momento em que os limites do neoliberalismo ocidental se tornavam evidentes. Os países do leste europeu rapidamente abriram suas economias e colocaram em prática as políticas neoliberais. O dinamismo continuado do neoliberalismo como força ideológica em escala mundial ficou sustentado, em grande parte, pelo efeito pós-soviético. Os neoliberais puderam orgulhar-se de estar à frente de uma política gigantesca que perduraria por décadas (Anderson, 2003).

A América Latina pode ser considerada o terceiro grande cenário de experimentação neoliberal. A primeira experiência realizada neste continente ocorreu no Chile durante a ditadura Pinochet, foi quase uma década antes de Thatcher na Inglaterra, porém, no Chile, a maior influência neoliberal veio de Milton Friedman (1912-2006)<sup>37</sup> e não de Hayek. Mais tarde, os demais países latino-americanos foram abrindo suas políticas econômicas ao neoliberalismo. No caso do Brasil, especificamente no período da presidência de José Sarney as altas taxas diárias de inflação experimentadas pela população criaram a impressão de que era necessária uma abertura à política neoliberal (Anderson, 2003).

A respeito do Brasil, Antunes (2006) explica que, em meados da década de 1980, no fim da ditadura militar e sob a chamada “Nova República” de Sarney, o padrão de acumulação – centrado no tripé setor produtivo estatal, capital nacional e capital internacional – começou a sofrer as primeiras alterações. Segundo o autor, foi possível presenciar o início de mutações organizacionais e tecnológicas no interior do processo produtivo e de serviços, mesmo que num ritmo muito mais lento do que aqueles experimentados pelos países que viviam intensamente a reestruturação produtiva promovida pelo ideário neoliberal.

No fim da ditadura militar e durante o período Sarney, o Brasil ainda se encontrava relativamente distante do processo de reestruturação produtiva do capital e do projeto neoliberal, em curso acentuado nos países capitalistas centrais, mas já se faziam sentir os primeiros influxos da nova divisão

---

<sup>37</sup> Um dos mais destacados economistas do século XX, assim como Hayek, Friedman também é considerado um dos precursores na divulgação das ideias do livre mercado. Suas ideias tiveram grande influência sobre o governo de Ronald Reagan nos Estados Unidos.

internacional do trabalho. A nossa singularidade começava a ser afetada pelos emergentes traços universais do sistema global do capital, redesenhando uma particularidade brasileira que pouco a pouco foi se diferenciando da anterior, inicialmente em alguns aspectos e, posteriormente, em muitos de seus traços essenciais (Antunes, 2006, p. 17).

Dentre as transformações econômicas experimentadas nos anos de 1990, Gohn (2000) destaca o avanço da globalização da economia, a centralidade das políticas neoliberais, o aumento do desemprego – com a informatização crescente no processo de trabalho, as empresas enxugam seus quadros de funcionários, assim o emprego formal diminui e cresce a economia informal. Aqui, vale pontuar que foi também da década de 1990 o reconhecimento completo da existência do TDAH em adultos, conforme exposto no capítulo anterior. É possível questionar, então, se essa “nova descoberta” não seria antes uma consequência da nova organização do trabalho que, com o aumento dos quadros de desemprego, obriga os indivíduos a encontrarem saídas no mercado informal e, muitas vezes, a manterem dois ou três tipos de serviço para completar seu orçamento.

A dificuldade de encontrar trabalho, conforme Gohn (2000), atinge até mesmo a classe média. O Estado passa a desenvolver políticas sociais compensatórias (bolsa/emprego, frentes de trabalho) para indivíduos excluídos do acesso ao mercado de trabalho, destituídos de seus direitos sociais. Tais políticas foram criadas visando atenuar os impactos da diminuição de suas atividades em setores estratégicos como as áreas da saúde e da educação.

Criou-se, assim, de acordo com Gohn (2000), o chamado terceiro setor. Trata-se de organizações não-governamentais dedicadas a trabalhos de assistência social. Pode-se considerar um setor em expansão quanto à sua área de atuação, por trabalhar em parceria com órgãos públicos, possibilitando a criação de novos programas e entidades de acordo com os princípios neoliberais. “A maioria dessas entidades atua segundo a lógica do mercado, a partir de articulação de atores ditos “plurais” não se coloca a questão da mudança do modelo vigente, ou a luta contra as formas geradoras da exclusão, atua-se apenas sobre os resultados” (Gohn, 2000, p. 94). São entidades que lutam para “incluir”, de forma precária, isto é, sem direitos sociais, no modelo econômico, os indivíduos excluídos de condições dignas de vida. Além disso, o terceiro setor é visto como espaço de referência pelos grupos carentes, que demandam bens e serviços coletivos. Mas a autora alerta:

As novas entidades reformistas do Terceiro Setor são organizadas menos como lugar de acesso aos direitos de uma cidadania emancipatória e mais como lugar de exercício de uma cidadania outorgada, de cima para baixo, que promove a inclusão de indivíduos a uma rede de serviços de forma assistencial, os novos cidadãos se transformaram em clientes de políticas públicas administradas pelas entidades do Terceiro Setor. No caso das cooperativas que essas entidades “ajudam” a organizar, elas passam a “usurpar” os direitos sociais clássicos já conquistados pelos trabalhadores (piso salarial da categoria, horário da jornada de trabalho, férias, FGTS, 13º salário, etc). (Gohn, 2000, p. 94-95).

No âmbito do trabalho, Therborn (2003) explica que ocorreu o chamado processo de desindustrialização. A industrialização teve seu ápice nos países capitalistas avançados até a segunda metade dos anos de 1960. Em 1970, começou um processo de desindustrialização relativa modificando a relação entre mercados e empresas. Os serviços privados passaram a produzir-se em empresas menores e em unidades produtivas mais dependentes do mercado e da demanda dos clientes. Outro aspecto importante foi o desenvolvimento de tecnologias mais flexíveis, o que representou a introdução de novas modalidades de produção. “Esta flexibilidade representa uma maior adaptabilidade às demandas de mercado que foi possível graças a certas inovações tecnológicas de manejo eletrônico e computadorizado do processo de produção” (Therborn, 2003, p. 44).

Com a expansão dos mercados, há a expansão dos mercados financeiros internacionais. As inovações tecnológicas permitem que estes mercados obtenham riquezas enormes. Exemplo: em um dia de trabalho em Londres, é negociado um montante (de divisas – disponibilidade de um país em moeda estrangeira) correspondente ao PIB do México de todo um ano. “Se considerarmos todos os mercados internacionais de moedas, divisas, ações, etc., veremos que estes têm uma dimensão dezenove vezes maior que todo o comércio mundial de mercadorias e serviços” (Therborn, 2003, p. 44).

O autor supracitado alerta que a expansão dos mercados financeiros aumenta a competitividade entre esses mercados, visto que a competição acirrada é intrínseca a dinâmica

destes. Há ainda uma mudança considerável nas relações entre os mercados e os Estados. “Os estados nacionais chegam a ser muito menores que este novo mercado financeiro mundial, ao mesmo tempo, passa a depender da confiança que depositam em tais mercados para poder implementar grande parte de suas políticas” (Therborn, 2003, p. 45). Tais mercados podem gerar muito mais capital que o próprio Estado, isto se constitui numa força objetiva que, na atualidade, estimula a onda de privatizações.

Quanto à exploração do trabalho atualmente, Del Pino (2000) observa que se buscam desenvolver mecanismos que levam ao aumento da exploração da classe trabalhadora, incorporando o trabalhador inteiramente na produção. Para que isso ocorra, demanda-se que o trabalhador dê o máximo de si no processo de trabalho (use a percepção, os sentimentos, o cérebro, os músculos, etc.). O que está colocado pelo processo de reestruturação produtiva não é a superação de características do modo de produção capitalista, há sim a necessidade de explorar outros componentes da força de trabalho até agora relegados pelos homens de negócios.

Para os capitais produtivos (nacionais e transnacionais) interessa, portanto, a mescla entre os equipamentos informacionais e a força de trabalho “qualificada”, “polivalente”, “multifuncional”, apta para operá-los, porém percebendo salários muito inferiores àqueles alcançados pelos trabalhadores das economias avançadas, além de regida por direitos sociais amplamente flexibilizados (Antunes, 2006, p. 19, aspas do autor).

Nesse sentido, Antunes (2006) adverte que programas de qualidade total, sistemas *just-in-time*<sup>38</sup> e *kanban*<sup>39</sup> (ambos integrantes do sistema toyotista<sup>40</sup> de produção), introdução

---

<sup>38</sup> *Just in time* é um sistema de controle de produção que determina que nada deve ser produzido, transportado ou comprado antes da hora exata. Tem como intuito a redução de gastos com a produção e é considerado o principal pilar do Sistema Toyota de produção.

<sup>39</sup> *Kanban* no idioma japonês, significa registro ou placa visível. É o sistema que permite a realização do controle *just in time*, isso porque, coloca-se um *Kanban* (um registro) em peças ou partes específicas de uma linha de produção para indicar a entrega de uma determinada quantidade. Quando se esgotarem todas as peças, o mesmo aviso é levado ao seu ponto de partida, onde se converte num novo pedido para mais peças. Quando for recebido o cartão ou quando não há nenhuma peça na caixa ou no local definido, deve-se movimentar, produzir ou solicitar a produção da peça.

de ganhos salariais vinculados à lucratividade e à produtividade (de que é exemplo o programa de Participação nos Lucros e Resultados – PLR), sob uma pragmática que se adéqua aos desígnios neoliberais, propicia o contexto necessário ao enxugamento empresarial e à implementação dos moldes de trabalho chamados “flexíveis”. O autor ainda alerta que:

Do ponto de vista do capital financeiro, essas formas de contratação [flexível, terceirização, trabalho temporário] possibilitaram (e ainda possibilitam) ganhos enormes de lucratividade, ao mesmo tempo em que procuram obnubilar os laços de pertencimento de classe e diminuir a capacidade de resistência sindical (...), dificultando sua organização no espaço de trabalho (Antunes, 2006, p. 21).

Complementa-se o exposto com Sennet (2002) quando este afirma que as novas formas de trabalho flexíveis impõem diferentes turnos de trabalho. Enquanto, nos moldes do fordismo, os horários de expediente eram sempre os mesmos, nos moldes flexíveis, estes se compõem como um mosaico de pessoas trabalhando em diferentes turnos de forma individualizada. Dentre tantas consequências, essa inovação também traz o enfraquecimento do sentimento de classe, ou seja, os trabalhadores têm reduzidas as possibilidades de se reunir para discutir interesses comuns e exigi-los.

Além disso, o controle nessa nova forma de trabalho é instituído, estabelecendo-se metas de produção ou lucro para os grupos dentro das organizações e cada unidade ou grupo tem a liberdade de cumprir como julgar adequado. No entanto essa liberdade é falsa, uma vez que as metas estabelecidas raramente são de fácil cumprimento e os grupos são pressionados a produzir ou ganhar muito além das capacidades imediatas (Sennet, 2002).

Ou seja, além de não permitir que os trabalhadores se reconheçam e se articulem enquanto classe, o mercado econômico mundial flexível pede programas empresariais também flexíveis – como é o caso do toyotismo – e disso pode-se inferir que, para fazer parte ou permanecer nesse mercado de trabalho, os indivíduos também devem ser flexíveis, do contrário serão excluídos. Se, no período em que predominava o modelo fordista de produção,

---

<sup>40</sup> Além dos sistemas *Just in time* e *Kanban*, o toyotismo apresenta mais quatro características principais: a flexibilidade na produção (de acordo com a necessidade do mercado); a multifuncionalização da mão de obra (o funcionário deve saber realizar várias funções); controle de qualidade total (todos contribuem no controle da qualidade dos produtos) e personificação dos produtos (fabricá-los de acordo com a vontade do cliente).

os trabalhadores produziam muito de uma mesma mercadoria em grande escala, ou seja, executavam sempre a mesma tarefa; nesse novo modelo, a lógica é que sejam feitas diversas coisas (atividades, mercadorias) no menor tempo possível. No modelo anterior, ocorria um desgaste de ordem física devido as constantes repetições de movimentos. Já no trabalho flexível, tem-se um esfacelamento das funções mentais – dentre elas a atenção – devido ao excessivo número de atividades atribuídas ao trabalhador. Com isso, a atenção fica fragmentada, impedida de manter-se em algo por muito tempo, uma vez que, mesmo antes de concluir uma tarefa, já começou a próxima ou, ao menos, já está pensando em como realizá-la.

Del Pino (2000) atenta para uma grande contradição do fim do século XX: cresceu o conhecimento e a capacidade de produzir riquezas, mas, em contrapartida, aumentou a incerteza quanto a própria sobrevivência do ser humano. De um lado, observam-se importantes avanços científicos e tecnológicos tanto em países do hemisfério norte quanto do hemisfério sul, aumentou a produção de alimentos, a expectativa de vida, a qualidade dos medicamentos; de outro, as relações de capital produzem efeitos catastróficos sobre o meio ambiente e os recursos naturais, e destruição dos postos de trabalho devido às altas tecnologias, excluindo um número crescente de indivíduos do mundo do trabalho formal. “O aumento de produtividade não tem levado a uma expansão da produção que crie também uma expansão do emprego capaz de absorver, pelo menos, boa parte da mão-de-obra expulsa do sistema produtivo” (Del Pino, 2000, p. 68). O enxugamento das fábricas, criação de unidades menores, cria desemprego e exige cada vez mais daqueles que continuam empregados. De acordo com Sennet (2002), entre os anos de 1980 e 1995, a redução dos postos de trabalho variou entre 13 e 39 milhões nos EUA.

Além disso, o neoliberalismo abriu espaço para o mercado globalizado, no qual teoricamente, todos os países podem interagir economicamente e obter lucros. Sobre a globalização na esfera do trabalho, Del Pino (2000, p. 74) adverte:

O termo globalização carrega consigo uma imagem ilusória de integração e homogeneidade. Esta imagem nada tem a ver com os processos de fragmentação e desintegração social que mobiliza. O processo de globalização não permite afirmar que exista uma cultura mundializada, homogênea. Ao contrário,

desenvolvem-se processos culturais híbridos, que atingem tanto os países desenvolvidos como os do chamado Terceiro Mundo.

Nesse processo de globalização, ocorre, segundo o autor supracitado, uma combinação, sem precedentes na história da humanidade, de exploração e exclusão social, existem setores sociais inteiros que perdem o trabalho ou que trabalham cada vez menos sem proteção social, nem jurídica, nem política. “Com isso, fica evidente que a globalização do mercado não revela nenhuma tendência à igualização econômica para a humanidade como um todo. Ao contrário, cria economias de escasso crescimento, baixos salários e altos lucros” (Del Pino, 2000, p. 74). De acordo com Frigotto (1998a), ao final do século XX, estimava-se em um bilhão os desempregados no mundo. Em São Paulo no ano de 1998, havia cerca de um milhão e quinhentos mil trabalhadores sem emprego. Afora estes dados, o autor destaca que a duração do tempo médio de desemprego vem aumentando, ao mesmo tempo que a idade média de ingresso no mercado vem subindo.

Nesse contexto, Antunes (2006) alerta para a existência do crescimento de relações de trabalho mais desregulamentadas, distantes da legislação trabalhista, gerando uma massa de trabalhadores que passam da condição de assalariados com carteira para a de trabalhadores sem carteira assinada.

Assim, o caráter mínimo do Estado, proposto pelas políticas neoliberais, de acordo com Del Pino (2000), fica evidenciado no desgaste das políticas sociais, na dificuldade de lidar com o desemprego em massa, na pouca aplicação de recursos para a educação e para a saúde, na contenção de gastos com servidores públicos. Almonacid (2000) complementa ao explicitar que “para o neoliberalismo os sujeitos devem compreender que a sua empregabilidade depende de sua capacidade de adaptar-se às exigências e mudanças do mercado de trabalho” (p. 262). Assim, recursos como saúde, educação, segurança, etc. não podem ser vistos como um presente, tampouco como um presente do Estado para os indivíduos, mas se trata de uma mercadoria a ser adquirida, cuja escassez aumenta seu valor e sobre a qual deve-se pagar o custo real. “Direitos sociais conquistados em décadas de lutas são transformados em desejáveis mercadorias. A educação, a saúde pública, a previdência social e outros direitos do conjunto da classe trabalhadora são transformados em mercadorias ávidas por lucro” (Del Pino, 2000, p. 73).

De acordo com Therborn (2003), as crises cíclicas pelas quais passa o sistema capitalista fazem parte orgânica desse sistema. No entanto, na conjuntura atual, a maior crise,

contradição, enfrentada pelo capitalismo é sociológica. Tal contradição se manifesta, de acordo com o autor, na destruição social criada pelo poder do mercado. O que se vê, em âmbito mundial, são tendências de desemprego em massa de caráter permanente, a reprodução incessante da pobreza e o surgimento de altos graus de violência. Sobre isso, Soros (1998) alerta que valores sociais acabam não encontrando expressão nos mercados financeiros, o que importa, sobretudo, é o interesse do indivíduo, tem-se, desse modo, um mercado global sem que exista uma sociedade global, por isso cada um acha-se no direito de fazer o que bem entende.

A proposta de livre mercado elaborada pela política neoliberal fornece subsídios para a violência – e porque não dizer para o adoecimento –, uma vez que estabelece a livre competição como prerrogativa básica. “Nele as pessoas competem entre si; todas as atitudes são justificadas pelo mesmo fim que é vencer uns sobre todos; nele permanecem os mais aptos, os mais fortes e para tal todas as armas são lícitas” (Almeida, 1992, p. 5).

Nesse sentido, uma sociedade em que se debilitou a graus extremos a integração social e se dissolveram os laços societários é também uma sociedade onde as tradicionais estruturas de representação coletiva se encontram em crise (partidos e sindicatos não têm a mesma expressão que outrora tiveram). A estratégia predileta que o neoliberalismo impôs às classes populares é a do “salve-se quem puder”, abdicando de toda solidariedade e esforço coletivo de organização e representação (Boron, 2003).

Tem-se como resultado uma sociedade cindida em duas sociedades distintas, distantes, irreconciliáveis, pouco articuladas, cuja integração se dá de forma fetichizada e ilusória por meio da mídia e da televisão, porém sujeitas à mesma lógica: da crescente desumanização. Esta última se converteu em um veículo de poder excepcional “capaz de ‘inventar’ presidentes e destroçar lideranças adversas” (Boron, 2003, p.88).

Sobre o poder da mídia, Gohn (2000) destaca que esta, de certa forma, passou a ser também um mecanismo de controle social, exercendo poder e fascínio na sociedade comunicacional informatizada, criando padrões estéticos e atuando sobre a subjetividade das pessoas. Para a autora, o sistema capitalista atual produz não somente mercadorias, mas também subjetividades. “E a mídia é o veículo por excelência de divulgação dessa nova subjetividade via um estilo de propaganda que cria desejos, modela o imaginário das pessoas, desperta anseios, etc.” (p. 92).

Em se tratando de mídia, Paiva (2001) destaca que a propaganda estimula as pessoas a consumirem e se tornarem mais interessantes e inteligentes. A ideia transmitida é de que, se

o sujeito beber determinada cerveja, será alguém mais legal, rodeado por pessoas bonitas com uma vida cheia de diversão. Se usar determinado adoçante, será magro(a). Sendo que, na realidade, “a própria sociedade não oferece condições para que os indivíduos tenham o mínimo de sobrevivência (casa, trabalho remunerado, comida) e ainda assim sugere a necessidade de se consumir determinados produtos para se ter uma chance” (p. 37).

Na opinião de Paiva (2001), nesta sociedade competitiva, onde o trabalho árduo e honesto não leva o indivíduo muito longe e o desejo de “subir na vida” faz parte de todos, mas apenas alguns poucos chegam ao topo da pirâmide social, o jogo é um instrumento sedutor para realizar o sonho de ganhar muito rapidamente. Este é usado por vários segmentos sociais, “as empresas ‘apostam’ que os prêmios que oferecem lhes trarão mais clientes. Os indivíduos ‘apostam’ que se jogarem terão sorte e mudarão de vida” (p. 37).

Com isso, esta sociedade pode estar estimulando o furto, por exemplo, e é nesse sentido que a autora mencionada explica que o furto patológico, o jogo patológico demonstram ter como causas o próprio estágio de desenvolvimento em que se encontra a sociedade atual. Com base nesse pressuposto, por que não argumentar que essa sociedade, no atual estágio em que se encontra, está produzindo indivíduos hiperativos e desatentos, pela objetivação e subjetivação de tal lógica? Ora, se, no âmbito do trabalho, exige-se do trabalhador cada vez mais flexibilidade, os salários têm sido reduzidos em virtude do excesso de mão de obra, obrigando muitas vezes o indivíduo a manter jornadas duplas ou triplas de trabalho. Parece este ser um bom argumento para questionar se os déficits de atenção, especialmente no caso dos adultos, não estariam antes ligados ao montante de “coisas” das quais estes têm que “dar conta”, ao invés de serem portadores de um transtorno cuja origem defende-se estar no organismo do indivíduo.

O trabalho, na atualidade exige tantas habilidades do trabalhador; dentre elas está a atenção multifocada. Enquanto o indivíduo consegue produzir sob a dinâmica do trabalho flexível e gerar lucros não há problema, o problema é quando o indivíduo se esgota e passa a gerar perdas, ou seja, a ter e dar prejuízos na esfera do trabalho. Para isso, “reconhece-se” que adultos também podem ter TDAH, criam-se escalas – vide capítulo I – capazes de medir a validade desses prejuízos e a indústria farmacêutica entra em cena para resolver a questão, gerando mais um mercado promissor para o capital.

Assim, a política neoliberal deixa como legado, na opinião de Boron (2003), uma sociedade heterogênea e fragmentada, com exacerbadas desigualdades de classe, etnia, gênero, etc. A crescente fragmentação do social, potencializada por políticas conservadoras,

foi reforçada pelo avanço tecnológico e científico, tendo grande impacto sobre o paradigma produtivo contemporâneo. Isto se manifesta em uma capacidade fenomenal de substituir o trabalho vivo por “máquinas inteligentes”, informatizadas e computadorizadas, o que coloca, pela primeira vez, a possibilidade de o trabalho, que antes exigia alguma capacidade física para exercê-lo, converter-se em uma atividade que requer somente a participação estratégica de uma fração da massa trabalhista. O autor ainda ressalta que, sob o predomínio do neoliberalismo e seu culto ao mercado, o esgotamento do trabalho das massas se traduz em desemprego massivo, extrema pobreza, desintegração social, drogadição, auge da criminalidade e, por que não – em se tratando do fenômeno da desatenção e dos comportamentos hiperativos – no não-desenvolvimento de capacidades como a atenção voluntária e controle voluntário do comportamento, cuja origem é sociogenética, como será exposto no próximo capítulo.

Herança do neoliberalismo também é uma sociedade menos integrada, produto das desigualdades e fendas que esta política econômica aprofundou com suas práticas. Apenas um terço da população na América Latina pode desfrutar de benefícios do progresso econômico. Enquanto a classe mais favorecida tem condições de viver em conjuntos residenciais protegidos por sofisticados sistemas de segurança, põe seus filhos para estudar em boas escolas, desfruta de boa assistência à saúde, pode realizar viagens ao exterior como lazer, os excluídos ganham a vida vendendo doces nos sinais de trânsito, limpando para-brisas ou trabalhando em empregos esporádicos sem nenhum tipo de garantia. Não têm grandes oportunidades de frequentar a escola, pouca assistência à saúde, conhecem apenas o idioma do seu país de origem (e de forma precária), vivem em barracos, ou seja, não reúnem sequer as condições mínimas para se tornarem força de trabalho explorável (Boron, 2003).

No que diz respeito ao Brasil, em 1992, quando a economia brasileira abria-se às políticas neoliberais, a intenção de firmar-se como uma nação de primeiro mundo, Valla (1992) afirmava que a “primeiromundialização” seria percebida por uma parcela de cerca de 40 milhões de brasileiros enquanto que outros 110 milhões permaneceriam em condições de terceiro mundo ou ainda piores. As previsões do autor não parecem infundadas quando se consultam os últimos dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE<sup>41</sup>, a respeito dos índices de desenvolvimento humano no Brasil. Segundo este órgão de pesquisas, 44, 7% da população com até 17 anos vivem com menos de meio salário mínimo. Em regiões como o Nordeste, por exemplo, os números chegam a 66, 7% de crianças e

---

<sup>41</sup> Aos interessados em encontrar mais dados a esse respeito, recomenda-se consultar <http://www.ibge.gov.br>

adolescentes em situação de pobreza. Cerca de 18,5% das crianças e adolescentes brasileiras viviam até o ano de 2008 com rendimento per capita de até 25% do salário mínimo, o que caracteriza situação de extrema pobreza (IBGE, 2009).

Almeida (1992) faz uma observação importante quando se consideram os dados mencionados acima. Segundo este autor, para que o mercado pareça livre, natural e acessível a todos, alguns “bodes expiatórios” são produzidos; é para eles que deve ser dirigida a violência que desvia as atenções da população em geral: “ (...) uma sociedade que precisa de bodes expiatórios produz uma gama grande de marginais, doentes, incompetentes, seres que representam o ‘outro’ fora da normalidade, que de tempos em tempos são tirados da sombra para serem vitimizados” (p. 6). O autor ainda destaca que é importante que a vítima sinta-se vítima de si própria, de sua incapacidade e, de preferência, faça “girar” o mercado, consumindo medicação.

Nesse raciocínio, Almeida (1992) explicita que educação e saúde são campos propícios à produção de ideias, práticas, teorias que contrabalançam situações de saúde/doença, marginal/integrado, aprovação/reprovação, etc., situações essas que acontecem ao mesmo tempo, confundindo as pessoas nelas envolvidas e alimentando a naturalidade das ideias de liberdade, competência e mérito individual, livre iniciativa, produtividade, igualdade social e de oportunidades, fracasso escolar, distúrbios de aprendizagem e de tantas outras doenças tanto no âmbito escolar quanto social. “Ideias e teorias antigas que a nova ordem mundial retoma com ar de novidade” (p. 6). Assim, conforme Frigotto (1998a, p. 14): “Busca-se firmar uma consciência alienada de que os vencedores ou os incluídos devem-no a seu esforço e competência. Os excluídos, os derrotados ou os miseráveis do mundo pagam o preço de sua incompetência ou de suas escolhas”.

Com o exposto, é possível perceber o quanto a dinâmica social se objetiva na vida dos indivíduos particulares, até mesmo na expressão de suas subjetividades. Mais adiante, no capítulo III, será abordado como o indivíduo se constitui sendo “atravessado” pelo ambiente cultural a que tem acesso. Por hora, fica a ênfase na importância de se considerar a sociedade e as relações sociais de produção como possíveis geradoras e mantenedoras não somente das concepções hegemônicas do Transtorno de Déficit de Atenção, mas, ao mesmo tempo, geradora de indivíduos que expressam em seus comportamentos a desatenção e hiperatividade. Para elucidar o exposto, segue o comentário de Frigotto (1998b, p. 30) a respeito da constituição dos sujeitos.

A natureza e individualidade são tecidas pela materialidade concreta do conjunto de relações sociais historicamente possíveis. Pensar um sujeito humano fora das relações sociais ou separar o mundo da necessidade do mundo da liberdade, do trabalho e do não trabalho, é inscrever-se numa compreensão idealista de sujeito humano. Por outro lado, a subjetividade produz-se dentro de processos históricos e não pode ser, portanto, entendida como algo naturalmente emanado dos sujeitos (supra-históricos). A Subjetividade que se materializa nas decisões históricas é ela própria um produto histórico-social.

Certamente, os reflexos do neoliberalismo não incidem somente na esfera do trabalho. Como foi comentado no início deste subitem, o campo da educação foi atravessado por políticas que visam preparar indivíduos flexíveis para a chamada empregabilidade. Nesse sentido, é importante discorrer sobre o âmbito escolar, suas políticas educacionais e seu entendimento a respeito do fracasso escolar para complementar a ideia que vem sendo defendida neste capítulo, a de que a sociedade contribui para que os indivíduos se constituam desatentos e hiperativos. O papel da escola nesse processo será o tema do próximo subitem.

## **2.2 O impacto da atual organização social na educação escolar**

Como foi destacado no subitem anterior, o modelo preponderante de organização do trabalho na atualidade é o convencionalmente chamado *toyotismo*. Rossler (2007) explica que este modelo propõe a cooperação, ou seja, o trabalho em conjunto, entre o capital, o Estado, a educação e os próprios trabalhadores na formação de mão de obra qualificada e condizente com o tipo de trabalho existente na atualidade. Trabalho este marcado pela flexibilidade e polivalência para exercer diversas funções. Nesse sentido, são muitas as aproximações entre o discurso da esfera do trabalho e os presentes na política social e educacional. Conforme o autor, o que se pretende é uma readequação psicofísica do indivíduo, no caso da educação, esta vem ganhando a missão de reformular-se para formar um tipo de indivíduo adaptado e, por isso, bastante flexível ao contexto político vigente.

Atualmente, diversos segmentos educacionais, que vão desde a educação infantil até o ensino superior, são chamados a aderir às políticas educacionais que têm como objetivo principal o treinamento de indivíduos a serviço da organização do mercado (Martins, 2004). Para essa mesma autora, embora seja sedutora a ideia de tal treinamento propiciar oportunidades de emprego, há, em contrapartida, um empobrecimento que incide sobre os fins educacionais, sendo estes convertidos em meios pelos quais ocorre a adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital. Na opinião da autora, quando a escola passa a trabalhar com seus alunos no sentido de “adaptá-los” ao mercado de trabalho, o conhecimento passa ser entendido como um produto individual, torna-se mais um recurso para que tal adaptação ocorra. O conhecimento passa a comportar e definir os critérios de validação do saber, e cabe aos indivíduos adaptarem-se às mudanças do seu tempo para conseguirem sua inserção.

Complementa-se o exposto com a observação de Facci (2004) a respeito da competitividade configurada como natural dentro do contexto neoliberal. A escola passa a ser responsável por preparar os alunos para o mercado de trabalho. A ideia transmitida, veiculada especialmente pela mídia, é a de que só há espaço, na sociedade contemporânea, para aquele que for escolarizado, criativo, qualificado, com “espírito de equipe”. Observa-se, aqui, uma contradição, uma vez que o indivíduo é deixado “livre” para desenvolver-se e somente aqueles que adequem-se às exigências conseguem colocação no mercado de trabalho, que, conforme exposto anteriormente, está cada vez mais restrito e exigindo mais dos trabalhadores. Aqueles que não se adéquam são patologizados e responsabilizados individualmente por seu fracasso, como se a causa desse fracasso fosse parte do organismo do sujeito. Assim, concorda-se com Barroco (2007) quando afirma que não há como falar em inclusão (neste caso a do/no mercado de trabalho) sem considerar a exclusão, visto que “só se busca incluir o que está excluído” (p. 159). Disso, pode-se inferir que os alunos refletem em seus comportamentos a lógica social excludente e perversa que se reflete na forma como o ensino vem sendo organizado – deixando-os “livres” para serem flexíveis, trabalhando conteúdos de forma superficial –, assim, se apresentam algum problema, como é o caso do que se reconhece hegemonicamente como TDAH, é provável que este esteja muito mais relacionado com a forma como a escola transmite e organiza seus conteúdos do que com causas orgânicas como é proposto no capítulo I.

Frigotto (1998b) questiona porque razão a educação estaria preocupada em formar indivíduos para empregabilidade, requalificação e reconversão profissional, enfim, indivíduos flexíveis dentro de um mercado igualmente flexível, já que a realidade vivenciada é a do

desemprego estrutural, aumento da produtividade, do crescimento econômico sem aumento do nível de emprego. Para responder a tal questionamento, o autor explicita que, por trás dessas concepções políticas educacionais, há uma ideologia perversa que transmite a ideia de que o Estado burguês está cumprindo sua parte, oferecendo escola de qualidade total e para todos. Se o indivíduo não encontrou emprego ou foi expulso do mercado, ou foi por incompetência particular, ou por ter feito a escolha errada. “Ou seja, as vítimas do sistema excludente viram os algozes de si mesmos” (p. 46).

Para Frigotto (1998b) é ilusório pensar que a educação básica, a formação técnico-profissional e os processos de qualificação e requalificação no âmbito da educação garantirão a inserção da nossa sociedade no processo de globalização e reestruturação produtiva e, mais que isso, que garantirão emprego para os desempregados. Nesse contexto (globalizado), de acordo com o autor, os processos educativos de formação técnico-profissional e de qualificação e requalificação visam produzir cidadãos que não lutem por seus direitos e pela desalienação no e do trabalho, são cidadãos chamados de participativos, colaboradores adeptos ao consenso passivo. Parece plausível observar que, se o indivíduo “tiver” algo que se justifique como um transtorno – um TDAH, por exemplo – para explicar sua exclusão, talvez seja menos penosa a aceitação por parte deste indivíduo de que não se “encaixa” às necessidades do mercado. A exclusão se dá sem que este indivíduo questione se o modelo de organização social permite que todos tenham acesso ao mercado de trabalho, ou ainda, se a qualidade da educação que recebeu também lhe possibilita tal acesso.

Condicionar a construção do conhecimento ao meio implica, de acordo com Martins (2004), em apresentar os contextos da realidade como se guardassem para todos os indivíduos as mesmas possibilidades humanizadoras, “escamoteando e naturalizando as desigualdades instituídas pela organização social capitalista, que, centrada na propriedade privada dos meios de produção, se reverte num sistema de exploração e escravização do homem pelo homem” (p. 67). Para a autora, a educação fica reduzida à função de instruir e adaptar, preparando os indivíduos para resolver problemas concretos de uma realidade imediata circunscrita às necessidades primárias de sobrevivência. A autora ainda explicita que:

Subjugar os indivíduos a um modelo educacional que apenas os adapte as condições do mercado significa ficar a meio caminho dos reais objetivos da educação. Da mesma forma, aceitar uma educação unicamente adaptativa, significa “compartilhar de sua

mutilação cujas cicatrizes se expressam nas mazelas decorrentes da manutenção da ordem social capitalista, entre as quais se destacam o empobrecimento objetivo e subjetivo dos indivíduos, o sofrimento físico e psíquico, a violência, etc., enfim, o esgarçamento das bases sociais valorativas que conferem o significado e o sentido à vida humana” (Martins, 2004, p. 71).

Dando seguimento à exposição é necessário entender, ainda que sucintamente, as políticas pedagógicas que embasam a prática educacional de formar indivíduos para o mercado de trabalho excludente, tão condizente com as necessidades das economias neoliberais. De acordo com Facci (2004), a teoria do professor reflexivo e o construtivismo são o que há de mais atual em se tratando de literatura que aborda a formação e atuação de professores. Juntamente com a Psicologia Histórico-Cultural, tais teorias são divulgadas junto a escolas e professores e até mesmo “em documentos oficiais que tratam da educação” (p. 80). Cabe lembrar que, muitas vezes, são feitas junções ecléticas dessas teorias, especialmente no que se refere à Psicologia Histórico-Cultural, que parte de fundamentos filosóficos completamente distintos do construtivismo, resultando em aproximações equivocadas que acabam por esvaziar seus conteúdos<sup>42</sup>. Ao que tudo indica, as junções ecléticas não ficam apenas no plano educacional, aplicam-se também aos estudos da Psicologia e da Medicina, uma vez que, no capítulo anterior, relatou-se, nos escritos de Barkley (2008) a utilização das teorias de Vigotski, Luria, Skinner e Bronowski como pertencentes à mesma vertente teórica.

A teoria do professor reflexivo está, na verdade, dividida em três abordagens muito parecidas<sup>43</sup>, que, basicamente, defendem a ideia de que o professor deve ser entendido como um profissional em contínuo processo de formação e suas experiências são fontes de saber para que se construa o conhecimento pedagógico (Facci, 2004).

Já o construtivismo pode ser definido, de acordo com Rossler (2000), como um conjunto de diferentes vertentes teóricas que, “apesar de uma aparente heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possui como núcleo de referência

---

<sup>42</sup> Ao leitor interessado em aprofundar-se a respeito das junções ecléticas que vem sendo feitas com a Psicologia Histórico-Cultural, sugere-se a leitura de Duarte (2002). E sobre o esvaziamento das bases marxistas sofrido por esta teoria indica-se como leitura Tuleski (2008).

<sup>43</sup> As três abordagens são: a narrativa, que tem como ponto de apoio as ideias de Donald Schön (sendo que este se embasa em John Dewey); a crítica, apoiada nas ideias de Zeichner; e a cognitivista, cujo representante é Schulman.

básica a epistemologia genética de Jean Piaget” (p. 7). O autor ainda ressalta que o próprio termo construtivismo foi criado por Piaget<sup>44</sup>.

Conforme Rossler (2000), foi na segunda metade da década de 1980 que o ideário construtivista teve maior adesão por parte dos educadores e estudiosos da educação no Brasil. O autor considera que a repercussão dessa adesão perdura até os dias de hoje. Para o referido autor, ainda que, no decorrer dos anos, tenham sido enfatizadas outras teorias, este movimento, na realidade, serviu para dar espaço à reorganização e reestruturação teórica construtivista. No entendimento do autor, o construtivismo se constitui como uma corrente hegemônica na educação brasileira, exercendo seu poder ora de forma mais explícita, ora de forma menos explícita. Rossler considera que o ideário construtivista tornou-se, entre os educadores, um dos grandes modismos da educação brasileira.

Miranda (2000) concorda que o construtivismo tem apresentado um discurso vigoroso tanto no ambiente escolar quanto fora dele, o que implica em uma prática bastante consolidada na educação brasileira. No entanto, para a autora, a adesão ao ideário construtivista vai além de simples modismo, teria um aspecto intencional para a introdução de tal modelo nas reformas educacionais. Estudos realizados pela autora permitem perceber que o construtivismo pedagógico não era um modismo passageiro explicado pela insistência dos professores em assimilar novas ideias, em retomar a psicologia na educação, ou implantar um projeto pedagógico sem maiores consequências, que não tivesse maiores implicações para a política educacional. No entendimento de Miranda (2000), a problemática dessa corrente pedagógica surge relacionada ao chamado novo paradigma de conhecimento e às políticas educacionais propostas para a América Latina. “Essa concepção viria responder a uma exigência de racionalidade mais instrumental (funcional, imediata, adaptativa) por parte dos processos produtivos” (p. 31).

Sobre essas duas vertentes teóricas, Facci (2004) alerta que, se for feita uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>45</sup> e mesmo dos livros lançados recentemente sobre o construtivismo e a formação reflexiva dos professores, é possível perceber uma estrutura de argumentação sedutora devido ao ecletismo proposto. Como se fosse possível “lançar mão de diferentes perspectivas teóricas, com fundamentos filosófico-metodológicos

---

<sup>44</sup> Além de Rossler (2000), Klein (2000), Miranda (2000), Duarte (2002) e Arce (2000) também vinculam o construtivismo ao pensamento de Jean Piaget.

<sup>45</sup> Os PCNs são referências de qualidade para os Ensinos Fundamental e Médio do país, elaborados pelo Governo Federal. O objetivo dos PCNs é fornecer subsídios para a elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas.

divergentes (e mesmo opostos em muitas ocasiões) para compreender os fenômenos presentes na educação” (p. 91).

A pesquisa de doutorado de Facci (2004) demonstra que há grandes afinidades entre as teorias do professor reflexivo e o construtivismo. O referencial epistemológico da primeira, no que diz respeito à formação e atuação do professor, é muito próximo da epistemologia construtivista. Considerando a proximidade entre as teorias do professor reflexivo e o ideário construtivista, a ênfase, neste texto, será sobre este último (o construtivismo), uma vez que a intenção, neste momento da pesquisa, é apresentar uma explanação geral do ideário pedagógico que perpassa a educação.

Rosler (2007) observa que o ideário de conhecimento difundido na educação, atualmente, propõe o desenvolvimento de um conhecimento adquirido por meio da ação, da utilização e da interação. Esse modelo ficou conhecido como saber fazer, saber usar e saber comunicar. Ou seja, os indivíduos devem desenvolver todas essas capacidades em sua formação, mas devem aprender a desenvolvê-las (“aprender a aprender”). Essa fórmula passa a ser um excelente caminho para que o indivíduo se adapte – embora provavelmente somente alguns de fato se adaptem – a um mundo em constante transformação, “esse seria o indivíduo tido como ideal, valorizado, para executar as tarefas postas pelo processo de trabalho na atualidade” (p. 106).

Duarte (2008) pondera que as pedagogias do “aprender a aprender”, em seus fundamentos, valorizam mais aquilo que o aluno aprende sozinho do que o conhecimento transmitido por alguém. Na opinião do autor, é um lema que sintetiza uma concepção de educação dedicada a formar nos indivíduos uma constante adaptação à sociedade excludente regida pelo capital.

(...) trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social, não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim de saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (Duarte, 2008, p. 12).

Estes ideários, como já foi comentado, estão em sintonia com o mundo do trabalho, que demanda um tipo específico de indivíduo, bem próximo, por sinal, a esse que à educação cabe desenvolver. Há uma aproximação entre o ideário do “aprender a aprender” e determinados discursos no âmbito econômico, sociológico, psicológico e administrativo, que perpassam a esfera do trabalho na sociedade contemporânea (Rossler, 2007).

Nesse novo contexto globalizado das relações de trabalho, em que se exige do indivíduo que apresente múltiplas habilidades, a competência fica bastante enfatizada e o “aprender a aprender” também recebe destaque, por evidenciar a capacidade de buscar, por si próprio, soluções para os problemas que enfrenta e, se não o consegue, na ótica individualista, a responsabilidade recai unicamente sobre ele. Essas transformações atingem também o âmbito educacional e, conseqüentemente, o exercício da profissão do professor (Facci, 2004). Ou seja, todos estão sujeitos a essa lógica perversa, exige-se tanto do professor quanto do aluno que sejam capazes de buscar soluções para os problemas que enfrentam, buscar formas de adquirir conhecimento, buscar desenvolver habilidades e espírito de equipe; porém ambos (professores e alunos) parecem estar pouco direcionados a respeito de como alcançar tantos objetivos, mas, no atual contexto, isso é o que menos importa, porque cada um é responsabilizado individualmente por seus fracassos.

Rossler (2007) destaca que o modelo construtivista, mediante o discurso do “aprender a aprender”, difunde e supervaloriza, no âmbito da educação, a mesma visão de indivíduo e as mesmas habilidades sociais e psicológicas, muito em evidência atualmente na mídia e nas grandes corporações. A ideia difundida é de que se precisa de indivíduos versáteis e ágeis, com criatividade, capazes de pensar e resolver diferentes problemas que possam surgir no trabalho, além de tomar iniciativa frente às situações diversas que possam surgir.

Obviamente que, dentro desse plano ideológico, se o aluno não aprende, se não possui os requisitos (versatilidade, agilidade, criatividade, iniciativa) para o mercado de trabalho, a culpa é dele. É cômodo – e por isso cumpre uma função evidente na atual sociedade – pensar que existe um transtorno de ordem biológica que apenas irá reiterar o insucesso desse aluno ao invés de repensar se a prática educacional e social não estariam transformando as subjetividades, de tal modo que cada vez mais indivíduos, desde a infância até a idade adulta, constituam-se como desatentos e hiperativos.

Arce (2000) salienta o quanto as políticas neoliberais estão articuladas às propostas construtivistas no que se refere à formação de professores. De acordo com a autora, tais políticas apresentam-se como incontestáveis, um pensamento único e verdadeiro. No caso da

educação, a autora dá como exemplo uma campanha lançada por uma emissora de televisão, na qual os cidadãos eram chamados a participar do ambiente escolar, cada um contribuiria com o que soubesse fazer e, além disso, mensalmente, um professor recebia uma homenagem em um programa veiculado aos domingos. Em geral, eram homenageados professores que trabalhavam em condições precárias, com poucos recursos, baixos salários, mas ainda assim não desistiam do seu ofício. Para a autora, da forma como a campanha foi elaborada, a mensagem transmitida não abria espaço para a contestação de que havia algo de errado naquela situação (pobreza, condições precárias, baixos salários), uma vez que o foco da campanha estava sobre a atuação do indivíduo (do professor esforçado) e não sobre a precariedade das políticas públicas educacionais do país.

Além disso, Arce (2000) pondera que o ideário neoliberal transmite e valoriza a ideia de que tudo depende exclusivamente do indivíduo e as relações entre os indivíduos são reguladas pelo mercado, que, pela união de interesses individuais, alcançaria a harmonia social. Assim, as desigualdades são vistas como naturais e “sua fonte vem do esforço de cada um e de uma certa ‘sorte na vida’” (p. 45-46). A imagem do professor, trabalhando em determinada comunidade, improvisando locais para dar aulas, sem recursos financeiros tal qual seus alunos, é veiculada como algo natural. A mensagem transmitida é a de que há uma possibilidade (ainda que remota) de mudança se todos tiverem a mesma iniciativa. “Entretanto as provas mais cabais de que o esforço individual, ou mesmo comunitário, por si só não alterará a vida dos indivíduos são a própria vida dos professores apresentados como exemplos e as precárias condições em que eles trabalham” (p. 46)<sup>46</sup>.

Diante do crescente aumento do desemprego e da exacerbação da luta individual por alguma colocação social, os sindicatos perdem força e os trabalhadores deixam de exigir direitos para poder manter seus empregos. A lógica individualista do “cada um por si” exacerba a exploração. Isso, na carreira docente, é visível quando se consideram os salários dos professores da rede pública que, para compensar, fazem, muitas vezes, jornadas triplas de trabalho o que, por sua vez, prejudica seu desempenho profissional (Arce, 2000). Destaca-se ainda uma grande contradição ressaltada por essa mesma autora:

---

<sup>46</sup> Com base no exposto, é possível pensar em uma aproximação entre os pressupostos neoliberais e o conceito de resiliência aplicado à Psicologia, que vem ganhando espaço nas últimas décadas. Tal conceito refere-se à capacidade do indivíduo de superar crises e adversidades em diferentes contextos. É uma espécie de resistência ao stress que tanto pode fazer parte do indivíduo (algo intrínseco a ele) quanto pode ser adquirida de acordo com fatores ambientais. Os principais traços das pessoas ditas resilientes seriam: sociabilidade, criatividade na resolução de problemas e um senso de autonomia e de proposta. Aos interessados em saber mais a respeito desse conceito no campo da Psicologia, sugere-se a leitura de: Yunes (2003).

A educação torna-se a chave e o ponto principal de qualquer pauta, pois ela será um dos principais mecanismos a garantir o sucesso do indivíduo, mas, por outro lado, o corte de gastos com políticas sociais (nelas está incluída a educação) leva ao incentivo e ao incremento do trabalho voluntário. A comunidade e o indivíduo devem arcar com os custos desse acesso precioso ao sucesso (Arce, 2000, p. 47).

Na opinião de Facci (2004), as perspectivas amplamente difundidas no campo educacional acabam por gerar ou consentir que haja um esvaziamento do trabalho docente. Os pressupostos dos quais tais teorias partem estão desarticulados com a prática social, impossibilitam a compreensão do indivíduo inserido num contexto social e não visam superar o *status quo* vigente. O excerto de Rössler (2007, p. 113) parece propício para complementar a opinião de Facci.

Ao que tudo indica, no âmbito do trabalho educativo, o sentido ontológico, universal, do trabalho humano vem sendo perdido e substituído por um sentido reducionista, pragmático e ideológico, o qual por sua vez reduz e limita o campo de visão e de ação de todos aqueles indivíduos envolvidos nesse trabalho. De fato, limita a própria especificidade humana, ao reduzi-la a mera mercadoria produtora de mercadoria. Nesse contexto, perde-se, inclusive, como não poderia deixar de ser, as especificidades e o sentido ontológico do próprio trabalho educativo, alienando-se assim a própria atividade do educador como mediação necessária à reprodução do ser social. Atuar na educação se torna apenas mais um trabalho assalariado, trabalho abstrato, meio de subsistência desse trabalhador e que deve também estar adaptado às exigências do mercado.

Entende-se que, nas referidas condições, o contexto educacional torna-se um campo propício para a incorporação de modismos, como, por exemplo, as noções de que o aluno diagnosticado com o que se reconhece como TDAH, atualmente, tem a capacidade de

aprendizagem reduzida ou prejudicada em relação aos que não têm o mesmo diagnóstico (vide capítulo I). Contudo, tais pressupostos não resistem a uma análise mais aprofundada, como a que considera a dinâmica da organização social e o impacto desta na esfera individual e educacional.

Soma-se a esse ideário pedagógico, que vai ao encontro das políticas neoliberais, o universo ideológico pós-moderno que propõe a negação temporalidade, da história, da racionalidade (Arce, 2000). Para a autora, o pós-modernismo reforça o individualismo exacerbado disseminado pelas políticas do neoliberalismo, na medida em que apresenta a realidade de forma fragmentada. Com tais encaminhamentos, verifica-se que o sujeito vai se tornando seu próprio algoz tanto no sentido de adoecimento objetivo como de explicar seus fracassos pela ótica naturalizada das inaptidões ou incapacidades.

A respeito do pós-modernismo, pode-se afirmar, de acordo com Grenz (1997), que esse termo (pós-moderno ou pós-modernismo) surgiu na década de 1930, mas só ganhou projeção anos mais tarde. Inicialmente, por volta de 1960, com movimentos culturais de periferia entre artistas, arquitetos e pensadores nos EUA. Em 1970, o movimento tomou mais espaço na cultura nacional, tendo adeptos tanto nos movimentos artísticos quanto nos bancos universitários. Nos anos de 1980, a adesão ao movimento era considerada completa, e o pós-modernismo tornou-se uma cultura “pop” não somente aceitável, como também era desejável ser pós-moderno.

A vida na aldeia global imbuíu seus cidadãos de uma consciência vívida da diversidade cultural de nosso planeta – uma consciência que parece estar nos encorajando a adotar uma nova atitude mental pluralista. Essa nova mentalidade compreende mais do que simplesmente a tolerância por outras práticas e pontos de vista: ela afirma e celebra a diversidade. A celebração da diversidade cultural, por sua vez, requer um novo estilo – o ecletismo – o estilo da pós-modernidade (Grenz, 1997, p. 39).

Duarte (2004) explica que o termo pós-modernismo é usado para “abarcando uma gama heterogênea e ampla de correntes de pensamento que possuem em comum a atitude cética em

relação à razão, à ciência, ao marxismo e à possibilidade de o capitalismo ser superado por uma sociedade que lhe seja superior” (p.219).

O indivíduo típico da modernidade seria ativo (mas não hiperativo), empreendedor, um explorador que tenta submeter a seu domínio racional as forças da natureza, incluídas aquelas que a espécie humana carrega em si mesma. “Segundo os pós-modernos, todo indivíduo se divide em papéis múltiplos e efêmeros, em máscaras descartáveis, estando a personalidade em contínua dissolução no fluxo caótico de uma realidade sociocultural também ela sem centro, sem unidade, sem racionalidade” (Duarte, 2004, p. 220).

Nagel (2005) destaca que no contexto pós-moderno, as características ou aspectos mais acentuados do homem contemporâneo são: a busca do prazer imediato; o descompromisso com o outro; a falta de motivação para qualquer tipo de trabalho; a ausência de perspectiva para seu futuro; banalização da morte; indisponibilidade para qualquer reflexão. Especificando tais características, a autora destaca que a busca pelo prazer é marcada por um indivíduo que está voltado para os próprios desejos, e a satisfação deve ser imediata. “A geração da pós-modernidade passa a viver sob forças internas direcionadas ao gozo pessoal. As **exigências relativas à individualidade tornam-se uma obsessão. A subjetividade torna-se radical**. No discurso e na prática dos sujeitos atuais, constata-se que o “**tempo é dele**”, o “**espaço é dele**”, a “**escolha é dele**”(…)” (Nagel, 2005, p. 4, grifos e aspas da autora).

Na pós-modernidade, conforme Hall (1999) o sujeito torna-se fragmentado, compondo-se de várias identidades. As projeções dessas identidades variam de acordo com as necessidades transmitidas pela cultura. Os processos de identificação, por meio dos quais os sujeitos projetam suas identidades culturais, tornam-se cada vez mais provisórios e variáveis. Com isso, o conceito de sujeito pós-moderno fica sendo o de um sujeito sem uma identidade fixa, essencial ou permanente. Pode-se dizer que há uma aproximação entre o conceito de sujeito pós-moderno e os ideais do “aprender a aprender”, em que o sujeito deve estar preparado e ser capaz de adaptar-se a tudo e rapidamente.

Hall (1999) ainda acrescenta que na pós modernidade, a sociedade é entendida como em contínua mudança, “constantemente sendo ‘descentrada’ ou deslocada por forças fora de si mesma” (p. 17). O que caminha ao encontro das políticas neoliberais que preveem a atuação do livre mercado como determinante do movimento da sociedade.

É também importante destacar que a liberdade sem princípios reguladores, a exacerbação do individualismo de caráter narcisista, a autonomia sem responsabilidade,

características dos sujeitos da pós-modernidade, caminham junto com um sujeito que desenvolve “depressões, estados de pânico, irritabilidade, **déficit de atenção**, apatia, ausência de motivação para qualquer trabalho, além de total indisponibilidade para a reflexão” (Nagel, 2005, p. 5, grifos nossos). Fenômenos com os quais a educação convive com certa proximidade e, pela incorporação de determinados paradigmas naturalizantes, explica tais fenômenos como intrínsecos ao indivíduo.

Além disso, a concepção de mundo pós-moderna não admite um único ponto de vista, um significado objetivo da realidade, porém pontos de vistas e perspectivas diversas, que variam de acordo com a comunidade da qual o indivíduo participa. A verdade nunca é absoluta para os pós-modernos, mas sim relativa à comunidade (Grenz, 1997). Nesse sentido, Arce (2000) observa que, ao se afirmar que o construtivismo não aceita que exista conhecimento objetivo, universal, e que a atribuição de sentidos e significados para a realidade é fruto de constructos pessoais, é possível reconhecer o núcleo da questão pós-moderna presente, visto que esta também nega a capacidade do ser humano de conhecer a realidade de forma objetiva, como também transforma o conhecimento em uma construção individual.

A autora destaca que destrói-se a possibilidade de desenvolvimento do conhecimento racional e de uma visão que envolva a totalidade da produção humana; disso resulta a impossibilidade de controle coletivo e consciente das direções tomadas pela sociedade como um todo. Com isso, pós-modernos e construtivistas oferecem ao neoliberalismo forte ferramenta para explicar diferenças socioeconômicas entre os indivíduos, uma vez que estes não são mais fruto da história, mas de suas ações individuais, do destino, do cotidiano, do presente (Arce, 2000).

Se cada um percebe a realidade de uma maneira diferente, a educação não precisa ser a mesma para todos, com isso, Arce (2000) pondera que o construtivismo, apoiando-se no pós-modernismo, pode afirmar que a “educação escolar deve ter como fonte principal do processo de ensino-aprendizagem a construção individual do conhecimento, a negociação de significados, centrando no cotidiano os conteúdos, não falando em privação cultural, mas em diferenças culturais” (p. 52). Da mesma forma, pondera a autora, o neoliberalismo não fala em exploração econômica, mas em diferenças econômicas saudáveis, fruto da competitividade do mercado. É importante observar que essas ideias de diferenças econômicas saudáveis e diferenças individuais saudáveis inserem-se na condição de algo produtivo, gerador de capital, já que o indivíduo é livre para, a partir do seu diferencial,

buscar formas de se sobressair e, implícito a isso, gerar lucros. No entanto, nessa lógica, quando o “diferencial” não é gerador de capital, ou no caso da escola, quando denuncia que algo não caminha bem, merece tratamento, regulação.

Com isso, o construtivismo colabora, no âmbito da educação, para que alguns indivíduos desenvolvam cada vez mais a capacidade adaptativa imposta pela sociedade a seus membros. Tal capacidade adaptativa é necessária para que possam sobreviver. A escola torna-se pobre de conteúdos, uma vez que o senso comum a invade sob a denominação de “sabedoria popular” e ao professor cabe deixar o papel de intelectual e assumir o de técnico ou acompanhante da construção do conhecimento do indivíduo (Arce, 2000).

Se a escola tem seus conteúdos esvaziados, se o professor ganha status de acompanhante do processo, se o indivíduo deve adaptar-se, enfim, se a educação está “atravessada” por políticas que centram no indivíduo a responsabilidade por tudo que lhe acontece, é importante discorrer a respeito de como fica a resolução dos ditos problemas de aprendizagem ou as “queixas escolares” conforme conceituado por Souza (2004). Incluindo aqui o fenômeno reconhecido pelos manuais de Medicina e Psicologia como TDAH, que é visto como um “impedidor” da aprendizagem, procurar-se-á discorrer sobre quais encaminhamentos são dados, qual o entendimento a esse respeito.

Ao longo das leituras realizadas para esta pesquisa, pôde-se observar que não é atual a prática de encaminhar para atendimento médico crianças que não aprendem e, neste momento em que todas as responsabilidades ficam centralizadas no plano individual, parece que essa prática ganha ainda mais força, uma vez que torna-se natural, por exemplo, que existam crianças em sala de aula usando medicamento por não conseguirem prestar atenção nas aulas. São formas reducionistas de encarar o problema, as quais casam perfeitamente com os preceitos neoliberais, ideologia que sustenta o atual estágio do capitalismo. Esse é o assunto do próximo subitem.

### **2.3 A saúde no ambiente escolar: uma maneira “nova” de responsabilizar o aluno por seu fracasso?**

Collares e Moysés (1992) destacam que os movimentos de inserção da saúde no ambiente escolar tiveram, no Brasil, suas primeiras implementações no início do século XX, mais precisamente nos anos de 1920. “Desde o início, tais serviços existem, formalmente,

para desenvolver atividades de saúde no interior das escolas, sem que, de fato, tenham realizado suas propostas” (p. 23).

A prática de biologizar, medicalizar, psicologizar problemas de aprendizagem, conforme Boarini (1993), tem seus fundamentos reforçados na sociedade brasileira após a década de 1930. As necessidades da sociedade urbano-industrial que estava despontando eram de mais instrução para a população que saíra do campo para trabalhar nas indústrias da cidade. Nesse primeiro momento, os problemas de aprendizagem do aluno eram atribuídos à sua personalidade, conduta, raça, falta de higiene, etc., dando entrada aos profissionais higienistas, eugenistas<sup>47</sup> e psicanalistas no processo pedagógico e na própria definição de escola nas primeiras décadas do século XX. O serviço de saúde escolar privilegiava o atendimento do aluno nos limites do seu corpo e seu psiquismo e “nestes termos justificava-se a pública e oficial identidade entre o Médico e o Professor” (Boarini, 1993, p. 98).

Originariamente, a saúde escolar tinha por objetivos: promover a higienização do ambiente escolar e garantir a higidez dos corpos dos docentes e discentes; a consequência destes seria o terceiro objetivo: garantir condições de saúde adequadas para a aprendizagem, reduzindo as taxas de evasão e repetência. As ações para concretizá-los eram inspeções periódicas realizadas por médicos e atendimento odontológico na própria escola (Collares & Moysés, 1992, p. 24).

As décadas de 40, 50 e 60 do século XX foram marcadas por forte êxodo rural, o que gerou grandes agrupamentos de pessoas nas cidades em processo de industrialização. Tais pessoas uniam-se na luta por interesses comuns, reivindicação por serviços básicos de saúde e educação (Boarini, 1993).

---

<sup>47</sup> Os movimentos eugenistas e higienistas visavam ao aprimoramento da raça e ao asseio físico e moral dos indivíduos respectivamente. Foram movimentos de proporção mundial e tiveram expressão também no Brasil, inclusive no âmbito escolar. Conforme Boarini (1993), as propostas de educação higiênica e eugênica basicamente tinham como intuito principal acabar com os problemas de aprendizagem através da “limpeza” moral de seus alunos. A higiene mental era incentivada mediante hábitos moralmente saudáveis. “Nesta época estimula-se, através da higiene escolar, a criação de técnicas de regulação e normatização que a longo prazo, pensava-se educar toda a sociedade” (p. 38). A autora destaca que os movimentos higienistas em seus desdobramentos, objetivando o aprimoramento da raça (eugenia), tinham como pano de fundo a exacerbação do Nacionalismo.

A partir da década de 1950 com a industrialização cada vez mais consolidada e seguindo o modelo norte americano, as necessidades impostas pelos grandes conglomerados populacionais, atraídos pela oportunidade de emprego, são de escolas públicas para todos. As lutas das classes populares eram para que se cumprisse uma determinação da Constituição Federal de 1934 da educação elementar para todos. No entanto, o ensino entre as classes mais favorecidas e menos favorecidas era diferenciado. Ficava a classe operária com o ensino voltado para qualificação da força de trabalho, sobre a qual se mantinha um controle político-ideológico entendido como medida de prevenção contra a delinquência (Boarini, 1993). Vale recordar o que foi exposto no início deste capítulo a respeito do chamado período de ouro do capitalismo, que teve sua consolidação nas décadas de 1950 e 1960. Assim, entende-se que era necessário investir em educação para atender às demandas do crescimento industrial.

Dessa forma, os movimentos higienistas e escolanovistas<sup>48</sup> das décadas anteriores não dão conta de atender às necessidades da área educacional – inserida numa sociedade que caminhava cada vez mais para o processo de industrialização e pregava valores como igualdade e liberdade da compra e venda de força de trabalho. Fomentava-se cada vez mais a participação popular nos processos políticos nos anos de 1950, tendo como pano de fundo a Declaração dos Direitos do Homem<sup>49</sup>. As reivindicações eram basicamente por aumento quantitativo das oportunidades educacionais e por qualidade de ensino. Se, por um lado, houve aumento do acesso à escolarização, por outro, não se pode afirmar que houve melhoras no que diz respeito ao aspecto qualitativo (Boarini, 1993).

Nesse contexto, sempre foi na escola pública, de acordo com Collares e Moysés (1992), que se detectaram os altos índices de fracasso escolar, com taxas que se perpetuaram por mais de 40 anos. Frente a esse fato, os próprios profissionais da educação passaram a aceitar soluções advindas de outras áreas do conhecimento, no caso, a saúde. Isso se deu, também, em virtude de problemas na formação dos profissionais da educação, que, em geral, não conseguiam (talvez ainda não consigam) articular a realidade política na qual estão inseridos com o saber pedagógico, não reconhecendo os determinantes políticos e

---

<sup>48</sup> O movimento da Escola Nova começou a ser implementado no Brasil na década de 1930. A Escola Nova trazia propostas pedagógicas focadas em como se dá o processo de aprendizagem, privilegiando os aspectos psicológicos em detrimento do lógico (Saviani, 2007). Os escolanovistas defendiam que se respeitasse a potencialidade de cada aluno no processo de ensino. Porém se, por um lado, o movimento da Escola Nova reconheceu as especificidades psicológicas da criança, por outro, colocou a escola acima dos interesses de classe, ou seja, voltou-se especificamente para seu interior, perdendo de vista as necessidades da estrutura social daquele momento (Boarini, 1993).

<sup>49</sup> Trata-se de um documento publicado pela Organização das Nações Unidas em dezembro de 1948 que descreve todos os direitos que um ser humano possui, dentre eles está o direito da participação popular nos governos de seus respectivos países, exercido de forma direta ou por meio da escolha de um representante.

pedagógicos do mau rendimento, das evasões. “Sem formação adequada para elaborar propostas, não sabem de quem e como cobrar a responsabilidade por projetos adequados. Em consequência, o espaço eminentemente pedagógico da instituição escolar tem se esvaziado cada vez mais” (Collares & Moysés, 1992, p. 25).

A partir de 1950, o mau rendimento escolar passa a ser explicado por meio de interpretações pautadas na neurologia – lembre-se do exposto no capítulo I, nessa época, os problemas de desatenção e hiperatividade passaram a ser entendidos como *lesão cerebral mínima* –, nas desigualdades econômicas, na desnutrição, nas precárias condições sociais dos alunos, etc. É neste período que surgem os programas de merenda escolar e os atendimentos do programa de higiene mental mudam seu enfoque do trabalho diretamente com o aluno para a assistência a diretores, serventes, pais e professores (Boarini, 1993).

No período de 1960, especialmente após o golpe militar, marca uma educação tecnicista, o que corresponde às exigências de uma sociedade marcada pela racionalidade, eficiência e produtividade. Nesse período, enfatizam-se as técnicas de ensino, tais como: enfoque sistêmico, microensino, instrução programada, máquinas de ensinar. “A objetividade e a neutralidade científica passam a ser ‘a palavra de ordem’” (Boarini, 1993, p. 63, aspas da autora). De acordo com a autora, nesse momento, surge a figura do técnico especializado, neutro e, conseqüentemente, imparcial, responsável pelo planejamento, coordenação e controle do processo educativo, tendo como orientação principal a organização racional dos conteúdos escolares. Aos professores e alunos cabe a tarefa de execução do trabalho pedagógico. Contudo, os índices de repetência e evasão escolar mantinham-se altos.

No período de 1970, quando a ditadura militar liderava de forma violenta, surgem alguns críticos que explicitam as dificuldades de aprendizagem como decorrentes dos problemas da organização social vigente. Porém era uma crítica unilateral, que não apontava soluções para os problemas que desvendava, o que Saviani (2008) chama de crítico-reprodutivista. Nessa época, o setor da saúde passa por um período de intensas privatizações, inclusive no que se refere aos serviços oferecidos no âmbito escolar. O serviço anteriormente prestado de Higiene Mental Escolar, com o intuito de tratar os alunos com “problemas”, perde força, no entanto, os maus resultados de desempenho dos alunos continuam a aparecer. Os atendimentos clínicos individualizados são substituídos por atendimentos voltados para a instituição. Os consultórios psicológicos, montados anteriormente próximos a grupos escolares, foram extintos. O novo enfoque privilegiava o treinamento de professores para que estimulassem habilidades acadêmicas em seus alunos, habilidades essas entendidas como

necessárias para o início da aprendizagem. Ainda assim, não houve melhoras nos números de evasão e repetência escolar (Boarini, 1993).

Na década de 1980, entram em cena propostas de valorização do professor, implantação do chamado ciclo básico<sup>50</sup>, mais autonomia para as escolas agirem de acordo com suas realidades institucionais e da comunidade – lembre-se que, nesse período, o Estado forte, vigente nas décadas de 1950-60, já estava em declínio, abrindo-se cada vez mais às políticas neoliberais –. O construtivismo passa a ser inserido nos currículos escolares por meio das obras de Emilia Ferreiro<sup>51</sup>. Nessa década, retoma-se a prática do atendimento individualizado, desta vez não mais nas clínicas de orientação infantil, ou nos consultórios psicológicos, como era a prática no início do século. Os atendimentos eram (e ainda são) realizados nas Unidades Básicas de Saúde (Boarini, 1993).

Em pesquisa realizada no ano de 1989 em oito Unidades Básicas de Saúde da cidade de São Paulo, Souza (2004) constatou que 70% dos encaminhamentos de crianças entre cinco e quatorze anos para atendimento psicológico eram devido a problemas de escolarização. As principais queixas remetiam a problemas de aprendizagem e problemas de comportamento.

Em geral, as respostas para a não aprendizagem do aluno giravam em torno de problemáticas levantadas sobre distúrbios oriundos no momento do parto, “desnutrição” e a pobreza em geral (Valla, 1992). Quanto a pobreza, Souza (2004) observa que a crença é a de que, por serem pobres, tais crianças apresentam déficits cognitivos, vêm de famílias desestruturadas e são vítimas de carência afetiva. Boarini (1993) destaca que tais crenças são reproduzidas como mitos que se perpetuam ao longo do tempo. Essas interpretações não nascem espontaneamente, são sustentadas por estudos de caráter ideológico. O desfecho das crianças encaminhadas, frequentemente, termina em um centro municipal de saúde e com a aplicação de eletroencefalograma ou outro teste semelhante (Valla, 1992).

Um dado importante, observado por Souza (2004), é que metade das crianças encaminhadas eram ingressantes na escola, ou seja, estavam no início do processo de alfabetização. Esse dado, de acordo com a autora, dá margem para trabalhar com a hipótese de que os professores lançam, desde o início, um “olhar clínico” sobre os alunos, o que

---

<sup>50</sup> O ciclo básico foi criado com o intuito de sanar os altos índices de reprovação nas séries iniciais do ensino fundamental (antigo 1º grau). Foi implantado nas escolas públicas do Estado de São Paulo em 1984, propondo a supressão da reprovação entre a 1ª e a 2ª série do ensino fundamental. No Paraná, o ciclo básico passou a ser implantado a partir de 1988.

<sup>51</sup> Emilia Ferreiro (1937-), psicóloga argentina estudiosa dos processos de alfabetização na criança, fez doutorado na Suíça sob a orientação de J. Piaget. Enfatiza-se a importância da obra de Ferreiro por esta ter descrito como se dá o processo de aquisição da escrita na criança, seus escritos tiveram grande impacto na construção dos PCNs brasileiros a partir da década de 1980.

representa um processo precoce de responsabilização do indivíduo por suas dificuldades na escola.

O encaminhamento de crianças que se encontram no início do processo de alfabetização, conforme Souza (2004), pode caracterizar a existência de um conjunto de expectativas da escola em relação ao aluno iniciante. Assim, quando o aluno se desvia do padrão preestabelecido pela escola, passa a ser visto como um potencial de problemas que precisa ser tratado preventivamente. “E nesse caso a escola acaba por apresentar um pré-diagnóstico das dificuldades escolares” (p. 25).

Essa prática de encaminhamento, realizada por professores e diretores, leva Souza (2004) a questionar a formação de professores e especialistas em educação nos cursos de Magistério e Pedagogia. Para a autora “a formação recebida, acrescida dos desafios enfrentados na prática docente diária, enfatiza as explicações psicológicas aos problemas escolares” (p. 26).

Outro dado importante, discutido por Souza (2004) é que, em geral, o fato de a criança encaminhada necessitar de atendimento psicológico é muito angustiante para as famílias. Sobretudo nas populações mais carentes, que associam tal atendimento com problemas mentais e loucura. O mais interessante é saber que em muitos casos, conforme menciona a autora, a escola condiciona a permanência da criança na instituição ao acompanhamento psicológico sugerido “desrespeitando dentre outras coisas um preceito constitucional” (p. 27).

A rotulação de crianças que apresentam problemas de escolarização não interfere apenas no ambiente escolar. De acordo com Collares e Moysés (1992), interferem em todo o desenvolvimento da personalidade, da autoestima, do autoconceito. Os “rótulos” impostos (é disléxico, é hiperativo, etc.) ficam ligados à vida das crianças, essas passam a se considerar “doentes” (Collares & Moysés, 1992).

Complementam-se as ideias de Souza (2004) e Collares e Moysés (1992) com a afirmação de Valla (1992), quando este destaca que tamanha é a confusão entre os professores, pais e os próprios alunos sobre a questão de repetência, desempenho escolar e problemas de aprendizagem que se corre o risco de solidificar uma imagem sutil e ao mesmo tempo prejudicial a esse respeito, qual seja: a de se confundir os problemas de aprendizagem e repetência com a própria capacidade da criança de aprender. “Dessa forma chega-se à conclusão equivocada de que o constante “fracasso” das classes populares na escola pública é

na realidade uma constatação da sua incapacidade de aprender, de desenvolver adequadamente as atividades intelectuais” (p. 19).

A queixa psicológica mais frequente, de acordo com Souza (2004), não está relacionada a distúrbios emocionais ou problemas de ordem familiar vivenciados pela criança, é antes uma queixa relacionada a problemas do processo de escolarização, como define a autora: “é uma *queixa escolar*” (p. 28). Tal queixa representa a maior demanda de trabalho dos psicólogos nas Unidades Básicas de Saúde – UBS.

Na outra face da mesma moeda, evidencia-se no que diz respeito à prática psicológica em geral, o psicodiagnóstico da queixa escolar, o qual se limita a entrevista inicial com anamnese, aplicação de testes, encaminhamento para psicoterapia e orientação de pais. São raros os casos em que os psicólogos realizam alguma orientação com o professor que encaminhou a queixa. Nos laudos psicológicos a respeito das crianças encaminhadas, muito pouco se menciona a escola, dados como as experiências de reprovação escolar, por exemplo, não aparecem. Quando a escola é citada no laudo, é para explicar que os conflitos vivenciados em âmbito familiar também se refletem no processo de aprendizagem. Ao leitor dos laudos, fica a impressão de que fatos relevantes sobre vida da criança, como a repetência escolar, não são considerados. As conclusões dos psicodiagnósticos caminham sempre na direção do encaminhamento dos alunos para a psicoterapia e dos pais para a orientação familiar, sem que se faça qualquer sugestão em relação às estratégias do professor, da escola de modo a minimizar as dificuldades da criança (Souza, 2004).

Souza (2004) ainda faz uma importante observação: a maioria dos psicólogos desconhece a força, no âmbito escolar, que tem os laudos emitidos por eles a respeito das crianças com dificuldades de aprendizagem. “O laudo psicológico é um parecer técnico, entendido como um instrumento definitivo que atribui as verdadeiras causas de um determinado problema psíquico” (p. 29). Com frequência, a utilização dos laudos psicológicos nas escolas traz consequências negativas para as crianças, como o reforço da estigmatização e o não-fortalecimento do aprendizado.

O atendimento psicológico frente à queixa escolar, em geral, traz a predominância de um modelo teórico que centra os problemas referentes ao encaminhamento como pertencentes exclusivamente ao indivíduo. O fracasso escolar é entendido como decorrente de dificuldades emocionais vivenciadas pela criança, que se expressam no início do processo de escolarização, em virtude dos desafios apresentados nesse momento. “Aquilo que se passa

com a criança na escola é um sintoma dos conflitos vividos internamente por ela” (Souza, 2004, p. 31).

No entendimento dos psicólogos, os acontecimentos vividos no âmbito escolar pela criança são sintomas de conflitos internos e de sua relação familiar tida como inadequada ou insuficiente. Tal entendimento justifica a aplicação de testes projetivos ou sessões de ludodiagnóstico, visando descobrir os aspectos inconscientes que justificariam o atendimento psicológico. “Essa interpretação do mundo e dos indivíduos não é considerada como uma das versões possíveis na Psicologia, mas como *a versão* que explica todos os problemas de escolarização” (Souza, 2004, p. 33).

A adesão dos psicólogos ao modelo psicologizante ou medicalizante de atendimento à queixa escolar é um fato. Ela é reflexo de uma visão de mundo que explica a realidade a partir de estruturas psíquicas e nega as influências e/ou determinações das relações institucionais e sociais sobre o psiquismo, encobrindo as arbitrariedades, os estereótipos e preconceitos de que as crianças das classes populares são vítimas no processo educacional e social (Souza, 2004, p. 35).

De acordo com Collares e Moysés (1992) as relações profissionais na escola são transformadas. Os professores, que deveriam ser os responsáveis por analisar e resolver os problemas educacionais, ficam como mediadores, triando e encaminhando alunos para os especialistas da saúde. Tais encaminhamentos conferem certo alívio à angústia dos professores, não só por transferir deveres, mas, sobretudo, por deslocar o eixo de preocupações do coletivo para o particular. “O que deveria ser objeto de reflexão e mudança – o processo pedagógico – fica mascarado, escamoteado, pelo diagnosticar e tratar singularizados, uma vez que o problema, o ‘mal’ está sempre localizado no aluno” (p. 27). O fim do processo, como já mencionado, é a culpabilização da vítima, ou seja, do aluno.

Com essa prática, as unidades básicas de saúde são vistas, no entendimento de Valla (1992), como um grande guarda chuva, onde muitos problemas deveriam ser resolvidos. Como a escola mostra-se incapaz de resolver o problema do aluno, a alternativa restante é o posto de saúde.

Ao questionarem se a saúde poderia colaborar como a superação do fracasso escolar, Collares e Moysés (1992) observam que o trabalho interdisciplinar pode facilitar a produção de conhecimento nas duas áreas o que poderia se converter em benefícios para a população atendida. Contudo, as autoras alertam que, para que isso ocorra, é essencial “que se trabalhe a partir de pressupostos acerca do caráter social de ambos os setores, tanto em termos de origem como de solução dos problemas existentes” (p. 27). Dessa forma, a saúde não ofereceria soluções propriamente ditas para os problemas da educação, mas faria interlocução com essa área na medida em que ambas estabelecessem os mesmos objetivos.

No que diz respeito à avaliação e à intervenção do psicólogo na escola, Meira e Tanamachi (2003) defendem que os métodos utilizados não visem encontrar no indivíduo a explicação para a queixa apresentada. Contudo, o foco não deve deslocar-se da criança para a família e/ou para escola de forma específica, o que deve ser analisado, segundo as autoras, é a compreensão das circunstâncias, já que estas podem se transformar.

Nessa perspectiva, a avaliação ganha caráter investigativo e não classificatório. A base das investigações propostas por Meira e Tanamachi (2003, p. 32) é “o resgate histórico das situações concretas que permitiram a existência da ‘queixa’”. A intervenção consiste em identificar as possibilidades de superação da condição apresentada.

Embasadas nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, as autoras supracitadas defendem que o objeto do psicólogo em uma instituição de ensino, seja ela escola, universidade, creche, pública ou privada, deve ser o encontro dos sujeitos com a educação. A finalidade máxima do trabalho deste profissional deve ser “contribuir para a construção de um processo educacional que seja capaz de socializar o conhecimento historicamente acumulado e de contribuir para a formação ética e política dos sujeitos” (Meira & Tanamachi, 2003, p. 43).

Para que isso ocorra, é importante que, na delimitação das áreas de intervenção da Psicologia, leve-se em consideração o quanto esta ciência pode contribuir para que a escola cumpra o seu papel social. Sob essa ótica, o psicólogo deixa de ser um mero profissional que está na escola para resolver problemas e/ou divulgar teorias e conhecimentos da Psicologia. Seu papel passa a ser o de um profissional engajado, que ajuda a escola a remover os obstáculos que se interpõem entre o sujeito e a apropriação do conhecimento (Meira & Tanamachi, 2003).

Considerando que a escola é a instância responsável por socializar o conhecimento historicamente acumulado e a finalidade da ação docente se concretiza na tarefa de ensinar

com qualidade, Meira e Tanamachi (2003) acrescentam que é preciso que o professor “selecione tanto os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos alunos quanto as formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (p. 45). Daí a importância, ressaltam as autoras, da interlocução entre a escola e a Psicologia, visto que esta última pode auxiliar o professor compreender como se dá o desenvolvimento do aluno, sobretudo quando este é entendido sob uma perspectiva crítica.

Resgatando a importância da educação, destaca-se o entendimento de Saviani (2007) a respeito desta. Para o autor, a educação consiste na comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturidade, inseridas em uma determinada situação histórica. Tem a educação como finalidade máxima a *promoção do homem*, isto é, torná-lo capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela, transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens. A educação mantém estreita relação com a consciência que o homem tem de si mesmo e essa consciência vai evoluindo de época em época.

Nesse sentido, a escola tem como função essencial, conforme Martins (2004), a socialização do saber historicamente produzido, cujo objetivo principal é a máxima humanização dos indivíduos. Para tal, deve-se ter claro que a socialização do saber historicamente produzido não está pautada na esfera do cotidiano, no que é imediatamente visível e acessível. A máxima humanização dos indivíduos, segundo a autora, pressupõe a apropriação de conhecimentos acima da esfera cotidiana, tal tarefa não é exclusiva da escola, porém esta tem papel insubstituível na transmissão desses conhecimentos não-cotidianos.

Para Arroyo (1998), educar significa humanizar, encaminhar o indivíduo para a emancipação, autonomia responsável. Aos mestres, cabe o papel de democratizar o saber, a cultura, e o conhecimento de forma que possa conduzir o sujeito a “aprender o significado social e cultural dos símbolos construídos, tais como as palavras, as ciências, as artes, os valores, dotados da capacidade de propiciar-nos meios de orientação, de comunicação e de participação” (p. 144).

Diante do que foi exposto ao longo deste subitem, evidencia-se que a educação, ao assumir as características já mencionadas, não tem cumprido esse papel de *promoção do homem*, conforme Saviani (2007) defende. Em especialmente quando centraliza no indivíduo a responsabilidade por sua aprendizagem ou não-aprendizagem. Nesse sentido, a escola que deveria ser a responsável por produzir indivíduos livres, capazes de compreender a realidade que os rodeia para que possam atuar sobre ela e modificá-la e que deveria também contribuir

para o desenvolvimento psíquico de seus alunos, acaba apenas reificando a ideia de que o problema é do indivíduo, se o aluno não aprende é porque tem alguma doença, transtorno, atraso. Alguns profissionais da Psicologia, por sua vez, colaboram com esse processo de individualizar os problemas escolares, na medida em que centram suas práticas no diagnóstico e classificação dos alunos e, com isso, atuam de forma descolada da realidade social em que estes se encontram.

Não se pretende, com isso, culpar a escola pelo não desenvolvimento dos alunos ou, pior, por ser responsável pelo diagnóstico de TDAH que alguns alunos recebem. Apenas pretende-se demarcar que a escola, enquanto uma instituição que está “atravessada” pelas políticas neoliberais e pelos conceitos da pós-modernidade, vem colaborando para a perpetuação do entendimento hegemônico do TDAH e de outros problemas, muitas vezes também considerados como transtornos, que não cabe mencionar aqui. Tampouco pretende-se desmerecer o trabalho do psicólogo na instituição escolar, ao contrário, reconhece-se a importância dos profissionais da Psicologia no âmbito escolar. O que se questiona, nesse caso, é o tipo de atuação destes profissionais que, como observou Souza (2004), acabam aderindo a um modelo que desconsidera as determinações das relações sociais e institucionais sobre o desenvolvimento do psiquismo do aluno, enfatizando uma atuação, sobretudo, classificatória.

É importante observar ainda que, embora haja uma visão predominante tanto a respeito dos problemas de escolarização quanto do fenômeno da desatenção e da hiperatividade – visão esta que, como vem sendo mostrada, responsabiliza o indivíduo por seu(s) problema(s) –, verifica-se a tensão feita por concepções contra-hegemônicas, que começam a se fortalecer. Em se tratando das explicações dos problemas de escolarização, ganharam expressão publicações de autores que se contrapõem às correntes hegemônicas de pensamento especialmente nos anos de 1980 (Boarini, 1993; Saviani, 2008). Estudos nessa perspectiva crítica vêm ganhando espaço desde então. No caso do que se reconhece como TDAH, foi mencionado no capítulo anterior que, na década de 1970, surgiram os primeiros questionamentos a respeito do tratamento, diagnósticos, etc.<sup>52</sup>. Além disso, tem-se, na década de 1980, questionamentos realizados por Sucupira (1986), na década de 1990, Collares e Moysés (1992), Werner (1997); na década atual, Eidt (2004), Conrad (2005), Eidt e Tuleski (2007), Eidt e Ferracioli (2007). Assim, embora exista uma predominância de tal visão apontada, há também um movimento inverso, ao qual o presente trabalho vem se somar.

---

<sup>52</sup> Barkley (2008) cita publicações de Conrad em 1975 e Schrag & Divoky também de 1975 como principais autores que questionavam o entendimento hegemônico do transtorno naquela época.

Dessa forma, para completar esse capítulo, que pretende expor o impacto da organização econômica e social atual na constituição dos sujeitos, o próximo subitem pretende expor as ideias de autores que se contrapõem à visão biologizante do fenômeno em questão. Os autores consultados para compor o subitem a seguir reiteram a importância de se compreender o modelo político econômico no qual todos estamos inseridos, ou do qual todos fazemos parte.

#### **2.4 Críticas à concepção hegemônica sobre o TDAH**

Na leitura de alguns dos trabalhos que questionam a visão hegemônica a respeito do TDAH, encontraram-se indagações a respeito do diagnóstico, da etiologia, do tratamento e até mesmo da validade, isto é, da real existência do transtorno em questão. A seguir, será feita uma breve exposição a respeito dos principais questionamentos sobre o TDAH, encontrados até o momento, utilizando-se, sobretudo, dos seguintes autores: Conrad (2005), Eidt (2004), Eidt & Tuleski (2007), Eidt & Ferracioli (2007), Moisés e Collares (1992), Ross (1979), Wanmacher (2006) e Werner (1997).

Destaca-se, inicialmente, a observação do Werner (1997) quando este aborda a fragilidade teórica em torno do quadro de TDAH. Para este autor, tal fragilidade reside especialmente no fato de “se reificarem manifestações comportamentais – desatenção, hiperatividade e impulsividade – como se a constatação empírica desses sinais (uma vez afastadas outras classificações diagnósticas) revelasse, por si só, a existência de disfunções neurológicas (sem comprovação clínica ou laboratorial)” (p. 97). Complementando o exposto, Wannmacher (2006) cita os estudos de Adler<sup>53</sup>, quando este questiona a real ocorrência do Transtorno. Adler observa sobre a dificuldade de se diagnosticar uma doença cujos sintomas dependem de julgamentos subjetivos. Este autor questiona como tomar decisões sobre se a criança tem ou não TDAH com base nas questões do DSM-IV que pedem que se responda perguntas do tipo: “a criança não parece ouvir quando se fala diretamente com ela” (DSM-IV-TR, p. 118).

Com relação ao exposto acima, Werner (1997) observa a existência da influência do pensamento científico moderno, que, de certa forma, autoriza a medicina a estabelecer indeterminismo etiológico, a privilegiar as descrições clínicas e diretrizes diagnósticas,

---

<sup>53</sup> A autora cita como referência o seguinte texto: Adler, R. Stimulant treatment for ADHD: a comente. Aust Presc, 1995; 18:64.

pressupondo que os comportamentos humanos condicionam-se, necessariamente, a mecanismos orgânico-funcionais, ainda que não verificados.

O modelo de racionalidade que preside a ciência moderna, segundo Mancebo (2002), se constituiu a partir da revolução científica dos séculos XVI e XVII, tendo em Bacon e Descartes<sup>54</sup> seus principais representantes. Este modelo estabeleceu novas relações entre o sujeito e o objeto de conhecimento, propondo uma visão do mundo e da vida que se distanciava do saber aristotélico e medieval, e se opunha às formas anteriores de dogmatismo e de autoridade experienciadas especialmente no período da Idade Média. Além disso, as construções da reforma científica, particularmente por meio da proposta cartesiana, implicaram no surgimento de um sujeito autoconsciente e com total domínio da própria vontade, e ocupa a posição fundamental na Idade Moderna.

Atualmente, a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Associação Americana de Psiquiatria (APA) publicaram dois manuais, CID-10 e DSM-IV respectivamente, que refletem a influência da racionalidade científica, mencionada anteriormente, nos atuais sistemas nosográficos (classificação de diagnósticos) e nosológicos (estudo classificatório e sistemático das enfermidades). Estes manuais têm sido amplamente utilizados, em especial a partir da década de 70 do século XX, apesar de vários questionamentos de acordo com Werner (1997).

A concepção mecanicista de racionalidade<sup>55</sup> fica evidente nesses manuais quando se utiliza do critério de Quociente de Inteligência para diagnosticar e classificar indivíduos, desconsiderando, dessa forma, outros fatores, como, por exemplo, condições econômicas, qualidade de ensino, e legitimando a exclusão social por intermédio da autoridade médica ou da psicologia. No que se refere ao TDAH, um aspecto importante a ser destacado é que a maioria dos sinais de desatenção, hiperatividade e impulsividade referem-se a habilidades exigidas pela escola e, muitas vezes, são desconsiderados os tipos de interação e de interlocução que permeiam as relações que se desenvolvem no espaço escolar (Werner, 1997).

---

<sup>54</sup> Francis Bacon (1561-1626), filósofo empirista, considerava que as ideias advinham da experiência. É tido como um dos fundadores da ciência moderna

René Descartes (1596-1650), filósofo considerado o fundador do racionalismo e da filosofia moderna, considerava o inatismo das ideias.

<sup>55</sup> Este modelo reflete as mudanças econômicas e sociais que geraram novas relações de classes entre os homens e destes com a natureza. A física, elaborada nos séculos XVII e XVIII, equipara a natureza à máquina em um sistema de relações causa e efeito, regido por leis universais. Esse modelo expressa-se nas obras de Galileu, Descartes, Kepler, Newton, entre outros. O objeto tem primazia sobre o sujeito. O sujeito fica limitado a um papel passivo no processo de construção do conhecimento. O mecanicismo determina a construção de teorias como o behaviorismo, a reflexologia, com base em um modelo de homem reativo, passivo, robótico. Identifica-se a parte do corpo enferma em uma relação de causa e efeito que pode ser quantificada, medida; aqui, no caso, qual parte da psiquê está doente (Werner, 1997).

Ainda com relação ao TDAH, a construção de um quadro nosológico para o fenômeno, isto é, sua descrição e classificação de acordo com preceitos da medicina, encontra-se vinculada a conteúdos ideológicos, assim como traz marcas teóricas das concepções naturalistas, sedimentadas ao longo dos séculos pela racionalidade científica moderna. Esta última, de certa forma, vincula a constituição do psiquismo humano a uma determinação biológica (Werner, 1997). Cabe observar que, ao mencionar os conteúdos ideológicos presentes no quadro nosológico do que se reconhece como TDAH, o autor refere-se, em particular, ao fato de usarem o fenômeno da desatenção e dos comportamentos hiperativos para justificar o insucesso de crianças aparentemente normais na escola. A afirmação de Moysés e Collares (1992) é pertinente para complementar o exposto:

As formas como foram tratados os comportamentos “desviantes” ao longo da história do homem é um eixo central para se apreender porque a medicalização, a patologização são tão facilmente aceitas e disseminadas, uma vez que respondem a anseios da própria sociedade. (...) Ao longo dessa história de discriminação, ocorre, com o nascimento da ciência moderna, a substituição da religião pela ciência como legitimadora dos critérios de normalidade/anormalidade. Os bruxos, os hereges são transformados em loucos, criminosos, doentes. E a partir da segunda metade do século XIX a medicina, mais tarde acompanhada pela psicologia, estabelece-se como uma das principais fontes desses critérios, emprestando um caráter científico a questões ideológicas (Moysés & Collares, 1992, p. 35).

Segundo Werner (1997), a grande emergência do TDAH se deu a partir dos anos 60 do século passado entre as famílias de classe média americana. Naquela época a nomenclatura era *disfunção cerebral mínima*. A emergência dos diagnósticos de quadros de “disfunção” ocorreu especialmente pelo fato de tais famílias não conseguirem viver de acordo com a imagem de abundância e prosperidade projetada pelo “american way of life”. Este foi considerado um período de prosperidade para a classe média, no entanto, começaram a emergir alguns problemas sociais, dentre eles, aumento no número de divórcios, consumo

crecente de tranquilizantes, alta incidência de doenças relacionadas a trabalho e o fracasso escolar das crianças pertencentes a esta classe (Werner, 1997). Ao fracasso “previsível” dos negros, soma-se o inesperado fracasso dos brancos de classe média (Moysés & Collares, 1992)<sup>56</sup>. Quanto a este último, os pais contentaram-se com explicações médicas a respeito de “disfunções cerebrais mínimas” e “distúrbios de aprendizagem”, que delimitam o problema aos indivíduos, mais especificamente em desordens orgânicas (Werner, 1997).

Nesse cenário, os problemas de comportamento e o baixo rendimento escolar de alunos da classe média assumem visibilidade social, assim como o conceito médico de disfunção neurológica, como etiologia desses problemas, populariza-se e institucionaliza-se, rapidamente, graças ao fato, em particular, de a classe média americana ter aceitado bem essa explicação clínica para seu filho não ser bom aluno ou apresentar problemas comportamentais (Werner, 1997, p. 95).

Moysés e Collares (1992) explicam que o conceito de *disfunção cerebral mínima* (DCM) foi cunhado em 1962 após um simpósio internacional de medicina realizado em Oxford. Tal conceito é usado para substituir o de *lesão cerebral mínima* após vários exames e o reconhecimento de que não havia qualquer parte lesionada nos cérebros dos indivíduos considerados “doentes”. Assim, o termo disfunção cerebral mínima abarcava sintomas tais como: hiperatividade, agressividade, distúrbio de aprendizagem, distúrbio de linguagem, incoordenação motora, déficit de concentração, instabilidade de humor, baixa tolerância a frustrações. De acordo com as autoras, é importante observar que todas as manifestações referem-se a comportamento e/ou cognição, e não é obrigatória a manifestação de todos os sintomas, qualquer combinação é possível e suficiente. Além disso, não há critérios que

---

<sup>56</sup> Moysés e Collares (1992, p. 39) mencionam que é no período de 1960 que Arthur Jensen – psicólogo norte-americano – “prova” que as diferenças de QI entre brancos e negros são determinadas geneticamente. “Comprova-se”, ainda, que os diferentes papéis sociais entre os sexos são devidos a diferenças biológicas – cerebrais (o homem com maior capacidade de raciocínio matemático e de abstração e a mulher com maior domínio de linguagem; a razão no homem e a emoção na mulher). A psicocirurgia surge como solução para a violência nos guetos (lobotomia para “cérebros disfuncionais”). Com isso, as autoras reiteram a ideia de que, em momentos conflitos sociais, ocorre intensa biologização das questões levantadas. Vale lembrar que, nesse período, o mundo presenciava a guerra fria, guerra do Vietnã, Revolução Cubana, protestos da juventude contra a violência, corrida espacial...

definem, objetivamente, o que se entende por agressividade, hiperatividade, distúrbios de aprendizagem, etc.

Werner (1997) ainda salienta que, sob a denominação de “disfunção cerebral mínima”, estão diversas classificações diagnósticas que comportam inúmeros sintomas, sinais e também distintas etiologias. “Trata-se, portanto, de um esforço classificatório de dados empíricos, que à medida que se apresentam, são arrolados como pertencentes ao quadro, abrigadas na noção ampla de disfunção cerebral” (p.79). O autor vai além ao observar que o caráter eminentemente empírico dos trabalhos sobre a “disfunção”, o esforço por enquadrar, no plano biológico, sintomas que se referem à complexidade do psiquismo humano, a descrição esvaziada de detalhamento, ou seja, a escassez de aportes teórico-metodológicos sólidos dão margem a questionamentos quanto à validade teórica e clínica do conceito.

Previendo a inexistência de lesão cerebral, como antes se supunha, a única saída, dentro do campo médico foi presumir uma disfunção – alteração na função sem correspondência anatômica (Moysés & Collares, 1992). As autoras ainda fazem uma observação importante, salientando que, “quando se fala em qualquer outra patologia por disfunção, existem, muito bem estabelecidos, os critérios para seu diagnóstico, que incluem alterações laboratoriais determinadas” (p. 38). Acrescentam ainda:

Esta complexa junção de fatores – momento histórico, forma de divulgação científica e mesmo a mudança de nome (embora incorreto, para os leigos uma disfunção aparenta um problema menos grave, menos irremediável que uma lesão), aliada à existência de tratamento medicamentoso, além de muitos outros não identificados – permite que essa linha teórica seja facilmente assimilada, reconhecida como “correta”, como científica, *status* que até então lhe era negado (p. 40).

O conceito de disfunção cerebral mínima chega ao Brasil, de acordo com Werner (1997), já na década de 60 do século XX, por meio da literatura médica americana, difundindo-se pelos consultórios e clínicas privadas, proclamando um novo saber médico e a expansão do mercado de trabalho. O atendimento era para a crescente demanda de alunos da classe média que apresentavam insatisfatório rendimento escolar. A partir da década de 1970, o conceito passou a ser utilizado, também, para o diagnóstico de alunos das camadas

populares, “que se tornam, desde então, duplamente diagnosticados: como padecentes de ‘déficits intelectuais’ (‘retardo mental’ ou ‘privação cultural’) e de sutis ‘disfunções neurológicas’ que justificam seu fracasso escolar” (Werner, 1997, p. 95).

Ainda que não anunciado, o esforço em difundir a noção de disfunção cerebral mínima para terminologia diagnóstica do TDAH nos anos de 1960, segundo Werner (1997), vai ao encontro dos interesses governamentais em oferecer respostas clínicas a demandas da sociedade quanto ao baixo rendimento escolar das crianças americanas de classe média. “Nesse contexto lançava-se a indagação social: quais as razões que estavam levando crianças bem nutridas e inteligentes a um baixo rendimento escolar e problemas comportamentais? A explicação médica assume, então, seu papel regulador das relações socioeconômicas” (p. 74).

Entende Eidt (2004) que, para obter uma compreensão mais aprofundada a respeito das questões que envolvem o TDAH, é importante estudar a influência da ideologia neoliberal em relação à subjetividade humana, datando as manifestações comportamentais da atualidade como expressões de um período histórico.

Entende-se que, na atualidade, a ideologia neoliberal tem intensificado a naturalização das questões sociais, desvinculando-as do contexto e do tempo em que são produzidas. Além disso, é difundida a idéia de que todos têm as mesmas oportunidades – tanto no âmbito social quanto acadêmico – e, portanto, os fracassos devem ser atribuídos a problemas de caráter individual. Nesse contexto, a prática da normatização dos comportamentos desviantes, objetivando adaptá-los aos padrões vigentes através da medicalização adquire grande difusão, pois alcança status científico (Eidt, 2004, p. 54).

Nesse contexto, a Psicologia se apresenta, muitas vezes, como uma ciência em que o conceito de indivíduo é entendido como algo que sempre existiu e não necessita ser problematizado. “Muitas discussões travadas sob a égide de dicotomias indivíduo/sociedade, natural/social, inato/adquirido, pressupõem a existência de um indivíduo naturalizado e desenvolvem-se sem uma reflexão devida sobre esses pressupostos” (Mancebo, 2002, p. 101-102). Este parece o caso do indivíduo que recebe o diagnóstico de que tem TDAH, visto que

pouco se questiona como este indivíduo se constituiu, simplesmente faz-se a constatação de que ele tem algum problema, mais especificamente, algo que está em seu organismo.

Esta ideia de que a humanidade se constitui *a priori* e de que as estruturas do mundo psíquico são universais, de acordo com Eidt (2004), acaba por ocultar a história social que constitui o homem, descolando-o do momento histórico em que vive. Como consequência, tem-se a naturalização e a universalização do que é histórico, ou seja, torna-se ideológico. A autora complementa que a Psicologia pouco contribui para modificar esse panorama quando deixa de considerar o homem e a sociedade em constante movimento.

No caso da atenção dispensada ao problema do TDAH, entende-se que a compreensão hegemônica deste mostra-se coerente com o pensamento neoliberal ao propor que o fenômeno seja tomado como natural, como decorrente de diferenças “naturais” existentes nos organismos das pessoas. Werner (1997) discorre sobre a falta de critérios teórico-metodológicos sólidos nos estudos clínicos e pesquisas empíricas, que além de continuarem a circunscrever o quadro no plano eminentemente orgânico-biológico, alcançaram a institucionalização do diagnóstico, recebendo apoio da Organização Mundial da Saúde, por meio da “Classificação Internacional de Doenças (CID/Transtornos Mentais e do comportamento)”, e da Associação Americana de Psiquiatria com a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais (DSM). No entanto, o autor relata que, em sua experiência profissional, observou, em geral, crianças diagnosticadas com TDAH, de acordo com o CID 10, podiam não apresentar os mesmos sinais quando submetidas a situações em que o terapeuta ou examinador atuava como mediador, fazendo interlocuções com a criança e ressignificando suas ações.

Coerente com a racionalidade científica moderna, a medicina assume concepções individualistas de homem e de mundo, a mecanicista e a organicista. Marcas desses paradigmas naturalistas podem ser identificadas no diagnóstico do TDAH, especialmente pelo fato, já mencionado anteriormente, de reificarem, ou seja, transformarem em espécie de coisa até certo ponto “palpável” manifestações comportamentais – desatenção, hiperatividade e impulsividade (Werner, 1997). O autor quer dizer com isso, que a medicina entende o psiquismo humano como sendo a expressão do organismo individual, desconsiderando sua determinação sociocultural.

Apesar da variedade de causas morfológicas e funcionais apontadas por alguns profissionais e dos atuais exames por neuroimagem para a realização do diagnóstico de TDAH, ainda persiste a falta de comprovação da relação entre causa e efeito, isto é entre as

alterações observadas nos exames de neuroimagem e a manifestação do que se considera o Transtorno (Werner, 1997).

Eidt, em sua pesquisa realizada o ano de 2004, na qual procurou investigar de que forma estavam sendo feitos os diagnósticos de TDAH no atendimento da saúde pública de uma cidade do Estado de São Paulo, constatou que este é dificultado por não exigir uma análise mais criteriosa do contexto da criança, análise esta que vá além da constatação médica a respeito do enquadramento dos sintomas existentes na lista de critérios do DSM-IV. A autora ainda observou que, muitas vezes, o diagnóstico do Transtorno facilmente se confunde com indisciplina. Além disso, Eidt evidenciou, em sua pesquisa, a falta de clareza na literatura a respeito do que seja o quadro clínico de TDAH. Constatou ainda que havia dificuldades na realização do diagnóstico diferencial<sup>57</sup> frente a outros quadros, bem como divergências sobre as formas de avaliação e intervenções mais adequadas para cada caso. Outro ponto importante a ser considerado nessa pesquisa é que, segundo a autora, do universo de 352 prontuários por ela analisados, 33, 63% daquelas crianças foram avaliadas com apenas uma única sessão. Tais dados evidenciam que os procedimentos de avaliação não incluem uma observação sistematizada em diversos contextos da vida da criança.

Uma revelação importante na pesquisa de Eidt (2004), é que os diagnósticos de TDAH vêm sendo realizados em função da resposta à medicação, é o chamado “ensaio terapêutico”. Se a criança enquadrar-se no comportamento esperado após a administração da droga, conclui-se que ela é portadora do Transtorno. “Tal prática favorece que crianças sejam facilmente rotuladas e medicadas, e seus fracassos, justificados por um suposto distúrbio” (p. 32). Juntamente com a falta de diagnóstico diferencial entre o que seria de fato o TDAH e o que seria indisciplina escolar, a prática do ensaio terapêutico acaba por favorecer que crianças indisciplinadas sejam indevidamente diagnosticadas e medicadas como portadoras do TDAH, “promovendo a ‘medicalização’ e a naturalização das dificuldades escolares” (p. 182).

Sobre o diagnóstico feito a partir da prescrição de medicação, Wannmacher (2006) alerta que o uso de estimulantes, como o Metilfenidato, com respostas positivas não confirma o diagnóstico de TDAH. Uma vez que tais medicamentos alteram o equilíbrio de neurotransmissores no cérebro e modificam os sintomas, mas isso não significa de forma alguma que se possa confirmar o diagnóstico. Parece que a prática de realizar diagnósticos de TDAH que tem como base as respostas à medicação não é recente. Sobre isto, Ross, em 1979, relata pesquisas em que se experimentaram o efeito da Ritalina (Metilfenidato) nas crianças

---

<sup>57</sup> Realizar um diagnóstico que descarte a possibilidade de que os sintomas apresentados não se enquadrem em algum outro transtorno.

consideradas hiperativas. Se houvesse redução no nível de atividade da criança, considerava-se que esta tinha disfunção cerebral mínima, nome adotado para o TDAH na época.

Para este autor, estudos desse tipo deveriam ao menos manter um outro grupo de controle, envolvendo a administração da medicação em crianças normais, só assim seria possível saber se estas também não responderiam da mesma maneira que as demais ao uso da Ritalina e, se também apresentassem diminuição da atividade motora, cairia em dúvida a hipótese de disfunção cerebral mínima. Outrossim, obter tal grupo de controle em geral é descartado pelos pesquisadores, especialmente para não terem complicações éticas. Dessa forma, permanecem limitadas as conclusões a respeito desse tipo de pesquisa (Ross, 1979).

Outra questão a ser levantada é que o fato de o diagnóstico para TDAH ser eminentemente clínico, sem que medidas objetivas possam confirmá-lo, traz problemas na caracterização do transtorno, podendo haver diagnósticos superestimados. A consequência disso são as excessivas prescrições de medicação para o tratamento do transtorno (Wannmacher, 2006).

Embasadas por um referencial teórico crítico, Eidt e Tuleski (2007) discutem o excessivo número de diagnósticos de TDAH na atualidade. Para as autoras, uma das formas de se contrapor ao número elevado é compreender a forma como a sociedade está organizada neste início de século. Especialmente quando esta é considerada como algo criado pelo próprio homem, e não algo estranho a ele, na qual este deve se adaptar. As autoras ainda questionam em relação à impulsividade e à falta de atenção das crianças na atualidade, quando se atribui a esta uma causa unicamente orgânica, sendo que o panorama social em que se vive mostra que, entre outros fatores, há uma indústria farmacêutica que propõe solução para as mazelas da humanidade mediante a simples ingestão de alguns comprimidos, como é o caso da depressão e do TDAH. Discutem também se, aprovar diagnósticos de hiperatividade sem debater a questão de maneira mais aprofundada e sem considerar os fatores históricos e culturais, não seria uma forma de convivência com uma sociedade que espera que seus indivíduos sejam polivalentes e executem várias atividades ao mesmo tempo.

Quanto ao tratamento oferecido para os casos diagnosticados de TDAH, como pode se observar no item 1.2, o mais recomendado dentro dessa visão hegemônica biologizante é o tratamento com ênfase na medicação. Sobre isso, Eidt (2004) observa que esta prática evidencia um processo de alienação existente na própria ciência, “na medida em que alguns pesquisadores e profissionais desconsideram os múltiplos fatores que têm determinado o

surgimento de novas doenças (...), deslocando o foco de análise de questões sociais e econômicas unicamente para o plano individual e orgânico” (p. 32).

Sobre isso, Ross (1979)<sup>58</sup> destaca que, embora tais medicamentos tenham efeitos positivos na diminuição motora da criança, isso não prova que a hiperatividade tenha uma causa orgânica. Nas palavras do autor:

A aspirina alivia dores de cabeça; isto não prova que as dores de cabeça, assim tratadas com êxito, foram causadas por um suprimento deficiente de acetanilida nos neurônios. Por extensão, a eficácia aparente do metilfenidato em certas crianças com distúrbios de aprendizagem ou hiperativas não prova que seu problema tem uma causa orgânica (Ross, 1979, p. 154).

Embora o uso de medicamentos manifeste decréscimo na atividade motora da criança, isso não prova que houve aumento da atenção, o que, por sua vez, também não implicará em aumento da aprendizagem. De acordo Ross (1979), ainda não existem testes capazes de medir se a criança está aprendendo mais ou prestando mais atenção em virtude da ingestão do medicamento. Em geral, conta-se com a descrição de pais e professores que relatam melhoras. Questiona-se aqui, se o critério melhora não está antes relacionado com o “ficar quieto”, dar o mínimo de trabalho do que, de fato, ter aumento na atenção ou melhora na aprendizagem.

Este mesmo autor destaca como pontos negativos a respeito da ingestão de medicamentos: Quando se atribui o autocontrole ao uso de algum medicamento, é muito provável que, ao cessar o uso de tal medicamento, o comportamento regulado mantenha-se por menos tempo do que no caso das crianças que atribuem mudanças em sua conduta por meio da aprendizagem. Além disso, o tratamento realizado unicamente com medicamento pode alterar a imagem que a criança tem de si. Estas costumam apresentar baixa autoestima, resultado de fracassos em áreas em que seus pares têm êxito. E ainda podem criar a ideia de que somente com o uso de medicamentos conseguirá resolver seus problemas “tendo

---

<sup>58</sup> Em sua obra, este autor não aborda especificamente o TDAH, seu foco está nos problemas de aprendizagem. No entanto, no capítulo 5, aborda a questão da hiperatividade como um dos fatores que contribuem para os problemas relacionados à aprendizagem. Optou-se utilizar a obra do autor por trazer dados importantes a respeito do uso de medicamentos (Metilfenidato) e também por trazer descrição semelhante ao que hoje se considera TDAH.

aprendido na infância que um problema – como dificuldade na escola – pode ser resolvido tomando-se uma droga, é provável que uma criança nessas condições possa, anos depois, recorrer a meios químicos para solução de outras dificuldades” (Ross, 1979, p.165).

Ross (1979) ainda atenta para os casos de prescrição de medicamentos feitos de forma indiscriminada. A facilidade em ministrar uma droga implica em excesso de prescrições nos consultórios, o que gera abusos e falta de acompanhamento na administração do fármaco. Cabe observar que o trabalho do autor mencionado foi escrito em 1979 e, naquele período, o autor já salientava o problema do excesso de prescrições de medicamentos. Trinta anos depois, parece que este problema somente agravou-se, conforme dados apresentados na introdução deste trabalho. Há que se pensar se este número crescente de prescrições não vem ao encontro da indústria farmacêutica que, como qualquer outra indústria, que faz parte do sistema capitalista, visa, antes de tudo, o lucro. Soma-se a isso superficialidade dos diagnósticos, constatada na pesquisa de Eidt (2004), quando esta destaca que cerca de 33,6% dos casos têm o diagnóstico feito em apenas uma sessão, ou ainda, a prescrição de medicação é utilizada como uma forma de diagnóstico.

Wannmacher (2006) destaca que 70% das crianças mostram resposta clínica aos tratamentos e que 35 a 40% respondem à medicação placebo. Com isso, a autora observa que talvez sejam necessários critérios mais estritos antes de considerar a medicação de longo prazo, cujos efeitos ainda não são totalmente conhecidos e cujos efeitos adversos, mesmo aparentando boa tolerabilidade a curto prazo, podem ter repercussões, especialmente no caso dos adolescentes.

Esta mesma autora observa que as pesquisas envolvendo uso de medicação para TDAH, especialmente o metilfenidato, tanto para adultos quanto para adolescentes e crianças apresentam metodologia pobre, em geral, e baixa capacidade de generalização. Diante disso, a autora alerta que, frente a alguns riscos comprovados, é necessário fazer um balanço entre benefício e risco antes de prescrever o medicamento, sobretudo quando se estima ser o tratamento requerido por longo tempo (Wannmacher, 2006).

Quanto à precariedade metodológica das pesquisas envolvendo medicamentos, Ross (1979) destaca que um controle que se pretende sério a respeito da aplicação de determinado medicamento deveria, no caso das testagens do Metilfenidato para a hiperatividade, primeiramente, submeter as crianças a testes de comportamento antes da administração de qualquer substância. Porém muitos desses testes tornam-se ineficazes após repetidas aplicações (porque o sujeito pode tentar manipulá-los), então, os testes teriam que ter formas

alternativas e maneiras de aplicação também contrabalanceadas. Esses procedimentos, mais os testes de laboratórios, que deveriam ser feitos para controlar efeitos dos medicamentos e efeitos colaterais, exigem muitas visitas do médico ao paciente, ou vice-versa. Além disso, dever-se-ia ter um outro grupo de controle que pretendesse avaliar o resultado somente das visitas (contatos envolvendo atenção pessoal entre médico e paciente), sem a aplicação de medicamentos ou placebos. Todavia, na prática, muitos desses procedimentos não são efetivados devido a uma série de fatores, o que resulta na imprecisão dos dados a respeito do uso de medicamentos para esses casos.

Mesmo diante de tantas controvérsias quanto à validade das pesquisas envolvendo medicamentos para certos transtornos mentais, como é o caso do TDAH, Conrad (2005) pondera que, no âmbito da psiquiatria, as mudanças em apenas três décadas evoluíram da psicoterapia e interação familiar para a psicofarmacologia, neurociência e estudos genéticos. Resgatando brevemente a história dos psicofármacos, Rodrigues (2003) destaca que foi a partir da década de 1950 que ocorreu a chamada revolução psicofarmacológica e, nas décadas seguintes – 1960 e 1970 –, os tratamentos psiquiátricos passaram a associar remédios e psicoterapia.

Contudo, o autor coloca que, nessas décadas, os tratamentos psicoterápicos perdiam terreno para a indústria da psicofarmacologia, já que esta última, a cada ano, aprimorava-se, desenvolvendo medicamentos capazes de eliminar os sintomas com maior eficiência. E essas mudanças se refletem também no campo da classificação das doenças, no qual buscou-se classificar a patologia de acordo com o sintoma e o tipo de tratamento a ser oferecido, sem que houvesse muita fundamentação a respeito da etiologia da doença (Rodrigues 2003).

Atualmente, segundo Conrad (2005), a escolha disponível para muitos médicos e pacientes-consumidores<sup>59</sup> não é se o melhor caminho é intervenção terapêutica ou farmacológica, mas sim que tipo de droga deve ser prescrita. O autor ainda explica que, nos últimos 20 anos do século passado, o cuidado com a saúde se tornou mais uma mercadoria também sujeito às forças do mercado. Cuidado médico se tornou um produto ou serviço. Somos consumidores, escolhendo planos ou seguros, buscando cuidado de saúde no mercado e selecionando instituições de cuidado. Hospitais e instituições de cuidado, agora, competem por pacientes como consumidores.

Um exemplo de como o aumento de consumidores provoca aumento na prescrição e venda de medicamentos, segundo Conrad (2005), é o surgimento do TDAH em adultos. O

---

<sup>59</sup> Termo empregado pelo autor para explicar a mudança ocorrida no papel do paciente neste último século, que agora tornou-se, antes de tudo, um consumidor.

autor explica que, a partir dos anos 70 do século XX, a Ritalina (Metilfenidato) ficou muito conhecida no tratamento de crianças com TDAH. Contudo, a partir dos anos 90 do mesmo século, surge um novo fenômeno, o TDAH em adultos. Os próprios indivíduos adultos passaram a procurar, com mais frequência, consultórios médicos e pedir avaliações para confirmar se tinham TDAH e serem medicados. O autor observa que, nesse período, há um aumento no número de publicações, inclusive com títulos sugestivos<sup>60</sup>, abordando a temática do Transtorno em adultos, o que de certa forma contribuía para que o sujeito, ao chegar no consultório, já tivesse se identificado com os sintomas e praticamente tivesse feito o diagnóstico por conta própria, precisando, dessa forma, unicamente de uma confirmação e da prescrição do medicamento.

Embora não se possa fazer propaganda diretamente ao público sobre a Ritalina, visto que este é considerado um medicamento de receita controlada, existem outras formas de abordar essa desordem e torná-la familiar à população em geral. A *internet* tornou-se um valioso instrumento de divulgação sobre o TDAH e seus tratamentos. Além disso, criou-se, nos Estados Unidos, o Grupo de Advocacia de Crianças e Adultos com TDAH (CHAAD)<sup>61</sup>. Este grupo é formado por familiares, pacientes e pessoas preocupadas com o Transtorno; em geral procuram divulgar tratamentos, apoiando o uso de medicamentos e a pesquisa farmacêutica. O que não fica explícito é que este grupo é mantido com fundos monetários advindos das fabricantes de medicamento para TDAH. Laboratórios como a Novartis (produtor da Ritalina), Genetech (produtor de hormônio do crescimento) e Eli Lilly (produtor da Atomexina) repassam cerca de seis milhões de dólares anualmente para grupos como o CHAAD, NAMI (Aliança Nacional para Doença Mental) e Fundação do Crescimento Humano (Conrad, 2005).

Especificamente sobre a *internet*, Conrad (2005) observa que esta se tornou um veículo de divulgação das grandes companhias farmacêuticas. Por outro lado, a maioria dos grupos de advocacia, como os que foram mencionados acima, têm *sites* repletos com informações de consumo-orientado. Isto, geralmente, inclui testes de seleção auto-orientada para ajudar os indivíduos a “descobrir” se eles têm alguma desordem em particular e se teriam benefícios com algum tratamento em especial<sup>62</sup>.

---

<sup>60</sup> Um dos títulos apresentados pelo autor: *Driven to distraction* (Guiado à distração).

<sup>61</sup> A sigla não foi traduzida para o português, portanto seu significado original é: *Advocacy group Children and Adults with Attention Déficit and Hyperactivity Disorder*.

<sup>62</sup> Àqueles que se interessarem, recomenda-se que acessem o *site* [www.tdah.org.br](http://www.tdah.org.br). Nele, é possível encontrar muitos dados a respeito do TDAH, inclusive questionários para serem respondidos e encaminhados ao médico.

Independente do risco ou benefício apresentado por uma droga há sempre um grande negócio para a indústria farmacêutica. O gasto com drogas reguladoras do comportamento em crianças e adolescentes, nos Estados Unidos, cresceu 77% no período de 2000 a 2003. Especialmente os problemas infantis constituem um crescente mercado de drogas psicotrópicas (Conrad, 2005). Considerando os dados apresentados na introdução deste estudo, cabe ponderar que, diante de tais números, o Brasil parece não ficar muito atrás nas estatísticas de venda de medicamentos.

Para Eidt e Ferracioli (2007), o aumento do uso de medicamentos entre crianças diagnosticadas com supostas disfunções cerebrais leva à suposição de que este é um caso de saúde pública. E a crescente venda de medicamentos, seguramente, acentua interesses econômicos aos que lucram com a produção e comercialização deste tipo de medicamentos. E destacam ainda que, na estrutura capitalista, onde o descaso com o homem é evidente, não seria incoerência pensar que a indústria dos fármacos “(...) exista à revelia do desenvolvimento pleno e da saúde de nossas crianças” (p. 105).

Nesse sentido, apesar de tantos avanços no âmbito da farmacologia e da medicina, tudo indica que as soluções para problemas como o TDAH não estão próximas. Para Eidt (2004), na sociedade atual, dividida em classes, condições de trabalho capazes de proporcionar práticas mais humanizadoras para a população em geral não condizem com a lógica do capital. Lógica esta empregada pelo Estado neoliberal, que prima por introjetar nos indivíduos, como padrão dominante de interpretação das coisas, valores e relações mercantis, ou seja, de troca, objetivando lucro (Mancebo, 2002). Esta última autora complementa que é nesse cenário que os indivíduos devem constituir-se como pessoas humanas.

Sendo assim, Eidt (2004) considera que comportamentos desatentos, hiperativos e impulsivos são também resultantes das contradições vigentes na sociedade atual. Para a autora, esta tendência não é recente nem atual, “mas se reedita com outra roupagem e somente uma análise que supere a dicotomia indivíduo/sociedade, compreendendo ambos em constante relação dialética, possibilitaria a apreensão do fenômeno em sua totalidade e devolveria à ciência seu papel potencialmente revolucionário” (p. 185).

Esta mesma autora frisa que as dificuldades enfrentadas pelos profissionais que entrevistou em sua pesquisa não são específicas deste serviço público, tampouco do município investigado, mas atingem a sociedade como um todo, uma vez que são problemas que têm intrínseca ligação com a organização social vigente. Nesse mesmo sentido, Conrad (2005)

---

Fica evidente no *site*, a parceria estabelecida com grandes laboratórios produtores de medicamentos para TDAH, como a Novartis (fabricante da Ritalina) e a Janssen-Cilag (fabricante do Concerta).

pondera que, embora tenha tratado da prevalência da medicalização nos Estados Unidos, este é um fenômeno cada vez mais internacional, *globalizado*. O autor atribui este fato a expansão hegemônica da biomedicina ocidental, facilitada por companhias multinacionais que têm alcance das massas por meio da mídia e da *internet*. Para o autor, a globalização é um fator que, seguramente, contribuirá para o aumento da medicalização.

Frente a tantas ponderações feitas, destaca-se a importância de se adotar um referencial histórico para entender o problema do TDAH, procurando alternativas a essa visão hegemônica que parte do biológico para explicar questões que também têm suas raízes na organização social. De acordo com Eidt e Tuleski (2007), ao compreendermos o desenvolvimento humano por um referencial histórico e ao adotarmos o método materialista-dialético de análise dos fenômenos psicológicos, é possível sair do âmbito no qual as discussões simplistas e superficiais em torno do TDAH vêm se reproduzindo. Discussões estas que têm auxiliado na criação e proliferação de um mercado paralelo altamente rentável, que engloba medicações, manuais de aconselhamento a pais e técnicas de reeducação, entre outras, sem trazer grandes benefícios às crianças, adolescentes e famílias que realmente necessitam de auxílio educacional adequado, pautado em pesquisas científicas aprofundadas.

Conhecer o fenômeno que hoje se constitui ou se define como TDAH significa, numa perspectiva histórica (materialista dialética e histórico-cultural), compreender suas múltiplas determinações, isto é, a partir da concepção de homem hegemônica (organicista) e suas implicações com as relações de produção vigentes (do atual estágio do capitalismo) que delimitam conceitos explicações amplamente aceitas e divulgados, até as conseqüências destas para o indivíduo identificado como portador de TDAH (mais humanizadoras ou menos humanizadoras) (Eidt, 2004, p. 35).

Concorda-se com Eidt e Tuleski (2007) quando estas alertam que adotar um referencial teórico-crítico não significa que se vai encontrar a solução definitiva para as mazelas sociais, mas é sim um compromisso político e científico de se aprofundar nos fatos e fenômenos, ir às raízes do problema, ou seja, realizar uma análise científica cuidadosa.

Considerando o exposto até então, antes de encerrar o presente capítulo, propõe-se algumas questões/reflexões:

- Como um transtorno que propõe um diagnóstico eminentemente clínico pode sugerir que sua etiologia seja genética? Ao que parece, a etiologia somente fica no plano especulativo, uma vez que a suposição da origem genética advém do diagnóstico dos pais – que também seriam supostos portadores de TDAH – ou seja, também diagnosticados clinicamente.
- Além disso, a suposição de etiologia genética fica baseada em ensaios terapêuticos, que supõem haver falhas em determinados genes reguladores de dopamina, uma vez observadas melhoras na inibição da recaptação desta após a ingestão do medicamento. Será que um indivíduo não diagnosticado com TDAH também não apresentaria melhoras muito semelhantes ao “portador” de TDAH?
- Entender o transtorno como sendo de origem genética não estaria contribuindo com as ambições da indústria farmacêutica no estágio atual do capitalismo? Ora, se o transtorno é considerado de origem genética, como algo do organismo do indivíduo, este não tem alternativa a não ser fazer uso de um medicamento capaz de amenizar os sintomas.
- No caso de diagnóstico dos pais, seja ele feito com questões do DSM-IV ou com a escala avaliativa para adultos, ambos propõem questões que descartam a realidade social em que este adulto está inserido. Não se leva em consideração, por exemplo, a flexibilidade exigida pelo mercado de trabalho a um indivíduo adulto que deve ser capaz de executar várias funções se quiser manter seu emprego. Somam-se a isso, outros compromissos cotidianos que um indivíduo adulto deve ter, como, por exemplo: filhos, casa, cônjuge, compromissos financeiros, etc.
- Conforme comentado anteriormente, o diagnóstico em crianças e adolescentes refere-se, em geral, a habilidades exigidas pela escola, como atenção, concentração, manter-se quieto, etc. Observou-se, porém, que o ensino, atualmente, estrutura-se de tal forma que não proporciona, ou ao menos reduz, o desenvolvimento de tais habilidades. Assim, os casos de crianças que não conseguem autocontrolar-se e manter-se atentas são explicados, encaminhados para diagnósticos e tratamentos que, conforme

Collares e Moysés (1992), acabam culpabilizando a própria vítima pelo não desenvolvimento pleno de suas capacidades psíquicas.

Diante de tais questionamentos e problematizações, o próximo capítulo deste trabalho buscará, sob o entendimento da Psicologia Histórico-Cultural a respeito do desenvolvimento da atenção voluntária, uma compreensão que possibilite avanços em relação à concepção hegemônica do TDAH apresentada no primeiro capítulo. Entende-se que abordar o desenvolvimento da atenção voluntária por esta perspectiva teórica possibilitará embasamento para, juntamente com os autores citados neste subitem, fazer contraposição àqueles que apregoam uma visão biologizante do Transtorno.

## **CAPÍTULO III**

# **O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA DE ACORDO COM A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Diante do que foi exposto nos capítulos anteriores, neste capítulo procurar-se-á esclarecer como a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir para uma compreensão do fenômeno da desatenção, entendido pelos manuais de Medicina e Psicologia como TDAH, de forma que ultrapasse o reducionismo das concepções biologizantes. Sendo assim, traz uma discussão a respeito do entendimento da Psicologia Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento da atenção voluntária. Ou seja, procurar-se-á expor de que forma se desenvolve no indivíduo a capacidade de prestar atenção em algo específico, prescindindo dos demais estímulos. Além disso, ao longo do texto, pretende-se problematizar de que forma o não desenvolvimento da atenção voluntária pode implicar na manifestação daquilo que se considera atualmente TDAH.

A título de organização da exposição, primeiramente faz-se necessário expor a abordagem metodológica do desenvolvimento humano defendida por esta perspectiva teórica, para, em seguida, explanar como se desenvolvem as funções psicológicas superiores em geral e, por fim, tratar especificamente do caso da atenção voluntária e sua constituição no indivíduo.

### **3.1 A abordagem metodológica do desenvolvimento humano para a Psicologia Histórico-Cultural.**

De acordo com Luria (1979d), no início do século XX, a psicologia encontrava-se mergulhada em uma crise. De um lado, estavam os estudiosos dos princípios científicos naturalistas, que descreviam e mediam minuciosamente processos fisiológicos elementares, como as reações inatas de memória e emoção, mas não conseguiam descrever as formas superiores, voluntárias de reação do homem. Do outro lado, estavam estudiosos que se embasavam na filosofia para descrever processos psíquicos superiores do homem, afirmando que tais processos não eram passíveis de uma análise de cunho determinista, deveriam somente ser descritos, posto que faziam parte *a priori* da condição humana. Os estudos psicológicos ficavam divididos, portanto, em dois campos: o científico natural e o descritivo.

Embora outros estudiosos estivessem atentos a esta crise, Vigotski (1927/1996a)<sup>63</sup> diferenciou-se dos demais ao propor que os fenômenos estudados pela ciência psicológica fossem entendidos pela lógica dialética e também em seu contexto histórico (Cambaúva, 2009). Atento à dicotomia entre a psicologia de cunho determinista e a psicologia descritiva, o autor propôs que se fizesse o estudo científico do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tendo como pressuposto sua origem sociocultural. Sua finalidade era explicar a origem da atenção, da memória, da ação voluntária e do pensamento abstrato com a mesma precisão que as leis científico-naturais explicavam as reações elementares.

Um dos recursos utilizados para tal foram as investigações interculturais<sup>64</sup>, realizadas por Vigotski juntamente com Luria (Vigotski & Luria, 1996; 1996b) nelas, os autores propunham que se fizesse o estudo do desenvolvimento psicológico humano por outro viés, menos em evidência naquele momento: o entendimento por meio do desenvolvimento histórico. Para os autores, o comportamento do homem deve ser entendido pelo desenvolvimento biológico e histórico – mudanças no desenvolvimento histórico da humanidade criam um tipo diferente de homem. As mudanças se dão no âmbito das relações do homem com os demais homens, por intermédio das relações de trabalho e da relação do homem com a natureza. Neste processo, a própria natureza do homem se modifica e se desenvolve.

---

<sup>63</sup> A primeira data do parêntese refere-se à primeira publicação do texto, e a segunda à publicação consultada, conforme exigência da APA.

<sup>64</sup> Pesquisa realizada com tribos da antiga União Soviética. Nesta pesquisa, Vigotski e Luria tiveram contato com povos completamente iletrados e também com pré-letrados. A partir disso, foi possível identificar as mudanças que a utilização dos signos, especialmente a linguagem, produz na forma de pensar dos indivíduos, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Visto que, biologicamente, os autores constataram que os homens primitivos e modernos são iguais, o que se modifica são as faculdades superiores (Vigotski & Luria, 1931/1996a).

Tendo em vista as categorias do método de investigação proposto por Marx, cuja forma de raciocínio se embasa no pensamento dialético, Vigotski defendia que se investigassem os fenômenos, buscando, dessa forma, conhecer a essência dos mesmos, a fim de conhecê-los em sua totalidade. Transpondo essa idéia para investigação psicológica dos homens, o autor afirma que “(...) cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (Vigotski, 1927/1996a, p. 368). No entanto, o método de análise proposto por Marx, incorporado à psicologia por Vigotski, não se embasa apenas no movimento dialético, considera também o movimento histórico da produção da vida material dos homens. Por isso é chamado *materialismo histórico dialético*.

Nesse sentido, a atividade humana, caracterizada pelo trabalho social, é entendida como um primeiro fator criador de novas formas de comportamento. Embora o aparelho biológico do homem não tivesse sofrido alterações, a atividade humana confere mudanças cruciais em sua forma de compreender o mundo e de se relacionar (Luria, 1986). Para complementar o exposto, pauta-se em Engels (1896/1990) quando este destaca que o trabalho é a “condição básica e fundamental de toda vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (p. 1).

Cabe destacar que, apesar de homem e animal satisfazerem suas necessidades por meio de suas atividades, no caso deste, a atividade sempre coincide com a satisfação direta de uma necessidade, enquanto que, para aquele, a satisfação é indireta ou mediada. Tem-se então, no caso do animal, um número limitado de objetos sobre os quais atua, procura somente aquilo que tem as propriedades físico-químicas capazes de satisfazer suas necessidades orgânicas. Além disso, as relações entre os animais não podem ser entendidas como relações objetivas, são, antes, conglomerados ou uniões em função de uma necessidade biológica, visto que estes não têm uma compreensão que vá para além ultrapasse o biológico com relação ao mundo à sua volta (Markus<sup>65</sup>, 1974).

Sendo assim, conforme Marx e Engels (1932/1991, p. 27, destaques dos autores), “os indivíduos humanos diferenciam-se dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal”. Os autores destacam que, ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. Por essa razão, o trabalho é entendido como a categoria central nos escritos de Marx (Markus, 1974). O trabalho tem papel mediador na vida do homem, esta mediação ocorre por

---

<sup>65</sup> Gyorgy Markus (1934 -) Pesquisador do pensamento marxiano, trabalha com a corrente de pensamento da Escola de Budapeste, considerada uma das mais fecundas tendências filosóficas do Leste Europeu.

meio dos instrumentos de trabalho que são utilizados em sua atividade prática. A relação da atividade humana com a natureza vai paulatinamente se alterando, uma vez que sua atividade produtiva “(...) pressupõe um instrumento de trabalho que deve ser (...) não um objeto encontrado já pronto na natureza, mas algo elaborado: desse modo, no processo de trabalho, formam-se continuamente novos objetos que transformam pouco a pouco o ambiente humano” (Markus, 1974, p. 51).

Além disso, o trabalho, de acordo com Konder<sup>66</sup> (1985), criou para o homem a possibilidade de ir além da pura natureza. Enquanto os animais agem unicamente em função de saciar necessidades imediatas e são guiados por forças naturais, que denominamos de instintos, o ser humano é capaz de antecipar os resultados de suas ações e, dessa forma, escolher o melhor caminho para atingir suas finalidades. O trabalho conferiu certa autonomia do homem em relação à natureza.

O trabalho também possibilita ao homem o convívio em sociedade. Vygotski (1930/2004) parte do pressuposto de que o indivíduo só existe por se tornar social, ou seja, como membro de algum grupo social, que, por sua vez, está inserido em um contexto histórico. A personalidade, o caráter e o comportamento de um indivíduo estão ligados intimamente com a evolução social e com os aspectos do grupo.

Pautando-se em Marx, que defendeu que as sociedades menos complexas deveriam ser entendidas a partir das sociedades mais complexas (no caso a sociedade capitalista), Vygotski (1927/1996a), em sua metodologia, destaca que é importante compreender antes o desenvolvimento do mais complexo, para se chegar a compreender o desenvolvimento do menos complexo. Ou seja, é necessário, primeiramente, entender o homem no seu contexto sociocultural para, depois entender o homem singular, ou ainda, para se entender o animal deve-se estudar o homem e não o contrário, como vinha acontecendo<sup>67</sup>.

Totalmente ao contrário do que ocorre na filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se ascende da terra ao céu. Ou, em outras palavras: não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos

---

<sup>66</sup> Leandro Konder (1936 -) Pesquisador brasileiro das obras de Marx e outros pensadores marxianos como Lukács e Kafka, fez diversas traduções dos textos de Marx e publicações sobre a obra deste.

<sup>67</sup> Um dos exemplos citados por Vygotski no texto “O significado histórico da crise da Psicologia – uma investigação metodológica” é a vertente de estudos da reflexologia que estudava, primeiramente, as formas de comportamento animal e suas reações para, então, transpor tal entendimento ao comportamento humano.

homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (Marx & Engels, 1932/1991, p. 37).

Como se observa, Vigotski pretendia a criação de uma psicologia geral baseada em princípios marxistas, tendo como norte metodológico a visão dialética de mundo. Para este autor, a ciência está em constante movimento, em transformação, e não pode ser vista como um conjunto morto e acabado; deve ser “(...) compreendida *dialeticamente* em seu movimento, pela perspectiva de sua dinâmica, de seu crescimento, desenvolvimento, evolução. É desse ponto de vista que se deve avaliar e compreender cada etapa de desenvolvimento” (Vigotski, 1927/1996a, p. 318, destaques do autor).

De acordo com Konder (1985), a dialética, em uma acepção moderna, pode ser entendida como “(...) o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (p. 8). No pensamento dialético, a característica principal do conhecimento consiste na decomposição do todo. “O conhecimento se realiza como a separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial (...)” (Kosik<sup>68</sup>, 1976, p. 18) e, por essa separação, consegue mostrar a coerência interna e o caráter específico da coisa.

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns (Kosik, 1976, p. 20).

O pensamento dialético, portanto, pretende sair da aparência dos fenômenos para apreendê-los em sua essência. Tal processo é o que Kosik (1976) chama de destruição da pseudoconcreticidade. No curso desse processo, a análise não nega a existência objetiva do fenômeno, mas “destrói a sua pretensa independência demonstrando o seu caráter mediato e apresentando, contra a sua pretensa independência, prova do seu caráter derivado” (p. 20-21).

---

<sup>68</sup> Karel Kosik (1926 -), autor tcheco, reconhecido como uma das mais eminentes figuras da cultura marxista, tem suas publicações traduzidas para diversos idiomas.

Considerando o exposto, evidencia-se que “compreender a coisa em si” significa buscar conhecer a essência do fenômeno. E nesse sentido, o pensamento dialético possibilita uma compreensão diferenciada do fenômeno entendido como TDAH na atualidade, ao possibilitar uma análise que vá além da aparência, que, nesse caso, pode ser traduzida como as manifestações sintomáticas de impulsividade, desatenção e hiperatividade na criança com diagnóstico de TDAH. Ou seja, a compreensão deste fenômeno, por meio do pensamento dialético, considera, a todo o momento, a unidade existente entre indivíduo/sociedade e permite expor tal unidade na medida em que reconhece que os indivíduos se transformam enquanto transformam a sociedade e suas relações.

Uma das categorias essenciais do raciocínio dialético é a contradição, ela é reconhecida como o princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. Algumas dimensões da realidade humana “(...) não se esgotam na disciplina das leis lógicas, são aspectos que não podem ser compreendidos isoladamente, e para entendê-los é necessário observar a conexão entre eles e aquilo que eles não são” (Konder, 1985, p. 48-49). Nesse sentido, existem três elementos básicos nessa forma de raciocínio, que permeiam o entendimento do fenômeno estudado, tais elementos são: a tese, a antítese e a síntese. Para que o conhecimento avance além da aparência e chegue à essência dos fenômenos, são necessárias operações de sínteses e análises que esclareçam tanto a dimensão imediata quanto a dimensão mediata delas. O imediato consiste naquilo que se pode perceber imediatamente, e o mediato é aquilo que se vai descobrindo aos poucos, construindo e reconstruindo (Konder, 1985).

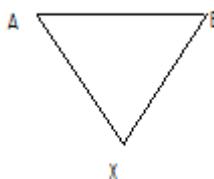
O método proposto por Vygotski não pretendia decompor o comportamento humano em elementos, mas em unidades que conservassem os traços específicos da atividade psíquica do homem. Para isso, buscou compreender de que maneira o emprego de instrumentos e signos permitem ao homem dominar as condições do meio externo e, consecutivamente, regular também sua própria conduta, permitindo a ele alcançar um grau mais elevado de autorregulação. Vygotski denominou este campo de investigação de *psicologia instrumental*. (Luria, 1979d).

A utilização de instrumentos tornou possível o domínio do mundo material externo. Já a utilização de signos possibilitou ao homem o controle de seus próprios processos psicológicos. O homem realiza mudanças no meio externo e ele próprio se submete a essas mudanças, reconstruindo, dessa forma, sua atividade consciente. Por exemplo, quando o homem faz um nó em um lenço para recordar-se de algo, produz uma mudança no meio

externo ao ver o nó e lembrar-se do que precisava lembrar. Significa que está submetido a essa mudança que ele próprio introduziu, com isso, modifica o caráter de sua ação voluntária. Esta metodologia objetiva de estudo da ação voluntária foi denominada por Vygotski de “metodologia da dupla estimulação” (Luria 1979d).

A importância do esquema de Vygotski consistia em que, permanecendo nos limites da teoria dos reflexos, permitia superar as margens das representações elementares mecanicistas e assegurar-se de uma análise científica do ato consciente, voluntário. O homem, que introduz mudanças no mundo externo e se submete a estas mudanças, por ele mesmo domina sua conduta e resulta capaz de dirigi-la voluntariamente (Luria, 1979d, p. 56).

Para explicar de forma esquemática o que ocorreu no exemplo acima, Vygotski (1931/2000b) utiliza a figura de um triângulo invertido em que existe uma conexão entre os pontos A-B. O estímulo A provoca uma reação que consiste em encontrar o estímulo X que influencia, por sua vez, no ponto B. Portanto, a conexão entre os pontos A e B não se estabelece de forma imediata, mas sim de forma mediada, e nisto reside a peculiaridade da reação eletiva e de toda a forma superior de conduta. O estímulo X pode ser entendido como um signo, no caso mencionado, o nó no lenço. Segue a figura do triângulo invertido:



A atividade prática do homem, portanto, se faz duplamente mediada: por um lado, está mediada por ferramentas no sentido literal da palavra e, por outro, mediada pelas ferramentas em sentido figurado, pelas ferramentas do pensamento, pelos meios, com a ajuda dos quais se realiza a operação intelectual, ou seja, mediada com a ajuda das palavras (Vygotski, 1931/1996b, p. 165).

A partir desse esquema, é possível verificar que toda forma superior de conduta pode ser sempre fracionada em processos psíquicos elementares e naturais que a integram. Sendo assim, quando se aborda alguma forma cultural de conduta, a primeira das investigações científicas é analisar essa forma e descobrir suas partes componentes. “A análise do comportamento alcança sempre o mesmo resultado, demonstra que não tem forma complexa, superior, de conduta cultural que não esteja constituída sempre por vários processos elementares e primários do comportamento” (Vygotski, 1931/2000b, p.116). Entende-se com isso que biológico e cultural formam uma unidade, na qual as formas biológicas mais primitivas do comportamento são superadas na medida em que o sujeito incorpora formas culturais de conduta.

A análise realizada por Vygotski (1931/2000b) demonstra que o alicerce e o conteúdo da forma superior de conduta é a inferior, a conduta superior aparece somente em uma etapa determinada do desenvolvimento e volta a converter-se incessantemente na forma inferior. Toda forma superior de conduta é impossível sem a inferior, porém a existência das formas inferiores ou acessórias não esgota a essência da superior e a investigação de Vygotski procura justamente precisar a essência da forma principal. Com a automatização, dá-se a impressão do retorno A-B, porque os elementos mediadores foram internalizados. Exemplo disso é quando a criança inicia o processo de alfabetização, o som das letras deve “mediar” sua leitura, por isso a necessidade de “soletração”. Quando esta consegue dominar o processo, estes sons ficam tão internalizados que a leitura fica rápida e automatizada, isto é, aparentemente tem-se a conexão A-B.

Os signos externos, portanto, são fundamentais no desenvolvimento das formas superiores da conduta, porque estes realizam o controle do próprio comportamento. Assim, o domínio da conduta é um processo mediado que se realiza sempre por intermédio de certos estímulos auxiliares. Precisamente o papel dos estímulos-signos é o que o autor procura descobrir em seus experimentos com a reação eletiva (Vygotski, 1931/2000b). Nesse sentido, a linguagem é entendida como um signo fundamental para o desenvolvimento, sobre isto Luria (1986, p. 22) destaca:

Como resultado da história social, a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial,

individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias. Pode-se dizer que, sem o trabalho e a linguagem, no homem não se teria formado o pensamento abstrato “categorial”.

Vygotski considerava que seu método podia ser qualificado como genético-experimental, visto que intentava criar, de forma artificial, o processo genético (de origem) do desenvolvimento psíquico, e também realizar a análise do ponto de vista dinâmico das funções psicológicas superiores. Tal análise se dá sobre o processo e não sobre o objeto, a principal intenção é restabelecer geneticamente todos os momentos de desenvolvimento do processo, todas as transformações; e, assim, estudar “(...) toda forma superior de conduta não como um objeto, mas como um processo” (Vygotski, 1931/2000b, p.101).

Para o autor, a verdadeira tarefa de uma análise, independente da ciência a que ela pertença, é a de expor as relações dinâmico-causais que constituem a base de todo fenômeno. Sob esse ponto de vista, a análise pode se converter em explicação científica do fenômeno e não ficar pautada apenas na mera descrição do mesmo. Enquanto a análise fenomenológica ou descritiva, toma o fenômeno tal como é e supõe que sua aparência coincide com seu nexo real, ou seja, com sua essência; a análise genético-experimental põe em manifesto as relações que se ocultam por trás da aparência externa do fenômeno. Entende-se por análise genética, o descobrimento da gênese do fenômeno, sua origem, sua base dinâmico-causal (Vygotski, 1931/2000b).

No caso do entendimento do fenômeno considerado atualmente como TDA, por exemplo, não se pode ficar limitado ao estudo dos sintomas mais aparentes do Transtorno, tampouco na busca de medicamentos capazes de “sanar” o problema apenas nos aspectos físico-químicos ou psicofisiológicos. De acordo com a metodologia em questão, há que se buscar o entendimento de todo o processo de desenvolvimento da atenção para, então, discutir possíveis “falhas” que implicam em um problema como o déficit de atenção. E, antes de tudo, entender a origem de tais “falhas”, sua gênese.

A dificuldade da análise científica reside justamente em encontrar a essência dos fenômenos estudados, ou seja, em geral, a verdadeira correlação não coincide diretamente com o que se observa nas manifestações externas. Por isso Vygotski (1931/2000b) destaca a importância da análise do processo, de descobrir a verdadeira relação que se oculta por detrás da forma externa e suas manifestações. Para o autor, somente é possível a análise de caráter

objetivo, visto que não se trata de revelar o que parece ser o fenômeno observado, mas antes o que este é na realidade. O que interessa são as ligações reais e as relações entre o externo e o interno que constituem a base da forma superior de conduta. No caso do estudo do que se reconhece atualmente como TDAH em livros e manuais, há que se questionar as mediações que a criança vem recebendo ao longo de seu desenvolvimento, além disso, a cultura em que ela está inserida e de que forma esta pode influenciar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores da mesma.

Para Vygotski (1931/2000b) a análise psicológica é a antítese direta do método descritivo, já que, enquanto este se pauta apenas na investigação fenomenológica, o novo método de análise propõe descobrir as relações dinâmico-causais existentes na realidade. Contudo, o autor salienta que só é possível essa explicação se essa nova concepção de investigação não ignorar as manifestações externas do objeto de estudo e não se limitar apenas na explicação genética do fenômeno, porque, além desta explicação, é necessário incluir na análise os traços e manifestações externas do processo estudado. “Por isso a análise não se limita somente ao enfoque genético e estuda obrigatoriamente o processo como uma determinada esfera de possibilidades que só em uma determinada situação ou em um determinado conjunto de condições leva à formação de um determinado fenótipo” (Vygotski, 1931/2000b, p.104).

Com o exposto, entende-se que o autor procurava aplicar nas investigações psicológicas o conceito de *totalidade*, outra categoria do método materialista histórico dialético. Ao trazer para o âmbito da psicologia esse conceito de totalidade, Vygotski (1927/1996a) afirma que cada coisa se reflete como um todo e, como mencionado anteriormente, cada indivíduo reflete a sociedade em que está inserido. Assim, é necessário investigar o fenômeno a fundo em cada uma de suas partes, as quais revelam em si o mundo; no caso da criança diagnosticada com TDAH, entende-se que esta reflete, como mencionou o autor, em maior ou menor grau, as características da sociedade em que está inserida. Dessa forma, parece plausível questionar as concepções que localizam o problema unicamente no indivíduo, mais especificamente, como uma disfunção ou uma falha em seu organismo.

Ao tratar da personalidade humana, Vygotski não a concebe como algo pronto, natural, ele pondera que, da mesma forma que a sociedade está subdividida em classes, as personalidades humanas se apresentam de forma heterogênea em diferentes períodos históricos. A psicologia deve levar em consideração o caráter da classe, sua distinção e natureza, uma vez que é nisto que reside a formação das personalidades humanas. “As várias

contradições internas que são encontradas nos diferentes sistemas sociais encontram sua expressão tanto no tipo de personalidade quanto na estrutura da psicologia humana naquele período histórico” (Vygotski, 1930/2004, p. 3).

A modificação do todo só se realiza, de fato, após um acúmulo de mudanças nas partes que o compõem. Processam-se alterações setoriais, quantitativas, até que se alcança um ponto crítico que assinala a transformação qualitativa da totalidade. “É a lei dialética da *transformação da quantidade em qualidade*” (Konder, 1985, p. 39-40, destaques do autor). Assim, no estudo do fenômeno da desatenção e dos comportamentos hiperativos, o método discutido revela-se apropriado na medida em que permite se contrapor aos estudos atuais que buscam descrever e quantificar o Transtorno. Possibilita, dessa forma, encontrar respostas qualitativas que permitam compreender o fenômeno em sua essência, apontando novos caminhos de investigação.

Na análise proposta por Vigotski, percebe-se um constante movimento, porque, se por um lado, esta não se limita a examinar o fenômeno em si, por outro, também não pode ficar limitada à origem do fenômeno em questão. O estudo fica marcado pela busca do entendimento de todo um conjunto de relações, que vão desde a constituição biológica do sujeito até as relações sociais nas quais este está inserido. O autor se preocupou em desenvolver uma metodologia de análise que contemplasse o desenvolvimento humano tanto na ontogênese quanto na filogênese, ou seja, Vigotski procurou compreender a trajetória de transformação dos aspectos biológicos/instintivos em culturais/sociais em um indivíduo singular (ontogênese); bem como compreender as alterações ocorridas na evolução das espécies em seus aspectos biológicos que possibilitaram o surgimento da hominização, tendo como resultado posterior a transformação gradual do homem primitivo em homem cultural (filogênese) (Vigotski e Luria, 1996a). O autor não concebia que se estudasse essas duas linhas de desenvolvimento em separado, mas como linhas de desenvolvimento biológico-cultural, que se constituem na unidade do individual/social e do biológico/cultural.

Complementando essa ideia, destacam-se as observações de Luria (1979d) quando este salienta que as origens do pensamento abstrato e do comportamento categorial, que permitiram à humanidade um salto do sensível ao racional, devem ser buscadas não no interior da consciência, tampouco do cérebro, mas sim nas formas históricas e sociais de existência do homem. Esta passagem do sensível ao racional se dá quando a forma natural de existência do homem é transformada, por ele próprio, por meio da atividade humana. Assim, a criação e a utilização de instrumentos artificiais, antes de estarem presentes na estrutura

fisiológica/biológica do indivíduo, estavam no âmbito das suas relações, do seu meio, que lhe transmite as formas de atividade existentes, bem como a utilização de instrumentos das gerações anteriores (Markus, 1974).

A fase superior no desenvolvimento de algum processo revela semelhanças fenotípicas com as fases mais primitivas. E se o processo é visto apenas do ponto de vista fenotípico, perde-se a possibilidade de distinguir a forma superior da primitiva. Para a manifestação das formas superiores da conduta e conhecer toda sua profunda peculiaridade, diferenciando-as das formas primitivas, o autor destaca que não existe outro caminho senão a compreensão do desenvolvimento dinâmico do processo, isto é, a indicação de sua origem. Em consequência, não se deve ocupar do resultado acabado, nem buscar o produto do desenvolvimento, mas sim o próprio processo de aparição ou o estabelecimento da forma superior tomada em seu aspecto vivo. Para isso, o investigador deve transformar, frequentemente, o caráter automático, mecanizado e fossilizado da forma superior, recuando seu desenvolvimento histórico, fazendo-o voltar, experimentalmente, à forma que interessa (não-automatizada, isto é, consciente), a seus momentos iniciais para ter a possibilidade de observar o processo de seu nascimento. Nisto reside a missão da análise dinâmica (Vygotski, 1931/2000b).

O três momentos mais importantes da análise dinâmica, de acordo com o autor, são: a análise do processo e não do objeto, que manifesta o nexó dinâmico-causal efetivo e sua relação em vez de pautar-se unicamente em indícios externos do processo; como consequência, busca-se fazer uma análise explicativa e não meramente descritiva; e, por último, a análise genética que retorne ao ponto de partida e recupere todos os processos de desenvolvimento de um fenômeno que, no estado em que se encontram, apresentam-se fossilizados (Vygotski, 1931/2000b).

Quanto ao estudo da conduta, Vygotski (1931/2000d) propõe, primeiramente, que a psicologia estude a conduta da criança em toda a sua plenitude e riqueza, explicando os pontos positivos de sua personalidade ao invés de apenas compará-la com o adulto, salientando aquilo que não tem em relação a este último. É possível observar a utilização do método dialético empregado pelo autor, quando ele salienta que, para se encontrar o que há de positivo na criança, é necessário que ocorra uma modificação nos estudos de base sobre o desenvolvimento infantil e se compreenda este como um processo marcado por uma complicada periodicidade; com transformações qualitativas de umas formas em outras, que

conta com um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos e, ainda, com o cruzamento de fatores internos e externos, e com superação de dificuldades e adaptações.

Outra superação a ser feita, de acordo com o autor, é a superação da visão evolucionista, que, embora não se mostre de forma explícita, existe nas análises genéticas. Vigotski discordava das vertentes teóricas que comparavam o desenvolvimento infantil ao de uma planta, ou seja, desenvolvimento em linha reta, por entender que este ocorria mediante a acumulação gradual de mudanças isoladas. Desconsideram-se, dessa forma, “(...) as mudanças cruciais, revolucionárias que abundam na história do desenvolvimento infantil e que a miúdo se encontram na história do desenvolvimento cultural” (Vygotski, 1931/2000d, p. 141). Para ele, o processo de desenvolvimento infantil se dá em uma ativa adaptação ao meio exterior e, com isso, originam-se cada vez mais novas etapas, e cada nova etapa contém em si a etapa anterior. Ou seja, como este é um processo dialético e revolucionário, não se considera somente a adaptação, mas adaptação e transformação, além disso, cada nova etapa, por superação, incorpora a anterior de maneira modificada.

Quando Vygotski (1931/2000d) se refere à etapa externa do desenvolvimento cultural, está mencionando que é social/cultural. Toda função psíquica superior foi primeiramente externa, porque ocorreu em uma relação social entre duas pessoas. Sendo assim, toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes em dois planos. Inicialmente no plano social e depois no plano psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e em seguida no interior da criança, como categoria intrapsíquica. Isto ocorre igualmente no caso da atenção voluntária, da memória lógica, da formação de conceitos e no desenvolvimento da vontade.

Markus (1974) demarca a importância da mediação na transposição do interpsicológico para o intrapsicológico quando explica que para a criança o ambiente humano é algo dado, porém esta não é capaz de percebê-lo como instrumentos produzidos por homens; utiliza-os conforme as indicações que lhe são feitas. Para que a criança possa entrar em relação com esses objetos, enquanto objetivações das forças essenciais do homem, para que possa utilizá-los de modo humano, deve desenvolver também em si própria as mesmas faculdades e as mesmas forças. Naturalmente, nesse caso, ocorre um processo que já não é mais espontâneo, porque se realiza apenas por intermédio da mediação dos adultos e, por conseguinte, da sociedade.

Compreender a dinâmica entre apropriação e objetivação é fundamental para o entendimento de como ocorre o desenvolvimento cultural, ou seja, a dinâmica de transição do

intersíquico para o intrapsíquico. De acordo com Duarte (1993), na produção de instrumentos, tal dinâmica pode ser expressa da seguinte maneira: ao se apropriar da natureza, o homem objetiva-se nela para inseri-la em sua atividade social. Se não houvesse apropriação da natureza, o homem não criaria uma realidade humana, não haveria objetivação do homem. Dessa maneira, ao apropriar-se daquilo que encontra pronto na natureza e transformá-lo em objetos com uso e finalidade definidas, o homem realiza o processo de apropriação e objetivação daquilo que é encontrado naturalmente e, também, objetiva-se enquanto gênero humano, visto dar um passo além dos animais que, não realizam ações na qual transformam a natureza em seu benefício ou forma intencional.

Mas Duarte (1993) ressalta que, ao tratar da relação apropriação/objetivação, dinâmica fundamental na atividade vital, isto é, da produção e utilização de instrumentos, tal relação não fica reduzida somente a isso. Mais elementos contêm formas de apropriação e objetivação humanas, a aquisição da linguagem e a relação entre os seres humanos são exemplos importantes. No que se refere ao desenvolvimento do indivíduo cultural, o processo de apropriação é o de apropriação das características do gênero humano e não da espécie. Tais características resultam do processo histórico de objetivação e não são transmitidas por herança biológica, em virtude disso, os novos membros do gênero humano precisam se apropriar daquilo que os torna humanos (linguagem, domínio dos signos, instrumentos, etc.). “Todas as apropriações se realizam de forma mediatizada pelas relações com outros indivíduos” (Duarte, 1993, p. 47). Já as características da espécie humana, estas sim são transmitidas hereditariamente.

Desta forma, ao contrário das demais vertentes psicológicas que estudavam primeiramente o comportamento individual para entender como este se manifesta no coletivo, ou seja, procuravam deduzir o social a partir do comportamento individual; Vygotski (1931/2000d) propõe o caminho inverso com o estudo de como, a partir do coletivo, surgem as funções psicológicas superiores na criança. O autor entendia que tais funções não são dadas *a priori* nos indivíduos, tampouco são simples aquisições de novos hábitos, para ele as funções psicológicas superiores se desenvolvem na medida em que o indivíduo se apropria daquilo que está posto na sociedade.

Em seus estudos sobre como ocorrem as acumulações de experiências culturais na criança, o autor destaca que novas formas de experiência não surgem simplesmente de fora, independente do estado do organismo. Mas o organismo, ao se apropriar das influências externas, das formas de conduta, o faz de acordo com o nível de desenvolvimento psíquico em

que se encontra. Da mesma forma que a criança aprende na escola, por vias externas, diversas operações, a aprendizagem de toda nova operação é o resultado de um processo de anterior de desenvolvimento. Mesmo nos momentos em que a conduta parece alterar-se mediante a pura imitação, não está excluída a possibilidade de que tenha surgido como resultado do desenvolvimento e não pela imitação somente. Para o autor, cada ação externa é o resultado de leis genéticas internas, uma criança não pode dominar a última etapa do desenvolvimento de uma operação sem ter passado pelas etapas iniciais (Vygotski, 1931/2000d). Com isso, ele explicita a unidade dialética entre corpo/mente, indivíduo/sociedade, proporcionando um entendimento do desenvolvimento psicológico humano que supera a crise da Psicologia apontada inicialmente.

O autor destaca que a relação entre o desenvolvimento natural e o comportamento da criança se embasa na maturação de seu aparato orgânico e ao tipo de desenvolvimento cultural a que tem acesso. Acrescentam-se aqui as ideias de Markus (1974) quando este destaca que o indivíduo torna-se humano no interior de uma sociedade humana. Os traços individuais que caracterizam um indivíduo foram, antes, construídos socialmente, já que, ao nascer, esse indivíduo já encontrou uma sociedade com um modo de vida organizado, e, ao captar esses traços gerais da sociedade em que está inserido, o sujeito constitui sua individualidade.

Não é uma lógica evolutiva e sim revolucionária, qualitativa, dinâmica e dialética. O desenvolvimento se produz por meio de mudanças graduais, lentas, pela acumulação de pequenas peculiaridades quantitativas que produzem, em seu conjunto, modificações importantes, qualitativas. Desde o princípio, o desenvolvimento é observado como sendo revolucionário. Nota-se a existência de mudanças essenciais no próprio tipo de desenvolvimento, nas forças motrizes do processo (Vygotski, 1931/2000d). Em resumo, fiel aos princípios dialéticos, o autor expõe que, no desenvolvimento humano individual, tal como na esfera coletiva, social, o quantitativo transforma-se em qualitativo.

Para o autor, quando se considera a contradição, a luta do desenvolvimento infantil, introduz-se, na teoria da educação, o caráter dialético do desenvolvimento cultural da criança por estar inserida em um meio histórico-social completamente novo para ela. Com base nisso, a educação passa a compreender que a inserção da criança na cultura não é um processo de simples assimilação, ocorre também uma reelaboração profunda dos seus componentes naturais, é dada uma orientação nova ao curso do desenvolvimento da criança. Onde antes se pensava que existia um caminho em linha reta, sob este novo enfoque percebe-se que há

pontos de ruptura. Tais pontos são considerados como os mais importantes para a educação (Vygotski, 1931/2000f). Ao falar em contradição, é possível perceber o cuidado que o autor teve em aplicar no método de análise as categorias do método marxista.

Nesse sentido, Vygotski (1931/2000f) postula que, não se pode descartar os conhecimentos que a criança traz consigo, por exemplo, os da idade pré-escolar, quando adentra o período escolar. Estes são os pontos de apoio para avançar no desenvolvimento, por isso é necessário delinear um procedimento metodológico geral para a educação da conduta cultural, que leve em consideração os pontos de apoio que a criança traz de fases anteriores de desenvolvimento, a fim de superá-los e permitir que a criança avance<sup>69</sup>.

Para explicar a índole dialética do desenvolvimento das funções superiores, Vygotski (1931/2000d) destaca que a etapa sucessiva no desenvolvimento nega, em parte, a etapa anterior. Nega-a no sentido de que as propriedades inerentes à primeira etapa do comportamento se superam, eliminam-se e se convertem, às vezes, em uma etapa contrária, superior. Este processo evidencia mais uma das categorias do método dialético: a tese, a antítese e a síntese, que Vygotski aplicou em seu método de análise. O autor cita como exemplo o que acontece com o reflexo incondicionado quando se transforma em condicionado, é possível perceber que uma série de propriedades relacionadas com seu caráter hereditário (natural) é negada ao se converter em reflexo condicionado. Assim, cada etapa seguinte modifica ou nega as propriedades da anterior. Se aprofundarmos na conduta cultural do indivíduo, veremos que o estímulo é a mesma necessidade material do organismo que move o animal em que o instinto nem sempre necessita de reflexos condicionados, contudo, no homem o instinto existe de forma oculta e sua conduta está, inquestionavelmente, unida às propriedades modificadas desse instinto. Por exemplo, os homens sentem fome, esta é uma necessidade universal, no entanto, a necessidade de sentar-se à mesa, utilizar talheres, comer alimentos cozidos, feitos com noções de higiene foi uma transformação sociocultural que seu deu no próprio instinto natural, o qual passa a ser incorporado e modificado pela cultura.

Finalizando, destacam-se as ideias de Konder (1981), quando observa que, para o materialismo histórico, é impossível ter uma compreensão científica das grandes mudanças sociais sem ir à raiz dessas mudanças, quer dizer, sem chegar às causas econômicas que, em última instância, determinam-nas. É dessa forma que se pretende compreender a constituição

---

<sup>69</sup> Vygotski entendia que o desenvolvimento humano se dava à medida que ocorriam aprendizagens na vida da criança que permitiam a esta amadurecer organicamente. Assim, para este autor a periodização ou fases do desenvolvimento não se encontra dividida de forma linear de acordo com a idade cronológica, mas ocorre quando a criança é capaz de apropriar-se de um determinado conhecimento e superá-lo para avançar em direção a novas aquisições.

da atenção voluntária, ou seja, como constituída socialmente, para encontrar uma possível resposta para o crescente aumento de crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, revelando a essência ideológica destas práticas que escamoteiam os problemas sociais.

Entende-se ser necessário o estudo do que se reconhece atualmente como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade sob a concepção da Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que esta teoria permite o entendimento do movimento dialético existente na formação das funções psicológicas superiores, dentre elas a atenção voluntária. Não propõe que se fixe apenas naquilo que é manifesto, contrariando as correntes hegemônicas, que, como se pôde constatar no primeiro capítulo, privilegiam o entendimento da aparência e acabam por sanar apenas os sintomas do fenômeno em questão.

Considera-se a unidade entre o homem e a cultura, a mente e o corpo, por meio da qual Vigotski, juntamente com seus companheiros (Luria, Leontiev e demais colaboradores) desenvolveram toda a Psicologia Histórico-Cultural. Ao longo de toda a teoria fica evidente a importância dada ao desenvolvimento da linguagem para a constituição das funções psicológicas superiores. Este é o próximo item a ser abordado no presente capítulo.

### **3.2 O desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores**

Antes de apresentar especificamente como se dá o desenvolvimento da atenção voluntária, é necessário expor o entendimento da Psicologia Histórico-Cultural a respeito do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim, ao longo deste tópico, procurar-se-á fazer uma explanação de como ocorre o desenvolvimento destas, destacando a importância da linguagem neste processo.

Em 1931, quando Vigotski escreve sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, observa que eram raros os estudos feitos até aquele período que abordavam o desenvolvimento dessas funções na criança. Segundo o autor, os estudos referentes à criança apareciam de maneira isolada em capítulos que abordavam o desenvolvimento infantil, não contemplando, de forma adequada, questões fundamentais, como: o desenvolvimento da linguagem, da escrita, do desenho e das funções psicológicas superiores de forma específica (Vygotski, 1931/2000a/d).

Em geral, o desenvolvimento psicológico infantil era tido como um processo simples, em linha reta, não eram abordadas as especificidades deste, tratando o desenvolvimento de funções elementares e superiores da mesma forma, sem considerar a influência da cultura no desenvolvimento das funções superiores. O que, para Vygotski (1931/2000a) resultava em graves erros, falsas interpretações e propostas equivocadas sobre o desenvolvimento de tais funções. O autor considerava importante, ao se estudar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança, que se fizesse uma colocação adequada do objeto de estudo, isto é, que se levasse em conta a análise de como tem se desenvolvido a psiquê humana ao longo das sucessivas etapas do desenvolvimento histórico. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores deveria ser entendido tanto do ponto de vista filogenético quanto ontogenético.

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, o estudo das funções psíquicas superiores no campo da psicologia envolve dois grupos de fenômenos distintos. O primeiro deles consiste no conhecimento de como se dá o desenvolvimento cultural do pensamento (a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho). O segundo trata do domínio dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, especificamente humanas, que, na psicologia tradicional, são conhecidas como atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, formação de conceitos, etc. Ou seja, a psicologia deve ter condições de explicar o desenvolvimento cultural e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, bem como a relação entre ambos (Vygotski, 1931/2000a).

Vygotski (1931/2000a) explica que a inserção da criança normal na civilização pode ocorrer de forma paralela à sua maturação orgânica. Os processos de maturação natural e cultural se fundem e constituem um processo de formação biológico-social da personalidade da criança, pois, na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado.

Luria (1979d) complementa, salientando que a criança não está isolada da vida exterior, portanto a atividade psíquica desta se desenvolve permeada pela influência daquilo que está à sua volta, especialmente das pessoas que a rodeiam. De acordo com o autor, desde muito cedo, a criança vai se apropriando dos costumes da cultura em que vive e, paulatinamente, destaca-se como um ser independente, portanto, as raízes das funções psíquicas superiores do homem se encontram além de sua base biológica, seu desenvolvimento é o processo de sua formação social.

A relação entre o desenvolvimento biológico e cultural das funções psíquicas, de acordo com Vygotski (1931/2000a) acontece da seguinte forma: cada função psíquica supera, a seu momento, os limites do sistema de atividade orgânica, própria dela mesma, e inicia seu desenvolvimento cultural nos limites de um sistema de atividade completamente novo; “(...) ambos os sistemas, no entanto, se fundem, formando o entrelaçamento de dois processos genéticos, porém essencialmente distintos” (p. 39). O desenvolvimento da criança constitui uma unidade dialética entre duas linhas que, em princípio, são essencialmente distintas (desenvolvimento natural e desenvolvimento cultural), a tarefa da psicologia consiste em estudar essas duas linhas e seus entrelaçamentos nas etapas de desenvolvimento da criança.

A ideia de que a fase de maturação orgânica deve coincidir com o desenvolvimento foi elaborada ao longo dos estudos no interior da ciência psicológica. E, conforme Vygotski (1931/2000a), teve como resultado que a Psicologia deixou de diferenciar um processo do outro, e consolidou a ideia de que “(...) o domínio das formas culturais de conduta era um sintoma de maturidade orgânica tão natural quanto os indícios corporais” (p. 41). Até mesmo nos estudos da defectologia considerava-se a unidade entre os processos de desenvolvimento infantil, partindo da maturação biológica para a maturação, ou aquisição cultural<sup>70</sup>.

Em se tratando do desenvolvimento da criança, este autor destaca que o conceito de estrutura pode ser encontrado duas vezes. Primeiramente, este surge desde o começo do desenvolvimento da história cultural da mesma, constitui o ponto de partida de todo o processo. Essa estrutura, considerada primitiva, está determinada por seu conteúdo biológico (de base instintiva, reflexa). O segundo momento é o próprio processo de desenvolvimento cultural, entendido pela ocorrência de mudanças na estrutura fundamental inicial e o surgimento, em sua base, de novas estruturas que se caracterizam por novas correlações entre as partes (Vygotski, 1931/2000c). Nesse caso, o uso de instrumentos, aqui entendidos como signos da cultura (linguagem, escrita, fala, etc.), cria novas vias no córtex em desenvolvimento (Luria, 1981). Esse segundo momento é considerado superior, porque representa uma forma de conduta mais elaborada e complexa. Vygotski (1931/2000c) considera que as estruturas primitivas, que se caracterizam por reações reflexas a todos os tipos de estímulos, constituem somente um ponto de partida para as estruturas superiores.

As novas estruturas, que vão surgindo com a modificação das estruturas mais primitivas, distinguem-se especialmente pelo fato de que a composição estímulo-resposta sofre alterações. Entre o estímulo ao qual é dirigida a resposta, surge um novo componente

---

<sup>70</sup> Para maiores informações sobre o entendimento do autor quanto aos indivíduos com algum tipo de deficiência, sugere-se consultar o tomo V das Obras Escogidas – Fundamentos de Defectologia.

intermediário (signo) e toda a operação se constitui como um ato mediado. Com isso, Vygotski (1931/2000c) destaca que é possível distinguir dois tipos de estímulos: os estímulos-objetos e os estímulos-meios, cada um organiza a conduta a seu modo. Ele cita a utilização de palavras para auxiliar na memorização como exemplo da maneira como um estímulo-meio (signo) é capaz de mudar a estrutura do processo. Formula como regra geral que “*na estrutura superior o signo e o modo de seu emprego é o determinante funcional ou o foco de todo o processo*” (Vygotski, 1930/2000c, p. 123, destaques do autor).

Os traços característicos da estrutura superior são a diferenciação da integridade primitiva e a formação de dois polos – estímulo-signo (também chamados de estímulo-meio) e estímulo-objeto – mas esta diferenciação tem também a propriedade de que toda operação, em seu conjunto, adquire um caráter e uma significação novas. A melhor definição, segundo o autor para este novo significado da operação, seria dizer que representa: “a dominação do próprio processo do comportamento” (Vygotski, 1931/2000c, p. 124).

Nesse sentido, a linguagem pode ser considerada um estímulo-meio que tem papel fundamental na regulação das formas superiores de conduta, visto ser a partir do desenvolvimento da linguagem que a criança muda a relação estabelecida com os objetos. Com a nova aquisição, a criança passa a exercer influência sobre outra pessoa, muda a relação com a mãe e consigo mesma. A criança passa a utilizar consigo mesma as formas de conduta que os adultos aplicam na relação com ela (Vygotski, 1931/2000c).

Inicialmente, a criança realiza determinada atividade exterior que provoca mudanças materiais no seu meio externo e, ao submeter-se a essa mudança, modifica sua conduta. Na etapa seguinte, a ação material desdobrada é substituída pela linguagem externa, que organiza as ações da criança. Num terceiro momento, a linguagem desdobrada se converte em linguagem interior, que tem caráter predicativo, por formular antecipadamente as ações da criança (Luria 1979d; 1986).

Observa-se, com isso, a relação com os processos de apropriação e objetivação mencionados anteriormente. A criança se apropria da linguagem do seu meio sociocultural, que se objetiva nela, e, depois, a transforma em meio para alterar a conduta alheia e a sua própria.

A estrutura primitiva e cultural da linguagem é um bom exemplo que permite ver com clareza o que distingue as formas superiores das inferiores da conduta. Conforme Luria (1986), o traço que diferencia a linguagem humana da linguagem dos animais é o seu caráter designativo, a função de representar um objeto, uma ação, um estado, uma propriedade. O

homem amplia seu mundo com o domínio da linguagem; se antes só podia se relacionar com aquilo que observava diretamente, com a aquisição da linguagem, tem a possibilidade de operar mentalmente com objetos, mesmo que estes não estejam presentes; também pode dirigir, mentalmente, sua percepção, memória, atenção e ação por intermédio da linguagem. “Dito de outra forma, da palavra nasce não só a duplicação do mundo, mas também a ação voluntária, que o homem não seria capaz de cumprir se carecesse da linguagem” (p. 33). Além disso, a palavra possibilita que as experiências sejam transmitidas entre indivíduos de diferentes gerações, tornando possível que as gerações mais recentes possam se apropriar da experiência de gerações anteriores.

Com a aparição da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidades e relações, o homem adquire algo assim como uma nova dimensão da consciência, nele se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas. Isto consiste na principal conquista que o homem obtém com a linguagem (Luria, 1986, p. 33).

Quanto ao desenvolvimento da linguagem na criança, Vygotski (1931/2000c) observa que, ao pronunciar uma primeira palavra, a criança, na verdade, está tentando articular uma oração completa. Portanto, de acordo com o autor, o desenvolvimento da linguagem, tal como se apresenta externamente, resulta enganoso quando se considera que a criança está apenas emitindo sons e palavras isoladas. Ao emitir um simples vocábulo, este deve ser entendido levando-se em consideração toda a situação em que a criança está inserida. Por imitação, ela procura comunicar-se com os demais, inicialmente, emitindo sons vinculados à sua atividade prática (linguagem *simpráxica*) e, mais tarde, utilizando-se de um sistema de códigos conhecidos e compreensíveis aos demais, o que lhe possibilita desvincular a fala da atividade prática (linguagem *sinsemântica*), como explica Luria (1986).

Da mesma forma que o pensamento verbal equivale a transferir a linguagem para o interior do indivíduo, igualmente a reflexão é a internalização da discussão, e assim também psiquicamente ocorre com a função da palavra. No início, a palavra foi uma ordem para os outros, logo, viveu uma história complexa de imitações, mudanças de funções e, pouco a

pouco, foi se dissociando da ação. A palavra é sempre uma ordem e, por isso, é o meio fundamental para dominar a conduta. Sendo assim, para clarificar do ponto de vista genético de onde procede a função volitiva da palavra, a razão que subordina a ação motora, de onde vem seu poder sobre a conduta, chegar-se-á tanto na ontogênese quanto na filogênese, a função real do comando, de acordo com Vygotski (1931/2000d).

O gesto indicativo tem um papel extremamente importante no desenvolvimento da linguagem e no desenvolvimento da criança. Segundo Vygotski (1931/2000d), constitui a base primitiva das formas superiores de conduta. Quando a mãe ou outro adulto ajuda a criança a interpretar seu gesto indicativo (estender as mãos em direção a algum objeto, por exemplo), a situação muda, porque o gesto indicativo se transforma em um gesto para o outro. Como a criança não consegue agarrar o objeto, existe uma reação que é em parte da outra pessoa, é a outra pessoa que confere significado ao movimento frustrado da criança. Somente mais tarde, quando a criança relaciona o fracasso do movimento com a situação objetiva, começa a considerar seu movimento como uma indicação. Assim, ocorre a mudança na função do próprio movimento, se antes era dirigido ao objeto, agora passa a ser dirigido para o outro, que se converte em um meio de relacionamento.

A criança, portanto, é a última a tomar consciência de seu gesto. Seu significado e função se determinam a princípio pela situação objetiva e, depois, pelas pessoas que convivem com a criança. O gesto indicativo começa a assinalar pelo movimento o que compreendem os demais; somente mais tarde se converte em indicativo para a própria criança. (Vygotski, 1931/2000d, p. 149).

Inicialmente, na criança pequena, o ato voluntário tem caráter passivo, por não ter ainda a formação da linguagem simbólica completada. A criança divide o ato voluntário com a linguagem da mãe que lhe indica objetos, nomeia-os, e a criança realiza a ação de pegá-los. Com o desenvolvimento da linguagem da própria criança, o ato voluntário passa a ter caráter ativo, já que ela mesma pode nomear objetos, identificá-los e destacá-los dentre tantos outros que estejam a sua volta. “A ação, antes compartilhada por duas pessoas, se converte em procedimento de organização da atividade psíquica, a ação interpsicológica adquire uma estrutura intrapsicológica” (Luria, 1979d, p. 58).

Esclarecendo: é na interação com a figura cuidadora que a criança transcorre a primeira etapa do domínio da linguagem. A mãe orienta a atenção da criança quando lhe pede, indica ou pergunta alguma coisa (“busque a bola”, “olha a árvore”, etc.). Com isso, a mãe reorganiza a atenção da criança, “(...) separando a coisa nomeada do fundo geral, organiza com a ajuda de sua própria linguagem os atos motores da criança” (Luria, 1986, p. 95). Neste processo, o ato motor da criança divide-se entre duas pessoas: a criança e a mãe. Tem início com as alocações da mãe e termina com as ações da criança.

Em etapa posterior do desenvolvimento, em que a criança já é capaz de dominar a língua, começa a dar ordens a si própria. A princípio, estas ordens ocorrem de forma extensa, porque a linguagem ainda é externa, como mais adiante a linguagem é interiorizada pela criança, as ordens acontecem de forma abreviada e interna. A linguagem interna tem a função de regulação da conduta, com isso, desenvolve-se a ação voluntária consciente na criança, mediada pelo pensamento verbal, conforme Luria (1986). O autor ainda destaca:

Por isso, a origem do ato voluntário é a comunicação da criança com o adulto. No início, a criança deve se subordinar à instrução verbal do adulto para, nas etapas seguintes, estar em condições de transformar esta atividade “interpsicológica” em um processo “intrap síquico” de autorregulação. A essência do ato voluntário livre consiste em que sua causa encontra-se nas formas sociais de comportamento. Em outras palavras, o desenvolvimento da ação voluntária da criança começa com um ato prático que a criança realiza por indicação do adulto (p. 95).

Essa ideia propicia embasamento para reafirmar que os problemas de comportamento diagnosticados nas crianças atualmente, dentre eles o fenômeno da desatenção e da hiperatividade, estão vinculados às formas de transmissão social. Desenvolvem-se devido à desregulação da conduta da criança em seu processo de desenvolvimento por parte daqueles que a educam e não como decorrentes de problemas orgânicos, individuais, que os sujeitos trazem consigo em sua genética; posto que, para a Psicologia Histórico-Cultural o indivíduo organiza sua conduta a partir do que lhe é transmitido no seu ambiente sociocultural, condutas, hábitos e comportamentos que são apropriados pela criança.

Ainda sobre a importância da linguagem: a função que está na base do comportamento voluntário e pode ser entendida como a primeira etapa da função reguladora da linguagem é a capacidade da criança de subordinar-se à instrução verbal do adulto. Para Luria (1986), o nascimento da função reguladora da linguagem ocorre quando “(...) a mãe começa a unir uma palavra a um objeto e quando a reação da criança adquire um caráter específico” (p. 97).

Por isso, a dinâmica da (...) linguagem egocêntrica<sup>71</sup>, que no início possui um caráter desdobrado e logo vai se reduzindo até, através do sussurro, passar a linguagem interior, deve ser considerada como a da formação de novos tipos de atividade psíquica, ligados à aparição de novas funções da linguagem. A linguagem interior da criança conserva as funções analíticas, planificadoras, reguladoras, que, no início, eram inerentes à linguagem do adulto (Luria, 1986, p.110-111).

Juntamente com a linguagem interior, efetiva-se a ação voluntária complexa na criança. Esta pode ser entendida como um sistema de autorregulação da sua conduta. A ação voluntária pode ser entendida, de acordo com Luria (1986), como uma ação mediada que utiliza meios verbais não somente externos, mas também na linguagem interna, reguladora da conduta. Tal entendimento da linguagem interna “(...) permite abordar o ato voluntário (e o intelectual) desde posições materialistas, como um processo de origem social, mediado em sua estrutura no qual o papel do meio é cumprido basicamente pela linguagem interior do homem” (p. 111).

O traço característico da linguagem interior, de acordo com Luria (1986), é que esta se transforma em uma linguagem predicativa. O autor quer dizer, com isso, que a linguagem interior indica as ações necessárias para cumprir determinada tarefa, planifica a ação futura. Quando o sujeito necessita resolver determinada tarefa e inclui sua linguagem interna no processo de resolução da mesma, já tem conhecimento do que se trata, ou seja, qual tarefa deve resolver. A linguagem interna do sujeito o ajudará a organizar, planejar suas ações e

---

<sup>71</sup> A linguagem egocêntrica foi inicialmente estudada por Jean Piaget (1896-1980), no entanto este a considerava como uma consequência das características “autísticas” que a criança apresenta nos primeiros anos de vida. Enquanto que Vigotski entendia que, desde o nascimento, a criança é um ser social, e a linguagem voltada para si mesma se dava em decorrência da internalização da comunicação que, inicialmente, ocorria entre a criança e os demais à sua volta.

poderá se desdobrar em linguagem externa no momento em que o sujeito for executá-las. Observa-se aqui o movimento dialético existente nesse processo, a linguagem externa, uma vez convertida em interna, contrai-se e auxilia na organização das ações do sujeito e, na sua prática, retorna à condição de linguagem externa. Para se entender este processo basta refletir sobre o pensamento verbal de cada um, ele é tão rápido que, muitas vezes, mal se dá conta de que se pensa. Sua rapidez consiste justamente na utilização contraída da linguagem, diferente da oralidade em que se precisa falar frases completas em sua estrutura linguística. Em nível de pensamento, é como se saltassem palavras, o que agiliza o processo interno e o externo de regulação da conduta.

Na investigação do processo psíquico de formação da alocação verbal, Luria (1986) buscou entender desde o processamento da ideia, o esquema de enunciação, a linguagem interior até a linguagem externa desdobrada, que “(...) constitui a comunicação verbal” (p. 150). O autor relata que o motivo, ou seja, a necessidade de expressar algo pode ser considerado o ponto de partida de toda enunciação verbal. Os três tipos básicos de motivo, de acordo com Luria (1986), são: “*mand*” (demanda), relacionado à exigência da comunicação; “*tact*” (contato), relacionado às comunicações de caráter informativo; e, por último, “*cept*” (conceito), ligado ao desejo de formular de maneira clara a própria ideia ou pensamento<sup>72</sup>. O autor destaca que, se nenhum desses motivos básicos existir, a comunicação não acontecerá.

Além do motivo, outro fator importante da comunicação verbal desdobrada é o *projeto da alocação*, também denominado de *primeiro registro semântico*. A aparição do projeto se distingue pelo momento em que surge o esquema principal da alocação. “Psicologicamente esta etapa pode ser caracterizada como etapa da formação do sentido subjetivo geral da futura enunciação” (Luria, 1986, p. 153). Nesta etapa, o indivíduo começa a entender como é possível dar significações verbais compreensíveis aos sentidos subjetivos.

Luria (1986) conserva o mesmo entendimento que Vigotski a respeito da relação entre a linguagem e o pensamento. Para este último, “o processo de passagem do pensamento ao discurso é um fenômeno muito mais complexo: o pensamento não se materializa, mas sim passa por uma série de etapas, forma-se ou realiza-se na linguagem” (p. 154). Em síntese, ele se objetiva na linguagem. A descrição do pensamento torna-se complexa porque é difícil dissociar a intelecção e o ato de observação, ou seja, é difícil observar o próprio pensamento e ainda continuar pensando.

---

<sup>72</sup> Luria destaca que os dois primeiros (“*mand*” e “*tact*”) foram formulados inicialmente pelo psicólogo americano B. F. Skinner (1904-1990).

O problema fundamental a ser estudado na inter-relação pensamento e linguagem é a passagem do sentido subjetivo (compreensível somente ao sujeito) a um sistema de significados compreensível a qualquer interlocutor. Esta passagem sentido-significado é o problema central da formação da alocação verbal (Luria, 1986).

O que o sujeito deseja falar é conhecido para ele; o ponto central é como transformar esse sentido subjetivo em um enunciado com significados verbais compreensíveis ao(s) interlocutor(es). Esta passagem está marcada por uma série de elos que tem papéis determinados na formação da alocação verbal. Quanto à formação desses elos, o autor destaca que, inicialmente, o projeto da alocação conta com dois componentes “tema” (T) e “rema” (d). O primeiro representa o objeto da alocação, que é conhecido do sujeito. O segundo representa aquilo que deve ser dito sobre o objeto, a estrutura predicativa do mesmo. “Estas duas partes formam a ideia inicial, quer dizer, o sistema de enlaces simultâneos, que devem figurar potencialmente na futura alocação” (Luria, 1986, p. 156). Os enlaces entre tema e rema garantem a coerência da oração.

O auxílio da linguagem interior possibilita que esse projeto verbal inicial se transforme em fala organizada. Luria (1986) reconhece a etapa da linguagem interior como fundamental na preparação da linguagem externa desdobrada. “Nesta etapa, o sentido inicial é traduzido em um sistema de *significados* verbais desdobrados, sintaticamente organizados; o esquema simultâneo do “registro semântico” recodifica-se na estrutura organizada da futura alocação desdobrada sintática” (p. 157).

O caráter predicativo da linguagem interior é fundamental na passagem do projeto verbal inicial à fala desdobrada. Luria (1986) explica que a linguagem interior está composta de palavras isoladas e seus enlaces potenciais, com isso, se interiormente surge a palavra “comprar”, juntamente com ela estão incluídos todos os enlaces desta palavra (o que, como, para quem, onde). O autor destaca que é a conservação desses enlaces potenciais, pertencentes à linguagem interior, que dão base à alocação verbal desdobrada, “(...) a linguagem interior abreviada e amorfa conserva a possibilidade de se desdobrar novamente transformando-se em linguagem exterior sintagmaticamente organizada” (p. 157).

As frases de uma fala desdobrada têm relação com o interlocutor, ou seja, não estão isoladas, indicam algum acontecimento e, sobretudo, têm um significado sociocontextual. Daí a importância de se conhecer o contexto em que surge a frase, a situação, os motivos de quem fala, o conteúdo transmitido. Sobre isso, Luria (1986) destaca os estudos de A. N. Leontiev a respeito da atividade verbal, para este último, dever-se-ia estudar separadamente, na atividade

verbal, as etapas e operações que originam o motivo da fala; o objetivo ao qual se subordina e a tarefa que surge a partir desse objetivo. Luria complementa ao salientar que:

As peculiaridades essenciais da origem da alocação, como forma especial da atividade verbal, são: a formulação estável do *objetivo* da enunciação e a *tarefa* concreta que existe ante aquele que fala (tarefa que pode variar conforme a situação que origina a enunciação), a informação que deve transmitir o que fala e quem recebe esta informação, a capacidade suficientemente ampla da *memória operativa* e o complexo sistema de “*estratégias*”, cuja utilização permite identificar o sentido essencial da enunciação, inibir as associações secundárias e escolher as formulações verbais correspondentes com a tarefa colocada (Luria, 1986, p. 156, destaques do autor).

A fala desdobrada, de acordo com Luria (1986), deve não somente ter um projeto inicial, mas também um constante controle de escolha sobre os componentes verbais necessários, que darão unidade a oração.

Quanto à ontogênese da alocação verbal, Luria (1986) destaca que esta passa por uma série de etapas. No estágio pré-verbal, o balbuciar da criança serve como meio de comunicação entre ela e os adultos e, nesse período, são relevantes a entonação utilizada e o caráter situacional (simprático) em que ocorre o balbucio. Mais adiante, por volta dos 2,5-3 anos, a criança já consegue responder as perguntas de forma desdobrada, no entanto, de acordo com o autor, não se pode dizer que o sistema semântico esteja fechado. Para o autor, é somente por volta da idade escolar que “(...) tanto o motivo como o programa da alocação começam a adquirir progressivamente um caráter estável e a enunciação vai se transformando em um sistema fechado de narração complexa, limitada a tarefa proposta ao sujeito” (p. 161).

O autor atenta para a ligação entre a enunciação verbal, enquanto sistema semântico fechado, e a formação da linguagem interior na criança. A criança domina, inicialmente, a linguagem exterior, é capaz de submeter-se a uma situação de diálogo, mas não de monólogo desenvolvido. Somente quando a linguagem exterior torna-se abreviada, converte-se em interior, então é possível ocorrer o processo inverso, ou seja, “(...) o desdobramento desta

linguagem interior em linguagem exterior, quer dizer, na enunciação verbal coerente com a “unidade semântica” estável que lhe é característica” (Luria, 1986, p. 162).

Diante do exposto acerca do desenvolvimento das formas superiores de comportamento, concorda-se com Vygotski (1931/2000d) quando este observa que o indivíduo passa a ser ele mesmo por intermédio dos outros, e esta regra não se aplica unicamente à personalidade, mas também à história de cada função isolada. “É nisso que reside a essência do processo cultural expresso em forma puramente lógica. A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais”(p. 149). A passagem do externo ao interno modifica o próprio processo de desenvolvimento, transforma sua estrutura e funções. Ele entende que, por trás de toda função psicológica superior e suas relações, encontram-se as relações sociais. Para o autor, o resultado da história do desenvolvimento cultural da criança poderia denominar-se de sociogênese das formas superiores de comportamento. Vale ressaltar que tal desenvolvimento não ocorre em separado da ontogênese, insere-se nesta, é uma mudança de direção do processo antes regido pelo biológico para ser regido pelo externo/social.

Ao usar a palavra *social* em suas investigações, o autor destaca a importância da mesma. Em sentido amplo, significa que todo cultural é social, já que a cultura é entendida como um produto da vida social e da atividade social do ser humano. As funções psicológicas superiores, portanto, **não** são produtos da biologia, tampouco da filogênese pura; pode-se dizer que o próprio mecanismo que permeia as funções psicológicas superiores é uma cópia dos mecanismos de condutas sociais ou das próprias relações sociais que são internalizadas pela criança (Vygotski, 1931/2000d, grifos nossos).

Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social; inclusive, ao converter-se em processos psíquicos, segue sendo quase-social. O homem mesmo a sós consigo conserva funções de comunicação (Vygotski, 1931/2000d, p. 151).

Ao considerar a ideia de Vygotski (1931/2000d) de que toda função psíquica superior passa inquestionavelmente por uma etapa externa de desenvolvimento, porque a

função a princípio é social e, “este é o ponto central de todo o problema da conduta interna e externa” (p. 150), tem-se embasamento para questionar a concepção biologizante do problema reconhecido atualmente como TDAH. Se as crianças diagnosticadas com o Transtorno, em tese, têm problemas de atenção e de controle da conduta, e como estas últimas são consideradas funções psicológicas superiores – formadas socialmente –, cabe então questionar se o Transtorno não está antes relacionado a condutas socialmente existentes e apropriadas pelas crianças em seu desenvolvimento, em detrimento de problemas orgânicos propriamente ditos.

Quanto à localização das funções psíquicas superiores no córtex cerebral, Luria (1979d) destaca que a concepção de Vygotski a respeito do desenvolvimento das mesmas despertou novos estudos sobre sua localização cerebral. Não cabia mais acreditar que os processos superiores localizavam-se no córtex cerebral da mesma forma que as funções mais elementares. O autor trabalha com a ideia de que existem sistemas de zonas do córtex altamente diferenciadas, que atuam conjuntamente, capazes de resolver novos problemas mediante novas relações.

De acordo com Luria (1979d), Vygotski considerava impossível não levar em conta o papel das relações extracerebrais para o entendimento da localização das funções psíquicas superiores no córtex cerebral. Destaca a utilização da linguagem como uma atividade externa, que promove novas relações funcionais entre as regiões do cérebro, mais especificamente entre as regiões auditivas e motoras e que não pode ser considerada inata, mas sim uma apropriação histórico-cultural. Pode ser considerado um produto do desenvolvimento histórico da humanidade que, por meio de relações extracerebrais, promove a organização de novos sistemas funcionais. Parece evidente o fato de que um indivíduo não nasce programado para aprender a falar um determinado idioma e diversas pesquisas já demonstraram que crianças isoladas do convívio social não desenvolvem a capacidade comunicativa dada pela linguagem simbólica<sup>73</sup>.

Sistemas funcionais podem ser entendidos, segundo Luria (1981), como a organização conjunta de vários sistemas do organismo para a realização de uma atividade. Por

---

<sup>73</sup> Exemplo disso é a história das meninas lobas (Amala e Kamala) encontradas na Índia em 1920. Não tinham nada de humano e seu comportamento era exatamente semelhante àquele de seus irmãos lobos. Elas caminhavam de quatro, apoiando-se sobre os joelhos e cotovelos para os pequenos trajetos e sobre as mãos e os pés para os trajetos longos e rápidos. Eram incapazes de permanecer em pé. Só se alimentavam de carne crua ou podre. Comiam e bebiam como os animais, lançando a cabeça para frente e lambendo os líquidos. Na instituição onde foram recolhidas, passavam o dia acobalhadas e prostradas numa sombra. Eram ativas e ruidosas durante a noite, procurando fugir e uivando como lobos. Não choravam ou riam (Leymond, 1965).

exemplo, a respiração não fica limitada aos pulmões, mas exige esforço muscular, circulação sanguínea, etc. e tudo isso ativa diferentes regiões no córtex cerebral. Além disso, se uma parte desse conjunto do sistema fica prejudicada, imediatamente, o organismo requisita partes auxiliares para realizar aquela função.

No tocante à organização cerebral, Luria (1981) observa que o córtex humano conta com unidades sistemas funcionais; e o comportamento humano, conforme o autor, realiza-se através do funcionamento combinado dessas três unidades cerebrais. A primeira delas é responsável por receber estímulos advindos do meio externo (podem ser estímulos olfativos, gustativos, auditivos, visuais), mas não os interpreta. A segunda unidade é responsável por interpretar os estímulos enviados pela primeira região. Finalmente, a terceira unidade, é aquela que emite uma resposta frente ao estímulo recebido, provê os movimentos que conferem à atividade seu caráter ativo. Esta terceira unidade está vinculada à atividade da região frontal do cérebro, que somente nos homens é mais desenvolvida. É responsável pela programação, regulação e organização da atividade consciente.

Assim, nas formas mais complexas de atividade mental; função de memorização, atenção voluntária, escrita, fala, atividade de trabalho, etc. essa noção de atividade sistêmica também é aplicada. De acordo com Luria (1981, p. 15), “(...) as formas fundamentais da atividade consciente devem ser consideradas como sistemas funcionais complexos (...)” e o autor acrescenta que não se pode pensar que tais funções tenham uma única localização no córtex. Além disso, destaca que, conforme ocorre o desenvolvimento, o cérebro e suas funções se desenvolvem, inter-relacionam-se, sem que este modifique sua estrutura morfológica.

O fato de que a história vincule os novos núcleos funcionais no córtex cerebral indica que o desenvolvimento dos ‘órgãos funcionais’ se produz através da formação de novos *sistemas funcionais mediados*, que nunca ocorrem nos animais e cuja criação é um novo modo de desenvolvimento ilimitado da atividade do cérebro (Luria, 1979d, p. 64).

As relações entre as diferentes zonas corticais mudam ao longo do desenvolvimento. No início, a formação das funções superiores depende do amadurecimento das funções mais elementares. Quando o indivíduo está com as funções psicológicas superiores desenvolvidas,

estas passam a organizar o trabalho das funções elementares, subordinando-as à sua ação (Luria, 1979). As estruturas inferiores cedem parte de sua estrutura para as novas formações. Esta pode ser entendida como uma das leis básicas que rege o desenvolvimento do sistema nervoso e da conduta (Vygotski, 1931/1996b).

No desenvolvimento do sistema nervoso, observam-se três leis fundamentais. A primeira consiste na conservação dos centros inferiores; a segunda na passagem das funções elementares aos centros superiores e, por fim, ocorre a emancipação dos centros inferiores em casos de enfermidade. Para Vygotski (1931/1996b), estes três princípios estão em pleno acordo com o desenvolvimento das funções psíquicas, e o período da adolescência demonstra de forma concreta a existência deles.

Nesta fase, o conteúdo principal do desenvolvimento consiste na mudança da estrutura psicológica da personalidade, na passagem dos processos elementares aos superiores. Nesse processo, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não são apenas uma extensão ou aprimoramento das funções elementares, mas surgem em relação direta com o meio sociocultural em que o adolescente se encontra. A história do desenvolvimento psíquico, no período da adolescência, é construída pela ascensão das funções e formação de sínteses independentes. Funções como memória, atenção, pensamento, vontade, percepção não se desenvolvem uma ao lado da outra como se estivessem isoladas, fazem parte de um complexo sistema hierárquico em que a função central é o desenvolvimento do pensamento e a formação de conceitos. “Todas as demais funções se unem a essa formação nova, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam, se reorganizam sobre a base do pensamento em conceitos” (Vygotski, 1931/1996b, p. 119).

A respeito da formação de conceitos, Luria (1986) destaca que, para a criança, as palavras trazem consigo aspectos relacionados a emoções. Por exemplo, a palavra cachorro, para uma criança, pode ter um sentido bom, caso tenha convivência amistosa com um; ou pode ter sentido ruim caso tenha vivenciado uma experiência desagradável com um cão. Nesse momento, a palavra possui um significado afetivo. Posteriormente, essa mesma palavra estará vinculada a uma experiência concreta (deve-se alimentar o cachorro, cachorros vigiam casas, etc.). Para um estudante, essa mesma palavra trará uma série de conceitos subordinados entre si (é um ser vivo, vertebrado, mamífero, doméstico, etc.). Mais adiante, quando adentra a adolescência<sup>74</sup>, desenvolvem-se os conceitos científicos que ampliam a instrução formal. O

---

<sup>74</sup> Lembrando que, para a Psicologia Histórico-Cultural, a periodização do desenvolvimento humano não é entendida como natural, tampouco trata-se de um processo linear. Está diretamente ligada às tarefas que o meio propõe e exige da criança e as mediações que esta recebe.

significado da palavra entrará em um sistema de categorias enlaçadas hierarquicamente e mutuamente subordinadas; a palavra adquire caráter paradigmático (por exemplo, um cão não é um gato), tais categorias “(...) constituem o sistema de conceitos abstratos, diferenciando-se dos enlaces situacionais imediatos, característicos da palavra nos estágios iniciais do desenvolvimento” (Luria, 1986, p.53).

Para Luria (1986), o fato de que o significado da palavra se desenvolva tanto no campo da estrutura semântica como no da sistêmica, até ter alcançado certa estabilidade quanto a sua referência objetual, significa que muda também a estrutura semântica e sistêmica de nossa consciência. Inicialmente, a consciência infantil tem um caráter afetivo, em seguida, passa a ter caráter concreto – imediato, e somente na etapa “(...) culminante, a consciência adquire um caráter lógico verbal abstrato, diferente ao das etapas anteriores, tanto por sua estrutura semântica como sistêmica, mesmo que nesta última etapa, os enlaces característicos dos estágios anteriores se conservem de forma encoberta” (p.54). E é nesse período que se completa a formação dos sistemas funcionais mais complexos, responsáveis pela ação consciente, planejada.

Por desenvolvimento semântico do significado da palavra, pode-se entender que, no processo de desenvolvimento da criança, “(...) tanto a referência da palavra ao objeto, como a separação de suas correspondentes características, a codificação dos traços dados e a inclusão do objeto num determinado sistema de categorias (...) mudam à medida que a criança se desenvolve” (Luria, 1986, p. 44).

Quanto ao desenvolvimento sistêmico, entende-se que, “(...) por trás do significado da palavra nas diferentes etapas do desenvolvimento, encontram-se diferentes processos psíquicos; (...) com o desenvolvimento do significado da palavra, muda (...) também sua estrutura sistêmica psicológica” (Luria, 1986, p. 44).

Percebe-se que a questão do desenvolvimento da palavra está ligada ao desenvolvimento da consciência. Quando se considera que esta constitui um aparelho que reflete o mundo externo, conforme ocorre o desenvolvimento da criança, muda para ela o significado das palavras e, conseqüentemente, também irá mudar o reflexo dos enlaces e relações que determinam a estrutura da consciência dessa criança. Por isso, Luria (1986) destaca que a teoria sobre o desenvolvimento do significado semântico e sistêmico da palavra pode ser entendida como a teoria sobre o desenvolvimento do desenvolvimento semântico e sistêmico da consciência.

É fácil compreender a decisiva significação destas teses. Elas estabelecem que, nem o significado da palavra nem sua estrutura psicológica mantêm-se invariáveis no processo de desenvolvimento da criança e que mudam radicalmente, não só a estrutura da palavra, mas também a estrutura da consciência, seu caráter sistêmico. Isto tornou possível um novo enfoque materialista do desenvolvimento da linguagem e da consciência na ontogênese. Esta é a novidade que traz a psicologia soviética ao capítulo mais importante da ciência psicológica – o estudo da consciência do homem (Luria, 1986, p. 44).

Com base neste enfoque, pretende-se discutir o desenvolvimento da atenção voluntária, bem como a relação deste processo com o fenômeno da desatenção que, atualmente é entendido em livros e manuais da Medicina e Psicologia como TDAH. Este será o assunto do subitem a seguir.

### **3.3 O desenvolvimento da atenção voluntária de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural**

De acordo com Luria (1979a, p. 1), a atenção pode ser definida como “(...) a seleção da informação necessária, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle permanente sobre elas (...)”. A atenção exerce função sobre o caráter seletivo da atividade consciente e manifesta-se em nossa percepção nos processos motores e no pensamento. Pode ser denominada como a base sobre a qual se organizam a direcionabilidade e a seletividade dos processos mentais. É ela a responsável por demarcar os elementos essenciais para a atividade mental, por estar vinculada ao funcionamento organizado desta (Luria 1979c). Petrovsk (1980) complementa observando que a atenção aparece no interior dos processos cognoscitivos (memória, pensamento, percepção, etc.) e define a dinâmica destes.

Concorda-se com Luria (1979a) quando este salienta que nenhuma atividade seria possível de ser realizada caso não existisse a seletividade promovida pela atenção, uma vez que a quantidade de informações seria demasiadamente grande e desorganizada. Smirnov e

Gonobolin (1960) complementam essa ideia apontando que a atenção tem papel importante nos estudos. A falta ou insuficiência de atenção do estudante resulta em má compreensão ou fixação do material de estudo sendo que, em geral, o estudante comete equívocos ao realizar tarefas tanto na leitura e escrita, como nos problemas matemáticos. “A atenção é uma premissa indispensável para que o estudante trabalhe com êxito (p. 178)”.

Dentre as funções da atenção, Petrovsk (1980) destaca que a mais essencial é a de selecionar as informações que correspondam à(s) necessidade(s) do sujeito no momento e, também, que correspondam a uma determinada atividade, além de ignorar as demais informações que não têm a mesma relevância. Juntamente com a função de seleção, ocorre a *retenção* ou conservação das informações ou estímulos selecionados. Ou seja, a atenção é responsável por fazer a regulação e o controle da atividade do sujeito. A partir desta função, vinculam-se ao fenômeno da atenção outros processos complexos, como: capacidade de espera, orientação, percepção.

A atenção se manifesta de maneiras distintas. Nos processos sensoriais, está relacionada com a percepção de diferentes estímulos, especialmente visuais e auditivos. Nos processos intelectuais, está vinculada com os processos de pensamento e memória (Petrovsk, 1980). Quanto à relação entre atenção, pensamento e memória, Smirnov e Gonobolin (1960), observam que o sujeito, ao lembrar-se de algo ou pensar em alguma coisa propositadamente, direciona sua concentração para o que é relativo ao que precisa pensar ou lembrar-se, com isso, abstrai aquilo que não está relacionado com sua necessidade do momento.

A atenção é distinguida por seu volume, sua estabilidade e suas oscilações. Entende-se por volume da atenção “o número de sinais recebidos ou associações recorrentes que podem conservar-se no centro de uma atenção nítida, assumindo caráter dominante” (Luria, 1979a, p. 02). A estabilidade é entendida pela duração com a qual os processos escolhidos podem se manter dominantes. E as oscilações se caracterizam pelo processo cíclico, no qual alguns processos conscientes adquirem ora caráter dominante, ora caráter secundário.

Quanto aos fatores que determinam a atenção, Luria (1979a) os dividiu em dois grupos. O primeiro deles é constituído por estímulos externos que chegam ao sujeito. Nesse primeiro grupo, são considerados fatores como a intensidade do estímulo e a novidade do estímulo, ou seja, a força (grandeza, coloração) com que este se apresenta e a diferença entre este e os outros estímulos já recebidos. O segundo grupo está relacionado ao sujeito e à estrutura de sua atividade. Envolve a influência de necessidades internas e seus objetivos. Exemplo disso são os sentidos extremamente aguçados dos animais selvagens (olfato, visão,

audição e outros) que lhes garante maior atenção aos sinais da natureza, permitindo a sobrevivência dos mesmos.

O autor observa que esses fatores se manifestam igualmente no homem e nos animais. No entanto, os fatores motivacionais, no primeiro são determinados socialmente. O homem é capaz de discriminar toda a informação a respeito de algo que seja de seu interesse, sem que esta esteja necessariamente vinculada a uma necessidade biológica. A estrutura da atividade do homem determina sua atenção e reflete o curso da mesma e serve de mecanismo para seu controle. Dessa forma, a atenção constitui um dos aspectos mais importantes da atividade consciente humana (Luria, 1979b).

Cabe considerar que a atividade está vinculada aos conceitos de motivo sentido e significado, propostos por Leontiev (1983). Conforme este autor, toda e qualquer atividade é eliciada e dirigida por um motivo e é a necessidade que irá criar o motivo (sendo que este nem sempre é consciente). O fato de o sujeito não ser ciente do motivo que o faz realizar esta ou aquela ação, não significa, porém, que esses motivos estejam separados da consciência, ainda assim encontram seu reflexo psíquico na atividade originada por esses motivos, por ter um sentido pessoal ou emocional. A atividade se constitui como tal quando o indivíduo é conhecedor de seus motivos e a estes estão atribuídos sentido e significado. O sentido refere-se às impressões pessoais que o sujeito atribui ao que está sendo realizado, e o significado de uma atividade é transmitido socialmente.

Para elucidar o vínculo existente entre atividade e motivo, Leontiev (1978) cita como exemplo a seguinte situação: um estudante está a ler um determinado livro, porque pensa que seu conteúdo será cobrado na prova. Este estudante recebe a visita de um colega de sala que lhe informa que o conteúdo daquele livro não será cobrado no exame. O estudante pode, então, deixar o livro de lado ou continuar a lê-lo mesmo assim. No primeiro caso, segundo o autor, o motivo que incitava o estudante a ler não era o conteúdo do livro e sim a necessidade de ser aprovado no exame. De acordo com o autor, nesse caso, a leitura não consistia em uma atividade propriamente dita. Já no segundo caso, o estudante continua sua leitura, porque a apropriação do conteúdo do livro satisfaz sua necessidade de adquirir conhecimento, de compreender melhor sobre o que trata o livro; “aquilo para que estava dirigida a leitura, isto é, o conteúdo do livro era o que incitava a lê-lo e constituía o motivo” (Leontiev, 1978, p. 297).

Retornando à questão do desenvolvimento da atenção, Vygotski (1931/2000e) salienta que a história da atenção da criança corresponde à história do desenvolvimento de sua conduta organizada. Esta tem início com o seu nascimento e, inicialmente, é uma atenção

primária e está relacionada com os mecanismos nervosos capazes de organizar o transcurso dos reflexos de acordo com o princípio da dominante, conhecido na fisiologia. Tal princípio ficou conhecido a partir dos estudos A. A. Ukhtomsky<sup>75</sup> (citado por Luria, 1979a) sobre focos de atenção que chamou de dominantes e estes tiveram grande contribuição para o entendimento das bases fisiológicas da atenção. Para Ukhtomsky, “(...) a excitação se distribui de maneira desigual pelo sistema nervoso e a cada atividade instintiva pode criar no sistema nervoso focos de excitação optimal que adquirem caráter dominante” (citado por Luria, 1979a p. 8). Esta definição está de acordo com a lei da indução negativa que prevê que esta excitação de algumas zonas corticais motiva a inibição de outras. Além disso, o foco principal não permanece sempre na mesma região do córtex, muda de uma zona para outra fazendo com que regiões que estavam inibidas passem a ter o foco de excitabilidade ótima (Smirnov e Gonobolin, 1960).

Vygotski (1931/2000e) inicia seus estudos sobre a atenção infantil investigando a gênese dos reflexos na criança. Tal investigação esclarece como surgem as vias<sup>76</sup> dominantes no comportamento infantil, e como, a partir disso, formam-se os reflexos condicionados no córtex cerebral. O autor ainda destaca que a formação dos reflexos condicionados depende da formação da via dominante correspondente; por exemplo, existe certa dependência entre a formação do reflexo combinado e o desenvolvimento dos processos dominantes no sistema nervoso central, considerando que tal reflexo somente pode se formar a partir da superfície perceptora onde, no sistema nervoso central, surge a influência funcional dominante.

Uma criança recém-nascida possui, de início, duas vias dominantes: a alimentícia e a posicional, que se desvendam quando sua postura é modificada. Segundo Békterev<sup>77</sup> (citado por Vygotski, 1931/2000e), quando existem tais dominantes, somente entre elas pode haver conexão. Por exemplo, o reflexo condicionado em forma de reação alimentícia, que é produzido ao colocar a criança na postura habitual de amamentação. Não se pode ter nenhum outro reflexo condicionado com outras superfícies receptoras até a aparição das vias dominantes correspondentes. Aos poucos, vão se formando na criança as vias dominante visual, acústica e outras. E somente a partir disso, torna-se possível a existência de novas formas de reflexo condicionado.

---

<sup>75</sup> A. A. Ukhtomsky (1875-1942) fisiologista soviético.

<sup>76</sup> Em seu texto, Vygotski não traz a terminologia *via* para referir-se às dominantes. No entanto, para facilitar a compreensão do texto, optou-se por utilizar o termo quando houver referência ao princípio da dominante.

<sup>77</sup> V. M. Békterev (1857-1927), médico soviético conhecido por seus estudos no campo das enfermidades mentais, contribuiu com a fundação da Sociedade Russa de Psicologia normal e patológica.

Vê-se, portanto, que o processo da via dominante determina a formação de novas conexões no córtex cerebral da criança e também determina o caráter e as tendências de tais conexões. O período de desenvolvimento da criança que compreende a maturação de diversas vias dominantes é denominado por Vygotski (1931/2000e) de período natural ou primitivo de desenvolvimento da atenção. Assim o chama porque, neste período, a função do desenvolvimento orgânico geral da criança e, sobretudo, o desenvolvimento estrutural e funcional do sistema nervoso central possibilitam o estabelecimento da atenção na criança, ainda primitiva ou não voluntária.

Sobre esse período de desenvolvimento, Luria (1979b) demonstrou a importância do reflexo de orientação para a compreensão das bases fisiológicas da atenção. Tal reflexo se revela por uma série de manifestações eletrofisiológicas, vasculares e motoras evidentes, que aparecem quando algo novo surge em uma determinada situação. Entre as reações ocasionadas pelo reflexo de orientação, estão o virar os olhos e a cabeça em direção ao novo fato, a reação de alerta e de escuta.

O reflexo de orientação possui características tanto de reflexo incondicionado quanto de condicionado. Por ter um caráter congênito, pode-se considerá-lo incondicionado. Existem neurônios especiais que respondem com descargas a qualquer mudança de situação, o que indica que determinados elementos nervosos e sua ação servem de base ao reflexo. Porém existem características que o distinguem dos demais reflexos incondicionados, por exemplo, quando um mesmo estímulo é apresentado sucessivamente, as reações características do reflexo de orientação cessam; este cessar das reações é denominado de adaptação (Luria, 1979b).

Contudo, o autor destaca o caráter transitório do reflexo de orientação, e aponta que, ocorrida a adaptação, se um estímulo diferente daqueles apresentados até então for oferecido ao sujeito, o reflexo de orientação torna a aparecer. E destaca que o reflexo também tornará a surgir se houver apenas um enfraquecimento do estímulo ou ruptura do mesmo, bem como tornará a desaparecer assim que adaptar-se novamente ao estímulo proposto. Dessa forma, é possível afirmar que o reflexo tem uma característica de seletividade (Luria, 1979a, 1979b).

Quanto ao caráter seletivo do reflexo de orientação, Luria (1979a) observou, por meio de testes realizados, que ocorriam mudanças nos potenciais elétricos das mãos quando o sujeito era avisado de que, ao receber determinado estímulo, deveria responder com uma das mãos (as mudanças de potenciais ocorriam na mão com a qual o sujeito foi orientado para

responder). Dessa forma, o autor concluiu que “a reação ativadora incluída no sistema de reflexo orientado, pode ter caráter rigorosamente seletivo” (p. 19).

Tendo o reflexo orientador esse caráter seletivo desde as etapas mais recentes do desenvolvimento, Luria (1979c) destaca que este cria a base para uma conduta organizada, direcional e seletiva, porém isso não se dá naturalmente, mas por um longo processo de desenvolvimento de novas condutas que vão sendo apropriadas pela criança ao longo de seu crescimento, desde que, mediado por outrem.

Vale ponderar que o desenvolvimento da atenção, em suas primeiras etapas, é considerado um processo puramente orgânico “de crescimento, maturação e desenvolvimento dos aparatos nervosos e das funções da criança” (Vygotski, 1931/2000e, p. 214). Este processo de maturação é fundamental no primeiro ano de vida da criança e não se interrompe ao longo de toda infância, nem mesmo na vida adulta. No entanto, conforme ocorre o desenvolvimento, tal processo passa a ser dirigido por fatores socioculturais. Para o autor, a estabilidade e o equilíbrio relativos que se pode encontrar em uma pessoa adulta, quando comparada à criança, indica na verdade que houve uma desaceleração do ritmo e às vezes mudanças nas tendências dos processos, porém não o seu desaparecimento completo. Pode-se asseverar que ocorre um processo de superação da fase mais primitiva, por incorporação às mais complexas, decorrentes da interação do indivíduo com seu ambiente sociocultural, que lhe impõe tarefas para as quais necessitará da regulação efetiva de seu comportamento e atenção.

Este processo orgânico que embasa o desenvolvimento da atenção cai muito rapidamente para segundo plano quando comparado a outros processos, que se distinguem por seu caráter qualitativo, no caso, o desenvolvimento cultural da atenção. O autor entende por desenvolvimento cultural da atenção “ sua evolução e a mudança dos próprios procedimentos da tendência e do funcionamento da atenção, o domínio dos procedimentos e sua submissão ao poder do homem, isto é, se trata de processos semelhantes ao desenvolvimento cultural de outras funções da conduta” (Vygotski, 1931/2000e, p. 214).

A forma mais elementar de manifestação da atenção é chamada atenção involuntária. Esta é considerada um fenômeno natural e tem, em sua base, a ocorrência do reflexo orientado e da ativação de respostas a determinados estímulos novos, que se extinguem paulatinamente na medida em que ocorre a adaptação. Corresponde aos casos em que a atenção do homem é atraída por estímulos fortes, novos ou interessantes (que estejam de acordo com as necessidades) (Luria, 1979a). Na atenção involuntária, além das reações de orientação

ocorridas mediante a apresentação de estímulos atrativos, como sons e cores diferenciados, é também possível medir, no bebê, mudanças no ritmo respiratório, constrição dos vasos sanguíneos periféricos e dilatação dos vasos sanguíneos da cabeça (Luria, 1979c).

Neste tipo de atenção, tem especial importância a força ou intensidade do estímulo, como já foi dito. Esta pode ser entendida por meio da correlação que estabelece o estímulo em comparação com outros, atuando no mesmo momento (por exemplo, um objeto grande que se destaca entre objetos pequenos) e se divide em intensidade absoluta e relativa (Petrovsk, 1980). Estímulos fortes provocam no córtex reforço da indução negativa, ou seja, intensificam a inibição das demais zonas do córtex e mantêm em estado ótimo a região que recebeu o estímulo, esta é considerada a força absoluta do estímulo (Smirnov & Gonobolin, 1960).

A força relativa é entendida como a relação entre a força do estímulo dado e os demais estímulos que atuam naquele momento. Um ruído alto poderá passar despercebido se surgir em meio a outros ruídos altos; no entanto, terá grande relevância se surgir em meio ao silêncio. Sendo assim, “o contraste entre estímulos tem papel decisivo para chamar a atenção involuntária” (Smirnov & Gonobolin, 1960, p. 181).

Embora a força do estímulo seja importante no caso da atenção involuntária, esta não pode ser considerada como fator fundamental. A novidade constitui fator mais importante neste tipo de atenção. Da mesma forma que a força, a novidade se divide em absoluta e relativa. A primeira diz respeito a estímulos que nunca foram experimentados pelo sujeito. A segunda se define pela combinação específica de estímulos conhecidos. “Se supõe que a atenção é despertada, sobretudo, pela relativa novidade dos estímulos. Chama a atenção tudo o que está fora do habitual” (Petrovsk, 1980, p. 175). As novidades também podem estar relacionadas à diminuição de um estímulo, ou sua cessação completa, ou, ainda, a aparição do inesperado.

A partir do exposto, 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, como comentado no capítulo anterior; 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.

Sendo assim, Petrovsk (1980) alerta que as práticas pedagógicas devem levar em consideração esta condição (novidade) que desperta a atenção do sujeito, embora somente este aspecto não seja suficiente para resolver o problema da atenção nos escolares. A novidade é entendida como um chamariz que desperta inicialmente a atenção, mas esta condição deve ser superada na medida em que o ensino vai sendo direcionado e a criança reconhece a importância social daquilo que está sendo ensinado.

Outro fator importante que desperta a atenção involuntária é quando os estímulos externos estão em concordância com as necessidades internas do organismo; ou seja, com as sensações vitais de fome, sede, etc. A concordância entre os motivos internos e os estímulos externos determina que se desperte a atenção para tais estímulos. E um terceiro grupo que desperta a atenção involuntária são os sentimentos relacionados ao estímulo percebido. Qualquer estímulo que provoque sentimentos no sujeito desperta sua atenção (Petrovsk, 1980).

Ainda pertencem ao grupo das causas internas que despertam a atenção involuntária, a influência da experiência anterior e, “em particular, a influência exercida pelos conhecimentos e noções que possuímos, assim como também a influência dos hábitos e costumes que com frequência tem grande significado para suscitar a atenção” (Petrovsk, 1980, p. 176). Com isso, o autor observa que, nos escolares, tem grande relevância, para manter sua atenção, a maneira como é organizado o processo didático, a ordem em que acontecem as aulas (disciplinas).

O autor observa que aquilo que desperta interesse no sujeito pode ser considerado como um dos motivos mais importantes da atenção. Então, deve-se levar em conta que o interesse está intimamente ligado à experiência anterior, às noções e conhecimentos que a criança já possuía. O novo, porém, ainda vinculado ao velho, mostra novos aspectos do que já era conhecido. “O mal conhecimento de alguma matéria provoca incompreensão e impossibilidade de interesse pela mesma” (Petrovsk, 1980, p. 177). O professor precisa estar seguro de que os alunos compreenderam a ideia principal do conteúdo transmitido; e que podem relacioná-lo com os conhecimentos anteriores antes de passar para uma nova etapa. O autor salienta que, em alguns casos, para garantir a atenção do aluno, muitas vezes é melhor voltar atrás na teoria e rever as “falhas” no entendimento da mesma.

Contudo, a atenção involuntária não é capaz de organizar o comportamento do sujeito. É responsável por despertar o interesse para algo, mas não se mantém por muito tempo. Vigotski e Luria (1930/1996b) observam que, caso existisse apenas a atenção

involuntária, a longo prazo, não seria possível construir uma forma estável de comportamento, visto que, a cada novo estímulo, seria necessário reorganizar a conduta. E salientam ainda que, em tais condições, a existência apenas da atenção involuntária, somente satisfaz o organismo quando este se encontra fora das exigências sociais, da cultura, do trabalho, do coletivo; porque quando o indivíduo está inserido em um contexto que exige o desempenho de tarefas organizadas, há a necessidade da existência de formas mais estáveis de atenção.

Sobre isso, Vygotski (1931/1996b) destaca que nenhuma das formas superiores de conduta, inclusive a atenção voluntária, surge rapidamente e de forma acabada; todas trazem consigo uma longa história evolutiva, ou seja, as funções psicológicas mais importantes do homem moderno são fruto de seu desenvolvimento histórico e social.

O autor cita a teoria de T. Ribot<sup>78</sup> como a primeira a considerar a atenção voluntária um produto do desenvolvimento cultural das funções psíquicas. De acordo com Vygotski (1931/1996b):

Ribot demonstra como a atenção experimenta o complexo processo de mudanças, é somente um elo na cadeia do desenvolvimento cultural da humanidade que passou de um estado de selvageria primitiva ao de uma sociedade organizada. O progresso no campo do desenvolvimento mental impõe ao ser humano a atenção voluntária no lugar da involuntária. A atenção voluntária é, ao mesmo tempo, a consequência e a causa da civilização (p. 138).

Além disso, Ribot assinala a proximidade, em termos psicológicos, entre o trabalho e a atenção voluntária; a atenção voluntária se transforma em uma necessidade para os homens na medida em que estes desenvolvem a necessidade do trabalho. Quando o homem se mantém em um trabalho, mesmo que este não seja prazeroso a todo momento, mas é imprescindível para sua sobrevivência, este desenvolve a atenção voluntária. Para Ribot, o trabalho é a forma mais concreta e evidente do desenvolvimento da atenção voluntária, portanto, esta é um fenômeno sociológico (citado por Vygotski, 1931/1996b).

Leontiev (1932/1994) complementa essa ideia ao expor que, na história do desenvolvimento do comportamento voluntário, os homens das tribos primitivas, quando

---

<sup>78</sup> Théodule Ribot (1839-1916), um dos fundadores da psicologia na França, reconhecido pela importância de seus estudos a respeito dos processos psíquicos superiores e da personalidade.

saiam para exercer a atividade da caça, precisavam submeter o controle do próprio comportamento de acordo com a organização estabelecida para o grupo a fim de garantir a caça.

A relação dialética existente entre a atividade de trabalho e o desenvolvimento da atenção fica evidente quando Leontiev (1932/1994) expõe que a primeira foi indispensável para o desenvolvimento da atenção nas tribos primitivas, da mesma forma que a atenção foi imprescindível para o desenvolvimento da atividade de trabalho desdobrada nesses povos. O líder do grupo submete o comportamento do coletivo a um fim comum – a atenção direcionada à captura da caça. O autor ainda salienta que o mesmo acontece na criança quando se atrai sua atenção, ela é direcionada; no entanto, esta ainda não pode ser encarada ainda como uma forma superior de comportamento, visto que é condicionada pelo estímulo externo ou uma influência direcionada de outrem e não uma forma voluntária de comportamento.

Os estudos de Ribot abarcam o desenvolvimento da atenção sob o ponto de vista filogenético. No plano ontogenético, o indivíduo terá como referência aquilo que é vigente em seu tempo no desenvolvimento do gênero humano. A análise da natureza psicológica da atenção voluntária, feita por Ribot, proporciona a “chave” para o entendimento de seu desenvolvimento na criança. “Também neste caso devemos afrontar seu estudo como de um produto do desenvolvimento cultural da criança, devemos considerá-la como um modo de adaptação da vida social superior (...)” (citado por Vygotski, 1931/1996b, p. 139).

Por isso, a necessidade de se pensar a respeito do grande contingente de crianças, adolescentes e adultos que hoje não conseguem focar a atenção e, sobre a forma como os homens organizam suas atividades de trabalho, seja este assalariado ou simplesmente a manutenção de sua vida cotidiana.

No caso da manifestação da atenção voluntária, mecanismos mais complexos estão envolvidos, os quais criam certa independência dos estímulos diretos, o grau ou a intensidade do estímulo novo não constitui fator decisivo para desviar a atenção do sujeito. Nesse caso, de acordo com Leontiev (1932/1994), a natureza desta forma superior de regulação da conduta é marcada por dois fatores significativos: a independência da aparência dos estímulos externos, estímulos diretos, e a presença de esforço tanto subjetivo quanto objetivo por parte do sujeito.

A história da atenção voluntária está intimamente ligada ao desenvolvimento cultural do ser humano. Esta surge, segundo Vygotski (1931/2000e), pelo esforço de domínio da atenção, e esse esforço não existe se o mecanismo da atenção funciona de forma automática.

Com o esforço de dominar e orientar a própria atenção, ocorre um grande trabalho interno do sujeito que pode ser medido mediante a resistência da atenção voluntária. Para o autor, os processos de desenvolvimento da atenção voluntária devem ser estudados como uma etapa no desenvolvimento da atenção instintiva, porém levando-se em consideração que as leis gerais e o caráter de seu desenvolvimento coincidem com o que foi estabelecido também para outras formas de desenvolvimento cultural da conduta.

Em outras palavras, há que se considerar a qualidade das mediações e os signos e instrumentos culturais a que o sujeito teve acesso no percurso de seu desenvolvimento. Ou a não seletividade, regulação social dos estímulos, considerando os mais importantes para as atividades da criança ao longo de seu desenvolvimento, já que Vygotski (1931/2000e) considera que a atenção voluntária é um processo de atenção mediada, fixada interiormente; e tal processo fica subordinado a leis gerais do desenvolvimento cultural e à formação de formas superiores de conduta. Isso significa que a atenção voluntária tanto em sua composição quanto em sua estrutura e função não é simplesmente o resultado de um desenvolvimento natural, orgânico, trata-se do resultado da mudança e reestruturação do processo natural de atenção por intermédio da influência de estímulos-meios externos. Nesse sentido, destaca-se a importância da educação e do ensino sistematizado como transmissor desses estímulos-meios externos que irão reorganizar a conduta da criança.

A atenção voluntária tem como característica o fato de o sujeito estabelecer determinadas tarefas com determinados fins que deve cumprir. Para que isto ocorra, é necessário que selecione, como objeto de sua atenção, somente aquilo que é importante para o cumprimento da tarefa. Na atenção voluntária, a inclinação e a concentração não dependem das particularidades dos objetos em si, mas sim da tarefa a qual o sujeito se propõe. Com isso, quando a atenção não está dirigida para o objeto mais atrativo dentre os demais, é necessário que o sujeito, para manter sua concentração, desenvolva certa força de vontade, capaz de manter a intensidade da atenção para a tarefa proposta, ignorando outros estímulos. Desta forma, a atenção voluntária pode ser entendida como uma manifestação da vontade (Petrovsk, 1980).

A esse respeito, Gurevich (1960) explica que os atos voluntários, ou seja, atos que manifestam a vontade do sujeito, são aqueles que têm como objetivo alcançar um fim determinado conscientemente. Acrescenta que os atos voluntários – da mesma forma que a atenção voluntária – surgiram e vêm se formando juntamente com o processo de desenvolvimento do trabalho social. “Quando o indivíduo trabalha, deve submeter seus atos

as leis objetivas da realidade” (p. 388). Desde as origens do trabalho, o homem começou a realizar atos que não tinham como fim direto satisfazer suas necessidades. Para satisfazer a fome, por exemplo, elaborava instrumentos para a caça ou a pesca coletiva e nem sempre o mesmo homem que fez o instrumento o utilizava, mas o resultado – o animal caçado, ou os peixes pescados – servia de alimento para o grupo. Para alcançar o fim e satisfazer as necessidades que estimulavam determinada ação, era indispensável realizar atos que, em dado momento, não correspondiam às necessidades existentes, contudo, se não fossem levados a cabo, seria impossível satisfazer tais necessidades, no exemplo mencionado, a necessidade principal correspondia a saciar a fome.

Contudo, Gurevich (1960) argumenta que, embora os atos voluntários sejam derivados do trabalho no processo de desenvolvimento histórico, acabaram por constituir-se como atos independentes. Desenvolvem-se nas pessoas como fins, que não estão ligados diretamente ao trabalho, ainda que a atividade laboriosa permaneça como a base sobre a qual se formam os atos voluntários humanos. Para isso, têm importância decisiva as formas sociais do trabalho e as condições sociais do indivíduo. Tanto uma quanto a outra determinam a seguinte particularidade da atividade humana: viver em sociedade e satisfazer suas necessidades. Através do trabalho social e com sua atividade pessoal, o homem deve atuar não somente com o fim de satisfazer suas necessidades, senão, segundo as exigências da sociedade, para satisfazer as necessidades da sociedade como um todo. Os fins que o indivíduo se propõe derivam das exigências sociais. Para alcançar tais fins, com frequência, tem que renunciar à satisfação de suas necessidades imediatas e reprimir seus desejos se estes estiverem em contraposição com os fins sociais propostos. Disto, derivam as dificuldades internas, que é comum existirem quando se realizam os atos voluntários. A possibilidade de superar tais dificuldades depende, sobretudo, em que medida o indivíduo compreende, conscientemente, a necessidade dos fins de significação social e se obriga a colaborar para alcançá-los.

É importante observar que, ao mencionar satisfação *das exigências da sociedade*, Gurevich referia-se à sociedade comunista da antiga União Soviética, para a qual escrevia naquele momento. Com base no exposto, cabe questionar como fica o desenvolvimento ou o direcionamento dos atos voluntários numa sociedade como a que se vive atualmente, em que os interesses particulares se sobressaem em detrimento dos coletivos, onde os indivíduos constituem-se acreditando que os seus interesses e necessidades particulares são mais importantes e, porque não, mais urgentes do que os de seus pares.

Retornando então para o desenvolvimento da atenção voluntária ou arbitrária, como também pode ser chamada, Luria (1979a) destaca que esta é própria da espécie humana e sua manifestação pode ser observada durante a atividade intelectual de um indivíduo quando este se propõe a realizar determinada atividade, é a atenção voluntária que determina o sucessivo fluxo seletivo de suas ações. Enfatiza o autor que a atenção voluntária não é biológica, é antes um *ato social*, e pode ser vista não como fruto do amadurecimento biológico, mas das “formas de atividade criadas na criança ao longo de suas relações como os adultos” (Luria, 1979c, p. 239).

A formação da atenção voluntária não acontece rapidamente. Assevera Luria (1979c) que a criança adquire uma atenção efetivamente estável e socialmente organizada pouco antes de iniciar a vida escolar. Ou seja, esta não pode ser observada imediatamente, tampouco pode se esperar que uma criança no início da vida escolar seja completamente capaz de manter-se atenta às atividades da sala de aula.

Destacam-se a importância da organização familiar e os recursos para regular a atenção da criança nesta esfera. As figuras cuidadoras da criança são de extrema importância, enquanto elementos mediadores, no desenvolvimento da atenção desta. É no convívio com estas pessoas que a criança terá as primeiras experiências de direcionamento da sua atenção, logo, esta será sua base para o desenvolvimento da atenção voluntária, que será completado mais tarde com a inserção da criança na escola.

Traços mais rudimentares da atenção voluntária iniciam-se ao fim do primeiro ano de vida e começo do segundo. No processo de desenvolvimento da atenção voluntária, tem grande importância o jogo. Por meio do jogo, a criança terá necessidade de coordenar seus movimentos de acordo com a tarefa proposta, orientar suas ações em conformidade com as regras estabelecidas e submeter-se às exigências do coletivo infantil. “Os jogos desenvolvem a capacidade de concentrar sua atenção premeditadamente para determinados fins” (Petrovsk, 1980, p. 185).

O jogo e o brinquedo têm papel fundamental como atividade dominante nos primeiros anos de vida escolar. Atividade dominante, no entanto, não significa que seja aquela mais frequentemente encontrada no cotidiano da criança. É, antes, aquela capaz de proporcionar “as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (Leontiev, 1941/2006, p. 122).

Nas séries iniciais da vida escolar da criança, ainda predomina a atenção involuntária. Nesse período, a atenção da criança se mantém vinculada aos seus interesses, aos ensinamentos de caráter mais demonstrativo e sobre a esfera emocional da mesma. O volume da atenção é pequeno, fica limitado a dois ou três objetos, enquanto que um adulto é capaz de abarcar quatro a seis. Além disso, a distribuição da atenção é precária; se está concentrada na escrita, a criança não presta atenção ao que a professora fala, ou não consegue perceber a maneira como está sentada, a posição do caderno, etc. (Smirnov e Gonobolin, 1960).

É mais rápido o desenvolvimento da atenção voluntária na fase escolar do que na pré-escolar. Naquela, o estudante é mais exigido, nem tudo lhe é atraente, por isso tem que fazer mais esforço para não distrair-se das atividades da classe. Concomitantemente, o aluno percebe que, se não presta atenção, não tem bons resultados, com isso tem um motivo para se tornar atento. Para Smirnov e Gonobolin (1960), “nos primeiros anos de vida escolar é quando começa a elaborar-se o *costume de ser atento*, o que tem grande importância para o ensino” (p. 195, destaques dos autores). Gurevich (1960) observa que o estudo na escola exige não somente que a criança apresente determinada conduta externa, mas também que consiga dirigir seus processos psíquicos, sua atividade mental. Não são poucas as dificuldades que o escolar tem que superar para recordar-se, pensar e perceber as coisas. A escola exige que fixe a atenção voluntariamente, a memória voluntariamente, enfim é um regime de trabalho organizado o qual a criança deve seguir para alcançar certos resultados.

Para superar as dificuldades mencionadas acima, Gurevich (1960) expõe que é necessário que se tenha claramente definido para onde aquela ação o conduzirá, se não tiver claro esse propósito, fica mais difícil realizar a ação. Surgem dúvidas e as alternativas que se apresentam mais fáceis tornam-se mais atraentes. Assim, no caso da escola, se o aluno não tiver o mínimo de clareza do porque – da função social – é necessário estudar, alfabetizar-se, instruir-se, qualquer outra atividade parecerá mais interessante do que a que realiza em sala de aula. Considerando o exposto anteriormente a respeito dos conceitos propostos por Leontiev (1978; 1983) sobre motivo, sentido e significado, questionamos se, atualmente, tem-se transmitido às crianças o valor do estudo, a importância deste para o seu desenvolvimento e, sobretudo, a função social daquilo que aprendem na escola. De tal forma que estas possam compreender os motivos pelos quais devem estudar e conseqüentemente, manterem-se atentas em sala.

O processo de estudo exige todos os tipos de atenção quando bem organizado. Para a formação da atenção voluntária, tem grande importância a atividade didática; a organização do conteúdo é de fundamental importância para a atração e manutenção da atenção dos alunos (Petrovsk, 1980).

Criar no aluno uma atitude consciente com relação ao estudo e ao cumprimento de suas obrigações é muito importante. Smirnov e Gonobolin (1960) observam que a atenção voluntária, é antes de tudo, a atenção que organiza a ação, e como o estudo é uma atividade organizada para fins determinados, tem-se que o ensino escolar é o melhor meio para educar a atenção voluntária. Contudo, é indispensável que o estudante compreenda a importância que a atenção tem para que ocorra sua aprendizagem. “Se o aluno compreende com clareza o que o professor quer e para que é necessária determinada tarefa, estará muito mais atento” (Smirnov & Gonobolin, 1960, p. 197).

Gurevich (1960) complementa essa ideia salientando que, ao se determinar os objetivos de uma ação, a vontade do indivíduo fica exposta de maneira mais completa, que consiste em saber subordinar suas ações a seu dever social e necessidade objetiva. Ao longo da ação iniciada, podem surgir vivências emocionais negativas, que retardam a execução da ação. Todavia o indivíduo a realiza porque reconhece sua importância. Realizar tais atos é difícil porque é necessário sobrepor-se ao estado emocional negativo que motiva o indivíduo e realizá-los apesar disso, tendo em consideração que não há outra maneira de alcançar o fim proposto (Gurevich, 1960). Destaca-se, aqui, o próprio processo educativo escolar. Especialmente nas séries iniciais, ficar quieto não é tarefa fácil, tampouco manter-se atento a uma única atividade, porém ambos são necessários para o processo de aprendizagem da criança. Nas palavras do autor:

Os atos voluntários começam quando se tem consciência do fim que se persegue, quando aparece o pensamento do fim que se conseguirá com ele. O fim ao qual o indivíduo se propõe determina o caráter de seus atos e os meios com que o realiza. Quando o fim é ideal, ou seja, quando não se representa na consciência do indivíduo, os atos não têm fim determinado e perdem o caráter principal dos atos voluntários. O ato voluntário é sempre consciente (Gurevich, 1960, p. 390).

Além disso, Smirnov e Gonobolin (1960) relatam a importância das exigências do professor para o desenvolvimento da atenção voluntária. Para explicar essa ideia, utilizam-se do exposto por Ushinski<sup>79</sup> quando este defende que o ensino não pode ser divertido o tempo todo, certamente, algumas coisas não serão prazerosas para a criança. Se a criança aprende a fazer somente o que lhe é agradável, não será capaz de cumprir obrigações (ao longo da vida).

O exposto permite questionar o método de ensino tão usado na atualidade que apregoa que o aluno deve “aprender a aprender”, ou seja, deve encontrar por si métodos de estudo e aprendizagem capazes de satisfazer suas necessidades de conhecimento. Ora, se vive-se um momento em que a vontade individual está cada vez mais exacerbada, conforme mencionado no capítulo anterior e, com isso, há uma busca pelo prazer imediato, parece evidente que nos moldes atuais de ensino, em que o interesse do aluno tem um despertar praticamente natural, intrínseco ao seu desenvolvimento orgânico, talvez haja uma defasagem no desenvolvimento da atenção voluntária, uma vez que o aprendizado requer esforço e disciplina. Destaca-se que o comportamento regulado, dirigido a fins e metas, no início, deve ser dirigido de fora, pelo adulto que educa a criança, para que, gradativamente, ela adquira a condição de projetar-se para o futuro, estabelecendo metas e escolhendo as ações condizentes para alcançá-las, ou seja, seguindo a lei da internalização que constitui as funções psicológicas superiores.

Ainda sobre o processo que determina o desenvolvimento da atenção voluntária, Vigotski e Luria (1930/1996b) consideram que algumas experiências vivenciadas pela criança criam estímulos adicionais (que não são inatos) e estes adquirem um sentido aditivo além do que é estimulado pelo comportamento natural. Nesse sentido, as condições culturais, entre as quais se podem incluir as condições sociais e do meio ambiente, a escola e os contextos profissionais e vocacionais, passam a produzir certo número de “necessidades”, ou seja, estados de tensão que conduzem a criança à determinada atividade, e estes desaparecem quando a atividade é concluída. São estímulos artificiais, provenientes da cultura em que cada indivíduo se encontra, e constituem um forte aparato que contribui na organização da atividade e da personalidade da criança.

A instrução verbal foi uma das formas encontradas por Luria para estudar a atenção, e considera que esta “constitui a base fisiológica das formas superiores especificamente humanas da atenção” (Luria, 1979b p.34).

---

<sup>79</sup> Os autores citam a seguinte referência: K, D. Ushinski, obras completas. Ed. russa, 1949 t. VI p. 252.

Esta direção da atenção da criança através da comunicação social, palavras ou gestos, marca um estágio fundamentalmente importante no desenvolvimento desta nova forma de organização da atenção, a social. Mais tarde, dá lugar ao tipo de organização da atenção com uma estrutura mais complexa, a **atenção voluntária** (Luria, 1979c, p. 260, grifos nossos).

Inicialmente, a criança desenvolve a capacidade de se submeter a uma instrução verbal direta, no final do primeiro ano de vida da criança, é possível observar que esta identifica objetos e tenta alcançá-los (ação ativadora ou impulsora). Porém isto ocorre quando não existem estímulos que a distraiam, visto que, se no percurso até o objeto que lhe foi pedido que buscasse estiverem outros “mais atraentes”, possivelmente, a criança trará aquele que lhe chama mais atenção. Neste período, uma instrução verbal não pode superar os fatores da atenção involuntária. “A resposta orientadora direta ante um estímulo novo (...), informativo ou distraente, formada nas primeiras etapas do desenvolvimento, suprime a forma social e superior de atenção que simplesmente acaba de começar a aparecer” (Luria, 1979c, p. 261).

De acordo com Luria (1979c), somente após os 4,5-5 anos a ordem verbal adquire caráter suficientemente forte, capaz de inibir outros estímulos distraentes e, ainda assim, por certo tempo a criança pode apresentar sinais de instabilidade nas formas superiores de atenção. Este é um período em que a criança deixa de associar as palavras ou instruções com sensações afetivas, e passa a reproduzir em sua memória a imagem do objeto ou a ação designada (Luria, 1986). Cabe destacar que esse processo não se dá naturalmente, decorre de maturação orgânica; tem dependência direta dos comandos e diálogos que são postos para a criança.

Nesse sentido, as ações voluntárias também são reguladas pela linguagem. Esta permite que os atos humanos tenham um fim predeterminado e se submetam a esse fim. O indivíduo formula o fim ao qual se propõe com palavras que, de antemão, já estavam realizadas com a execução ou inibição de determinados atos (Gurevich, 1960). O autor mencionado cita o seguinte exemplo para elucidar o exposto: quando vamos comunicar algo a alguém por telefone, falamos para nós mesmos, ainda que de forma resumida, ou mentalmente, aquilo que pretendemos comunicar. Da mesma forma, quando nos propomos que não devemos realizar algo, o fazemos com palavras o porquê não e a necessidade de nos

livrarmos de tal ação. Em todos os casos, as palavras pronunciadas ou pensadas motivam ou inibem os atos, servem de sinal que regulam os atos voluntários.

Entendendo que existem duas linhas de desenvolvimento da atenção, a linha de desenvolvimento natural e a linha de desenvolvimento cultural, Vygotski (1931/2000e) se propõe a estudar essa última, pois é o que diferencia o homem do animal. Para entender a atenção em sua gênese Vygotski (1931/2000e) relata experimentos realizados por A. N. Leontiev. Este procurou criar experimentalmente situações em que a criança tivesse a necessidade de dominar os processos de sua atenção com a ajuda de estímulos-meios externos. O método de investigação utilizado por Leontiev (1932/1994) consistia em colocar o sujeito do experimento em condições de atividade que requeressem a concentração da atenção.

O experimento foi realizado na forma de um jogo, no qual a criança, caso fosse vencedora poderia ser recompensada (recurso psicológico usado). No jogo, a criança não poderia pronunciar certas cores (duas, que eram combinadas antecipadamente) e, dentre as cores permitidas de serem pronunciadas, só poderiam ser mencionadas uma vez, isto é, o sujeito não podia repeti-las em suas respostas. O experimento foi dividido em quatro séries, sendo que a partir da série três o sujeito recebia cartões coloridos para auxiliá-lo a lembrar-se das cores que não poderia pronunciar. Cada série continha dezoito questões<sup>80</sup>, sendo que sete delas estavam relacionadas a cores. A criança deveria responder prontamente cada questão. As questões em todas as séries eram muito parecidas, tendo o mesmo número, inclusive de questões críticas (relacionadas a cores) e questões provocativas (que induziam ao erro, mas eram passíveis de resolução).

A 1ª série do experimento servia como forma de controle e treinamento do restante da experiência, caso o sujeito cometesse erros não “perderia” o jogo. Não tinham condicionais impostas para passar por esta fase.

Na 2ª série, começavam a jogar “valendo”. A condição estabelecida entre o examinador e o sujeito, para que este ganhasse o jogo, era responder as perguntas sem repetir uma cor já pronunciada e as cores proibidas. Esta fase mostrou-se difícil até mesmo para os adultos.

---

<sup>80</sup> Alguns exemplos de questões utilizadas por Leontiev (1932/1994) são: Você já andou de trem? De que cor é o trem? Você gosta de ler? De que cor é o papel? E o lápis? Você gosta de vegetais? De que cor são os tomates? Você gosta de jogar bola? De que cor é a bola? Você já esteve em um hospital? Viu o doutor (médico)? De que cor era o jaleco (do médico)?, etc.

Na 3ª série, o sujeito do experimento recebia nove cartões coloridos para assistência. O examinador fazia a seguinte observação: “eles devem te ajudar a ganhar” (Leontiev, 1932/1994, p. 298). As crianças utilizavam os cartões para demarcar as cores proibidas e, na medida em que iam falando as demais cores, separavam os cartões dos restantes. Este estímulo-recurso, de acordo com o autor, tornou o comportamento das mesmas indireto, isto é, um comportamento instrumentado. Percepção e reação se realizavam por meio dos signos interpostos, no caso, os cartões. Cabe observar que os cartões eram apresentados antes do início do experimento para saber se a criança conhecia o nome das cores.

A 4ª série era similar à 3ª, somente acontecia nos casos em que a criança não descobria ou descobria no fim da série anterior como utilizar os cartões. Aqui, o examinador dava dicas à ela de como poderia utilizar os cartões. Leontiev (1932/1994) destaca que, para cada série, fazia-se o registro do quanto a criança conseguira desenvolver-se e lembrar-se das instruções.

Crianças pré-escolares, segundo Leontiev (1932/1994), demonstraram quase total inabilidade para usar os cartões. Em alguns casos, estes até atrapalhavam, porque a criança fixava a atenção na cor que não podia falar. Casualmente, conseguiam usar os cartões, mas precisavam ser estimuladas para tal. Retiravam as cores proibidas do campo de visão e deixavam de usar os demais cartões.

As crianças pré-escolares e escolares tiveram praticamente o mesmo número de erros nas séries I e II. Contudo, na série III, os escolares cometeram poucos erros porque usavam os cartões para emitir a resposta certa, por descobrirem facilmente como utilizar os mesmos (Leontiev, 1932/1994). Ao comentar os resultados da aplicação deste teste, Vygotski (1931/2000e) observa que, nas crianças escolares, há uma clara subordinação ao meio, porém, apesar de não cometerem erros na tarefa proposta, as respostas ficavam, muitas vezes, carentes de sentido, uma vez que a criança orientava-se pelas cores das cartolinas e não pelo sentido da pergunta<sup>81</sup>. Sendo assim, a introdução de estímulos-meios eleva o grau da produtividade da atenção interna na criança escolar, mas diminui a qualidade da resposta. Em escolares de mais idade essa desproporção é atenuada, por estes já não ficarem tão subordinados aos meios externos.

Os cartões podiam ser usados de duas formas diferentes, porém ambas serviam como recurso para regular os atos. Na primeira forma, o sujeito tirava do campo de visão as cores proibidas. As demais cores ficavam de um lado do sujeito e, na medida em que ia

---

<sup>81</sup> No texto de Leontiev *The development of voluntary attention in the child*, encontra-se a confirmação do exposto por Vygotski a respeito da utilização dos cartões.

pronunciando-as, passava-as para ou outro lado. Esta é a forma mais antiga. O cartão funciona mais como signo da memória do que signo da atenção. A função do cartão limita-se a registrar a cor nomeada e este é o tipo mais simples de memorização com signos externos (Leontiev, 1932/1994).

Ao realizar o mesmo experimento com adultos, Vygotski (1931/2000e) destaca que a diferença entre a criança pré-escolar e o adulto é que, neste último, estão desenvolvidos os processos de atenção voluntária, podendo recorrer mentalmente por meio da palavra, ou ainda utilizando-se de outros meios, às cores proibidas ou já mencionadas. Conforme Leontiev (1932/1994), esta é a segunda forma de uso dos cartões, sendo considerada de uso parcial. As cores proibidas são as últimas da fila, ou colocadas no centro. O sujeito responde as questões olhando para os cartões, mas sem manuseá-los, apenas ao olhá-los, o sujeito sabe quais cores pode usar e quais não pode. O objeto externo, enquanto signo, foi parcialmente internalizado, visto que o sujeito recorre aos cartões já contando com a ajuda de recursos internos de memorização. A remoção externa dos cartões no grupo das cores que não podiam ser mencionadas manteve-se na mente do sujeito. O sujeito marcou mentalmente as cores nomeadas e com isso concedeu significado aos cartões – transformando-os em signos.

A criança chega ao mesmo nível quando o estímulo auxiliar externo é substituído pelo interno. Com a influência da forma mediada de atenção, a criança reestrutura seus processos internos e a operação externa se converte em interna. A memória transforma e reestrutura o processo de busca da resposta certa, e estas se fazem cada vez mais qualitativas, por exemplo, se perguntam à criança a cor do tomate, e entre as cores que não pode falar estiver o vermelho, esta vai encontrar saída ao responder que os tomates são verdes quando não estão maduros (Vygotski, 1931/2000e). Destaca-se, aqui, a importância do desenvolvimento da linguagem e do pensamento verbal entendidos como instrumentos mediadores internos para resolver o problema proposto. Fica evidente a regulação da atenção, que se dá a partir do pensamento verbal, que redimensiona todas as funções psicológicas, como exposto no item anterior.

A atenção voluntária se desenvolve quando a criança domina a linguagem e torna-se capaz de indicar sozinha objetos e dar nomes aos mesmos. De acordo com Luria (1979<sup>a</sup>, p. 25), “a evolução da linguagem na criança introduz uma transformação radical na orientação de sua atenção”. Em estágios anteriores, quando a criança precisava de um adulto para nomear objetos para ela, sua atenção estava dividida em duas partes, nela mesma (criança) e

no adulto; com a aquisição da linguagem, ocorre uma nova forma de organização interior da atenção, social pela origem e interiormente mediada pela estrutura.

O pensamento lógico da criança é limitado porque sua atenção é igualmente limitada, não consegue pensar várias coisas de uma só vez, bem como não percebe todos os indícios simultaneamente. Por não ter o sistema da linguagem completamente desenvolvido, também não desenvolveu o pensamento em conceitos e, desta forma, o raciocínio da criança não vai do geral ao particular, nem do particular ao geral, o movimento realizado é do particular ao particular (Vygotski, 1931/1996b).

O método de comparação e diferenciação desenvolvido por Luria (1986) elucidou a ideia acima. A tarefa proposta no método consistia em se apresentar ao sujeito duas palavras (objetos, por exemplo, cavalo e peão) diferentes e perguntar o que há de comum entre eles. Crianças pré-escolares e crianças que estão nos primeiros anos da escola costumavam emitir respostas nas quais assinalavam as diferenças entre os objetos. Para explicar isso, o autor destaca que, por trás dessa diferenciação, está o pensamento concreto-imediato. O assinalamento do geral (no caso das semelhanças) requer a introdução do objeto em categorias abstratas. Com isso, fica evidente que, nas etapas iniciais do desenvolvimento, ainda não está desenvolvido na criança o processo de separação do traço geral e de introdução dos objetos em categorias gerais abstratas. Para escolares de mais idade, a operação de abstração já é possível, devido à apropriação dos conceitos científicos estudados na escola.

No período da adolescência, o desenvolvimento mantém vínculo estreito com a formação de conceitos. Este é um vínculo duplo, porque de um lado, quando atinge certo grau, a atenção consiste em uma premissa indispensável para o desenvolvimento do pensamento em conceitos; de outro, a passagem ao pensamento em conceitos significa que a atenção voluntária torna-se interna (Vygotski, 1931/1996b).

Enquanto, nos primeiros anos da atividade escolar, a criança aprende dominar externamente as próprias funções psíquicas (memória, atenção, percepção, etc.), no período da adolescência, esse domínio passa a ser “o traço mais decisivo que marca a diferença entre a criança e o adolescente é a passagem do domínio externo ao interno” (Vygotski, 1931/1996b, p. 143). Da mesma forma que a memorização do escolar é feita com auxílios externos e do adolescente se dá por meios internos, a atenção voluntária do escolar é externa e do adolescente é interna. Ocorre um processo de enraizamento da forma superior de conduta, que tem origem com a adaptação a vida social superior, que, por sua vez, é assimilada pela criança por meio daquilo que as pessoas ao seu redor transmitem.

Quando o adulto guia a atenção da criança, é uma ação puramente externa, transfere a conduta dos demais ao comportamento da criança; reúne em uma única pessoa (a criança no caso) as duas partes de uma operação dividida entre ela e os adultos a seu redor. Mais adiante, com o avanço no desenvolvimento, a operação voluntária da atenção fica melhor assimilada e implanta-se no círculo de operações fundamentais de seu comportamento, “se enraíza tanto na estrutura geral de seu pensamento que perde sua aparência exterior; passa de fora para dentro e continua realizando-se principalmente com ajuda de meios internos” (Vygotski, 1931/1996b, p. 144).

Traço essencial nesse período do desenvolvimento, segundo Vygotski (1931/1996b), é a aproximação que ocorre entre os processos de memorização e atenção com o intelecto (pensamento em conceitos). De acordo com o autor, essa aproximação não resulta apenas em um incremento quantitativo da atenção, mas em sua reorganização, a atividade passa a ser mediada com a ajuda de meios internos.

Cabe destacar que Vygotski trabalha com a ideia de unidade dos processos psicológicos superiores e não como funções em separado, como a visão organicista. Ou seja, para o autor, o intelecto do indivíduo “amadurece” conforme este se apropria do raciocínio em conceitos, visão esta oposta às concepções organicistas dos problemas mentais que entendem que o indivíduo não amadureceu determinada área do cérebro e, por isso, não consegue desenvolver determinadas atividades. No caso do que se reconhece atualmente como TDA, algumas áreas foram afetadas na produção de dopamina e norepinefrina, por isso o indivíduo não presta atenção.

Por um lado, é necessário certo grau de atenção para que se desenvolva o pensamento em conceitos, por outro, porém, o próprio desenvolvimento da atenção, essa passagem a uma instância superior, só é possível porque ocorre sua intelectualização juntamente com a memória, ambos se unem ao pensamento e se tornam uma instância nova, superior, qualitativamente diferente. O novo centro (superior) não é apenas a continuação da função elementar e também não anula a existência do inferior; passa a ter funções e ações em comum com o centro inferior. “A nova função da atenção não é um simples aperfeiçoamento e desenvolvimento da velha forma desta atividade, é sim uma nova formação qualitativa na qual se incluem os processos inferiores da atenção como um momento superado em uma síntese complexa (...)” (Vygotski, 1931/1996b, p. 150).

O autor complementa ao salientar que, da mesma forma que o conceito não é o pensamento direto, mas sim mediado, a atenção, quando é dirigida pelo pensamento em

conceito, abarca uma série de objetos que pertencem a este conceito. Assim, a atenção voluntária, enquanto função internalizada, representa uma nova função, uma nova forma de conduta, mais complexa (Vygotski, 1931/1996b).

Nesta fase, a atenção voluntária automatiza-se e torna-se semelhante, na aparência, à involuntária. Há um processo de automatização da atenção voluntária que ocorre devido à incorporação das habilidades culturais. Embora sejam processos geneticamente muito distintos, quando observados superficialmente não se distingue uma forma da outra (Vygotski, 1931/2000e).

Nesse sentido, Smirnov e Gonobolin (1960) complementam que a atenção voluntária e a involuntária não se encontram completamente separadas uma da outra. Frequentemente, a atenção voluntária pode passar a ser involuntária na aparência (por ganhar caráter automatizado). Se o indivíduo realiza uma tarefa que não é do seu interesse e precisa de constante esforço de vontade para realizá-la, predomina a atenção voluntária que lhe é consciente; no entanto, se passar a se interessar pela tarefa, sua atenção será mantida sem esforços, nesse caso, será involuntária, visto o esforço despendido não lhe ser consciente. O contrário também pode acontecer, a atenção involuntária desaparece, porém a tarefa precisa ser cumprida, nesse caso, o sujeito terá que fazer certo esforço de vontade para terminar a atividade, utilizando conscientemente a atenção voluntária.

Ainda sobre o período da adolescência, Smirnov e Gonobolin (1960) destacam que este se caracteriza por maior constância e intensidade da atenção. A atenção do adolescente pode estar condicionada tanto pelo costume de ser atento, como pela aparição da novidade, pelo desejo de adquirir conhecimento. Quando o adolescente tem desejo de saber algo, pode prender sua atenção no que lhe é interessante por muito tempo. É interessante, nesse momento, questionar o que tem chamado atenção dos jovens atualmente, no que procuram fixar seus interesses? Em especial quando se considera que se vive na era da informática e, ao que tudo indica, os adolescentes têm fixado sua atenção, sobretudo, nos *sites* de relacionamento encontrados na internet. Essa inferência é confirmada na pesquisa de Mascagna (2009)<sup>82</sup>.

Em fase posterior, o jovem se caracteriza por um desenvolvimento ainda maior da atenção, o que condiciona sua alta capacidade para o trabalho. O amplo círculo de interesses nesta idade garante um desenvolvimento intenso da atenção voluntária e a atitude consciente

---

<sup>82</sup> Ao leitor interessado, sugere-se a leitura na íntegra da pesquisa de Mascagna (2009), nela a autora faz uma análise da adolescência à luz da Psicologia Histórico-Cultural, dando relevância para o desenvolvimento da formação das funções psicológicas superiores, dos conceitos e das atividades dominantes.

para o estudo; a compreensão de que os estudos atuais são a base de sua preparação para a atividade futura ajuda a dirigir e manter voluntariamente a atenção. “Ainda que o costume de estar atento na atividade se desenvolva na segunda infância e na adolescência, na juventude adquire alto nível e o aluno dos últimos anos concentra a atenção com mais facilidade, inclusive em uma tarefa de difícil interesse” (Smirnov & Gonobolin, 1960, p. 195).

No que se refere ao fenômeno da atenção, cabe ainda abordar o problema da distração. Esta é vista como o aspecto negativo da atenção. Existe um tipo de distração no qual o sujeito fica tão envolvido com o trabalho do qual se ocupa que deixa de captar tudo o que está a sua volta. Porém existem outros casos em que o sujeito não consegue concentrar-se em nada por muito tempo, ou passa de uma atividade a outra sem deter-se em nenhuma delas. Estes casos ocorrem, segundo Petrovsk (1980), em adultos em estado de fadiga e em crianças. Para estas últimas, o autor salienta que é necessário que passem por um longo processo educativo, que possibilite o desenvolvimento do controle das ações volitivas. Neste último caso, cabe considerar a importância do processo educativo ressaltado por Petrovsk na superação dessa incapacidade de prestar atenção em algo por muito tempo, tão característica das pessoas diagnosticadas com TDA, independentemente das condições de desenvolvimento ou sociais, uma vez que o conceito que apoia a existência de tal transtorno pressupõe uma disfunção orgânica.

O oposto da constância é a distração. Fisiologicamente, a distração pode ser motivada por estímulos acessórios externos que provocam inibição dos focos de excitabilidade ótima, ou, também, esta mesma inibição pode ocorrer devido a uma atividade demasiado monótona, que prevê a ação prolongada de um mesmo estímulo. Smirnov e Gonobolin (1960) entendem que nem todos os estímulos externos são motivos para distração. Porém a ausência completa de estímulos torna difícil manter a atenção, uma vez que a aparição de novos estímulos (em meio à ausência deles) propicia a distração. Assim, estímulos externos fracos contribuem para a manutenção do foco de excitabilidade ótima, por serem estímulos conhecidos do indivíduo, não se apresentam como novidade, logo, não provocam distração.

Petrovsk (1980) alerta que não se deve confundir o processo de comutação com distração. Aquela é caracterizada pela passagem rápida de uma atividade a outra, sendo que o “translado da atenção está condicionado pela nova tarefa proposta consciente e premeditadamente” (p. 181). Enquanto que a distração tem características involuntárias, a atenção é desviada para objetos estranhos que não fazem parte da atividade e, em geral,

prejudicam o cumprimento da tarefa. Para o autor, a distração constante caracteriza precária estabilidade da atenção e a ação distrativa depende do tipo de estímulo alheio e do trabalho desenvolvido.

O cansaço é um dos grandes fatores que gera desatenção. Este não ocorre somente quando o trabalho é difícil, mas quando se apresenta monótono. Nesse caso, inclui-se o trabalho escolar que obriga a criança a ficar tempo demasiado longo em uma mesma atividade, especialmente nos primeiros anos. “A variedade nos trabalhos assegura uma atenção constante todo o tempo” (Smirnov & Gonobolin, 1960, p. 199). Contudo, há que se cuidar para que a troca de tarefas não seja demasiada constante, se isto ocorrer, impede que os alunos se acostumem a fixar a atenção. Neste caso, o professor deve considerar o ritmo de atividades da classe.

Na execução prolongada de um trabalho monótono, a ação dos estímulos secundários se intensifica juntamente com o desenvolvimento do cansaço. Neste caso, o desvio da atenção pode ser de caráter interno, quando a ação distrativa é exercida por idéias e representações surgidas espontaneamente. A influência distrativa dos estímulos alheios atua com maior força na atividade mental não relacionada com apoios exteriores. E é mais patente na concentração auditiva do que na visual (Petrovsk, 1980, p. 182).

Não se deve confundir a distração com a capacidade de transposição de um objeto a outro. Nestes casos, a atenção modifica-se intencionalmente, porque o trabalho anterior já foi concluído e o sujeito pode passar a uma nova tarefa. A rapidez e o êxito da passagem de uma atividade a outra dependem do grau de fixação do sujeito na atividade anterior. Quanto maior a atenção depositada na atividade (maior o grau de fixação), mais difícil será a passagem à nova atividade. Fisiologicamente, a mudança de atenção significa que, onde havia um foco de excitação ótima, ocorreu uma inibição e outro foco surgiu em outra área do córtex (Smirnov & Gonobolin, 1960).

Enquanto, na distração há desorganização da atividade ou imersão profunda em uma mesma atividade, no caso da desorganização, fisiologicamente, não existe um foco de excitação forte e constante. Isto pode ocorrer em virtude de uma grande motivação dos

processos nervosos, alterações rápidas da excitação em uma mesma zona do córtex (Petrovsk, 1980; Smirnov & Gonobolin, 1960).

Considerando o princípio da via dominante, o qual expõe que sempre existe no córtex cerebral um foco de excitabilidade ótima, o que significa que a cada momento o sujeito está atento a alguma coisa, Smirnov e Gonobolin (1960) observam que, ao falar de falta de atenção, não significa que esta realmente falte, mas sim que não está dirigida ao que deveria naquele momento. “Dizemos que um escolar é pouco atento quando sua atenção não se fixa no que deve fazer na classe, mas está dirigida a qualquer outra coisa” (p. 178). Assim, com base no exposto e também no que já foi trabalhado a respeito dos atos voluntários, depreende-se que, na realidade não há inexistência de atenção, há a **não**-voluntariedade dela.

Com isso, questiona-se se casos de crianças ditas desatentas precisam ser tratados com medicamentos. Não seria o caso de rever as condições de educação social e transmissão do conteúdo no interior da escola, buscando formas de provocar a atenção do aluno ao que este precisa aprender, ao invés de simplesmente tratá-lo como uma criança com Transtorno de Déficit de Atenção?

Outro tipo de perturbação da atenção, de acordo com Smirnov e Gonobolin (1960), ocorre em casos de lesões no cérebro, em que ficam comprometidos a ação consciente do sujeito e o volume da atenção. Outras afecções provocam mobilidade excessiva e mudança de uma atividade à outra. Tais sintomas são semelhantes aos manifestados nos casos de pessoas diagnosticadas com TDAH, porém cabe destacar que, aqui, os autores abordam quadros em que o cérebro sofreu lesão, enquanto que, nos casos considerados de TDAH, existem manuais propondo diagnósticos que supõem mau funcionamento cerebral, mas que não necessariamente contam com quadros de lesões.

Luria (1979c) verificou que lesões na região límbica<sup>83</sup> acarretavam alterações na atenção seletiva. Nos casos mais leves, os pacientes apresentavam maior distrabilidade, dificuldades em manter a atividade orientada a um fim. Nos casos mais graves, os pacientes manifestavam, muitas vezes, estado de sonolência, oníróide, no qual não conseguiam distinguir presente/passado e fantasiavam a realidade.

Uma característica importante observada nestes pacientes foi que os sinais de alteração da atenção podiam ser compensados pela introdução de uma ordem verbal, “em outras palavras, pela incorporação ao sistema de níveis estruturais superiores (...)” (Luria,

---

<sup>83</sup> De acordo com Luria (1979c), a região límbica é estruturada pela amígdala, hipocampo e corpo caudado, está relacionada com a eliminação de estímulos irrelevantes, permitindo ao organismo comportar-se de maneira seletiva.

1979c, p. 271). Embora esta compensação apresentasse caráter temporário (rapidamente os pacientes perdiam a seletividade), este foi considerado um dado importante que distinguia tais pacientes dos que apresentavam lesões em outras partes do córtex.

O lóbulo frontal desempenha papel fundamental na inibição de estímulos irrelevantes e na preservação da conduta orientada. Pacientes com lesões nesta região mantinham conservadas as formas elementares da atenção involuntária, ou reflexos orientadores impulsivos frente a estímulos irrelevantes e, muitas vezes, esta forma aumentava patologicamente. Porém as tentativas de induzir a atenção voluntária por meio de instruções verbais eram completamente frustradas (Luria, 1979c). A instrução verbal não produz nenhuma mudança consciente, “ainda que possam continuar realizando a ordem que lhes é dada, o fazem sem nenhuma notável mobilização da atenção” (p. 275). Os sinais eletrofisiológicos não se restauram durante as respostas.

A incapacidade de concentrar-se em uma instrução e de inibir respostas a estímulos irrelevantes aparece inclusive durante as primeiras observações clínicas de pacientes com lesões massivas nos lobos frontais. Normalmente estes pacientes começam a realizar a tarefa proposta, mas assim que entra em cena um estranho, ou a pessoa da cama ao lado conversa com a enfermeira, o paciente deixa de realizar a tarefa e transfere sua atenção ao recém chegado ou intervém na conversa do seu vizinho (LURIA, 1979c, p. 272).

Estudos em que se procurou medir a ativação de potenciais elétricos nesta região frontal, diante de estímulos constataram que as ondas dos lobos frontais se estendem a outras regiões do cérebro, o que indica que nos seres humanos os lobos frontais estão diretamente envolvidos nas formas superiores de atenção ativa (instrução verbal). “O fato de que os lobos frontais tenham tantas conexões com a formação reticular, proporciona uma base morfológica e fisiológica para a participação dos lobos frontais nas formas superiores de atenção” (Luria, 1979c, p. 273).

O autor observa que a região dos lobos frontais ocupa cerca de um terço dos hemisférios cerebrais, e “possuem uma função especial que assegura a criação dos motivos, necessidades, planos e programas especificamente humanos, que garantem o cumprimento

organizado da atividade orientada a um fim” (Luria 1986, p. 217). Esta região é também responsável por informar o cérebro sobre a adequação ou inadequação de uma atividade que esteja em andamento. Garante tanto a programação de atividades complexas como a realização destas atividades. A partir do entendimento de Luria acerca das funções dos lóbulos frontais, é possível perceber a proposta do autor de organização do intracortical a partir do extracortical, por meio da internalização da linguagem.

Indivíduos com lesões em ambos os lados dos lóbulos frontais apresentam graves alterações da atividade. Passam a realizar movimentos estereotipados ou imitam as ações do experimentador e, além disso, diante destes movimentos imitativos ou estereotipados, não apresentam reações emocionais, tampouco tentativas de corrigi-los.

Pacientes com lesões graves nos lóbulos frontais, onde há aumento da excitabilidade geral do cérebro, distraem-se com facilidade e reagem a qualquer estímulo secundário. Da mesma forma que os pacientes com lesões bilaterais, apresentam conduta estereotipada ou repetitiva (ecopraxia) no que diz respeito à realização de tarefas. O autor lembra que tais pacientes não têm controle sobre os erros que cometem, nem mesmo têm consciência deles.

Observa-se aqui que os sintomas que tais pacientes com lesões nas regiões frontais apresentam são muito parecidos com aqueles das pessoas diagnosticadas com TDAH (distrabilidade, impulsividade, movimentos estereotipados, etc<sup>84</sup>). No entanto como salientado, Luria tratou de pacientes com **lesões**, o que não é o caso dos pacientes diagnosticados com TDAH. Para estes últimos, o entendimento hegemônico supõe uma disfunção (alteração na função sem correspondência anatômica) na liberação de dopamina no córtex cerebral, sendo que esta disfunção tem etiologia (também suposta) genética.

Contudo, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, o entendimento hegemônico do Transtorno não se sustenta ou, minimamente, é passível de contestação. Especialmente quando se considera a concepção de Vigotskii (1988) de que o comportamento superior organizado, primeiramente se dá no plano interpsicológico, para então, por meio de apropriações e objetivações, passar para o plano intrapsicológico, isto é, a lei da internalização. Tem especial relevância, nesse processo de passagem do inter para o intrapsicológico, as mediações a que o indivíduo tem acesso.

Considerando a proposta de Vigotski, Luria e Leontiev e demais autores russos estudados neste capítulo, de que o indivíduo se constitui em uma unidade dialética mente/corpo, ou seja, entre funções psíquicas e estrutura biológica, e que estas se alteram

---

<sup>84</sup> Estes são alguns dos sintomas descritos no manual de psiquiatria DSM-IV.

mediante a atividade prática, laboral humana, entende-se que a atenção voluntária dos indivíduos vem se constituindo de forma precária em virtude da organização social vigente. Na esfera do trabalho, como explicitado no capítulo anterior, exigem-se indivíduos cada vez mais flexíveis, ou seja, capazes de produzir mais, ou realizar o máximo de atividades no menor tempo possível, caracterizando, assim, tanto uma precariedade no desenvolvimento quanto um esfacelamento da atenção voluntária, que, como função psicológica superior, compõe o que se denomina consciência para a Psicologia Histórico-Cultural.

Entende-se que o não-desenvolvimento pleno das funções psicológicas superiores caminha ao encontro da consolidação dos processos de alienação na sociedade capitalista. Se o próprio processo de divisão do trabalho nesta sociedade promove alienação no indivíduo na medida em quem este se torna alheio àquilo que produziu (Marx, 1985), quando o mesmo tem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores comprometido, esse processo torna-se ainda mais agravado, já que há aí um comprometimento na constituição da consciência, impossibilitando o indivíduo de perceber-se na condição de explorado, de expropriado da possibilidade de desenvolvimento pleno.

Além disso, tem-se, na esfera educacional, o predomínio de políticas pedagógicas que pouco direcionam o aprendizado do aluno e metodologias que valorizam a iniciativa individual da busca pelo conhecimento para que ele (o aluno) também se torne um adulto flexível – “apto” a participar do mundo do trabalho, se bem adaptado à lógica preponderante de que só alguns se sobressaem. Observa-se que estes alunos, que deveriam ter na escola a continuidade do processo de desenvolvimento da atenção voluntária iniciado no âmbito familiar, não o estão alcançando. Tem sido criado, ao que tudo indica um círculo vicioso, com indivíduos cada vez mais desatentos, mais hiperativos; mas, é claro, gerando lucros para a indústria farmacêutica e, conseqüentemente, mantendo e reproduzindo o sistema de produção vigente.

Acredita-se que a compreensão do desenvolvimento da atenção voluntária pelo viés da Psicologia Histórico-Cultural possibilita avanços no entendimento do fenômeno da desatenção, tendo em vista que, como foi demonstrado ao longo deste capítulo, esta vertente teórica considera a determinação da cultura na constituição das funções superiores do indivíduo. Ao passo que o viés organicista, ao caracterizar o fenômeno em questão, reconhece que o problema está vinculado unicamente ao organismo do sujeito, a Psicologia Histórico-Cultural possibilita um salto qualitativo nesse entendimento, visto não apenas **não** descartar o fator biológico na compreensão e na manifestação do fenômeno da desatenção (no caso, é

base da atenção involuntária ou reflexo de orientação), mas também demonstra como a cultura está intrinsecamente ligada à transformação do biológico, que passa a ser regido por leis socioculturais (no caso da atenção voluntária).

Considerando o que foi exposto ao longo do segundo capítulo e do presente, acredita-se que, ao tratar do fenômeno atualmente conhecido como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, é necessário, para não cair em interpretações reducionistas, considerar o momento atual, que pede indivíduos flexíveis, ágeis, rápidos em suas relações, bem como investigar, sobretudo, a qualidade das mediações a que o sujeito diagnosticado tem acesso, uma vez que estas têm fundamental importância na maneira como ocorrerá o seu desenvolvimento psíquico, no caso em questão, mais ou menos atento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme explicitado na introdução, esta pesquisa teve como objetivo principal estudar a constituição da atenção voluntária no entendimento da Psicologia Histórico-Cultural, bem como se o não-desenvolvimento desta implicaria na manifestação do que, atualmente, a Medicina e a Psicologia compreendem como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).

A intenção, neste trabalho, não foi negar que existam casos de crianças e adolescentes que apresentam dificuldades de focar sua atenção ou apresentam comportamentos excessivamente agitados, especialmente em sala de aula. Ou ainda, negar que existam também adultos desatentos, desconcentrados, enfrentando dificuldades, sobretudo no ambiente de trabalho. O principal questionamento desta pesquisa é se os indivíduos que apresentam tais características podem ser diagnosticados como “portadores” de um “transtorno” cuja causa é depositada em seu organismo, isto é, explicado como decorrente de inaptidões biológicas supostamente genéticas, que são as explicações hegemônicas que sustentam o conceito de TDAH.

Propôs-se aqui, por outro lado, que tal fenômeno fosse entendido como síntese de múltiplas relações, a qual reflete a forma como a sociedade está organizada atualmente, sob as altas exigências impostas aos indivíduos em favor do acúmulo do capital, que, ao estabelecer atividade de trabalho intensificada, em que o foco da atenção se “dilui”, pode estar impedindo ou ao menos dificultando o desenvolvimento da atenção voluntária nos indivíduos.

Considerando o desenvolvimento psicológico superior – no qual se enquadra o desenvolvimento da atenção voluntária – sob os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que explica que tal desenvolvimento se dá a partir das apropriações e objetivações realizadas pelos indivíduos em suas relações sociais, observa-se, então, a possibilidade de mudança de paradigma: de explicações biologizantes, para a constituição sociocultural das características e comportamentos humanos.

Decorrente do exposto acima, foram feitos questionamentos a respeito do excesso de diagnósticos desse Transtorno, sobretudo em escolares, bem como a excessiva prescrição de medicamentos para tratamento do mesmo, sustentados pela visão hegemônica biologizante, que, aqui, contestou-se. O centro da problematização é a vinculação tanto da indústria dos diagnósticos quanto dos tratamentos imediatistas e “miraculosos” estarem também diretamente ligados à lógica perversa do desenvolvimento capitalista atual que cria “produtos” e, ao criá-los, cria também suas demandas.

Detendo-se um pouco mais na esfera educacional, tem-se, como exposto ao longo do trabalho, que esta está atravessada por metodologias de ensino e políticas pedagógicas que privilegiam a busca individual de conhecimento – conhecimento este muito mais voltado para a informação aligeirada do que para conceitos científicos, conforme explicita Duarte (2008) –, ficando, até certo ponto, o processo de escolarização muito mais sob a responsabilidade do aluno do que do professor. Assim, a escola passa a não contribuir para o desenvolvimento pleno de seus alunos, uma vez que as mediações professor/aluno ficam empobrecidas, o ensino pouco direcionado e, por conseguinte, o desenvolvimento insuficiente das funções psicológicas superiores.

Ao deparar-se com este desenvolvimento insuficiente das funções psicológicas superiores nos educandos (atenção voluntária, controle voluntário do comportamento, foco do trabalho aqui apresentado), no qual a escola está diretamente implicada, verificou-se que tanto a abordagem quanto a explicação hegemônica para tal fato apresentam-se reducionistas ao responsabilizarem o aluno: o aluno não aprende, porque possui um déficit, uma disfunção, seu QI é insuficiente, entre outras explicações, que geram práticas também reducionistas. Tal

abordagem parcial do problema desconsidera a qualidade do ensino, da relação professor-aluno no processo de aprendizagem, minimiza o papel do professor como mediador para que o aluno aprenda, aproprie-se dos conhecimentos mais elaborados pelo gênero humano e, conseqüentemente, desenvolva suas funções psicológicas superiores.

No entanto, quando se considera o processo de mediação como fundamental para que ocorra o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (dentre elas a atenção voluntária) conforme a Psicologia Histórico-Cultural propõe, faz-se necessário repensar os aspectos metodológicos pertinentes à atividade pedagógica, entendendo-se esta última como uma co-responsável pela transformação de funções psicológicas primitivas em superiores. Ao retomar a intencionalidade do ensino, por meio de atividades pedagógicas pensadas e planejadas com a finalidade de apropriação dos conhecimentos científicos, afirma-se que é possível desenvolver as funções tipicamente humanas, como as superiores.

Para se alcançar este objetivo na educação escolar – fundamental para o processo de humanização daqueles que passam pelo sistema de ensino –, observa-se a urgência em repensar e superar os “modelos” pedagógicos instituídos, pautados pelas pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2002), que primam pela busca individual de conhecimento, nos quais o aluno tem reduzidas as possibilidades de desenvolver a atenção voluntária e, logo, aumentadas as chances de receber o diagnóstico de TDAH.

Sobre a importância da mediação na formação das funções psicológicas superiores, concorda-se com Facci (2004) quando a autora pontua que o desenvolvimento destas é dependente da convivência com outros indivíduos humanos para que ocorra, através das mediações, a superação da condição biológica para a historicamente condicionada. Nesse processo, o professor tem grande relevância, uma vez que os conteúdos trabalhados por este criarão novas estruturas mentais nos sujeitos em desenvolvimento. Os novos conhecimentos adquiridos promovem mudanças qualitativas, permitindo, além do domínio dos conteúdos transmitidos, o controle das FPS, por exemplo, a atenção, quando o aluno deixa de desviar sua atenção por qualquer estímulo para envolver-se em uma atividade proposta. Conforme esta autora, tais mudanças enriquecem a criança e transformam sua psiquê e tal processo foi demonstrado a partir das pesquisas desenvolvidas por autores soviéticos como Vigotski (1931/2000f); Luria (1986); Leontiev (1932/1994), Smirnov e Gonobolin (1960); Petrovsk (1980).

Este trabalho também procurou mostrar que a forma superficial como vem ocorrendo os diagnósticos, utilizando-se dos tópicos bastante genéricos do DSM-IV e, inclusive, dos

ensaios terapêuticos, como já demonstrado, contribui para a multiplicação em série dos casos considerados patológicos, como preconiza a visão hegemônica do TDAH, incorrendo na prática histórica de medicalizar problemas do âmbito escolar. Contribui também para a crescente venda de medicamentos, já que, ao entender o fenômeno como um transtorno cuja causa é biológica, geram-se lucros cada vez maiores aos laboratórios fabricantes (conforme exposto no início deste trabalho, somente no ano de 2008 no Brasil, gastou-se cerca de 88 milhões de reais em compras de medicamentos à base de Metilfenidato). Ficou demonstrado uma convergência perfeita entre as práticas pedagógicas do “aprender a aprender” e as práticas psicológicas de patologização dos problemas escolares, as quais, em sua totalidade, coadunam-se e justificam a exclusão dos indivíduos por características “pessoais” no interior da sociedade.

A respeito do uso preponderante de medicamentos para tratar do que se convencionou na sociedade atual denominar TDAH, é importante destacar que as pesquisas – mencionadas pelos autores organicistas já discutidos – ao demonstrarem o sucesso do uso de medicamentos, como Metilfenidato, Atomexina, antidepressivos, anti-hipertensivos, em geral, trazem somente a porcentagem dos casos que apresentaram respostas positivas – sendo que resposta positiva é entendida como o ajuste do indivíduo as normas e exigências do contexto. No entanto, não se apresentam dados ou se discute o percentual de casos que não apresentaram as respostas esperadas. A título de ilustração, menciona-se o exposto por Brown (2007) ao citar que 70 a 80% dos casos de pessoas diagnosticadas com TDAH responderam bem ao medicamento estimulante de dopamina e norepinefrina, o que leva o autor a concluir que o problema está na falha da transmissão desses neurotransmissores. Cabe destacar que não se questionam os casos em que não houve resposta positiva ao medicamento. Ou seja, o que aconteceu com os 30 a 20% restantes da pesquisa que também receberam o diagnóstico de TDAH e não responderam ao medicamento estimulante em questão?

É importante ainda acrescentar que, no entendimento predominantemente organicista, há uma necessidade, por parte dos pesquisadores, de encontrar ou determinar o local exato no córtex cerebral em que se manifesta o TDAH. Sendo que essa localização vai sofrendo alterações ao longo da história do Transtorno. Na leitura da obra de Barkley (2008), encontrou-se referência a problemas na região talâmica, nos lobos frontais, pré-frontais, corpo caloso, cerebelo, corpo caudado, mesencéfalo e planos temporais. Concorda-se com Werner (1997) quando este atribui essa necessidade de localização estreita à influência do pensamento

mecanicista existente na medicina<sup>85</sup>. Tal influência pode ser constatada na necessidade em qualificar coisas defeituosas como hiper ou hipo. No caso do entendimento hegemônico do TDAH, encontram-se justificativas de pouco desenvolvimento de algumas regiões do cérebro que, por serem menores, não produziriam dopamina e norepinefrina suficientes, implicando na desatenção excessiva e nos comportamentos hiperativos, mas também não há evidências significativas para se respaldar tal hipótese.

Evidencia-se, com base no exposto, a constituição do que Collares e Moysés (1996) denominam de “mitologia científica”, isto é, hipóteses ainda não confirmadas que são veiculadas pela mídia em revistas de grande circulação<sup>86</sup>, como se já tivessem sido comprovadas, e que são “compradas” pelo senso comum como se possuíssem veracidade. Na outra face da mesma moeda, tem-se a proliferação de manuais para identificação dos portadores do que se denomina de TDAH, como por exemplo, *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: exercícios clínicos*, de Barkley e Murphy (2008); *Dominando o TDAH adulto: manual do paciente* e *Dominando o TDAH adulto: manual do terapeuta*, de Safren et. al. (2008); ou ainda, *Terapia cognitivo-comportamental no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual do terapeuta*, de Knapp et. al. (2002), amplamente vendidos a professores, psicólogos, pais de crianças e adolescentes.

Ficou também evidenciada, na leitura dos autores organicistas, a importância dada aos neurotransmissores dopamina e norepinefrina, e, no entendimento hegemônico, a falta desses neurotransmissores, ou problemas na recaptação dos mesmos, seria o responsável pelo TDAH. Destacando a importância da dopamina na regulação das chamadas funções executivas, Brown (2007) observa que os circuitos da dopamina no cérebro criam registros sutis daquilo que é entendido como recompensa ou punição. Tais circuitos são entendidos como “equações para a motivação” que guiam as operações das funções executivas e estimulam o indivíduo ao trabalho, ao esforço e monitoram os processos de autorregulação. Observa-se, aqui, uma contradição, visto que, se no entendimento do autor esses circuitos se constituem em decorrência das experiências das quais o indivíduo participa, significa que primeiramente, o plano cultural ou social é que definirá o que é bom ou ruim e, a partir disso, tais circuitos de liberação de dopamina serão estabelecidos. Assim, parece evidente que o

---

<sup>85</sup> Já no início do século XX, Luria fazia críticas a essa necessidade de localização estreita, o leitor interessado pode encontrar mais informações no livro: LURIA, A. R. (1981) *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: Edusp.

<sup>86</sup> Podem-se considerar, nesse caso, revistas bastante conhecidas pelo senso comum e que, em geral, trazem explicações bastante superficiais e/ou tendenciosas sobre o assunto a que se propõem discutir; algumas delas são: Veja, Istoé, Claudia, Nova, etc.

TDAH não pode ser um transtorno com origem genética, tampouco hereditária como esse mesmo autor e outros citados no primeiro capítulo desta pesquisa afirmam.

A respeito das funções executivas, encontrou-se, dentre os autores organicistas, que estas seriam responsáveis pelo comportamento organizado do indivíduo, e falhas nas mesmas – nas transmissões neuroquímicas – implicariam na manifestação do TDAH. Contraditoriamente, Brown (2007) afirma que estas estruturas complexas do cérebro humano não estão completamente desenvolvidas nos primeiros anos de vida da pessoa. Conforme o autor, o processo de amadurecimento de tais estruturas tem início com a formação fetal, tem continuidade na infância e adolescência e só é concluído na idade adulta. Questiona-se, então, como se pode esperar que uma criança que ainda está com sua estrutura biológica em formação possa ter a função da atenção e do regulamento do comportamento completamente desenvolvido? Diante disso, até quando se considera esse viés biologizante do desenvolvimento humano, que entende o processo de desenvolvimento como simples amadurecimento, os diagnósticos de TDAH na infância parecem injustificados.

Ainda sobre as funções executivas, encontrou-se, na concepção destes autores, que estas eram responsáveis pela motivação e força de vontade dos indivíduos para realizar determinadas tarefas. Daí decorre a ideia de que falhas nestas funções levam à procrastinação, um dos sintomas do TDAH, especialmente quando este é diagnosticado em adultos. No entanto, é possível inferir que a noção de motivação e força de vontade, apresentada por eles, remete a algo que deve ser intrínseco ao indivíduo, como se dependesse exclusivamente dele encontrá-las para concluir suas tarefas. Porém, quando se entende a motivação pelo prisma da Psicologia Histórico-Cultural, tem-se que os motivos para a realização de uma atividade partem, originalmente, das necessidades do indivíduo, e ganham sentido e significado conforme o sujeito os compreende como parte de uma prática social. Assim, se o indivíduo não entende o significado e o sentido de sua atividade não vê motivos para realizá-la, o que seria potencialmente gerador do comportamento de procrastinação apontado.

Trazendo o conceito de motivo, mencionado acima, para o âmbito escolar, mais especificamente para os processos de aprendizagem, concorda-se com Meira e Tanamachi (2003) quando as autoras destacam que tais processos requerem motivação. No entendimento delas é impossível separar processos intelectuais e afetivos para que a aprendizagem ocorra, é preciso que se estabeleça um vínculo que possa ajudar o aluno a dirigir sua atenção para o objeto de conhecimento pretendido. Nesse sentido, é importante pensar em um processo

pedagógico que seja motivador porque faz sentido para o aluno, “como uma resposta para sua necessidade de compreender melhor sua vida e a vida em sua sociedade” (p. 50).

Vale ressaltar, a respeito da força de vontade sob o prisma da Psicologia Histórico-Cultural, que os atos voluntários se constituem em decorrência das necessidades impostas socialmente, ou seja, os fins aos quais o indivíduo se propõe ao realizar um ato voluntário derivam de exigências sociais. Com isso, questiona-se o exposto pelos autores organicistas de que as falhas nas funções executivas é que seriam responsáveis por permitir que indivíduos diagnosticados com TDAH fossem capazes de prestar atenção em algo agradável – um vídeo game, um jogo, por exemplo – e não conseguissem concentrar-se em tarefas consideradas desagradáveis – como os estudos. Considerando a perspectiva de análise adotada neste trabalho, entende-se que, na atualidade, a vontade nos indivíduos estaria se constituindo permeada pelos preceitos do pensamento pós-moderno de buscar o prazer, a satisfação imediata em todas as esferas.

Concorda-se com Saviani (2004) quando explicita que cada indivíduo humano sintetiza relações sociais, o que significa afirmar que ele só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só “pode tornar-se homem se incorpora em sua própria subjetividade formas de comportamento e idéias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem” (p. 46). Assim, pondera o autor, para que um indivíduo da espécie humana passe a integrar o gênero humano, ele precisa ser educado. Se a educação na contemporaneidade está impregnada da ideologia neoliberal e dos conceitos pós-modernos e estes primam, entre outras coisas, pela livre iniciativa, pela concorrência e busca individual do prazer respectivamente, há que se entender que os indivíduos vêm se constituindo de forma a pensar primeiramente em sua satisfação individual, ou seja, no predomínio de sua vontade. Seus atos voluntários estão direcionados para aquilo que compreendem ser socialmente importante, o prazer, a competição, o imediato e rápido, etc.

No plano educacional, Saviani (2004) explica que o professor deve ter em conta que está trabalhando com um indivíduo concreto e não empírico. Quando se considera o indivíduo empírico, tem-se um ser interessado em satisfações imediatas, ligadas à diversão, ao prazer, à ausência de esforço. No indivíduo concreto, seus interesses coincidem com a apropriação daquilo que a humanidade produziu de mais elaborado, ou seja, o conjunto de instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social da qual a criança participa, uma vez que considerar o aluno concreto significa entendê-lo como um ser

que “sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que se vive” (p. 47), em outras palavras, para explicar seus comportamentos tem-se que analisar as relações sociais históricas que o constituem como ser histórico. Se o professor compreende o aluno concretamente, como aquele que expressa as características do seu tempo, é capaz de buscar alternativas para trabalhar com esse aluno, buscando respostas não somente classificatórias para os problemas que esse aluno apresenta em sala de aula. Dito de outra forma, quando o educador encontra-se munido de uma concepção de desenvolvimento que entende o sujeito (aluno e professor) como histórico, torna-se capaz de criar alternativas práticas para alcançar mudanças qualitativas que possam promover desenvolvimento psicológico em seus alunos, auxiliando-os na superação das dificuldades inerentes ao processo de apropriação de conhecimentos, que, por sua vez, exigem novos comportamentos.

Redimensiona-se, com isso, a formulação do problema: se o aluno não foca a atenção e não controla seu comportamento, passa-se a pensar como, por meio das atividades pedagógicas e mediações planejadas, seria possível promover o desenvolvimento de tais funções. Em suma, tanto professor quanto aluno se colocam como sujeitos históricos, criativos e criadores e, portanto, partícipes do processo de transformação quando compreendem as finalidades e funções sociais dos conhecimentos e habilidades (cognitivas e comportamentais) a serem apropriados no interior do processo de escolarização. Ou seja, a educação “ganha sentido e significação”. Vale destacar que, neste processo, o professor tem seu papel fundamental, por entender-se o educador como o “mais desenvolvido” na relação com o educando, como Vigotskii (1988) enfatiza.

Para finalizar, concorda-se com o estudo de Paiva (2001) que leva ao entendimento de que, para se analisar os comportamentos humanos, é preciso também examinar “a sociedade em que o indivíduo se insere e o que está a ocorrer nessa sociedade para entender os sentimentos dos homens, suas emoções, sua razão ou des-razão” (p. 89). No caso da presente pesquisa, para entender o fenômeno que atualmente vem sendo descrito como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, é preciso também entender a sociedade na qual este se manifesta. Para tal, o homem não pode ser analisado pelo prisma da Psicologia, como se sua natureza fosse exclusivamente animal e imutável, como parece ser a proposta dos autores organicistas. É importante considerar, conforme Paiva (2001), que o homem tem uma forma de ser histórica, própria a cada organização social, e quando esta organização é transformada, diga-se de passagem pelos próprios homens, estes reagem negativamente ou aderem a estas transformações.

Nesse sentido, estudos que caracterizam o fenômeno da desatenção e dos comportamentos hiperativos como um transtorno que recebe o nome de TDAH, cuja origem entende-se ser genética, exclusivamente de ordem orgânica, além de apresentarem um entendimento reducionista – e porque não determinista – do assunto, uma vez que desconsideram a relação dialética existente entre a constituição dos sujeitos e a organização social, ou seja, entre biológico e cultural, acabam indo ao encontro das concepções neoliberais individualistas em que cada um é responsabilizado individualmente por seus sucessos e fracassos.

Embora não se tenha a pretensão de esgotar o assunto e sim abrir novas frentes de pesquisa, entende-se que este estudo torna-se relevante no âmbito da Psicologia por contribuir para um aprofundamento e problematização sobre a existência do fenômeno em questão, indo além da compreensão predominantemente organicista, que tem como principal tratamento a administração de medicamentos. Juntamente com outros pesquisadores, como Eidt (2004), Werner (1997), Conrad (2005), Collares e Moysés (1992; 1996), entre outros, considera-se a crítica às concepções hegemônicas existentes na atualidade um passo importante para o desenvolvimento da ciência. No entanto, a ciência pautada no materialismo histórico e dialético não pode contentar-se somente com a apresentação da tese e da antítese, mas deve possibilitar a superação pela síntese. A síntese, por ser a superação por incorporação das anteriores não pode e não deve descolar-se da *práxis* humana, visto ser nela que ganhará vida e poderá retornar com novas mediações teóricas.

Em outras palavras, com base nesse entendimento crítico a respeito do fenômeno da desatenção e dos comportamentos impulsivos, esta pesquisa propõe uma mudança no eixo de análise do fenômeno em questão. Apontar o olhar para a constituição do sujeito pautada no materialismo histórico dialético implica em considerar a totalidade na qual o indivíduo está inserido, compreendê-lo como um ser histórico que se transforma conforme se transformam as formas de produzir a vida, as relações de trabalho. No caso do fenômeno investigado nesta pesquisa, não há como separar o entendimento das manifestações comportamentais (desatenção, impulsividade) do entendimento de como se dá sua constituição psíquica no interior das relações sociais de produção, já que a perspectiva teórica trabalhada propõe a unidade dialética entre mente/corpo, biológico/cultural, na qual um transforma o outro e também expressa o outro.

Nesse novo eixo de análise, a ênfase está na compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, atenção, memória, comportamentos voluntários, etc., que em

seu conjunto formam a consciência do sujeito. A partir dele, há que se pensar novas práticas com os indivíduos “rotulados” com TDAH, práticas que enfatizem ações educativas e coletivas, que partam do pressuposto de que a educação promove desenvolvimento, logo, se não há educação sistematizada e intencionalmente dirigida não pode haver desenvolvimento. Ou seja, se professores, educadores, familiares, elaboradores de políticas públicas passarem a compreender estas expressões comportamentais por esse novo eixo de análise, novas práticas e políticas educacionais poderão ser pensadas, menos patologizantes e mais educativas.

Decorre daí a necessidade de se pensar a sociedade e, por sua vez, a escola que nela está inserida como históricas e, sendo ambas históricas, tal como os sujeitos nelas inseridos, se mantêm e se reproduzem por meio de suas ações. Dito de outra forma, para se fazer frente às concepções e ações hegemônicas (naturalizantes, biologizantes e patologizantes) torna-se fundamental a articulação de concepções e ações contra-hegemônicas.

Quando se adota a análise materialista histórica para se entender os fenômenos, como se propôs neste trabalho, tem-se evidenciada a unidade dialética entre indivíduo e sociedade e entre corpo e mente. Compreende-se, tal como postula Marx (1985), a sociedade como repleta de contradições, pontos de tensão, saltos qualitativos, superação do antigo incorporado a novas formações, ou seja, sempre com o dinamismo dado pelo movimento histórico. Por sua vez, Vigotski (1930/2004) afirma que os mesmos pressupostos de Marx podem e devem ser aplicados no entendimento do desenvolvimento humano, uma vez que não há esta desvinculação entre indivíduo e sociedade, sendo ambos compreendidos como históricos.

Embora a sociedade atual e suas instituições, como a escola, apresentem as características já expostas ao longo do trabalho, concorrendo mais para a desumanização do que para a humanização, gerando a proliferação de “transtornos” de toda ordem, os quais são “naturalizados”, observa-se um movimento contra-hegemônico se instituindo tanto na esfera da crítica ao existente quanto da afirmação de novas formas de compreensão do existente, repercutindo na busca de outras formas de condução da prática pedagógica, ponto fulcral do trabalho aqui apresentado.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, M.J. (1992). Apresentação. In: O sucesso escolar: um desafio pedagógico. *Cadernos CEDES*. Campinas, SP: Unicamp, nº 28, pp. 5-10.
- Almonacid, C. (2000). Educacion, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisórias. In: P. Gentili & G. Frigotto (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. (Cap. XI, pp. 259-265). Buenos Aires: Clacso, (Coleção Grupos de trabalho).

- Anderson, P. (2003). Neoliberalismo: um balance provisório. In: E. Sader y P. Gentili (Comps.). *La trama del neoliberalismo: mercado crisis y exclusion social* (Cap. I, pp. 25-38). Buenos Aires: Clacso.
- Antunes, R. (2006). A era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil (Cap. 1, pp.15-25). In: R. Antunes (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo,.
- Arce, A. (2000). A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: N. DUARTE (Org.). *Sobre o construtivismo* (Cap. 3, pp. 41-62). Campinas-SP: Autores Associados, (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- Argollo, N. (2003). Transtornos do déficit de atenção com hiperatividade: aspectos neurológicos. *Psicologia escolar e educacional*, 7(2), 197-201.
- Arroyo, M. (1998). Trabalho – Educação e teoria pedagógica. In: G. Frigotto (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século* (Cap. 5, pp. 138-165). Petrópolis, RJ: Vozes, (Coleção estudos sociais em educação).
- Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA (2009). *Escala de auto-avaliação para o diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade em adultos Versão 1.1* (ASRS-V1.1). Recuperado em 15 de abril, 2009 de <http://www.tdah.org.br/index.php>
- Barkley, R.A. (2008). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento* (3ª ed. Ronaldo Cataldo Costa, trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Barkley, R.A. & Murphy, K. R. (2008). *Transtorno de déficit de atenção: exercícios clínicos* (3ª ed. Magda França Lopes, trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Barroco, S.M.S. (2007). Psicologia e educação: da inclusão e da exclusão ou da exceção e da regra. In: M.E.M, Meira & M.G.D, Facci. *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (Cap.6, pp. 157-184), São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Boarini, M.L. (1993). *Unidades Básicas de Saúde: uma extensão da escola pública?* Tese de Doutorado.Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Boarini, M.L. (1998, janeiro). Dificuldades de aprendizagem escolar: quem deve resolver? *Apontamentos*. Universidade Estadual de Maringá: EDUEM, 69, 19-25.
- Booth, W. C; Colomb, G. G.; Williams, J. M. (2000). *A arte da pesquisa* (Henrique A. Rego Monteiro, trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Boron, A. A. (2003). A sociedade civil después del diluvio neoliberal. In: E. Sader y P. Gentili (Comps.). *La trama del neoliberalismo: mercado crisis y exclusion social* (Cap. III, pp. 51-92). Buenos Aires: Clacso.

- Brown, T. E. (2007). *Transtorno de déficit de atenção: a mente desfocada em crianças e adultos* (Hélio Magri Filho, trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Cambaúva, L. G. (2009). Da crítica da Psicologia à dialética da Psicologia [CD-ROM]. In *Anais do IV do Congresso Internacional de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá*: Departamento de Psicologia, Maringá-PR.
- Capes (2008). Portal de periódicos. Recuperado em 10 de maio, 2008 de <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>
- Collares, C.A.L. & Moysés, M.A.A (1992). O renascimento da saúde escolar legitimando a ampliação do mercado de trabalho na escola. In: *Caderno CEDES*. Campinas, SP: Unicamp, 28, 23-29.
- Collares, C.A.L. & Moysés, M.A.A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.
- Conrad, P. (2005, march). The shifting engines of medicalization. *Journal of Health and Social Behavior*. Brandeis University, 46, 03-14.
- Del Pino, M. (2000) Política educacional, emprego e exclusão social. In: P. Gentili & G. Frigotto (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. (Cap. IV, pp. 65-88). Buenos Aires: Clacso. (Coleção Grupos de trabalho).
- DSM IV-TR. (2003). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (4ªed. Texto revisado). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Duarte, N. (1993). *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Educação Contemporânea)
- Duarte, N. (2002) *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2004). A renição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: N. DUARTE (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade* (Cap. 9, pp. 219-242.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2008). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- Eidt, N.M. (2004). *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico ou rotulação*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar; Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC – Campinas).
- Eidt, N.M. & Ferracioli, M.U (2007). O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade: Superando a visão organicista do transtorno de déficit de atenção (TDAH). In: A. Arce & L.M. Martins (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar* (Cap. 4, pp. 93-123). Campinas, SP: Alínea.

- Eidt, N. & Tuleski, S.C. (2007). Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: M.E.M. Meira & M.G.D. Facci. *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (Cap. 8, pp. 221-248). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Engels, F. (1990). *O papel do trabalho na transformação do macaco em Homem* (4ª ed.). São Paulo: Global. (obra original publicada em 1896).
- Facci, M.G.D (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana* (Coleção formação de professores). Campinas, SP: Autores Associados.
- Frigotto G. (1998a) Apresentação. In: G. Frigotto (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século* (pp. 13-23). Petrópolis, RJ: Vozes. (Coleção estudos sociais em educação).
- Frigotto, G. (1998b). Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito In: G. Frigotto (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século* (Cap. 1, pp. 25-54). Petrópolis, RJ: Vozes. (Coleção estudos sociais em educação).
- Gentili, P. (1998). Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: G. Frigotto (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século* (Cap. 3, pp. 76-99). Petrópolis, RJ: Vozes. (Coleção estudos sociais em educação).
- Gohn, M. G. (2000). Educação trabalho e lutas sociais. In: P. Gentili & G. Frigotto (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho* (Cap.V, pp. 89-123). Buenos Aires: Clacso. (Coleção Grupos de trabalho)
- Goldstein, S. & Goldstein, M. (1996). *Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção na criança*. Campinas, SP: Papirus.
- Gurevich, K.M. (1960). Los Actos Voluntarios. In: A.A. Smirnov; S.L. Rubinstein; A.N. Leontiev y B.M. Tieplov (Orgs. Florência Villa Landa, trad.) *Psicologia* (Cap. XIII pp. 385-403). México: Tratados y Manuales Grijalbo.
- Grenz, S.J. (1997). *Pós-modernismo: um guia para entender a filosofia do nosso tempo* (Trad. Antivan Guimarães Mendes). São Paulo: Vida Nova.
- Hall, S. (1999). *A identidade cultural na pós-modernidade* (3ª ed. Tradução, Thomaz Tadeu da Silva, Guaciara Lopes Louro). Rio de Janeiro: Editora DP&A.
- Hobsbawm, E. (1998). *A era dos extremos: o breve século XX 1914-1991* (2ª ed. trad. Marcos Santarrita). São Paulo: Companhia das Letras.
- Ferreira, A.B.H (2004). *Novo dicionário eletrônico Aurélio versão 5.0* (3ª ed.). Edição eletrônica: Positivo Informática LTDA.

- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico – características gerais da população. Recuperado em 25 de agosto, 2009, de [http://www.ibge.gov.br/home/mapa\\_site/mapa\\_site.php#pesquisas](http://www.ibge.gov.br/home/mapa_site/mapa_site.php#pesquisas)
- IDUM – Instituto brasileiro de defesa do usuário de medicamentos (2009). *Aumenta em 1.616% o consumo da droga da obediência*. Recuperado em 01 de junho, 2009, de <http://www.idum.org.br/noticia53.html>
- Klein, L.R. (2000). Construtivismo Piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto. In: N. Duarte (Org.). *Sobre o construtivismo* (Cap. 4, PP. 63-86). Campinas-SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- Knapp, P.; Rohde, L.A.; Lyszkowski, L.; Johannpeter, J. (2002). *Terapia cognitivo comportamental no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual do terapeuta*. Porto Alegre: Artmed.
- Konder, L. (1981). *Marx – vida e obra* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Konder, L. (1985). *O que é dialética* (11ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Kosik, K. (1976). Dialética da totalidade concreta. In: K. Kosic. *Dialética do concreto*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Terra e Paz.
- Kuenzer, A.Z. (2003). Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Educação & Linguagem*, Universidade Metodista - SP, 8, 45-68.
- Leontiev, A.N. (1994). The development of voluntary attention in the child. In *Vigotskii, L.S. The Vigotsky reader* (cap. 11, pp. 288-312) Edited by René van der Veer and Jaan Valsiner. Obra original publicada em 1932.
- Leontiev, A.N. (1978). O desenvolvimento do psiquismo na criança. In: A. N. Leontiev *O desenvolvimento do psiquismo* (pp. 287-313). Lisboa: Livros Horizonte.
- Leontiev, A. N. (1983) *Actividad consciencia e personalidad*. Havana: Pueblo y Educación.
- Leontiev, A.N. (1941/2006) Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L.S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem* (pp.119-142, 10ª Ed. Trad. Maria da Penha Villalobos). São Paulo: Ícone. Obra original publicada em 1941.
- Leymond, B. (1965). Le development social de l'enfant et del'adolescent (pp.12-14). Bruxelles: Dessart. *AMALA E KAMALA: as meninas-lobo*. Recuperado em 16 de maio, 2008, de <http://educalara.vilabol.uol.com.br/meninaslobo.htm>
- Luria, A.R. (1979a). Atenção e memória. In: A. R. Luria *Curso de Psicologia Geral* (Volume III). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Luria, A.R. (1979b). Atencion y memória In: A. R. Luria *Curso de Psicologia General* (Volume III). Barcelona: Fontanela.

- Luria, A.R. (1979c). La atencion. In: A. R. Luria *El cerebro em acion.*(Cap. X, pp. 254-276. 2ºed., Mercedes Torres-trad.) Barcelona: Fontanela.
- Luria, A.R. (1979d). Las funciones psíquicas superiores del hombre y el problema de su localizacion. In: A. R. Luria *El cérebro humano y los processos psiquicos. Analisis neuropsicológica de la actividade consciente*(pp. 53-66). Barcelona: Fontanela.
- Luria, A.R. (1981). *Fundamentos de neuropsicologia*. São Paulo: Edusp.
- Luria, A.R. (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mancebo, D. (2002). Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 22 (1), 100-111.
- Markus, G. (1974). *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Martins, L. M. (2004). Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: N. Duarte (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade* (Cap. 2, pp. 53-73). Campinas, SP: Autores Associados.
- Marx, Karl (1985). *Manuscritos economia y filosofia* (11ª ed.). Madri: Alianza.
- Marx, K. & Engels, F. (1991). *A ideologia alemã*. (8º ed. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira – trad.). São Paulo: Hucitec. Obra original publicada em 1932.
- Mascagna, G.C. (2009) *Adolescência: compreensão histórica a partir da escola de Vigotski*. Dissertação de Mestrado. Maringá-PR: Universidade Estadual de Maringá.
- Mattos, P.; Palmmini, A.; Salgado, C. A.; Segenreich, D.; Grevet, E; Oliveira, I. R.; Rohde, L.A.; Romano, M.; Louzã, M.; Abreu, P. B.; Lima, P.P. (2006, janeiro/abril). Painel brasileiro de especialistas sobre diagnóstico do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) em adultos. *Rev. Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 28 (1), 50-60.
- Meira, M.E.M & Tanamachi, E.R. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: M.E.M. Meira, & M.A.M. Antunes, (Orgs.) *Psicologia escolar: práticas críticas* (Cap. 1, pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Miranda, M. G. de (2000). Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: N. Duarte (Org.). *Sobre o construtivismo* (Cap. 2, pp. 23-40). Campinas-SP: Autores Associados, (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- Moraes, C.; Silva, F.M.B.N. & Andrade, E.R. (2007). Diagnóstico e tratamento de transtorno bipolar e TDAH na infância: desafios na prática clínica. *Jornal brasileiro de psiquiatria*. 56, supl.1, 19-24. ISSN 0047-2085.
- Moysés, M.A.A & Collares, C.A.L. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. In: *Caderno CEDES*. Campinas, SP: Unicamp, 28, 31-47.

- Nagel, L.H. (2005, 27 de abril). A educação dos alunos (ou filhos) da pós-modernidade: *Conferência ao CRM de Maringá: Biblioteca Municipal de Maringá.*
- Paiva, C.L.N. (2001). *Indivíduo e sociedade: uma contribuição ao estudo dos comportamentos.* Dissertação de mestrado (não publicada), Universidade Estadual de Maringá.
- Pastura, G.M.C.; Mattos, P. & Araújo, A.P.Q.C. (2005, nov./dez). Desempenho escolar e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. *Rev. Psiquiatria clínica*, 32(6), 324-329.
- Patto, M.H.S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo: T.A. Queiroz.
- Petrovsk, A. (1980). La atención In: *Psicología general – manual didático para los institutos de pedagogia* (Cap. VII. pp.170-187). Moscú: Progreso.
- Rodrigues, J.T. (2003, jan/jun.). Medicação como única resposta: uma ilusão contemporânea *Psicologia em Estudo*, 8 (1), 13-22.
- Rohde, L.A.; Miguel Filho, E.C.; Benetti, L.; Gallois, C. & Kieling, C. (2004). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade na infância e na adolescência: considerações clínicas e terapêuticas. *Rev. Psiquiatria clínica*, 31(3), 124-131.
- Ross, A.O. (1979). Hiperatividade e os efeitos de medicações (Cap. 5, pp.136-168) In: A.O. Ross. *Aspectos psicológicos dos distúrbios de aprendizagem e dificuldades na leitura* (Alexandra Fares, trad.). São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Rossler, J.H. (2000). Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista In: N. Duarte (Org.). *Sobre o construtivismo* (Cap. I, pp. 3-22). Campinas-SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- Rossler, J.H. (2007). Trabalho, educação e psicologia na sociedade contemporânea: a formação do indivíduo no contexto da atual reestruturação produtiva. In: M.E.M. Meira & M.G.D. Facci (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 93-116). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Safren, S.A.; Perlman, C.A.; Sprich, S.; Otto, M.W. (2008). Dominando o TDAH adulto: programa de tratamento cognitivo comportamental: Guia do terapeuta (Roberto Cataldo Costa, trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Saviani, D. (2004). Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: N. Duarte (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade* (Cap. 1, pp. 21-52). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2007). Para uma pedagogia coerente e eficaz. In: D. Saviani. *Educação: do senso comum à consciência filosófica* 17° ed. (Cap. 5, pp. 59-64.) São Paulo: Autores Associados.

- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia* (40ª Ed., Coleção Polêmica do nosso tempo, vol. 5). Campinas-SP: Autores Associados.
- Sennet, R. (2002). *A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo* (6ª ed. Trad. Marcos Santarrita). Rio de Janeiro: Record.
- Smirnov, A.A. & Gonobolin, F.N. (1960). La atencion In: A.A. Smirnov; S.L. Rubinstein; A.N. Leontiev y B.M. Tieplov (Orgs. Florência Villa Landa, trad.) *Psicologia* (Cap. VI, pp. 177-200). México: Tratados y Manuales Grijalbo.
- Soros, G. (1998). *A crise do capitalismo* (3ª ed. Trad. Afonso Celso da Cunha Serra). Rio de Janeiro: Campus.
- Souza, M.P.R. (2004). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: A. M. Machado & M. P. R. Souza. (2004). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (Cap. 1, pp.19-35). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Coleção Psicologia da educação).
- Souza, I.G.S.; Serra-Pinheiro, M.A. & Fortes, D. (2007). Dificuldades no diagnóstico de TDAH em crianças. *Jornal brasileiro de psiquiatria*. 56, supl.1, 14-18. ISSN 0047-2085.
- Sucupira, A.C.S.L. (1986). Hiperatividade: doença ou rótulo? *Cadernos Cedes*, Campinas: Unicamp. 15, 30-43.
- Therbon, G. (2003). La crisis y el futuro del capitalismo. In: E. Sader y P. Gentili, (Comps.) *La trama del neoliberalismo: mercado crisis y exclusion social* (Cap. II, pp. 39-50). Buenos Aires: Clacso.
- Tofoli, D. (2006, 15 de janeiro) Infância. *Folha de São Paulo*, Caderno Cotidiano. Recuperado em: 15 de setembro, 2007, de, <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u117301.shtml>
- Tuleski, S.C. (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista* (2ª ed.). Maringá: Eduem.
- Valla, V.V. (1992). A escola pública do primeiro grau é um serviço público, por 8 séries em 8 anos. In: *Cadernos CEDES*. Campinas-SP: Unicamp, 28, 11-22.
- Vigotski, L.S. (1996a). O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: L.S. Vigotski. *Teoria e método em psicologia* (pp. 203-420). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1927).
- Vigotski, L.S. & Luria, A.R. (1996a). O Homem primitivo e seu comportamento. In: L.S. Vigotski & A.R. Luria. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança* (Cap.2, pp. 93-149). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vigotski, L.S. & Luria, A.R.. (1996b). A criança e seu comportamento In: L.S. Vigotski & A.R. Luria. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança* (cap. 3, pp. 151-238). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Vygotskii, L.S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: L.S. Vygotskii; A.R. Luria & A.N. Leontiev (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-118). São Paulo: Ícone.
- Vygotski, L.S. (2000a). El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: L.S. Vygotski. *Obras escogidas*. (tomo III, Cap. 1, pp. 11-46). Madrid: Visor (obra original publicada em 1931).
- Vygotski, L.S. (2000b). Análisis de las funciones psíquicas superiores. In: L.S. Vygotski. *Obras escogidas*. (tomo III, Cap. 3, pp. 97-120). Madrid: Visor (obra original publicada em 1931).
- Vygotski, L.S. (2000c). Estructura de las funciones psíquicas superiores. In: L.S. Vygotski. *Obras escogidas*. (tomo III, Cap. 4, pp. 121-138). Madrid: Visor (obra original publicada em 1931).
- Vygotski, L.S. (2000d). Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: L.S. Vygotski. *Obras escogidas*. (tomo III, Cap. 5, pp. 139-168). Madrid: Visor (obra original publicada em 1931).
- Vygotski, L.S. (2000e). Dominio de la atención. In: L.S. Vygotski. *Obras escogidas*. (tomo III, Cap. 9, pp. 213-245). Madrid: Visor (obra original publicada em 1931).
- Vygotski, L. S. (2000f). Educacion de las formas superiores de conducta. In: L.S. Vygotski. *Obras escogidas*. (tomo III, Cap. 13, pp. 303-313). Madrid: Visor (obra original publicada em 1931).
- Vygotski, L.S. (1996b). Desarrollo de las funciones psíquicas superiores em la edad de transición. In: L.S. Vygotski. *Obras escogidas*. (tomo IV, Cap. 11, pp.117-203) Madrid: Visor. (obra original publicada em 1931)
- Vygotski, L.S. (2004, julho). *A transformação socialista do homem*. URSS: Varnitso. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson Dória. Recuperado em 15 de março, 2008, de <http://www.marxists.org/> (Obra original publicada em 1930).
- Wannmacher, L. (2006, setembro). DHDA: correto diagnóstico para real indicação. *Uso racional de medicamentos: temas selecionados*, Brasília 3 (10).
- Werner, J. (1997). *Transtornos hiperclínicos: contribuições do trabalho de Vygotsky para reavaliar o significado do diagnóstico*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp.
- Yunes, M.A.M. (2003) Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 8, 75-84.

## **APÊNDICE**

**Periódicos *qualis* A de Medicina fornecidos pelo site da CAPES**

ISSN	Nome do Periódico	Conceito	Área	
0102-3306	Acta Botanica Brasílica	A	Nacional	MEDICINA I
1413-7852	Acta Ortopédica Brasileira	A	Nacional	MEDICINA I
1678-9741	Brazilian Journal of Cardiovascular Surgery	A	Nacional	MEDICINA I
0104-	Brazilian Journal of Epilepsy and Clinical	A	Nacional	MEDICINA I

9275	Neurophysiology			
0100-8455	Brazilian Journal of Genetics	A	Nacional	MEDICINA I
1413-9596	Brazilian Journal of Veterinary Research and Animal Science	A	Nacional	MEDICINA I
1413-8123	Ciência & Saúde Coletiva	A	Nacional	MEDICINA I
1678-4561	Ciência & Saúde Coletiva (Online)	A	Nacional	MEDICINA I
0100-4670	Eclética Química (Araraquara)	A	Nacional	MEDICINA I
1517-9702	Educação e Pesquisa (USP)	A	Nacional	MEDICINA I
0101-7330	Educação e Sociedade	A	Nacional	MEDICINA I
0103-4014	Estudos Avançados	A	Nacional	MEDICINA I
1413-294X	Estudos de Psicologia (Natal)	A	Nacional	MEDICINA I
0104-5970	História, Ciências, Saúde-Manguinhos	A	Nacional	MEDICINA I
1414-3283	Interface. Comunicação, Saúde e Educação	A	Nacional	MEDICINA I
0717-9367	International Journal of Morphology	A	Nacional	MEDICINA I
1676-2444	Jornal Brasileiro de Patologia e Medicina Laboratorial	A	Nacional	MEDICINA I
0047-2085	Jornal Brasileiro de Psiquiatria	A	Nacional	MEDICINA I
0100-0519	Jornal Brasileiro de Urologia	A	Nacional	MEDICINA I
0102-3586	Jornal de Pneumologia	A	Nacional	MEDICINA I
1678-7757	Journal of Applied Oral Science	A	Nacional	MEDICINA I
1676-2649	Journal of Epilepsy and Clinical Neurophysiology	A	Nacional	MEDICINA I
0104-7930	Journal of Venomous Animals and Toxins	A	Nacional	MEDICINA I
1678-9180	Journal of Venomous Animals and Toxins Including Tropical Diseases (CD-ROM)	A	Nacional	MEDICINA I
0103-7331	Physis. Revista de Saúde Coletiva	A	Nacional	MEDICINA I

0100-3984	Radiologia Brasileira	A	Nacional	MEDICINA I
0100-7203	RBGO. Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia	A	Nacional	MEDICINA I
0034-7094	Revista Brasileira de Anestesiologia	A	Nacional	MEDICINA I
1806-907X	Revista Brasileira de Anestesiologia (Online)	A	Nacional	MEDICINA I
0102-7638	Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular	A	Nacional	MEDICINA I
1413-2478	Revista Brasileira de Educação Médica sim 1	A	Nacional	MEDICINA I
0100-5502	Revista Brasileira de Educação Médica	A	Nacional	MEDICINA I
1415-790X	Revista Brasileira de Epidemiologia	A	Nacional	MEDICINA I
0100-2945	Revista Brasileira de Fruticultura	A	Nacional	MEDICINA I
1516-8484	Revista Brasileira de Hematologia e Hemoterapia	A	Nacional	MEDICINA I
1517-8692	Revista Brasileira de Medicina do Esporte	A	Nacional	MEDICINA I
0482-5004	Revista Brasileira de Reumatologia	A	Nacional	MEDICINA I
1519-3829	Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil	A	Nacional	MEDICINA I
1517-5545	Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva	A	Nacional	MEDICINA I
0370-4106	Revista Chilena de Pediatria	A	Nacional	MEDICINA I
0717-201X	Revista Chilena de Radiologia	A	Nacional	MEDICINA I
0034-7523	Revista Cubana de Medicina	A	Nacional	MEDICINA I
0001-3714	Revista de Microbiologia	A	Nacional	MEDICINA I
1415-5273	Revista de Nutrição	A	Nacional	MEDICINA I
0101-6083	Revista de Psiquiatria Clínica	A	Nacional	MEDICINA I
0101-8108	Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul	A	Nacional	MEDICINA I
0100-6991	Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões	A	Nacional	MEDICINA I

0303-3295	Revista Médica del Uruguay	A	Nacional	MEDICINA I
-----------	----------------------------	---	----------	------------

**Periódicos *qualis* A de Psicologia fornecidos pelo site da CAPES**

ISSN	Nome do Periódico	Conceito		Área
1679-3390	Revista Brasileira de Orientação Profissional	A	Nacional	PSICOLOGIA
1517-5545	Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva	A	Nacional	PSICOLOGIA
0104-8023	Revista do Departamento de Psicologia (UFF)	A	Nacional	PSICOLOGIA
1518-6148	Revista Mal-Estar e Subjetividade	A	Nacional	PSICOLOGIA
1519-549X	Revista Psicologia Política	A	Nacional	PSICOLOGIA
0101-4838	Tempo Psicanalítico	A	Nacional	PSICOLOGIA
1516-1498	Ágora ( PPGTP/UFRJ)	A	Nacional	PSICOLOGIA
1413-0394	Aletheia (ULBRA)	A	Nacional	PSICOLOGIA
0100-8692	Arquivos Brasileiros de Psicologia	A	Nacional	PSICOLOGIA
1677-0471	Avaliação Psicológica	A	Nacional	PSICOLOGIA
0006-5943	Boletim de Psicologia	A	Nacional	PSICOLOGIA
1516-3717	Cadernos de Psicologia Social do Trabalho (USP)	A	Nacional	PSICOLOGIA
0009-6725	Ciência e Cultura (SBPC)	A	Nacional	PSICOLOGIA
1676-5478	Encontro (Santo André)	A	Nacional	PSICOLOGIA
1415-7128	Estilos da Clínica (USP)	A	Nacional	PSICOLOGIA
0103-166X	Estudos de Psicologia (Campinas)	A	Nacional	PSICOLOGIA
1413-294X	Estudos de Psicologia (Natal)	A	Nacional	PSICOLOGIA
1808-4281	Estudos e Pesquisas em Psicologia (Online)	A	Nacional	PSICOLOGIA

1676-3041	Estudos e Pesquisas em Psicologia (UERJ)	A	Nacional	PSICOLOGIA
1516-1854	Interação (Curitiba)	A	Nacional	PSICOLOGIA
1679-4427	Mental (Barbacena)	A	Nacional	PSICOLOGIA
1517-2430	Natureza Humana	A	Nacional	PSICOLOGIA
0103-863X	Paideia (Ribeirao Preto)	A	Nacional	PSICOLOGIA
1676-7314	Psic (São Paulo)	A	Nacional	PSICOLOGIA
0103-5371	Psico (PUCRS)	A	Nacional	PSICOLOGIA
1413-8271	Psico-USF	A	Nacional	PSICOLOGIA
1414-9893	Psicologia Ciência e Profissão	A	Nacional	PSICOLOGIA
0103-5665	Psicologia Clínica	A	Nacional	PSICOLOGIA
1414-6975	Psicologia da Educação	A	Nacional	PSICOLOGIA
0102-7182	Psicologia e Sociedade	A	Nacional	PSICOLOGIA
1677-1168	Psicologia em Revista	A	Nacional	PSICOLOGIA
1678-9563	Psicologia em Revista (Online)	A	Nacional	PSICOLOGIA
1413-8557	Psicologia Escolar e Educacional	A	Nacional	PSICOLOGIA
0103-6564	Psicologia USP	A	Nacional	PSICOLOGIA
1415-1138	Psyche (São Paulo)	A	Nacional	PSICOLOGIA
0104-1282	Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano	A	Nacional	PSICOLOGIA