

**EVELYN DE PAULA SOUZA**

**TDAH (TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E  
HIPERATIVIDADE): PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DA  
ATIVIDADE DE ESTUDO**

**Presidente Prudente – SP**

**2017**

**EVELYN DE PAULA SOUZA**

**TDAH (TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE): PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DA ATIVIDADE DE ESTUDO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosiane de Fátima Ponce

Bolsa: CAPES

**Presidente Prudente – SP**

**2017**

S729t Souza, Evelyn de Paula  
TDAH (TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE): PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DA ATIVIDADE DE ESTUDO / Evelyn de Paula Souza. --Presidente Prudente, 2017  
125 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente  
Orientadora: Rosiane de Fátima Ponce

1. Psicologia Histórico-cultural. 2. Pedagogia Histórico-crítica. 3. TDAH. 4. Atividade de estudo. 5. Atividade de ensino. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**Câmpus de Presidente Prudente**

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: TDAH: TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE - PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DA ATIVIDADE DE ESTUDO

**AUTORA: ÉVELYN DE PAULA SOUZA**

**ORIENTADORA: ROSIANE DE FATIMA PONCE**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

  
Prof. Dra. ROSIANE DE FATIMA PONCE

Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

  
Prof. Dr. ANGELO ANTONIO ABRANTES

Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru - UNESP

  
Prof. Dra. SILVANA CALVO TULESKI

Departamento de Psicologia / Universidade Estadual de Maringá

**Presidente Prudente, 30 de outubro de 2017**

*Como sei pouco, e sou pouco,  
faço o pouco que me cabe  
me dando inteiro.  
Sabendo que não vou ver  
o homem que quero ser.  
(Thiago de Mello - **Para os que virão**)*

## **AGRADECIMENTOS**

O título de mestre foi o objetivo inicial de ontem, mas hoje digo que o trabalho foi o meu motivo e o produto foi o meu próprio processo. Hoje, não mais sou ontem e amanhã, espero não ser mais tão o presente. Diante disso, digo, minha verdadeira titulação está na minha transformação e dentro dela vocês:

Obrigada a Deus, minha família e Danilo pelo apoio incalculável de todas as horas, do suporte e base para a continuação dos estudos. Agradeço grandemente pela paciência e dedicação, vocês foram tudo!

Obrigada a Prof<sup>a</sup> Rosiane, por confiar em minhas ações, pela paciência e por orientar o caminho da minha mudança, sendo humana e compreensiva durante a atividade de estudo e a pesquisa.

Meus agradecimentos aos Grupos GEDHEE e GEIPEE, pela minha constituição dentro de uma formação acadêmica e humana. Aos membros que estão e os que já se foram, vocês estão nesse trabalho.

À Prof<sup>a</sup> Juliana Pasqualini, que esteve na qualificação, toda minha admiração pelo exemplo de professora e educadora. O conhecimento é emancipador e, a partir dos seus apontamentos, afirmo que o seu transcende nessa função aos que o transmite. Obrigada.

À Prof<sup>a</sup> Silvana C. Tuleski, psicóloga e professora que admiro e de quem me aproprio ricamente desde a minha graduação, minha gratidão. Obrigada pelos caminhos, pelos apontamentos, pela leitura minuciosa e pela luz de suas orientações durante a construção do trabalho.

Ao Prof. Ângelo Abrantes meus agradecimentos pela presença na banca de defesa e pelas inúmeras contribuições que moldaram a construção de uma melhor pesquisa, auxiliando em um conhecimento que busca mudanças.

Ao Prof. Ricardo Eleutério dos Anjos meus agradecimentos por sua colaboração em aulas, explicações, questionamentos e desconstruções, fatores que enriqueceram meu caminho de pesquisa.

Obrigada ao meu time, Giuglianna e Karina, que levei e levo comigo em cada detalhe deste trabalho e deste processo de formação. Entramos juntas, saímos juntas. Vejam-se comigo, pois vocês estão aqui.

Obrigada aos amigos Janaína Pereira e Rafael Ferrari pela grandeza de ser quem são e em se disporem sem nenhuma troca. Levo vocês da graduação para a vida.

Meus agradecimentos à Camila Rocha e à Camila Becegato, dois corações com inúmeras qualidades, que fizeram dessa caminhada o formato do meu sorriso. Estarei sempre por perto.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Por fim, obrigada à CAPES pelo apoio financeiro que me deu condição para a efetivação da pesquisa.

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado constitui-se como uma pesquisa de cunho teórico sobre o fenômeno social TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) em relação à atividade de estudo, abordando em suas bases de fundamentação teórico-metodológica autores que compreendem o desenvolvimento humano e a educação escolar com base na Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. Essa pesquisa objetiva, assim, entender o fenômeno TDAH para além das compreensões hegemônicas (de cunho maturacional e biologizante) ao buscar defender a importância da ‘atividade de estudo’ no desenvolvimento humano. Nesse sentido, são levantadas tais concepções hegemônicas presentes em dissertações e teses publicadas em Programas de Pós-graduação em Educação e Psicologia de três Universidades públicas (UNESP, UFSCAR, USP) e de uma Universidade particular (PUC – São Paulo e Campinas) do Estado de São Paulo, a partir de trabalhos registrados no banco de dados Capes e Parthenon, identificados por meio de uma busca por palavras-chave. Além das produções em banco de dados, realiza-se uma sondagem de concepções do TDAH presentes nos encaminhamentos de crianças ao Centro de Atendimento (Centrinho) de Presidente Prudente/SP. Após esse levantamento de dados, busca-se entender o fenômeno TDAH a partir de estudos sobre a ‘atividade de ensino’ e sobre a ‘atividade de estudos’. A ‘atividade de ensino’ é entendida como processo de mediação das apropriações e dos conhecimentos escolares, por isso abordamos reflexões sobre o desenvolvimento humano na perspectiva da Teoria histórico-cultural de homem (gênero humano). Avaliando e refletindo sobre o processo de formação das funções psicológicas superiores, enquanto estruturas interfuncionais, abordamos a periodização do psiquismo e o conceito de ‘atividade principal’, considerando a organização do ensino a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Quanto aos resultados alcançados nesta pesquisa de Mestrado, destaca-se que ela possibilita considerar que o ensino precário e espontâneo, baseado em conhecimentos fragmentados, pode conduzir a sociedade a análises e características defendidas predominantemente pela visão psicopatológica do TDAH. Compreender a ‘atividade de ensino’ em conjunto com a ‘atividade de estudo’, em uma perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, é de suma importância no enfrentamento do TDAH como sendo doença ou psicopatologia, além disso, é uma defesa do TDAH como um fenômeno produzido socialmente.

**Palavras-Chave:** Psicologia Histórico-cultural, Pedagogia Histórico-crítica, TDAH, Atividade de estudo, Atividade de ensino.

## ABSTRACT

This dissertation constitutes a theoretical research on the social phenomenon ADHD (Attention Deficit Disorder and Hyperactivity) in relation to the study activity, addressing in its bases of theoretical-methodological foundation authors that comprise human development and school education based on Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy. This research aims to understand the ADHD phenomenon beyond hegemonic (maturational and biologizing) understandings to defend the importance of 'Study Activity' in human development. In this sense, these hegemonic conceptions present in dissertations and theses published in Post-graduate Programs in Education and Psychology of three public universities (UNESP, UFSCAR, USP) and of a private university (PUC - São Paulo and Campinas) of São Paulo, from works registered in the database Capes and Parthenon, identified through a search for keywords. In addition, to database productions, a research of ADHD conceptions is carried out in children's referrals to the Presidente Prudente / SP Care Center (Centrinho). After this collection, we seek to understand the ADHD phenomenon from studies on 'Teaching Activity' and 'Study Activity'. The 'Teaching Activity' is understood as a process of mediation of appropriations about the school knowledge, so we aim reflect on human development from the perspective of the historical-cultural theory. Evaluating and reflecting about the process of formation of higher psychological functions, as inter-functional structures, we discuss the periodization of the psyche and the concept of 'main activity', considering the organization of teaching from Historical-Critical Pedagogy. As the results achieved in this Master's research, it is possible to consider that precarious and spontaneous teaching, based on fragmented knowledge, it can lead society to analyzes and characteristics predominantly defended by the psychopathological view of ADHD. Understanding 'teaching activity' in conjunction with 'study activity', in a historical-cultural perspective of human development, is of paramount importance in coping with ADHD as being disease or psychopathology, moreover, it is a defense of ADHD as a phenomenon produced socially.

**Keywords:** Historical-cultural psychology, Historical-Critical Pedagogy, ADHD, Study activity, Teaching activity.



## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I TDAH (TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE): UMA BREVE SÍNTESE.....</b>	<b>15</b>
1.1. Potencialização da problemática do TDAH no campo acadêmico.....	22
1.2. Potencialização da Problemática do TDAH no campo escolar .....	28
<b>CAPÍTULO II ATIVIDADE DE ENSINO: COMPREENDER O DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>35</b>
2.1. Concepção histórico-social de homem .....	36
2.2. Funções Psicológicas Superiores e sua interfuncionalidade.....	41
2.3. Periodização do Psiquismo Humano .....	48
2.3.1. Atividade: atividade dominante .....	49
2.3.2. Épocas e períodos do desenvolvimento.....	55
2.4 O ensino e a formação de conceitos .....	62
2.4.1. A organização do ensino a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.....	70
<b>CAPÍTULO III ATIVIDADE DO ESTUDO: EM BUSCA DA COMPREENSÃO DO TDAH COMO FENÔMENO SOCIAL.....</b>	<b>77</b>
3.1. Atividade de Estudo .....	77
3.2. Função Psicológica superior ‘Atenção’ .....	83
3.3 Função Psicológica superior ‘Percepção’ .....	92
3.4 Função Psicológica superior ‘Linguagem’ .....	100
3.5 TDAH: Uma Problemática Social ou uma Psicopatológica? .....	107
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa, nível de Mestrado, desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da FCT (PPGE/UNESP), tem como objetivo compreender e analisar a atividade de estudo como unidade de análise da formação do psiquismo humano e, assim, identificar seus processos mobilizadores na formação da criança ‘diagnosticada’ com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). É importante ressaltar que compreende-se o diagnóstico de TDAH como um fenômeno social e buscamos nos respaldar em estudos da Psicologia Histórico-Cultural para defendermos a hipótese de que a criança diagnosticada com tal transtorno não esteja de fato sendo inserida em atividade de estudo, colaborando, assim, para que comportamentos e/ou situações de “falta de atenção” sejam avaliados por vias de análises psicopatológicas. Assim, procuramos compreender a presente queixa de desatenção dentro dessa atividade guia, impulsionando nossas reflexões por meio do ensino, do desenvolvimento e da aprendizagem da criança em idade escolar, em prol de uma defesa contra a hegemonia da compreensão humana maturacional.

As inquietações iniciais sobre a temática central dessa pesquisa – o ‘TDAH’ – ocorreram no curso de graduação, mais especificamente em relação aos ‘diagnósticos’ de TDAH, suas controvérsias históricas e a legitimidade científica dos laudos/diagnósticos. Vale explicar que durante o curso de Licenciatura em Educação Física (FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente) pudemos participar do grupo GEIPEE<sup>1</sup> e desenvolver projetos com crianças ‘diagnosticadas’ com ‘TDAH e conhecer seus familiares e alguns de seus professores.

É importante registrar que prevaleciam no curso de Educação Física, infelizmente, em suas várias disciplinas, as compreensões biologicistas/orgânicas sobre o desenvolvimento humano, nas quais a ideologia da dissociação corpo e mente se concretizava como hegemônica dentre as demais, ou seja: compreender o ser humano em sua totalidade era difícil ou quase impossível. Na contramão desse cenário, o grupo de estudos GEIPEE

<sup>1</sup> Grupo de Estudo, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar, coordenado pelos professores Irineu A. Tuim Viotto Filho e Rosiane de Fátima Ponce. Minha participação no grupo ocorreu até meados de 2016, assim, registro aqui os meus agradecimentos aos membros do GEIPEE com os quais desenvolvi várias ações e efetivei vários projetos, sendo que muitas de minhas aprendizagens foram oportunizadas dentro desse coletivo.

possibilita uma nova visão do que é o ser humano e da importância da educação escolar em sua formação de uma maneira não fragmentada, isto, a partir de estudos da Psicologia Histórico-Cultural.

Durante nossa participação no grupo de estudos (GEIPEE), ao longo dos quatro anos de graduação, vivenciamos momentos de intervenções que oportunizaram fazer uma reflexão a partir dos conhecimentos em grupo, relacionando-os com a prática junto às crianças ‘diagnosticadas’ com transtornos de aprendizagem. Em muitas de nossas intervenções, as crianças ‘diagnosticadas’ com TDAH tinham comportamentos e atitudes diferentes das características elencadas por seus psicólogos e/ou professores. No decorrer das atividades de jogos e brincadeiras coletivas realizadas naquele período, obtínhamos mudanças qualitativas no comportamento e no aprendizado de algumas crianças, contradizendo, assim, os laudos apresentados pelas escolas no encaminhamento delas.

Assim, eu buscava entender a contradição entre as características e os comportamentos que as crianças apresentavam nos projetos em comparação com os ‘laudos’ da escola e com os relatos dos familiares. A elaboração de diferentes atividades pedagógicas e o desenvolvimento da criança em resposta a esses processos de mediação reforçavam nossas inquietações. Diferentemente das abordagens e das práticas desenvolvidas em sala de aula, nos projetos de intervenções com as crianças elaboramos atividades ludo-pedagógicas que consideravam a especificidade de cada indivíduo, as suas motivações, sem deixar de lado nossas intencionalidades de ensinar e propiciar a aprendizagem das crianças. De certa forma, consegui avançar e propiciar o desenvolvimento de várias delas, mas há que se destacar que estávamos em um grupo de estudos que organizava suas ações de intervenções coletivamente e, também, tínhamos no máximo de 06 a 10 crianças por grupo de intervenção.

Nos projetos de intervenção com as crianças, eram realizadas entrevistas com os seus responsáveis e, às vezes, com seus professores, sendo que nesses momentos identificávamos contradições sobre o comportamento das crianças em ambiente escolar e familiar, se comparados ao comportamento delas nos projetos. Apesar de a maioria dos professores concordar com os diagnósticos de TDAH e efetivar queixas do fenômeno, havia pais e/ou responsáveis que discordavam dos laudos. Eles afirmavam que seus filhos em casa tinham comportamentos diferentes dos relatados por especialistas, ou seja, que em ambiente familiar a criança obedecia às regras, ouvia as falas da mãe, entre outros comentários.

Entretanto, mesmo com essas comparações no tocante ao comportamento da criança em casa e na escola, os pais e/ou responsáveis medicavam as crianças por confiarem no especialista (da área médica) ou por atenderem aos pedidos dos professores (os quais ‘creditavam’ a melhora no desempenho escolar dos estudantes ao uso de medicamento).

Ao longo das participações em congressos científicos, houve contato com vários trabalhos e artigos sobre o TDAH, fossem a partir da Teoria Histórico-cultural ou não. Mesmo com uma grande quantidade de trabalhos sobre o fenômeno, identificamos o quanto o assunto ainda é alvo de incertezas por parte de profissionais que assistiam às apresentações. Assim, essa quantidade de trabalhos nos motivou a questionar a originalidade desta pesquisa de mestrado e a verificar se os dados apresentados por outros pesquisadores em congressos e registrados em Anais de eventos, somados aos artigos em vários periódicos, tinham por preocupação atingir níveis mais complexos de entendimento acerca do TDAH.

Nosso aprofundamento teórico-científico ocorreu a partir de leituras críticas dos artigos estruturados em concepções hegemônicas sobre o TDAH (para entender a ‘lógica’ das afirmações de que é uma doença e por isso a necessidade de medicamentos para ser tratada), por meio de conhecimentos adquiridos no curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva (área atribuída ao TDAH). Mas, principalmente, são os estudos sistematizados sobre o desenvolvimento humano ao longo de nossa participação nos grupos de estudos<sup>2</sup> (FCT/UNESP) que nos possibilitaram a compreensão do TDAH como um fenômeno social que apontam, ainda, que as crianças que participaram de projetos por nós coordenados não eram portadoras de transtornos (TDAH) e não eram portadoras de ‘necessidades especiais’.

Essa pesquisa objetiva compreender, assim, o TDAH na perspectiva de um fenômeno social, por entender o ser humano como uma síntese de suas apropriações histórico-culturais e por conceber a formação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir de um processo de constituição interfuncional.

<sup>2</sup> Em meados de 2016, já no curso de Mestrado, participei da elaboração e constituição do grupo **GEDHEE** (Grupo de Estudos sobre Desenvolvimento Humano e Educação Escolar – Pedagogia Histórico-crítica e Psicologia Histórico-cultural) atuando como um de seus membros. Esse grupo é coordenado pela profa Rosiane de Fátima Ponce e conta com a participação de alunos do Mestrado (PPGE/FCT), da graduação (Pedagogia, Geografia, Química), de profissional externo a UNESP (o professor e doutor Ricardo Eleutério dos Anjos), e a vice coordenadora do GEDHEE é a profa Dra Renata Maria Coimbra.

A seguir, destacamos que elaboramos o texto desta dissertação em três capítulos. No Capítulo I – ***“TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: uma síntese do problema”*** – apresentamos dados de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação (em Educação e Psicologia) e levantamento histórico de atendimento de crianças enviadas para acompanhamento especializado em um centro de atendimento de Presidente Prudente/SP. Objetivamos identificar as principais concepções sobre o tema ‘TDAH’ presentes na área acadêmica e no centro de atendimento de crianças (C.A.A.), as quais nos possibilitam levantar dados do ambiente escolar. Nesse sentido, apresentamos algumas das concepções/visões biológicas sobre o tema TDAH e realizamos uma síntese a respeito dos conhecimentos científicos que dão base à concepção de indivíduo.

No capítulo II — ***“ATIVIDADE DE ENSINO EM PROL DO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA”*** —, tendo por pressuposto que a criança necessita ser inserida em atividade pelo adulto dentro de um processo de mediação, elencamos a atividade de ensino como estrutura base para tal ação. Desta forma, compreendendo o ensino como atividade inseparável do estudo, buscamos primeiramente elencar a concepção de indivíduo ao qual a prática do professor visa formar e como os processos educativos interferem diretamente nessa formação de indivíduo, bem como no desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Buscando complementar nossas reflexões, neste capítulo apresentamos a “periodização do ensino”, abordando a temática de atividade principal e compreendendo as interferências/ações do ensino nesse contexto. Apresentamos, também, alguns dos aportes da Pedagogia Histórico-Crítica como base pedagógica orientadora das práticas educativas de ensino, visando às reflexões sobre a formação de conceitos, com base nos conhecimentos científicos, para a formação integral do homem.

No capítulo III — ***“ATIVIDADE DO ESTUDO: em busca da compreensão do TDAH enquanto um fenômeno social”*** — nosso objetivo é compreender as características apresentadas pela concepção biológica sobre a ‘*falta de atenção*’ apresentada pela maioria das crianças avaliadas com ‘TDAH’ via análises acerca da ‘atividade de estudo’. Buscamos, primeiramente, compreender a importância da atividade de estudo enquanto estrutura que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano durante suas apropriações em espaços escolares. Nesse processo, procuramos refletir sobre os fatores determinantes no desenvolvimento infantil e pretendemos analisar a especificidade de formação individual e coletiva, elencando as funções *atenção, percepção e linguagem* em defesa da compreensão

histórico-social do fenômeno 'TDAH'. Assim, fazemos uma contraposição com as concepções hegemônicas sobre o tema (TDAH), as quais defendem que é uma dificuldade e/ou um 'problema' do indivíduo que ocorre isoladamente, que é uma doença, portanto, deve ser 'medicada' para que a criança preste 'mais atenção' nas orientações em sala de aula e para que aprenda os conteúdos científicos ensinados pelo professor. Esta pesquisa, então, almeja defender que o TDAH é um fenômeno de ordem histórica e cultural. Para isso, é preciso que professores e gestores escolares compreendam o processo de desenvolvimento humano e qual é o papel da educação escolar nesse processo, para avançarmos no entendimento de que situações de avaliação/diagnóstico de TDAH carecem de ser assumidas como análises dos processos de ensino dos conteúdos escolares, a fim de podermos levantar/estruturar outras formas de elaborar intencionalmente o processo de ensino. O diagnóstico é fundamental, também, para que o processo de aprendizagem seja alcançado pelas crianças e por seu entorno (pais e/ou responsáveis; professores e gestores).

## CAPÍTULO I

### TDAH (TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE): UMA BREVE SÍNTESE

Como apresentado na *Introdução*, ressaltamos que a prática de atuação em intervenções ludo-pedagógicas com crianças ‘diagnosticadas’ com TDAH foi muito importante, isso porque proporcionou reflexões que apontavam haver contradições entre o que estava registrado nos documentos de encaminhamento dessas crianças (relatórios escolares; laudos/diagnósticos médicos e/ou de psicólogos) e as ações/attitudes e comportamentos ao longo das atividades lúdicas possibilitadas nas atividades realizadas pelas crianças nos projetos. Uma das várias reflexões desenvolvidas ao longo do nosso trabalho de intervenção com as crianças nos projetos que atuamos, ainda na Graduação, tornou-se central dessa pesquisa: por que crianças ‘diagnosticadas’ com TDAH prestam atenção em atividades ludo-pedagógicas e não na atividade de aprendizagem orientada pela professora na escola? Ou, então, por que as crianças não ficam atentas à atividade de estudo? Se hegemonicamente as compreensões psicopatológicas identificam o TDAH como uma disfunção biológica, como a característica determinante de “falta de atenção” poderia variar de uma atividade para outra?

De modo geral, buscamos neste primeiro capítulo compreender as inquietações já apontadas, realizando um levantamento de concepções hegemônicas sobre o TDAH, para que possamos elaborar sínteses dessas e conceitos e, assim, entendermos o fenômeno em sua totalidade histórica. Nesse sentido, explicamos que foram levantados alguns autores e trabalhos que defendem uma visão maturacional de indivíduo e o TDAH como uma disfunção de cunho biológico. Esclarecemos que não compartilhamos dessas concepções, no entanto, avaliamos ser necessário mencionar esses autores/estudos como ponto de partida de nossa pesquisa, visando analisar o que foi sendo efetivado sobre o TDAH no meio acadêmico e científico nos últimos anos e, assim, avançar via estudos teóricos dentro dessa temática com o intuito de superar as visões maturacionais/biologizantes em relação ao TDAH.

Atualmente, no DSM-IV (2000), encontramos o TDAH classificado na categoria de *Transtornos de Déficit de Atenção e do Comportamento Disruptivo*, que possui a classificação dos seguintes tipos: Transtornos de Déficit de Atenção; Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade sem outra especificidade, que é aplicado aos transtornos que

apresentam a desatenção e a hiperatividade só que abaixo do número de sintomas sugeridos ao TDAH; Transtorno de Conduta; Transtorno Desafiador Opositivo e, por último, Transtorno do Comportamento Diruptivo (essa última categoria classifica transtornos relacionados diretamente a desvios de condutas tidos como ‘inadequados’ e em suas definições estão elencadas as dificuldades em controlar ações e atividades, encaixando-se em dificuldades de autocontrole).

Para essas concepções e classificações, o TDAH é caracterizado pela persistência dos sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade de maneira severa, que seria encontrado predominantemente em crianças antes dos 12 anos. Entretanto, tal aspecto de idade foi modificado para 07 anos no atual DSM-V, lançado no ano de 2013 pela APA, o que expande o número de crianças com possibilidade de serem diagnosticadas. Cabe explicitar que apesar de o DSM-V estar disponível para consultas/acesso, selecionamos os conceitos sobre TDAH presentes no DSM-IV por compreender que esse manual é mais utilizado como base de apoio para os ‘diagnósticos’, em função do seu tempo de publicação. Porém, para que não comprometêssemos a veracidade atual do fenômeno TDAH, pela via do conceito biológico, comparamos o atual DSM-V com o anterior DSM-IV e identificamos que poucas foram as modificações, assim, as reformulações não alteraram significativamente o conceito de TDAH.

Dessa forma, tal como explicita o DSM-IV (2000), o TDAH é caracterizado pela tríade: *Desatenção*, *Hiperatividade* e *Impulsividade*. Esses sintomas, conforme o DSM-IV, podem ser identificados separadamente, tanto na escola, como no meio profissional e social. Conforme dados do manual, nos espaços escolares e sociais a *desatenção* tende a dificultar a atenção do indivíduo, fazendo com que ele cometa erros, realize ações sem cuidados, não identifique detalhes, realize trabalhos e tarefas de modo confuso, ou seja, o sujeito pode desistir facilmente de suas ações, deixando atividades inacabadas e gerando desorganização naquilo que considera difícil, desinteressante e que exija muito esforço, dedicação e concentração. Já a *hiperatividade* é encontrada por ações que demonstram inquietação, tais como: corridas excessivas feitas muitas vezes em local não apropriado para tais atos, dificuldade em se manter calmo ou até mesmo em silêncio, falas e movimentos corporais excessivos. Na indicação de *Impulsividade* estariam classificadas as crianças que apresentam impaciência, realizam ações precipitadamente, não esperam o tempo adequado para sua



colocação, interrompem falas, realizam ‘gracinhas’, tocam em objetos proibidos, atitudes que podem causar acidentes e gerar desconforto.

Desse modo, de acordo com Círio (2008), o TDAH é um problema de saúde mental que atualmente é encontrado com frequência em crianças e adolescentes do Brasil e do mundo, sendo que esses sujeitos apresentariam dificuldades motoras e de controle sobre os seus impulsos, o que acarretaria a falta de atenção, a hiperatividade e a impulsividade. Por tais dificuldades de autocontrole, os sujeitos manifestam características de claros prejuízos na vida escolar e social, levando a risco de repetências, expulsões, ansiedade, depressão, delinquência, uso precoce de narcóticos, além de relações sociais e familiares tumultuadas.

A Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), formada por profissionais que atuam como médicos, psicólogos e fonoaudiólogos, conta com Paulo Ed. L. Mattos e Luís A. Rohde como seus membros, dois importantes nomes nos estudos sobre TDAH. Para a ABDA, o TDAH é um transtorno neurobiológico, reconhecido pela OMS (Órgão Mundial da Saúde) na ordem dos fatores genéticos, com sintomas de desatenção hiperatividade e impulsividade, sendo que, conforme a ABDA, o sujeito portador de TDAH apresenta alterações na região frontal do cérebro e possui deficiência em seus neurotransmissores, os quais transmitem informações de uma célula nervosa a outra. Assim, o TDAH ocorreria em função de fatores hereditários, sofrimento fetal, exposição ao chumbo, substâncias ingeridas na gravidez, problemas familiares, entre outras causas.

Condemarin *et al* (2006, p.47, grifo nosso) afirmam que a avaliação de TDAH é “[...] um diagnóstico clínico, com base em critérios comportamentais, *sem um marcador biológico*”. Por isso, para que se possa realizar um diagnóstico correto, critérios precisam ser considerados durante o período de avaliação, tais como: a verificação de persistência e o início precoce dos sintomas, conduta inapropriada para a idade e o nível de desenvolvimento, conduta que se apresenta em múltiplas situações, conduta que interfere em outras áreas do desenvolvimento e conduta não explicativa por outros transtornos.

Contudo, tal afirmação, que nega a presença de um marcador biológico, se contrapõe à própria concepção de que o fenômeno TDAH tem como base uma disfunção biológica, levando-nos a considerar que o caráter genético apontado por tais compreensões psicopatológicas se trata apenas de uma suposição e não de um fator cientificamente comprovado. Consideramos importante constatar tais contradições devido ao grau de responsabilidade com o qual estamos lidando dentro das problemáticas referentes ao dito

transtorno. Ao termos contato com vidas submetidas a medicamentos tarja preta, não podemos nos abster de conceitos estabelecidos em suposições.

No processo de elaboração do diagnóstico, o DSM-IV (2000) estabelece suas avaliações conforme os critérios presentes no Quadro I, a seguir.

Quadro 1 – Critérios de diagnóstico avaliativo de TDAH

<p><b>A.</b> (1) ou (2):</p> <p><b>(1)</b> Seis (ou mais) dos seguintes sintomas de desatenção persistiram pelo período mínimo de 6 meses, em grau mal adaptativo e inconsistente com o nível de desenvolvimento:</p> <p><b>Desatenção:</b> (a) Frequentemente não presta atenção a detalhes ou comete erros por omissão em atividades escolares, de trabalho ou outras; (b) Com frequência tem dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas; (c) Com frequência parece não ouvir quando lhe dirigem a palavra; (d) 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); (e) Com frequência tem dificuldade para organizar tarefas e atividades; (f) Com frequência evita, demonstra ojeriza ou reluta em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa); (g) Com frequência perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (p. ex., brinquedos, tarefas escolares, lápis ou outros materiais); (h) É facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa; (i) Com frequência apresenta esquecimento em atividades diárias;</p> <p><b>(2)</b> Seis (ou mais) dos seguintes sintomas de hiperatividade persistiram pelo período mínimo de 6 meses, em grau mal adaptativo e inconsistente com o nível de desenvolvimento:</p> <p><b>Hiperatividade:</b> (a) Frequentemente agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira; (b) Frequentemente abandona sua cadeira na sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado; (c) Frequentemente corre ou escala em demasia, em situações impróprias (em adolescentes e adultos pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação); (d) Com frequência tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer; (e) Está frequentemente “a mil” ou muitas vezes age como se estivesse “a todo vapor”; (f) Frequentemente fala em demasia.</p> <p><b>Impulsividade:</b> (g) Frequentemente dá respostas precipitadas antes que as perguntas terem sido completamente formuladas; (h) Com frequência tem dificuldade para aguardar sua vez; (i) Frequentemente interrompe ou se intromete em assuntos alheios (p. ex., em conversas ou brincadeiras).</p>
<p><b>B.</b> Alguns sintomas de hiperatividade-impulsividade ou desatenção causadores de comprometimento estavam presentes antes dos 07 anos de idade;</p>
<p><b>C.</b> Algum comprometimento causado pelos sintomas está presente em dois ou mais contextos;</p>
<p><b>D.</b> Deve haver claras evidências de um comprometimento clinicamente importante no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional;</p>
<p><b>E.</b> Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de um Transtorno Global do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou outro Transtorno Psicótico, nem são explicados por outro transtorno mental</p>

Fonte: DSM-IV (2000)<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Aos interessados, a ABDA disponibiliza o SNAP-IV em seu site, que é um questionário baseado nos critérios de avaliação apresentados no quadro e disponibilizados pelo DSM-IV (2000). Assim, qualquer pessoa/navegador poderá acessar o material e realizar análises que, segundo a ABDA, será um ponto de partida na identificação de sintomas de TDAH.

De forma geral, analisando os dados acima, destacamos que a compreensão do TDAH é atribuída a partir de seus sintomas (classificação de eixo A), do fator de idade (classificação de eixo B), do contexto (classificação de eixo C), do ambiente de convívio (classificação de eixo D) e da possibilidade de outros problemas (classificação de eixo E).

Rohde *et al* (2004) explicitam que para o tratamento do TDAH são necessários diversos tipos de indicação que variam de acordo com a comorbidade associada ao problema, tais como: transtorno bipolar, transtorno de conduta, retardo mental, etc. Identificamos que o mais indicado está no tratamento multimodal, que se estabelece no uso combinado de medicamentos, seja de antidepressivos com psicoestimulantes ou com antipsicóticos, seja na realização de intervenções psicossociais com professores e responsáveis. Entretanto, o uso do psicoestimulante metilfenidato, conhecido no mercado consumidor por *Ritalina*, é considerado indispensável quando a patologia ‘diagnosticada’ é o TDAH.

Em justificativa às indicações de associações de outros medicamentos (antipsicóticos, antidepressivos, etc) junto aos psicoestimulantes, Rohde *et al* (2004) afirmam que tal fator deriva das problemáticas sociais as quais essas crianças estão inseridas que, por muitas vezes, influenciam na intensidade dos determinantes que caracterizam o TDAH. Portanto, essa união de medicamentos, segundo os autores, trata-se de um reforço na melhora da condição do indivíduo.

Buscando compreender como seria a proposta de tratamento farmacológico para o TDAH, elaboramos a tabela de medicamentos indicados pela ABDA no Quadro 2:

Quadro 2 – Medicamentos indicados ABDA

MEDICAMENTOS RECOMENDADOS EM CONSENSOS DE ESPECIALISTAS			
NOME QUÍMICO	NOME COMERCIAL	DOSAGEM	DURAÇÃO DO EFEITO
<b>PRIMEIRA ESCOLHA: ESTIMULANTES (em ordem alfabética)</b>			
Lis-dexanfetamina	Venvanse	30, 50 ou 70mg pela manhã	12 horas
Metilfenidato (ação curta)	Ritalina	5 a 20mg de 2 a 3 vezes ao dia	3 a 5 horas
Metilfenidato (ação prolongada)	Concerta Ritalina LA	18, 36 ou 54mg pela manhã 20, 30 ou 40mg pela manhã	12 horas 8 horas
<b>SEGUNDA ESCOLHA: se o primeiro estimulante não obteve resultado, deve-se tentar o segundo estimulante</b>			
<b>TERCEIRA ESCOLHA</b>			
Atomoxetina (1)	Strattera	10,18,25,40 e 60mg 1 vez ao dia	24 horas
<b>QUARTA ESCOLHA: antidepressivos</b>			
Imipramina (antidepressivo)	Tofranil	2,5 a 5mg por kg de peso divididos em 2 doses	
Nortriptilina (antidepressivo)	Pamelor	1 a 2,5mg por kg de peso divididos em 2 doses	
Bupropiona (antidepressivo)	Wellbutrin SR	150mg 2 vezes ao dia	
<b>QUINTA ESCOLHA: se o primeiro antidepressivo não obteve o resultado, deve-se tentar o segundo antidepressivo</b>			
<b>SEXTA ESCOLHA: alfa-agonistas</b>			
Clonidina (medicamento anti-hipertensivo) (2)	Atensina	0,05mg ao deitar ou 2 vezes ao dia	12 a 24 horas
<b>OUTROS MEDICAMENTOS</b>			
Modafinila (medicamento distúrbio do sono)	Stavigile	100 a 200mg por dia, no café	

Fonte: ABDA (<http://www.tdah.org.br>)

Destacamos a preocupação que pessoas leigas no assunto podem apresentar após analisar conteúdos que estão disponíveis no site da ABDA sobre o TDAH, considerando que essas ‘informações’ prejudicariam a compreensão do fenômeno principalmente por parte de pessoas leigas no assunto (em geral, pais e/ou responsáveis) e que buscam com certo “desespero” as justificativas para os ditos ‘maus comportamentos’ e para o ‘déficit de atenção’ das crianças e dos adolescentes. Outra questão a ser considerada é se, talvez, a indicação de medicamentos (ou as prescrições de tratamento presentes no site) não auxiliaria pais e/ou responsáveis, muitas vezes movidos pela emoção, medicarem as crianças de forma autônoma, sem nenhum procedimento de consulta aos profissionais da área da educação, da psicologia e/ou da medicina.

Além disso, é importante problematizar que, além de indicar informações de dosagens e de utilização de remédios, o site baseia-se no que ele chama de “consenso de especialistas”, contudo, questionamos: de que consenso? Ainda, de que especialistas? A

página também não esclarece, tampouco nem define em quais especialistas se apoiam para fornecer os dados. É importante dar destaque a esse fator, visto que a utilização genérica do termo “consenso de especialistas”, sem a explicitação de quem são, pode induzir o leitor ao pensamento de que não há discordância de conhecimentos, o que não seria verídico.

Enfim, compreendemos que, apesar de essas Associações afirmarem que o fornecimento de informações se faz no intuito de auxiliar os familiares de sujeitos com TDAH, estamos diante de vidas em formação e todo cuidado é necessário quando lidamos com ‘patologias’ que analisam comportamentos humanos, aspectos sociais e de aprendizagens escolares. É preciso entender e combater os processos de medicalização da vida e da infância, os quais foram implementados nas últimas décadas mundialmente, com o forte apoio de profissionais da área da medicina, da psicologia, da psiquiatria e da indústria farmacêutica.

Eidt (2004) e Meira (2011) permitem-nos refletir que não podemos negar que haja algumas semelhanças entre os comportamentos tidos como indisciplinados e as características do ‘fenômeno TDAH’ que são, geralmente, atribuídas às crianças em idade escolar. Assim, consideramos que estamos diante de patologias clínicas de alto grau de definição e de ‘possível’ tratamento, mas partindo de análises de comportamentos que são divididos por uma tênue linha que coloca o ser humano entre o que é normal e o que não é ‘normal’. Corremos o risco, desse modo, de estarmos transpondo análises de ordem natural/biológica para situações de caráter social e didático-pedagógico (de processos de ensinagem dos conteúdos escolares).

Moysés e Collares (2013) explicam que o processo de medicalização da vida humana, ou seja, de atribuição da ciência social à ciência médica, vem ocorrendo de forma expansiva dentro dos ambientes escolares desde meados da década de 1990, sendo que o TDAH se configura como um dos principais problemas relacionados a esse fator, exatamente por enquadrar comportamentos humanos que se diferenciam do que a sociedade almeja. Entretanto, além de colocar vidas em risco, ao indicar medicação, esta perspectiva acoberta problemas coletivos de caráter político e econômico que historicamente caracterizam as desigualdades sociais em nosso país. Nas análises biologizantes do fenômeno do TDAH, é comum que retirem do aluno a sua individualidade, desconsiderando a sua constituição histórico-social e acobertam-se déficits da sociedade e da educação, colocando no próprio

sujeito, em seu organismo, a culpabilização do não aprender os conteúdos transmitidos no interior da sala de aula.

Desse modo, recusamo-nos a analisar tais indivíduos apenas em seu aspecto orgânico e a desconsiderar o importante papel da educação escolar na sua constituição. Moyses e Collares (2013, p. 46), sobre as queixas de desatenção dos escolares, enfatizam que:

Um ponto é fundamental: toda criança, todo adolescente que não presta atenção está atento em outra coisa. Mesmo os que vivem no mundo da lua, estão atentos ao mundo da lua! Não há possibilidade de não atender a nada, trata-se de claro equívoco do avaliador por sua posição autoritária de pretender que a atenção certa, correta, melhor, é a voltada para o que ele decide ser digno de atenção.

Nesse sentido, consideramos limitada a compreensão do TDAH como sendo um déficit do indivíduo e como uma patologia porque a criança não demonstra atenção ao ensino proposto, de acordo com as queixas de professores sobre a ação da criança em sala de aula. Se a atenção da criança está voltada para outro lugar ou para outros interesses, então consideramos avaliá-la não enquanto funcionalidade humana isolada e inerente às condições sociais, mas enquanto unidade interfuncional dentro de uma atividade que possa direcioná-la, ou seja, dentro da atividade do estudo organizada intencionalmente pelo professor (par mais desenvolvido) visando à aprendizagem da criança conforme sua zona iminente de desenvolvimento, como nos apontam os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

### **1.1. Potencialização da problemática do TDAH no campo acadêmico**

Um aspecto que consideramos importante em nossos estudos é o de aproximar a pesquisa do cenário atual de compreensões do suposto diagnóstico de TDAH tanto no campo de produção de trabalhos acadêmicos quanto em nossas escolas. Nesse sentido, realizamos pesquisas em Programas de Pós-graduação para levantar a produção existente acerca do tema TDAH e para mapear as compreensões de TDAH que estão expressas em trabalhos de teses e dissertações publicadas, identificando, também, dados quantitativos que expressem o fenômeno em pesquisas na área acadêmica.

Nossas buscas foram, primeiramente, nos Programas de Pós-graduação em Educação e em Psicologia. Delimitamos nossa investigação no período de produção de 2005 a 2015 e verificamos ano a ano em cada programa e instituição os estudos efetivados. Os programas

selecionados correspondem a quatro Universidades públicas (UNESP, UFSCAR, USP) e a uma Universidade particular (PUC – São Paulo e Campinas). Explicamos que nem todas as Universidades tinham os dois Programas (em Educação e em Psicologia), assim, em cada Universidade, levantamos os dados dos Programas existentes.

Para este trabalho, primeiramente foram identificados dados quantitativos e depois feita uma análise qualitativa a respeito das pesquisas. Assim, esclarecemos que para a realização e para a criação de categorias, realizamos subdivisões a partir da leitura de seus resumos, sendo lidos na íntegra apenas os que se autodenominavam pertencentes a uma análise Histórico-cultural.

Destacamos que nos Programas de Pós-graduação em Educação foram encontradas 19 (dezenove) pesquisas e nos Programas em Psicologia foram encontradas 33 (trinta e três) pesquisas, totalizando, pois, o número de 52 (cinquenta e dois) pesquisas entre 2005 e 2015, com maior produção em Programas de Psicologia. Os descritores utilizados para a pesquisa se mantiveram no fenômeno TDAH e em temáticas secundárias que envolveram o fenômeno. Além disso, definimos como temáticas secundárias aquelas que explicitam o TDAH atrelado não somente ao dito transtorno.

Quadro 1 – Mapeamento de Temáticas (dissertações e teses)

Temáticas	Área da Educação	Área da Psicologia	Teses	Dissertações	Subtotal
Fracasso Escolar	8	2	4	6	10
Dificuldade de Aprendizagem	6	9	7	8	15
TDAH	3	12	3	12	15
Medicalização	1	2	---	3	3
Demais temáticas (discalculia, exclusão)	1	8	1	8	9
			<b>Subtotal: 15</b>	<b>Subtotal: 37</b>	<b>Total: 52</b>

**Fonte:** elaboração da autora-pesquisadora

A maioria das produções levantadas (de 2005 a 2015) foi de pesquisas desenvolvidas no mestrado, num total de trinta e sete. Dos trabalhos de doutorado obtivemos apenas quinze produções/pesquisas. Avaliamos que, talvez, alguns dos mestrandos não continuaram suas

pesquisas no doutorado, o que qualitativamente poderia se efetivar em uma maior contribuição para a temática.

Ao todo, encontramos quinze trabalhos que analisaram o fenômeno TDAH, sendo doze na área da Psicologia e três da Educação. As temáticas discutidas nas produções sobre o TDAH foram organizadas em tabelas para depois realizarmos uma análise. Durante a leitura desses textos selecionados, realizamos uma classificação para poder compreender as ideias defendidas, sendo que classificamos estudos do TDAH com base em “análises patológicas” aqueles que atribuíam ao fenômeno algumas compreensões médicas e da área da neurociência, a partir da explicação do fenômeno como resultado de uma desordem genética. Nem todos os trabalhos tinham como objeto de suas pesquisas, crianças diagnosticadas, entretanto, o tema deixa implícita a posição diante a determinação do TDAH, ou seja, a criança é o foco dos estudos do fenômeno, porém não defendiam uma caracterização oposta aos determinantes médicos. Outros trabalhos selecionados foram classificados como sendo “análise de discurso” / representação social por serem trabalhos que avaliaram os discursos atribuídos ao diagnóstico de TDAH. Classificamos como “análise social” os trabalhos que defenderam a crítica à sociedade frente ao diagnóstico médico, assim como aqueles que discutiram a importância das relações sociais no desenvolvimento do indivíduo. Entretanto, não foram classificados em estudos da Teoria Histórico-cultural por não utilizarem como base teórica a produção de autores que se aportam nessa perspectiva e por não compreenderem o ser humano (concepção) em sua constituição histórico-cultural. Por último, classificamos como “análise Histórico-cultural” as produções que compreenderam o homem enquanto ser social, provido de suas apropriações histórico-culturais, discutindo o TDAH como fenômeno social. Desses trabalhos sobre o TDAH e de análises do diagnóstico, criamos o quadro a seguir:



Quadro 2 – Identificação dos trabalhos selecionados conforme referências utilizadas

Trabalhos	Classificação do TDAH	Programa de pós-graduação / Autor
Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade: um caso clínico ou invenção pedagógica?	Análise Social	Educação / Warley Carlos de Souza
Aquilo pelo que se luta nos discursos sobre TDAH dirigidos a professores e pais	Análise de Discurso	Educação / Nathaly Dironze Galhardo
A teia de significados das práticas escolares: transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e formação de professores	Análise Patológica	Educação / Maria das Graças Faustino
A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância	Análise Histórico-social	Psicologia / Fabiola Colombani Luengo
A criança hiperativa, a família, o discurso científico e a psicanálise	Análise Patológica	Psicologia / Milena da Silva Mano
Efeitos de um programa pedagógico-comportamental sobre TDAH para professores do ensino fundamental	Análise Patológica	Psicologia / Liene Regina Rossi
Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento de meninos com sinais preditivos para o TDAH	Análise Patológica	Psicologia / Cássia Amélia Gomes
O professor e a inclusão do aluno com déficit de atenção e hiperatividade	Análise Patológica	Psicologia / Vilma Bastos Machado
Caracterização do perfil psicomotor de crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDA/H)	Análise Patológica	Psicologia / Fabio Porto Di Nucci
Stress e estilo parental materno no transtorno de déficit de atenção e hiperatividade	Análise Patológica	Psicologia / Joseana Azevedo e Bargas
Crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: um olhar sobre o cuidador primário	Análise Patológica	Psicologia / Ana Maria Del Bianco
Crianças com transtorno de déficit de atenção / hiperatividade: um estudo dos aspectos psicodinâmicos a partir do teste de percepção infantil - CAT	Análise Patológica	Psicologia / Edyleine Bellini PeroniBenczik
Desenvolvimento psicológico e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): a construção do pensamento operatório	Análise Patológica	Psicologia / Camila Tarif Ferreira Folquitto
Desenvolvimento psicológico e estratégias de intervenção em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Análise Patológica	Psicologia / Camila Tarif Ferreira Folquitto
Escolarização em diagnóstico: crianças em concreto	Análise Histórico-Cultural	Psicologia / Ana MaríaTejada Mendoza

**Fonte:** elaboração da autora-pesquisadora

Do total desses 15 (quinze) trabalhos, destacamos que 11 (onze) deles realizaram a compreensão do TDAH por meio de uma visão patológica, 01 (um) dos trabalhos foi feito por uma perspectiva social, 01 (um) realizou análise de Discurso e 01 (um) desenvolveu estudo a partir da Teoria Histórico-Cultural.

Um destaque importante sobre o levantamento de teses e dissertações é o da existência da hegemonia das classificações médicas dentre as produções acadêmicas. Vale ressaltar também que a área da Psicologia apresenta maior número de estudos sobre o TDAH nessa perspectiva. Assim, inferimos que esse resultado é preocupante por revelar um cenário de pesquisadores da educação que, talvez, não tenham interesse por esse fato, mas que, contraditoriamente, o TDAH é um dos fenômenos mais presentes nas preocupações de professores, gestores escolares, pais ou responsáveis ao relatarem suas queixas a respeito das

crianças e dos adolescentes em espaços educativos. Ainda, é provável que não reconheçam a temática como sendo de especificidade de sua área de atuação, qual seja: a educação escolar. Além disso, mostra que apesar de existirem pesquisadores da área da Psicologia que compreendam o TDAH como fenômeno histórico-social, ainda existem números maiores que defendem uma concepção psicopatológica, visto que é socialmente compreendida como conhecimento de seu campo de atuação. Vale ressaltar que nossas buscas em bancos de dados de Programas de Pós-graduação em Educação e em Psicologia foram delimitadas em uma Universidade particular (PUC – São Paulo e Campinas) e em Programas de quatro Universidades Públicas de São Paulo (UNESP, UFSCAR, UNICAMP, USP), portanto, não poderíamos, diante desses dados, inferir que a situação permaneça da mesma forma em âmbito nacional. Destacamos, com isso, que a realidade das produções de 2005 a 2015 sobre o TDAH nessa pesquisa ficou limitada ao Estado de São de Paulo (em um total de cinco Universidades).

Outro destaque de nossa primeira etapa de buscas por produções em Programas de Pós-graduação é o trabalho acadêmico que foi realizado com fundamentação na Teoria histórico-cultural. Esse trabalho foi desenvolvido no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia (USP-SP), defendido em 2014, cuja metodologia de pesquisa foi o estudo de caso.

Com o objetivo de ampliar a pesquisa em bancos de dados de Universidades do Estado de São Paulo e buscando diminuir o risco de erros, preocupamo-nos em realizar uma segunda etapa de levantamento de produções acadêmicas. Assim, rastreamos teses e dissertação do período de 2005 a 2015, nas bases Capes e Parthenon, a partir das seguintes palavras-chave: Dificuldade de Aprendizagem, TDAH, Transtorno de Aprendizagem e Medicalização.

Para que não houvesse o erro de mapearmos duas produções iguais, considerando as levantadas na primeira fase de busca, realizamos uma tabela de títulos que foram revisados cautelosamente a fim de eliminar esta situação de duplicidade. Assim, de toda a produção encontrada em ambas as etapas, descartamos uma delas quando se tratava do mesmo trabalho e registramos a pesquisa na fase de busca que o encontramos.

Ressaltamos que o total de trabalhos encontrados a partir da palavra-chave “TDAH” nas duas bases de buscas (Capes e Parthenon) foram 32 (trinta e dois), sendo que apenas 01 (um) deles indicou como fundamento a Teoria Histórico-Cultural. Trata-se de uma

dissertação defendida na UNICAMP, no Programa de Pós-graduação em “Saúde da Criança e do Adolescente” (2010).

Tendo como palavra-chave “Medicalização”, encontramos 11 (onze) trabalhos voltados aos estudos da área social e médica. Na busca pelo termo “Dificuldade de Aprendizagem”, levantamos um total de 30 (trinta) investigações e nenhuma delas tinha como aporte a Teoria Histórico-Cultural.

Com a última palavra-chave do levantamento, “Transtorno de Aprendizagem”, foi possível identificar 32 (trinta e duas) produções, sendo dois trabalhos sobre o TDAH a partir da Teoria Histórico-Cultural. Um desses defendido na Universidade de Brasília no Programa de Pós-graduação em Educação (2011) e outro na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, também em Programa de Pós-graduação em Educação (2007), sendo os dois trabalhos de mestrado.

Ao juntarmos todos os resultados obtidos de cada palavra-chave, obtivemos, então, o total de 102 (cento e dois) trabalhos acadêmicos, sendo que mais da metade deles realizavam alguma analogia, direta ou indireta, com a temática do TDAH, e apenas 03 (três) das produções tinham como aporte a Teoria Histórico-Cultural.

As informações que obtivemos com pesquisas em bancos de dados de Programas de Pós-graduação em Educação e em Psicologia (de cinco Universidades do Estado de São Paulo) e as buscas nas duas bases (Capes e Parthenon, a partir de palavras-chave), ainda que de maneira sintetizada<sup>4</sup> nesse texto de dissertação de mestrado, visto que não se configura como atividade principal dessa pesquisa, foram muito importantes para compreendermos que o fenômeno do TDAH, dentro do campo de produção de pesquisas acadêmicas, não está distante das compreensões psicopatológicas difundidas de forma geral em nossa sociedade. Muito pelo contrário, o que verificamos foi a reprodução de uma visão psicopatologizante, tão presente na maioria dos discursos sobre o TDAH, na elaboração de pesquisas no campo científico e o quanto essa temática vem sendo defendida em maior escala na área de psicologia. Desta maneira, esses dados reforçam a necessidade de termos mais pesquisas que analisem o fenômeno do TDAH no campo da Educação, apoiadas por aportes da Psicologia,

<sup>4</sup> Realizamos várias tabelas para aglutinar todas as produções levantadas e poder realizar a leitura e análise das mesmas, um processo longo e árduo necessário e formado da maioria dos pesquisadores, que, infelizmente, na escrita final do texto não é registrado, pois se configura como atividade necessária e preparatória da dissertação, muitas vezes não sendo possível o registro do volume de material levantado dada a limitação de páginas do texto final. Registro aqui a necessidade de pesquisarmos em bancos de dados, por ser importante na formação do pesquisador e conferir maior qualidade do trabalho final.

mas dentro da perspectiva histórico-cultural e com a compreensão de homem (gênero humano) para além de determinações maturacionais. Assim, entendemos que esta pesquisa, além de defender o TDAH como um fenômeno Histórico Cultural, pode contribuir para a formação de professores e para a atuação de professores em espaços escolares.

## **1.2. Potencialização da Problemática do TDAH no campo escolar**

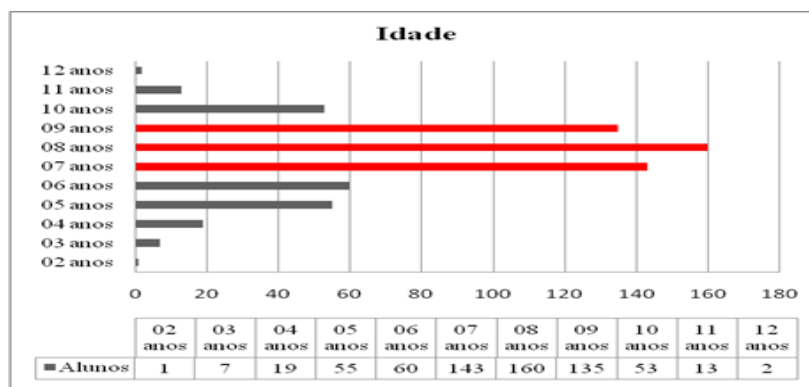
Visando ampliar a nossa compreensão a respeito da temática principal desta pesquisa – o TDAH – com a realidade encontrada em salas de aula, efetivamos buscas em documentos de encaminhamentos de crianças que apresentam queixas escolares com diagnósticos de TDAH e que são atendidas pela equipe multidisciplinar do Centro de Avaliação e Acompanhamento (C.A.A), o qual faz parte da estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente. Essa equipe do C.A.A. conta com a atuação de Psicólogos, Fonoaudiólogos, Assistente Social, Terapeuta Ocupacional e Psicopedagogo. Vale ressaltar que a escolha por levantar dados no C.A.A. foi em função de o Centro ser a única referência de atendimento público de crianças que são encaminhadas por gestores e professores de escolas municipais por queixas escolares ou por serem avaliadas com ‘transtornos’ e/ou ‘distúrbios’.

Esclarecemos que assim como no campo acadêmico, a busca por dados no campo escolar objetivou explicitar a temática que nos disponibilizamos entender nesta pesquisa e compreender se há uma visão hegemônica de sua compreensão também na realidade escolar de Presidente Prudente. Desta forma, realizamos um recorte de dados de uma pesquisa maior, desenvolvida pelo grupo GEDHEE, do qual participamos que fez um mapeamento do número de indivíduos com queixas escolares e de indivíduos medicalizados no município de Presidente Prudente, encaminhados à avaliação no Centro de Avaliação e Acompanhamento. Buscando levantar dados sobre as crianças com diagnósticos de TDAH, utilizamos as contribuições de *Idades*, *Diagnósticos* e *Medicamentos* extraídos do material pesquisado pelo GEDHEE.

Das crianças encaminhadas entre 2010 e 2015, período de tempo em que efetivamos as buscas nos registros, identificamos que a série com maior número de crianças encaminhadas com dificuldades escolares, conseqüentemente, com maior fluxo de queixas, concentra-se no ensino fundamental I, no terceiro ano. Em seguida, as séries com crianças encaminhadas por queixas escolares ao Centrinho foram daquelas que frequentavam o segundo e o quarto ano.

Em geral, há consonância entre a idade e a série das crianças atendidas, sendo que as mais encaminhadas estão com 08 (oito) anos, seguidas daquelas com 07 (sete) anos e, por fim, daquelas de 09 (nove) anos.

Gráfico 1 – Idades das encaminhadas (de 2010 a 2015)



**Fonte:** elaboração da autora-pesquisadora

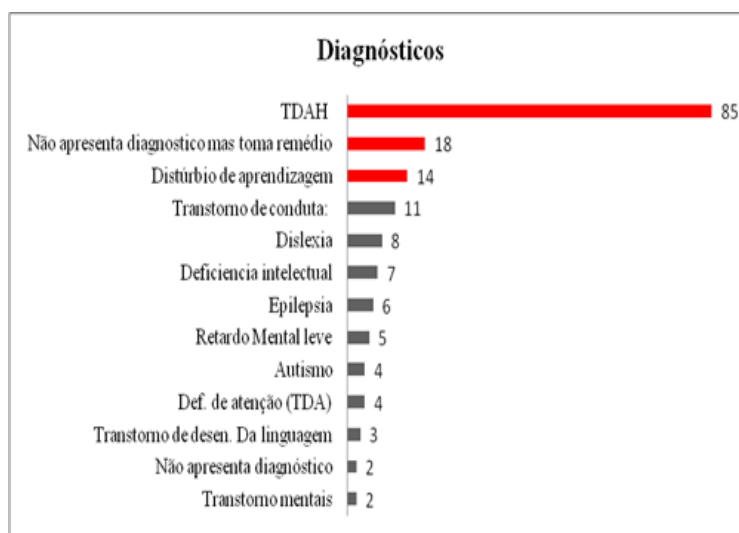
Sobre os dados do gráfico acima, levantamos em diálogos informais com membros da equipe do C.A.A. como avaliarmos a questão da idade e da série com maior número de encaminhamentos. Assim, foi possível perceber que, segundo análises de membros da equipe do C.A.A., há um número maior de crianças encaminhadas do terceiro ano (segunda série) em função de ser o ano após o final do período de alfabetização (sendo que o ciclo I é entendido como sendo a primeira e a segunda série), momento em que as professoras identificam que as crianças não dominam o código escrito e não conseguem realizar leituras com desenvoltura, o que ocasionariam as inúmeras ‘queixas escolares’ por parte de professores e de gestores escolares, seja quanto ao nível de aprendizagem e/ou seja quanto a comportamentos sociais das crianças em sala de aula. Para os docentes, a criança não conseguiu se alfabetizar — processo que deveria ser acompanhado ao longo do primeiro e do segundo ano escolar com o objetivo de implementar esforços coletivos para a aprendizagem efetiva dos estudantes, pois, sozinha, a criança não se alfabetiza. Ela necessita do acompanhamento de um par mais desenvolvido, no caso, do professor, que organize o ensino para que a criança tenha êxito no processo de aprendizagem.

De forma geral, constatamos que no período de 2010 até 2015 foram atendidas 648 crianças, com e/ou sem diagnóstico de TDAH. Vale ressaltar que, por alguns anos, o C.A.A. de Presidente Prudente se constituiu não apenas como instituição de acompanhamento de

crianças em idade escolar, mas como um espaço de avaliação, o que nos permite compreender que essas crianças, apesar de não serem encaminhadas com laudos de especialistas, poderiam ser direcionadas com o objetivo de receberem ‘laudos/diagnósticos’ da equipe do Centrinho e, talvez, em função de queixas escolares que atribuíam como sendo do transtorno de TDAH.

Das crianças encaminhadas com laudos ao Centrinho, percebemos que o diagnóstico com maior indicação durante o período pesquisado (2010 a 2015) foi o de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. De um total de 192 laudos, 85 referiam-se ao TDAH, ou seja, quase a metade do total. Para chegarmos a esse resultado, tivemos dois procedimentos: um, vimos nos prontuários as crianças que “*Não apresentavam diagnóstico, mas eram medicadas*” (que era atribuído às crianças que apresentava em seu encaminhamento o uso do medicamento Ritalina®, mas sem laudo e/ou diagnóstico médico); e as crianças que “*Não apresentam diagnóstico*” (que era atribuída aos encaminhamentos de crianças que os professores e/ou responsáveis relatavam que havia um diagnóstico, porém, não denominavam qual era a ‘doença’ e não havia uso de medicação das crianças).

Gráfico 2 – Diagnósticos mais apresentados



Fonte: elaboração da autora-pesquisadora

Identificar a existência de crianças medicadas sem diagnósticos nos prontuários foi necessário para conhecermos a realidade sobre a quantidade de crianças medicadas com

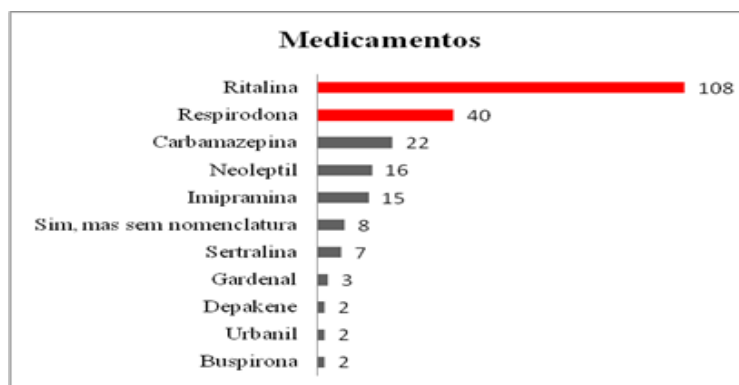
psicotrópicos (enquanto tratamento) sem justificativas para o uso dessa medicação. Assim, pudemos entender que vários motivos, conforme conversamos informalmente com membros da equipe do Centrinho, levavam algumas crianças a não terem nos prontuários os laudos médicos, entretanto, que seria possível que esses laudos existissem, uma vez que para comprar a medicação os responsáveis necessitam de receitas médicas. Reconhecer quais e quantas crianças são medicadas é importante por considerarmos o cenário escolar de psicopatologização do indivíduo e das queixas escolares, que tem como ideia central uma compreensão médica e biológica que, em geral, são na verdade situações de cunho social ou escolar.

Contudo, preocupamo-nos com a quantidade de indivíduos em atendimento que não apresentavam, em seus dados, diagnósticos, levando-nos a questionar o que aconteceria e quem se responsabilizaria, caso houvesse problemas referentes aos efeitos colaterais em aula. É importante pontuar tal questão, no sentido de enfatizarmos a relevância em se questionar e em ter acesso a informações que levam a criança a tomar medicamentos ou, até mesmo, que desencadeiem o simples fator de conhecer as determinações de sua condição atual.

A coleta de dados dos diagnósticos levou-nos a identificar quais eram os medicamentos utilizados pelas famílias/responsáveis no processo de medicação das crianças (com ou sem laudos/diagnósticos). No documento do encaminhamento das crianças, infelizmente, não há um item específico para verificar se há situações de medicação da criança, portanto, os dados obtidos foram retirados do processo de atendimento da equipe do Centrinho com as crianças e dos momentos de registros de entrevistas com os familiares ao longo dos atendimentos. Assim, compreendemos que o número de crianças medicadas seja ainda maior do que os registrados.

Visando levantar os medicamentos utilizados pelos familiares e/ou responsáveis junto às crianças, elaboramos um quadro (3), elencando esses medicamentos conforme relatado pela equipe do Centrinho, e identificamos esses medicamentos.

Gráfico 3 – Consumo de medicamentos crianças atendidas no C.A.A.



Fonte: elaboração da autora-pesquisadora

Os três medicamentos mais consumidos, portanto, foram: em primeiro lugar, com 108 indicações, a **Ritalina**® (quimicamente é o Metilfenidato, estimulante cerebral indicado para o tratamento de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/TDAH); em segundo lugar, com 40 indicações, a **Risperidona** (um antipsicótico indicado para indivíduos adultos com transtornos mentais, demência; não é indicado para menores de 15 anos); em terceiro lugar, com 22 indicações, o **Carbamazepina** (medicamento anticonvulsivante, indicado para epilépticos). Os dados indicativos de uso de cada medicamento são disponibilizados pela ANVISA em bula, fator que nos faz refletir a respeito do “consenso de especialistas” que indicam o uso de Risperidona a crianças menores de 15 anos. Para tratamento exclusivo ou multimodal do TDAH, a ANVISA não está entre eles, visto que a agência fornece explicitações de sua faixa etária como indicativa de prevenção contra efeitos colaterais. Desta maneira, é preocupante a forma como especialistas, profissionais e sociedade, banalizam o uso de psicotrópicos por parte de crianças ainda em desenvolvimento, enquanto que, na contramão, vemos o ganho da indústria farmacêutica e também de profissionais da área da saúde nesse processo de negligência e de contradição de conhecimentos.

Esses dados não são exclusivos e representativos apenas das crianças atendidas no C.A.A. de Presidente Prudente, pois eles são concomitantes com as informações de pesquisas realizadas, por exemplo, por Colaço (2016) e Lucena (2016) ao perceberem o retrato de medicalização no Estado do Paraná. Ambas as pesquisas apontam que o diagnóstico mais realizado, tanto na educação infantil como no ensino fundamental, é o de TDAH. Além disso, os medicamentos mais indicados para tratamento são: Ritalina® e Risperidona. Nossos dados, desse modo, não fogem da realidade na qual convivem nossas



crianças no cenário da medicalização escolar, nem, tampouco do hegemônico diagnóstico estabelecido nas escolas, infelizmente, de outros Estados do nosso país.

A quantidade de crianças diagnosticadas com TDAH e muitas delas medicadas sem haver uma prescrição via estudos/análises de equipes multidisciplinares (sem laudos), em conjunto com a diversidade de remédios para cada tipo de comportamento (tido como sendo “anormal”) e a facilidade em que esses índices se proliferam em nossa sociedade, é alarmante. Concordamos com Moysés e Collares ao afirmarem que enfrentamos a era dos transtornos:

[...] toda criança ou adolescente que apresente modos de aprender, de agir e reagir, de se comportar e de não se comportar, que escapem de padrões mais ou menos rígidos a depender do observador/avaliador, corre o risco de ser rotulado como portador de um transtorno neuropsiquiátrico que demanda longos e caros tratamentos, envolvendo vários profissionais e drogas psicoativas. (2013, p.44)

Não desconsideramos que existam pessoas que necessitem de avaliações da área da medicina e demais áreas/especialidades e que desses estudos seja indicado, talvez, o uso de medicamentos, no entanto, não são a respeito desses indivíduos que falamos. O nível de consumo de medicamentos baseia-se no que os números têm demonstrado, o que chamamos a atenção é sobre ‘os métodos’ utilizados para se chegar ao ‘diagnóstico’ e à indicação da medicação, os quais, no nosso entender, são muito discutíveis, isto, tomando como exemplo a quantidade de crianças que recebem queixas sobre seus comportamentos e queixas de não desenvolverem aprendizagens escolares, sendo que em geral são encaminhadas à avaliação médica, em uma consulta na qual o profissional realiza perguntas sobre a ‘rotina’ da criança no ambiente familiar e escolar. Não há, por parte da maioria dos indivíduos que cuida das crianças dentro do espaço familiar e escolar, a inquietação e/ou questionamento quanto aos diagnósticos médicos e, mais ainda, quanto aos efeitos dos medicamentos no organismo humano. Esses sujeitos não se inquietam diante das reais dificuldades enfrentadas pelas crianças e aceitam passivamente o processo imposto de patologização por ser uma criança “diferente” das outras.

Buscamos neste capítulo apresentar dados para refletirmos sobre a era dos ‘transtornos’ que a maioria das crianças em idade escolar está sendo rotulada, uma vez que o “não aprender” da criança está alicerçado em avaliações psicopatologizantes e clínicas.

Além disso, objetivamos apresentar a concepção hegemônica acerca do TDAH, tanto no âmbito acadêmico quanto no escolar, a qual, infelizmente, é de determinações e compreensões psicopatológicas elaboradas em nossa sociedade por médicos, psicólogos, neurologistas e outros especialistas da área da saúde, o que reafirma o campo de educação escolar sendo invadido por laudos / conceitos médicos que ignoram a especificidade dos processos de ensino e aprendizagem e, mais ainda, não consideram as condições de ordem histórica e cultural no desenvolvimento de nossas crianças.

Concluimos, assim, buscando elencar e explicitar no Capítulo I o surgimento do fenômeno TDAH e como suas características são compreendidas no sistema escolar e acadêmico, da mesma forma com que com suas influências atuam na realidade da criança diagnosticada. Porém, na tentativa de problematizar seus ditos determinantes biológicos dentro dos aspectos psicológicos e pedagógicos, discutiremos nos Capítulos 2 e 3, conhecimentos teóricos que fazem reflexões histórico-críticas acerca do TDAH na Atividade de Ensino e Estudo.

## CAPÍTULO II

### ATIVIDADE DE ENSINO: COMPREENDER O DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Após compreender a concepção biológica do fenômeno TDAH e suas concepções de conceito psicopatológico na área científica e escolar, propomos neste capítulo refletir sobre a ‘Atividade de Estudo’ por reconhecê-la enquanto uma atividade promotora de aprendizagem e desenvolvimento, além de uma condição para o enfrentamento de situações de crianças diagnosticadas com o TDAH. Considerando que as características apontadas do TDAH estão fortemente marcadas no âmbito escolar, preocupamo-nos em não desvincular do comportamento humano desses indivíduos as interferências educacionais em sua constituição histórica.

Como identificamos anteriormente, no âmbito social, científico e escolar estão presentes a concepção que atribui ao próprio indivíduo a causalidade de suas dificuldades no processo de aprendizagem escolar. Em contraposição dessa defesa psicopatológica, disponibilizamos em identificar no ensino, mais especificamente na ‘atividade do estudo’, a suposta causalidade da epidemia de diagnósticos de TDAH, avançando em justificativas para as características determinantes de seu conceito puramente biológico.

Tomando por objetivo desenvolver reflexões que possam nos auxiliar sobre os motivos de a criança ‘diagnosticada’ com TDAH não prestar atenção na atividade de estudo, que é uma queixa indicada pela maioria dos professores, questionamo-nos se não deveríamos pesquisar as situações engendradas dentro de nossas escolas e salas de aulas e se dentro desses espaços é que encontraremos de fato a problemática do fenômeno TDAH. Para tanto: não estaria nos espaços escolares a causa geradora dos supostos transtornos?

Assim, buscamos neste segundo capítulo desenvolver reflexões teóricas sobre a ‘atividade de estudo’ com destaque à ‘atividade de ensino’, isso porque, apesar de analisadas em pesquisa de maneira separada, essas atividades não podem ser fragmentadas uma da outra, pois as consideramos como categorias fundantes e interligadas na formação integral do ser humano.

Martins (2013) explicita, devido aos múltiplos entendimentos direcionados à educação escolar, que é importante estabelecermos qual compreensão iremos discutir a temática de ensino e estudo, visto que estamos diante de um cenário educacional que tem variadas interpretações advindas de concepções pedagógicas divergentes. Por conta disso,

explicitamos que nesta pesquisa adotamos como referencial teórico de nossas discussões as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez estão fundamentadas nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, visando explorar a intrínseca relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural. Com a intencionalidade de refletirmos sobre a natureza/função da educação escolar e a atividade de ensino, nos colocamos a refletir sobre a concepção de homem (destinatário) que o ensino almeja desenvolver/formar, nesse sentido, consideramos que discutir o ato pedagógico é primordial na constituição humana e na formação do psiquismo.

Por fim, as discussões elaboradas nos subitens de concepção histórico-social de homem, funções psicológicas superiores e periodização são importantes para compreendermos o conceito de destinatário ao qual nossa defesa de atividade de ensino se direciona. Da mesma forma, essas concepções nos auxiliam na compreensão de mudanças, crises e transformações comportamentais das crianças durante o período de seu desenvolvimento, não nos permitindo realizar uma compreensão espontânea sobre suas ações.

## **2.1. Concepção histórico-social de homem**

Ao refletirmos sobre o ato pedagógico de ensinar, entendemos como fundamental a compreensão e a visualização da concepção de homem que nos guia e que pretendemos alcançar ao fim de nosso trabalho educativo. Consideramos que se ensinamos, ensinamos alguém e que este, sendo o produto final de nossas ações, precisa necessariamente ser pensado dentro da atividade pedagógica do professor, para que ações, conteúdos e procedimentos sejam direcionados a esse ideal de indivíduo. Da mesma maneira, que essas práticas não se tornem atos “soltos” e desconexos de seu objetivo de ensinar e de seus propósitos de desenvolver as futuras gerações.

Saviani (2003, p.13) afirma que o trabalho educativo é “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida historicamente pelo conjunto dos homens”. Em defesa dessa concepção, Saviani parte do entendimento histórico-social de homem, ou seja, do entendimento de uma natureza de formação baseada no processo de apropriação e objetivação da cultura humana, constituída no resultado da atividade histórica de transformação da realidade. Essa concepção é contrária àquelas que

identificam no próprio aparato orgânico a formação do homem por si só, que nos remetem a idealizações de especificidades tipicamente humanas garantidas pela carga genética.

Leontiev (2004) afirma que não nascemos formados no gênero humano, pois nossas aptidões, categorias e especificidades que nos tornam homens devem ser aprendidas. É por meio da apropriação do que foi alcançado historicamente pelo coletivo de homens que garantimos nossa existência. Desse modo, nosso repertório especificamente humano não é transmitido geneticamente, pois, como indivíduos criativos, elaboramos condições de transmitir a cada nova geração a nossa genericidade acumulada pelos séculos, portanto, nos formamos socialmente.

Quando citamos a compreensão de um trabalho educativo tendo como base o homem em sua natureza histórico-social, referimo-nos ao indivíduo que é identificado como produto do desenvolvimento histórico e cultural, que carrega em sua constituição elaborações coletivas advindas de gerações anteriores, transmitidas a partir da atividade humana. Dessa forma, para que o indivíduo se aproprie de suas especificidades enquanto gênero, é necessário que ele seja inserido na história, que aprenda e interiorize as objetivações engendradas no produto ou no conhecimento elaborado historicamente pela humanidade, levando-o a se objetivar em novas criações, em sua exteriorização do que foi aprendido (DUARTE, 1999).

Em síntese, sobre o processo de desenvolvimento humano, destacamos que:

O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim, “um ato de nascimento que se supera”. (DUARTE, 1999, p.31, grifos do autor)

Entretanto, é importante destacar que tais objetivações estão postas em nossa sociedade por vias da atividade humana histórica, são, portanto, sua síntese. Assim, ao ser inserido nessa estrutura de apropriação e objetivação, o indivíduo também está em atividade humana, mesmo que de maneira inconsciente. Duarte (1999), apoiado nos pressupostos de

Marx, afirma que a atividade humana é além de ser aquela que assegura a existência, garantindo uma relação entre o homem e a natureza. Essa atividade é, também, a que transmite sua genericidade, é a história a ser apropriada e a que cria o sujeito para gerações posteriores.

Leontiev (2004) salienta que a garantia da relação entre indivíduo e natureza não somente propiciou em desenvolvimento humano à satisfação de suas necessidades e à criação de novas objetivações, como promoveu transformações psíquicas no homem. Para modificar a objetividade, o real, o homem precisou alterar sua subjetividade, ou seja, ao mesmo tempo em que alterava a natureza para atender a seus propósitos, o homem se modificava em suas funções psíquicas, promovendo a consciência humana, denominada de reflexo psíquico da realidade: “Destarte, afirmar unidade entre atividade e consciência implica conceber o psiquismo como uma formação na qual a atividade condiciona a consciência – e esta, por seu turno, a regula” (MARTINS, 2013b, p.131). Isso nos permite compreender que, para que a consciência se desenvolva, a atividade se faz fundamental não só como princípio base, mas como função reguladora do desenvolvimento. Portanto, estar em atividade é um processo que se vive em construção, que nos conduz gradativamente a um maior nível de aprendizagem e de desenvolvimento da consciência, a partir de nossas apropriações.

Apesar de ser na atividade que ocorre a formação da consciência humana, é, porém, fundamental salientar que a criança não se insere por si mesma nesse processo, uma vez que é decisiva em sua formação as relações e as condições que lhes são oportunizadas:

[...] Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social. (DUARTE, 1999, p.48)

A presença do outro exerce função primordial na constituição do reflexo psíquico da realidade, pois ele atua como mediador das apropriações e das objetivações proporcionadas ao indivíduo que está sendo ensinado. Assim, enquanto a educação exerce a funcionalidade de socializar e oportunizar os conhecimentos científicos sistematizados e de enriquecimento

significativo para a estruturação da consciência humana, o ensino/conhecimento exerce o papel de mediar e produzir em seu aluno o desenvolvimento das funcionalidades constituintes desse reflexo psíquico (MARTINS, 2013).

Por conta disso, consideramos que o desenvolvimento da criança, no que tange à estruturação da consciência com aporte na atividade, necessita do outro (ser humano mais desenvolvido) enquanto condição de ensino para se apropriar de conhecimentos objetivos (sistematizados) e desenvolver-se qualitativamente, o que torna indispensável, então, a ação do professor no processo/movimento dialético (de apropriação e objetivação) de constituição humana. Compreendemos que reconhecer essa lógica de composição do ser humano, além de se objetivar nessa prática educacional, não nos distancia das problemáticas de aprendizagem e de comportamento encontradas nos espaços escolares. É importante que o professor identifique-se como promotor de aprendizagem e de desenvolvimento e não como simples auxiliar no processo ‘espontâneo’ das funções humanas.

Ainda em discussões baseadas na atividade e em seus componentes de formação, Duarte (1999) afirma que a atividade humana em sua originalidade tem como base o coletivo, ou seja, o trabalho grupal engendrado no cerne das relações sociais, reafirmando a importância do outro dentro de qualquer atividade. Porém, outra especificidade se instala quando dialogamos sobre a coletividade, que seria a necessidade de comunicação, fundamental para a elaboração de meios (linguagens) de expressão, o que denota não somente a mediação das relações sociais existentes, como também de processos simbólicos, signos e instrumentos, elaborados para a comunicação entre os homens e para a transformação da natureza.

Vygotski (1997), em estudos sobre o comportamento humano e sobre as funções psicológicas superiores, enfatiza a importância dos signos como instrumento psicológico mediador do homem. Enquanto os instrumentos de transformação da natureza, por exemplo, um machado, carregam funções e objetivações históricas, por servir de elemento mediador externo e transformador de objetos, o signo, por sua vez, exerce funcionalidade inversa, apesar de não se diferenciar como elo mediador homem-natureza, diferencia-se ao promover modificações no próprio sujeito, ou seja, alterações internas. Com a origem do ato mediado pelos signos, decorre que “[...] no indivíduo surgem representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Os signos internalizados são, como as marcas exteriores, elementos que representam objetos, eventos, situações” (OLIVEIRA, 2010, p.38).

Desta forma, o homem consegue realizar representações mentais sem que para isso precise do ato concreto com os objetos externos, havendo, assim, uma interposição de elemento (*signo*) entre o sujeito e o estímulo do meio, acarretando mudanças psíquicas e comportamentais. O *signo* mediado estabelece relação entre homem-natureza e as funcionalidades psíquicas humanas espontâneas (atenção, percepção, memória, entre outras) foram transformadas em estruturas volitivas. Essa nova estruturação psíquica humana, gerada pela mediação simbólica, liberta o indivíduo de ações e operações imediatistas de caráter biológico, levando-o ao controle de seu comportamento (VYGOTSKI, 1997).

Assim, afirmamos que nosso controle comportamental, nossa atenção direcionada e nossa consciência não são habilidades inatas e desenvolvidas simplesmente por vias de experiências cotidianas e assimilações espontâneas. São compreensões iguais a essas que esperam do aluno (ainda em ensino escolar básico) o controle integral de seus atos frente às atividades pedagógicas e até mesmo frente ao surgimento do interesse em aprender. Ferracioli e Tuleski (2013) apontam que não podemos deixar de considerar que o controle sobre suas funções, como a atenção em da sala de aula, é uma especificidade de categoria apreendida em segundo nível, de ordem consciente, que é diferente da atenção espontânea que a criança transmite em ações cotidianas. Tendo a educação o papel de transmitir conteúdos escolares que promovam a formação do psiquismo humano, sua consciência, questionamo-nos: como seria possível cobrar, dentro da escola, no ensino básico, a conduta de segunda ordem que ela deveria estar promovendo? Em resposta, consideramos que estamos diante de compreensões exclusivamente orgânicas de indivíduo e que a formação do psiquismo humano dentro da atividade de ensino, portanto em processos pedagógicos, são desconhecidas.

É importante salientar que apesar de apontarmos limitações no trabalho pedagógico, não temos a intenção de culpabilizar o professor. Ao apontarmos tais processos, temos a intencionalidade de refletir a respeito da atividade de ensino e das correntes pedagógicas presentes nas práticas escolares. Diante da luta contra a patologização de indivíduos e da medicalização da vida humana, consideramos o professor o sujeito fundamental nesse processo. É necessário entender suas condições de trabalho e suas limitações dentro de um sistema educacional que impõe e influencia diretamente suas ações. Nossas críticas não são sobre a classe trabalhadora, uma profissão, mas ao sistema político-educacional que delimita e reproduz um sistema de opressão e controle sobre os indivíduos que permanecem



subjugados ao poder. Assim, é preciso que nos reconheçamos como sujeitos ativos na aprendizagem e no desenvolvimento histórico-social dos alunos, estando inseridos em um coletivo que busque a superação do sistema dominante, pois:

O desenvolvimento parcial, fragmentado ou insuficiente de quaisquer funções psicológicas não é fruto de transtornos neurobiológicos, mas expressão da alienação desumanizadora das relações de exploração de classe e da apropriação privada do patrimônio humano-genérico. Se tais dificuldades são sociais, originadas nas condições de (re)produção da vida social no nosso momento histórico, isso significa dizer que podem ser transformadas. (FERRACIOLI; TULESKI, 2013, p. 65)

## **2.2. Funções Psicológicas Superiores e sua interfuncionalidade**

Refletindo sobre a formação do indivíduo, compreendemos a estrutura e a formação das funções psicológicas superiores no processo de desenvolvimento humano, analisando historicamente sua filogênese, o que nos possibilita compreender o homem atual e as práticas de ensino na educação escolar. As discussões para este subitem estão exatamente voltadas ao objetivo de aproximar ainda mais o trabalho educativo do professor às transformações psicológicas de seu aluno, assim como do processo de desmistificação de concepções que subentendem o desenvolvimento psíquico da criança dissociado do trabalho educacional.

Como já abordamos, foi através da atividade, mais especificamente do *trabalho*, que o homem desenvolveu suas capacidades psíquicas, ou seja, a partir delas, o homem não somente realiza ações concretas como também produz transformações na materialidade do real, modificando sua subjetividade a partir das mudanças que ocorrem em seu psiquismo. Assim, nessa lógica de movimento homem/natureza é que tivemos a origem das estruturas psíquicas e comportamentais superiores às do animal, não mais submetidas a relações imediatas, mas de ordem consciente de suas vontades. O psiquismo humano ultrapassou os limites do biológico, dos reflexos e das reações estereotipadas, deixando para trás funções/comportamentos elementares, em função de elementos de mediação (signos e instrumentos).

Vygotski (2007), em estudos sobre a identidade dos elementos de mediação, afirma que apesar de signos e instrumentos estarem em uma mesma categoria de mediação, na atividade psicológica, os mesmos se distinguem quanto ao controle do comportamento. Isso

porque os signos atuam orientando o homem internamente, instrumentos que seguem a mesma função e influem no comportamento de reflexo externo do homem. Porém, ainda há um terceiro ponto que os coloca em elo, é o ligamento que passa a existir entre o controle da natureza e o controle do comportamento porque, ao transformar o meio externo, transformações internas são também movidas:

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia a forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. (VYGOTSKI, 2007, p.56)

Dessa forma, a atividade do homem ligada ao uso de instrumentos e signos, projeta internalizações, reconstruções internas de ações objetivas, possibilitando ao homem mudanças estruturais, que partem de funções elementares básicas para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores.

Vigostki (2000), em estudos sobre a estrutura das funções psíquicas, definiu como elementares as primeiras estruturas tidas pelo homem, de formação estritamente biológica e de caráter imediato, como, por exemplo, o reflexo. Tal estrutura elementar não passa pela ordem cultural, pois não utilizamos processos de internalizações simbólicas para adquiri-las. Elas simplesmente estão ali, dadas ao homem, porém, concedem-nos base para nossas formações funcionais e comportamentais superiores, as quais só conseguimos atingir quando entramos em contato com apropriações culturais humanas. Dessa maneira, funções psicológicas denominadas superiores permitem-nos avançar frente às estruturas elementares, uma vez que são produtos da apropriação histórica do homem e possibilitadas no ensino por meio de sua transmissão de conteúdos. São, assim, especificidades conquistadas pelo homem por sua transformação social que lhe possibilita o controle voluntário de suas ações.

Entretanto, é importante salientar que não estamos nos referindo a qualquer conteúdo escolar como forma primordial de apropriação do homem para a transformação de suas funções psíquicas. Nossa defesa está nos conceitos de ensino elaborados por Saviani (2003):

[...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se

confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2003, p.13)

Compreendemos, portanto, que o *clássico* são os conceitos científicos de acúmulo histórico, que perpassa por gerações e ainda se constitui como conhecimento fundamental para a formação do homem. Conhecimentos produzidos e que carregam em si demandas das necessidades evolutivas da humanidade transportam a objetividade necessária para a base motora do ciclo de apropriação e objetivação do homem. Dessa forma, a qualidade do que é transmitido ao aluno também interfere na formação do sujeito, o que denota mais uma vez a incidência do ensino na psique human-a e nos coloca em ponderação sobre aquilo que é transmitido em nossas escolas.

Os conteúdos clássicos cabem, portanto, nas compreensões de apropriação dos resultados das atividades humanas e no processo de ensino em conjunto com a concepção de reprodução da humanidade engendrada nesses conhecimentos. Isto, falando de um sentido dialético de reprodução, que não carrega em seus preceitos o favorecimento de ensino conteudista voltado ao mercado de trabalho, nem tampouco se pauta em técnicas de como educar um sujeito, mas sim se preocupa em reproduzir o princípio da contradição em preservar o que existe e, ao mesmo tempo, transformá-la em algo diferente. Possibilitar por vias da reprodução de conteúdos apropriações significativas: “[...] traz novamente à vida a atividade humana acumulada na cultura” (DUARTE, 2016, p.54).

Vigotsky e Luria (1996) afirmam que o processo cultural de formação das funções e dos comportamentos superiores pode ser visto em prática durante o desenvolvimento da criança em dois estágios. Em um primeiro momento, a criança percebe o mundo dos objetos de maneira estranha, diferente a ela, não reconhecendo esses instrumentos como parte integrante de seu mundo. Gradativamente, a criança vai se aproximando desse novo campo objetual, chegando a adquirir controle sobre eles e utilizá-los como instrumentos de uma atividade. Para os autores, a criança neste estágio começa a utilizar os instrumentos como forma de apoio a alguma necessidade ou a algum movimento natural, porém ao passo de seu uso, ela também forma recursos novos de comportamento que possibilitam utilizá-los e agir com auxílio deles.

O segundo estágio é definido pela origem de operações mediadas na atividade e no comportamento da criança. Faz uso de signos como ferramentas de estímulo. Além disso, a criança reconstrói comportamentos e funções elementares básicas ligadas a reflexos condicionados, desenvolvendo novas funcionalidades, aptidões, sendo essas, especificidades tipicamente humanas, construídas pelo coletivo histórico de homens.

Esperamos ter explicitado nossa compreensão sobre a importância dos processos de apropriação do conhecimento cultural criado pelo homem. Essa estrutura é crucial para o desenvolvimento de capacidades tipicamente humanas, assim como para a regulação de nosso comportamento. Compreendemos que esse conhecimento nos convence “ [...] de que é absolutamente impossível reduzir o desenvolvimento da criança ao mero crescimento e maturação de qualidades inatas” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.214).

Portanto, entendemos que se uma criança enfrenta, durante seu desenvolvimento, problemáticas relacionadas a dificuldades comportamentais e até mesmo funcionais, em um primeiro momento devemos compreendê-la como ser social, síntese de suas determinações para, assim, analisar seus processos históricos de mediação e apropriação, antes mesmo de classificá-la a condições psicopatológicas. Não podemos deixar de considerar que, como indivíduos que precisam se apropriar de sua genericidade, e que, por isso, precisam de uma educação de qualidade, corremos o risco de não estarmos fornecendo a esses indivíduos condições humanas de formação. Quando dizemos nós, não estamos nos referindo a professores ou a atuantes em áreas da educação, mas sim à sociedade como um todo, pois não limitamos nossos estudos na intencionalidade de julgar profissionais e sim temos o objetivo de transformar posicionamentos e, acima de tudo, auxiliar as nossas crianças. Este trabalho não é uma crítica direta ao trabalho pedagógico e sim uma reflexão sobre ele e ao constante avanço da medicalização na vida de indivíduos ainda dentro da escola. Acreditamos que somente uma concepção histórico-social de homem pode nos fazer refletir sobre as aparentes queixas e sobre os ditos sintomas que a criança transparece em suas ações e em seus comportamentos. Compreender o psiquismo humano como produto de conquistas históricas e compreender como essas aquisições interferem no comportamento humano nos ajudam a entender que comportamentos e funcionalidades prejudicadas, como falta de atenção e memória, podem estar vinculados às dificuldades produzidas no ciclo de apropriação e objetivação da criança.

No conceito de TDAH, como identificamos no primeiro capítulo, é presente a dicotomia entre as características de desatenção e de comportamentos com as funcionalidades psíquicas da criança, até mesmo o direcionamento da causa a parâmetros apenas fisiológicos. Nesse sentido, consideramos importante os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural sobre os estudos das interfuncionalidades psíquicas e como a análise de função (no caso do TDAH, a *atenção*) atribuída a um local e como a unidade dissociada do todo se tornam frágeis perto das explicações dessa teoria.

Para refletirmos sobre os aspectos cognitivos considerando-os processos funcionais e não limitados a localizações cerebrais, é essencial a compreensão do conceito de “função” que Luria (1981) nos apresenta. Para o autor, o significado de função nasce em meio a estudos biológicos, devido a exames realizados por investigadores sobre as funções elementares. O significado de função é, dessa forma, atribuído primeiramente à funcionalidade de um tecido particular. Em análise de um só órgão, como o entendimento de que a secreção da bile é uma função do fígado, parece adequado, porém, tal interpretação não se encaixa em todos os usos desse organismo como parte de um sistema. Por exemplo, ao nos referirmos à função digestória, sistema em que a bile atua, não se pode definir a uma só unidade e a um só tecido o funcionamento da digestão do corpo, pois há a participação de vários órgãos nessa complexa atividade, como intestino, estômago, entre outros. Tem-se, então, outro significado ao conceito de função que, de forma mais ampla, define um trabalho conjunto, constituído por um complexo sistema funcional: “[...] a presença de uma tarefa constante (invariável), desempenhada por mecanismos diversos (variáveis), que levam o processo a um resultado constante (invariável), é um dos aspectos básicos que caracterizam a operação de qualquer sistema funcional” (LURIA, 1981, p.13).

Luria (1981; 1979) identifica que no sistema funcional há uma segunda especificidade característica de sua composição, a ela incluem propriedades de execução de impulsos aferentes, que conduzem sinais de órgãos sensitivos a regiões nervosas centrais e eferentes, que conduzem os sinais das regiões nervosas centrais aos órgãos efetores, sensitivos. Trata-se de um sistema funcional que constitui em sua integridade comunicação e ação entre órgãos e até mesmo aspectos motores, o que reafirma a inter-relação entre os organismos internos e externos ao homem, assim como as interferências deles. Dessa forma, por se compreender o conceito de função nessa abrangência totalizante e complexa, fica impossível dizer que tal função psicológica superior ou tal sistema funcional se localiza apenas e

exclusivamente em um determinado local do cérebro humano, pois, até mesmo as funcionalidades consideradas psicologicamente simples apresentam em suas estruturas operações e elos complexos. Assim, uma única função carrega componentes diversos, que se inter-relacionam e que dependem desse todo para o êxito de sua ação.

Se considerarmos, portanto, todos os pontos elencados sobre a base do processo de *função*, identificaremos que elas operam em ação conjunta na elaboração do reflexo psíquico da realidade concreta, da consciência humana. Isso torna frágil o fator de discussão do déficit de atenção por só uma unidade, visto que ambas se comunicam e dependem uma da outra para a realização de um trabalho. Por conta disso, se entendermos que existe uma dificuldade característica de uma função, a mesma limitação teria que ser difundida por entre as outras funcionalidades, o que esvaziaria a compreensão de que existe uma disfunção em um local exato do córtex. Contudo, considerando que a interfuncionalidade é compreendida como fruto do desenvolvimento, podemos pensar em função isolada apenas no âmbito elementar, involuntária, porém não é essa que pontuamos neste momento.

Luria (1979) lança mão ainda de outro entendimento sobre o conceito de interfuncionalidade. Compreendendo o desenvolvimento ontogênico do homem, não podemos deixar de considerar que a atividade consciente mantenha uma ligação direta com a realidade concreta e assim com seus objetos, que agem como apoio externo do indivíduo frente a operações psíquicas, como, por exemplo, o simples ato de recordar de algo usando fitas no dedo. Esses processos externos do homem não só desenvolveram capacidades psíquicas como também auxiliaram conexões funcionais entre partes orgânicas do cérebro humano, levando a um só exercício psíquico. Portanto, em uma atividade que julgamos estar direcionada a uma função, podemos afirmar que ela não carrega em sua atividade psíquica apenas o direcionamento para um desenvolvimento unitário, mas exerce influência em seu conjunto, como um todo. Para o autor, o processo mental do indivíduo nunca se estabelece de maneira estática, imutável. Identificamos isto durante o desenvolvimento infantil, quando, em determinado tempo, a criança só consegue realizar uma atividade com auxílio de outra pessoa, sendo que gradativamente esta operação se internaliza e se torna automática, deixando de ter dependência com seu apoio objetal.

O desenvolvimento das funções ocorre em atividade. Pelo fato de as funções serem estruturas mobilizadas nesse mesmo processo, elas atuam em elaboração do ideal que não se desconecta do real, da realidade concreta, o que mantém o movimento dialético devido à

causalidade histórica da sociedade vivente e da apropriação assimilada pelo sujeito. Isso nos permite compreender que o reflexo psíquico (imagem subjetiva) possui níveis e formas, mas nunca de maneira imutável, portanto, se a consciência de um indivíduo avaliado com TDAH, que em conceito biológicos apresenta dificuldade, sua condição pode e deve ser transformada, principalmente via processos de educação escolar com força motriz dos conhecimentos a serem apropriados:

As funções psicológicas são funções desenvolvidas a partir do ato instrumental, são funções cognitivas e afetivas. Todas as funções, umbilicalmente unidas, caracterizam o psiquismo humano, ou seja, todas as funções psicológicas corroboram para a formação da imagem subjetiva da realidade. A imagem subjetiva, necessariamente, não está pronta, não é estática, basicamente por dois motivos. Primeiro porque a realidade objetiva sempre está em movimento e a imagem subjetiva da realidade deverá sempre acompanhar tal movimento para que haja a inteligibilidade do real. Segundo, porque essa imagem, em cada etapa do desenvolvimento humano, está sendo organizada no processo de desenvolvimento do pensamento conceitual. (ANJOS, 2013, p. 67)

Ao considerarmos que a atividade humana é uma categoria complexa e necessita da atuação de múltiplos sistemas para a sua execução, compreendemos, então, que o homem provoca áreas que antes não estavam ligadas com novas conexões, por conta disso se usa a terminologia interfuncional. Assim como essa atividade humana se inter-relaciona com diversas especificidades do mundo concreto, sendo que ele ocorreu com a nossa psiquê. Sendo, então, o psiquismo humano a imagem subjetiva dessa atividade, qual seja, da realidade concreta do homem, não cabe dizer que nossas especificidades, como atenção e memória voluntária, se concretizam de maneira estática, nem tampouco que se limitam em espaços dessa base material.

Martins (2013) explicita um pouco mais sobre esse trabalho de formação da imagem subjetiva do real, quando menciona que o exercício dos processos mentais, funções psicológicas superiores, é exatamente construir essa imagem subjetiva da realidade concreta. Essas funções colocam-se, então, a serviço dessa formação, desse reflexo, sem o qual seria impossível ao homem se constituir enquanto gênero humano, em aspectos do controle de seu comportamento, de sua atividade, de seu trabalho. Por isso a construção desse reflexo psíquico, assim como a execução de uma atividade consciente é dependente dessa correspondência entre o ideal e o material.

Em suma, retomando as queixas de professores a respeito da falta de atenção da criança em sala de aula, se considerarmos que a ausência de uma determinada função, dentro de uma atividade, não nos dá comprovações de sua não aprendizagem ou que ela não esteja desenvolvida, principalmente quando tal função pode ser reconhecida em outras ações da criança. A formação das funções psicológicas superiores e a consciência do indivíduo são estruturadas via rede de conexões das funções, que se transformaram em superiores pelo uso de signos na atividade. Essa consciência e essas funções de segunda ordem dão condição para que o sujeito controle suas ações e consiga manter a atenção, por exemplo. Entretanto, o desenvolvimento dessas funcionalidades, a consciência humana e o controle comportamental do indivíduo precisam estar em atividade. Nesse sentido, questionamos se as queixas que levam ao TDAH seriam desencadeadas não por uma disfunção ou qualquer déficit patológico, mas em relação às crianças que não estão se objetivando e se apropriando da atividade, mais especificamente na atividade de estudo.

### **2.3. Periodização do Psiquismo Humano**

Durante nossos estudos sobre o ensino e a formação do homem enquanto ser histórico-social e reconhecendo o indivíduo a quem ensinamos, identificamos como principal força motriz de desenvolvimento humano a *atividade do trabalho*, buscando considerar o quanto essa categoria possibilitou e possibilita à espécie humana a constituição e a apropriação de uma exclusiva genericidade. Entretanto, ao considerarmos o período de desenvolvimento infantil, nos quais os aspectos cognitivos e sociais se modificam, a criança identifica o mundo de maneira diferente do adulto, suas forças motivadoras de atividade se alteram devido às demandas da atividade social, portanto, sua atividade mediadora também se modifica. Entendemos que compreender tais diferenciações faz parte das categorias de ações da atividade de ensino, principalmente no planejamento de procedimentos de aprendizagem, assim como identificar o destinatário de nosso trabalho pedagógico está também nas especificidades da periodização humana. Visamos, com isso, apresentar a atividade e o problema da periodização como estruturas dominantes em determinadas fases do desenvolvimento humano para que possamos compreender os processos psicológicos que perpassam a vida da criança, as forças motrizes geradoras de mudanças e, assim, refletir a respeito de práticas de ensino que levem em consideração essas configurações do desenvolvimento humano.



### **2.3.1. Atividade: atividade dominante**

Ao estudarmos o desenvolvimento humano e as funções psicológicas superiores, identificamos na atividade a engrenagem das transformações psíquicas do homem, ou seja, na sua constituição como gênero humano. O homem não se difere quando nos dispomos a refletir sobre sua formação no aspecto de desenvolvimento infantil atrelado à periodização.

Leontiev (2006, p.64) afirma que a periodização humana é marcada por estágios que se modificam no desenvolvimento da criança até a fase adulta, porém “[...] o critério de transição de um estágio para outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade”.

Ao fazer essa afirmação, Leontiev (2006, p.65), então, destaca um tipo de atividade em específico, aquela dominante (*guia*). É a que possibilita o desenvolvimento de outras atividades, as quais modificam e transformam os processos psíquicos e que, não distante, promovem as reestruturações na personalidade da criança, ou seja, é “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento”.

O fator dominante (guia) nessa concepção de atividade é o pressuposto de sua estrutura, a qual está atrelada aos períodos do desenvolvimento infantil. Porém, quando refletimos sobre a atividade, principalmente àquela que é guia em períodos e em épocas do desenvolvimento, é importante entender que não é toda e qualquer realização do homem que pode ser considerada como atividade em si. O que queremos dizer é que a atividade se concretiza dentro de um conceito no qual possui estruturas e regras que a definem, assim, nem toda ação humana pode ser considerada uma atividade e/ou muito menos que ela seja a dominante.

Leontiev (2004; 1978) afirma que toda atividade é realizada a fim de satisfazer uma necessidade do homem, porque é ela que orienta e regula esta estrutura em sua ação concreta, sua condição de surgimento. Entretanto, as necessidades só podem cumprir tal função de orientação se são objetivas, isto é, se elas não podem determinar a orientação concreta do sujeito sem antes encontrar no objeto sua determinação, que se trata de se objetivar nele, tornando o objeto motivo de sua atividade.

Outro componente da *atividade* que pode ser correlacionada fortemente a essa atividade objetiva é o *motivo*, uma vez que, conforme Tuleski e Eidt (2016, p.148), a “[...] psicologia histórico-cultural entende que o motivo da atividade é aquilo que impulsiona o homem a agir e que dirige esse agir para a satisfação de uma determinada necessidade”. O que ocorre é que:

[...] no próprio estado de necessidade do sujeito não está rigorosamente registrado o objeto que é capaz de satisfazer a necessidade. Até a primeira vez em que é satisfeita, a necessidade não “conhece” seu objeto, porque este ainda deve ser descoberto. Somente como resultado desse descobrimento, a necessidade adquire sua objetividade e o objeto que é percebido (representado, concebido), adquire sua atividade estimuladora e orientadora de sua função, quer dizer, se converte em motivo. (LEONTIEV, 1978, p.148, tradução nossa)

Portanto, o *motivo* é a ligação da necessidade com o objeto, com o fim que promove a atividade, sendo ela também sinônimo de possibilidades da escolha do produto final. Assim, se estamos com fome, logo formulamos a representação de um tipo de comida, que contém nossos gostos, nossas vivências, entre outros aspectos e não somente o puro semblante de ser comida. Os *motivos* são tão fundantes na atividade e no comportamento do indivíduo, que é por meio de sua substituição que ações se transformam em complexas atividades. Ocorre que “[...] o motivo da atividade, sendo substituído, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade” (LEONTIEV, 2006, p.69). Está, nessa organização, a forma com que todas as atividades são engendradas e como ocorrem as mudanças de atividades principais.

Mas o que seria ação? Leontiev (2006, p.69) afirma que “[...] um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte”. É importante salientar que estamos nos referindo a um ato ou a uma ação que é um processo de mobilização da atividade, quer dizer, estamos nos referindo a uma estrutura interligada a uma ordem maior e não nos referimos a um ato solto, não consciente. Para que possamos compreender tal aspecto, destacamos o exemplo de uma pessoa faminta:

[...] ela deve realizar uma série de ações internas e externas que não estão diretamente relacionadas com a obtenção de alimento, tais como planejar, mentalmente, as ações necessárias para saciar a fome, ir ao supermercado comprar comida, voltar para a casa, acender o fogo e cozinhar a comida.

Verifica-se, assim, que no interior de uma única atividade são desempenhadas várias ações parciais que, se analisadas isoladamente, não coincidem diretamente com o motivo que impulsiona a atividade de alimentação. Ir ao mercado e colocar uma panela no fogo, por exemplo, são ações que em si mesmas não saciam a fome, mas o encadeamento dessas ações permite a satisfação da necessidade desencadeadora da atividade. (TULESKI; EIDT, 2016, p. 47)

Assim, um conjunto de ações que promovem em atividade o fim da necessidade alcançam o objetivo ou o produto final por meio de seus atos que, no exemplo, seria a comida. Entretanto, essas ações não estão isoladas da atividade, ou seja, o homem tem atitudes com consciência de sua finalidade. Leontiev (2004), nesse processo, atribui a consciência de suas ações ao processo de significação. O fato de o indivíduo, por exemplo, ir ao supermercado comprar alimentos, depois implementar ações de preparo desses alimentos, como colocar a panela no fogo e ligar o fogão são ações que movem a atividade de se alimentar e que só foram possíveis devido à apropriação da experiência humana sobre os processos culturais de produção de comida:

A significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social, torna-se assim a “consciência real” dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles. (LEONTIEV, 2004, p.100)

As significações sociais fixadas na linguagem, mais precisamente no significado da palavra, unidade entre pensamento e linguagem, dão ao indivíduo a condição de se objetivar e de estabelecer sua consciência. Neste momento, vemos novamente a importância da apropriação de signos (linguagem) na formação da psique humana e na assimilação de conceitos engendrados nos conteúdos advindos da produção histórico-social do homem. Porém, a significação é derivada da imagem subjetiva da realidade independentemente da relação pessoal do homem, de sua personalidade. Esse fator pessoal não é desconsiderado nesse reflexo do real estabelecido graças à significação, ao nível em que assimilo e tal como o que ela reflete em mim dependem do sentido subjetivo e pessoal que atribuo (LEONTIEV, 2004).

Leontiev (2004) defende que o *sentido* é a relação objetiva estabelecida entre o objeto que promove a ação do indivíduo, ou seja, é o motivo com o produto final que orienta sua ação. É, portanto, a relação entre motivo e fim que “[...] designa aquilo que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula” (LEONTIEV, 2004, p. 104). Assim, para que possamos descobrir o sentido pessoal atribuído pelo indivíduo, é preciso que se revele também o *motivo*.

Ainda segundo Leontiev (2004), os elementos da consciência humana estão exatamente na base dos conteúdos sensíveis (sensações, imagens da percepção, representações) que seriam o conteúdo imediato da imagem subjetiva da realidade, com a significação social e o sentido pessoal. Dessa maneira, o que vemos até aqui reafirma nossa concepção de estreita relação que se mantém entre a atividade e o desenvolvimento da consciência, assim como do psiquismo humano. Motivo, sentido pessoal, significação, ações, necessidades, entre outros, caminham em uma lógica de desenvolvimento inseparável. Podemos afirmar que não há um sem outro e que, havendo a ausência de qualquer um deles, corre-se o risco de não haver desenvolvimento da consciência, pelo menos não em seu nível mais qualitativo.

Apesar de identificados os processos de ações da atividade e sua tomada a níveis de consciência nos aspectos de sentido e significação, outro aspecto atribuído à atividade é o conceito de operação, pois, “Por operações, entendemos o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela” (LEONTIEV, 2006, p.74). Por conta disso, podemos considerar a operação como as variadas formas de como realizar a ação e, no “[...] caso do estudante que deve resolver a tarefa dada pela professora, a memorização como ação pode ser realizada por diversas operações: registro em um papel, repetição em voz alta das regras de pontuação ou outras” (TULESKI; EIDT, 2016, p. 47).

Apesar de distintas em suas especificidades, *ação* e *operação* podem, em atividade, se converter uma na outra. Vejamos um exemplo de transformação de ação em operação:

No início da apropriação da linguagem escrita, a atividade da criança consiste em uma soma de ações não automatizadas, ou seja, exige a constante mediação da consciência para a reprodução de cada uma das letras. Mediante a prática e o treinamento, elas se convertem em operações, tornando-se automatizadas, dispensando, assim, essa constante mediação da consciência. (TULESKI; EIDT, 2016, p.48)

Nesse caso, a prática torna a criança livre de ações independentes, transformando-as em operações de uma ação maior e de uma atividade mais complexa. Ocorre, desse modo, a transformação de ações em operações. A criança não precisa mais pensar para conseguir dar forma a letras de uma palavra, pois o processo já está automatizado. Ela consegue unir as antigas ações em uma só realização, fazendo com que as tornem operações. Assim, é importante entender que apesar de não precisar mais mediar constantemente a realização da letra à sua consciência, esse ato não deixa de ser consciente, muito pelo contrário, isso denota que ele foi apropriado.

Saviani (2003) explica que só conseguiremos alcançar a liberdade quando nossos atos forem dominados, ou seja, quando adquirirmos *habitus*, que é a transformação de nossas apropriações em segunda natureza, o que, na Pedagogia Histórico Crítica, são os comportamentos automatizados que um dia foram desdobrados e conscientes e que em processo histórico se condensaram. Dessa forma, a transformação de ações em operações são domínios de mecanismos que se engendram a favor de nossa aprendizagem e de nosso desenvolvimento, bem como são suas características. O termo *liberdade*, em uma base do materialismo histórico dialético, não é sinônimo de abandono dos aspectos mecânicos e de suas constantes mediações na consciência, mas de apropriação e internalizações de atos que agora operam como estruturas internas. Assim, não deixamos de pensar para realizar, mas superamos a dependência de atos separados e presos a um só objetivo para níveis de pensamentos mais complexos.

Contudo, uma ação não se converte em operação a partir do desenvolvimento maturacional da criança, uma vez que esse processo de elaboração de *habitus*, conforme Saviani (2003), necessita ser impulsionado, mediado pelo indivíduo mais desenvolvido, por exemplo, no processo de alfabetização, precisa ter auxílio do professor. O estado de *habitus*, de dominação de nossos atos é, portanto, uma aprendizagem, assim, necessita de estruturas que o promovam.

Leontiev (2006) destaca que, para transformar uma ação em operação, é necessário que se exponha à criança um novo propósito para as ações que realiza, levando-a à compreensão de que a ação realizada até aquele momento se torna meios para realizar uma nova ação, em “[...] outras palavras, aquilo que era algo da ação dada deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito” (LEONTIEV, 2006, p.75). Isso nos possibilita compreender que a repetição de ações efetivadas pela criança, sem

apresentação de propósitos e objetivos, não transforma operações mecânicas em ações conscientes, com isso, pode-se decorar, mas não quer dizer que essas repetições efetivem um aprendizado consciente, porque:

[...] a operação converte-se em ação quando determinados comportamentos, que antes eram realizados pela criança sem intencionalidade ou consciência, mas com a mediação de adultos, sofrem mudanças em suas características. A repetição mecânica e não refletida de comportamentos da criança com objetos distintos adquire novos contornos quando o adulto lhe ensina como utilizar, por exemplo, a colher na alimentação, ferramenta que antes era usada como qualquer outro objeto, para atirar, bater na mesa ou no chão para emitir sons, etc. (TULESKI; EIDT, 2016, p.48)

Dessa maneira, o que identificamos é que tanto a conversão de ação em operação quanto a conversão de operação em ação envolvem o processo de objetivação e apropriação da cultura humana, da mesma forma ocorre com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da atividade pedagógica de ensino do professor. São, assim, consideradas como estruturas indissociáveis e especificidades que se completam em uma só formação de indivíduo. Podemos, então, concluir, que a atividade promove a consciência e que as atividades sem apropriação cultural de conhecimentos tipicamente humanos e sem mediações pedagógicas correm o risco de não se tornar conscientes, nem, tampouco, podem se constituir em atividade em si, o que deixa de promover a consciência do homem, principalmente quando discutimos sobre períodos e épocas com atividades guias. Mas onde especificamente entra o ensino nesse processo?

Toda ação humana está orientada para um objeto, de forma que a atividade tem sempre um caráter objetual. O êxito de uma atividade está em estabelecer seu conteúdo objetual. O ensino tem a ver diretamente com isso: é uma forma social de organização da apropriação, pelo homem, das capacidades formadas sócio-historicamente e objetivadas na cultura material e espiritual. (LIBANEO, 2003, p. 7)

Como estudamos neste subitem, toda a atividade volta suas estruturas (necessidades, ações, operações) para o objeto, ou seja, o caráter objetual medeia essa relação criança/adulto, dando base para a aprendizagem e para a internalização da linguagem e dos signos disponibilizados pelo meio e pelo professor no caso do ensino. Portanto, na atividade voltada à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança a qual ela se encontra, o ensino é quem vem a promover o conteúdo objetual, fim da atividade do sujeito ao qual ele ensina,

assim como a sua forma. Por conta desse fator, não podemos afirmar que a atividade de ensino proporcionada pelo professor não se relacione com as atividades guias que ocorrem durante o desenvolvimento da criança até a fase adulta. Ao contrário, trata-se de uma só unidade que não se separa, principalmente dentro da atividade de estudo que discutiremos adiante.

### **2.3.2. Épocas e períodos do desenvolvimento**

Conforme a Teoria Histórico-cultural, o processo de periodização do desenvolvimento das crianças em épocas e estágios são movidos internamente por atividades guias que possibilitam, em determinados períodos, avanços na aprendizagem e transformações internas da criança. Como podemos identificar na formação do indivíduo, a atividade é quem conduz as principais e importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, por isso a importância de se reconhecer a atividade durante a aprendizagem e o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, entendê-la em sua função e estruturação. Entretanto, entender a periodização é também compreender que em nossa formação, da fase infantil até a época adulta, somos movidos por diferentes tipos de atividades guias em distintas épocas de desenvolvimento. Tais transformações não são marcadas por uma construção mecânica e evolutiva. Para que a atividade exerça o processo de viragem ou o processo chamado período de crise, é importante que sejam engendrados por contradições entre a necessidade da criança e a nova posição que ela ocupa em sociedade. Esse momento de crise (viragem) é uma etapa de contradição necessária e indica um período de transição e transformação, que pode se manifestar de maneira aguda, percebida especialmente por drásticas mudanças comportamentais ou pode, até mesmo, ser despercebida, visto as poucas mudanças no comportamento da criança. (LEONTIEV, 2010; ELKONIN, 1987; VYGOTSKY, 1996).

Vygotsky (1996) nos propicia importantes contribuições sobre as crises que integram o desenvolvimento infantil e que auxiliam na compreensão da periodização. Ao entrar nos períodos de crise: “[...] se distingue mais por características opostas: perde o interesse que antes orientava toda a sua atividade que ontem ocupava a maior parte seu tempo e atenção, e agora parece que as formas de suas relações são esvaziadas de vida exterior e interior” (VYGOTSKY, 1996, p.247).

O que ocorre é que a criança não mais satisfaz suas necessidades diante da realidade posta até o presente momento, visto que a lógica do movimento dialético de seu

desenvolvimento e a atividade lhe conduziram a novas carências, o que irá exigir também novas apropriações e novas objetivações da realidade concreta: “Os períodos de crise, em oposição aos períodos estáveis, propagam-se por tempo relativamente curto, mas produzem na personalidade da criança mudanças e deslocamentos bruscos e fundamentais na relação com a realidade” (MARTINS; FACCI, 2016, p.154). Essas crises podem acarretar mudanças no comportamento das crianças, por isso, acreditamos que muitas dessas alterações são hoje em dia associadas com as ‘problemáticas’ de conduta e de comportamentos, muitas vezes, até em relação aos casos de ‘desobediência’. Talvez, por não serem compreendidas em sua real concretude, acabam por serem avaliadas socialmente como dificuldades biológicas estereotipadas, isto é, definidas como algo próprio daquele indivíduo singular, o que acaba por subjugar estruturas de caráter psíquico que devem ser correlacionadas a processos educativos e a justificativas psicopatológicas, levando ao diagnóstico de TDAH e até mesmo à medicalização.

Compreendemos que a crise do desenvolvimento é um processo que necessita ser estudado para além de um período de instabilidade. Precisa ser considerado uma etapa que deve ser permeada de atividades educativas ricas em manifestações e comunicações por parte das crianças, mais especificamente, deve apresentar dificuldades que ultrapassem seu desenvolvimento. Por isso, mais uma vez, enfatizamos a importância de compreensão da periodização do desenvolvimento infantil, em especial ratificamos a relevância do entendimento dos períodos de crises.

Contudo, vale ressaltar que toda aprendizagem e todo desenvolvimento dependem das condições históricas que circunscrevem a existência de cada sujeito, assim como do conteúdo concreto de seu estágio. Por isso, o valor de se compreender cada atividade principal e suas especificidades para que possamos identificar tais momentos no desenvolvimento da criança e auxiliá-la em seus períodos de acordo com as suas necessidades. Entender a periodização humana em sua totalidade não somente nos possibilita identificar a importância das apropriações culturais e sociais no desenvolvimento da criança, compreendendo-a em um processo dinâmico e lógico, como também nos possibilita associar problemáticas educativas a crises e dificuldades que podem ocorrer durante os processos de viragem, podendo explicitar muitas de nossas queixas escolares. Elencar a periodização nesse trabalho não somente viabiliza uma discussão importante para



a pesquisa, como também carrega a intencionalidade de auxiliar professores em prol da aprendizagem e do desenvolvimento de seus alunos.

Vygotsky (1996) afirma que as crises psicológicas da idade são frequentes e ocorrem ao longo do desenvolvimento infantil por mais de uma vez, sendo que no primeiro ano de vida há a *Crise pós-natal*, durante a Primeira Infância – *Crise de um ano*; na Idade Pré Escolar, a *Crise de três anos*; em Idade Escolar, a *Crise dos Sete anos*; na Puberdade, a *Crise dos Treze Anos*, e, por último, a *Crise dos dezessete anos*. Cabe ressaltar que, assim como toda etapa da periodização, as crises colocadas em idades psicológicas não se referem, em seu mais amplo sentido, à idade biológica do indivíduo. Ou seja, não necessariamente em determinada idade a criança vivenciará dada crise, nem com certa idade estará nesta ou naquela atividade principal. A idade cronológica é, portanto, um parâmetro relativo, pois o lugar que o indivíduo ocupa em sociedade, assim como as suas condições históricas, interferem no processo dos estágios. O desenvolvimento cultural de cada indivíduo e as características das relações sociais são, portanto, determinantes no desenvolvimento da criança, visto que a periodização não tem como base de sustentação seu tempo maturacional.

A compreensão das crises consideradas ponto de viragem é importante para entender que desde o nascimento até a idade adulta passamos por etapas diferentes, que necessariamente precisam de atividades distintas, o que nos faz entender o comportamento humano em determinadas idades e compreender como a ação do professor pode se tornar mais qualitativa e intencionalmente planejada. Elkonin (1987) destaca na *primeira infância* duas atividades: a *comunicação emocional direta* e a *atividade manipulatória objetal*. A primeira ocorre desde o nascimento e antes mesmo da atividade sensório motora de apreensão e utilização de objetos. Nessa fase, a criança mantém uma estreita relação direta e afetiva com os adultos e suas orientações com o meio ocorrem exatamente por esse contato. A criança utiliza o choro e/ou o sorriso para se comunicar ou expressar algum incômodo e sentimento. Da mesma forma, é por meio das vias sensoriais, motoras e emocionais que a criança interpreta as influências do meio ao seu redor.

No desenvolvimento da criança, mais especificamente a partir do primeiro ano, ela terá comportamentos condicionados que será produto da relação social com os adultos, dos processos de orientação da linguagem oral que lhe afetam diretamente por via de influências orientadoras. Assim:

Em um segundo momento, ainda na primeira infância, a atividade principal passa a ser a objetual-instrumental, na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos e, para que ocorra essa assimilação, é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças. A comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática. Por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos. (FACCI, 2004b, p.68)

Ocorre, então, um afastamento da comunicação emocional direta entre a criança e o homem, há um distanciamento de suas ações, porém efetivam-se os primeiros aparecimentos de categorias de mediação exercida pela linguagem e pelo objeto. Entretanto, apesar das orientações da linguagem, Elkonin (2012) afirma que o que temos é a inteligência prática atuando na inter-relação da criança com o meio e suas ações são centradas na atividade com o objeto. Ao contrário do que pensamos então, a linguagem não é o processo dominante nessa mediação e sim o objeto, pois, nesta etapa, “[...] a criança parece não notar o adulto, que está “escondido” pelo objeto e suas propriedades” (ELKONIN, 2012, p.163)

Na sequência, categoriza-se a *infância* como segunda época, que é orientada pela atividade de *Jogos de Papéis/Brincadeiras* e, posteriormente, pela atividade de *Estudo*. Com o desenvolvimento da consciência sobre o mundo objetivo dos objetos e também dos adultos, a criança vê a necessidade de agir com esses materiais concretos, entretanto, para isso, necessita realizar operações sociais. Por conta disso, entra a contradição de querer por si mesma efetivar a atividade e ao mesmo tempo o não poder colocado pelo adulto, pela falta de domínio de operações que ela ainda tem, o que a torna dependente de outro indivíduo. É, então, na atividade da brincadeira/jogo, mais precisamente nos jogos de papéis, que a criança consegue representar as ações realizadas pelos adultos com o mundo dos objetos, as quais ainda não consegue literalmente realizar. A atividade manipulatória objetual, dessa maneira, deixa de existir devido à transição de uma nova necessidade e de uma condição social. O mundo de objetos da criança se maximiza, assim como as operações com esse instrumento, o que acaba criando uma problemática para sua etapa de desenvolvimento porque a leva a caminhar de uma etapa a outra. É, portanto, no jogo de papéis que a criança consegue se orientar de maneira múltipla e avançar de ações apenas diretas com o objeto para o uso de uma atividade significativa e valorativa socialmente. Esse processo a coloca em condições para uma nova etapa de desenvolvimento. (LEONTIEV, 2010; ELKONIN, 1987).

Leontiev (2010) explicita que a idade pré-escolar é a etapa da vida da criança onde o mundo é cada vez mais perceptível a ela, seu entorno se torna maior, a amplitude de suas identificações se maximizam. Apesar de identificar sua dependência perante os adultos, ela agora já começa a identificar exigências, comportamentos que não estão mais diretamente relacionados com o fato de estar triste ou feliz. Além disso, pela amplificação do seu meio, seu grupo social agora se divide em dois: um dos familiares, que estão diretamente se relacionando com ela durante sua vida; e um segundo, no qual se encontram as demais pessoas do seu cotidiano, relações secundárias mediadas pelo primeiro grupo, como, por exemplo, as pessoas com as quais se relaciona na educação infantil. O que vemos é que seu modo de vida se modifica radicalmente, porque é nesta etapa que a criança ingressa no ensino fundamental, o que amplia ainda mais seu ambiente e seus grupos de relação social, colocando-a na atividade de estudo:

É difícil exagerar a significação deste fato na vida infantil. Todo o sistema de suas relações é reorganizado. É claro que o ponto essencial não está no fato de o escolar, em geral, ser obrigado a fazer alguma coisa; mesmo antes de entrar na escola a criança já tem obrigações. O ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e os professores, mas que há, objetivamente, obrigações para com a sociedade. Estes são deveres de cujo cumprimento dependerá sua situação na vida, suas funções e papéis sociais e, por isso, o conteúdo de toda a sua vida futura. (LEONTIEV, 2010, p.161).

Salientamos que a criança, ao entrar na escola (ensino fundamental), não necessariamente se encontra em atividade de estudo de maneira dominante. Em seu processo de periodização, ela pode ainda ter como atividade guia o jogo, por exemplo, mas queremos dizer que a sua inserção na escola acarreta novas necessidades que a conduzem a processos de contradição e que promovem junto com o trabalho educativo, sua inserção na atividade de estudo, ou seja, ela é direcionada ao ensino. Entretanto, é importante afirmar que a atividade de estudo necessita de mecanismos que promovam seu interesse desde a sua inserção na instituição escolar, a chamada ‘vontade de estudar’ não está embutida nos indivíduos, já que somente em devidas estruturações de significações obtidas em uma atividade é que a necessidade atinge níveis emocionais e psicológicos de interesse. Não estamos considerando a instituição escolar somente em seu período do ensino fundamental, apesar de considerarmos que a atividade do brincar está como guia durante o ensino infantil,

não podemos deixar de considerá-la enquanto atividade direcionada e que em sua estrutura promova condições para a atividade seguinte (estudo), conforme Davidov (2003; 1998).

No período da *adolescência* apresentam-se duas atividades principais: a *comunicação íntima pessoal* e a *Atividade profissional/de estudo*. Para Elkonin (1987; 2012), a adolescência é um período no qual se encontram múltiplas mudanças no indivíduo, é durante essa fase que a criança passa por transformações hormonais e sexuais, o que acarreta modificações interiores. Porém, apesar dessa grande transformação do organismo, não podemos naturalizar a adolescência já que é na atividade de comunicação íntima social, estabelecida com seus colegas de grupo que a personalidade e os processos psíquicos são construídos. O conteúdo dessa etapa constitui-se na relação com o amigo, com o outro adolescente, que apresenta características de personalidade semelhantes ou que lhe faz simpatizar, por isso acreditamos que o sentimento da amizade seja ressaltado durante esse período. Os adolescentes se tornam indivíduos sujeitáveis a influências de grupos sociais, que dividem não somente seu ambiente externo por relações, como também por um mundo interno de inter-relações conexas a essas categorias externas de indivíduos. Por conta disso, não podemos deixar de considerar que é no cerne dessas amizades que normas universais de sociedade se concretizam na personalidade até a etapa adulta.

Compreendendo as interferências sociais da amizade/comunicação em aspectos morais/éticos e tendo o estudo ainda como atividade primária de suas ações, o adolescente inicia um processo de elaboração de novos motivos em relação aos estudos, às perspectivas de vida e de trabalho, às novas atividades de comunicação e à atividade profissional/estudo. Apesar de a atividade de estudo ainda ser uma base primária do indivíduo, nessa etapa não a colocamos no mesmo patamar devido às diferenças de estruturas que ambas se encontram nos dois processos de desenvolvimento. A atividade de profissional/estudo verte-se agora para uma nova categoria de necessidade e pensamento, uma atividade voltada para o futuro, de questões sobre a vida adulta (ELKONIN, 1987).

Anjos e Duarte (2016) afirmam que, apesar de ser um desafio, é importante que os professores compreendam o estudo como uma atividade que promova o adolescente para o futuro, sem que seus conhecimentos fiquem limitados a processos adaptativos do mercado de trabalho, não desconsiderando a sociedade a qual vivemos (capitalista), mas promovendo uma educação que tenha como finalidade a formação do indivíduo livre e universal, em prol do pensamento conceitual e autônomo.

Com base nos estudos de Elkonin (1987) e Leontiev (2010) elaboramos uma tabela para compreensão das etapas e das atividades

Tabela 1 – Periodização do Desenvolvimento Infantil

<b>GRUPOS</b>	<b>PRIMEIRA INFÂNCIA</b>	<b>INFÂNCIA</b>	<b>ADOSLECÊNCIA</b>
<b>CRIANÇA -ADULTO SOCIAL</b>	Comunicação emocional direta	Jogos de Papéis	Comunicação Íntima Social
<b>CRIANÇA - OBJETO SOCIAL</b>	Atividade manipulatória-objetual	Atividade de Estudo	Atividade profissional/de estudo

**Fonte:** elaboração da autora-pesquisadora com base em Elkonin (1987) e Leontiev (2010)

Compreendendo que as atividades têm características em comum, Elkonin (1987) as classifica em dois grupos. Para o autor, as etapas, os grupos e as atividades não se separam, mas se mantêm vinculadas em um desenvolvimento em espiral, isto é, estão sempre em movimento ascendente, o que garante a construção da psique humana e a formação da personalidade do indivíduo durante todo o percurso de sua vida. No primeiro grupo estão colocadas as atividades do sistema “criança-adulto-social”, de aquisição de necessidades, motivos, relações e normas que o auxiliem em processos futuros para com objetos, apropriações e atividades humanas. Verificamos esse conteúdo nas atividades dominantes: Comunicação Emocional Direta (Primeira Infância), Jogos de Papéis (Infância), Comunicação Íntima Pessoal (Adolescência). Há nessas atividades uma intrínseca relação com o próximo período, o qual propiciará as condições psíquicas necessárias para as novas atividades:

O sistema criança-coisa é, em realidade, o sistema criança-objeto social. Os procedimentos, socialmente elaborados, de ações com os objetos não estão dados em forma imediata, como certas características físicas das coisas. No objeto não estão inscritos sua origem social, os procedimentos de ação com ele, os meios e os procedimentos de sua reprodução. Por isso não é possível dominar o objeto por meio de adaptação, por via simples de equilíbrio com suas propriedades físicas. Faz-se internamente indispensável o processo peculiar de assimilação, por parte das crianças, dos procedimentos sociais da ação com os objetos. Aqui as propriedades físicas com o objeto aparecem somente como orientadoras para a ação com elas. (ELKONIN, 1987, p.113, tradução nossa).

Trata-se, então, de atividades de apropriação cultural, nas quais a criança se relaciona de forma mais direta com as reproduções sociais e históricas construídas pelo homem. Isso não significa que em outras atividades do grupo de “criança-adulto-social” a criança deixe de se apropriar de procedimentos culturais, mas sim que seu desenvolvimento está voltado para outras necessidades dominantes que não estas. Contudo, neste grupo, o indivíduo necessita dominar as propriedades culturais dos objetos, dos instrumentos, porque é um momento de extrema aprendizagem com instrumentos de categoria cultural. Pertencentes a ele estão as seguintes atividades principais: Atividade Manipulatória-Objetal (Primeira Infância), Atividade de Estudo (Infância), Atividade Profissional/Estudo (Adolescência), cada uma já discutidas anteriormente (ELKONIN, 1987; 2012).

Enfim, a complexa cadeia de ações na periodização permite-nos refletir sobre o desenvolvimento infantil, mas acreditamos que tal estrutura evidencia as situações e as possibilidades que a criança necessita se apropriar para que sua humanização ocorra de maneira qualitativa, além de enfatizar a importância da atividade em qualquer processo de aprendizagem e desenvolvimento do homem. Compreendemos que as reflexões acerca da periodização do desenvolvimento contribuem, em nosso ensino, como norte para nossos procedimentos, nossos conteúdos e nossas práxis pedagógicas.

As formas com que os indivíduos se relacionam com suas apropriações, com os instrumentos e com a realidade concreta não podem ser desconsideradas em uma atividade voltada à formação do psiquismo humano, por nos referirmos a uma estrutura que carrega além de determinantes psíquicos, especificidades de caráter emocional/afetiva. Entender a atividade enquanto promotora de desenvolvimento psíquico é compreender que as funções psíquicas só se mobilizam em prol da transformação de capacidades de segunda ordem (volitivas) por atividades que a requeiram e se constituam em seu íntimo conceito de atividade em si, concretizando-se em suas estruturas (necessidade, motivo, ações, operações etc.), conforme Tuleski e Eidt (2016) e Martins (2013).

#### **2.4 O ensino e a formação de conceitos**

Como podemos identificar em nossas discussões a respeito das categorias em tabelas, trazidas no Capítulo 1, a transição do ensino infantil para o ensino fundamental é sempre um fator emblemático no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Martins (2013b), ao abordar essa etapa de mudanças de ensino, enfatiza que o sentido social atribuído à educação

infantil por responsáveis, professores e crianças ainda é primeiramente o de cuidar, o que vem interferindo diretamente nas apropriações e nos comportamentos das crianças. Sobre a alfabetização, falas de pais e alunos evidenciam que essa etapa de leitura e escrita se encontrava apenas no primeiro ano e que no ensino primário apenas o cuidar e o brincar eram fatores necessários. Já quanto às professoras, segundo as observações da autora pesquisadora, encontraram-se práticas de ensino voltadas a ações educativas de letramento da criança, entretanto, não se constataram matérias de apoio específicas para a alfabetização, o que deixava a mercê do professor os caminhos metodológicos de como trabalhar tais conteúdos. Em conjunto a isso, raras foram as aulas em que atividades de conhecimentos científicos ocorriam, sendo a grande maioria baseada em desenvolvimento de conceitos espontâneos. Apenas no ensino fundamental é que se verificou uma forte presença de práticas alicerçadas em conhecimentos científicos, o que gerava uma brusca ruptura de ensino para com a criança e uma insatisfação do trabalho pedagógico infantil por parte do professor de ensino fundamental, assim como do comportamento e do aprendizado do aluno que se inseria nesse novo método.

Martins e Facci (2016, p. 162), sobre as expectativas do ensino fundamental, afirmam que “[...] as professoras descreviam várias situações, como amarrar os tênis, limpar o prato após as refeições, entre outras que consideravam ser uma ação que a criança deveria fazer sozinha, mas chegavam ao primeiro ano precisando de ajuda.”. Os comportamentos que são considerados inaceitáveis no ensino fundamental, nesse sentido, são compreendidos como normais na educação infantil quando se tem uma presença do cuidar muito forte e o mesmo podemos dizer sobre o nível de alfabetização. Porém, consideramos que tal contradição nos leva a um choque de concepções e entendimentos acerca da funcionalidade da educação infantil no desenvolvimento e no aprendizado da criança. Acreditamos que há uma divergência entre o que se espera da criança, tanto por parte do professor de ensino primário quanto por parte do professor de ensino fundamental, o que vem acarretar uma problemática de transtornos comportamentais e de aprendizagem. No fim, essa divergência de concepções passa despercebida pelo mascaramento de conceitos biologizantes de fracasso escolar, levando a criança a um enxame de processos avaliativos.

Ainda no contexto dessa transição de ensinamentos, não podemos deixar de considerar no comportamento infantil a quebra de uma atividade de brincar que se faz intensa na pré-escola e que praticamente desaparece no primeiro ano do fundamental. Martins (2013b)

constatou em sua pesquisa que muitas das crianças que se encontravam no primário tinham a compreensão de que aprenderiam a ler e a escrever no próximo ensino, dando ênfase ao sentido de estudo e de transmissão de conteúdos ao ensino fundamental. Porém, muitas das crianças em especial, os meninos, ainda gostariam mais de brincar do que realizar ações educativas em sala de aula.

Essas concepções apoiam-nos no fortalecimento de entendimento do homem que aprende e se desenvolve a partir de suas apropriações, sendo a atividade de ensino uma parte intrínseca desse processo de formação de indivíduo, principalmente dentro do estudo. Compreendendo a atividade de estudo como a continuidade de um processo e não como uma unidade separada de um todo e dessa mesma visão o ensino e o jogo que antecedem o estudo. O que elencamos esta parte do trabalho está exatamente em compreender a aprendizagem e o desenvolvimento humano como estrutura de inúmeras unidades particulares, mas que fazem parte indissociável da formação do homem. Além disso, quando fragmentadas, essas unidades podem dar origem a compreensões superficiais da verdadeira problemática que o aluno se encontra.

Para entendermos melhor tudo isso, vejamos a intrínseca relação entre estudo e ensino. Como vimos, a partir da apropriação e objetivação, promove-se no indivíduo a assimilação de conceitos, conteúdos e significações de experiências sociais humanas, isto através do uso de instrumentos e signos em atividade. Este movimento de caráter social leva o indivíduo a novas transformações psíquicas e comportamentais, o que nos traz a compreensão de que a criança aprende, durante o seu desenvolvimento, a ser o sujeito ao qual o conceito de homem (gênero humano) se define. Identificamos, portanto, que o ensino é a atividade de mediação que ocorre entre desenvolvimento e aprendizagem (MARTINS, 2013).

Itelson (1979, *apud* MOURA *et al*, 2010, p.22) afirma:

[...] resulta claro então que a assimilação de um sistema científico de conceitos e das conseqüentes estruturas da atividade psíquica, assim como o desenvolvimento multilateral e uniforme do aluno não são possíveis mediante somente a aprendizagem incidental baseado na atividade vital 'natural'. Para isso faz falta uma atividade especial, cuja finalidade básica é a própria aprendizagem. Essa atividade específica do homem que tem como fim direto a aprendizagem, se chama estudo.

Temos aqui, portanto, a justificativa de nosso questionamento inicial: se o ensino é mediação entre desenvolvimento e aprendizagem e essa aprendizagem ocorre via estudo,



ambos, ensino e estudo, pois, são unidades de um mesmo processo. Compreendemos que ao se pensar em um desenvolvimento psíquico atrelado aos conceitos da Teoria histórico-cultural, é indissociável a compreensão de um estudo da atividade de aprendizagem, que não desconsidere o ensino como processo fundante de sua base de movimento lógico dialético. Ao concebermos a aprendizagem enquanto processo histórico-social de apropriação, compreenderemos o ensino como meio para isso.

Moura *et al* (2010) e Davidov e Markova (1987) afirmam que a atividade de estudo e conseqüentemente suas tarefas têm como base de conhecimentos aqueles que proporcionam máximas condições de generalização do pensamento humano, assim como o aumento da capacidade do indivíduo de realizar ações e o domínio sobre habilidades psíquicas de ordem conceitual. A atividade do estudo é exatamente a transformação do próprio indivíduo, assim, afirmamos que ela é a maximização de suas capacidades especificamente humanas. Quando refletimos sobre a elevação de pensamentos conceituais, porém, estamos nos direcionando a um ensino que promove o pensamento teórico do indivíduo, porque isto não ocorre de qualquer forma e menos ainda a partir de qualquer conteúdo. A promoção do pensamento teórico conceitual é a base para o desenvolvimento psíquico do homem e de funções psicológicas superiores, o que o torna fundamento da educação escolar e ensino (MARTINS, 2013b).

Vigotski (2001; 2009) assegura que por vias da formação dos conceitos é que a criança consegue reestruturar as suas funções psicológicas, transpondo-as em níveis cada vez mais complexos. Em consequência disso, sua personalidade e seu comportamento vão sendo formados. A formação conceitual no psiquismo humano traz a formação da imagem subjetiva da realidade, a compreensão das relações internas de cada fenômeno objetivo existente e carrega a correspondência entre o real e o abstrato, adquire-se, portanto, a consciência sobre tal objeto.

Tendo em vista que à imagem subjetiva cumpre a tarefa de orientar o sujeito, objetiva e subjetivamente, na realidade concreta, a qualidade de sua formação é um parâmetro imprescindível à atividade, isto é, aos domínios que o sujeito conquistará sobre o real representado. Portanto, a formação de conceitos identifica-se com a própria instituição do psiquismo na qualidade de imagem mental consciente. Todavia, se o conteúdo concreto da imagem é o objeto, seu conteúdo abstrato é a palavra. (MARTINS, 2013b)

Vigotski (1991) destaca que a *palavra* carrega em sua estrutura funcional a especificidade do significado dos conteúdos. É por si só uma estrutura generalizante e um meio para com os conceitos, pois consegue não somente indicar o objeto como também produz de maneira abstrata sua representação de forma geral e classificatória, entre pensamento generalizante e intercâmbio social.

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra vazia de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento despido de palavras permanece uma sombra. A conexão entre ambos não é, no entanto, algo de constante e já formado: emerge no decurso do desenvolvimento e modifica-se também ela própria. (VIGOTSKI, 1991, p. 190)

Ao afirmar uma conexão entre a *palavra* e o *pensamento* e ao colocá-la em movimento quanto à sua origem e ao desenvolvimento, Vygotski (2001) refere-se ao fato de acreditar que o significado, por ser atrelado aos conceitos e aos objetos sociais, não se mantém de maneira inalterável durante o desenvolvimento do sujeito. Pelo contrário, há uma evolução dos significados da palavra neste desenvolvimento que se deve à maximização das funcionalidades da palavra em pensamento. Por esse fator, compreendemos a inter-relação entre a formação dos conceitos regidos pela *palavra* e a complexificação do significado, no período de desenvolvimento do pensamento. As fases de periodização do pensamento pode ser assim compreendidas:

A primeira fase do desenvolvimento do pensamento, própria aos anos iniciais de vida, caracteriza-se pela indefinição do significado da palavra e, conseqüentemente, por seu limite como signo relacionado à percepção sensível. Uma vez que as palavras representam a realidade, vinculando-se à imagem mental dos objetos que a compõem, a ausência do significado da palavra equivale à ausência de significado simbólico do mundo. Daí que, nessa fase na qual pensamento e ação se identificam, o tratamento dispensado pela criança à realidade subjugase, fundamentalmente, às suas percepções e impressões sensíveis. (MARTINS, 2013b, p. 138)

No período inicial de vida, para a criança, a imagem identificada do objeto ainda mantém fortes ligações frente às ações motoras perceptíveis. As relações entre os objetos podem ser consideradas enquanto fusões, não havendo uma ordenação categórica de classificação que distribua o objeto em sua análise.

Com o desenvolvimento da criança, a inserção da linguagem e os significados são meios de comunicação ainda não compreendidos em sua semântica. Da mesma forma, no contato com os objetos em sua experiência e após um longo percurso, a criança atingirá (ou não) o pensamento por complexos. Vigotski (2009) destaca que neste estágio a criança não mais elabora simples associações por imagens perceptíveis de curta duração, que acabaram de ser identificadas, mas elabora relações em comum que existem entre os objetos de sua avaliação, mais especificamente, de sua funcionalidade. Há, assim, um avanço frente ao sincrético quando identificamos que os complexos categóricos se ampliam, sendo eles coerentes e objetivos. Entretanto, os conhecimentos adquiridos em prática ainda são fortes em suas ligações, tendo bases vinculativas fatuais, ou seja, relações concretas como forma de semelhanças, o que dá ao pensamento uma diversidade de vínculos. Com isso, os cinco tipos principais de complexos são: associativo, coleção, cadeia, difuso e pseudoconceitos.

Na subfase de pensamento complexo *associativo*, a criança baseia-se em qualquer vínculo que se possa associar, ou seja, qualquer traço em comum observado se torna uma categoria de união, que será nuclear para a construção de um todo complexo, mas sempre concreto, isso porque “[...] qualquer relação concreta descoberta pela criança, qualquer semelhança associativa entre o núcleo e um outro objeto do complexo é suficiente para fazer com que a criança inclua esse objeto no grupo e o designe pelo nome de família comum” (VIGOTSKI, 2009, p.182).

Na segunda fase do pensamento por *complexo*, estão os vínculos denominados por *coleções*. Identifica-se que a criança agora não possui mais apenas um eixo ou uma base exclusiva, mas por categorias que se vinculam por complementações de várias coleções mútuas, sendo eles a base, as quais podem ser: a cor, a forma, o tamanho, entre outros: “São precisamente a heterogeneidade da composição e a intercomplementaridade no estilo de uma coleção que caracterizam essa fase no desenvolvimento do pensamento” (VIGOTSKI, 2009, p.183).

No pensamento complexo por *cadeia* há a elaboração de vínculos dinâmicos e temporais que se interligam e conduzem o significado dos objetos por meio de uma única cadeia de categorias, porém a base de atração ainda é concreta e não existe apenas um eixo de classificação, pelo contrário, as várias categorias é que lhe determina. Por exemplo, uma criança com determinados objetos, pode reuni-los pela categoria de suas formas, porém, no momento seguinte, pode se interessar pela cor e modificar a unidade classificatória por esse

novo motivo, movendo-o para uma nova categoria na qual exista algo em comum ou não (VIGOTSKI, 2009).

Porém, esta fusão de vínculos que partem do geral (categorias) para o particular (objeto) começam a assumir uma dinâmica de frequência indefinida. As ligações tornam-se imperceptíveis na relação de categorias com que esse objeto se alterou: “Frequentemente, a semelhança distante, o mais superficial contato entre os traços acaba sendo suficiente para a formação de um vínculo fatural” (VIGOTSKI, 2009, p.188). Há, então, o pensamento complexo *difuso*, em que as associações se tornam indefinidas em suas relações de mudança frente às categorias que a criança observa e que se unem no objeto ou na imagem. O que, em nosso entender, toma-se com essa nomenclatura por não ganhar vínculos externos, perceptíveis à prática, mas os realiza através de pensamentos, vivências, processos psíquicos elaborados pela própria criança, contudo, ainda em uma relação concreta que a criança vivenciou. Isso denota, conforme Vygotski (2009), a impossibilidade de determinar as nuances do pensamento por complexo e a característica fundante de ausência de limites.

Martins (2013b) sustenta que, ainda que o pensamento por complexo (associativo, coleção, cadeia, difuso, pseudoconceito) ganhe maior amplitude na objetivação dos objetos e nas imagens captadas, isto, com a criação de categorias de generalização e abstração que afastam o indivíduo do caráter perceptível sensorial, ele ainda ocorre de maneira livre e aleatória, tendo como base, em muitas ocasiões, conhecimentos errôneos da realidade.

Um último destaque a fazer, caracterizado por Vigotski (2009) como a ponte transitória, é o mais alto grau de elevação do pensamento por complexo e, devido a isso, assemelha-se significativamente a características externas do pensamento conceitual, o que, em nossas compreensões, até mesmo dentro do ensino, pode ser identificado como o mesmo, se tornando um erro, não somente para com os conteúdos fornecidos, mas também para com as cobranças sociais acerca do nível de consciência e pensamento lógico em estudos que se requer do aluno, visto que: “[...] os pseudoconceitos constituem a forma mais disseminada, predominante sobre todas as demais e frequentemente quase exclusiva de pensamento por complexos na idade pré-escolar” (VIGOTSKI, 2009, p.191). O autor nos permite considerar que reproduções fidedignas de conteúdos escritos e falados nessa etapa de desenvolvimento da criança ainda não podem ser compreendidas dentro de um parâmetro de pensamento conceitual, como o da fase adulta. Por conta disso, também se torna falho utilizar padrões adultos de controle comportamental e de consciência, por exemplo, para

analisar indivíduos ainda na educação infantil, o que corrobora as queixas comportamentais e de aprendizagem ocorridas não somente no TDAH, mas em outras dificuldades enfrentadas pelas crianças.

Nos pseudoconceitos:

O que se altera nesse momento é que as relações que a criança estabelece, já não sendo absolutamente arbitrárias, ganham concretude e incorporam a palavra dada pela linguagem do adulto. Por isso, em sua aparência externa, os pseudoconceitos identificam-se com os conceitos usuais da língua, mas em sua lógica interna ainda se ancoram nos traços visíveis e concretos do objeto. As generalizações que se fazem presentes não ultrapassam, de fato, a fusão com os objetos reais acessíveis à criança. Embora ela possa demonstrar amplo domínio de termos gerais, de “conceitos”, isso ainda não significa o pleno exercício do pensamento abstrato. (MARTINS, 2013b, p. 139)

Desse modo, a criança que pensa por pseudoconceitos está em uma etapa na qual a formação semântica dos significados das palavras não se realiza livremente, pela sua própria elaboração, mas presas aos sentidos e aos significados atribuídos pela e na comunicação oral com o adulto, cuja influência será estudada mais detalhadamente à frente, associada a linguagem. Portanto, sua formulação não se baseia na própria abstração do conhecimento adquirido em apropriação do objeto, mas nas influências e compreensões da linguagem aprendidas com o adulto, tendo por base conceitos ou não.

Desta forma, conforme Vigotski (2009), a base da generalização é o que muda. Ao invés de partir de conceitos, a criança ainda pensa por complexo, generalizando por vínculos elaborados de maneira concreta e de associações simples. Isto só é possível de ser identificado quando se analisa o produto final de elaboração da criança, um exemplo: pedimos à criança que escolha, dentre os objetos, aqueles que são amarelos e circulares e ela os seleciona. Sua escolha poderia ter partido de conceitos do que se define por círculo, porém, indica os objetos por associa-lo às semelhanças com o desenho do sol. Assim, seu pensamento não partiu do próprio conceito, mas de associações fatuais.

A superação dessa condição, o avanço dos conceitos potenciais em direção aos verdadeiros conceitos culmina, então, no desenvolvimento do pensamento abstrato formado por meio de operações racionais. Fundamentalmente, por meio de análises, sínteses, comparações e generalizações cada vez mais elaboradas. Nesse processo, urge que a criança construa abstrações elaborando generalizações dos atributos

essenciais dos objetos representados nos pseudoconceitos, tomando-os, cada vez mais, por superação de sua experiência concreta. Esse processo ocorre com correspondente aprimoramento da função simbólica da linguagem, corroborando a primazia do aspecto semântico sobre o aspecto fonético da palavra. (MARTINS, 2013b, p. 139)

Esse processo de associação semântica, para Vigostki (2009), só será alcançado na adolescência. Fica, portanto, ao ensino, a função de promover, via atividade de estudo, a formação de conceitos e a construção da linguagem em aspectos semânticos para a promoção do pensamento conceitual do aluno.

Concordamos com Martins (2013b, p.140) ao pontuar que o desenvolvimento da criança, do sincrético ao abstrato (conceitual) e seu psiquismo, não é formado em decorrência de um amadurecimento espontâneo, mas sim a partir da “[...] qualidade das mediações que ancoram a relação sujeito-objeto, da natureza dos vínculos entre o indivíduo e suas condições de vida e de educação”.

#### **2.4.1. A organização do ensino a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**

Durante o desenvolvimento deste segundo capítulo, elencamos toda a formação de um indivíduo histórico-social e nessa formação a incidência do ensino como um processo dessa constituição humana que, como identificamos, não se move por vias naturais e biológicas. Utilizamos contribuições da Psicologia Histórico Cultural para que, a partir da atividade humana, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da periodização, entre outras especificidades, pudéssemos desvelar a nossa compreensão do papel do professor na formação das pessoas, tal como da consciência que é formada a partir de seu ensino. Além de tal fator, temos o objetivo de auxiliar o professor em seu trabalho e de contribuir com suas ações, da mesma maneira desmistificar concepções de métodos e práticas advindas de concepções ideológicas e positivistas que influenciam na atividade de ensino e nas compreensões de indivíduo.

Também consideramos que é impossível compreender a atividade de estudo como atividade principal de desenvolvimento em determinado período. Ponderar o ensino como meio e condição para o progresso de estrutura formativa, ou seja, aprendizagem e desenvolvimento; e não compreender a ação do professor como prática social que, por sua vez, não está alheia às influências ideológicas de um sistema capitalista, sem ainda estudá-la fora de uma concepção de ciência pedagógica.

Duarte (2016) afirma que é importante compreendermos que a Psicologia Histórico-Cultural é uma das bases de desenvolvimento da educação escolar, mas não é uma pedagogia e não pode ser considerada enquanto pedagogia. Como fundamento, ela deve estar atrelada a conceitos de sociologia, história, didática, currículo, entre outros para que se possa discutir o trabalho educativo. Mesmo com tal entrelaçamento, outro fator se torna fundamental porque, apesar de algumas teorias pedagógicas dialogarem com relação ao desenvolvimento humano, somente a Pedagogia Histórico-Crítica possibilita realizar essa mediação entre Psicologia Histórico-Cultural e educação escolar. Isso porque a Psicologia Histórico-Cultural é elaborada em um contexto histórico de luta de classes e emancipação dos trabalhadores frente à burguesia, ou seja, rumo à ruptura de uma sociedade capitalista com vistas ao socialismo. “Assim, uma pedagogia compatível com essa psicologia deve ser uma pedagogia marxista que situe a educação escolar na perspectiva da superação revolucionária da sociedade capitalista em direção ao socialismo e deste ao comunismo” (DUARTE, 20016, p 37).

Saviani (2012) desenvolve os pressupostos da Pedagogia histórico-crítica visando compreender a concepção de educação e de marginalização presentes nas teorias pedagógicas na educação brasileira. A partir disso, ultrapassando as limitações encontradas nas perspectivas educativas das teorias citadas, o autor sistematiza um método de ensino pertencente à pedagogia e medeia aspectos psicológicos da teoria histórico-cultural junto à educação escolar.

De modo geral, as teorias elencadas como *não críticas*, que definem a educação como determinação livre das ações da sociedade e, por isso, são analisadas de maneira autônoma, são: a Pedagogia tradicional, Pedagogia nova e Pedagogia tecnicista. Em segundo grupo, denominadas como teorias *critico-reprodutivistas*, que consideram a educação em relação com a sociedade, porém como forma de equalização social, estão a Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a Teoria da escola como aparelho Ideológico de Estado (AIE) e a Teoria da escola dualista (SAVIANI, 2012).

Saviani (2012) explicita que a Pedagogia Nova, cujo lema é o aprender a aprender, toma como fundamento a melhoria da escola pública e a superação de um ensino educacional advindo de um sistema tradicional, no qual centrava a educação no professor e o considerava o pilar do conhecimento, os alunos, por sua vez, eram receptáculos de sua transmissão. A fim de superar tal concepção de educação e de ensino, visto que ela não

promoveu mudanças no cenário de indivíduos marginalizados, a Escola Nova propõe a centralidade no próprio aluno, levando a discussão da marginalização para aqueles indivíduos que se sentiam rejeitados pela sociedade, mais especificamente, para a individualidade deles. Para Saviani (2012, p. 08):

Ao conceito de “anormalidade biológica”, construída a partir da constatação de deficiências neurofisiológicas, se acrescenta o conceito de “anormalidade psíquica” detectada por testes de inteligência, de personalidade, etc, que começam a se multiplicar. Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais. Eis a “grande descoberta”: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo. (SAVIANI, 2012, p.8)

Vemos, portanto, uma pedagogia direcionada no indivíduo, porém que tem como base aspectos psicológicos e biológicos e que centra o poder de aprender somente no aluno, como se ele fosse o único e exclusivo responsável por seus êxitos ou suas falhas. Por este fator, não é à toa que vemos uma maior explanação sobre “anormalidades” nessa teoria pedagógica, tal como nos apontam Saviani (2012) e Duarte (2001).

Duarte (2001) apresenta alguns processos valorativos contidos na concepção ideológica e pedagógica a qual defende o lema *aprender a aprender*. O primeiro deles está no entendimento de que a aprendizagem que o aluno consegue realizar por conta própria é a mais aspirada no ensino, pois é por meio desse fator que o aluno consegue com autonomia construir seu saber. A idealização de transmissão nessa perspectiva é compreendida como uma dependência do sujeito para com seu professor, o que vai contra o almejo de liberdade que se espera na construção do conhecimento. O segundo posicionamento está na valorização de que o aluno construa seu método investigativo e não se aproprie e se utilize de meios já elaborados. Espera-se, portanto, que dele e por ele se obtenham os caminhos de descoberta, investigação e construção, não desvinculando do primeiro processo de autonomia. O terceiro processo do aprender ressalta que as necessidades que movem a atividade do aluno são originadas pela própria criança, ou seja, o ensino é direcionado de acordo com os interesses daquele que deverá se apropriar. O quarto, e último, está centrado no entendimento de que vivemos em uma sociedade que vive se transformando e que, por



isso, nossas crianças devem, na escola, ser preparados para a atuação dentro dessa sociedade. Assim, elas precisam aprender a acompanhar o dinamismo do meio em que vivem. Sendo a Escola Nova um movimento presente no cenário brasileiro a partir de meados de 1930, suas ideias e seus conceitos não estariam no plano educacional nos dias atuais?

Saviani (2012) e Duarte (2001) alertam que desde os estudos de fim do século XIX o cenário educacional é influenciado por concepções ideológicas e pedagógicas da Escola Nova, uma vez que não foi superada. Exemplos que destacamos dessa influência são as indicações de características sobre o TDAH e as queixas escolares formuladas por professores como justificativa para crianças que não aprendem e que não se comportam dentro do ‘padrão’ que a sociedade almeja. Foi em percurso de desenvolvimento da Escola Nova que psicólogos e profissionais da área da saúde adentram ao sistema escolar de maneira mais efetiva, no intuito de avaliar Q.I. e coeficientes de aprendizagem, assim como identificar indivíduos que apresentavam aspectos dificuldades biológicas. Desta forma, compreendemos que o que está sendo realizado está baseado nos processos valorativos criados pela Escola Nova, tais como o de se esperar do aluno o surgimento de interesses, de necessidades, de controles, de criação de métodos investigativos e de autonomia sobre sua aprendizagem, o que faz recair no aluno a ‘culpa’ pela não construção de conhecimentos, o que em nossa era se encaixa nos inúmeros índices de “crianças transtorno”.

Compreendemos que o fator de centralidade atribuído ao aluno não somente dá origem ao processo de culpabilização de indivíduos quando o problema está na não aprendizagem, como também de desvalorização da prática pedagógica na formação de seus alunos e da organização de ensino. Contra isso, defendemos que:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecendo diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de

transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2012, p. 69)

Com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2012) apresenta a organização de ensino e, na contramão dos conceitos da Escola Nova, defende o diálogo entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem, entre educador e aluno, favorecendo processos de transmissão e apropriação, sem desvincular educação e sociedade.

Conforme Saviani (2012), o ponto de partida do professor não está no objetivo de preparar os alunos, elegendo o professor como central, nem na própria atividade que tenha como base a criança em si, mas que tenha em sua estrutura uma *prática social*. Contudo, isso não impede que haja posicionamentos diferentes, nem mesmo estamos falando de um nível de conhecimento igual entre ambos, o que nos referimos é da elevação da prática social como ponto de partida e chegada em um movimento/método dialético, cujo ponto de saída e de chegada coincide, mas não do mesmo modo. O que queremos dizer é que, nesse domínio, o professor apresenta uma compreensão denominada de “síntese precária”, enquanto que seu aluno está em um pensamento de caráter sincrético:

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente a prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (SAVIANI, 2012, p.70)

Martins (2016, p.29) evidencia que no percurso da prática social (ensino e aprendizagem) os sujeitos (professor e aluno) são distintos, pois enquanto a criança parte de uma aprendizagem que vai do concreto para o abstrato (e isso está também em relação ao desenvolvimento do pensamento e à formação de conceitos sobre o qual discutimos), o professor parte de um ensino que caminha do abstrato para o concreto, ou seja, da “[...] síntese como possibilidade para a superação da síncrese” (MARTINS, 2016, p.29). Desta

forma, prática social é o ponto de chegada e partida de ambos, porém, como produto final, fator norteador, mas não como caminhos que se desenvolvam da mesma maneira.

Em uma segunda etapa (no sentido de explicação aqui nesse texto, pois o autor propõe ações dentro de um movimento dialético e interligadas nos ‘passos’ metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica), está o que Saviani (2012) denomina de *problematização*. Para o autor, trata de refletir/analisar os principais problemas que recorrem sobre a prática social e a partir deles selecionar conhecimentos necessários para sua solução. Não se trata, portanto, de fornecer novos conhecimentos, nem mesmo de apresentar problemáticas como obstáculos aos alunos, visto que essa sistematização de ensino não está em apontar caminhos didáticos, mas em proporcionar processos norteadores de organização de ensino. Martins (2016) destaca que esse momento apresentado por Saviani é um processo no qual os objetivos educacionais são formados e são estabelecidas as ações necessárias para esse fim.

Como terceira etapa, o autor indica a *instrumentalização*, processo em que não pode ser definido somente enquanto assimilação de conteúdos, nem somente como coleta de dados, visto que nele tais processos podem se constituir enquanto unidades de uma estrutura maior e complexa. Trata-se de elaboração e planejamento de procedimentos instrumentais, teóricos e práticos que o professor necessita para a realização de todo o percurso de seu ensino, isso, baseado nas etapas anteriores de prática social e problematização. Refere-se ao decurso de apropriação do aluno de tais conhecimentos e instrumentos que serão necessários para a sua formação, transmitidos diretamente ou indiretamente pela mediação do professor. Contudo, não cabe compreender esse momento como utilização de ferramentas técnicas e de capacitação para a sociedade existente, pelo contrário, são apropriações instrumentais que serviram para sua superação.(SAVIANI, 2012; MARTINS, 2016).

A quarta etapa, denominada por Saviani (2012) de *catarse*, foge do conceito de generalização e hipótese trazidas como elementos na pedagogia tradicional e nova. Assenta-se no momento em que o aluno traz, de sua apropriação de conhecimentos e instrumentos culturais, a objetivação do ensino. Nesse passo torna-se favorável ao professor a análise da mediação das estruturas construídas de conhecimentos, enquanto um processo de ensino e aprendizagem. Seria este, em nossa compreensão, sobre aspectos psicológicos de indivíduo, o momento de transposição e reformulação de conceitos e estruturas psíquicas a uma nova ordem de desenvolvimento e aprendizado, que se sobrepõe à anterior. “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de

transformação social” (SAVIANI, 2012, p. 72). Porém, é importante esclarecer que se trata do salto qualitativo, processo de neoformação, não havendo uma catarse em cada aula, mas sim ao final de um processo longo.

A quinta etapa está novamente na *prática social*, sendo ela, agora, uma nova concepção de conceito por parte do aluno, síntese das apropriações adquiridas em aprendizagem e ensino via processo dialético de organização dos momentos pelo professor. Refere-se ao momento de chegada do aluno à compreensão de atividades iniciais do professor sobre a prática social (nível sintético) e à síntese do ensino por parte do profissional que conduziu a mediação e que conduziu a progressiva compreensão sobre tais processos e conhecimentos (SAVIANI, 2012). Em síntese:

[...] a prática social qualitativamente superior, representativa do ponto de chegada, assim o será conforme a concretização do projeto de ensino, no processo de intersecção entre o percurso do aluno aprendizagem e o percurso do professor (ensino). Sob tais condições, nas quais o professor “cede de empréstimo” ao aluno aquilo que já conquistou – quer no que diz respeito a processos funcionais superiores, quer a conhecimentos sistematizados -, o ato de ensinar realizar-se-á como uma interposição que provoca transformações, ou seja, operará como mediação no desenvolvimento do aluno. Por conseguinte, promoverá a catarse e conduzirá avanços na prática social dos envolvidos. (MARTINS, 2016, p. 31, grifos do autor)

Em nossas conclusões é convergente às discussões de promoção e formação dos conceitos, juntamente com as relações estabelecidas entre conhecimento, ensino e desenvolvimento do pensamento, ou seja, da formação de sua consciência tanto de caráter psicológico como social. Esse fator não somente une os conceitos elaborados pela Teoria histórico-cultural e as concepções presentes na Pedagogia histórico-crítica, mas nos possibilita afirmar que somente a compreensão de ensino em prol da formação de conceitos, tendo a prática social como eixo norteador, é que promoverá a aprendizagem, via atividade de estudo, ao mais alto grau de reflexo da realidade, de sua compreensão, a fim de atingir o desenvolvimento das máximas possibilidades de constituição humana.

### **CAPÍTULO III**

#### **ATIVIDADE DO ESTUDO: EM BUSCA DA COMPREENSÃO DO TDAH COMO FENÔMENO SOCIAL**

Nos capítulos anteriores destacamos a atividade do estudo no processo de periodização humana como atividade guia em um determinado período do desenvolvimento da criança. Intrínseco a esse fator encontra-se a concepção de atividade considerada estrutura determinante na formação da consciência humana, da imagem subjetiva da realidade e das funções psíquicas que a promovem, sem desconsiderar na constituição de um sujeito histórico-cultural a importante participação da atividade do ensino, ou seja, da prática pedagógica no trabalho de promoção e de elaboração, de meios da apropriação humana de conteúdos escolares baseados na produção histórica da humanidade e na formação de conceitos.

A partir das categorias sobre a qual discorreremos durante toda a reflexão teórica apresentada na pesquisa, temos por objetivo neste capítulo discutir a atividade de estudo para refletirmos sobre os processos dinâmicos de sua estrutura e em paralelo aos conceitos de funções psíquicas superiores, que em nossa hipótese justificam, com base social, pensar a respeito das características que determinam os comportamentos das crianças ‘avaliadas’ com TDAH, em especial acerca da crítica sobre a ‘falta de atenção’ em crianças com dificuldades de aprendizagens escolares, portanto, que são portadoras da ‘doença’ TDAH.

#### **3.1. Atividade de Estudo**

Sobre o conhecimento primário da atividade de estudo, vale destacar que “[...] o primeiro ponto a ser estabelecido é o seguinte: durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera” (LEONTIEV, 2010, p.59). Esse é o primeiro passo para a esteira de fatores que moveram a criança frente a esta nova atividade, pois é a partir daqui que contradições, choques entre ações, motivos e necessidades tomaram origem, gerando novas transformações internas.

De antemão, é importante relembrarmos, ao discutirmos sobre qualquer atividade, que a cada processo de transição de uma etapa de desenvolvimento a outra, não simplesmente mudamos de atividade principal. Novas necessidades não surgem espontaneamente, nem

tampouco nosso sistema cognitivo se altera apenas pelo aumento de nossa idade cronológica. A origem de novas necessidades é fundamental, pois atua como as engrenagens para a locomoção do movimento de transformação da criança. Essas necessidades serão produzidas somente na atividade humana, assim como nas mudanças de relações as quais se inserem (LEONTIEV, 2010).

Leontiev (2010) aponta que a ‘atividade do estudo’ não está atrelada à mudança de espaço físico e sim relacionada à mudança de relações sociais, de valores, de normas e responsabilidades adquiridas em conexão com a participação da criança na escola. Considera-se que essa mudança social é umas das principais alterações significativas na vida do indivíduo, pois todo o seu sistema de relação social é modificado e reorganizado em sua esfera perceptiva, emocional e consciente. Desse modo, importantes significações sociais ocorrem nesse período. Com o auxílio do adulto, a criança se vê diante de obrigações que antes não lhe eram exigidas, novas demandas lhe são colocadas e, com isso, surgem novas perspectivas de ações. É muito mais do que uma simples percepção localizacional, uma vez que, ao adentrar nesse ambiente, sua personalidade e seu comportamento se alteram. A criança, nesta etapa do seu desenvolvimento infantil, necessita identificar-se como indivíduo social, como sujeito participante dessa nova atividade, pois o seu papel nesse processo também se reconstrói.

Davidov (1988) postula que é durante a elaboração do pensamento teórico, por meio da possibilidade de se apropriar das ciências, que a criança consegue identificar suas transformações internas vinculadas à sociedade, à construção histórica de homens e assim direcionar seus comportamentos em prol dessa aprendizagem:

A criança está consciente disso? Ela o sabe, é claro, e comumente, muito antes de entrar na escola. Mas estas exigências só adquirem um sentido real, psicologicamente eficaz, quando ela começa a estudar. Inicialmente, além disso, as obrigações surgem ainda sob forma muito concreta, a saber, sob a forma de exigências do professor e do diretor da escola. (LEONTIEV, 2010, p.61)

Durante o desenvolvimento infantil, é necessário que a atividade de estudo se concretize como tal, efetuando-se em todas as suas especificidades em prol da consciência humana. Dessa maneira, antes mesmo que pensemos nela como atividade de estudo, é necessário compreender que estamos lidando com uma “atividade” em si e que,

primeiramente, possui características que a definem como tal, como promotora do desenvolvimento humano.

Como discutimos ao respeito do desenvolvimento humano, a primeira forma de atividade transformadora encontra-se no trabalho. Entretanto, a evolução histórica do homem lhe trouxe ricas produções de conhecimentos, instrumentos e aprimoramentos de formas de trabalho que, durante os tempos, cada vez mais se aperfeiçoavam. Em paralelo a isto, foram crescentes as necessidades de transmissão de tal conhecimento, de utilização de ferramentas, daquilo que havia avançado e adquirido, para que tal ganho não se perdesse durante seu desenvolvimento. Assim, foi necessário que os homens criassem uma atividade produtiva especial, que garantisse o estudo, que seria o ensino e a aprendizagem de apropriações culturais, resultantes da produção do trabalho adquirida pelos demais. Outra transformação histórica dessa atividade de estudo, foi a determinação de um período especial da vida do indivíduo para que tais apropriações fossem transmitidas, o que daria a eles condições de garantir formas de existência durante toda a sua fase adulta.

Dessa maneira, derivado do *trabalho*, assim como de demais atividades, o estudo não se diferencia em sua base enquanto atividade de transformação interna e externa do homem, pois carrega em seu apoio estrutural a especificidade de transformação da realidade e do próprio indivíduo que a realiza. Até mesmo na periodização, quando analisamos sua colocação entre as atividades principais, vemos que, apesar de seguir à frente do jogo e preceder o trabalho, o estudo distancia-se das especificidades da atividade do brincar e se aproxima das características do trabalho, cumprindo semelhantes ações de tarefas, de preparação, de disciplina, de deveres. A postura do indivíduo modifica-se drasticamente, por exemplo, em comparação com o jogo, sua personalidade agora se assemelha à postura encontrada no trabalho do homem. Apesar de serem atividades diferentes, uma contém estruturas para a outra e assim ocorre com todas as outras (DAVIDOV, 1999; RUBINSTEIN, 1967).

Contudo, esse processo estrutural não acaba nessa etapa. Davidov (1999), apoiado nos estudos de Leontiev, relata que uma atividade ‘em si’ tem sempre um objeto no qual suas operações acarretarão. Sendo ele, produto final da atividade, adquirido propositalmente ou não, tal objeto, produto de suas operações, carrega consigo um conteúdo que o dirigiu, pois um objeto-produto obrigatoriamente se constrói por meio de algo parcial ou total que o construiu, isto, sem deixar também de estar permanentemente dentro de uma produção

objetiva ou subjetiva. Assim, quando pensamos de maneira consciente em uma estrutura de atividade, devemos impreterivelmente refletir sobre o conteúdo no qual o objeto, produto da atividade, irá se constituir. O mesmo serve para o estudo, já que nossas ações, enquanto educadores devem também se basear no pensamento ao qual pretendemos chegar com a criança e na reflexão de qual indivíduo pretendemos construir. A concepção de nosso produto auxiliará não somente na seleção de nossos conteúdos como também na qualidade deles, sem deixar de considerar a forma com que é transmitida. Por conta disso, se em uma atividade de estudo ou, em prática, se: “[...] não pudermos evidenciar e definir o conteúdo dos componentes da atividade, não pudermos acompanhar a transformação real pelo homem dessas ou daquela atividade material ou espiritual, então o termo atividade não poderá ser usado para esses eventos” (DAVIDOV, 1999, p.1). Com isso, não podemos nem sequer chamar de estudo, aquilo que em sua ação não adquire todas as especificidades de sua natureza de origem ou que não se obtém em planejamento a construção de um produto final.

Em atividade de estudo seu processo se coloca como peculiaridade fundamental, pois seu objeto, diferentemente de outras atividades, configura-se exatamente na construção do próprio indivíduo, cuja unidade se encontra na transmissão do conhecimento e na estruturação de neoformações da psique, transformando simultaneamente processos mentais e comportamentais da criança. Por esse motivo, a principal finalidade social do estudo está na preparação do sujeito frente à atividade do trabalho, compreendendo trabalho não como mão de obra qualificada e alienada, mas sim como atividade transformadora, a qual só poderá ser atingida quando o conteúdo a ser apropriado no estudo se encontrar na transmissão dos mais ricos resultados construídos anteriormente pelo homem. Contudo, o processo de estudo não é algo elaborado espontaneamente pelo próprio aluno porque aprender não é uma absorção de conhecimentos dados, que compreende a criança apenas como uma simples folha em branco a ser escrita, mas sim é uma apropriação ativa envolvida por um trabalho educativo intencional. (RUBINSTEIN, 1967; SAVIANI, 2003).

Rubinstein (1967) afirma que o desenvolver de uma prática educativa que englobe a finalidade social do estudo não só garante a formação da consciência humana, como também um estudo consciente, que vai contra uma aprendizagem mecânica e técnica do saber e que proporciona uma tomada de consciência de suas próprias bases de conhecimentos, levando o aluno à origem dos motivos e das necessidades da atividade de estudo. Para isso, o conhecimento transmitido pelo professor deve ser não apenas compreendido pelo aluno, mas



também vinculado internamente consigo mesmo, ou seja, o conhecimento deve ser interiorizado significativamente pelo aluno e com suas vivências.

Davidov e Márkova (1987) explicam que a *atividade*, em seu conceito mais geral, tem características estruturais de motivo-fim-condição. Portanto, a atividade de estudo não pode ser um trabalho em que se coloquem os alunos em contato com materiais didáticos e não os deem condição de assumir e tomar posse de toda uma gama de constituição de conhecimento. Por isso existe a necessidade de estabelecer no estudo uma relação intrínseca e direta entre a experiência pessoal do aluno durante o contato com o conhecimento e o desenvolvimento psíquico da criança. Isso significa que, durante todo o estudo e a apropriação do conhecimento, o aluno necessita de mediações que revelam e criam situações para que a atividade o motive, ou seja: “[...] se converta em fonte de autodesenvolvimento para o aluno, de desenvolvimento multilateral de sua personalidade, em condição de sua inclusão dentro de uma prática social” (DAVIVOV; MÁRKOVA, 1987, p.320).

A construção dessa concepção de atividade de estudo e as compreensões de desenvolvimento humano que lhe exigem, nos possibilita agir sobre a educação de indivíduos e sua consciência. Por meio da atividade, não somente desvendamos métodos e concepções de práticas, como entendemos que o comprometimento aparente da criança frente a atividades de estudos pode ser reconhecida em uma visão social e não mais em uma ordem apenas maturacional na qual tudo “aflora” ou vem de dentro.

Leontiev (1960) afirma que toda atividade tem uma necessidade e, assim, toda necessidade tem um objetivo. Se precisamos, precisamos de algo, de um instrumento, de um resultado, de uma ação. Com isso, somente a partir do conhecimento aprofundado de seu objetivo e conteúdo é que necessidades são construídas e reconstruídas. É errôneo de nossa parte esperar que crianças sintam a necessidade e tenham motivos por conta própria de se apropriar de conhecimentos escolares e assim realizar o estudo, pois somente a partir da influência desses motivos é que o aluno poderá enaltecer suas ações, bem como conseguir eliminar uma atitude negativa, como um fracasso, um erro e, ainda, amplificar atitudes positivas.

Compreendemos que o fracasso no processo de elaboração do pensamento teórico/conceitual por parte do estudante são processos inevitáveis, entretanto, precisamos entender os motivos que os levam à restauração do erro por outra perspectiva, que não a de estagnação e desistência. O entendimento do ‘motivo’ propicia-nos compreender o domínio

dos estímulos e o controle de nossos comportamentos frente aos nossos fracassos em atividade:

[...] o homem, na etapa superior de seu desenvolvimento, chega a dominar sua própria conduta, subordina a seu poder as próprias reações. Do mesmo modo que subordina as ações das forças externas da natureza, subordina também os processos de sua própria conduta com base nas leis naturais de tal comportamento. Como as leis naturais do comportamento se embasam nas leis de estímulo-reação, resulta impossível dominar a reação enquanto não se domine o estímulo. A criança, por conseguinte, domina sua conduta sempre que domina o sistema de estímulos, que é sua chave (VYGOTSKI, 2000, p.195).

Nesse sentido, a criança somente conseguirá dominar seu comportamento e suas reações quando se apropriar dos sistemas de estímulos que acarretam essa reação, entretanto, esses estímulos serão compreendidos e percebidos pela criança por meio do ensino escolar e da atividade de estudo, ainda, se seu desenvolvimento cultural for assimilado em sua mais plena atividade humana. A atividade de estudo tem a funcionalidade, com isso, de proporcionar aprendizagem de signos e desenvolvimento cultural ao homem e prepará-lo para uma prática social, o que inclui diretamente o comportamento humano em todas as suas funcionalidades de atividade de estudo.

Como a própria nomenclatura expõe, o fracasso é escolar e não exclusivamente da criança. O conceito “escolar” é relativo à escola, o que traz a problemática de um insucesso educacional para um todo, inclusive de seu sistema. Assim, compreendemos que o fracasso escolar e os ditos transtornos são originados desde a inserção da criança na escola, não lhes são possibilitadas as condições qualitativas de aprendizagem e desenvolvimento, quando as primeiras atividades de estudo não lhes contemplam enquanto indivíduo histórico-social, mas sim como indivíduo de ordem maturacional, de desenvolvimento seriado e autoformativo.

Asbahr (2016) pontua que esta fragmentação do indivíduo, assim como do trabalho pedagógico frente à formação do pensamento teórico (conceitual), são consequências de um ensino com base em conceitos de generalização empírica, conhecidos como conhecimentos que se formulam e têm como base de formação a vida cotidiana, que fogem dos aspectos científicos, uma vez que se separa, “[...]assim, o conceito de sua história, formando-se um pensamento organizado pela percepção sensorial, pelo aparente. Trata-se de um pensamento

neutralizador, que desconsidera a constituição histórica dos fenômenos” (ASBAHR, 2016, p.185).

Em suma, o estudo em idade escolar, enquanto atividade humana promotora de desenvolvimento, requer em sua estrutura processos linguísticos e simbólicos que garantam a transmissão de conhecimentos científicos, que caminharão em prol da formação de conceitos, levando em sua construção dinâmica, a chegada do indivíduo ao pensamento conceitual, teórico. Duarte (2016) defende que somente a reprodução da atividade humana, engendrada nos conhecimentos tipicamente humanos, propiciará ao indivíduo os motivos e as necessidades essenciais para efetivação consciente de seu estudo, pois neles estão engendrados as objetivações historicamente construídas pelo homem, que moveram a criança ainda em formação para a contínua construção do seu gênero. Este discurso não petrifica o movimento lógico de formação e transmissão de conhecimentos congelados em épocas passadas, muito pelo contrário, está exatamente em colocá-lo como engrenagem de uma prática social atual que não deixa de ser atividade de desenvolvimento do homem e que por isso o leva ao movimento de sua transformação. Consideramos que somente um estudo que tenha como base tais aspectos apresentados conseguirá promover a formação da consciência, reflexo psíquico e, conseqüentemente, propiciar as capacidades psíquicas funcionais, como o foco da atenção, para dentro de suas ações e tarefas.

Concluindo, compreendemos que o que vem reproduzindo os inúmeros índices de crianças-problemas, em especial aquelas com diagnóstico de TDAH, está na premissa de uma atividade de estudo que não vem promovendo transformações cognitivas, comportamentais, psíquicas e afetivas em nossas crianças, mas que vem se baseando em transmissões de conhecimentos empíricos e cotidianos, aspecto contrário à formação de conceitos e que, por isso, deixa de desenvolver qualitativamente funções psicológicas superiores fundamentais para a formação da consciência do aluno, gerando, em vias de “danos colaterais”, comportamentos compreendidos enquanto disfunções.

### **3.2. Função Psicológica superior ‘Atenção’**

Como apresentamos no capítulo I, a característica de falta de atenção é compreendida pelas concepções biológicas de TDAH como um comportamento originado por uma disfunção neural, sendo ele, portanto, aspecto de ordem patológica do indivíduo, trazendo consigo uso de medicamentos como forma de tratamento. A presente explicação biológica

do fenômeno encontra-se difundida entre nossas vivências cotidianas e escolares e, conforme identificamos no começo de nossa pesquisa, é a concepção dominante presente em teses e dissertações formuladas recentemente por pesquisadores. Contudo, não podemos deixar de considerar que grandes estudos vêm sendo elaborados contra a patologização do indivíduo e com eles defesas ricamente fundamentadas na apresentação da função psicológica superior *atenção* como estrutura de produto histórico-social do homem, aspecto divergente com os apontamentos próprios de uma visão psicopatológica sobre o TDAH. As contribuições formuladas por Leite (2010) e Eidt (2004), assim como em trabalhos que contribuem para reflexões sobre processo de medicalização da educação.

Com isso, baseando-nos em estudos, tanto na concepção psicopatológico do TDAH e na defesa desse fenômeno por vias de autores que contemplam a perspectiva histórico-social de homem e que defendem conhecimentos contrários aos de base puramente biológica de indivíduo, compartilhamos dessas concepções e procuramos estudar o desenvolvimento da atenção dentro dos aspectos sociais e culturais do homem, resguardando a base de nossa compreensão, direcionando-nos no entrelaçamento entre funções psicológicas superiores, percepção e linguagem. Tanto as funções psicológicas superiores como apercepção e linguagem formam nossa defesa de pesquisa em sua relação com a atividade de estudo, assim como a consciência compreendida em seu aspecto cognitivo e afetivo, dando ao sujeito a formação de uma concepção de mundo.

Luria (1979b) afirma que podemos identificar desde as primeiras semanas de vida da criança o despontamento da função psicológica atenção, contudo, ela ainda não se apresenta em sua gama de classificação superior. Este que vemos de maneira inaugural está para a base elementar e são manifestações de reflexos involuntários da criança em resposta de reflexos orientados, ou seja, o objeto orienta sua atenção, não o próprio sujeito de maneira intencional e dirigida. Somente mais adiante é que sua atenção involuntária adquire maior complexidade devido à manipulação de objetos, apresentando o que o autor denomina de reflexos de concentração. Apesar disso, sua constância de duração ainda é muito frágil e, ao surgir do mais novo objeto em seu campo perceptível, a atenção pode rapidamente se modificar. O que denota já desde os primórdios da função aspectos de “habituação” baseados na busca orientadora com curtos períodos de duração e de fácil inibição por outros estímulos exteriores.

Luria (1979b, p.30) afirma que o problema está em se explicitar o desenvolvimento da atenção na forma superior de função, sendo que “[...] essas formas de atenção se manifestam antes de tudo no surgimento de formas estáveis de subordinação do comportamento de instruções verbais do adulto, que regulam a atenção e bem mais tarde, na formação das formas estáveis da atenção arbitrária auto-reguladora”. Essas subordinações são garantidas pela orientação e pelo conjunto desenvolvimento da função psicológica superior linguagem frente ao comportamento e atenção da criança, dando ênfase à introdução dos processos linguísticos de sentido e significado da linguagem junto à orientação, pois:

Seria incorreto pensar que essa atenção orientadora, que regula a influência da fala, surge imediatamente na criança. Os fatos mostram que a instrução verbal “dá a boneca!” provoca na criança apenas uma reação orientada genérica e só atua sobre ela se for acompanhada pela ação real do adulto. É característico que, nas primeiras etapas, a fala do adulto que nomeia o objeto atrai a atenção da criança se a nomeação do objeto coincide com a percepção imediata da criança. Nos casos em que não há objeto nomeado no campo de visão imediato da criança, a fala provoca nela apenas uma reação orientada genérica que ao logo se extingue. (LURIA, 1979b, p.30)

Isto porque a criança ainda não compreende os significados trazidos pela semântica das palavras dirigidas pelo adulto. Essas palavras estão inseridas apenas no campo da comunicação e da percepção prática, mas, se o objeto ao qual a fala se dirige não é percebido por ela, a orientação verbal não influencia a atenção da criança, visto que essa atenção não tem origem na própria regulação da criança.

Com a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, ao fim do primeiro ano de vida, atrelado ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento, é que o nome do objeto ou a ordem verbal do adulto começa a ter o caráter regulador, visto que agora, associando o nome ao objeto, a criança consegue distingui-lo dos demais e até mesmo a buscá-lo quando não se encontra em seu alcance rápido, porém esta orientação frente à atenção, ainda tem bases instáveis de tempo. No segundo ano da criança, a designação verbal do adulto como meio orientador da atenção seletiva adquire maior estabilidade de duração, contudo, a atividade que remete a suas ações ainda ocorre por certo padrão de inércia, isto porque a criança apresenta dificuldades em se desvincular de objetos advindos de ordenações repetidas, refazendo a mesma ação em cima de um objeto que não é mais aquele que antes foi solicitado. Apenas na metade do segundo ano é que atenção dirigida pela instrução verbal

adquire solidez, porém ainda apresenta desistência da criança em atividade, quando ela não encontra o objeto de sua ação, ou seja, quando se frustra: “Deste modo, a ação verbal, que orienta a atenção da criança, só é assegurada nas etapas iniciais nos casos em que coincide com a percepção imediata da criança” (LURIA, 1979b, p. 31).

Desta forma, podemos compreender que os processos atencionais, assim como a própria criança neste período se coloca ainda muito ligada aos estímulos externos, aos objetos, aos gestos e às ações externas dos adultos, o que vai ao encontro à análise de desenvolvimento da percepção e linguagem, como veremos mais a frente, assim como de outras funções. Martins (2013) chama esses primeiros estímulos externos, para os quais a atenção se direciona, de pistas atencionais. Segundo a autora, por mais que possam ser consideradas simples, essas pistas são fundamentais para a modificação do caráter difuso que a criança identifica o mundo, ao mesmo tempo em que influi como forma primitiva de atenção cultural.

Conforme Vygotski (2000) e Martins (2013), neste momento de desenvolvimento da atenção, estão presentes os chamados “estímulos do gênero duplo”. Considerado de *estímulo* porque impulsiona uma orientação frente à atenção, pois carrega especificidades culturais de gênero humano e duplo, pelas propriedades intrínsecas que, de um lado, direciona-se aos objetos e a outros fenômenos e, por outro, pelas palavras. Sendo assim, o primeiro (objeto) é atuante na atração da atenção e o segundo (palavra) é meio dirigente:

A importância adquirida pela palavra suplanta, porém, sua qualidade de estimulação catalisadora, de sonoridade indicativa, na medida do estabelecimento de conexões entre ela e os objetos, isto é, na medida que, conferindo-lhes significação, opera na formação de conceitos. Inicialmente a palavra anuncia o indício dominante do objeto, mobiliza a atenção na direção da intensidade do estímulo “forte” que lhe caracteriza. Todavia, a exposição repetida da relação entre palavra e objeto levará a expansão do campo perceptual e à consequente conexão entre imagem sensorial captada e a palavra que o designa. Formam-se, assim, os conceitos mais primitivos, ou, na definição de Vygotski, os “equivalentes funcionais dos conceitos” – traço que marca a gênese da unidade interfuncional entre atenção, linguagem e pensamento. (MARTINS, 2013, p.152)

Apesar da grande ampliação que a palavra e o objeto, conseqüentemente que a linguagem suplanta sobre o desenvolvimento da atenção, ainda podemos perceber que relações internas se subjulgam a processos externos. Luria (1979b) afirma que isso ocorre porque, apesar da instrução verbal presente nos anos iniciais, de orientar a atenção, ela ainda

não provoca uma influência organizadora na criança. Apenas a partir do terceiro ano de vida que as instruções dadas pelo adulto, em conjunto ao desenvolvimento da linguagem, se transformam em base de orientação sólida da atenção. A conversão dessa base não ocorre por simples desenvolvimento da criança. E está estruturada em atividade: “[...] por isto, para organizar a sua atenção estável, a criança não só deve dar ouvido à instrução verbal do adulto como ela mesma deve distinguir as ordens necessárias, reforçando-as em sua ação prática” (LURIA, 1979b, p.32).

Contudo, o desenvolvimento da *atenção* requer na atividade a devida apropriação e a internalização de signos para que estruturas internas e externas se conectem e formem bases para o enriquecimento e para a qualidade da função. Essas conexões, em junção com a formação da criança, perpassam toda a idade escolar até a adolescência, isto porque o grau de sua ampliação se condiciona ao desenvolvimento do pensamento em conceitos, conduzindo a atenção em seu grau superior. (MARTINS, 2013; VYGOTSKI, 2000). Esse processo formativo revela a importância da atividade em suas estruturas, em especial a importância do estudo orientado à luz da formação de conceitos. Revela também o quanto o não direcionamento por tal caminho induz ao déficit da capacitação do pensamento humano e às funções psicológicas superiores, à atenção, à percepção e à linguagem.

Se antes as relações internas se subjulgavam aos perceptíveis fatores externos, fazendo-nos compreender a atenção ainda em caráter elementar enquanto função, agora, com a apropriação de signos e com o desenvolvimento da linguagem junto à orientação verbal do adulto em atividade que, em nosso ver eleva-a à concepção de superior, entendemos nesta pesquisa que a atividade do estudo em prol da formação de conceitos pode determinar fatores que influenciam no desenvolvimento da atenção e para, além disso, também em processos aparentes de falta de atenção, isto, devido à sua intrínseca relação com a percepção. Martins (2013, p.141) enfatiza que a *atenção* “[...] é uma função de importância psicológica ímpar, da qual depende em alto grau a qualidade da percepção e a organização do comportamento. Atenção e percepção operam em íntima unidade, em relação de qualidade recíproca, isto é, a atenção corrobora a acuidade perceptiva tanto quanto o campo perceptual mobiliza a atenção”.

A partir dos estudos já elencados da atenção, podemos compreender que a autora nesta passagem apresenta em síntese a essência da estrutura do processo funcional da atenção e vincula a ela, em especial, a percepção, se faz produto da construção de um conhecimento

que tem como base não somente o desenvolvimento da atenção durante a formação do homem, como também em sua estrutura, naquilo que a determina e lhe influencia.

Para Luria (1979b, p.01), a atenção é a capacidade seletiva do homem em distinguir e separar informações necessárias, assegurar processos de ação e controle sobre suas realizações. Conforme o autor, o mundo externo/meio social é composto por inúmeras captações perceptivas e o homem, inserido nele, é bombardeado por estímulos, porém não se atém a todos ao mesmo tempo, uma vez que o homem os seleciona segundo o grau de importância que a eles estabelece e desconsidera os que não lhe interessam naquele momento. O mesmo ocorre com seus movimentos porque, potencialmente, ele tem o poder de se movimentar por diversas ações, mas separa apenas os que são base para sua atividade e controla os demais. Em sua mente saltam associações, mas retém as de caminho paralelo com sua atividade e ignora as que prejudicam tal lógica. Assim; “o caráter seletivo da atividade consciente, que é função da atenção, manifesta-se igualmente na nossa percepção, nos processos motores e no pensamento”.

Se não fosse essa capacidade seletiva, o homem não conseguiria ordenar e realizar qualquer tipo de atividade, porque o excesso de estímulos seria tão grande que organizar o seu pensamento seria impossível e aniquilaria qualquer tipo de lógica na solução dos seus problemas (LURIA, 1979b). Assim, compreendemos que, em casos de indivíduos diagnosticados com TDAH, em que se apontam déficit nessa função, nenhuma atividade seria passível de êxito, nem o brincar, por exemplo, e não somente a falha no estudo. Todavia:

Em todos os tipos de atividade consciente deve ocorrer um processo de seleção dos processos básicos, dominantes, que constituem o objeto da atenção do homem, bem como a existência de um “fundo” formado pelos processos cujo acesso está retido na consciência; em qualquer momento, caso surja a tarefa correspondente, tais processos podem passar ao centro da atenção do homem e tornar-se dominantes. (LURIA, 1979b, p. 2)

O que podemos considerar que a atividade como processo de transformação interna e externa do homem, conforme Leontiev (2004), é que em sua estrutura mobiliza e proporciona os fatores determinantes da atenção, isto é possível por meio da realização consciente de seus processos de necessidade, motivo, sentido, significado, ação, operação,



no caso da atividade do estudo movida em paralelo à atividade de ensino em prol da formação de conceitos.

Referente a isso, Martins (2013, p.144) enfatiza que a *atenção* é em sua estrutura um processo dinâmico e de alta complexidade, por isso, seu foco de excitação temporal não se mantém por muito tempo, devido à saciedade que se chega na ocasião de sua repetição e pela própria organização do campo perceptivo, que induz novos caminhos de foco a regiões laterais, com o objetivo de ampliar o alvo: “Posto que a atenção é uma condição requerida à realização exitosa da atividade, sua principal característica consiste no esclarecimento consciente de um todo significativo apreendido em realidade na qual a atividade ocorre”. Assim, o que determina seu deslocamento está no fator condicionante do movimento da atividade. Contudo, a atenção como processo determinado pela atividade, considerando-a em seus aspectos internos e externos, interfere em seu movimento tanto interno quanto externo quando mobiliza os determinantes da atenção e, assim, influencia em seu nível. Mas o que seriam tais determinantes em atividade?

Luria (1979b) afirma que a atenção em sua qualidade em atividade possui especificidades de *volume*, *estabilidade* e *oscilações*. Para o autor, *volume* refere-se ao número de estímulos recebidos e às associações formuladas, que podem se tornar centro da função e foco dominante da ação. Já a *estabilidade* está relacionada à duração com que o fator dominante pode continuar em determinado foco. Por fim, para o termo *oscilações* tem-se o conceito do que se entende por caráter cíclico, que seria a alternância e a variação de uma vez caráter dominante, outra vez não.

Essas especificidades são influenciadas por fatores que determinam a atenção. Para explicar quais são elas, Luria (1979) as divide em dois grupos. No primeiro grupo estão aquelas que dão forma à estrutura dos estímulos externos, apresentando base no campo exterior, o que faz desse grupo a categoria de maior aproximação com tal meio. Nele se enquadram os agentes de *estímulos*, captados no campo perceptível exterior do homem, eles direcionam o sentido, o objeto e a estabilidade para com a atenção, são os meios mais próximos da percepção.

O primeiro fator, integrante deste grupo, é a *intensidade* (força) do *estímulo*. Se propomos ao sujeito um grupo de estímulos idênticos ou diferentes, entre os quais uns se distinguem pela intensidade (grandeza, coloração, etc.), a atenção do sujeito é atraída justamente por esse estímulo. (...) Nota-se que quando no campo perceptivo atuam dois estímulos de

intensidade diferente e quando as relações entre estes são tão equilibradas que nenhum deles domina, a atenção do homem adquire caráter instável e surgem *oscilações da atenção*, nas quais ora um, ora outro se torna dominante. (LURIA, 1979b, p. 3)

Dentro do primeiro grupo ainda temos o segundo fator: é a *novidade do estímulo*, se dentre aqueles estímulos, que frequentemente são disponibilizados ao indivíduo, surge outro, considerado novo, incomum ou diferente, ele rapidamente atrai a atenção e com o sujeito se relaciona em orientação especial (LURIA, 1979b).

Contudo, como citamos anteriormente, este grupo é o que mais se aproxima da estrutura da percepção, mas especificamente a percepção dos estímulos e, para que ela ocorra, é fundamental uma organização estrutural: “É fácil ver que não podemos perceber com êxito um grande número de estímulos desordenadamente dispersos embora possamos fazê-lo facilmente se eles estiverem organizados em determinadas estruturas” (LURIA, 1979b, p.4). Cabe ressaltar que ao nos referirmos sobre estímulos, não estamos no direcionando a sentido de estruturas sensitivas de caráter apenas exógeno, mas sim como estrutura impulsora, visto que, como discutiremos no próximo subitem, a percepção é função para além de identificação sensitiva externa de objetos. Por isso, dentro do estudo, compreendemos que elas podem facilmente ser compreendidas como os conhecimentos formulados pelo professor, dessa forma, tem-se ao ensino o papel de organizar estruturalmente os estímulos perceptíveis da atividade de estudo e, conseqüentemente, aqueles perceptíveis dos determinantes da atenção. Isso estaria na própria funcionalidade de sua organização.

Nosso entendimento o campo de organização estrutural perceptivo, com base no aspecto do ensino, pode ser fundamentado quando Luria (1979b) expõe que todas as especificidades que influem no sentido e no volume da atenção estão colocadas em anexo aos estímulos externos que inferem no homem, mais especificamente nas informações que chegam do meio exterior, o que, no caso de nosso entendimento sobre os conhecimentos escolares transmitidos, torna -o campo dirigente da atenção em base conceitual.

Já no segundo grupo de fatores determinantes enquadram-se aquelas que se vinculam à atividade do próprio sujeito em si e não tanto com o meio, influenciando em seu campo interno. Temos aqui, a presença marcante da influência de *necessidades, interesses e objetivos* do indivíduo sobre a base da percepção e de sua atividade. Neste grupo, temos o caráter motivacional do direcionamento da atenção, o grau de importância e a escolha de seu

foco que são agora atribuídos a partir de seu interesse e originados em atividade, o que em nossa compreensão não se desvincula dos aspectos do primeiro grupo frente à garantia dos estímulos, em prol da atividade do indivíduo (LURIA, 1979).

É sabido que a atividade do homem é condicionada por necessidades ou motivos e sempre visa a um *objetivo* determinado. Se em alguns casos o motivo pode permanecer inconsciente, o objetivo e o objeto da atividade são sempre conscientizados. Sabe-se, por último, que é justamente esta circunstância que distingue o objetivo da ação dos meios e operações pelos quais ele é atingido. Enquanto as operações isoladas não se automatizam, a execução de cada uma delas constitui o objetivo de certa parte da atividade e atrai para si a atenção. Basta lembrar como fica tensa a atenção de um datilógrafo iniciante a cada batida do teclado. Quando a atividade se automatiza, certas operações que a compõem deixam de atrair a atenção e passam a desenvolver-se sem conscientização, ao passo que o objetivo fundamental continua a ser conscientizado. (...) Tudo isso mostra que o sentido da atenção é determinado pela estrutura psicológica da atividade e depende essencialmente do grau de sua automatização. (LURIA, 1979b, p.5)

Novamente, identificamos a importância da organização estrutural, só que agora, no segundo grupo, exercido na própria atividade humana para a compreensão dos fatores que dirigem a atenção nessa estrutura. Esses processos mobilizados e distinguidos revelam a importância do aspecto consciente dos objetivos e dos componentes afetivos da mesma para o direcionamento da atenção. Para nossa análise, entendemos que, no estudo, esses processos são orientados pelo ensino, pois uma tarefa geral, de maior amplitude, promove a atividade da criança, assim como a automatização de suas ações. Neste momento de automatização é convergente o conceito de liberdade a partir do *habitus* apontado por Saviani (2003). Essa libertação está também para o foco que a atenção toma, o que faz dela mecanismo de controle sobre suas operações e sobre seu comportamento: “Deste modo, a atenção do homem é determinada pela estrutura de sua atividade, reflete o seu processo e lhe serve de mecanismo de controle” (LURIA, 1979, p. 6).

Concluimos, portanto, que os aprofundamentos apresentados sobre o desenvolvimento da atenção reafirmam o caráter histórico-social da função, assim como fundamentam a importância da linguagem como estrutura mediadora e orientadora, sendo expandido a partir da apropriação de signos em prol do pensamento conceitual o que no ensino está para a formação de conceitos, como já apresentado. Além disso, ficou claro o fator determinante da atividade consciente como base para seu desenvolvimento superior e com ela os fatores

determinantes em primeiro e segundo grupo, que necessitam de organizações estruturais em seus campos perceptíveis, sejam internos ou externos, o que torna compreensível o importante papel do ensino e do estudo em tal organização de níveis e determinantes, da mesma forma que apresenta a intrínseca relação entre atenção e percepção nesse processo.

### **3.3 Função Psicológica superior ‘Percepção’**

Como identificamos, a atenção e a percepção são funcionalidades que atuam em uma estreita relação conjunta de captação dos estímulos/imagem da realidade. Vimos também que a função psicológica superior atenção, como funcionalidade temporal, depende de determinantes para a qualidade de sua atuação e que para isso tanto atividade, como percepção necessitam de uma qualitativa estrutura de organização, porém, em nossa compreensão, esses processos não se dividem, muito pelo contrário, ocorrem em união, na atenção.

Dessa forma, buscando continuar os estudos sobre a *atenção*. Para tanto, elencamos a função psicológica superior *percepção*, seu desenvolvimento, assim como seu entrelaçamento com *atenção* e *linguagem*, para que possamos refletir sobre o TDAH enquanto fenômeno social. Temos, assim, o objetivo de problematizar os aspectos causados na percepção, dentro da atividade de estudo, em junção com a linguagem e atenção, os quais podem ocasionar aspectos aparentes de “falta de atenção” durante a atividade da criança. Consideramos que é fundamental compreender a percepção para além do conceito de “captação de aspectos externos”, mas também como funcionalidade integradora da assimilação do reflexo psíquico do homem, tanto quanto as demais que integram a psique do homem. É necessário, então, entender suas especificidades cognitivas, enquanto capacidade de categorização e relação com a consciência do indivíduo, fugindo das compreensões de caráter apenas exógeno.

Vygotski (2001) apresenta que os primeiros apontamentos advindos de uma psicologia associacionista interpretavam o processo de percepção do homem como um conjunto de sensações combinadas, cuja formação era determinada pela integração de várias sensações isoladas e quando juntas formavam uma só, criando um quadro de memória e garantindo sua coerência. Entretanto, de acordo com a tese abordada pela psicologia estrutural, tal compreensão dada pela perspectiva associacionista não se encaixaria nos resultados obtidos

em seus experimentos, pois suas análises experimentais mostraram que é preciso compreender que a percepção humana, assim como as sensações, não são ideias separadas que se associam umas às outras, mas sim são formações integrais isoladas, porém dependentes das apresentações e das informações visuais dos objetos percebidas por ela.

Ainda nessa busca histórica por aspectos básicos da percepção humana por via de experimentos, mais precisamente como se dava seu desenvolvimento, Vygostki (2001) cita os primeiros experimentos realizados por W. Stern, nos quais em avaliações com desenhos descreveu quatro fases principais para o desenvolvimento perceptual infantil. Segundo ele, a criança primeiro identifica os objetos de maneira isolada, *fase do objeto*. Sequencialmente, ela inicia o processo de nomeação ao mesmo tempo em que age com eles, *fase da ação*. Assim, por meio da ação direta com esses objetos, ela começa a verificar as características obtidas nele, colocando-a na *fase da qualidade*, chegando, finalmente, na *fase das relações*, onde ela consegue perceber a imagem em sua integralidade, como um todo. Vygostki (2001) contribui com outra explicação acerca do desenvolvimento perceptivo, pois, para o autor, o estabelecimento dessa sucessão de fases não explica de fato como se dá esse processo, isso porque, em experimento de representação da imagem e agora não mais de maneira narrativa, como colocado por Stern. Vygotski observou que o desenvolvimento da percepção coincidia com o aparecimento e o desenvolvimento da linguagem e não com a percepção em si. Vejamos:

A criança sempre começa por pronunciar palavras separadas; no princípio do desenvolvimento, essas palavras são nomes substantivos, logo aos substantivos se incorporam verbos, surgindo denominadas orações de dois términos. No terceiro período, aparecem os adjetivos e, finalmente, quando a criança adquire determinada reserva de frases, surge o relato com a descrição de desenhos, ou seja, essa sequência de fases não se refere a uma sucessão de desenvolvimento da percepção, mas sim a uma sucessão de fases em desenvolvimento da linguagem. (VYGOTSKI, 2001, p. 364, tradução nossa).

Nessa passagem, o autor enfatiza que as fases atribuídas por Stern para a percepção não condiziam com o seu desenvolvimento, mas sim ao da linguagem e, assim, ao do pensamento. Como discutimos no capítulo sobre a atividade de ensino e a formação do pensamento conceitual, podemos identificar que linguagem, pensamento e percepção, assim como as outras funções, estruturam-se em paralelo desenvolvimento na qualidade de captação do reflexo da realidade do indivíduo. Suas maximizações podem ser analisadas em

um mesmo percurso gradativo, ou seja, podemos verificar no processo de desenvolvimento perceptivo do objeto, da maximização do vocabulário linguístico do indivíduo, tal como nas fases do pensamento uma intrínseca relação de expansão garantida pelo aumento de conhecimento apropriado em atividades que perpassam a formação do homem, o que, a partir da atividade de ensino e atividade de estudo se encontraria na formação de conceitos.

O uso da linguagem e, conseqüentemente, do pensamento, a favor da narração de desenhos percebidos pela criança, garante a defesa de que a percepção ultrapassa os limites sensoriais de partes identificadas, pois a narração de desenhos só pode ser identificada graças ao conhecimento sobre o objeto, o que carrega em si categorizações, generalizações e conhecimentos: “[...] Tais impressões já não são reféns da sensorialidade prático-imediata, aparecendo como consequência de conexões já formadas entre os diferentes estímulos (visual, térmicos, olfativos, etc.) por ação da aprendizagem acerca do objeto” (MARTINS, 2013 p.140).

Contudo, não podemos deixar de compreender que a percepção do homem não nasceu assim, ela se diferencia da maneira como o bebê identifica o mundo, por exemplo. A estrutura perceptiva do homem se instaura em maiores complexidades em relação à formação da imagem do real: “As percepções da criança, inclusive as percepções de tempo e de espaço, ainda são primitivas e distintivas, e passará muito tempo até que se tornem as percepções que são características dos adultos” (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p.157).

Vygotski e Luria (1996) explicam que a criança ao nascer apenas identifica sensações fisiológicas, orgânicas, porque não tem ainda noções perceptivas de espaço. Para ela tudo, é cabível ao alcance de seus órgãos sensitivos, vemos isso, quando em um simples movimento de extensão de sua mão a criança tenta pegar a lua que se encontra ao alto do céu. Isso se deve à carência da percepção espacial, já que o mundo ainda é identificado de maneira primitiva. Suas percepções visuais são diferentes, assim como as demais percepções obtidas por órgãos, como ouvido, nariz, olhos, também ainda o são. Suas invariâncias perceptivas, como noções de tempo, espaço, tamanho, que colocam a imagem identificada em constantes mudanças e variações, somente será adquirida por meio de um treinamento prolongado.

Considerando aspectos fisiológicos, é preciso, então, que a criança destrua o estágio ingênuo-fisiológico por intermédio da experiência obtida anteriormente, fazendo com que o órgão se modifique de acordo com as novas codificações percebidas. Nesta fase, a criança não mais utiliza os olhos como órgãos de funcionalidade meramente de orientação, porque

toda a sua experiência nesse momento é reproduzida durante a percepção dessa identificação visual, podendo alterar qualquer concepção de acordo com as imagens já percebidas anteriormente. Assim, as percepções adquiridas fisiologicamente são substituídas por imagens visuais e, gradativamente, essas imagens são cada vez mais armazenadas, permanecendo na mente da criança e fazendo com que sua psique se desenvolva. Vemos, aqui, uma inter-relação direta com a memória, já que com essa permanência adquire-se maior complexidade perceptiva que a leva a perceber o mundo em um caráter integral. Entretanto, é preciso que se diga que é neste mesmo estágio que a criança começa a perder um pouco o controle do que é realidade e do que é fantasia, do que é presente e do que é passado. Essa fase só deixará de se apresentar com tal categoria quando a criança, a partir do pensamento e da linguagem, adquirir independência frente às imagens visuais armazenadas.

Vygotski (2007) afirma que, de fato, a criança em fase inicial, devido ao não desenvolvimento integral da linguagem, percebe o mundo por meio de seus atos motores. Porém, para além de uma percepção apenas visual de imagens, na nova fase vemos a colocação de atos motores. A partir desse momento, toda a sua ação é regida de maneira externa a ela, por isso a criança observa, experimenta, analisa tudo por intermédio de ações motoras, isto é, o seu próprio processo de escolha ocorre em seu movimento, ainda durante sua execução. Ao contrário dos adultos que analisam previamente suas ações e seus movimentos de acordo com a verificação de seu objeto, a criança apenas seleciona movimentos, até mesmo seus olhos percorrem o objeto devido a suas ações motoras. Assim, há uma relação direta neste estágio entre o ato motor e a percepção da criança, tidos como um só, pois não se separam. Em vista disso, esta ligação direta só é rompida com o aparecimento de signos, por isso temos a transformação de uma função elementar para uma superior. Tendo a percepção agora como superior e a utilização de signos como ferramenta favorecedora dessa mudança, a criança começa a controlar seus comportamentos, portanto, seus atos motores. Nesse momento, o movimento que já era uma escolha da criança em sua própria ação, agora se torna um ato já refletido anteriormente.

A utilização dos sistemas simbólicos e o desenvolvimento da linguagem, mais precisamente da fala na criança, garante junto à percepção uma maior qualidade na identificação de estímulos. Com a atenção, portanto, “[...] com auxílio da função indicativa da palavra, a criança começa a dominar sua atenção, criando centros estruturais novos dentro da situação percebida” (VYGOTSKI, 2007, p.27).

Nesse sentido, com o desenvolvimento da atenção voluntária, a criança avalia esses estímulos percebidos, com uso da imagem que garante uma focalização de objetos, de estruturas e amplia o controle da criança sobre seu próprio comportamento. Logo, por meio da fala, a criança não só reorganiza o campo perceptivo, como também seu campo temporal. Dá-se origem às invariantes necessárias para a percepção mutável das imagens, com a possibilidade de distinguir presente e futuro, bem como de agir sobre ele, processo que não era possível quando ainda se era mais novo. Neste instante, com a maior complexificação da percepção e do auxílio da atenção, a criança começa, então, a perceber uma maior totalidade de séries da imagem, o que faz com que ela consiga combinar elementos de suas visualizações, como de presente e passado, num único campo perceptivo. A memória começa a se desenvolver, o que gera possibilidades à criança de transitar em campos do presente e do passado, em uma mesma imagem identificada, estendendo-se assim, com o auxílio da fala para o seu comportamento. (VIGOTSKI, 2007).

Devido a esta complexa formação, a percepção humana foge das idealizações estereotipadas que a definem como simples processo de codificação de sensações externas:

A percepção é corroborada, portanto, na atribuição de significado às impressões sensoriais, e, na unidade que se forma entre estas, ela reside em um processo altamente complexo e estruturado, constituído pelas imbricadas relações que fazem das sensações os meios pelos quais os objetos e fenômenos da realidade são percebidos (MARTINS, 2013, p.121).

Assim, a percepção humana, durante todo o desenvolvimento do homem, ocorre para além de formações integrais e recepção de estímulos exteriores objetivos. Há também em sua estrutura o processo de atribuição de significado, o qual só é possível devido à apropriação de fatores culturais do homem e à aquisição de conhecimento sobre o objeto:

A percepção age, portanto, num sistema que envolve outras funções. Ao percebermos elementos do mundo real, fazemos inferências baseadas em conhecimentos adquiridos previamente e em informações sobre a situação presente, interpretando os dados perceptuais à luz de outros conteúdos psicológicos. Embora uma mosca pousada no vidro da janela e um avião ao longe no céu possam produzir uma imagem do mesmo tamanho na minha retina, sou capaz de avaliar adequadamente o tamanho real desses dois estímulos por saber, previamente, o que é uma mosca e o que é um avião. Percebo o objeto como um todo, como uma realidade completa, articulada, e não como um amontoado de informações sensoriais. Isso está relacionado



ao percurso de desenvolvimento do indivíduo, ao seu conhecimento sobre o mundo, a sua vivência em situações específicas (OLIVEIRA, 2010, p.77).

Martins (2013) pontua que a percepção humana não é uma função independente das condições em que ocorre e da atividade em que atua, como no caso de nossas crianças em idade escolar, inseridas na atividade de estudo. Sendo a percepção um processo variável, ela necessita ir e vir em busca da correção da imagem captada, auxiliada nesse exato momento pela atenção. Portanto, a estruturação dessa imagem vai e volta até a formação de um produto final, que busca base de correção nos conhecimentos adquiridos acerca do objeto. Nesse momento, a atenção fixa o foco na instituição da figura/fundo auxiliando no campo perceptual, enquanto a percepção mobiliza a consciência do indivíduo em busca de informações. Entretanto:

Se o significado do objeto não está dado desde o princípio do desenvolvimento infantil e não se institui de modo imediato, apenas a participação da criança em um universo cultural, material e simbólico, possibilita-lhe essa conquista. É a construção de conhecimentos que confere à percepção a qualidade da significação, dado que indica as importantes alianças que vão se estabelecendo entre o seu desenvolvimento e a formação da consciência (MARTINS, 2013, p.139).

Com isso, podemos identificar que a qualidade da percepção sobre o objeto é tida a partir de sua significação e de seu sentido adquirido em apropriação de conhecimentos, ou seja, por meio da formação de conceitos adquiridos na atividade de estudo. Mas, o que acontece se tal objeto é desconhecido pela criança, como, no caso, o objeto expresso atribuído em palavra, agora em atividade de estudo?

Martins (2013) nos possibilita responder a pergunta acima ao afirmar que a captação de algo desconhecido é semelhante à captação de um objeto sem significado, de tal maneira ocorre com suas consequências. Para a autora, nos primeiros momentos de desenvolvimento, o novo costuma ser ignorado pelo indivíduo e quando é considerado é captado por processos sensoriais difusos, sem muita clareza. Sua imagem pode ser formada por incertezas, levando a uma classificação a partir de comparações, como pode ser o objeto em si ou como pode se parecer com outro. Em suma: “[...] ninguém percebe algo novo sem relacioná-lo, de alguma forma aquilo que conhece, na busca por sua significação. Assim o é, também, para a criança em seu desenvolvimento” (MARTINS, 2013, p.138). Contudo, se o novo/desconhecido é

sempre relacionado com algo que “parece ser”, quando não ignorado e em constituição com o significado conhecido e construído, pode tomar formas de brincar, de conceitos práticos e experiências vividas que se transformam em desenvolvimento. Isso nos leva a refletir que não foi a atenção que não esteve presente ou em falta durante a atividade de estudo da criança, mas que a imagem, no sentido de reflexo da realidade, decodificada do objeto, não é reconhecida, nem possui sentido e significado.

Dessa maneira, pode, contudo, a percepção atribuir outro sentido e significado à imagem que não seja o aspecto semântico da palavra?

Ao dialogarmos sobre as imagens realizadas pela criança por meio da percepção, estamos nos referindo àquelas subjetivas da realidade e não como mera captação fotográfica de um determinado objeto/momento. Referimo-nos à consciência e à afetividade. Vigotski (1996) e Marino Filho (2008) apontam que a percepção ao recém-nascido está ligada a como a criança se relaciona com o mundo. Essa percepção é, neste período, a qualidade da consciência do indivíduo, na qual se revela que o afeto ao elaborar qualidade sensível e significativa a esta apreensão. Como vimos a linguagem ainda não transpõe aspectos significativos garantidos na semântica da palavra, com isso a percepção não está constituída de sentido: “[...] então, a criança ainda não atribui significados e a totalidade carece de uma constituição semântica. Em idade prematura, portanto, as vivências não são percebidas significativamente em relação a uma dada situação” (MARINO FILHO, 2008, p. 62). A afetividade é, pois, o elo transmissor de sentido e significado da imagem percebida.

Marino Filho (2008) afirma que assim como as sensações atribuem em suas expressões estímulos de caráter afetivo-emocional, adquiridas por meio das experiências que a criança vivencia, também a afetividade está no desenvolvimento da percepção, sendo parte da imagem psíquica da realidade, da consciência atingida nesse período. Ocorre que:

A apresentação do mundo material à criança é realizada pelo adulto e acontece de diferentes formas e se constitui com qualidades objetivas e relacionais. Isso ocorre em uma dada situação. A forma e a situação configuram a qualidade da relação afetivo-emocional no processo de percepção, o que produz uma característica correspondente no objeto, que é afetivamente percebido, de forma que as imagens e representações do mundo objetivo e da relação que a criança tem com esse mundo são construídas afetivamente e, assim, essas imagens e representações formam uma parte do conhecimento e da consciência que se desenvolve na criança em determinada situação. (MARINO FILHO, 2008, p. 64)

Essa passagem faz-nos refletir sobre a equivalência dos sentidos e dos significados sociais transpostos na maneira como o conhecimento e a apropriação de conteúdos são transmitidos. Desse modo, é preciso reconhecer que em atividade de estudo a maneira como os objetos são apreendidos carregam suas formas e relações afetivas-emocionais durante o processo de transmissão-apropriação (MARINO FILHO, 2008), o que, em nossa compreensão, dá ao indivíduo possibilidades e limites de transpor sentidos e significados de vivências afetivas para com a imagem quando não identificada em seu aspecto conceitual ou até mesmo quando parte de operações e ações sem sentido claro. Embora a afetividade não seja alvo de nossos estudos, é preciso salientar que, nesse processo de compreensão que ocorre durante a percepção, a criança não se separa das suas relações afetivas, nem de suas vivências para a concretização de suas captações, suas categorizações, seus sentidos e suas escolhas. Trazemos, assim, a importância de se dialogar sobre a afetividade e a vivência, como caminho de escolha da criança, quando não compreendida a captação do objeto com base em relações conceituais.

Outro ponto a se pensar, é que a todo o momento em nossas discussões vimos a importância do signo, da linguagem no processo de desenvolvimento cultural do homem, da formação de sua genericidade, assim como de suas funções psicológicas superiores. Com foco na percepção, vemos as complexas formações que a linguagem proporciona no desenvolvimento dessa função, uma vez que suas influências diretas dão condições para que a cada fase do indivíduo seja possível formar imagens subjetivas cada vez mais reais do seu mundo exterior. Isto se deve à complexa essência da linguagem, assim como à importante semântica da palavra, dos conceitos e de suas influências dentro do desenvolvimento psíquico do homem.

Luria (1985) afirma que a palavra tem como funcionalidade a capacidade de possibilitar abstrações, de generalizar e de categorizar. Sua função básica se enquadra em muito mais do que apenas nomear ou indicar objetos do mundo externo, porque por meio dela sentidos são atribuídos, significados são construídos e, por fim, determinados. Entretanto, ainda que a criança não tenha pleno domínio da linguagem e que a palavra não esteja apropriada em todo o seu amplo sentido, a palavra do outro, como a do adulto para com a criança, essa palavra converte-se em instrumento regulador de conduta. Ao ouvir palavras de ordem, por exemplo, a criança submete-se a elas, criando em seu psiquismo sistemas de instruções verbais e posteriormente as insere no controle de seu comportamento,

modificando suas atividades em prol da linguagem do outro. Desta forma, seja em qualquer processo, tanto na oralidade, quanto na escrita ou na expressão do próprio indivíduo ou do próximo, a palavra capacita a criança a controlar e a modificar suas estruturas cognitivas. A linguagem orienta o indivíduo que, por vias da generalização e do sentido intrínseco, auxilia-o a elaborar objetivos prévios de operações que lhe dão condições para a execução de uma ação.

Em outras especificidades da atuação das palavras, acreditamos que os fatores generalizantes da linguagem auxiliam no processo de abstração das imagens percebidas pelo homem e no processo de significação dos objetos, da formação de conceitos, que afetam diretamente a percepção e a sua qualidade. Luria (2008) afirma que a linguagem é parte indissociável da percepção humana, pois é por meio de operações complexas como a análise de síntese de informação, como a categorização de identificações perceptivas e como a colocação de imagens em sistemas, proporcionadas pela linguagem e pela palavra, que o homem conseguirá não somente discernir esse mundo como também formar sua própria consciência.

### **3.4 Função Psicológica superior ‘*Linguagem*’**

Ao estudarmos os vastos caminhos de funcionalidade e desenvolvimento que percorrem a função psicológica superior *linguagem* nos apropriamos de total consciência de sua ampla complexidade e ramificação dentro do processo de formação da psique humana. Entretanto, devido ao nosso objetivo central de nos atermos às estruturas mobilizadas pela atividade de estudo, o subtópico da linguagem busca, por condições teóricas, auxiliar a compreensão da consciência humana e suas influências simbólicas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ainda, com tal intenção, focalizamos principalmente nos entendimentos da palavra e em seu processo de significação, na unidade da linguagem, que contribuíram para a importante compreensão da formação de conceitos.

Luria (1979) enfatiza que até a chegada do comportamento intelectual, do percurso de desenvolvimento do macaco ao homem, há três tipos de comportamentos: o comportamento motor-sensorial, o comportamento perceptivo e, por último, o comportamento intelectual, o qual, apesar de existir superficialmente no mundo animal (macaco), somente se concretiza em suas amplas categorias na origem da espécie humana (*homo sapiens*). Cabe lembrar que o salto qualitativo do comportamento intelectual se dá devido à independência da atividade

humana de relações diretas com aspectos de comportamento animal. Nesse estágio, há a origem de operações prévias que dão base para o ato motor, que servem ao homem como processo de orientação. Entretanto, somente no processo de formação filogenética do homem, devido à construção de ferramentas, de signos e principalmente da linguagem, é que a ligação direta com o campo perceptivo, ainda existente no estágio intelectual, se rompe e dá lugar para a origem de novos processos de mediação. Ocorre que:

O homem está em condições de formular em palavras a sua tarefa, de assimilar os princípios abstratos de sua solução; ele se torna capaz de transmitir a estratégia de sua atividade, apoiando-se não em imagens diretas, mas em esquemas abstratos de linguagem, e seus planos e programas de ação assumem caráter livre, tornando-se independentes da situação imediata. Surgem-lhe novas formas de comportamento autenticamente intelectual, no qual as tarefas complexas se resolvem inicialmente no “plano mental”, concretizando-se posteriormente em ações exteriores. (LURIA, 1979, p.3-4, grifo do autor).

Vemos claramente uma qualitativa transformação no desenvolvimento do homem. O início dos processos linguísticos e o uso da linguagem transforma todo o seu aspecto psicológico e, conseqüentemente, sua atividade e seu comportamento humano, pois: “Se antes a atividade intelectual subordinava-se inteiramente à percepção direta, agora a percepção muda sob a influência dos esquemas abstratos que se formam com base na assimilação da experiência histórica e do domínio dos códigos abstratos da linguagem” (LURIA, 1979, p.4).

Foi mediante a criação de tais códigos abstratos, melhores definidos no conceito de signos internalizados, que o homem, além de se comunicar, transmitindo informações com uso de estruturas gramaticais, também possibilitou a execução de agir psicológico, consciente, utilizando os signos como instrumentos de sua atividade intelectual. Por meio dela, o homem consegue realizar representações mentais, fugir do plano de contato direto com o objeto e, assim, refletir em seu campo psíquico a respeito da imagem subjetiva da realidade objetiva (MARTINS, 2013).

A linguagem, então, traz ao desenvolvimento do homem não somente ruptura direta com seu campo perceptivo, como também avança em prol do desenvolvimento do pensamento e da consciência humana, dando-lhe possibilidades de projetar abstratamente o objeto significado em palavra sem que precise ser visto. O desenvolvimento do pensar, pois, concede liberdade ao homem frente a uma atividade somente direta/prática e modifica seu

comportamento frente ao agora, ao planejamento e às ações mentalmente antecipadas. Podemos, então, considerar que a qualidade das compreensões do objeto, incorporada pela linguagem e pelos significados, dá à criança possibilidades de controle sobre suas operações, como promover buscas práticas sobre os sentidos e significados que irão conduzir sua atividade, isto dependendo do grau de reflexo da realidade que esse conhecimento transmitido conduz.

Rubinstein (1967) e Vygotski (2001; 2000) discutem duas importantes funcionalidades da linguagem: a primeira delas é a de comunicação, que permite ao homem comunicar-se com outros indivíduos e transmitir designações. Tal necessidade de comunicação gerou, desse modo, não somente o desenvolvimento da linguagem no homem como também impulsionou a origem da segunda função: a de caráter semântico e de pensamento generalizante, que carrega na estrutura da palavra processos de significação social. Entretanto, ambas não se dissociam, pois a língua desempenha a função de comunicação a partir de uma base semântica. Por outro lado, a função semântica ganha significado social a partir da base de função comunicativa da linguagem. Por exemplo, quando uma criança emite um som no objetivo de transmitir que está com fome, esse som se torna meio pelo qual ela receberá alimento, assim, por meio dele são sinalizadas necessidades, deixando outros indivíduos conscientes e adquirindo então um processo de significação. O que identificamos é que tanto a função de comunicação, quanto a de semântica são processos indissociáveis e que ambas são especificidades da linguagem, portanto, são produtos sociais do homem. A necessidade de se comunicar surgiu exatamente no seio das relações sociais, de uma vida em sociedade e não por ela mesma. É importante salientar, contudo, que essas funções são aspectos que surgem em momentos distintos do desenvolvimento.

No desenvolvimento infantil identificamos a inserção da criança em meio às relações do homem, haja vista que a comunicação (linguagem) dos adultos altera significativamente seus processos de atividade intelectual. Luria (1979b) afirma que nos distanciamos significativamente da atividade intelectual direta dos animais devido à mediação da linguagem adulta, a distinção ocorre também na atividade prática realizada pelas crianças pequenas,. Até mesmo nos anos iniciais da criança, aproximadamente entre os 2 anos, ainda podemos ver uma dependência entre o ato intelectual e a percepção direta. Entretanto, apesar desse aspecto direto, a criança já é submetida à linguagem do homem, assim como de processos culturais que auxiliam nas etapas onde a linguagem não é um processo

internalizado de signos e significados. Por isso, a linguagem do outro torna-se sua linguagem e medeia suas ações, gerando aprendizagem por intermédio da internalização desses signos. Assim,

A apropriação pela criança de ações especificamente humanas, manifesta logo de origem a sua propriedade principal, a de se fazer na comunicação. Nas primeiras etapas do desenvolvimento, a comunicação é comunicação prática, o que limita a sua função e as suas possibilidades. Esta limitação deve-se ao fato do conteúdo da experiência humana, formada historicamente, ser generalizado e fixado sob forma verbal; para que a criança assimile, ele tem de ser transmitido no sistema das significações verbais, o que implica a participação dos mecanismos verbais de segunda sinalização. A sua formação na criança deve necessariamente proceder a aprendizagem em sentido restrito, isto é, o processo que produz a apropriação do saber acumulado socialmente sob a forma do seu reflexo consciente. (LEONTIEV, 2004, p. 195).

Nesse sentido, ao se fazer presente na linguagem, a criança tem como objetivo inicial colocar-se em comunicação com o adulto. Suas reproduções linguísticas ainda possuem a atribuição de sentidos, contudo, para que esses significados transformem-se em situações de comunicação verbal, de significados compreendidos e elaborados pela criança, é necessário que haja apropriações de conceitos. Dessa maneira, é necessário que exista aprendizagem. Essa discussão é inerente à inter-relação entre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, como vimos no subitem da atividade de ensino, ressaltando agora a importância dos conceitos transmitidos pelos significados da palavra.

A respeito da inserção da criança no processo de aquisição da linguagem, Rubinstein (1967) afirma que ainda no chamado primeiro período preparatório para o desenvolvimento da linguagem, etapa na qual a criança ainda não aprendeu a falar, refere-se à apropriação de materiais fonéticos, de verbalizações de familiares, por isso a criança identifica a linguagem que a rodeia, embora ainda não compreenda significados, conforme salientado anteriormente. Com o aprendizado de tais rastros da linguagem, inicia-se, então, o período em que a criança produz gritos, entretanto, é importante explicitar que a origem desses sons é ainda instintiva e reflexa, não podendo ser considerada como uma atividade de imitação. Ao se desenvolver, identificamos seu período de balbucios, considerado uma tentativa de emitir sons, há ainda jogos com os sons, processos de moldagem e ensaio, o que faz com que haja uma preparação para o aprendizado de falas verbais, mesmo que ainda de maneira inconsciente.

Vygotski e Luria (1996) relatam que esse processo de preparação do balbucio é importantíssimo para a criança, pois é a partir dele que se adquire base para uma das maiores descobertas que a criança realiza nessa etapa da vida. Mediante jogos de som, realizados por reflexos da laringe e da boca, a criança: “[...] começa a compreender que esses sons e as combinações entre eles podem tomar o lugar de certos objetos; que, com seu uso, muita coisa pode ser conseguida. Que dizendo “am-am”, pode-se conseguir algo para comer, e dizendo “ma-ma”, pode-se chamar a mãe.” (p.209). Identificamos, portanto, os primeiros sentidos e os significados atribuídos à palavra pela criança, que são decorrentes de experiências adquiridas.

Há então o que podemos chamar de “uso funcional da palavra”. A criança aprende funções para as palavras que escuta e então as utiliza para dar nomes a seus desejos, objetos e até mesmo como recurso ou meio de se comunicar com o adulto. Percebemos que durante essa fase a reprodução de sons e as nomenclaturas ensinadas pelos adultos são relevantes para o processo de imitação, como, por exemplo, quando o adulto aponta para o cachorro e diz “au-au”, com a repetição da palavra e a visualização do objeto, a criança imita o adulto nomeando o cachorro dessa forma toda vez que o vê (VYGOTSKI; LURIA, 1996).

Podemos, então, afirmar que durante o primeiro ano de vida a criança passa por processos linguísticos de caráter instintivo, gera gritos incondicionados e de ordem emocional, dando condições para a origem e para a elaboração vocal de emissão de sons e palavras, chegando a cumprir a função de contato emocional. Porém, apesar desse grande avanço frente aos aspectos linguísticos, não podemos dizer que a criança se apropriou da função psicológica linguagem, pois essa função não pode ser entendida em sua ampla totalidade sem a inter-relação com o pensamento. Devido a isso, este período é denominado de pré-linguístico, no qual pensamento e linguagem, que apresentam raízes distintas, ainda caminham em linhas diferentes de desenvolvimento (VYGOTSKI, 2000; 1991).

Contudo, após o desenvolvimento da linguagem e da palavra como característica eminente do objeto a que pertence,

[...] a palavra, gradativamente vai deixando de ser mera extensão ou propriedade do objeto e, ultrapassando a conexão direta objeto-designação, promove a conversão da imagem do objeto em signo. Porém, para tanto, urge que o indivíduo abarque em uma mesma imagem cognitiva vários elementos que com ela se relacionam, o que corresponde à formação embrionária dos equivalentes funcionais dos conceitos. (MARTINS, 2013, p.171).



Ao destacarmos a formação embrionária dos equivalentes funcionais dos conceitos, não estamos propriamente dizendo a respeito do conceito em seu aspecto mais alto no nível de pensamento humano, mas sim de inícios de processos de generalização, já que, devido a experiências e a visualizações, a criança organiza mentalmente tais objetos em categorias. Podemos concluir, a partir do nosso estudo, em convergência com as concepções enaltecidas acerca do desenvolvimento do pensamento, que se encontra nessa fase a primeira captação de nexos objetivos nos objetos da realidade, início do pensamento complexo.

Assim, a origem de processos generalizantes e o desenvolvimento do pensamento só ocorrem devido à compreensão do significado das primeiras palavras usadas pelas crianças, por isso a intrínseca relação entre pensamento e linguagem e, do mesmo, a formação de conceitos. Vygotski (2001) denomina esse estágio de linguística-fonética e esclarece que se trata do momento em que linguagem e pensamento se inter cruzam, causando revoluções não somente no sistema psíquico do homem como também em seu comportamento.

Compreendendo tal momento, Martins (2013, p.172) defende que “[...] para a psicologia histórico-cultural a palavra aponta a pré-história tanto da linguagem quanto do pensamento, ou por outro lado, revela-se fundante das relações internas entre esses processos”. Compreendemos que a palavra, uma das unidades da linguagem configura-se como importante ferramenta de desenvolvimento cognitivo, pois carrega em sua estrutura simbólica especificidades que modificam conexões psíquicas humanas no processo de internalização e externalização, no reflexo subjetivo da realidade concreta, assim como no modo em que a interpreta e a identifica. O que está em debate é a influência que se dá à qualidade da apropriação e da transmissão de significados, com base em conceitos, frente a uma identificação de objeto nos processos discutidos da percepção e do sentido deste objeto adquirido em atividade.

Tal importância atribuída à linguagem é identificada nas discussões de Luria (1979b), que, ao propor realizar um estudo acerca da linguagem e do pensamento, dispõe enfaticamente a explicitar estruturas da palavra por compreendê-la como base fundamental para se discutir a etapa humana de pensamento lógico-verbal. Segundo o autor, a palavra carrega consigo, em aspectos de análise de estrutura morfológica e de emprego prático, mais do que um simples sistema associativo de sons e noções, pois carrega em sua unidade como um todo, significados potenciais para o desenvolvimento cognitivo do homem. Esse

importante papel deve-se primeiramente a dois componentes básicos que a palavra engendra: o de representação material e o de significado. A categoria de representação material tem a função de nos permitir visualizar mentalmente as características do gênero do objeto ao qual compreendemos a que pertence, sem que precisássemos visualizá-lo a todo o momento em que a palavra que o designa fosse dita. Isso se deve ao fato de que toda palavra significa objeto, estrutura, ou algo de nossa realidade. Por isso, a funcionalidade representativa é considerada a mais importante da palavra, pois a partir dela podemos explorar e multiplicar o mundo do qual nos apropriamos.

Além da representação material,

A palavra tem outra função mais complexa; permite analisar os objetos, distinguir nestes as propriedades essenciais e relacioná-los a determinada categoria. Ela é meio de abstração e generalização, reflete as profundas ligações e relações que os objetos do mundo exterior encobrem. Essa segunda função da palavra costuma ser designada pelo termo significado da palavra (LURIA, 1979b, p.19).

Dessa forma, a palavra não somente transpõe estruturas de linguagem e pensamento humano, como também por vias de sua representatividade material e significativa nos permite compreender, identificar e assim generalizar e abstrair, por meio de signos, uma realidade que antes era adquirida por vias da percepção direta.

Rubinstein (1967) salienta que no desenvolvimento infantil o conhecimento da palavra não pode ser quantificado ou validado somente devido à maximização do vocabulário, o que acreditamos ter movido processos de alfabetização da criança, pois o aumento do número de palavras só se faz efetivo com o aprimoramento da significação. Porém, seria errôneo de nossa parte afirmar que o significado de uma palavra não se altera da fase infantil para a fase adulta, pois os processos de pensamento do homem também se modificam, portanto somente pouco a pouco, com aprendizado da linguagem e por vias de estudo, é que a criança consegue dominar conceitos e seus significados generalizantes cada vez mais complexos. Por conta disso, acreditamos que os significados se alteram devido ao afastamento gradual das propriedades diretas do objeto e devido às experiências vividas. O sujeito forma pensamentos teóricos e abstratos, modifica suas estruturas e, com isso, constrói a imagem do real.

Por fim, compartilhamos da concepção que defende que a linguagem é adquirida por meio do aprendizado. Esse conhecimento, por sua vez, é formado na atividade de estudo, porém, nesta fase, na constituição de um tipo de linguagem mais elaborado. Esse processo não é adquirido somente na reprodução de palavras e no aumento de vocabulário, tampouco na transmissão de conceitos baseados em conhecimentos práticos e cotidianos que podem afastar da atividade a reprodução e a apropriação dos produtos históricos, garantidos em conhecimentos científicos e sistematizados. Vygotski (2001) postula que “[...] uma palavra carente de significado não é uma palavra, é som vazio” (p.288). A palavra, como uma unidade complexa, possui em sua estrutura especificidades que a caracterizam e que precisam ser respeitadas para que se efetuem suas funcionalidades no psiquismo do homem. Portanto, defendemos que é fundamental compreender o domínio da função psicológica superior linguagem para além de um controle aparente e buscar aprendizagens que demonstrem a apropriação simbólica, como conceitual.

### **3.5 TDAH: Uma Problemática Social ou uma Psicopatológica?**

Durante toda a nossa pesquisa buscamos levantar estudos que embasassem nossa investigação do TDAH enquanto problemática social, em especial enquanto problema educativo, isso porque vivências em pesquisa de graduação nos levaram a questionar o porquê de a atividade de estudo conter frequentes características de falta de atenção, hiperatividade e impulsividade, enquanto que em demais ações tais características se tornavam mínimas. Essa inquietação nos levou a uma busca para além de compreensões do TDAH e das discussões percorridas em seu entorno. Encaminhou-nos para a própria atividade de estudo e para os processos que tal atividade mobiliza sobre o indivíduo, em especial na própria atenção. Este percurso de conhecimento permitiu entender a atividade de estudo em uma perspectiva de especificidades singulares e também de incontáveis relações dentro da formação do sujeito. Uma dessas é a atividade de ensino, a qual compreendemos como estrutura fundamental e indissociável do estudo, assim como parte integrante de seu processo qualitativo de desenvolvimento na vida das crianças em idade escolar.

Nesse contexto, com base em uma defesa de formação de indivíduo histórico-social, levando em consideração a queixa de desatenção da pessoa diagnosticada com TDAH e identificando em conceitos os importantes processos mobilizados pela atividade do estudo na psique da criança, procuramos conhecer um pouco mais sobre a função psicológica

superior atenção. Contudo, ao compreendê-la, identificamos inter-relações funcionais primordiais para a qualidade da atenção, em especial na percepção e na linguagem que, se não impulsionadas em atividade, como no estudo, na formação de conceito em prol do pensamento conceitual, podem acarretar respostas comportamentais semelhantes aos de déficit de atenção. Isso é questionado em nossa justificativa e coloca em dúvida a compreensão de TDAH enquanto problemática psicopatológica, porém, entendemos que ainda há as características de hiperatividade e impulsividade dentro desse conceito biológico. Contra isso, apresentamos na própria compreensão de atenção, junto a processos de linguagem, a regulação comportamental que tais funções exercem sobre o indivíduo em atividade. Compreendemos, ainda, que esses processos, por tamanha discussão e importância teórica/científica, necessitariam de estudos mais direcionados nessa linha de defesa, entretanto, consideramos que mesmo que em nível de apontamento, os estudos já apresentados nos caminhos do controle comportamental junto à atenção, proporcionam no mínimo questionamentos com base.

Em defesa do que afirmamos sobre a possível ação da atividade na compreensão de falta de atenção no estudo, compartilhamos das ideias de Marino Filho (2011, p. 32) que, em pesquisa sobre a atividade de estudo, traz-nos inúmeras contribuições quando explicita que:

[...] a atividade de estudo é um fenômeno social que tem a busca individual - ainda que a atividade do indivíduo seja social por gênese histórica- (...), mas que só ocorre em atividade grupal, como manifestação da consciência desenvolvida social e historicamente. Esta afirmação se baseia no fato de que o conteúdo da atividade de estudo é caracterizado por processos do pensamento que dependem, para o desenvolvimento da sua forma mais avançada, da ação inter-psicológica, isto é, a reflexão lógico-verbal, o planejamento grupal, a modelação baseada em significados sociais e a análise por categorias presentes na prática social.

A partir dos estudos de Marino Filho (2011), compreendemos que ao pesquisarmos a atividade de estudo estamos refletindo sobre as transformações psíquicas que se baseiam sobre uma atividade, tanto individual, quanto social (grupal). O pensamento proporcionado ao indivíduo que assimila e aprende o conteúdo é, nesse sentido, também um raciocínio que apresenta significados sociais e não por si só, numa lógica natural de raciocínio individual, pois seu conteúdo carrega em sua especificidade mediadora simbólica produtos de necessidades, motivos e interesses históricos.

Esses significados sociais se estabelecem porque o estudar, enquanto aspecto escolar, é fator constituído de conhecimentos advindos da ciência que, por sua vez, é produto da história humana, assim como resultado de processos motivados pelos interesses sociais, o que elimina o estudo como estrutura apenas individual que parta dos motivos do próprio aluno idealizado. Pode-se dizer, então, que o produto/conhecimento advindo do social também carrega a produção de um tipo de pensamento gerado pelo processo de análise de seus fenômenos. Assim, “não é um agregado de diversos pensamentos que somados criam algo novo, senão um processo de reflexão conjunta que no fluxo da comunicação adquire uma lógica” (MARINO FILHO, 2011, p. 35). Assim, é possível compreender que o aspecto social da atividade em direção ao pensamento conceitual é engajado nas apropriações dos conhecimentos científicos e que coloca a consciência do indivíduo/aluno numa lógica de pensamento dialético. Por outro lado:

Se no seu aspecto social a atividade de estudo é produzida culturalmente, por outro lado, o sujeito produtor de conhecimento é também indivíduo. Representa uma unidade de atividade viva que tem particularidades históricas que o distinguem da massa dos sujeitos sociais. No conjunto da sociedade, é ele quem executa as ações que dão vida objetiva à produção de conhecimentos. Assim, pode-se dizer que esse indivíduo, agindo, produz pensamentos, reflexões e conhecimentos. (MARINO FILHO, 2011 p.38)

Em atividade de estudo, o aluno encontra-se em especificidades de apropriação e objetivação de ação psíquica interna e externa no caráter social da atividade. Contudo, o aluno é, ao mesmo tempo, sujeito produtor, unidade viva e singular desse processo e nem mesmo sua subjetividade é descartada dessas ações. Assim, não é mero reproduzidor de pensamentos cristalizados no tempo, o que caracteriza a atividade, também como processo individual.

Marino Filho (2011, p.39) afirma que as especificidades do caráter individual da atividade de estudo podem ser identificadas na ação coletiva/social, pois em um grupo cada sujeito é encarregado por responsabilidades que levaram em consideração o êxito do trabalho, tanto quanto na ação individual, na qual “[...] essa cooperação aparece como a da conexão das operações práticas e intelectuais que se revelam como pensamento, como atividade subjetiva e ou prática individual”. Nessas situações de prática e reflexão, é promovida uma profunda atividade subjetiva do aluno que solicita de seu pensamento

intensas estruturas de planejamento, análise e reflexão de suas funcionalidades mentais (DAVIDOV, 1987).

Contudo, ao falarmos sobre a atividade individual, não estamos apenas nos referindo a processos que requeiram uma ação solitária do aluno. Como vimos, o sujeito é participante desse estudo e, por isso, sua singularidade não é desconsiderada. Se no parâmetro de aspecto social da atividade temos o objetivo de proporcionar para o indivíduo uma prática que reflita o movimento histórico de apropriação e objetivação do homem, no aspecto intencional de atingir o individual, temos o propósito de, a partir da gama social, promover transformações na própria personalidade, visto que ela é parte integrante da atividade do homem. Essa apropriação de produtos sociais, assim como a ação de tarefas sociais de estudo, fazem com que o aluno ocupe um lugar na sociedade, imerso em um mundo de vivências afetivas que o formam. É essa relação de conteúdos, atividade humana, realidade, indivíduo e também formação de sentido pessoal que promoverá a sua autotransformação (MARINO FILHO, 2011). Assim, enquanto no estudo como atividade coletiva temos a promoção do sentido social, no prisma individual detemos o sentido pessoal, o que em conjunta ação promovem a transformação do aluno em sua totalidade, em prol da formação de sua consciência.

Vygotski (1996) afirma que a consciência é a capacidade humana, que é desenvolvida socialmente, que possibilita ao homem orientações e controle sobre suas atividades e relações, que tem como um dos seus inúmeros processos, a constituição de significados e sentidos formados sobre a realidade a qual o indivíduo está inserido, assim, podemos dizer, que ela também é processo dessa transformação humana obtida em estudo. O que em atividade de estudo denota favorecimento de sua constituição os sentidos e significados sociais advindos dos conhecimentos científicos, de ordem conceitual e social, engendrados na linguagem, mais em específico na palavra, como também, no fator individual, de personalidade e vivência pessoal do sujeito.

Atrelado a esse fator, Marino Filho (2008), baseado em estudos de Vigotski (1996), Leontiev (2004) e Prado Jr (1973), compreende-se uma ordem de desenvolvimento da consciência a partir de relações com o meio social. Em primeiro lugar, o autor destaca que se inicia por meio de uma *irritabilidade*, produto do desenvolvimento do sistema nervoso, em seguida, se promove *sensibilidade*, a sensação de relacionar-se com mundo. Em terceiro, desenvolve-se como *percepção* que, em relação com a sensação, elabora imagens que integram meio interno e externo, estabelecendo o surgimento do sentido do ponto de vista

social quando o indivíduo se apropria dos significados contidos nos conteúdos produzidos pela história. Em quarto, está o *conhecimento*, representação da realidade objetiva, que tem base nos processos anteriores e no pensamento do sujeito, assim como suas apropriações sobre tal realidade concreta. Por fim, o quinto, chega-se à *consciência* em seu conceito próprio, de relação entre os processos psíquicos funcionais do homem que dão condições de orientação, controle e autocontrole sobre o meio interno e externo do sujeito. Como podemos identificar, o desenvolvimento da consciência atrela-se ao desenvolvimento do pensamento, já discutido anteriormente, e se constitui em determinada etapa da vida como processo perceptivo, o qual se associa ao desenvolvimento da percepção. É possível, então, ver que esse período de entrelaçamento com a percepção é anterior ao da forma de conhecimento. Em nossa compreensão, em período de transição de uma percepção para outra estão os processos de apropriação dos conteúdos produzidos pelo homem. Por meio da linguagem (significados), a origem do sentido social e pessoal são garantidos, fato que, para nós, relaciona-se com a atividade de estudo, que se configura como uma das estruturas responsáveis por esse processo de desenvolvimento.

Assim, consideramos que tais fatores garantem a efetividade da pesquisa ao fundamentar de forma teórica a compreensão de que a organização do ensino e do estudo que não se baseiem em processos de formação de conceitos em prol do pensamento conceitual, não somente pode alterar os determinantes da atenção, os quais necessitam da efetiva estrutura organizada da atividade e do campo perceptivo, mas também são capazes de acarretar dificuldades nos significados adquiridos pela linguagem em apropriação de conhecimentos e podem mover a percepção da atenção a não reconhecer o objeto de estudo. O que acarreta o sujeito ao comportamento compreendido como “falta de atenção” por atribuir sentido e significado de base pessoal e de vivência. Sendo isso possível, visto que a atividade possui especificidades de sentido social e individual, que podem não promover em sua prática a transformação do indivíduo devido ao déficit de apropriações de conhecimentos científicos.

Ao dialogarmos sobre déficit de apropriações de conceitos/conhecimentos científicos, estamos nos referindo ao ensino baseado em conhecimentos práticos e cotidianos, em pensamento conceitual defendido no capítulo anterior (), assim como a personalidade do aluno que só pode ser mobilizada devido à apropriação de conceitos, uma vez que os conceitos cotidianos não incidem da mesma forma sobre o desenvolvimento psíquico do

indivíduo como os conceitos científicos. Os conceitos científicos são formados na relação problemática das ações em atividade que, em sua estrutura, dão engrenagem para o movimento do pensamento que é ao contrário dele, qual seja, os conhecimentos baseados no senso comum, movidos por ações casuais, práticas da vida cotidiana do homem, o que não mobiliza processos por parte do sujeito, grandes relações e abstrações de seu pensamento. Somente na formação de conceitos científicos é que se exige do psiquismo humano, articulações e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como percepção complexa, atenção voluntária, entre outros (VIGOTSKI, 2001).

Porém, compreendemos que esse aspecto social, gerado por conhecimentos científicos, em consonância com a realidade, que eleva o sentido pessoal, de caráter individual, move transformações psíquicas e de personalidade que pode variar devido às influências da atividade escolar, ou seja, devido à interferência que a escola e o sistema exercem sobre o estudo. Nesse sentido, as escolhas de conteúdos científicos ou não científicos e as formas que são ensinados, sua estrutura de ensino, não dependem majoritariamente do professor. Por isso, defendemos que tais profissionais são, assim como seus alunos, vítimas desse processo educacional precário. Nesse contexto, o estudo:

[...] é compreendido em sua essência como a assimilação dos fundamentos da ciência, mas essa essência será formatada pela atividade institucional representante da organização social política e econômica. Isso quer dizer que as forças políticas e os interesses ideológicos que traspassam a escola delimitam a atividade de estudo. Então, o estudo escolarizado compreender-se-á no embate e negociações entre, por um lado a sua essência nuclear e, por outro, a realidade objetiva dos interesses das classes sociais. (MARINO FILHO, 2011, p.142)

Este fator que demonstra que o estudo é também atividade escolar e em decorrência disso sofre modulações que se devem à compreensão de função da instituição de ensino. Essa instituição, por sua vez, encontra-se em conflito devido às carências daqueles que são ensinados, dos objetivos daqueles que comandam, isto em relação à compreensão de divisão de classes, de um lado os dominados (proletariado) e de outro os dominantes (burguesia). Desse modo, a escola é instrumento de domínio político, na qual suas variações de conteúdos também são usadas para tal fim, conforme Duarte (2016): “Pois eu afirmo que a escola atende tão melhor aos interesses da burguesia quanto mais ela fortaleça a identificação natural das novas gerações à vida tal como ela é” (p.27).



Assim, a realidade de um ensino que oferece aos seus alunos conhecimentos pragmáticos, os quais não favoreçam seu amplo desenvolvimento, não ocorre sem uma intencionalidade proposital, pois, “[...] do mesmo modo que o capital é riqueza humana transformada em propriedade privada da burguesia, a assim chamada cultura burguesa é riqueza intelectual humana posta a serviço dos interesses de uma classe social” (DUARTE, 2016, p. 26). Como meio para isso, portanto, Duarte (2016) afirma que há tempos são utilizadas formas estratégicas de seletividade e precarização para barrar e dificultar o movimento de transformação do homem em sociedade, a fim de desconfigurar e controlar as atividades de professores e alunos.

Marino filho (2011) explicita esse controle ao analisar a relação específica da atividade da criança com o conhecimento científico e com a realidade concreta na qual está inserida. Em um plano encontra-se o processo de fragmentação da atividade do aluno, produto de ações executadas fora de uma totalidade. Em outro temos as condições burocráticas de organização de ensino exigidas ao professor, que o faz organizar a atividade de seus alunos.

Com relação ao aluno, temos, então, a sua desconstituição singular de sujeito, que perde sua atividade própria porque é constituído apenas como instrumento de uma construção que não lhe afeta, que não lhe pertence, mas que dele exige ações de controle e orientação advindas de situações desvinculadas. Para o professor, por seu turno, essa atividade é consciente e tem sentido quando é formulada com base em ações de professor/alunos, conectadas e estruturadas em parâmetros teóricos de seus estudos. Contudo, conter a atividade não garante que aluno se aproprie de seu conteúdo, porque ainda não tem consciência de sua finalidade e de suas operações.

(MARINO FILHO, 2011)

Como segundo ponto, o conhecimento científico que se apresenta dividido e organizado por disciplinas de diferentes ciências, encontra-se segmentado em função da falta de relação ciência/realidade. Há que se compreender que existe a obrigatoriedade do estudo da essência do conhecimento disciplinar e do aprofundamento da área sobre o raciocínio lógico que o determina, entretanto, suas especificidades não existem de maneira separada e isolada da realidade, nem de outras áreas científicas. Seu sentido só existirá em compreensão quando em seu processo forem desenvolvidas estruturas de inter-relação com a realidade existente. Sua valorização só será reconhecida quando em ensino o aluno compreender a

importância de sua aprendizagem como meio de relação com a realidade, o que faz necessário a sua articulação com outros conhecimentos (MARINO FILHO, 2011). Desta maneira:

[...] a separação por áreas de estudo – ciências exatas e humanidades – e a profunda dicotomização das inter-relações necessárias entre a técnica e o valor que esta tem na produção da vida social, para o desenvolvimento da humanidade, inscreve a atividade de estudo em uma forma de prática deformadora, ou seja, formadora de unilateralidade das capacidades humanas. O ensino, nessas condições, não prepara para a compreensão mais ampla do valor do conhecimento, isto é, da consciência dos motivos e finalidades da produção do próprio conhecimento, ou a que ele se destina. (MARINO FILHO, 2011 p.47)

Ambos os fatores apresentados por Marino (2011), quais sejam a obrigatoriedade do conteúdo e a sua articulação nas áreas, refletem as características de seletividade e precarização que Duarte (2016) aponta, o que reafirma a intrínseca relação presente no domínio político-educacional, assim como as dificuldades educacionais referentes à atividade de estudo e ensino. Para domínio de classe, o uso escolar desses processos pode acarretar em não aprendizagem e desenvolvimento das crianças, principalmente na formação psíquica.

Concluimos, portanto, que as queixas atribuídas ao diagnóstico de TDAH, como a queixa de falta de atenção, podem ser geradas por problemáticas estruturais contidas na própria atividade de estudo. A determinação dos conteúdos científicos, baseados em conceitos, em prol da formação do homem, é, portanto, fundamental para a relação do estudo, pois oferta condições nessa etapa de desenvolvimento humano com o objetivo de transformar o indivíduo e, justamente por isso, pode configurar as suas ações com base em sentidos e significados de uma prática social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meira (2011), Moyses e Collares (2013) explicam que estamos diante de uma época, na qual somos julgados por nossos corpos, nossas aparências, nossos comportamentos e deles são criados padrões de enquadramento, catalogados em idade e características determinantes. Nesse contexto, inúmeras áreas de pesquisas científicas emergem com o objetivo de nos enquadrar em padrões e explicar nossas ações apenas por uma concepção biológica de indivíduo. A busca por justificativas de conhecidas “anormalidades” é algo tão necessário que apressadamente preterimos o auxílio que o fator científico médico nos proporciona e a deixamos ser usada como ferramenta de exclusão e rotulação de indivíduos, como, por exemplo, no caso dos primeiros apontamentos de dificuldades escolares e comportamentais.

Acrescenta-se a isso que, após o percurso do encaminhamento e do laudo, o que percebemos em nossas compreensões são crianças codificadas por números de identificação do CID — Classificação Internacional de Doenças —, que desconstituída de uma visão de análise humana histórica e social. Essas crianças são avaliadas apenas por procedimentos técnicos e que, em tese, apenas justificam suas dificuldades, mas não exprimem nenhum tipo de ajuda pedagógica, porque “O perfil trazido por laudos reduzidos à descrição e/ou quantificação de habilidades mentais do examinando em nada auxiliam a prática pedagógica. Diante deles, os professores continuam sem saber o que fazer ou, pior, podem desistir de ensinar” (ASBAHR; LOPES, 2006, p. 61). Como conclusões de nossa pesquisa, enaltecemos as análises da problemática do TDAH ou dos transtornos que se iniciam com avaliações a partir de fator determinante equivocado. O ponto de partida não se encontra no indivíduo, mas na atividade em que ele é inserido, como, por exemplo, indicada nessa pesquisa, a atividade de estudo. Compreendemos que a problematização da atividade de estudo contribuiu não somente para a compreensão de características comportamentais do fenômeno TDAH, como para apontamentos da prática pedagógica no processo de aprendizagem e de desenvolvimento de nossas crianças.

Como identificamos, a atividade do homem é processo promotor de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento, portanto, se a atividade vem ocorrendo com dificuldades, está em sua conjuntura a base de suas análises. À luz de nossas compreensões, a pesquisa sobre a relação da atividade do estudo junto à atividade de ensino, e não no próprio indivíduo,

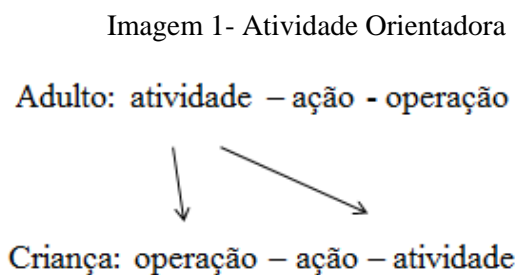
conseguiu explorar no campo pedagógico e psicológico as dificuldades determinantes do fenômeno TDAH e, por fim, justificá-las por meio de um caminho contrário, porém dialético, ao das concepções psicopatológicas.

Este caminho, pelo qual optamos, não desconsidera as aparências do fenômeno, tampouco a importância das compreensões biológicas do homem, mas ressalva a visão de um indivíduo que é constituído para além do que seus comportamentos e suas atitudes expressam ser. Consideramos que a observação de um ato ou de uma característica é somente ponto de partida de indagações e que, por isso, não deve terminar em enquadramentos comparativos com outros indivíduos, mas ser constituídos de considerações de uma avaliação que considere o sujeito como produto de um processo histórico-social, uma vez que “A construção do conhecimento pressupõe a superação da aparência do real, tendo em vista chegar à essência dos fenômenos compreendidos nas suas múltiplas determinações” (MIRANDA, 2015, p.45).

Visando a, portanto, formular conhecimento científico acerca do TDAH, partindo de uma concepção que busca fugir dos determinismos influentes da psicopatologia, tanto no campo social quanto no educacional, o presente trabalho, com base na Psicologia histórico-social e na Pedagogia Histórico-Crítica se propôs a responder a inquietação dos possíveis motivos relacionados à falta de atenção dentro da atividade do estudo, isto, em relação com a atividade de ensino. A nosso juízo, essa pesquisa, a partir de reflexões teóricas, atingiu o objetivo de responder sobre as situações de avaliação de transtornos, como o TDAH, debatendo e dialogando sobre os processos mobilizados na atividade de estudo, assim como em seus fatores determinantes, como a própria atividade do ensino.

Dessa forma, nosso caminho científico de pesquisa teve como principal intuito compreender a aparência do fenômeno constituído no campo acadêmico e escolar, identificando as causalidades da compreensão psicopatológica em nossa realidade e no cotidiano de nossas crianças. A partir desse fator, a problemática do TDAH fortemente marcada no âmbito escolar direcionou-nos à atividade de estudo. Contudo, partindo do pressuposto de Leontiev (2004; 2006) e de Vigotski (2010) de que a criança precisa ser inserida em atividade pelo adulto, compreendemos que, no caso do estudo, essa ação está originada pela atividade de ensino. Assim em compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, dentro do sistema escolar, ocorre que no aspecto psicológico, a atividade do professor (adulto) deve orientar as operações e as ações, até a sua chegada à

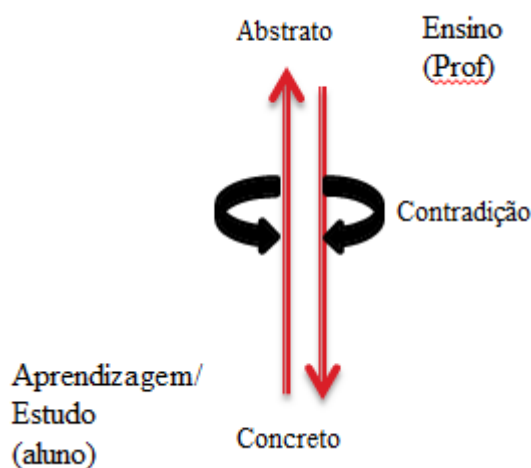
atividade. Desse modo, o mesmo ocorre com ele, só que inversamente, ou seja, o adulto sai da atividade, indo para ações, chegando a operações. Vejamos:



**Fonte:** elaboração da Autora-pesquisadora com base em Leontiev (2004; 2006) e Vigotski (2010; 2000)

A repetição desse sistema, a atividade orientadora, ocorre ao mesmo tempo na organização do ensino, ou seja, na atividade orientadora pedagógica. Exemplificado por nós:

Imagem 2- Atividade Orientadora Pedagógica



**Fonte:** elaboração da Autora-pesquisadora com base em Martins (2016; 2013) e Saviani (2012).

O professor (adulto), em atividade de ensino, tanto em representação da imagem 1 quanto da 2, parte do abstrato para o concreto, da atividade para as ações e operações, conduzindo o aluno (criança) que sai do concreto para o abstrato, das operações para as ações e as atividade, sendo esse caminho a aprendizagem obtida em estudo orientada pela atividade pedagógica:

O percurso lógico da aprendizagem segue uma linha de desenvolvimento que caminha do concreto (sensorial, empírico) para o abstrato, do particular para o geral, do cotidiano para o cotidiano, dos conhecimentos de senso comum para os conhecimentos elaborados e complexos. Esse percurso revela-se “de baixo para cima” (...) Já o percurso lógico do ensino carece ocorrer do abstrato para o concreto, do geral para o particular, da síntese como possibilidade para a superação da síntese, do não cotidiano para o cotidiano, dos conceitos científicos a serem confrontados com os conceitos espontâneos. Logo, esse percurso, revela-se “cima para baixo”. (MARTINS, 2016, p. 28-29 - grifos do autor)

São, portanto, conhecimentos que vão de encontro, gerando processos contraditórios e transformativos. Essas contradições geradas são exatamente estruturas de impulsão do desenvolvimento e da aprendizagem do indivíduo, sendo os conceitos científicos em confronto com os conceitos cotidianos que promovem aprendizagem, e com isso, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por isso, ambos, professor e aluno, não podem estar no mesmo processo. Nesse sentido, “o percurso lógico do ensino não pode reproduzir o percurso lógico da aprendizagem, pois se assim o for não gerará as contradições necessárias à transformação do sistema representado pela triade, conceitos científicos, conceitos espontâneos e seus objetos.” (MARTINS, 2016, p. 29)

Acreditamos que sem a execução desse sistema lógico de ensino e aprendizagem, seja por conteúdos que não gerem contradições ou sem a orientação do estudo como atividade principal, os aspectos sociais, compostos em uma só unidade com o aspecto individual do aluno, pode não promover transformações na própria criança, em sua concepção de mundo e em seu psiquismo. Além disso, no parâmetro funcional de suas capacidades psicológicas, a organização da atividade atua diretamente nas estruturas da FPS atenção e percepção, o que interfere diretamente no direcionamento do sentido atribuído a suas respostas lógicas e comportamentais. Esse fator nos leva a considerar que não existe uma disfunção neurológica no indivíduo com TDAH, mas sim uma atividade de estudo que não vem ocorrendo de maneira efetiva.

Os resultados alcançados denotam as influências do trabalho pedagógico, do ensino, dentro do estudo, refletindo as importantes ações da formação de conceitos sobre a consciência e sobre o pensamento humano, tais como as dificuldades que um ensino pautado em conhecimentos cotidianos pode ocasionar dentro de um sistema interfuncional da psique do homem, contribuindo para as respostas comportamentais contidas nas características do

transtorno em debate. Asbahr (2011) contribui com essa afirmação quando, em pesquisa, procura investigar a atribuição de sentido na atividade do estudo, por parte da organização do ensino e dos processos educacionais escolares, chegando à conclusão de que os motivos da atividade de estudo e suas operações podem conter ações, por parte dos alunos, esvaziadas de sentido, impossibilitando a transformação necessária do indivíduo no estudo, ou até mesmo da formação da própria atividade em si.

Ao passo que nos conhecimentos formulados sobre a própria atividade de estudo o que vemos é o resultado de um ensino que não vem alcançando os objetivos de aprendizagem, deixando de possibilitar processos mobilizantes na própria essência do estudo, em nossa compreensão, o que ocorre é que o estudo é ainda visto como ações e operações destituídas de uma amplitude maior de conhecimento, melhor explicitando, como se fossem atos soltos, sem necessidade de organizações e delimitações de conhecimentos do agir da criança, designado apenas como tarefa. Tal fator é, assim, reflexo de uma educação fragmentada por divisões que não conseguem se inter-relacionar, nem se identificar em atividade, em processo dialético.

Saviani (2003) enfatiza que somente a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pelo homem e de suas operações, de seus procedimentos, enquanto atividade, é possível se tornar segunda natureza e assim chegarmos ao que o materialismo histórico dialético compreende por liberdade. Porém, um ensino fragmentado e que apresenta como conhecimento primordial conceitos cotidianos, retira do indivíduo a formação de sua consciência. A atividade do estudo, como atividade de formação individual e social, necessita de conhecimentos que tenham como base uma produção histórico-social. Se a atividade do estudo não ocorre, significados e sentidos contidos no conhecimento fornecido ao alun, podem ser pautados em conhecimentos formulados em suas vivências, levando a atenção e até mesmo o seu comportamento em contradição daquilo que o ensino espera. Compreendemos, portanto, que as características do fenômeno TDAH podem sim ser resultados da seletividade e da precariedade, processos de uso do sistema capitalista no qual vivemos.

Como explana Duarte (2016) acerca da escolarização da classe trabalhadora, ao fornecer de maneira insuficiente os conhecimentos qualitativos, a classe dominante (burguesa) reproduz o controle sobre a classe dominada (proletariado), sendo meio e instrumento de “moldagem” de mão de obra. Desta forma, se com o ensino fornecido

(precário) o aluno não se apronta e se adequa para o sistema de preparo, não se enquadrando no padrão estabelecido de conduta e de aprendizado escolar, ele não foge da dominação e do controle estabelecido em sociedade e é compreendido no aspecto médico de anormalidades. Contudo, é importante salientar que não compreendemos esse ciclo de domínio como estrutura imutável, muito pelo contrário, nossa pesquisa busca também em suas intencionalidades fornecer conhecimentos que sejam apropriados e que façam parte da constituição de uma nova transformação, já que postula, assim como Saviani (2003), que somente o conhecimento científico/sistematizado pode trazer ao homem, como meio para isso, sua emancipação.

Nesse sentido, consideramos que somente uma educação pautada no entrelaçamento entre as bases da Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica pode promover a revolução necessária para o rompimento das estruturas de precariedade, seletividade e medicalização na vida dos alunos, uma vez que as duas teorias carregam a concepção de que:

O ensino sistematizado, ao impulsionar formas próprias e específicas de ações, ancoradas nos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados, como preconiza a pedagogia histórico-crítica, determina formas específicas de combinação das funções psicológicas provocando transformações no sistema psíquico, a raiz das quais se instituem novas formas de conduta, fundadas em mecanismos de um tipo especial, isto é, em mecanismos culturalmente formados. (MARTINS, 2016, p.81)

Esses mecanismos juntos, engendram no trabalho educativo e no estudo escolar as devidas transformações sociais e psicológicas do indivíduo, mudanças que são condizentes com a atividade de estudo e que, por meio do conhecimento científico, sustentam as estruturas das funções psicológicas superiores. Concebemos que somente tais teorias carregam na práxis a organização e o objetivo de um ensino que transmita e promova a formação de conceitos em prol do pensamento conceitual, porque promovem em sua estrutura de apropriação de conhecimentos científicos os sentidos e significados necessários para a mudança cognitiva e de personalidade do aluno.

Por fim, esperamos contribuir para a compreensão do fenômeno TDAH como resultado de uma educação que não proporciona condições qualitativas de desenvolvimento psíquico da criança durante sua formação escolar. Para tanto, discutimos e estabelecemos relações de pedagogia e psicologia pautadas nas concepções do materialismo histórico



dialético como fundamento para a compreensão das dificuldades contemporâneas atribuídas aos alunos que estão ainda em processo de desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, como a atenção e a percepção. Portanto, os alunos necessitam de uma orientação pedagógica intencional que lhes possibilite sistematizar internamente os conteúdos e os conceitos científicos ensinados em sala de aula, transformando-os em sua segunda natureza (histórico cultural), ou seja, que os alunos dominem os conceitos para alcançar a aprendizagem escolar via atividade de estudo qualitativa.

## REFERÊNCIAS

ABDA. *Associação Brasileira de Déficit de atenção e Hiperatividade*. Banco de dados. Disponível em: < <http://www.tdah.org.br/>>. Acesso: Jul/2016.

ANJOS, R. E; DUARTE, N. A. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. *Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016. p.195-220.

ANJOS, R. E. O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Campus de Araraquara, 2013.

ASBAHR, F. S. F. Idade Escolar e Atividade de Estudo: Educação, Ensino e Apropriação dos Sistemas Conceituais. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. *Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016. p.172-193.

ASBAHR, F.; LOPES, J. It's your fault. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53-73, 2006.

ASBAHR, F.S.F. Porque aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. *Tese de Doutorado*. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011.

BARKLEY, R. A. *Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade – TDAH: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CIRIO, R. R. *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Propostas para Pais e Professores*. São Paulo: Vetor, 2008.

COLAÇO, L. C. A produção de conhecimento e a implicação para a prática do encaminhamento, diagnóstico e medicalização de crianças: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2016.

CONDEMARÍN, M; GOROSTEGUI, M. E; MILIC, N. *Transtorno do Déficit de Atenção: Estratégias para o diagnóstico e a intervenção psico-educativa*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V. O que é a atividade de estudo. *Escola inicial*. São Paulo: Escola, n. 7, 1999. p. 01-09.

DAVIDOV, V.; MARKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*: antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 316-336.

DSM-IV – *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DUARTE, N. *A individualidade para si*: contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. *Vygotski e o “Aprender a Aprender”*: Críticas às apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vygotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

EIDT, N. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico ou rotulação?. *Dissertação de Mestrado*, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC), Campinas, 2004.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de al periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscou: Progreso, 1987, p. 125-142.

ELKONIN, D. B. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. Tradução: Maria Luísa Bissoto. *Educar em Revista*. Universidade Federal do Paraná, n. 43, jan-març./2012, p. 149-172.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, 2004b, p. 64-81.

FERRACIOLI, M. U; TULESKI, S. C. A centralidade do ensino como proposição crítica às concepções naturalizantes de indisciplina escolar e dos déficits de comportamento regrado. In: MARSIGLIA, A. C. G. *Infância e Pedagogia Histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 35-67.

ITELSON, L. B. Esencia del aprendizaje y bases psicologicas de la enseñanza. In: PETROVSKY, A. V. *Psicología evolutiva e pedagógica*. Moscou: Progreso, 1979. p. 205-240.

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

LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. México: Grijalbo, 1960, p. 341-354.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciência y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre, 1978.

- LEONTIEV, A. N. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006, p. 59-84.
- LIBANEO, J. C. *A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davidov*. São Paulo, Palestra SESC, 2003.
- LUCENA, J. E. E. O Desenvolvimento da Atenção Voluntária na Educação Infantil: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para processos educativos e práticas pedagógicas. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.
- LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.
- LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral: Introdução evolucionista à psicologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral III: Atenção e Memória*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b.
- LURIA, A. R. *Desenvolvimento Cognitivo*. 5. ed. São Paulo: Ícone, 2008.
- LURIA, A. R. *Linguagem e Desenvolvimento Intelectual na Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- MARINO FILHO, A. Relações de poder e dominação no processo educativo. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista. Marília, 2008.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: Contribuições à Luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.5, n.2, 2013b. p. 130-143.
- MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. *Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016. p.11-35.
- MARTINS, L. M. Fundamentos da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. In: PAGNONCELLI, C; MALANCHEN, J; MATOS, N.S.D. (Org). *O Trabalho Pedagógico nas Disciplinas Escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 49-94.

MARTINS, J. C.; FACCI, M. G. D. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. *Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016. p.149-170.

MEIRA, M. E. M. Incluir para Continuar Excluindo: A Produção da Exclusão na Educação Brasileira à Luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. *A Exclusão dos "Incluídos": Uma crítica da Psicologia da Educação a Patologização e Medicalização dos Processos Educativos*. Maringá: Eduem, 2011, p.91-133.

MOURA, M. O. ARAUJO, E. S. RIBEIRO, D. F. PANOSSIAN, M. L. MORETTI, D.V. A atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M.O. (org). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 81-109.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização: O obscurantismo reinventado. In: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F. *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Campinas: Mercado das letras, 2013. p. 41-65.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotski: Aprendizado e Desenvolvimento um processo sócio histórico – 5ªed*. São Paulo: Sepione, 2010.

PRADO JR., C. Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista. In: *Discurso - Revista do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo*, ano IV, no. 4, 1973. p. 41-78.

ROHDE, L. A.; MIGUEL FILHO, E. C.; BENETTI, L.; GALLOIS, C.; KIELING, C. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade na infância e na adolescência: considerações clínicas e terapêuticas. *Rev. Psiq. Clin.* 31 (3); 2004, p.124-131.

RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de psicologia general*. México: Grijalbo, 1967.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. *Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016. p.35-62.

VIGOTSKI, L. S. *A questão do meio na pedologia*. Tradução M. P. Vinha. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L.S. *A Formação Social da Mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas I*. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas II*. Madri: Visor, 2001.

VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas III*. Madri: Visor, 2000.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas IV*. Madri: Visor, 1996.