

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/ HIPERATIVIDADE E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

NADIA MARA EIDT

Doutoranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista – Araraquara-SP
nadiaeidt@uol.com.br

SILVANA CALVO TULESKI

Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá-PR

RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade tem sido evocado como justificativa corrente para o fracasso escolar de um número expressivo de crianças, atribuindo-se a elas a responsabilidade por não aprender e isentando de análise a escola e a sociedade nas quais estão inseridas. A situação se torna mais alarmante uma vez que a literatura a respeito aponta dificuldades no diagnóstico e na intervenção sobre esse tipo de transtorno, devidas à falta de clareza sobre o que é esse quadro clínico e em razão da não existência de estudos consistentes acerca das consequências futuras do uso de estimulantes nas crianças. Para discutir essas questões, a primeira parte do artigo apresenta a concepção hegemônica desse tipo de transtorno e sua compreensão do psiquismo infantil. A segunda parte aborda a maneira como a psicologia histórico-cultural analisa o desenvolvimento da atenção e o controle voluntário do comportamento humano, redimensionando a compreensão sobre o transtorno. Finalmente, são feitas algumas reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem em crianças com desenvolvimento parcial das funções psicológicas superiores e do papel da psicologia e da pedagogia na compreensão do fenômeno para que sirvam de subsídio a medidas práticas em relação ao problema.

DÉFICIT DE ATENÇÃO – HIPERATIVIDADE – VIGOTSKI – ENSINO-APRENDIZAGEM

ABSTRACT

ATTENTION-DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER AND HISTORICAL AND CULTURAL PSYCHOLOGY. Attention-deficit hyperactivity disorder has been appointed as the current justification for the scholastic failings of a significant number of children, who are attributed responsibility for not learning and the school and the society in which they find themselves being exempt from analysis. The situation becomes much more alarming as the literature about it points out the difficulty of diagnosing and intervening in this type of disorder due to a lack of clarity about what its clinical symptoms are and the non-existence of consistent studies about the future consequences of the use of stimulants in children. To discuss these issues, the first part of the article presents the hegemonic concept of the disorder and its understanding of the child's psyche. The second one deals with the way in which historical and cultural psychology

analyses the development of attention and the voluntary control of human behavior; by given a new dimension to the understanding of the disorder. Finally, some reflections are offered about the teaching-learning process in children with partial development of superior psychological functions, as well as and the role of psychology and teaching in understanding this phenomenon so that they can provide support for the practical measures to be adopted with regard to the problem.

ATENCIÓN-DEFICIT – HIPERACTIVIDAD – VYGOTSKY – TEACHING-LEARNING

Cada vez mais cedo, crianças têm sido encaminhadas, diagnosticadas e medicadas como hiperativas e/ou desatentas (Toledo, Simão, 2003; Rohde, Mattos, 2003; Acosta apud Bará-Jiménez et al., 2003). No contexto escolar, a hiperatividade e/ou déficit de atenção apresenta-se como justificativa corrente para o fracasso escolar de um número expressivo de crianças, atribuindo-se a elas a responsabilidade por não aprender e isentando de análise o contexto escolar e social em que estão inseridas (Eidt, 2004).

A venda de ritalina¹ triplicou nos últimos cinco anos no Brasil: em 2002, eram 356.925 caixas; em 2003, 547.779; em 2004, 701.303; em 2005, 886.958; e em 2006, 1.042.480 (Segatto, Padilha, Frutuoso, 2006, p.99). Nos Estados Unidos, segundo Garber (2006), mais de 9% das crianças são medicadas devido ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. Na Argentina, um documento enviado ao governo por especialistas alerta para a gravidade de estigmatizar e homogeneizar uma grande quantidade de crianças distintas sob o mesmo diagnóstico: transtorno por déficit de atenção. Estima-se que aproximadamente 200 mil estudantes argentinos vão à escola medicados, fato que preocupa o Ministério da Saúde e Educação do país. De acordo com Dueñas (apud Isaías, 2007), a droga mais utilizada ali é a ritalina.

O psiquiatra infantil Juan Vasen (apud Isaías, 2007) diz que “toda criança que apresenta dificuldades de atenção, que é hiperativa ou impulsiva, pode ser englobada na classe de TDAH. E passa a ser TDAH”. Para ele, essa classificação tornou-se um “balaio de gatos”, pois existe uma forte tendência a homogeneizar, ao invés de identificar. “Por trás dessas crianças

1. Nome comercial do metilfenidato, estimulante que esteve na moda na década de 1970, utilizado por estudantes universitários para se manterem despertos, mas abandonado pelos efeitos adversos, como perda do apetite, dores de cabeça, problemas urinários, derrames cerebrais, riscos cardiovasculares e até morte súbita.

que se portam mal pode haver situações de disputa, violência doméstica, mudanças, divórcios. E, em lugar de indagar sobre o problema, de interpretá-lo, de analisá-lo, este é dissimulado por comprimidos”.

Esses dados são tanto mais alarmantes na medida em que a análise da literatura a respeito do TDAH aponta dificuldades para o diagnóstico e a intervenção, pois falta clareza sobre o que é esse quadro clínico e sobre o que o demarca de outros quadros com sintomas semelhantes. Constatase ainda a inexistência de estudos consistentes acerca das consequências futuras do uso de estimulantes em crianças (Eidt, Tuleski, 2007).

Há muitas questões que ainda necessitam de respostas, tais como: qual é a perspectiva teórica acerca da constituição do psiquismo humano que norteia a prática medicamentosa como alternativa para contenção de comportamentos tidos como desviantes? Em uma perspectiva histórico-cultural, como se compreende o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente a atenção e o autocontrole do comportamento? O que levaria a um desenvolvimento parcial dessas funções? Ou será que esse desenvolvimento parcial deveria ser entendido apenas como uma não maturação biológica? O TDAH deve ser entendido e tratado como mera questão médica? De que modo a pedagogia e a psicologia poderiam atuar no contexto escolar, visando ao máximo desenvolvimento das funções psicológicas superiores?

Procurando responder a algumas dessas questões, este artigo foi organizado em três momentos: inicialmente, discutimos de modo sucinto a concepção hegemônica na literatura sobre TDAH no que se refere à compreensão do psiquismo infantil; em seguida, abordamos a maneira como a psicologia histórico-cultural analisa o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especificamente a atenção e o controle voluntário do comportamento humano, e como o TDAH é compreendido nessa perspectiva teórica; finalmente, expomos algumas reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem em crianças com desenvolvimento parcial das funções psicológicas superiores.

TDAH: ESSÊNCIA OU APARÊNCIA DO FENÔMENO?

Quando nos deparamos com um aumento tão expressivo do número de prescrições medicamentosas, somos levados a indagar: qual a concepção

de psiquismo que fundamenta tal prática médica e psicológica na contemporaneidade?

Nesse sentido, adquire notável atualidade a crítica feita pela Escola de Vigotski, no início do século passado, à psicologia idealista, segundo a qual as faculdades especificamente humanas se manifestavam ao longo do processo de desenvolvimento como simples consequência do amadurecimento orgânico. O psiquismo humano era compreendido “no abstrato”, à margem das determinações econômicas e sociais em que se constitui. Assim, as funções psicológicas superiores seriam constantes e comuns a todas as épocas e a todos os homens.

Da perspectiva idealista, o que fugia à norma, ou melhor, à concepção burguesa de normalidade, era facilmente entendido como disfunções individuais, produto do mau funcionamento do organismo. Com o advento do neoliberalismo, esse processo de deslocamento das questões sociais para o plano individual tornou-se ainda mais intenso.

A normatização da vida cotidiana tem por corolário a transformação dos “problemas da vida” em doenças, em distúrbios. Surgem, então, os “distúrbios de comportamento”, os “distúrbios de aprendizagem”, a “doença do pânico”, apenas para citarmos alguns entre os mais conhecidos. O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em um problema biológico, individual. (Collares, Moysés, 1996, p.75)

O uso cada vez mais disseminado de medicamentos em crianças consideradas portadoras de TDAH, nesses últimos anos, sugere a prevalência dessa visão idealista, naturalizante e biologizante acerca da constituição do psiquismo humano. Esse tipo de tratamento é dirigido às manifestações individuais de supostas disfunções do cérebro, separadas da realidade objetiva e do contexto em que se desenvolvem.

Um exemplo dessa concepção pode ser encontrado em Barkley, autor de prestígio internacional cujo trabalho sobre o tema alcança um volume expressivo de vendas e tem servido de referência a vários pesquisadores brasileiros. Segundo ele, o TDAH é:

...um transtorno do desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e o nível de atividade. [...] Esses problemas são refletidos em prejuízos na vontade da criança ou em sua capacidade de controlar seu próprio comportamento relativo à passagem do tempo – em ter em mente futuros objetivos e conseqüências. Não se trata apenas [...] de uma questão de estar desatento ou hiperativo. Não se trata apenas de um estado temporário que será superado, de uma fase probatória, porém normal, da infância. Não é causado por falta de disciplina ou controle parental, assim como não é o sinal de algum tipo de “maldade” da criança. (Barkley, 2002, p.35, grifos nossos)

Do ponto de vista do autor, a criança nascida com esse “transtorno” teria poucas chances de desenvolver suas funções psicológicas superiores, como leva a pensar a afirmação que segue:

Um dos aspectos mais inquietantes do TDAH para os pais é que ele evolui com o crescimento da criança. O que funcionou aos 6 anos pode não funcionar com a idade de 16. Até 80% das crianças em idade escolar com diagnóstico de TDAH continuarão a ter a doença na adolescência, e entre 30 e 65% continuarão a apresentá-lo na vida adulta, dependendo de como o transtorno é definido em cada caso particular. (Barkley, 2002, p.105, grifos nossos)

A redução que ele opera, isto é, a transformação de uma função superior, como a atenção e o controle voluntário do comportamento, em uma função primitiva ou puramente biológica, é bastante explícita:

Encaro o TDAH como um transtorno do desenvolvimento da capacidade de regular o comportamento com um olho voltado ao futuro. Acredito que o transtorno tenha sua base numa área do cérebro com subatividade que, enquanto amadurece, fornece meios crescentes de inibição comportamental, de auto-organização, autorregulação e previdência. [...] a deformidade comportamental causada por essa subatividade é pernicioso, insidioso e desastroso em seu impacto na capacidade de uma pessoa lidar com seus afazeres diários críticos, através dos quais os seres humanos se preparam para o futuro, próximo ou distante. (Barkley, 2002, p.40, grifos nossos)

Essa concepção do desenvolvimento como amadurecimento orgânico, entendido como algo que se dá independentemente do contexto, do meio social e das relações em que a criança está inserida, opõe-se radicalmente à concepção de desenvolvimento e aprendizagem na abordagem da psicologia histórico-cultural. Nesta última, as funções psicológicas superiores, das quais fazem parte a atenção e o controle voluntário do comportamento, não são meros processos endógenos, mas dependem fundamentalmente da apropriação dos signos da cultura, possibilitada pela constante mediação de outros homens.

O que chama a atenção ainda no discurso de Barkley – sedutor, mas não baseado em pesquisas sólidas – é que ele confunde comportamentos resultantes de danos cerebrais ou lesões com “disfunções”, quando o cérebro possui integridade estrutural. A visão idealista se revela na ideia de que as características humanas são dadas pelo simples “amadurecimento biológico” das estruturas e das funções corticais, estas totalmente desconectadas de qualquer vínculo externo.

Opera-se assim a dissociação clássica entre mente e corpo, indivíduo e sociedade, característica de muitas vertentes da psicologia. Essa dissociação, que ignora a unidade entre esses elementos no processo de humanização e secundariza a atividade humana como constituinte do psiquismo, foi criticada por diversos autores, entre os quais Vigotski, Leontiev e Luria, na primeira metade do século XX. A citação a seguir é bastante ilustrativa:

A teoria que discuti nesse capítulo indica que a porção frontal do cérebro, ou outras partes intimamente relacionadas, também deve estar envolvida nos cinco processos mentais que fluem a partir da habilidade de inibir nosso comportamento. Portanto, é a porção frontal do cérebro que nos dá poderes para o autocontrole e a capacidade de direcionar nosso comportamento para o futuro. [...] Mas, como mostrou Joaquim Fuster em seu livro que trata do córtex pré-frontal, nosso conhecimento sobre pacientes humanos e primatas com lesões nessa porção do cérebro sugere que se trata provavelmente disso mesmo. [...] *A natureza neurológica desenvolvimental do TDAH contradiz diretamente nossas crenças fortemente mantidas de que o autocontrole e o livre-arbítrio são totalmente determinados por indivíduos e sua formação.* Acredito que tal contradição forma a base da maior parte da resistência da sociedade em admitir esse transtorno como parte das *incapacidades de desenvolvimento*... (Barkley, 2002, p.77, grifos nossos)

Há muitos outros aspectos que poderiam ser analisados a partir do trabalho de Barkley, mas nos limitamos àqueles que norteiam suas explicações, a saber: a aproximação entre o desenvolvimento animal e humano, reduzindo o último ao primeiro; a universalização de determinados comportamentos ao desconsiderar sociedade, cultura e classe social como fontes de aprendizagem e de desenvolvimento; a redução de funções psicológicas superiores, como a atenção e o controle voluntário do comportamento, a funções primitivas, puramente biológicas.

É interessante observar como o autor explica a falta de evidência científica de suas afirmações, o que, levado às últimas consequências, desqualificaria a psicologia como ciência:

Enquanto você estiver lendo, tenha em mente como é difícil produzir provas científicas diretas de qualquer coisa que possa causar um problema de comportamento humano. Os experimentos necessários para dar evidências diretas e conclusivas de o TDAH ser, por exemplo, causado por danos na porção frontal do cérebro de uma criança em desenvolvimento são simplesmente impensáveis. Portanto, os cientistas do comportamento que desejarem estudar as causas biológicas do TDAH estarão frequentemente buscando informações altamente sugestivas para uma causa que não poderá nunca ser comprovada com absoluta certeza. (Barkley, 2002, p.79, grifos nossos)

É fácil compreender que o público leigo se deixe levar por esse tipo de discurso sedutor, calcado em crenças e opiniões. Mas que cientistas o façam, é uma outra discussão, que remete à origem da psicologia como ciência.

A psicologia científica, como explica Tuleski (2004), nasce em um momento de crise do capital e é marcada pelo reacionarismo da burguesia. São várias as correntes que naturalizam características e fases de desenvolvimento e que ignoram cultura, meio e classe social.

A pergunta que nos fazemos aqui é: o que faz com que essa postura volte a prevalecer hoje, depois de ter sido contestada, com base em evidências empíricas e científicas, já no início do século XX?

A Escola de Vigotski abre uma nova perspectiva para a compreensão do psiquismo, ao introduzir a categoria de atividade, que permite ver o homem dialeticamente, como produto e produtor da sociedade e de si próprio. Como sustentam Marx e Engels (1986, p.56), "as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias".

Quem é o homem para a psicologia marxista? Vigotski lembra a sexta tese sobre Feuerbach, na qual Marx afirma que o homem é o conjunto das relações sociais. O homem só se torna homem, sujeito de seus próprios atos, nas relações com outros homens, relações que, interiorizadas, se tornam “funções da personalidade e formas de sua estrutura” (Vigotski, 2000, p.27).

Se o homem sintetiza as relações próprias da sociedade em que vive, como veremos ao longo deste texto, os elementos constitutivos de sua atividade e dele mesmo são as apropriações e as objetivações sociais (Duarte, 1993). Ele só se tornará homem “se incorporar em sua subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem” (Saviani, 2004, p.46).

Para entender como se instala na sociedade contemporânea a recorrência crescente aos tratamentos químicos, soluções miraculosas e de pronta entrega para o indivíduo que sofre de “impulsividade” e/ou “falta de atenção”, em detrimento de programas de educação da conduta que levem em conta as relações nas quais ele se insere, as reflexões de Isaías são muito pertinentes:

...às voltas com um estilo de vida *hiperativo*, nós, adultos, temos poucas oportunidades de *dar atenção* às nossas crianças e jovens: filhos, alunos, pacientes. A propósito, o doutor Florêncio Escardó tinha uma frase que é muito pertinente: *quanto mais escuto as crianças, menos necessidade tenho de medicá-las.* (Isaías, 2007, tradução nossa)

A patologia parece estabelecer-se nas relações sociais pautadas pelo imediatismo, pela rapidez. Ao invés de se buscarem as causas, tratam-se os sintomas. O TDAH é descrito como dificuldades para processar e mediar adequadamente a enorme quantidade de estímulos e impulsos que atravessam o campo da percepção e da atenção dos indivíduos e dos grupos. Mas, indaga Isaías,

...essas *dificuldades* não têm a ver justamente com um estilo cognitivo de conduta, com uma maneira de se relacionar com o mundo e de conhecê-lo, *produzida* pela mesma sociedade midiática e consumista na qual se encontram imersas as crianças de hoje? Por que então supor que elas padeçam de um *déficit de caráter genético ou neurológico*? Estaremos medicando uma enfermidade nas

crianças que nós mesmos, como sociedade, causamos a elas? A impaciência por resultados e o rápido abandono diante do fracasso, a distração, a hiperatividade, a falta de escuta cuidadosa, o excesso de ruído não são, nesse caso, evidências de uma *aprendizagem social bem-sucedida* por parte das crianças? (Isaías, 2007, tradução nossa)

Na mesma linha, Saviani (2004) critica duramente o modo como a psicologia tradicional² concebe seu objeto de estudo, afirmando que ela se restringe ao indivíduo empírico, em detrimento do indivíduo concreto. O empírico é o imediato, “o mundo da aparência”, enquanto o concreto “é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, a unidade do diverso” (Marx, 1987, p. 16), ou “síntese de relações sociais” (Saviani, 2004, p.44). O concreto contém o imediato justamente porque é capaz de ir além dele, de superá-lo. O fenômeno é entendido em suas múltiplas determinações, isto é, nas relações que o engendram, e não de maneira parcial.

Saviani esclarece que a psicologia marxista deve partir do empírico, que se apresenta como um “todo caótico”, para reconstruir, mediante a abstração, a síntese de relações que constitui o indivíduo, não mais como um todo caótico, mas como “uma rica totalidade de numerosas relações” (Marx, apud Saviani, 2004, p.44).

A sociedade é constituída de relações materiais entre os homens, que se estabelecem principalmente por meio do trabalho. Essas relações são históricas e não podem ser compreendidas fora de seu próprio movimento, que é contraditório. Isso requer que se conheçam suas múltiplas determinações para se aproximar cada vez mais de sua essência e compreendê-la em sua totalidade (Silva, 2004). Se o psiquismo humano é produto da atividade social dos homens, para conhecê-lo é necessário conhecer a totalidade no qual ele está inserido, ou seja, a sociedade.

Saviani critica a psicologia tradicional por restringir-se ao estudo do objeto em sua forma empírica. Para ele, “fazer ciência é reduzir o complexo ao simples; é reduzir o empírico às suas determinações gerais, o que é obtido por um processo de abstração em que se opera a análise dos dados da experiência” (Saviani, 2004, p. 45).

2. A psicologia tradicional é entendida aqui como as vertentes idealistas e materialistas mecanicistas criticadas por Vigotski em “O significado histórico da crise da psicologia” (1999).

Kosik, por sua vez, identifica na postura empirista a pressa do homem em conhecer a verdade, postura própria do misticismo:

Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour* para conhecer as coisas e a sua estrutura. Justamente porque tal *détour* é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar diretamente a essência das coisas (o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade). (Kosik, 1995, p.27)

Essas considerações nos levam a questionar se a concepção na qual se assenta a definição do TDAH como transtorno de origem orgânica, hoje quase consensual no âmbito da ciência médica e psicológica, não é uma forma de evitar o *détour*, na tentativa de contornar as contradições do objeto de estudo.

Visto que os sintomas diagnosticados como TDAH vêm atingindo proporções epidêmicas, como já assinalamos, suas manifestações cobram um encaminhamento teórico-prático urgente. Contudo, essa urgência não justifica práticas não fundamentadas em uma análise rigorosamente científica.

Compreender o fenômeno de forma individualizada, medicando maciçamente crianças e adolescentes em resposta a supostas disfunções cerebrais e desconsiderando os processos sociais objetivos em que o psiquismo se constitui, não seria se limitar à aparência do fenômeno, sem buscar sua essência? Não seria reeditar concepções mecanicistas e/ou idealistas, desconsiderando as críticas a que foram submetidas no interior da psicologia pela vertente teórica fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético (Meira, 2003; Meira, Tanamachi, 2003; Martins, 2007) – críticas que os estudiosos do TDAH parecem ignorar?

A ESCOLA DE VIGOTSKI E A HISTORICIDADE DO PSIQUISMO

Buscando a superação das visões idealistas e materialistas mecanicistas do desenvolvimento do psiquismo humano, Vigotski se apropria dos postulados marxistas acerca da constituição histórico-social do homem a tal ponto que, segundo Shuare (1990), o eixo organizador dos conceitos do psicólogo russo é o historicismo.

Vigotski introduz a psique no tempo, concebido não como devir externo, como uma simples duração no curso de fenômenos atemporais, nem como o período de maturação das estruturas fisiológicas, mas em uma perspectiva materialista histórica e dialética: o tempo humano é a história, entendida como o processo de desenvolvimento da sociedade.

A atividade produtiva que transforma dialeticamente a natureza e o próprio homem é o ponto nodal do conceito de história. Como afirma Duarte (1993), a história não pode ser pensada de outra maneira que não seja a atividade dos homens em um determinado momento histórico. Por meio de sua ação, os homens criam um mundo humano que está além das necessidades naturais e biológicas da espécie.

O psiquismo é determinado pela vida real das pessoas, ou seja, por sua atividade no interior de uma determinada classe social, em um tempo histórico específico. As relações sociais se estruturam, se organizam e se mantêm sobre a base relações de produção e reprodução das condições materiais da existência:

Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (Marx, Engels, 1986, p.27-28).

Sève afirma que o modo de ser do homem não é “uma invariante natural, mas sim uma variável histórica” (Sève, 1989, p. 149). O indivíduo não é o mesmo em uma comunidade primitiva, em uma sociedade de classes ou em uma civilização sem classes. Isso porque, “em cada um desses momentos, as relações evolutivas dos homens com a natureza e dos próprios homens entre si se desenvolvem, ao mesmo tempo, numa formação social específica e numa formação individual que se unifica com ela” (p. 149).

Sendo a psique social por natureza, como afirma Shuare, os fenômenos psíquicos não podem ser compreendidos como imutáveis e dados para sempre. Ao contrário, “existe um desenvolvimento histórico desses fenômenos, uma relação de dependência essencial dos mesmos com respeito à vida é à atividade social” (Shuare, 1990, p. 61).

Diante deste postulado, cabe perguntar: em momentos de profunda crise do sistema capitalista, marcados pelo desemprego estrutural e por um

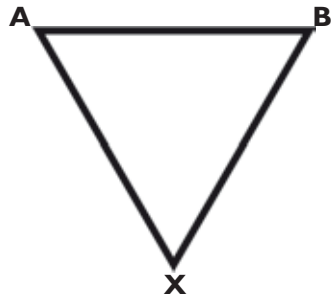
enorme contingente de trabalhadores precarizados (Antunes, 2005), as condições objetivas de existência da grande maioria da população favorecem ou dificultam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nas novas gerações? Em uma perspectiva histórico-cultural, como se desenvolvem as funções psicológicas superiores, especialmente a atenção e o controle voluntário do comportamento, entendidas como inatas por certos autores?

Começaremos respondendo à segunda questão. Para Vigotski, a relação com o adulto é indispensável para o processo de humanização da criança. Essa relação não se estabelece diretamente, mas é mediada por signos ou instrumentos psicológicos que modificam globalmente a evolução e a estrutura das funções psíquicas, do mesmo modo que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural e determina a forma das operações laborais: “os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos [psicológicos] próprios ou alheios” (Vigotski, 1999, p. 94).

Entre os principais instrumentos psicológicos estão a linguagem oral e escrita, as diferentes formas de numeração e de cálculo, e qualquer tipo de significação convencional.

No bebê e na criança pequena, a memória, a atenção e a conduta são regidas por processos biológicos e involuntários. Ao longo do desenvolvimento, o processo educativo recorre a instrumentos mediadores que atuam no sentido de romper a conexão associativa direta entre dois estímulos (A – B). Nos métodos instrumentais, estabelecem-se duas novas conexões (A – X e X – B), sendo X o mediador entre o objeto e a operação psicológica. A relação pode ser representada por um triângulo:

Essa nova relação, orientada por mediadores culturais, provoca um salto qualitativo nas funções inicialmente regidas por processos biológicos, promovendo uma completa modificação na evolução e na estrutura das funções psíquicas da criança.



A inclusão do instrumento no processo de comportamento provoca [...] a atividade de toda uma série de funções novas, relacionadas com a utilização do mencionado instrumento e de seu manejo. [...] suprime e torna desnecessária toda uma série de processos naturais, cujo trabalho passa a ser efetuado pelo instrumento. [...] modifica também o curso e as diferentes características (intensidade, duração, sequência, etc.) de todos os processos psíquicos que fazem parte do ato instrumental. (Vigotski, 1999, p. 96)

Luria e Yudovich (1987) afirmam que a linguagem é o principal instrumento psicológico e interfere decisivamente no desenvolvimento intelectual da criança desde os primeiros meses de vida. Ao nomear objetos e estabelecer relações entre eles, o adulto “cria novas formas de reflexão da realidade na criança” (p. 11), que se caracterizam justamente por um grau muito maior de complexidade em relação àquelas que ela poderia desenvolver mediante sua experiência individual.

A intercomunicação com os adultos gera uma transformação não apenas do conteúdo, mas também da forma da atividade consciente da criança, reorganizando todos os seus processos mentais. Isso significa um aperfeiçoamento do reflexo da realidade e a criação de novas formas de atenção, memória, pensamento, ação e imaginação, que se manifestam como ações voluntárias.

Podemos dizer então que uma característica importante dos instrumentos mediadores é que eles promovem o desenvolvimento da voluntariedade dos processos psicológicos, o que possibilita o domínio da conduta de modo consciente – capacidade ausente nos animais.

A capacidade humana de selecionar os estímulos mais importantes e ignorar os demais se deve a essa função psicológica superior. Sem isso, nenhuma atividade seria possível, dada a grande quantidade de informações desorganizadas que o ser humano recebe (Luria, 1991). Por isso a atenção é um requisito fundamental para o processamento e a manutenção da aprendizagem.

A atenção natural, de caráter instintivo-reflexo, pode ser observada desde as primeiras semanas de vida. Estímulos externos suficientemente fortes – luz brilhante, ruído intenso etc. – atraem imediatamente a atenção da criança, organizando seu comportamento. Mas, tão logo esses estímulos desaparecem, o papel organizador da atenção se dilui, dando lugar ao comportamento caótico e indiferenciado da criança.

Evidentemente, essa modalidade de atenção não satisfaz as exigências de um indivíduo inserido em um contexto social. A realização de uma tarefa organizada requer uma forma de atenção mais estável, capaz de organizar o comportamento humano também em face de estímulos mais fracos (que podem ser socialmente importantes), mediante uma cadeia de longo prazo de reações ordenadas. Essa atenção artificial, voluntária ou cultural, é condição necessária à realização de qualquer trabalho (Vygotsky, Luria, 1996).

Vigotski afirma que esse processo de internalização ocorre em três etapas: primeiro, a interpsicológica: eu ordeno, você executa; depois, a extrapsicológica: você começa a dizer a si mesmo; e, por fim, a intrapsicológica, que ocorre apenas em forma de pensamento (Vigotski, 1995, p.91). Assim, a atenção involuntária ou natural vai se transformando gradualmente no processo de socialização e de educação.

É importante frisar que a atenção voluntária tem sua origem fora da personalidade da criança. Não é decorrência de um amadurecimento natural ou espontâneo da atenção involuntária. A atenção voluntária é motivada pelo adulto, que insere a criança em novas atividades e organiza seu comportamento.

Por meio da linguagem, de gestos e ações, o adulto nomeia e indica as circunstâncias que devem ser observadas para cumprir uma tarefa. E a criança, desde pequena, vai se subordinando ao gesto indicador e à palavra do adulto, fixando o objeto com o olhar (Luria, 1991). Esse processo constitui o primeiro estágio da formação da atenção voluntária.

Por volta dos 2 anos de idade, graças à sua possibilidade de andar, a criança não só pode pegar os objetos como também executar ações com eles. Sua atenção, nesse momento, é voltada para os objetos implicados em suas atividades.

Com o domínio da linguagem, ela própria passa a indicar e nomear os objetos transformando radicalmente a orientação de sua atenção. Agora, é capaz de deslocar com autonomia a sua atenção, indicando o objeto com um gesto ou nomeando-o com a palavra correspondente. Ao emitir para si comandos verbais para dirigir sua ação, a criança assume o papel de quem a educa, repetindo as diretivas que foram internalizadas na exteriorização de seu discurso. Vejamos um exemplo da importância da autoinstrução para organizar a atenção:

Propôs-se a crianças em idade pré-escolar que entre dez fichas com figuras de animais selecionassem uma com uma imagem concreta (por exemplo, uma galinha ou um cavalo). De forma alguma poderiam escolher as fichas em que figurasse um animal proibido – por exemplo, um urso. As crianças selecionaram as fichas várias vezes seguidas. Inicialmente não lhes foi dada nenhuma indicação sobre a forma de agir, elas trabalhavam com dificuldades, enganando-se com frequência. A situação mudou rapidamente quando se propôs que repetissem as instruções em voz alta (depois de observarem detidamente as imagens, repetir quais fichas podiam selecionar e quais não). Depois disso, as crianças pré-escolares maiores cumpriram melhor a tarefa, mesmo após serem acrescentadas fichas com novos animais. As crianças utilizaram ativamente a linguagem para organizar sua própria atenção no processo de seleção das fichas. (Mukhina, 1996, p.286)

Quanto mais complexa a ação exigida pela situação, maior é a importância da fala. Às vezes, ela é tão vital que, se não for permitido seu uso, a criança pequena não será capaz de resolver a situação proposta. As ações práticas de uma criança que pode falar se tornam muito menos impulsivas e espontâneas. Ela divide sua atividade em partes consecutivas. Por meio da fala, planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada através de uma atividade visível.

A manipulação direta é substituída por um processo psicológico complexo mediante o qual a motivação interior e as intenções postergadas estimulam seu próprio desenvolvimento e realização: “é muito importante observar que a fala, além de facilitar a efetiva manipulação dos objetos pela criança, controla também o comportamento da própria criança, [adquirindo] a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento” (Vygotsky, 2003, p.36).

A psicologia tradicional explica o controle voluntário do comportamento humano como um ato de vontade, enquanto a psicologia histórico-cultural diz que o próprio surgimento da vontade requer uma explicação (Vygotsky, Luria, 1996). Sua origem não estaria no organismo, nem na influência direta da experiência pregressa, mas na história social do homem.

Sendo assim, como se desenvolve a regulação do comportamento nos indivíduos?

Luria (1991) afirma que o adulto regula a ação da criança por um mediador externo, a atividade verbal. A criança subordina-se às ações do adulto e,

ao mesmo tempo, começa a formar imagens das suas ações futuras. O adulto é, portanto, o modelo de planejamento das ações para a criança.

As formas complexas da atividade nervosa superior da criança formam-se no decurso da comunicação com os adultos; neste processo, a linguagem é assimilada e em breve se transforma estavelmente, de meio de generalização, em instrumento do pensamento e em instrumento para regular o comportamento. Pode-se dizer que cada ação isolada do comportamento se forma na criança com a participação da linguagem, que sistematiza a experiência anterior e dirige o comportamento ativo. (Luria, 1991, p.94)

Em síntese, o controle voluntário do comportamento é engendrado mediante a apropriação pela criança dos instrumentos culturais acumulados nos conhecimentos, na linguagem e nos comportamentos produzidos pela humanidade ao longo do tempo. Quando passa a fazer uso de meios indiretos, como instrumentos e signos, e adquire as habilidades culturais necessárias, ela desenvolve a capacidade de refrear a satisfação imediata de seus impulsos e necessidades e de retardar as reações imediatas a estímulos exteriores, e dá os primeiros passos na transição para o comportamento intelectual complexo (Vygotsky, Luria, 1996).

O desenvolvimento começa, portanto, com o uso das funções mais primitivas, de caráter involuntário. Posteriormente, a criança passa por uma fase de treinamento, e o que era um processo natural se converte em processo cultural, mediante uma série de dispositivos externos. Por fim, esses dispositivos são abandonados e o indivíduo começa a utilizar os próprios processos neuropsicológicos como técnicas para alcançar determinados fins (Vygotsky, Luria, 1996).

Assim, para a psicologia historicocultural, o fator biológico determina as reações inatas do indivíduo e é sobre essa base que se constitui todo o sistema de reações adquiridas. Leontiev (1978) mostra que a criança inicia sua vida em um mundo repleto de objetos criados pelas gerações anteriores, e é a apropriação do conhecimento acumulado, condensado nesses objetos, que garante a ela o desenvolvimento das aptidões especificamente humanas.

Como se daria então o processo de internalização da atenção e do controle voluntário do comportamento (ou vontade) em uma sociedade onde

há uma enorme distância entre a riqueza produzida pelo gênero humano e as possibilidades de apropriação desta riqueza por todos os indivíduos?

As funções psicológicas superiores estão condensadas nas objetivações do gênero humano e se desenvolvem na medida em que o indivíduo se apropria da atividade material e espiritual contida nessas objetivações, incorporando-a em seu “corpo inorgânico” (Marx, 2004). Se a grande maioria da humanidade só tem acesso a essa atividade “dentro de limites miseráveis” (Leontiev, 1978, p. 283), deduz-se que uma apropriação parcial tem como consequência um desenvolvimento limitado das funções psicológicas superiores.

Ao se referir àquilo que obstaculiza o desenvolvimento pleno de todos os homens, o filósofo marxista Markus (1974) discute os processos de alienação na sociedade de classes. A alienação é entendida aqui como a não-efetivação, na vida dos indivíduos, das conquistas já efetuadas historicamente pelo gênero humano.

Para Leontiev (1978), os processos de alienação na sociedade capitalista provocam uma ruptura entre, por um lado, as gigantescas possibilidades desenvolvidas pelo homem e, por outro, a pobreza e a estreiteza de desenvolvimento que, embora em graus diferentes, é “a parte que cabe aos homens concretos”. Isso acontece porque, na sociedade capitalista, não apenas os bens materiais são propriedades privadas de uma minoria, mas também os bens espirituais, como o conhecimento sistematizado. E, acrescentamos ainda, os padrões mais elaborados de conduta e comportamento.

Quando se discute a formação do comportamento dos seres humanos, é preciso ter em mente que este é histórico e, portanto, não pode ser válido para todas as épocas e lugares. Entretanto, como mostra Tonet (2006), se o processo de humanização é não apenas descontinuidade, mas também continuidade de épocas e gerações, é possível captar os traços essenciais desse movimento. Apesar de sua mutabilidade, eles guardarão uma identidade ao longo da história humana.

Leontiev (1978) afirma que as aptidões científicas não condicionam a apropriação do conhecimento científico, mas, ao contrário, é a apropriação do conhecimento científico que desperta as aptidões científicas. Do mesmo modo, o talento artístico não é condição para a apropriação da obra de arte, mas é a apropriação da obra de arte que abre caminho para o desenvolvimento do talento artístico. O ser humano depende do que aprende, do que conhece e

utiliza da cultura acumulada para ser o que é, e não de uma essência da qual seria dotado desde o nascimento e que se manifestaria com o amadurecimento orgânico.

Nessa perspectiva teórica, os possíveis transtornos de aprendizagem e/ou de desenvolvimento, como o TDAH, não são compreendidos como fenômenos naturais, individuais e orgânicos, sobre os quais pais e educadores não teriam muito como intervir. Eles se explicam pela apropriação parcial da atividade depositada nas produções humanas, materiais ou intelectuais.

Pode-se estabelecer, portanto, uma estreita relação entre a qualidade das mediações realizadas entre adulto e criança e o progressivo autodomínio do comportamento desta, seja da atenção ou do autocontrole. A maior ou menor qualidade dessas mediações explicaria as diferenças individuais no autodomínio do comportamento.

Isso nos remete à importância do papel do educador para que se efetive a apropriação dos comportamentos culturais e conhecimentos científicos ensinados na escola. Além disso, essa compreensão do fenômeno oferece-nos um profícuo arsenal teórico para fazer frente às concepções hegemônicas atualmente, que legitimam a medicalização e a patologização da infância.

Essa forma de responder aos problemas de escolarização vem crescendo de forma assustadora nas últimas décadas, a par a proliferação das “pedagogias do aprender a aprender” que negam a importância do conhecimento historicamente construído e sua necessária apropriação para que ocorra o desenvolvimento psíquico dos escolares. Deve-se ter em mente que determinados comportamentos precisam ser desenvolvidos nas crianças, pois não são inatos. Não se pode, por exemplo, ler e compreender bem um texto andando pela sala ou mesmo interrompendo seguidamente a atividade proposta. A conduta adequada à atividade de leitura também é aprendida.

No caso das crianças que têm dificuldades no controle da atenção e/ou no domínio consciente da conduta, a questão está em compreender esse fenômeno não a partir das funções psicológicas elementares, comuns a homens e animais, mas a partir das funções psicológicas superiores, especificamente humanas, que se desenvolvem pela apropriação da cultura humana.

O termo “disfunção” cerebral, utilizado na literatura acerca do TDAH, restringe a compreensão do problema à esfera das funções psicológicas elementares, ignorando o componente histórico-social do psiquismo humano. Entendemos que essas duas esferas não são separadas, mas mantêm entre elas uma relação dialética. Obviamente, para desenvolver as funções superiores é necessário o substrato orgânico, isto é, o cérebro em sua integridade, mas este, por si só, sem a apropriação da cultura, não garante esse desenvolvimento. Como diz Leontiev (apud Golder, 2004), “não é o cérebro que faz a vida, e sim a vida que faz o cérebro”.

A regulação da conduta, tanto da atenção como da vontade, é uma construção interna dos indivíduos por meio das relações sociais. Entretanto, com o esfacelamento dos laços sociais, aquilo que concretamente a sociedade não pode oferecer por sua organização é dado pela medicação. Os remédios são a mercadoria que traz a alegria aos tristes, a passividade aos hiperativos, a atividade aos apáticos.

Di Loreto chama a atenção para o fato de que, em 1996, o antidepressivo Prozac vendeu mais que a Aspirina. E pergunta: “será que não nos puseram nas mãos, a nós médicos e também aos demais clínicos, uma ilusão? Da prescrição fácil, rápida, a preços módicos?” (Di Loreto, 1997). O autor fala de uma verdadeira “cruzada contra a tristeza, qualquer tristeza e a qualquer custo” e conclui: “Suspeito que haja muita maroteira neste bombardeio, tanto explícito quanto subliminar, para nos levar a engolir cada vez maiores quantidades de pílulas de alegria”.

Contata-se que em nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se produzem e reproduzem mercadorias visando ao acúmulo de capital, produzem-se e se reproduzem patologias com o mesmo objetivo. Assim, o mercado farmacêutico e terapêutico floresce, assim como a indústria de manuais dirigidos a pais, professores e profissionais, sem a devida reflexão sobre as consequências da medicalização para os indivíduos e para a sociedade.

MEDIAÇÃO INSTRUMENTAL E DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO E DO AUTODOMÍNIO DO COMPORTAMENTO

Para fazer frente a esse processo de medicalização dos comportamentos humanos, é preciso transferir a discussão do âmbito médico e/ou clínico para o âmbito educacional. Isso requer a implementação de mediadores instru-

mentais em todos os níveis da educação escolar. Esses mediadores podem e devem auxiliar no desenvolvimento das funções psicológicas, para que a criança adquira maior consciência, controle de seu comportamento e capacidade de planejamento.

Consideramos que uma das principais tarefas do educador é justamente promover, de forma direta e intencional, esse desenvolvimento, tanto no que se refere ao conteúdo quanto à forma de transmiti-lo aos alunos. Sabemos que esta não é uma tarefa fácil numa sociedade que vem desqualificando cada vez mais o conhecimento sistematizado e promovendo a cultura do aprender a aprender.

Vimos que a linguagem atua como o principal instrumento psicológico na regulação da conduta na criança, seja no domínio da atenção ou do aut controle do comportamento. Essa regulação não surge espontaneamente na vida cotidiana, mas resulta de um processo educativo intencional, inicialmente na família e depois na escola.

As proposições de Leontiev (1987) se opõem diametralmente à tese construtivista, segundo a qual o educador deve orientar a prática pedagógica no sentido de atender às necessidades e ao interesse imediato dos alunos. Para os construtivistas, a criança será tanto mais autônoma quanto menos a educação for pautada na regulação externa, isto é, quanto mais resultar de um desenvolvimento espontâneo e, portanto, pouco orientado pelo professor.

Para nós, tão importante quanto a ação intencional do educador para o desenvolvimento da regulação da conduta na criança é a organização da atividade pedagógica tendo em vista a meta principal da educação escolar, que é a socialização do saber em suas formas mais elevadas.

Os objetivos a longo e médio prazo das aprendizagens escolares não são claros de imediato para as crianças, mas devem ser afirmados continuamente pelo professor. Cabe a ele demonstrar as relações que existem entre os conhecimentos e destes com a capacidade de humanizar e de melhorar a vida humana.

Assim, a educação escolar contribui para o desenvolvimento do autodomínio do comportamento na criança, uma vez que, na atividade do estudante, a finalidade de cada ação (estudar para as provas, fazer tarefa de casa) mantém relação com o objetivo da atividade, que é sua própria humanização.

Evidentemente, essa é uma afirmação relativa à essência "ontológica" do trabalho educativo, ou seja, trata-se de uma potencialidade, mas que na

sociedade capitalista não se realiza plenamente, visto que o conhecimento científico é distribuído de forma desigual de acordo com o lugar que o indivíduo ocupa na sociedade de classes.

O ensino deve ser organizado de forma que a criança tenha certeza da conduta esperada em cada situação, por meio da explicitação de regras claras, que posteriormente serão internalizadas, engendrando mecanismos internos de controle da conduta ou vontade. Quanto mais a criança tem clareza do seu pertencimento ao coletivo, mais tem condições de assumir atitudes, de tomar posição e de se controlar.

Para Petrovski, "a realização exitosa de uma série de ações provoca no indivíduo uma sensação de segurança. Cada realização feliz de uma ação volitiva abre e facilita involuntariamente o caminho para a execução de novas ações volitivas" (Petrovski, 1985, p. 298). É importante que a metodologia adotada pelo professor favoreça a realização, pela criança, das atividades propostas. Isto porque ela tende a se sentir frustrada diante de situações em que lhe são exigidos resultados que nunca é capaz de atingir, o que compromete sua motivação a participar e produzir.

Na medida em que não é possível separar os processos intelectuais e afetivos, é necessário estabelecer um vínculo que leve o aluno a dirigir a atenção ao objeto do conhecimento. O processo pedagógico é motivador quando faz sentido para ele, como uma resposta à sua necessidade de compreender melhor sua vida e a vida em sua sociedade.

A atenção voluntária pode manter-se sem dificuldade quando nada de estranho impede sua atividade, ou mesmo em situações opostas, quando há inconvenientes, como sons, cansaço, etc. Não obstante, para que a atenção se mantenha, algumas vezes é necessário eliminar ou diminuir a influência de estímulos externos. Deve-se ressaltar que mesmo quando se dispõe de um ambiente cujas condições sejam favoráveis à atenção, não significa que esta se fixará por longo tempo. O prolongamento da atenção está afetado ao significado que a atividade possui para o sujeito. Quanto mais a atividade responde a interesses e necessidades maior o seu significado e maior será a atenção. (Bondezan, Palangana, 2005, p. 12)

Mas, como criar motivação para o estudo dos conteúdos escolares? A escola só será motivadora para a criança quando oferecer algo a mais do que

aquilo a que ela tem acesso fora. Por exemplo, uma forma de arte diferente da que é produzida pelo meio no qual convive. Somente assim se cria a necessidade de conhecer o novo, de lapidar não só as funções cognitivas, mas sua sensibilidade estética.

Portanto, os interesses dos alunos não devem ser entendidos como algo natural e imutável; ao contrário, eles podem ser modificados e novas necessidades podem ser criadas ao longo do processo de escolarização.

PARA FINALIZAR...

Se compreendemos que o desenvolvimento do capitalismo e, mais recentemente, que a reorganização desse modo de produção vêm gerando uma sociedade impaciente e imediatista, o que implica uma reestruturação de ações, comportamentos, afetos e sentimentos, e se concebemos que nos indivíduos estão consubstanciadas as características humanas comuns a cada época histórica, como mostra a psicologia histórico-cultural, entende-se que os transtornos mentais e de comportamento, entre eles o TDAH, precisam ser analisados em suas múltiplas determinações, uma vez que expressam as contradições da sociedade atual.

Mas, para isso, é necessário restabelecer a relação dialética existente entre indivíduo e sociedade, mente e corpo, que possibilita ver que o capitalismo, para manter sua dinâmica e pujança, exige dos indivíduos não só o consumo de produtos em grandes quantidades [como, neste caso, os medicamentos], que são substituídos também rapidamente por outros. E que, nesse processo de produção acelerada, produzem-se também, na mesma velocidade, comportamentos humanos que são enfocados na mesma ótica do descartável.

Um exemplo disso é a indústria das dietas, da moda, das características mais aceitáveis no mercado de trabalho, ou seja, um bombardeio de informações e diretrizes superficiais que, paradoxalmente, nos levam a perder os parâmetros e a não saber mais o que fazer, como nos comportar, sem elementos para discernir o que é correto ou incorreto. Ou seja, um adulto que faça muitas coisas ao mesmo tempo, polivalente, é enaltecido e estimulado, mas uma criança ou um adolescente, cuja hiperatividade invada os limites alheios é considerado patológico. “Sejamos, pois, hipoativos na infância e hiperativos na maturidade, desde que produtivos, eis o paradoxo!”

Assim, diferentemente de Barkley (2002), entendemos que, para revelar esses paradoxos, somente uma ciência que supere a superficialidade das explicações aparentes dos fenômenos e os coloque em relação, apoiada em uma perspectiva teórica consistente que compreenda o homem como “a síntese de múltiplas determinações, síntese de relações sociais” (Saviani, 2004, p.45), poderá apreender o fenômeno do TDAH, ascendendo à sua essência e suplantando a compreensão de que “fazer ciência é reduzir o complexo ao simples”.

Essa ciência deve primar pelo rigor, pela análise da totalidade, das contradições implícitas e explícitas em cada fenômeno particular, conseguindo superar concepções que, sob a forma aparente de ciência, configuram-se como dogmas ou crenças que por força da fé são afirmados no meio leigo e científico, negando *a priori* a possibilidade de explicação para os problemas do comportamento humano, como faz Barkley (2002).

Para isso, sabemos que um longo caminho deve ser trilhado no sentido de validação e investigação das hipóteses explicativas levantadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. *Os Sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

BARÁ-JIMÉNEZ, S. et al. Perfles neuropsicológicos y conductuales de niños con transtorno por déficit de atención/hiperactividad de Cali, Colombia. *Revista de Neurologia*, v.37, n.7, p. 608-615, 2003.

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

BONDEZAN, A. N.; PALANGANA, I. C. O Papel da educação escolar no desenvolvimento da percepção e da atenção. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 2; SEMANA DE PSICOLOGIA, 7, Maringá, *Anais...* Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2005.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

DI LORETO, O. D. M. Em defesa do meu direito de ser triste. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.2, n.3, p.1-52, 1997.

DUARTE, N. *A Individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

EIDT, N. M. *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico ou rotulação?* 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Campinas. Campinas.

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

_____. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v.12, n.3, p.531-540, set./dez. 2007.

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

GOLDER, M. (Org.). *Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo*. São Paulo: Xamã, 2004.

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

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La Psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*. Moscú: Progreso, 1987. p.57-71.

_____. *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. O Papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. (Org.). *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes. 1991. p.77-94.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. O Problema da linguagem na formação de processos mentais: colocação do problema, p.7-23.

MARKUS, G. *Marxismo y antropología*. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARTINS, L. M. *A Formação social da personalidade do professor*. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Para a crítica da economia política, v. I, p.3-25. (Col. Os Pensadores)

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1986.

MEIRA, M. E. E. Construindo uma perspectiva crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B; CHECCIA, A. K. A.; SOUZA; M. P. R. *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.13-78.

MEIRA, M. E. E.; TANAMACHI, E. R. A Atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MACHADO, A. M. et al. *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.11-62.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PEROZIN, L. Nenhum remédio educa. *Revista de Educação*. Disponível em: <http://revista-educacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=11456>. Acesso em: 25 jan. 2006.

PETROVSKI, A. (Org.). *Psicologia general: manual didático para los institutos de pedagogia*. Moscou: Progreso, 1985.

ROHDE, L. A.; MATTOS, P. Introdução. In: ROHDE, L. A.; MATTOS, P. (Org.). *Princípios e práticas em TDAH: transtorno de déficit de atenção/hiperatividade*. Porto Alegre: Artmed. 2003. p.11-14.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p.21-52.

SEGATTO, C.; PADILHA, I.; FRUTUOSO, S. Remédios demais? *Revista Época*, São Paulo, n.446, p.108-115, 4 dez. 2006.

SÈVE, L. A Personalidade em gestação. In: SILVEIRA, P; DORAY, B. (Org.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice, 1989. p.147-178.

SHUARE, M. *La Psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Progreso, 1990.

SILVA, F. G. *Reflexões preliminares sobre a categoria mediação em Marx*. 2004. mimeo.

SMIRNOV, A. A; GONOBOLIN, F. N. La Atencion. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicologia*. México: Grijalbo, 1969. p.177-200.

TOLEDO, M. M.; SIMÃO, A. Transtorno e déficit de atenção/hiperatividade. In: CIASCA, S. M. (Org.). *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003. p.187-201.

TONET, I. Educação e formação humana. 2006. Disponível em: <http://us.share.geocities.com/ivotonet/arquivos>. Acesso em: 20 mar. 2007.

TULESKI, S. C. Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 121-143.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, v.21, n.71, jul. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101733020000002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: jun.2007.

_____. *Obras Escogidas*, 3: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

_____. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. O Método instrumental em psicologia, p.93-102.

_____. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. O Significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica, p.203-417.

YVOTSKY, L. S. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

Recebido em: julho 2007

Aprovado para publicação em: outubro 2009