



Práxis Educativa

ISSN: 1809-4031

ISSN: 1809-4309

Programa de Pós-Graduação em Educação - Ponta Grossa

Ferracioli, Marcelo Ubiali
Atenção voluntária externa e ensino escolar
Práxis Educativa, vol. 18, e20642, 2023
Programa de Pós-Graduação em Educação - Ponta Grossa

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.20642.059>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89474557057>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Atenção voluntária externa e ensino escolar**External voluntary care and school teaching****Atención voluntaria externa y enseñanza escolar**

Marcelo Ubiali Ferracioli*

 <https://orcid.org/0000-0001-9089-0681>

Resumo: Este é um estudo teórico-bibliográfico sobre o processo de desenvolvimento atencional, mais especificamente sobre a atenção voluntária externa, segundo a Psicologia Histórico-Cultural e sua crítica à medicalização da educação. O objetivo é explicitar características psíquicas da atenção voluntária externa e possíveis implicações para a educação escolar de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As funções psíquicas possuem uma história de formação, tendo as relações sociais como componente necessário, por meio de internalizações de signos que formam capacidades internas autocontroladas. A atenção voluntária externa é marcada pelo trânsito de signos externos à condição intrapsíquica de uma atenção voluntária interna em formação. Como resultado, conclui-se que crianças nessa fase dependem da condução do/a professor/a para conseguirem ativamente e voluntariamente levar ações/atividades de estudo adiante, até que se atinja os objetivos de ensino, mostrando-se como um aspecto relevante do planejamento pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Desenvolvimento psíquico. Atenção voluntária. Educação Escolar.

Abstract: This is a theoretic-bibliographical study on the attentional development process, more specifically on external voluntary attention, according to the Cultural-Historical Psychology and its critique of the medicalization of education. The objective is to explain the psychic characteristics of voluntary external attention and possible implications for the school education of children in the early grades of Elementary School. Psychic functions have a history of formation, with social relationships as a necessary component, through internalizations of signs that form self-controlled internal capacities. External voluntary attention is marked by the transit of external signs to the intrapsychic condition of an internal voluntary attention in formation. As a result, it is concluded that children at this stage depend on the teacher's guidance to be able to actively and voluntarily carry out study actions/activities, until the teaching objectives are reached, proving to be a relevant aspect of pedagogical planning in the early grades of Elementary School.

Keywords: Psychic development. Voluntary attention. Schooling.

Resumen: Este es un estudio teórico-bibliográfico sobre el proceso de desarrollo atencional, más específicamente sobre la atención voluntaria externa, según la Psicología Histórico-Cultural y su crítica a la

* Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Departamento de Educação (DEED). E-mail: <ferracioli19@gmail.com>.

medicalización de la educación. El objetivo es explicar características psíquicas de la atención voluntaria externa y posibles implicaciones para la educación escolar de los niños en los primeros años de la Enseñanza Primaria. Las funciones psíquicas poseen una historia de formación, teniendo las relaciones sociales como componente necesario, por medio de interiorizaciones de signos que forman capacidades internas autocontroladas. La atención voluntaria externa está marcada por el tránsito de signos externos a la condición intrapsíquica de una atención voluntaria interna en formación. Como resultado, se concluye que los niños en esta fase dependen de la conducción del/la profesor/a para poder realizar activa y voluntariamente acciones/actividades de estudio, hasta que se alcancen los objetivos de enseñanza, mostrándose como un aspecto relevante de la planificación pedagógica en los años iniciales de la Escuela Primaria.

Palabras clave: Desarrollo psíquico. Atención voluntaria. Educación Escolar.

Introdução

Este texto foi extraído e adaptado de tese de doutoramento do autor, intitulada *Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental: determinantes pedagógicos para a educação escolar* (FERRACIOLI, 2018), defendida em 2018 no programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Araraquara¹. Tratou-se de pesquisa de campo interventiva e participativa, cujo objetivo foi identificar determinantes pedagógicos responsáveis por melhor promover o desenvolvimento da atenção voluntária de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista o processo de ensino sob responsabilidade do/a professor/a.²

O presente artigo, por sua vez, é uma discussão teórico-bibliográfica sobre o processo ontogenético do desenvolvimento atencional, mais especificamente de um de seus momentos, denominado “atenção voluntária externa”. Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, teoria que fundamenta este estudo, as funções psíquicas possuem uma história de formação ao longo da vida dos sujeitos, tendo as relações sociais como componente necessário ao desenvolvimento humano, por meio de processos intersíquicos que promovem internalização de signos e gradualmente formam capacidades internas cada vez mais complexas e autocontroladas (MARTINS, 2013; VYGOTSKI³, 1995), o que inclui a questão da atenção voluntária, como se explicará melhor adiante.

Tal conhecimento sobre o desenvolvimento tem desdobramentos educacionais práticos, pois podem ser valiosos ao planejamento, à realização e à avaliação do ensino-aprendizagem na atividade docente, sobretudo de crianças. Assim sendo, o objetivo deste artigo é explicitar características psíquicas da atenção voluntária externa e possíveis implicações para a educação escolar de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A relevância desta discussão advém de queixas de desatenção e de hiperatividade/impulsividade de crianças em contextos escolar, que têm produzido um grande número de estudos que explicam essas situações por um viés organicista, em outras palavras, como manifestações comportamentais de transtornos neurológicos associados à aprendizagem, com

¹ Foram tomados todos os cuidados éticos necessários à investigação científica, garantindo a participação voluntária, esclarecida, sigilosa e segura dos sujeitos, formalizada por meio de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinados por estes ou seus responsáveis legais, com parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, *campus* de Araraquara (CAAE: 51000215.1.0000.5400).

² O texto integral da pesquisa pode ser encontrado no Repositório Institucional da Unesp, no endereço eletrônico: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157441>.

³ Neste texto, encontrar-se-á o nome do autor com a grafia “Vygotski” e “Vigotski”, respeitando-se as diferentes traduções das fontes originais, com preferência à última forma para referências gerais.

destaque para o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (APA, 2014; BARKLEY, 2008; BARKLEY; MURPHY, 2008; BROWN, 2007; MATTOS *et al.*, 2006; MORAES; SILVA; ANDRADE, 2007; ROTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006). A principal evidência da hegemonia da concepção organicista sobre a questão está no número crescente de escolares que recebem esse diagnóstico, muitas vezes precocemente, passando a usar medicamentos psicotrópicos controlados para supostamente suprimir os efeitos inatos do transtorno em diversas dimensões da vida dessas crianças, especialmente em contexto escolar, o que melhoraria suas condições individuais de aprendizagem.

Diante desse contexto, diversos pesquisadores passaram a criticar tal cenário, considerando-o parte de um fenômeno amplo de medicalização da educação e da sociedade, em função dos critérios diagnósticos abstratos e inespecíficos do TDAH – especialmente os contidos na quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V, da *American Psychiatric Association* (APA, 2014) –, da falta de evidências orgânicas conclusivas de sua existência, do modo superficial e aligeirado com que esses diagnósticos são realizados e do evidente interesse de mercado que a indústria farmacêutica tem no crescimento do número de usuários/as de seus produtos (EIDT; FERRACIOLI, 2007; EIDT; TULESKI, 2007; FERRACIOLI, 2016; FERRACIOLI; TULESKI, 2013; LEITE, 2010, 2015; MEIRA, 2011; MOYSÉS; COLLARES, 2011; MOYSÉS; GARRIDO, 2010).

Posiciona-se, neste estudo, contra a medicalização em todas as suas expressões, em especial na área educacional. Com isso, reforça-se a necessidade de encontrar explicações e orientações não medicalizantes para que docentes e demais envolvidos na educação escolar tenham melhores condições de interpretar determinadas condutas consideradas desatentas por parte de crianças e, não menos importante, encontrar alternativas pedagógicas para a superação dessas queixas, sem com isso incorrer em diagnósticos imprecisos ou em tratamentos medicamentosos desnecessários.

Aprofundar estudos sobre o desenvolvimento da atenção voluntária em geral, com especial interesse na questão da atenção voluntária externa, típica de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode colaborar para tal empenho. Com vistas à realização do objetivo antes enunciado, discute-se, na sequência, sobre alguns fundamentos importantes da Psicologia Histórico-Cultural, que serão as bases sobre as quais se aprofundará o caráter social da função psíquica superior da atenção, o papel que desempenha no sistema interfuncional e, principalmente, seu processo de desenvolvimento, com enfoque na fase da atenção voluntária externa. Por fim, desdobram-se algumas implicações educacionais em contexto escolar deste estudo que, espera-se, sejam relevantes para docentes, pesquisadores e demais interessados.

Conduta voluntária, internalização de signos e atividade de estudo

Na raiz da concepção vigotskiana de desenvolvimento psíquico, está o fundamento filosófico marxiano de que os humanos são seres essencialmente sociais. Segundo a lei geral do desenvolvimento formulada por Vygotski (1995), quaisquer características que hoje fazem parte de quem é o sujeito existiram primeiro na relação com os outros em uma cultura. Dito de modo teórico, processos interpessoais (que ocorrem entre as pessoas) antecedem e engendram processos intrapsíquicos (próprios de uma pessoa). Por isso, Vygotski (1995, p. 147, tradução nossa) entende que, mesmo os traços mais espontâneos e singulares de alguém, que lhe parecem tão naturais, “[...] foram em tempos passados relações reais entre os humanos”; à semelhança do que disse Marx (2006, p. 108, grifo do autor) ao formular que: “Cada uma das relações *humanas* [...] são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana*”.

Isso não significa que o indivíduo se tornará uma cópia de seu ambiente. Leontiev (1978, 2021), importante colaborador de Vigotski, elucidou que os fenômenos da consciência e da personalidade vão além disso. Os processos intersíquicos cotidianos são tão diversos e dinâmicos que é impossível que sejam vivenciados de modo exatamente igual para duas ou mais pessoas, fazendo com que significados culturalmente compartilhados incorporem a si nexos afetivo-cognitivos únicos quando apropriados pelo sujeito, formando sentidos pessoais intrapsíquicos também diversos e dinâmicos, mesmo que com várias semelhanças culturais, familiares etc. Eis a complexidade do psiquismo consciente e uma de suas contradições: ao mesmo tempo humano-genérico e idiossincrático. Compreender esse posicionamento dialético é necessário para se entender o caráter radicalmente social do psiquismo e seu imbricado sistema de funções mentais, como discutido a seguir.

Martins (2013, 2015), com base em Leontiev, define o psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva, colocando em primeiro plano a concreticidade do fenômeno psicológico. As relações entre as pessoas não ocorrem no vazio, elas acontecem pela mediação de instrumentos da cultura em dado contexto, tanto objetivos quanto subjetivos. À medida que o sujeito se apropria da cultura, ele forma aos poucos essa imagem subjetiva da realidade objetiva e humaniza-se no processo. Novamente, é possível notar que, na base dessa síntese sobre a gênese do desenvolvimento ontogenético, reside a concepção ontológica de trabalho⁴ em Marx (1985), como ato fundante do ser social, cuja cultura será objeto de apropriação pelas novas gerações; sem com isso ignorar as múltiplas rupturas e contradições histórico-geográficas em que o trabalho se manifesta, como é o caso da desumanização imposta às pessoas pelas explorações e opressões capitalistas.

O movimento do intersíquico ao intrapsíquico é denominado por Vygotski (1995) de processo de internalização de signos. Na condição de instrumentos subjetivos, os signos são representações simbólicas que possuem significados socialmente compartilhados e que, ao serem internalizados, permitem ao sujeito utilizá-los como mediadores da conduta a um fim consciente. Logo, a autonomia individual é resultado da internalização de signos e não seu pré-requisito (como se verá com particular evidência no caso da atenção voluntária).

Pode-se dizer que alguém de fato internalizou signos quando for capaz de usá-los como mediadores de sua conduta. Por exemplo, em aulas de Geografia um/a estudante pode reter como memória algo que lhe foi ensinado sobre as estações do ano, porém, se isso não se converter em ferramenta psíquica para compreender por que e como a posição do eixo da terra em relação ao sol muda o clima periodicamente, tal signo científico ainda não concluiu seu caminho de aprendizagem. Trata-se de informação isolada que, até então, não chegou à condição de fato intrapsíquica, permanecendo no nível da experiência cotidiana sobre ao assunto (sabe que no inverno é frio e no verão é calor, mas não sabe por que ou como). Se não há signo que medie o que o/a aluno/a faz, pensa e sente, não haverá como ele/a estabelecer nexos diversos entre o tema e quem ele/a é, culminando na não formação de sentidos próprios ao assunto (como “gostar” de Geografia). Para Vygotski (1995), se não houver internalização, também não houve desenvolvimento porque não ocorreu verdadeira compreensão. Mesmo que o/a estudante tenha concluído a tarefa escolar por questões circunstanciais, tal desempenho foi apenas aparente e não

⁴ Em uma definição ontológica, trabalho em Marx (1985, p. 149-150) é “[...] um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”.

engendrou reais avanços à conduta voluntária, seja na forma de significados que explicariam aspectos do mundo, seja como sentidos que o tema poderia ganhar para ele/a.

Contudo, se houver internalização, logo houve desenvolvimento. Retomando o exemplo, isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que um/a estudante, por meio do conhecimento científico sobre estações do ano, se torna capaz de explicar por que e como a posição do eixo da terra em relação ao sol muda o clima periodicamente, ele/a agora possui mais um instrumento subjetivo que se integra a quem ele/a é, ampliando suas possibilidades de ação, interpretação e comunicação, alargando simultaneamente sua autonomia acerca do que faz, pensa e sente, seja pelos significados que explicam aspectos do mundo ou pelos sentidos que o tema ganhou para ele/a.

Aos poucos o/a aluno/a começa a “gostar” das aulas de Geografia porque consegue fazer relações com as de Biologia, quando vê as árvores amareladas no outono e floridas no verão, assim como com as aulas de Literatura, quando o poema fala sobre sentimentos em analogia às estações, o que lhe faz pensar em como tem agido com suas amigas e assim por diante. Em outros termos, processos intrapsíquicos efetivamente internalizados retroagem como novas oportunidades de relações interpessoais. Esse é o papel regulador da consciência sobre a atividade do sujeito, como explica Leontiev (1978, 2021).

Na esteira desses fundamentos, Vygotski (1995) estabeleceu uma distinção entre as chamadas Funções Psíquicas Elementares (FPE) e as Funções Psíquicas Superiores (FPS). As funções elementares são aquelas com as quais se nasce, logo são inatas e não mediadas por signos (exemplos são a linguagem pré-intelectual, o pensamento pré-verbal, a memória imediata, a atenção involuntária). Por meio da internalização de signos da cultura, na relação com outros mais desenvolvidos, as funções transitam gradualmente de sua condição inicial para um novo estado propriamente humano, como funções superiores. Estas, ao contrário das primeiras, são sempre aprendidas e essencialmente sociais, operam por processos mentais voluntários porque são mediadas por signos (exemplos são a linguagem intelectual, o pensamento verbal, a memória mediada, a atenção voluntária). Isso não quer dizer que as FPE tenham desaparecido com o advento das FPS, ocorre que aquelas são superadas por incorporação a estas.

Ainda sobre a questão das funções, como explica Luria (1979), outro importante colaborador de Vigotski, o psiquismo é um sistema integrado funcionando em concerto, isto é, as FPS existem e operam em íntima intervinculação. Isso significa que estudar uma função é necessariamente investigá-la na relação com as demais e que não fazê-lo seria um erro de partida. Além disso, Vigotski (2000) foi enfático em afirmar que o fenômeno psíquico só pode ser interpretado concretamente à luz da biografia e das circunstâncias mais amplas em que vive o sujeito. Em suma, estudar a atenção ou qualquer outro fenômeno psíquico só faz sentido se entendermos que não existe função psíquica sem a pessoa e não existe pessoa sem um contexto social.

Dando continuidade ao estudo da conduta voluntária, as investigações de Leontiev (1978, 2021) sobre a consciência e a personalidade humanas demonstraram que, na origem desses fenômenos, está a atividade. Para o autor, atividade não é uma simples ação ou comportamento, mas sim se refere à relação objetivo-subjetiva que o sujeito estabelece com o mundo, com os outros e consigo mesmo, a fim de suprir necessidades. O que dá contorno e relevância a uma atividade são seus motivos, colocando-a em movimento. Os motivos formam-se pelo encontro de necessidades (tanto naturais quanto socialmente formadas) com objetos que possam saná-las (se não totalmente, em alguma medida). Como enfatiza Martins (2013), o desenvolvimento psíquico ocorre por demanda atividade e das situações sociais que a engendram, portanto entender sua formação, dinâmica e possível manejo em condições educacionais é central.

Leontiev (1978, 2021) afirma que não há atividade sem motivo, mesmo que este não seja completamente compreendido ou mesmo ciente para o sujeito. Se a atividade cessa é porque o motivo que a sustentava já não possui condições objetivo-subjetivas de mobilizá-la. Além disso, uma mesma atividade pode possuir dois ou mais motivos, que se organizam de modo hierárquico entre si. No entanto, isso não significa que tal sistema seja estático, pelo contrário, durante uma determinada atividade, motivos que existiam no princípio podem se extinguir, novos podem se formar, e a hierarquia entre eles pode se alterar a depender de condições e consequências de ações do sujeito ao longo de sua realização. Enfim, a atividade e seus motivos são um fenômeno plástico e em constante transformação, sensível aos resultados sociais das ações que a compõem e aos sentidos pessoais acerca do que se faz, pensa e sente.

Leontiev (2021) considerou, em seus estudos, que, em cada fase da vida, há uma determinada atividade que ocupa lugar central dentre todas aquelas realizadas por um indivíduo, chamando-a de atividade-guia⁵. Para esse autor, ela é a principal responsável pelo desenvolvimento psíquico do sujeito em um determinado período, e que a atividade-guia muda à medida em que ocorre avanços no desenvolvimento ontogenético (chamados de neoformações psicológicas), sempre provocados pelas condições sociais em que se vive. Entender como formar e mobilizar as atividades-guia em favor do desenvolvimento por meio dos signos/conteúdos escolares é uma das questões que orientam estudos da Psicologia Histórico-Cultural voltados à educação.

Davidov (1988), continuador da psicologia vigotskiana e estudioso de sua aplicação à educação escolar, dedicou-se à investigação da atividade de estudo como guia nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Esse autor explicou que a atividade de estudo norteia o desenvolvimento nesse período porque, sem desconsiderar contextos, a escola torna-se potencialmente o centro da vida da criança, exigindo dela uma mudança de sua posição social perante os/as professores/as, perante outras crianças e, conseqüentemente, perante ela mesma, com obrigações inéditas, sistematização de tarefas e aquisição de novos direitos e deveres. Atividade de estudo, portanto, não é qualquer coisa que a criança passa a fazer “na aula” ou “na escola”.

O começo do ensino e da educação escolares é um momento de viragem essencial na vida da criança. Observam-se seus indícios externos na organização da vida do pequeno, nas novas obrigações que tem como escolar. No entanto, esse momento de viragem tem uma profunda fundamentação interna: com o ingresso na escola, a criança começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, o direito, que estão ligados à consciência e ao pensamento teóricos das pessoas. A assimilação dos rudimentos dessas formas de consciência social e as formações espirituais correspondentes pressupõe que as crianças realizem uma atividade adequada à atividade humana historicamente encarnada nelas. Essa atividade das crianças é a de estudo. (DAVIDOV, 1988, p. 158, tradução nossa).

Com base nesse momento de viragem elucidado por Davidov, Asbahr (2011, 2016) colocou que os conhecimentos teóricos veiculados, sobretudo pela escola, se tornarão os signos mediadores principais dessa atividade-guia, internalizados na realização das próprias tarefas de estudo com foco nos resultados produzidos por estas. Ainda segundo Asbahr (2016, p. 174, grifos da autora): “A atividade de estudo *não se forma de maneira natural*. É preciso preparar a criança para a organização de sua atividade cognocitiva, e esse é um dos papéis da escola nos seus anos iniciais, ou seja, formar uma postura de estudante”. A autora se dedicou a compreender como se originam e que papel desempenham motivos para a atividade de estudo. Em pesquisa de campo com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escola pública, a autora pôde demonstrar que

⁵ Outras traduções encontradas na literatura para esse conceito são “atividade dominante” e “atividade principal”.

[...] havia aquelas [crianças] que iniciavam as ações de estudo tendo como referência motivos afetivos (por exemplo, satisfazer a professora), mas, no decorrer da realização das ações, o próprio processo de realização e os resultados obtidos geravam motivos hierarquicamente superiores no que diz respeito à atividade de estudo. O motivo passa a ser aprender. (ASBAHR, 2016, p. 174).

Nesse sentido, se os motivos são a força motriz da atividade, caso não haja motivos de estudo para os/as alunos/as sobre a própria aprendizagem, conseqüentemente atividades de estudo não se realizarão por si só. Sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não se deve pressupor que motivos de estudo existam de antemão para as crianças, o que significa que deverão ser criados e fortalecidos no próprio processo da escolarização.

A partir desses fundamentos gerais e recuperando o contexto apontado no início deste artigo sobre a medicalização da educação e das frequentes queixas ligadas à desatenção e à hiperatividade/impulsividade, faz-se pertinente investigar melhor o que é a função superior da atenção, mais especificamente o momento de sua formação chamada de “atenção voluntária externa”. Compreender isso pode ser caminho promissor para se encontrar alternativas não medicalizantes para tais queixas no processo pedagógico.

Desenvolvimento atencional e atenção voluntária externa

Compreendidos alguns fundamentos importantes da Psicologia Histórico-Cultural, é momento de aprofundamento na questão específica do desenvolvimento atencional e da atenção voluntária externa, dito de outro modo, analisar com mais detalhes o que é atenção, que papel desempenha no sistema psíquico interfuncional e, principalmente, entender seu caráter substancialmente social. Ao definir atenção, Luria (1979) afirma que:

A seleção da informação necessária, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle permanente sobre elas são convencionalmente chamados de *atenção*. [...]. Se não houvesse essa seletividade, a quantidade de informação não selecionada seria tão desorganizada e grande que nenhuma atividade se tornaria possível. Se não houvesse essa inibição de todas as associações que afloram descontroladamente seria inacessível o pensamento organizado, voltado para a solução dos problemas colocados diante do homem. (LURIA, 1979, p. 1-2, grifo do autor).

Nesse excerto, o autor destaca um dos principais aspectos identitários da atenção como fenômeno psíquico, que desempenha papel sistêmico na conduta: seu caráter seletivo. Se a totalidade de estímulos objetivos e subjetivos que afetam o sujeito não fosse de alguma forma selecionada, seria impossível o autocontrole da conduta, uma vez que planejar e concatenar ações em uma atividade demanda necessariamente a seleção de apenas certos estímulos de um campo numeroso e diverso. Portanto, atentar é instaurar, antes de tudo, uma dinâmica figura/fundo em íntima relação com o aparato sensorio-perceptual, que cria pontos de concentração sobre aqueles estímulos internos e/ou externos que são relevantes para a atividade em curso, ao mesmo tempo em que se ignora ou secundariza os demais – em suma: “A eleição da figura sobre o fundo corresponde à instituição do foco da atenção” (MARTINS, 2013, p. 143).

Ainda sobre a relevância do caráter seletivo dessa função, Smirnov e Gonobolin (1960, p. 177, tradução nossa, grifo dos autores), estudiosos da tradição vigotskiana, afirmaram que: “*A atenção a alguns objetos é o reflexo seletivo deles, que implica dispensar simultaneamente todos os outros [...]*”; desse modo, a atenção age sobre o sistema como um todo, pois, ao constituir o próprio reflexo seletivo dos objetos, colabora decisivamente para a formação da imagem subjetiva focal da realidade objetiva. Pelo mesmo motivo, Petrovski (1980, p. 170, tradução nossa, grifo do autor), ao destacar a seletividade atencional, denominada por ele de “inclinação”, indicou que ela requer “[...] *uma*

elevação do nível da atividade sensorial, intelectual e motora”, reforçando a noção de que o traço seletivo do processo funcional atenção atravessa transversalmente todo o psiquismo.

Outro aspecto fundamental também caracterizado por Luria (1981, p. 223) foi que a atenção, justamente por possibilitar a seleção de estímulos sobre os quais a atividade se foca, participa decerto para estabelecer e orientar a conduta a um fim. Isso implica a “[...] escolha dos elementos essenciais para a atividade mental, ou o processo que mantém uma severa vigilância sobre o curso preciso e organizado da atividade mental”, indispensável à mencionada capacidade de solução de problemas. Nessa linha, Rubinstein (1978) articulou o papel da atenção com o sistema interfuncional e com o mundo externo:

[...] em todo processo estudado até agora por nós se encontra sempre uma relação da personalidade com o mundo, do sujeito com o objeto, da consciência com a coisa. Essa relação se manifesta na atenção. Sensação e percepção, memória, pensamento, imaginação, cada um desses *processos* possui seu conteúdo específico, cada um forma uma unidade de *imagem* e atividade. A percepção é a unidade do *processo* da percepção como perceber e da percepção como *imagem* de uma coisa ou de um fenômeno da realidade. O pensamento é a unidade do *raciocinar* como *atividade* e do *pensamento* como conteúdo, como uma ideia, uma representação geral, um juízo. A atenção carece de um conteúdo especial; ela se manifesta dentro do marco da percepção e do pensamento. A atenção é uma faceta de todos os processos cognoscitivos da consciência, e precisamente aquela faceta em que os ditos processos aparecem como uma atividade orientada em direção ao objeto. (RUBINSTEIN, 1978, p. 491, tradução nossa, grifos do autor)

O autor opôs-se a qualquer entendimento em abstrato do psiquismo, quer dizer, que seus processos existiriam por si mesmos e que poderiam ser isolados e estudados à revelia do sistema interfuncional ou da pessoa em ação no seu contexto biográfico/sócio-histórico, defendendo que qualquer fenômeno psicológico é a síntese “da personalidade com o mundo, do sujeito com o objeto, da consciência com a coisa”. A partir desse entendimento concreto, Rubinstein (1978) atribui à atenção a possibilidade de fazer com que a percepção, o pensamento, a memória, a imaginação manifestem-se como “uma atividade orientada em direção ao objeto”, como já afirmado no excerto anterior. Em unidade com a linguagem, o ato de perceber, pensar, lembrar, imaginar tem conteúdo próprio: percebe-se algo, pensa-se em algo, lembra-se de algo ou imagina-se algo. Já a atenção não carrega conteúdos específicos por si justamente porque atua em coesão com todas as funções, tomando de empréstimo os conteúdos mobilizados por elas e destacando-lhes a imagem focal, o que cria condições psíquicas para que os demais processos convirjam organizadamente a um fim.

Rubinstein (1978, p. 492, tradução nossa) conclui, então, que a existência da atenção modifica a própria estrutura das capacidades mentais, colaborando para “[...] a passagem do ver ao olhar, ao contemplar; da percepção à observação; do processo à atividade orientada”. Isso significa que a atividade de estudo, por exemplo, sem objeto/objetivo bem delimitados para os/as alunos/as, pode se esvaziar de seus conteúdos, consequentemente dificultando o papel orientador da atenção às finalidades daquilo que se faz, haja vista que essa função não mobiliza conteúdos por si. Muitas vezes o que se chama desatenção nada mais é do que o esvaziamento ou a imprecisão de conteúdos de ensino sobre os quais o/a aluno/a deve se atentar enquanto percebe, pensa, lembra, imagina em sua atividade de estudo.

Para melhor compreender essa transformação na estrutura dos processos psíquicos que demandam atenção para alcançar determinado objetivo, é necessário entender a distinção existente entre as condições elementar (involuntária) e superior (voluntária) dessa função, sobre as quais Martins (2013) sumariza:

Diferentemente da atenção involuntária; mobilizada pelas propriedades dos objetos e, portanto, subjugada nos ditames de condições externas; a atenção voluntária tem origem em motivos e finalidades estabelecidas conscientemente pelo indivíduo em face das exigências das atividades empreendidas. Por conseguinte, seu desenvolvimento se realiza não a partir da atenção em si mesma, mas do lugar que a atenção passa a ocupar em relação ao pensamento, à memória, aos afetos etc., ou seja, das inter-relações e interdependências funcionais requeridas pela atividade cultural [...]. (MARTINS, 2013, p. 154).

Assim, considerou-se atenção como a função responsável pela seletividade de estímulos externos e internos, e pelo foco e pela manutenção da vigilância no desempenho de uma atividade. Em sua forma voluntária, ela colabora decisivamente para a realização de atividades voltadas a um fim pré-determinado, por isso é de grande importância no sistema psíquico interfuncional e na relação do sujeito com o mundo, sem a qual o autocontrole da conduta seria ineficaz.

Detalhando melhor essa distinção, Simirnov e Gonobolin (1960, p. 180, tradução nossa, grifo dos autores) colocam que: “*A atenção involuntária* é um reflexo de orientação movido pelas mudanças e oscilações do meio externo [...]”, portanto um estado de excitação nervosa sensível, sobretudo a fatores ambientais atrativos (tais como intensidade, contraste, movimento, novidade, alternância, congruência ou repetição) que possibilitam a orientação do organismo no meio, vital aos mecanismos biológicos de sobrevivência individual e da espécie. Entretanto, para além disso, vale complementar que, no cerne da caracterização da atenção como função elementar, está sua natureza involuntária, isso quer dizer que, mesmo quando ela é mobilizada para fatores internos, estes não passam de estados fisio-motores do organismo, sem a mediação consciente de signos.

Por seu turno, segundo Simirnov e Gonobolin (1960, p. 182, tradução nossa, grifo dos autores): “*A atenção voluntária*, diferentemente da involuntária, se determina pelos fins da atividade consciente a que se dirige. A tarefa planejada conscientemente pelo sujeito determina os objetos e os fenômenos, as facetas e as qualidades que são necessárias destacar para efetuar essa atividade, isto é, aquilo a que se deve fixar a atenção neste caso”. Como função superior, a atenção passa, portanto, a ser capaz de inibir ou secundarizar circunstancialmente fatores externos ou mesmo fatores internos meramente motores e fisiológicos, em favor dos “fins da atividade consciente”, o que significa dizer que estes só podem se tornar voluntariamente figura se todos os demais estímulos atrativos passarem ao fundo, por meio da mediação consciente de signos intersubjetivamente internalizados. Fica patente, então, que a atenção voluntária assim é chamada justamente porque é, ao mesmo tempo, indispensável para o ato voluntário em sentido amplo e porque internamente supera a limitação imediata involuntária de sua forma natural precursora.

A partir de tais definições de atenção voluntária e do entendimento de que seu caráter volitivo essencial advém da mediação de signos internalizados por exigência da atividade cultural, pode-se concluir que a gênese dessa função superior para o ser social remonta, de fato, ao próprio fenômeno do trabalho como seu ato fundamental, conforme definido por Marx (1985). Se o trabalho envolve a prévia ideação do que será objetivado em ato, na relação orgânica do ser humano com a natureza para transformá-la segundo suas necessidades e transformando a si mesmo no processo, o próprio trabalho exigiu, dessa maneira, atenção voluntária dos sujeitos coletivamente organizados para produzir seus resultados, sem os quais ele não se caracterizaria como marco ontológico do ser social. Enfim, a atenção voluntária, em suas “[...] inter-relações e interdependências funcionais requeridas pela atividade cultural”, como diz Martins (2013, p. 154), foi uma das funções psíquicas engendradas pelo trabalho, em uma unidade de contrários em que, sem este, aquela não surgiria; assim como sem aquela, este não se realizaria. Por isso, Vygotski (1995) foi enfático em afirmar a essência social dessa função:

[...] a atenção voluntária é um processo de atenção mediado arraigado interiormente e que o próprio processo está inteiramente submetido às leis gerais do desenvolvimento cultural e da formação de formas superiores de conduta. Isso significa que a atenção voluntária, tanto por sua composição, quanto por sua estrutura e função, não é o simples resultado do desenvolvimento natural, orgânico da atenção, mas sim o resultado de sua mudança e reestruturação pela influência de estímulos-meio externos. (VYGOTSKI, 1995, p. 224, tradução nossa).

Esses estímulos-meio são justamente os signos que originalmente são externos ao sujeito que aprende, como significados socialmente compartilhados, e que serão processualmente internalizados segundo as “leis gerais do desenvolvimento cultural”, culminando “na formação de formas superiores de conduta”, o que, no caso da atenção voluntária, significa a orientação interna segundo os motivos e as finalidades conscientes da atividade.

Concordando com a afirmação de Vigotski e, ao mesmo tempo, procurando complementá-la a partir da questão das atividades-guia, no caso da atenção às tarefas escolares, a voluntariedade dessa função precisa ser aquela conduzida não por qualquer motivo, mas sim por aqueles ligados diretamente ou mesmo indiretamente à atividade de estudo, ou então composta de ações e de operações que a engendrem. Motivos não ligados direta ou indiretamente à atividade de estudo até podem orientar voluntariamente a atenção de crianças, mas estes provavelmente prejudicariam os objetivos de uma aula por desviarem o foco da criança das situações de ensino conduzidas pelo/a professor/a, podendo inclusive criar situações erroneamente interpretadas como desatenção.

Por exemplo, o que pensar de um/a estudante que, durante a aula, estava o tempo todo focado/a em um/a colega de sala que visitaria no final de semana, mesmo que este/a colega estivesse quieto/a, sem chamar-lhe a atenção diretamente? Haveria aí um fator interno afetivo-cognitivo que motivou de forma mediada a atenção dessa criança e que o/a professor/a provavelmente desconhecia. Tal expressão de atenção voluntária, em sentido estrito, não colaboraria para que o/a estudante em questão se concentrasse na aula e seu/sua professor/a poderia julgar-lhe desatento/a por isso. No entanto, não se tratava de déficit atencional em si, mas sim de atenção voluntária não ligada direta ou indiretamente à atividade de estudo em curso, prejudicando-a. Pode parecer um detalhe, mas é uma circunstância comum que reforça o caráter social da atenção, pois crianças não chegarão aos bancos escolares com motivos de estudo *a priori* internalizados ou prevalentes todo o tempo, o que interferirá em suas atenções às tarefas de ensino.

Disso se depreendeu dois aspectos importantes da pesquisa. O primeiro foi que o estudo da atenção voluntária não é algo que se faz diretamente e em si mesmo, dito de outro modo, compreender e engendrar atenção como função superior significa fazê-lo na atividade cultural, envolvendo diversas funções em relação sistêmica. No caso de estudar-se a atenção voluntária no contexto da educação escolar, é mister avaliá-la e promovê-la nas próprias atividades educativas, tendo os conteúdos curriculares como signos mediadores a serem internalizados.

Também como desdobramento dessas premissas, o segundo aspecto é que a atenção voluntária e o autocontrole da conduta são conquistas que o sujeito fará durante seu desenvolvimento nas relações interpessoais que estabelece em determinadas condições biográficas e histórico-geográficas. Se estas não forem minimamente adequadas, ou melhor, se as atividades interpessoais não forem satisfatórias e não produzirem internalizações de signos necessárias à promoção do desenvolvimento, este não ocorrerá. Por isso, Martins (2013, p. 142-143) aponta que concepções biologizantes sobre a atenção ignoram sua essência social, restringindo-a a processos estritamente cerebrais, que acabam por favorecer “[...] a medicalização dos indivíduos, sobretudo das crianças, quando suas reações atencionais fogem aos padrões esperados”. Dessa forma, fica patente o quão enganados estão os organicistas: quanto mais buscam suas explicações para a desatenção e a hiperatividade/impulsividade em estados bioquímicos neurológicos supostamente

inatos, tanto menos compreendem o fenômeno que estudam e tanto mais se equivocam em seus diagnósticos e tratamentos psiquiátricos desnecessários e, no limite, nocivos ao desenvolvimento humano.

Seguindo com o aprofundamento da compreensão desse fenômeno, estudos pormenorizados sobre o processo funcional da atenção desvendaram nele diferentes propriedades. Ao contrário do que vigora no senso comum, atenção não é somente focar em algo. A literatura sobre o assunto traz diferentes terminologias e abordagens que criam certa confusão acerca dessa questão, sem contar possíveis diferenças e distorções que podem advir de traduções de uma língua para outra. Não é o objetivo deste texto desemaranhar tais questões da literatura em si ou suas traduções, por isso, a seguir, se fará um esforço de síntese propositiva entre diferentes estudos (LEONTIEV, 1994; LURIA, 1979, 1981; MARTINS, 2013; PEREZ, 1982; PETROVSKI, 1980; RUBINSTEIN, 1978; SMIRNOV; GONOBOLIN, 1960).

Identificaram-se de maneira geral, nesses autores, quatro propriedades atencionais: tenacidade, vigilância, amplitude e distribuição. A tenacidade é a ação propriamente dita de estabelecer-se um determinado foco, dando relevo a um estímulo interno ou externo em detrimento de outros que, mesmo percebidos, não são relevantes no momento. A vigilância é inversamente proporcional à tenacidade, em que não se está atento a nenhum ponto em específico, mas sim a um padrão previamente estabelecido que se rastreia de modo panorâmico; aplica-se comumente a situações em que se procura algo em um todo confuso e/ou dinâmico, no qual a pessoa por determinado motivo não está atenta a nada em especial e a tudo ao mesmo tempo, até encontrar o que busca. A amplitude vai além do estabelecimento de um único ponto de concentração e envolve demandas atencionais com dois ou mais focos; não se trata apenas de “prestar atenção a mais de uma coisa ao mesmo tempo”, mas sim de ampliar o campo atencional a muitos focos por demanda de uma ou mais atividades simultâneas, caso contrário dificilmente serão bem-sucedidas. A distribuição tem relação com a dinâmica e fluidez de focos, a possibilidade de ir de um a outro não por controle externo, mas pelos fins da atividade em curso; às vezes, a distração não ocorre por dificuldade de estabelecimento de foco, mas sim porque a pessoa não se move de um para outro adequadamente.

Assim como no sistema interfuncional, as propriedades da atenção não existem sozinhas ou são estanques. Em determinado momento, uma delas predominará, mas elas constantemente se alternam e se interpenetram de acordo com a dinâmica e a complexidade da própria atividade, sempre dentro das possibilidades do indivíduo que atenta em determinadas condições sociais intersíquicas. Dessa maneira, quando se acusa alguém de desatenção, isso não significa que essa pessoa enfrente limitações em todas as propriedades, assim como um sujeito com uma dessas propriedades satisfatoriamente desenvolvida não poderá simplesmente preterir das demais sem gerar consequências nocivas a atividades longas e complexas, como no caso do estudo. Em suma, avaliar se alguém foi ou não atento em determinada circunstância requer considerar as propriedades da atenção como um todo, assim como engendrar atenção voluntária em contexto escolar exige transitar de forma premeditada e sistemática por todas elas por meio de tarefas de ensino.

Além disso, ainda em relação às propriedades, existe uma dimensão particularmente importante ao ato de atentar que as atravessa diagonalmente; dessa forma, quaisquer que sejam as propriedades majoritariamente mobilizadas e alternadas ao longo das ações/operações de uma dada atividade, essa dimensão estará presente e deve ser considerada se o desejo é avaliar e promover seu desenvolvimento. Tal dimensão diz respeito ao tempo em que alguém pode conservar sua imagem focal em uma determinada tarefa, trata-se da “[...] duração pela qual esses processos discriminados pela atenção podem manter seu caráter dominante” (LURIA, 1979, p. 2). Nas possibilidades dinâmicas das propriedades atencionais, haverá sempre uma duração até que se

cumpra a finalidade do que se está fazendo, o que significa dizer que a atenção voluntária não durará para sempre, seja ela tenaz ou vigilante, com um ou mais focos que fluem ou não de um ao outro; em qualquer dos casos, haverá sempre um tempo de atenção máximo para alguém, que será seguido por oscilações/distrações até que recupere a imagem focal. Esse tempo evidentemente pode mudar segundo uma série de fatores, tais como os motivos da atividade, a clareza de sentido para quem a realiza, o domínio dos signos/conteúdos demandados pela tarefa, as reais possibilidades de atingir seus resultados, os recursos objetivos disponíveis, a qualidade dos processos intersíquicos iminentes em andamento, os estados afetivos dos sujeitos que as realizam, entre outras circunstâncias afetas à complexa conduta humana.

A combinação das referidas propriedades e do tempo de manutenção da imagem focal se denominou, neste estudo, de volume atencional, que é a síntese das características do processo superior necessárias à realização de atividades e suas ações. Portanto, no caso da atenção na atividade de estudo, considerar se uma criança teve ou não suficiente volume atencional para realizar uma tarefa envolverá necessariamente todos os elementos objetivos e subjetivos, com especial importância às condições intersíquicas de desenvolvimento iminente de processos atencionais voluntários.

Assente a todo esse aparato conceitual sobre a atenção e suas peculiaridades, resta tratar do processo de seu desenvolvimento propriamente dito, origem e história de complexificação ontogenética. A esse respeito, Vygotski (1996) descreve:

Na realidade, seu desenvolvimento começa com o primeiro gesto indicativo, por meio do qual os adultos buscam dirigir a atenção da criança e com o primeiro gesto independente da criança, com o qual começa a dirigir a atenção de outros. Mais tarde, em forma muito mais desenvolvida, a criança domina já todo o sistema dos meios para dirigir a atenção dos demais. Esse sistema de meios é a linguagem atribuída de sentido; passado algum tempo, a criança aplica a si as mesmas normas de conduta que outros lhe aplicaram e que ela utiliza em suas relações com os demais. Desse modo, começa a dirigir sua própria atenção, transportando sua atenção ao plano voluntário. (VYGOTSKI, 1996, p. 143, tradução nossa).

Nessa citação, Vygotski percorre de forma sintética toda a história ontogenética do desenvolvimento da atenção involuntária em direção à voluntária. Começando pelo gesto indicativo do adulto para o bebê, que direciona externamente sua atenção ainda na forma de mero estímulo atrativo; e o gesto do próprio bebê interpretado pelo adulto, que responde socialmente/afetivamente a ele. Tal relação tem significado apenas para o adulto, mas que já inicia na criança processos intersíquicos de internalização de signos.

Segundo Martins (2013), ainda no primeiro ano de vida, a atenção elementar deixará de ser exclusivamente instintivo-reflexa (plenamente natural/não mediada) para atingir sua forma cultural mais simples, na qual a mediação da conduta do bebê existe, porém totalmente intersíquica, ou seja, controlada externamente por signos ainda não dominados internamente pelo sujeito. A autora esclarece que, apesar de a criança já atender a gestos e instruções faladas, isso só ocorre em situações simples, pois ela ainda é incapaz de suprimir estímulos atrativos ambientais ou fisiológicos. Esse momento *primevo* do desenvolvimento dessa função pode ser denominado de “atenção por estímulo duplo”, já que de “[...] um lado, são as propriedades intrínsecas aos objetos e fenômenos que atraem sua atenção, de outro, são as palavras que a dirigem. Assim, desde sua origem a atenção está orientada pelos *objetos* e pelo *outro* falante” (MARTINS, 2013, p. 152, grifos da autora).

Por volta do segundo ano de vida, a atenção sofre nova transformação, caso existam condições intersíquicas para tanto. Apesar de ainda haver uma fusão entre estímulos externos e a ação da criança, em função do início da aquisição da linguagem intelectual e dentro dos limites do

pensamento por complexos, constituem-se as primeiras manifestações da conduta mediada intrapsiquicamente por signos, fazendo com que a atenção passe a também ser internamente conduzida; possibilidade que não figurava no momento anterior do desenvolvimento dessa função. Contudo, tal controle intrapsíquico ainda é bastante simples e breve, já que “[...] as operações internas encontram-se subjugadas às externas, determinando a propriedade fusional entre o estímulo externo e a ação da criança” (MARTINS, 2013, p. 153). Foi a esse momento do desenvolvimento que Vygotski (1996) se referiu quando disse que a criança passa a dominar um sistema de meios para dirigir a atenção. Para o autor: “Esse sistema de meios é a linguagem atribuída de sentido” (VYGOTSKI, 1996, p. 143).

Do terceiro ano de vida até o início da adolescência, há um longo e gradual enriquecimento da atenção voluntária como processo intrapsíquico. As mediações de signos ocupam papel cada vez mais preponderante no ato de seleção de estímulos, manutenção da imagem focal e orientação da atividade segundo seus motivos conscientemente estabelecidos, nos quais “[...] os próprios meios externos sejam utilizados com maior adequação, enriquecendo a qualidade atencional como operação interna” (MARTINS, 2013, p. 153). A criança aplica a si, com progressiva competência, “[...] as mesmas normas de conduta que outros lhe aplicaram e que ela utiliza em suas relações com os demais”, como diz Vygotski (1996, p. 143).

Esse processo externo de favorecimento de capacidades internas é ponto-chave para se pensar o desenvolvimento da atenção na atividade de estudo, uma vez que nela o/a professor/a pode considerar as melhores formas de organização pedagógica dos meios externos para favorecer ganhos internos, uma situação transitória e muito plástica que se poderia chamar “atenção voluntária externa”, conceito que melhor se explorará adiante. O limite aqui para as possibilidades voluntárias rigorosamente internas da atenção se articula intersiquicamente ao alcance do pensamento, que, nesse momento, segue ocorrendo por complexos diversos, incluindo os pseudoconceitos, que ainda não superaram a dimensão singular dos fenômenos, o que, em termos atencionais, provoca certos limites para um controle verdadeiramente interno da conduta segundo os motivos de uma atividade, como no caso da exigente atividade de estudo. Dessa maneira, caso tenham existido condições adequadas, esperar que, na infância ou mesmo na adolescência inicial, se tenha um autodomínio da conduta e um volume atencional voluntário interno funcionalmente equivalente àquele dos adultos é um grave equívoco que indica desconhecimento do desenvolvimento humano em geral e do desenvolvimento da atenção em específico.

Será durante a adolescência, caso existam condições intersíquicas iminentes de internalização de signos, que a função em questão enfim chegará à condição de atenção voluntária interna, a qual está determinada majoritariamente, como antes definido, pelos motivos das atividades e as finalidades das ações que as integram, intervenculada ao pensamento por conceitos, o que quer dizer que, segundo Martins (2013, p. 153), “[...] se ao princípio do processo a atenção conduz à formação dos conceitos [porque permite à criança captar as características factuais dos objetos ao criar a imagem focal], com o desenvolvimento da atenção arbitrária, superior, essa relação se inverte e, nela, os conceitos adquirem a capacidade de dirigi-la”.

Assim fica esclarecida a longa trajetória ontogenética do desenvolvimento da atenção, que não é tão simples nem tão espontânea ou instantânea quanto se poderia supor em sua aparência, muito menos seria garantida pela simples maturação orgânica ou pelo uso de fármacos de ação neurológica, ignorando-se todas essas condições intersíquicas para sua gênese e complexificação, como fazem os organicistas que compactuam com a medicalização da infância ou mesmo da adolescência, relacionada a queixas de desatenção e hiperatividade/impulsividade. Sintetizando,

[...] Vigotski anuncia que o percurso de formação cultural da atenção voluntária compreende distintos momentos: a atenção imediata, natural, se transforma, por

apropriação de signos externos, em atenção mediada; atenção se requalifica pela conversão dos signos externos em signos internos, isto é, pela sua conversão em operações internas; e se converte, novamente, em atenção “imediate”. Porém, agora, não é mais orientada pelo campo exógeno, mas diretamente determinada pelo motivo da atividade, sob condições nas quais a própria pessoa domina a criação de “estímulos” aptos a dirigirem suas ações, colocando a atenção a serviço das suas finalidades [...]. (MARTINS, 2013, p. 153).

O que Martins (2013) quer dizer com o fato, antes apontado por Vygotski (1995), da atenção voluntária interna se converter novamente em “atenção imediata” (entre aspas) é que, ao atingir tal ponto do desenvolvimento dessa função, a pessoa é capaz de fixar o motivo da tarefa como foco com tamanho volume que esse empenho mental se torna “automatizado” em sua conduta; assim, em situações normais, ela não dependerá da ação de outrem lhe auxiliando externamente no ato de atentar ou mesmo necessitará de grandes arranjos ambientais favoráveis à formação da imagem focal, uma vez que é capaz de ignorar quase todos os estímulos atrativos externos e internos, com vistas a concluir a tarefa a que se propôs. Aos olhos de quem observa essa pessoa sem conhecimento sobre todo o percurso de formação cultural da atenção pelo qual passou, tem-se a impressão de que ela faz aquilo como “ato natural” ou até “um dom”, mas a verdade é justamente o contrário disso (lembrando que atenção voluntária alguma se estenderá indefinidamente, como já explicado, e que condições objetivas e/ou subjetivas demasiadamente intensas e estranhas à tarefa causarão dificuldades a qualquer um, por maior que seja seu volume atencional).

No entanto, conforme as características e o trajeto do desenvolvimento da atenção explicitados, esse definitivamente não é o caso de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por mais capazes que sejam e por melhores que forem as relações interpessoais iminentes às quais estiverem submetidas, elas ainda estarão, na melhor das hipóteses, em momento de desenvolvimento dessa função como atenção voluntária externa. De acordo com o aludido, isso significa que elas realmente dependem do/a professor/a para se atentarem às tarefas de ensino, especialmente se para elas houver uma precariedade de signos internalizados até aquele momento relacionados a conceitos próprios do currículo escolar e se não existirem motivos de estudo que possam assumir a condição de figura na complexa e dinâmica totalidade de estímulos a que estão expostas em ambiente da escola.

Se deixadas à própria sorte em tarefas escolares que exijam delas o que ainda não podem oferecer como produto de desenvolvimentos anteriores, elas fracassarão em atingir os objetivos de ensino, independentemente se essas tarefas são sobre este ou aquele conteúdo, se foi realizada individualmente ou em grupo ou mesmo se foram utilizados estes ou aqueles recursos em aula. Logo, nesse caso, as crianças ou parte delas não foram por si desatentas e hiperativas/impulsivas, mas sim foram as condições sociais de desenvolvimento que não lhes garantiram adequadas possibilidades de colocarem em ato suas atenções atuais e iminentes, mesmo que fossem muito restritas. Além disso, tal situação também não faria avançar qualquer nova capacidade de autocontrole em suas condutas, mesmo que ficassem quietas e/ou paradas em função de alguma repreensão ou outras formas de controle externo não relacionadas direta ou indiretamente à atividade de estudo.

É por esse motivo que, para educadores/as, é caríssimo o conceito de atenção voluntária externa, pois é justamente ele a peça-chave com a qual contarão no momento de considerar o desenvolvimento da atenção voluntária no planejamento e execução de suas aulas. Sobre esse conceito, que se aplica também ao processo funcional da memória, Martins (2013) explica:

As mudanças que possibilitam a passagem tanto da atenção quanto da memória involuntárias para voluntárias pressupõe um trânsito marcado pela interveniência da

atenção e da memória voluntárias externas, ou seja, induzidas externamente, na base das quais todo o funcionamento superior se estrutura. O controle desses processos do ponto de partida é exógeno, dependente de ações e operações sociais a partir das quais o autocontrole pode ser conquistado. Por isso, consideramos que o adulto (no caso, o professor) “cede de empréstimo” o desenvolvimento de seu psiquismo às crianças. (MARTINS, 2013, p. 301).

Ceder “de empréstimo” funções superiores aos/as alunos/as nada tem a ver com controle externo em si de suas atenções. Fazê-lo significa que, no próprio controle interp-síquico, do qual ainda dependem as crianças, o/a professor/a promove capacidades intrapsíquicas junto de seus/suas alunos/as, por meio dos signos científico-sistemáticos a eles/as ensinados, não de qualquer forma, mas segundo objetivos pedagógicos estruturados e dinamizados conforme as possibilidades internas atuais e externas iminentes dos/as alunos/as. Essa é a unidade de contrários (interna/atual e externa/iminente) de que se trata a atenção voluntária externa, um momento intermediário do desenvolvimento dessa função, marcado pelo trânsito interp-síquico de signos externos à condição intrapsíquica de uma atenção voluntária interna em formação, “dependente de ações e operações sociais a partir das quais o autocontrole pode ser conquistado”.

Considerações finais

Pensando nas implicações para a educação escolar do conhecimento antes apresentado, é possível afirmar que crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental possuem sim atenção voluntária, portanto mediada internamente por signos, tornando-as aptas a selecionar estímulos e direcionarem-se volitivamente aos fins das ações segundo os motivos da atividade de estudo. Entretanto, elas invariavelmente precisam de inserções de controle externo por parte do/a professor/a para efetivamente concretizarem seus atos atencionais voluntários, que devem garantir, pelos resultados que produzem, a internalização de signos/conteúdos escolares que transformem as relações dessas crianças com os outros, com o mundo e consigo mesmas, na condição de ferramentas psíquicas da conduta cada vez mais internamente voluntária e autocontrolada. A revelia de meras opiniões pseudoconcretas, como no caso de concepções organicistas e/ou de senso comum acerca da atenção, será sobre a unidade contraditória de uma “voluntariedade externa” que se deverá organizar o ensino que considere e engendre essa função nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa afirmação tem importância por diversos motivos combinados, que criam desdobramentos práticos em sala de aula. Elas demonstram que uma aula que realmente promove atenção é aquela em que se ensinam os conteúdos sistemático-científicos. Além disso, o controle externo da atenção em si não engendra funções voluntárias (como no caso de repreensões ou outras estratégias atrativas que não culminem de fato em internalização de signos), o que não quer dizer que nenhum controle externo deva ocorrer. Pelo contrário, neste momento do desenvolvimento da atenção, as crianças dependem de tal condução do/a professor/a para conseguirem voluntariamente levar ações/atividades de estudo a cabo, como uma forma de controle externo do/a docente que, ao mesmo tempo em que é necessário, visa superar-se: essa é a unidade de contrários entre interno e externo que caracteriza a atenção voluntária externa e, por isso, deve-se considerar tal dinâmica como elemento do planejamento pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerou-se assim realizado o objetivo deste artigo de explicitar características psíquicas da atenção voluntária externa e possíveis implicações para a educação escolar de crianças. Contudo, tem-se nítido que permanece a necessidade de mais estudos que aprofundem e convertam esses conhecimentos em orientações pedagógicas mais detalhadas, com potencial de instrumentalizar a prática docente que considere o desenvolvimento da atenção voluntária.

Referências

- APA. American Psychiatric Association. **DSM-5**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ASBAHR, F. S. F. **“Por que aprender isso, professora?”**: sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- 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. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 171-192.
- BARKLEY, R. A. (org.). **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: manual para diagnóstico e tratamento. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARKLEY, R. A.; MURPHY, K. R. (org.). **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: exercícios clínicos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BROWN, T. E. **Transtorno de déficit de atenção**: a mente desfocada em crianças e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
- EIDT, N. M.; FERRACIOLI, M. U. O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade: superando a concepção organicista do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 93-123.
- EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 221-248.
- FERRACIOLI, M. U. **Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: determinantes pedagógicos para a educação escolar. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.
- FERRACIOLI, M. U. Medicalização de crianças de escolas municipais de cinco cidades paranaenses: dados quantitativos e desdobramentos teóricos a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: EVENTO DO MÉTODO E METODOLOGIA EM PESQUISA NA ABORDAGEM DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, 3., 2016. **Anais eletrônicos** [...] Maringá: UEM, 2016. Disponível em: <http://www.eventos.uem.br/index.php/emmp/IIIemhdphc/paper/view/2788>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- 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. (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 35-70.

LEITE, H. A. **A atenção na constituição do desenvolvimento humano**: contribuições da psicologia histórico-cultural. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

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. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru: Mireveja, 2021.

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

LEONTIEV, A. N. The development of voluntary attention in the child. *In*: VIGOTSKII, L. S. **The Vigotsky reader**. Edited by René van der Veer and Jaan Valsiner. Cambridge: Blackwell, 1994. p. 288-312.

LURIA, A. R. Atenção. *In*: LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981. p. 223-244.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Volume III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2015.

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.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Os Economistas, vol. 1).

MATTOS, P. *et al.* Painel brasileiro de especialistas sobre diagnóstico do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) em adultos. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 50-60, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-81082006000100007>

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. (org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011. p. 91-132.

MORAES, C.; SILVA, F. M. B. N.; ANDRADE, E. R. Diagnóstico e tratamento de transtorno bipolar e TDAH na infância: desafios na prática clínica. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, p. 19-24, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0047-20852007000500005>

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

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

PEREZ, M. E. R. **Formacion experimental de la atencion em niños de edad escolar media y su influencia en el aprovechamiento escolar.** 1982. Tese (Doutorado em Psicología) – Universidad de la Habana, Habana, 1982.

PETROVSKI, A. La atención. *In: PETROVSKI, A. Psicología General.* Moscou: Editorial Progreso, 1980. p. 170-188.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (org.). **Transtorno da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

RUBINSTEIN, J. L. La atención. *In: RUBINSTEIN, J. L. Principios de psicología general.* México: Grijalbo, 1978. p. 491-507.

SMIRNOV, A. A.; GONOBOLIN, F. N. La atención. *In: SMIRNOV, A. A. et al. (org.). Psicología.* México: Grijalbo, 1960. p. 177-200.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Psicología infantil. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

Recebido em 02/06/2022

Versão corrigida recebida em 02/06/2023

Aceito em 06/06/2023

Publicado online em 23/06/2023