
**A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL NA CONTRAMÃO DA MEDICALIZAÇÃO:
UMA CRÍTICA AO SUPOSTO TDAH**

**UN ENFOQUE HISTÓRICO Y CULTURAL CONTRA LA MEDICALIZACIÓN: A CRÍTICA
AL TDAH SUPUESTO**

**THE CULTURAL-HISTORICAL APPROACH AGAINST THE MEDICALIZATION: A
CRITIQUE OF THE SUPPOSED ADHD**

Maria Izabel Souza Ribeiro¹
Lygia Sousa Viégas²

Resumo: O presente artigo tece críticas à medicalização do fracasso escolar, tomando como foco o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Tal suposto transtorno será analisado à luz da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, adotando Vigotski como autor de base. Para tanto, inicia apresentando sua concepção de desenvolvimento humano, para, em seguida, abordar especificamente o desenvolvimento da atenção voluntária em sua teoria. Posto isso, é possível tecer críticas à medicalização da desatenção escolar, segundo a qual alunos que não prestam atenção na aula são portadores desse suposto transtorno orgânico. Espera-se, com o artigo, contribuir com a superação da medicalização da educação.

Palavras chave: medicalização; TDAH; abordagem histórico-cultural; Vigotski.

Resumen: Este artículo critica la medicalización del fracaso escolar, tomando como enfoque el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Este supuesto trastorno será revisada a la luz del enfoque histórico-cultural para el desarrollo humano, la adopción de autor basada Vygotsky. Para ello, inicie la presentación de su concepción de desarrollo humano, para después abordar específicamente el desarrollo de la atención voluntaria en su teoría. Dicho esto, es posible criticar la medicalización de la falta de atención de la escuela, según la cual los estudiantes que no prestan atención en los portadores de la clase que se supone que el trastorno orgánico. Se espera, con el artículo, contribuir a la superación de la medicalización de la educación.

Palabras clave: medicalización; TDAH; enfoque histórico - cultural; Vygotsky

Abstract: This paper criticizes the medicalization of school failure by focusing the Attention Deficit Disorder and Hyperactivity Disorder (ADHD). Such supposed disorder will be reviewed in light of the cultural-historical approach to human development according to Vygotsky. To do so, firstly his understanding about human development is presented and secondly the development of voluntary attention in his theory is addressed. As a result, it is possible to raise criticism on the medicalization of school inattention in which students who do not pay attention in class are viewed as carrying such supposed organic disorder. So it is expected do contribute to overcoming the medicalization of education.

Key words: Medicalization, ADHD, cultural-historical approach; Vygotsky.

Introdução

Este artigo objetiva tecer críticas à existência do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) enquanto categoria patológica do comportamento, de origem orgânica. Trata-se de debate fundamental, considerando que nele ainda predomina uma visão biologizante do desenvolvimento, segundo desvela levantamento de Viégas e Oliveira (2014), que também sinaliza o

aumento recente de críticas sobre o suposto transtorno, resultado, dentre outros fatores, do trabalho militante do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, fundado em 2010. Também Leite e Souza (2014) realizaram levantamento do debate nas bases de dados nacionais e internacionais, corroborando com a crítica ao predomínio do modelo biológico.

A invenção da categoria TDAH é impregnada de um olhar medicalizante do desenvolvimento, na medida em que desloca questões políticas, sociais e culturais mais amplas para o campo individual, biológico e da saúde. Cumpre afirmar que “a questão não se reduz simplesmente ao uso de medicamentos, envolvendo, outrossim, a redução da complexidade da vida para aspectos específicos da saúde, tendo na patologização sua face mais sombria” (VIÉGAS; OLIVEIRA, 2014, p. 40).

Defendemos que a Abordagem Histórico-Cultural de Vigotski possibilita uma compreensão desmedicalizante do desenvolvimento, marcada que é pelo desafio de “conseguir um novo conceito para a ciência que nos permita sair do cativeiro biológico da psicologia e passar para o terreno da psicologia histórica humana.” (VYGOTSKI, 1995, p. 132, tradução nossa)³. Reforçando a pertinência da análise empreendida, buscamos articulação com publicações nacionais que criticam o TDAH à luz da abordagem histórico-cultural (ASBAHR; MEIRA, 2014; EIDT; TULESKI; FRANCO, 2014).

O desenvolvimento humano em vigotski

Segundo Vigotski (1995), o desenvolvimento infantil é marcado pelo “entrelaçamento” de processos biológicos e culturais (estes, por natureza, históricos). Isso porque, desde o nascimento “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento.” (p. 34, tradução nossa) Sua ênfase no social é reiterada ao afirmar que “o comportamento do ser humano se desenvolve no complexo contexto do ambiente social. O ser humano só entra em contato com a natureza através desse ambiente e, por isso, esse meio é o fator mais importante que determina e organiza o comportamento humano.” (VYGOTSKI, 2003, p. 39-40)

Vigotski se refere a dois planos do desenvolvimento, que constituem uma unidade dialética: o natural, biológico; e o cultural, histórico-social. Nas palavras do autor,

Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar que não pode ser comparado com nenhum outro tipo de desenvolvimento, já que se produz simultânea e conjuntamente com o processo de maturação orgânica. (1995, p. 36, tradução nossa)

Desta maneira, cumpre ultrapassar a dicotomia estática e abstrata entre cultural e biológico, a fim de não fragmentar, reduzir e anular a complexidade do desenvolvimento humano. Ao contrário, Vigotski defende que o processo vivo do desenvolvimento é decisivamente impactado pelo contexto histórico-social no qual a criança se enraíza.

Outro aspecto central de sua teoria é a compreensão de que o percurso do desenvolvimento não é linear com a maturação ou evolução previsível de características pré-determinadas, mas um movimento dialético de transformações e criações de processos internos por meio do enraizamento cultural. Diz ele:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, inicialmente entre os homens como categoria intersíquica e depois no interior da criança como categoria intrapsíquica. O mesmo vale para a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos e o desenvolvimento da vontade. (ibid, p. 150, tradução nossa)

Vigotski define o plano interpsicológico como função da conduta coletiva, forma de colaboração ou interação ou meio de adaptação social; e o plano intrapsicológico como modo da conduta individual da criança, meio de adaptação pessoal ou processo interior da conduta (VYGOTSKI, 1997)

Daí outro conceito-chave na teoria de Vigotski: o de funções psíquicas superiores, que se diferenciam das funções naturais. Para o autor, a estrutura biológica é apenas o ponto de partida para o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que engloba a transformação dessa estrutura e criação de novas estruturas a partir do contexto cultural, histórico-social.

Assim, Vigotski critica e supera a ideia do preformismo das funções psíquicas, bem como a explicação do desenvolvimento como fenômeno meramente quantitativo e resultante da maturação neurobiológica. Sua crítica envolve o caráter naturalizante, determinista e biologizado, que marginaliza o contexto histórico, cultural e social. Na contramão desse olhar, o autor é categórico: “as funções superiores da atividade intelectual se desenvolvem a partir da conduta coletiva, da colaboração da criança com as pessoas que a circundam, de sua experiência social.” (VYGOTSKI, 1997, p. 219, tradução nossa)

Com essa concepção, Vigotski vai defender que o cérebro humano é o cérebro de um ser social:

O homem introduz estímulos artificiais, confere significado à sua conduta e cria com a ajuda dos signos externos novas conexões no cérebro. A partir dessa tese, assumimos em nossa investigação um novo princípio regulador da conduta, uma nova ideia sobre a determinação das reações humanas – o princípio da significação -, segundo o qual é o homem quem forma a partir de fora conexões no cérebro, dirigindo-o e através dele governando seu próprio corpo. (VYGOTSKI, 1995, p. 85, tradução nossa)

Em síntese, o ser humano assume papel ativo no seu processo de transformação, que é complexo e dinâmico, e não se limita à maturação orgânica nem se reduz a uma assimilação mecânica do externo. Nesse sentido, o desenvolvimento cultural das funções psíquicas superiores relaciona-se “de um lado com o domínio dos meios externos (linguagem, matemática, escrita) e, por outro lado, com as mudanças internas na memória, atenção, pensamento abstrado e formação de conceitos” (1995, p. 327, tradução nossa).

Daí sua formulação clássica relativa aos dois níveis do desenvolvimento infantil: o nível de desenvolvimento atual (real ou efetivo), que implica nas funções amadurecidas, consolidadas, ou seja, o que a criança faz ou resolve sozinha; e a zona de desenvolvimento iminente⁴, que implica nas funções ainda não consolidadas, mas que estão em processo de amadurecimento, de formação, ou seja, o que a criança faz ou resolve sob a orientação ou com a colaboração de outros. Para Vigotski (apud PRESTES, 2012, p. 206), “as atividades realizadas pela criança em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento”. Com isso, o autor ressalta a relevância da atividade social nesse processo.

O desenvolvimento da atenção voluntária em Vigotski

Tendo apresentado a concepção vigotskiana de desenvolvimento de forma geral, é possível abordar especificamente a atenção, função psíquica em foco no suposto TDAH. A base e o processo de formação e constituição da atenção são os mesmos das demais funções psíquicas superiores: são processos de domínio da própria conduta com ajuda de diversos meios utilizados como atividade mediadora.

“A história da atenção da criança é a história do desenvolvimento de sua conduta organizada. É uma história que começa desde o momento em que ela nasce”. (VYGOTSKI, 1995, p. 213, tradução nossa). Segundo Vigotski, no desenvolvimento da atenção, estão presentes as duas linhas qualitativamente distintas expostas anteriormente: a natural e a cultural. O desenvolvimento natural, predominante no primeiro ano de vida, ocorre em função do desenvolvimento orgânico geral e da estrutura e funcionamento do sistema nervoso. E o desenvolvimento cultural da atenção se dá a partir do primeiro contato social entre bebê e os outros de seu entorno, por meio do qual o funcionamento da atenção transforma-se substancialmente.

Dessa forma, ao longo da vida, o desenvolvimento natural da atenção não é interrompido, mas deixa de ocupar lugar central, transformando-se e criando novos processos de domínio da atenção como uma operação interna a partir do enraizamento cultural e da atividade mediadora. Diz ele:

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 o resultado de sua transformação e reestruturação a partir da influência de estímulos-meios externos. (ibid, p. 224, tradução nossa)

A orientação é fator e condição para a transformação da atenção involuntária em voluntária:

O desenvolvimento da atenção da criança, desde os primeiros dias de sua vida, encontra-se em um meio complexo formado por estímulos de duplo gênero. Por um lado, os objetos e os fenômenos atraem a atenção da criança em virtude de suas propriedades intrínsecas; por outro lado, os correspondentes estímulos-catalizadores, ou seja, as palavras orientam a atenção da criança. Desde o início, a atenção da criança está orientada. Primeiro pelos adultos, mas à medida que a criança vai dominando a linguagem, começa a dominar a capacidade de dirigir sua atenção em relação aos outros, e depois em relação a si mesma. (1995, p. 232, tradução nossa)

No processo de desenvolvimento da atenção voluntária, inicialmente o adulto orienta a criança com palavras. Aos poucos, a própria criança passa a dominar essa função psíquica, chegando a chamar a atenção dos adultos para os objetos que interessam a ela. Dessa forma, o domínio da atenção está relacionado com a orientação, e esta com as atividades sociais. Por outro lado, o domínio da atenção também se relaciona com a escolha do próprio sujeito, sendo que a vontade também é produto do desenvolvimento cultural da criança.

Segundo Vigotski, a escolha livre se relaciona com a capacidade de tomar decisões a partir do conhecimento que tem sobre o assunto ou a situação. Engloba o autodomínio mediante a atividade mediadora da utilização de ferramentas e signos, o que significa que depende dos motivos externos. Deste modo, a vontade e a escolha, assim como as demais funções psíquicas superiores, estão implicadas no complexo processo do desenvolvimento cultural e sua unidade dialética.

Tendo apresentado as principais ideias de Vigotski no que se refere ao desenvolvimento da atenção, cumpre pensar criticamente a medicalização dos chamados “problemas de desatenção” no

contexto escolar, já que eles têm sido interpretados, de maneira dominante, como consequência de uma doença neurológica dos alunos, o suposto TDAH.

A desatenção na escola: uma crítica à medicalização à luz de Vigotski

A medicalização da vida fundamenta-se na naturalização das manifestações humanas, pautada que é em concepções biologizantes, psicologizantes e patologizantes dos fenômenos humanos, negando sua essência histórico-social. Apoia-se, pois, em uma lógica determinista, reducionista, normativa e ideológica que produz enquadramento, aprisionamento e silenciamento da pluralidade humana.

Na sociedade em geral, e em especial na escola, a lógica medicalizante tem produzido a classificação de sujeitos e a consequente exclusão dos que não se enquadram no padrão pré-estabelecido. Tal padronização se sustenta em pressupostos dicotômicos: adequado X inadequado; adaptado X inadaptado; ajustado X desajustado; normal X anormal... No entanto, cabem as perguntas: Adequado, adaptado, ajustado, normal em quê, ao quê, para quê, por quê? A serviço de que(m) essa lógica opera?

Ouçamos a crítica ao enfoque naturalista feita por Vigotski: “Estudam a criança e o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores em abstrato, apartada de seu meio social e cultural, assim como das formas de pensamento lógico, das concepções e ideias sobre a causalidade que predominam nesse meio” (1995, p. 22, tradução nossa). Ao passo em que critica, o autor propõe outra compreensão: “É a sociedade e não a natureza que deve figurar em primeiro lugar como fator determinante da conduta humana” (ibid, p. 89, tradução nossa).

A naturalização remete ao determinismo biológico que concebe o ser humano como resultado da maturação neurobiológica delineada desde o estado embrionário. Ideia que reflete o preformismo das características e funções psíquicas do humano, assim criticada por Vigotski:

Visto assim, todo processo de desenvolvimento parece muito simples: não é mais do que o aumento puramente quantitativo das proporções contidas desde o princípio no embrião, que aumenta gradualmente, cresce e se converte assim em um organismo maduro. Tal perspectiva foi descartada há muito tempo pela embriologia, possuindo apenas interesse histórico. No entanto, ainda que na teoria já tenha sido abandonado, esse ponto de vista segue existindo na prática psicológica. (ibid, p. 140, tradução nossa)

O fato é que, apesar das críticas, a naturalização e o preformismo ainda se fazem presentes, sendo a tônica dos discursos e práticas medicalizantes na educação, em diferentes áreas do conhecimento.

A transformação de questões coletivas, culturais, histórico-sociais em questões individuais, naturais, biológicas, orgânicas remete à ideia de separação entre cultural e biológico na análise do desenvolvimento humano. Na contramão, a Abordagem Histórico-Cultural supera essa dicotomia.

O enfoque naturalista concebe que apropriação da cultura é um processo natural, espontâneo que depende da maturação neurobiológica. Dessa forma, naturaliza o contexto e considera o fator biológico como preponderante. Na contramão, Vigotski destaca a complexidade do desenvolvimento humano, analisado em dois planos distintos e entrelaçados: o biológico e o cultural.

A classificação e padronização impõem um divisor a partir de uma norma institucionalizada: os que se enquadram e os que não se enquadram. Quem está fora da norma é inadequado, desadaptado,

desajustado, anormal, e, portanto, precisa de mecanismos de controle que o adegue, ajuste, trate. Afinal, ele possui um desvio do padrão pré-estabelecido: o tipo normal idealizado. Diz Vigotski:

O conceito de normalidade pertence às noções científicas mais difíceis e indeterminadas. Na verdade não existe norma alguma, mas há uma quantidade inumerável de variações diferentes, desvios da norma, e muitas vezes é difícil dizer onde o desvio ultrapassa os limites além dos quais começa o âmbito anormal. Esses limites não existem em nenhuma parte e, nesse sentido, a norma representa o conceito meramente abstrato de certa magnitude média dos casos mais frequentes de um fenômeno e, nos fatos, não se encontra em forma pura, mas sempre mesclada com algumas formas anormais. Por isso, não existem limites precisos de nenhuma índole entre o comportamento normal e o anormal. (2003, p. 257)

Os limites são convencionalmente legitimados a partir da classificação que reduz fenômenos complexos, multideterminados, a fenômenos naturais, biologicamente determinados. Trata-se de uma lógica que nega a diversidade e complexidade das manifestações humanas ao realizar uma leitura preditiva, reducionista e determinista da pluralidade e imprevisibilidade da vida.

O fato é que o olhar medicalizante tem desencadeado uma análise equivocada da (des)atenção, por meio da qual a atenção voluntária, característica do desenvolvimento cultural, é confundida com a atenção involuntária característica do desenvolvimento natural.

O suposto TDAH é classificado no Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais - DSM-5 (2014) como transtorno do desenvolvimento neurológico, e as características diagnósticas delineiam ao "padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere com o funcionamento ou desenvolvimento" (APA, 2014, p. 33). A classificação, definição e proposta de diagnóstico e tratamento refletem uma análise dos dois planos do desenvolvimento (biológico e cultural) sob o mesmo prisma.

Assim, desconsideram a antiga crítica de Vigotski (1995) ao reducionismo das formas superiores a formas elementares. Permanece em parte do discurso científico acerca da desatenção em crianças a desconsideração de seu processo em desenvolvimento. Ao fixar na aparente semelhança entre a atenção voluntária e a atenção involuntária, focaliza unicamente o caráter natural, biológico, orgânico, produzindo uma análise superficial da complexa relação entre cultural e biológico no humano.

Retomando Vigotski, o desenvolvimento da atenção voluntária ocorre a partir das relações e atividades sociais, não dependendo diretamente do amadurecimento neurobiológico. Assim, na constituição da atenção voluntária, ou no autodomínio da função psíquica (conversão da atividade intersíquica em intrapsíquica), o contexto cultural, histórico-social, possui papel fundamental.

Os critérios diagnósticos indicados no DSM-5 são diretamente relacionados ao domínio da atenção por parte do próprio sujeito, ou seja, a atenção voluntária. No entanto, concebe-a a partir de um enfoque neurobiológico, típico da atenção involuntária. O mais grave é que, ainda que focalizasse apenas a atenção involuntária, a mesma, segundo Vigotski, sofre alterações a partir das experiências do sujeito no processo de enraizamento cultural. Assim, cumpre problematizar o que é "déficit" ou "falta de atenção".

Os "sintomas" listados no DSM-5 como critério diagnóstico, no caso do padrão de desatenção, são: não presta atenção a detalhes ou comete erros nas tarefas escolares, no trabalho ou durante outras

atividades; tem dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades recreativas; parece não escutar quando lhe fala diretamente; não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais; tem dificuldade para organizar tarefas e atividades; evita, não gosta ou se mostra pouco entusiasta em iniciar tarefas que exijam esforço mental constante; perde coisas necessárias para tarefas ou atividades; se distrai com facilidade por estímulos externos; esquece as atividades diárias. (APA, 2014, p. 33-34)

Os sintomas são abstraídos do contexto, apesar de serem manifestações relacionadas a situações específicas que envolvem expressões dos sujeitos com suas preferências, percepções, significados e sentidos pessoais atribuídos às experiências vividas nos diferentes contextos em que se inserem.

Vigotski (2003) enfatiza a interligação entre atenção e distração destacando esta última como "uma companheira necessária e útil da atenção", já que, "Quando estamos atentos a uma só coisa, inevitavelmente estaremos distraídos com relação a todas as outras." (p. 129). Impacta na (des)atenção o (des)interesse: "a atenção infantil depende quase por completo do interesse e, por isso, a causa natural da distração infantil sempre é a falta de coincidência de duas linhas da tarefa pedagógica: a linha do próprio interesse da criança e a de suas tarefas obrigatórias." (ibid, p. 131). Para o autor,

O segredo da transformação da distração em atenção tem a ver, a rigor, com o segredo de mudar os pontos de atenção de um sentido para o outro, e isso se alcança por meio do método educativo geral de transferir o interesse de um objeto para outro, mediante sua vinculação. Essa é a tarefa fundamental para desenvolver a atenção e transformar a atenção involuntária em voluntária. (ibid, p. 135)

Se considerarmos que, no DSM-5, a listagem dos critérios diagnósticos faz referência a situações que envolvem diretamente o contexto escolar, há de se pensar na construção social do interesse infantil por atividades escolares, que impactam na sua volição, bem como no autodomínio da conduta.

De fato, inúmeras pesquisas, com destaque para o pioneirismo de Patto (1990), denunciam que o cotidiano escolar é atravessado pelo divórcio entre os interesses dos alunos e as atividades/conteúdos escolares. Diante dessa constatação, por que delimitar "falta ou déficit de atenção" escolar como consequência de um transtorno neurológico? É necessário saber ao que o aluno está (des)atento.

Asbahr e Meira (2014) trazem importante contribuição para desvelar essa complexidade, ao analisar o papel da atividade pedagógica na formação da atenção voluntária, apontando a intrínseca relação entre os motivos da atividade e a formação da atenção. Assim, apresentam o conceito de "ações geradoras de motivos de aprendizagem", entendidas como "importante ferramenta teórica que pode colocar o professor no papel ativo de produtor de novos motivos que levem os alunos a desenvolverem funções psicológicas superiores, entre elas a atenção, de tal modo que estes possam de fato apropriarem-se dos conteúdos escolares" (p. 99).

Apoiadas nos "dois motivos" de Leontiev (os compreensíveis e os realmente eficazes), as autoras destacam que esse último gera sentido pessoal, ou seja, "O motivo deixa de ser externo e passa a ter um lugar de destaque na vida do sujeito, reconfigurando sua atenção" (ibid, p. 107). Esse processo de mudança de motivos deve encontrar na escola e no professor um papel fundamental. No entanto, de maneira geral, a escola concreta desconsidera esse papel, por exemplo, ao enfatizar atividades de cópia

sem sentido, que pouco demanda a atenção voluntária e em nada contribui para seu desenvolvimento pleno, conduzindo alunos à mera reprodução formal.

Desta forma, urge à escola considerar seu papel na formação da atenção dos alunos a partir da organização do processo didático-pedagógico. “Isso exige que o professor estruture a atividade de estudo de modo que os objetos a serem aprendidos tenham lugar estrutural na atividade dos estudantes. Nesse processo, a atenção forma-se em relação direta com a atividade do sujeito”. (ibid, p. 111). Tal proposição caminha na contramão da medicalização, na medida em que não deposita nos alunos desatentos a uma escola sem sentido a responsabilidade por seu desinteresse escolar.

Na mesma direção, Eidt, Tuleski e Franco (2014) criticam a medicalização da desatenção escolar à luz da psicologia histórico-cultural. Apoiadas na periodização do desenvolvimento infantil proposta por Leontiev, cuja base é histórico-social (e não delimitada pela maturação biológica), afirmam:

A criança escolar ainda não é capaz de regular a sua atenção com firmeza e de dominar seus processos atencionais, submetendo-os à sua vontade, por isso depende muito da mediação do adulto, que direcionará sua atenção para o essencial e a ajudará a estabelecer relações entre os indícios importantes nos conteúdos implicados nas atividades de estudo. (p. 89)

É nesse sentido que afirmam categoricamente considerarem “extremamente temeroso que se explique a inexistência da atenção voluntária interna somente por aspectos orgânicos”. (ibid, p. 93)

Considerações Finais

Com base na teoria de Vigotski, pode-se criticar que a atenção voluntária tem sido interpretada como natural, negligenciando-a enquanto manifestação singular e diversa do ser humano. Mesmo que existisse um “déficit” de atenção, ele seria na atenção elementar e não voluntária que, como função psíquica superior, desenvolve-se a partir do contexto cultural, histórico-social.

Assim, cabem os seguintes questionamentos, pautados no compromisso ético-político de superar a medicalização da educação: quais são as condições concretas de enraizamento da criança desatenta na cultura? Condições de enquadramento, aprisionamento, silenciamento e imposição de padrões comportamentais? Ou condições de acolhimento à diversidade? E como são produzidas tais condições?

Enfim, retomamos Vigotski para destacar um aspecto da vida essencial no enfrentamento da medicalização:

a vida vai se revelando como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante combinação e criação de novas formas de comportamento. Assim cada ideia nossa, cada um de nossos movimentos e vivências constituem a aspiração a criar uma nova realidade, o ímpeto para a frente, rumo a algo novo.

A vida só se transforma em reação quando se libera definitivamente das formas sociais que a deformam e mutilam. Os problemas da educação serão resolvidos quando se resolverem os problemas da vida.

Então, a vida do homem se transformará em uma criação ininterrupta, em um ritual estético, que não surgirá da aspiração de satisfazer algumas pequenas necessidades, mas de um ímpeto criador consciente e luminoso. A alimentação e o sono, o amor e o jogo, o trabalho e a política, cada um dos sentimentos e cada uma das ideias se transformarão

em objeto da criatividade. O que hoje se realiza nos limitados âmbitos da arte, posteriormente impregnará a vida inteira, e a vida se tornará um trabalho criador. Abrem-se para o educador infinitas possibilidades para a criação da vida em sua infinita diversidade. (2003, p. 303-304)

Assim, a partir das ideias e concepções de Vigotski, principalmente a crítica à naturalização e o enfoque dialético e histórico do desenvolvimento humano, sua perspectiva se constitui como possibilidade de abordagem desmedicalizante.

Referências

- APA. American Psychiatric Association. **Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5**. Traducción: Burg Translations, Inc., Chicago (EEUU). Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5®. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2014.
- ASBAHR, F.S.F. ; MEIRA, M.E.M. Crianças desatentas ou práticas pedagógicas sem sentido? Relações entre motivo, sentido pessoal e atenção. **Nuances**, v. 25, n. 1, p. 97-115, 2014. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2735/2520>>. Acessado em: 10 de nov. 2015.
- DSM-5. **Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais**. Tradução Médicos do Centro Hospitalar de Lisboa. Quinta edição. Lisboa: Climepsi Editores, 2014.
- EIDT, N.M. ; TULESKI, S.C. ; FRANCO, A.F. Atenção não nasce pronta: o desenvolvimento da atenção voluntária como alternativa à medicalização. **Nuances**, v. 25, n. 1, p. 78-96, 2014. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2759/2519>>. Acessado em: 10 de nov. 2015.
- LEITE, H.A. ; SOUZA, M.P.R. O desenvolvimento da atenção como objeto de estudo: contribuições do enfoque histórico-cultural. **Nuances**, v. 25, n. 1, P. 59-77, 2014. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2729/2518>>. Acessado em: 10 de nov. 2015.
- PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional**. 2010. 295 p. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2010.
- _____. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 255 p. (Coleção educação contemporânea).
- VIÉGAS, L. S.; OLIVEIRA, A.R.F. TDAH: conceitos vagos, existência duvidosa. **Nuances**, v. 25, p. 39-58, 2014. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2736>>. Acessado em: 10 nov. 2015.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas: Tomo III - Problemas del desarrollo de la psique**. Madri: Visor, 1995. 383 p.
- _____. **Obras Escogidas: Tomo V - Fundamentos de defectologia**. Madri: Visor, 1997. 391 p.
- _____. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Edição comentada por Guillermo Blanck. Porto Alegre: Artmed, 2003. 311 p.

Notas:

¹ Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (1991), Mestrado em Educação (2001) e Doutorado em Educação (2015) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Foi Bolsista CAPES no Doutorado em Sanduíche em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade

do Porto, Portugal (2014-2015). Professora Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em regime de dedicação exclusiva. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa EPIS - Educação, Política, Indivíduo e Sociedade: leituras a partir da Pedagogia, da Psicologia e da Filosofia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na relação Psicologia e Educação, atuando principalmente nos seguintes campos: Medicalização da educação, Educação Infantil e Formação de professores. E-mail: misribeiro1@gmail.com

- ² Possui Graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1999), Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2002) e Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2007). Foi bolsista de pesquisa FAPESP de Iniciação Científica, bem como de Mestrado e Doutorado. É Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced - UFBA), em regime de dedicação exclusiva, onde é professora de graduação e pós-graduação. Orientadora de Mestrado e Doutorado, tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Escolar e Educacional e Psicologia Social, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica, escola pública, políticas sociais e medicalização da vida escolar. E-mail: lyosviegas@gmail.com
- ³ Frisamos que a escolha das traduções de Vigotski pautou-se na busca pela fidedignidade aos escritos do autor russo, cuja distorção ideológica das traduções em português vem sendo amplamente criticada, sobretudo pela supressão de sua base marxista (PRESTES, 2010; 2012). No caso das edições espanholas, foi necessária nossa tradução para o português, ainda que saibamos da delicadeza implicada na tarefa.
- ⁴ Prestes crítica as expressões zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento imediato, defendendo que "a tradução que mais se aproxima do termo *зона ближайшего развития* é *zona de desenvolvimento iminente*, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência" (2010, p. 204-205, grifo da autora).

Recebido em: 11/11/2015

Publicado em: 08/2016