

# BRINCAR E APRENDER NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA: IMPLICAÇÕES PARA A PSICOPEDAGOGIA\*

*Carolina Gil Santos Wolff<sup>1</sup>*

*São Paulo, SP, Brasil*

*Elisa Maria Pitombo<sup>2</sup>*

*Instituto Sedes Sapientiae*

## **Resumo**

A sociedade pós-moderna traz novos desafios para a aprendizagem. A aceleração do tempo, as novas mídias e o crescente consumismo característico da cultura do excesso permitem pouco contato com a angústia que o desconhecimento traz e com o desejo de conhecer. Somam-se a esse cenário de aprendizagem da pós-modernidade, os frequentes problemas de atenção. Neste artigo, discutem-se as implicações das mudanças vivenciadas na sociedade pós-moderna na forma de brincar e na atenção das crianças, embasada por Bauman (1998); Hall (2001); Kehl (2009). Para adentrar na área da Psicopedagogia, a discussão sobre as mudanças de postura, advindas da pós-modernidade, são baseadas nas ideias de Fernandez (2001); Pain (1992), a fim de ampliar a leitura de novos comportamentos das crianças ao brincar e estar atento ao mundo. Em ambos os casos, essas alterações refletem-se no seu aprendizado e no trabalho psicopedagógico. As formas de brincar e de estar atento ao mundo estão relacionadas entre si. É preciso que a criança fique a sós com os seus brinquedos e descubra-se interessante, de forma a interiorizar uma experiência. Desse modo, ela poderá dar atenção aos seus pensamentos, ao enredo da sua brincadeira e a suas atividades. Essas são questões que estão em aberto e que podem ser um ponto de partida para novas pesquisas e/ou estudos mais amplos na área da Psicopedagogia.

**Palavras-chave:** Psicopedagogia, Pós-modernidade, Brincar, Atenção, Aprender.

## **Abstract**

Postmodern society poses new challenges for the learning process. The acceleration of time, new media and growing consumerism, which are characteristics of the culture of excess, result in little contact with the anguish brought by both lack of knowledge and desire to know. In addition to this learning scenario of postmodernity, there are the frequent attention problems. In this paper, the author discusses the implications of changes experienced in post-modern society on the way children play, as well as on the attention they pay, based on Bauman (1998); Hall (2001) and Kehl (2009). To enter in the field of Educational Psychology, the discussion about changes in attitude, derived from post-modernity,

---

\* Este artigo foi redigido a partir de minha monografia de mesmo título, orientada pela professora Ms Elisa Maria Pitombo. O trabalho monográfico foi apresentado como conclusão do curso: "Formação em Psicopedagogia: Atendimento Clínico e Institucional" do Instituto Sedes Sapientiae.

<sup>1</sup>Bacharel em Relações Internacionais pela PUC-SP, Formação em Psicopedagogia pelo Instituto Sedes Sapientiae, educadora responsável pelo laboratório de informática do Colégio Oswald de Andrade.

<sup>2</sup> Mestre em Psicologia pela Universidade São Marcos, docente do curso de Psicopedagogia do Instituto Sedes Sapientiae, SP, graduada em Pedagogia pela USP.

are based on the ideas of Fernandez (2001) and Pain (1992) in order to expand the understanding of new behaviors of children when playing and paying attention to the world. In both cases, these changes are reflected on their learning and on the psychopedagogical work. The ways of playing and paying attention to the world are interrelated. It is necessary for children to be alone with their toys and find themselves interesting, to internalize an experience. Thus, they can give attention to your thoughts, the plot of his play and activities. These are questions that are open and can be a starting point for further research and larger studies or in the field of Psychopedagogy.

**Keywords:** Educational Psychology, Postmodernity, Play, Attention, Learn.

## **Introdução**

A sociedade pós-moderna traz novos desafios para a aprendizagem. A aceleração do tempo, as novas mídias, o crescente consumismo característico da cultura do excesso não permitem o contato com a angústia que o desconhecimento traz e com o desejo de conhecer. Neste artigo pretendo discutir as implicações das mudanças na sociedade pós-moderna na forma de brincar e na atenção das crianças. Essas mudanças são vivenciadas por elas e muitas vezes resultam numa outra forma de brincar e estar atento ao mundo; em ambos os casos essas alterações refletem-se no aprendizado.

Nesse sentido, a pergunta feita por Fernández, “essa novas formas de mal-estar na cultura não atacam principalmente a capacidade reflexiva e a confiança no poder de nossa esperança?” (FERNÁNDEZ, 2001, p.122), está no cerne de meus questionamentos.

Neste artigo abordarei as transformações trazidas pela pós-modernidade e suas implicações para a Psicopedagogia, visando às diversas mudanças nos relacionamentos, no tempo individual e no tempo do aprender.

Explorarei a interferência da sociedade pós-moderna nas formas de brincar, visando ampliar a compreensão do processo de aprendizagem, uma vez que entendo o brincar, a partir das ideias de Fernández (2001), como promotor da autoria de pensamento e, por conseguinte, da autonomia, fatores essenciais para a aprendizagem.

Em seguida, apoiada nos pressupostos de Fernández (2001), abordarei os problemas de atenção, buscando discutir a demanda por tratamentos voltados para essa questão e para a hiperatividade, procurando contextualizá-los dentro das mudanças de ritmo da sociedade. A desatenção é frequentemente relacionada

com problemas de aprendizagem e é pouco inserida nas mudanças da sociedade de informação que requer a alteração do foco da atenção. Discutirei, respaldada por Kastrup (2004), que a falta de atenção, ao ser vista como distúrbio, busca o controle do comportamento e da realização de tarefas. Isso muitas vezes leva a uma medicalização da infância.

Ao final, apresento considerações sobre a relação entre as mudanças da sociedade pós-moderna e os problemas de aprendizagem, na tentativa de colaborar com a reflexão da Psicopedagogia e com a atuação do psicopedagogo.

## **A Psicopedagogia e a pós-modernidade**

A pós-modernidade aponta para diversas mudanças nos relacionamentos, no tempo individual e no tempo do aprender. Conforme ressalta Pitombo (2006), as relações de pertencimento e identidade adquiriram novas formas na pós-modernidade. Como afirma Stuart Hall (1992), um tipo de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas, "(...) fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais" (HALL, 1992, p.09).

Nesse sentido, segundo Hall (1992), a identidade tornou-se politizada, há uma transformação da política de identidade de classe constituída durante os séculos XIX e XX para uma política da diferença.

Soma-se a esse cenário político o rápido processo de globalização econômica e de desregulamentação do mercado, com a justificativa da livre movimentação do capital que carrega consigo a desregulamentação do estado de bem estar social (HOBSBAWM, 1997).

Segundo Bauman (1998) os efeitos do fim do Estado de bem estar social levam a uma angústia crescente, uma vez que não há mais a garantia de emprego estável, ou na falta dele, de um Estado protetor. Desta forma, o autor indica que nesse cenário:

Nenhum emprego é garantido, nenhuma posição é inteiramente segura, nenhuma perícia é de utilidade duradoura, a experiência e a prática se convertem em responsabilidade logo que se tornam haveres, carreiras sedutoras muito frequentemente se revelam vias suicidas (BAUMAN; 1998:35).

Ainda o mesmo autor prossegue, e afirma que havia outrora redes de segurança que eram oferecidas pela vizinhança e pela família, mas que "se não se

desintegraram estão consideravelmente enfraquecidas” (BAUMAN, 1997, p.35). A noção de pertencimento a uma comunidade fica, no seu ponto de vista, cada vez mais fluida, principalmente nos grandes centros urbanos. O autor alega que é muito comum não sabermos quem é o nosso vizinho, o que ele faz e se está ou não empregado.

Nessa ótica da pós-modernidade, a sociedade de consumo não cria laços duradouros, pois os relacionamentos estão cada vez mais voltados para a satisfação imediata do prazer.

Se as novas tecnologias permitiram um fluxo maior de interconexões humanas e uma articulação mais ampla da sociedade civil, por outro lado, também tornaram mais fluídas e superficiais as relações. Essa aceleração do tempo individual, (PITOMBO, 2006) característica da contemporaneidade, traz um esvaziamento do tempo interno, o tempo do pensar, esperar, refletir e do aprender. A aceleração do tempo contemporâneo para Kehl (2009) é apresentada ao recém-nascido pela mãe inserida no contexto pós-moderno, uma vez que ela se apressa, automaticamente, para atender aos apelos da criança. Assim a autora faz uma reflexão sobre o comportamento, marcado por respostas automáticas, das mães do terceiro milênio. Elas são:

(...) excessivamente preocupadas com o seu desempenho e angustiadas com o pouco tempo que poderão dedicar a seus bebês -, tende a abreviar o *tempo vazio* necessário para instaurar o trabalho psíquico, trabalho de representação do objeto de satisfação, em seus bebês. Não pensemos, portanto, no futuro depressivo como um bebê mal-amado, mas como uma criança poupada, em demasia, da necessidade de suportar o que Freud chamou de *tensão de necessidade* (KEHL; 2009: 275).

A pressão do tempo unida à pressão da eficácia a todo custo, devido à insegurança do mercado de trabalho, à imposição de novas tecnologias, desenvolvem um olhar incerto para o futuro dos adultos e o que se dirá, então, do futuro distante das crianças. Na minha ótica, segundo minha experiência educacional, esses fatores são geradores de angústia nos pais. Levam muitas vezes a expectativas e exigências irreais visando o futuro da inserção da criança no mercado de trabalho. O outro lado da mesma moeda é um cuidado excessivo com a criança, como vimos anteriormente na citação de Kehl (2009).

Observo que, muitas vezes, com a justificativa de dar segurança às crianças, os pais as privam de brincarem livremente e de arriscarem-se dentro do permitido

para a idade, algo essencial para o aprender, assim como para lidar com a tensão da necessidade.

É essa criança que em breve terá que lidar com o tempo do aprender. Nesse sentido, é importante ressaltar as três condições internas para o aprender, descritas por Paín (1992). A primeira condição é o corpo cuja estrutura garante a conservação dos esquemas e suas coordenações e é também mediador das ações. A segunda refere-se à condição cognitiva e a terceira está relacionada com a dinâmica do comportamento. Tendo em vista que a aprendizagem é um processo dinâmico que determina uma mudança qualitativa no sujeito e em sua possibilidade de atuar na realidade. “(...) A aprendizagem será tanto mais rápida quanto maior seja a necessidade do sujeito, pois a urgência da compensação dará mais relevância ao recurso encontrado para superá-la”. (PAÍN, 1992, p.23).

É a essa terceira condição interna de aprendizagem que se relaciona a motivação. Veremos adiante que a modalidade exibicionista de ensinar, característica da sociedade pós-moderna, não é motivadora.

Para Fernández (2001), na sociedade pós-moderna há uma preponderância dessa modalidade exibicionista de ensinar, que supõe um bombardeio de informações.

Essa modalidade do exibir é diferente do mostrar, uma vez que o ensinante não mostra o conhecimento, mas mostra-se conhecedor, dificultando a relação do aprendente com o conhecimento (FERNANDÉZ, 2001). Na perspectiva da autora, a exibição da informação típica da pós-modernidade acarreta um mecanismo de evitação, que seria o:

(...) evitar tomar contato com o objeto de conhecimento, pois não há distância entre a pessoa que possui o conhecimento e o conhecimento. O ensinante não é o conhecimento, mas situa-se como fosse (2001, p. 126).

Essa *evitação* é vista pela autora como um dos sintomas da inibição cognitiva, que pode aparecer como um mecanismo defensivo exitoso, uma maneira de evitar o contato com o próprio pensar. Mostra-se como aborrecimento, falta de atenção ou interesse.

A cultura do excesso não permite que se entre em contato com a angústia que o desconhecimento traz. Desta forma, essa cultura da sociedade pós-moderna inibe o desejo de conhecer. Não há espaço para a falta que, preenchida pelo

conhecimento, amplia-se cada vez mais. Este é o movimento do conhecer (FERNÁNDEZ, 2001).

Fernández (2001) alerta para o fato de que embora a inibição cognitiva não chegue a estruturar-se como problema de aprendizagem, levando ao fracasso escolar, “(...) as manifestações de nossa cultura de excesso e exibição vão paulatinamente destruindo as possibilidades de brincar e, portanto, de pensar e criar das nossas crianças e dos nossos jovens (...)” (p. 130).

A autora aborda o porquê de ter encontrado essa modalidade de exibição tardiamente na sua prática clínica. Para tanto, indica duas possíveis explicações: a primeira refere-se à diferença entre as classes sociais, sendo que a modalidade exibicionista apareceu quando ela trabalhava com famílias mais favorecidas economicamente, nas quais muitas vezes os pais se colocavam como ensinantes exibicionistas, não permitindo o espaço para o desejo de conhecer. Outra explicação é que essa seja uma das características da sociedade pós-moderna que, marcada pela cultura da imagem e do excesso de informação, alteraria a modalidade de aprendizagem dos adultos, dos jovens e das crianças (FERNANDEZ, 2001).

São acrescentados a essas questões os problemas de atenção, frequentemente abordados como distúrbios e pouco relacionados às questões da sociedade pós-moderna.

A avalanche de informações hoje veiculada pelas diferentes mídias, junto com a velocidade com que essas se renovam, leva a uma atenção passageira, na qual a mudança de foco é sempre constante. O número crescente de estímulos e a busca pela novidade, característica da sociedade pós-moderna, faz com que seja difícil selecionar um estímulo dominante entre a solicitação de tantos.

A Psicopedagogia, como área do conhecimento, traz uma visão global e socialmente contextualizada da multiplicidade de aspectos que o ser humano apresenta ao relacionar-se com o objeto do conhecimento (SCOZ, p. 1994).

Como nos aponta Paín (1992), o processo de aprendizagem tem três dimensões: dimensão biológica, dimensão cognitiva e dimensão social.

No nível social, a aprendizagem pode ser considerada como um dos polos do par ensino/aprendizagem, cuja síntese é o processo educativo. Esse processo abarca todos os “comportamentos dedicados à transmissão da cultura, inclusive os objetivados como instituições que, específica (escola) ou secundariamente (família)

promovem a educação” (PAÍN, 1992, p.18). Podemos incluir nesse rol a mídia, como um terceiro elemento que se projeta na sociedade atual.

Para Paín (1992), a Psicopedagogia deve permitir ao sujeito que não aprende fazer-se consciente de sua marginalização e aprender, transformando-se para integrar-se à sociedade, buscando também transformá-la.

Partindo dessa perspectiva, acredito que devemos buscar um olhar cauteloso e crítico para as mudanças da sociedade pós-moderna e para o surgimento de novas modalidades de ensino/aprendizagem e os problemas decorrentes dessas, procurando extrair o sujeito do seu papel marginalizado, para que ele possa ter um olhar crítico sobre a sociedade atual.

### **O brincar na sociedade pós-moderna**

A sociedade pós-moderna traz novos desafios para a aprendizagem. A aceleração do tempo, as novas mídias e o crescente consumismo, característico da cultura do excesso, não permitem o contato com a angústia que o desconhecimento traz e o desejo de conhecer. Somam-se a isso os frequentes problemas de atenção.

Explorarei a interferência desta sociedade nas formas de brincar, visando ampliar a compreensão do processo de aprendizagem, uma vez que entendo o brincar, a partir das leituras, como promotor da autoria de pensamento e, por conseguinte, da autonomia, que são fatores essenciais para a aprendizagem. Desta forma, ao verificar as mudanças na forma de brincar ocorridas na sociedade pós-moderna, poderemos buscar algumas indicações de interferências nas modalidades de aprendizagem.

O brincar para Fernandez é promotor da autoria do pensamento. O brincar é a primeira ação do bebê sem que precise interagir com o outro. A interação se dá, principalmente, com seu próprio corpo, mas também com objetos ao seu redor. Essa é a primeira experiência de autoria, algo que se faz sem ter um porquê, sem a expectativa do outro (2001).

Segundo Winnicott (apud FERNANDEZ, 2001, p.127) “O brincar tem um lugar e um tempo (...). Para dominar o que está fora, é preciso fazer coisas, não só pensar ou desejar, e fazer coisas leva tempo. Brincar é fazer”. Ao brincar a criança está agindo e ao mesmo tempo está interagindo com o mundo, ou seja, está

deixando de se ver exclusivamente como um ser único, e notando o que existe à sua volta. Esse processo requer tempo, tempo de olhar, buscar, interagir.

A criança adquire experiência brincando. O ato de brincar é uma parcela importante de sua vida. É através da brincadeira que as crianças evoluem e se deparam com sua capacidade criadora. “A brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais” (WINNICOTT, 1979, p.163).

O desenvolvimento do brincar, segundo Leontiev (2006), ocorre na idade pré-escolar, antes dessa fase, o brincar é secundário, pois a criança está voltada para a satisfação de suas necessidades. Na idade pré-escolar, a criança converte o modo adulto da ação no seu modo, agindo como uma pessoa em relação ao objeto. Por isso, é comum escutar nesta fase, “eu faço sozinho”, “me deixa”. Essas expressões remetem à explicitação do pensamento e da ação autônoma. A criança precisa conseguir fazer algo só para saber-se capaz de realizar a tarefa.

Seguindo o pensamento do autor, nessa fase do desenvolvimento surge uma contradição comum. Enquanto a criança diz “me deixe”, o adulto diz “não faça”. Isso ocorre porque a criança quer mesmo fazer a ação real de guiar o carro, ou cozinhar, mas ainda não domina e não pode dominar as operações exigidas para tal ação. Conforme Leontiev (2006), essa contradição só pode ser solucionada através do jogo, da atividade lúdica, pois a atividade lúdica não é uma atividade produtiva, ela tem um fim em si mesma. Ou seja, ao cozinhar com suas panelinhas, a criança vivencia esse ato e se coloca no papel, sem ter que mexer com o fogo. Ela simboliza o papel do outro, sem ter que produzir o alimento, mas ela vive essa ação.

Ao brincar, a criança toma a realidade do objeto para transformá-la, o que é o mesmo que transformar a realidade aceitando os limites que essa nos impõe. Essa transformação da realidade, que é o brincar, pode ser feita sozinha. É surpreendente, estar a sós e descobrir-se interessante, encontrar-se pensante. Citando Fernandez, “creio que o aborrecimento alerta sobre a incapacidade de estar a sós” (FERNANDEZ, 2001, p.176).

O estar só parece ser, no meu ponto de vista, uma das dificuldades da sociedade pós-moderna, pois o individualismo acentuado e a busca pelo prazer imediato, que está diretamente vinculado ao consumismo, não permitem espaço para estar consigo mesmo, para refletir, para aquietar.



Segundo Kehl (2009), as mães se apressam para atender aos desejos da criança sem que essa possa ter o tempo da espera. Como posso observar através de minha experiência como professora, as crianças de classes sociais mais favorecidas, que estão sempre com babás, têm um tempo de espera ainda menor, uma vez que a profissional é contratada para atender todas as necessidades da criança, inclusive a de brincar com elas. A criança não tem mais espaço para brincar só.

Fernandez (2001) aponta para atitudes prejudiciais à autoria de pensamento. Segundo a autora, a criança que convive com o adulto que vive felicitando-a e aprovando-a, é colocada num lugar, no qual, as referências são sempre externas. Essa é uma atitude que não colabora para a aprendizagem, uma vez que a criança só reconhecerá a sua produção a partir do outro.

A sociedade de consumo também interfere no brincar das crianças, uma vez que a publicidade impõe o desejo de mais e mais brinquedos, a cada hora com uma novidade do setor. Outra questão é que muitos desses brinquedos, “brincam sozinhos”, a realidade é tão perfeita que não é possível transformá-la (LINN, 2006).

Noto que a televisão e os jogos eletrônicos, enquanto recursos lúdicos, não favorecem a autoria de pensamento. Esses não estimulam a imaginação, pois seu enredo já vem pronto. Por outro lado, quando uma menina brinca com a sua boneca, imagina o enredo, cria as falas e as cenas, já quando joga um vídeo-game, esse enredo já está pronto.

As recentes proliferações dos *chips* de computadores que fazem com que os brinquedos se movam ou façam barulhos fez com que as crianças se tornassem observadoras passivas em vez de participantes ativas das brincadeiras. (...) Entretanto, por desencorajarem brincadeiras imaginativas e ativas, os brinquedos que fazem somente uma coisa se tornam sem graça; as crianças usam-nos algumas vezes e logo estão prontas para outro brinquedo que faça outra coisa (LINN, 2006, p.96).

Penso que as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas com essa dificuldade de estar a sós com o seu desafio e ver-se capaz de superá-lo. A busca pelo prazer e pelo brinquedo novo a todo instante, além de trazer a dificuldade de divertir-se sozinho de maneira criativa, está na base de diversas outras dificuldades.

Soma-se a isso a importância do que Fernandez (2000) chama de “potência recordativa dos objetos”. Ao lembrar-se de sua boneca de infância, a autora recorda das diversas brincadeiras, dos amigos, das roupas que sua tia fazia para a

boneca. Posso dizer que o mesmo ocorre comigo, ao lembrar-me de minhas bonecas, recordo do Natal em que ganhei a minha preferida, da festa de batizado de bonecas que fiz com a vizinha, etc. Ao recordar-me disso, pergunto se o mesmo ocorrerá quando se tem inúmeras bonecas, uma substituindo a outra com muita rapidez. Será possível lembrar-se de quem deu a boneca, em que ocasião? Essas são perguntas que ainda não temos respostas.

Fernandez (2000) aprofunda esse questionamento ao perguntar-se sobre as mudanças de representação do tempo e, por consequência, as mudanças no trabalho psíquico, uma vez que os objetos tornam-se sem memória.

¿Qué cambios sucederán en la representación del tiempo y en los modos del trabajo psíquico necesario para construirse un pasado, en un tiempo como el actual, en que estamos rodeados de objetos sin memoria? (FERNANDEZ, 2000, p.253).

É fato que a sociedade pós-moderna traz mudanças no brincar ao apresentar novas tecnologias e possibilidades de brinquedos. Como vimos anteriormente, a relação com o tempo e as relações interpessoais se alteram. Desta forma, as mudanças no brincar são decorrentes de mudanças na sociedade como um todo. Essas mudanças trazem desafios para o aprender e para a prática clínica da Psicopedagogia.

### **Problemas de atenção na pós-modernidade**

Assim como verifiquei variações no brincar na sociedade da atualidade, discutirei a demanda por tratamentos voltados para a questão da atenção e da hiperatividade, buscando contextualizá-los dentro das mudanças de ritmo da sociedade.

Scicchitano (2008), em sua pesquisa sobre problemas de aprendizagem na atualidade, diz que os problemas de atenção estão entre os principais motivos de atendimento psicopedagógico, sobretudo a partir dos anos de 1990. E a “hiperatividade” começa a aparecer como queixa nos primeiros anos do século XXI.

Antes de tratar dos problemas de atenção na pós-modernidade, abordarei brevemente o desenvolvimento da atenção na criança, seguindo a abordagem de Luria (1991).

Segundo esse autor, o ser humano tem a capacidade de ativar e gerar estados de atenção estáveis e duradouros. Essa possibilidade de ultrapassar os

limites naturais da ocorrência de um reflexo orientado é obtida através da instrução verbal que se desenvolve ao longo da infância.

A atenção involuntária é predominante na criança em fase pré-escolar. É possível observar esse mecanismo de atenção já nos primeiros meses. Ao ouvir a voz da mãe, a criança vira o olhar. Nessa fase, o bebê não é capaz de manter a atenção, logo voltando seu foco para outro objeto ou estímulo. É uma atenção voltada para estímulos fortes e novos.

Por volta do 1º ano de vida é que a fala do adulto começará a ter influência orientadora e reguladora da atenção da criança. É a partir dessa idade que ela começa a dirigir seu olhar ao objeto nomeado, distinguindo-o dentre os demais ou procurando-o, caso não o veja. Nessa etapa, ela ainda não consegue manter a atenção, desviando-a da fala do adulto caso um estímulo novo, mais intenso ou interessante apareça.

A partir dos dois anos é que a criança cumpre de maneira mais estável a instrução verbal do adulto que orienta sua atenção, embora ela ainda possa distrair-se, caso essa instrução demore. A partir da metade do segundo ano a instrução verbal do adulto adquire um caráter mais sólido.

Nota-se, portanto, que nos primeiros anos de vida a fala do adulto orienta a atenção da criança quando coincide com a percepção imediata dessa.

É importante destacar que nessa fase a criança atende a uma instrução verbal simples. Instruções verbais complexas, que exijam ligação entre dois elementos não provocam a organização da atenção infantil. É a partir dos três anos que a instrução do adulto, complementada pela própria fala da criança, será um fator de orientação sólido da atenção.

O desenvolvimento da atenção arbitrária na criança ocorre primeiramente através de uma organização externa. Mas, pouco a pouco, com o desenvolvimento da fala, ela passa para uma organização interna.

O mecanismo de atenção arbitrária é desenvolvido através da comunicação e da fala do adulto com a criança. É essa fala que organiza os processos psíquicos da criança (LURIA, 1991). Ao nomear os objetos, a mãe foca o olhar da criança, que observa o ambiente de maneira geral. Ela faz com que um dos objetos se sobressaia em relação aos demais. A organização da atenção está, assim, dividida entre duas pessoas, a mãe e a criança.

É no processo de desenvolvimento da linguagem que a criança torna-se aos poucos capaz de nomear e distinguir os objetos sozinha. Ocorre uma transformação na sua orientação da atenção e ela torna-se “capaz de deslocar com autonomia a sua atenção” (LURIA, 1991, p.21). Essa já não mais está dividida entre duas pessoas, mas está incorporada internamente pela criança.

A criança em idade escolar mais avançada deixa aos poucos de sentir necessidade de apoios externos e passa a organizar sua atenção seletiva internamente.

A atenção é a capacidade de seleção e retenção de estímulos. Existem três níveis de seleção de estímulo: volume, estabilidade e oscilação (LURIA, 1991). O volume relaciona-se com a seleção de um estímulo dominante entre diversos outros. Por estabilidade da atenção entende-se a duração dos processos discriminatórios de atenção. A oscilação trata do caráter cíclico do processo, no qual os conteúdos são ora conscientes, ora perdidos (LURIA, 1991).

A avalanche de informações hoje veiculada pelas diferentes mídias, junto com a velocidade com que essas se renovam, leva a uma atenção passageira, na qual a mudança de foco é sempre constante. O número crescente de estímulos e a busca pela novidade, característica da sociedade pós-moderna, dificulta a seleção de um estímulo dominante entre a solicitação de tantos. Nesse sentido, o volume, um dos níveis da atenção, como vimos acima, fica prejudicado (KASTRUP, 2004).

No entanto, é preciso distinguir entre dispersão e distração (desatenção). Segundo Kastrup (2004), esses são fenômenos distintos.

A dispersão consiste num repetido deslocamento do foco atencional, que impossibilita a concentração, a duração e a consciência da experiência. [...] Já a distração é um funcionamento onde a atenção vagueia, experimentando uma errância, fugindo do foco da tarefa para a qual é solicitado prestar atenção e indo na direção de um campo mais amplo, habitado por pensamentos fora de lugar, percepções sem finalidade, reminiscências vagas, objetos desfocados e ideias fluidas, que advêm do mundo interior ou exterior, mas que têm em comum o fato de serem refratárias ao apelo da tarefa em questão (KASTRUP, 2004, p.8).

Nesse sentido, restringir a atenção ao ato de prestar atenção faz com que essa seja identificada com o processo de focalização que prevalece no regime cognitivo. Já a concentração é requisito para a invenção (KASTRUP, 2004). A concentração vai além da capacidade de execução de tarefas e supõe a criação, ou seja, uma cognição enquanto capacidade problematizadora (DE-NARDIN E SORDI, 2006).

Entretanto, nota-se muitas vezes, em sala de aula, que a atenção requerida está voltada somente para a focalização, por vezes inibindo esse processo de devaneio. Dessa forma, segundo Wallon, na área da pedagogia a atenção exigida pela criança é um esforço abstrato que a cansa excessivamente. Esse esforço pode levar a uma inibição e a um reflexo de defesa (WALLON, 1975).

A ideia de educação ainda dominante é aquela que diz que é preciso ensinar as crianças tudo aquilo que lhes possibilite viver adaptadas ao mundo onde estão inseridas, resumindo, dessa forma, a aprendizagem a uma transmissão de conhecimentos. A partir desse pressuposto, a atenção focalizada é tida como condição fundamental para a aprendizagem: quanto maior o poder de manter o foco em determinado objeto, maior será o sucesso na aprendizagem. Desta forma, não é levada em consideração a capacidade problematizadora e criativa do aluno.

Já o movimento de oscilação traz um momento de desatenção, uma descontinuidade, que de acordo com De-Nardin e Sordi (2006) traz a possibilidade inventiva e uma cognição enquanto capacidade problematizadora. Portanto, “[...] dá-se um movimento em que o sujeito pode e necessita, se falarmos em invenção, transitar entre a atenção e desatenção. O encontro se dá entre o passado inteiro que acompanha o sujeito e o instante presente” (DE-NARDIN E SORDI, 2006, p.101).

Essa ideia corrobora o pensamento de Fernandez (2001), ao apontar para o que Freud chamava de atenção flutuante, que se aproximaria mais da descentração e dispersão criativa.

Ao mesmo tempo, a atenção concentrada parece cada vez mais difícil na sociedade atual, na qual vemos muitas vezes uma oscilação de foco, e não há concentração. Há uma avidez pela novidade, que não disponibiliza tempo para a interiorização da experiência (KASTRUP, 2004). Tempo esse, necessário tanto para o desenvolvimento da atenção arbitrária na criança, como para a possibilidade de retenção da informação, problematização e criação.

Ao serem vistos como distúrbios busca-se o controle do comportamento e a realização de tarefas. Isso muitas vezes leva a uma medicalização da infância (KASTRUP, 2004).

Para Fernandez (2001), estamos adormecidos pelo excesso de informação, e talvez por isso - provoca a autora - não nos detenhamos a pensar no crescente número de crianças medicadas com Ritalina. Nos Estados Unidos esse número

quadruplicou entre crianças de 2 a 4 anos de idade nos quatro anos anteriores a 2001.

Ainda conforme Fernandez (2001): “(...) querem expropriar-nos o verdadeiro sentido de aprender: autorizar-se a pensar, desfrutar a alegria de criar, refletir sobre nossa condição humana, perguntar, brincar, sonhar, inquietar-se, querer mudar” (FERNANDEZ, 2001, p.204). E para tanto, a sociedade trata as crianças como consumidores, oferecendo-nos diversos produtos que lhes garantiriam a paz, a felicidade e o êxito escolar.

Segundo Patto (apud SCICCHITANO, 2008), em estudo a respeito do fracasso escolar, desde o início do século XX há uma “tendência persistente de se culpabilizar a criança e sua família pelos problemas de aprendizagem” (SCICCHITANO, 2008, p.152).

A autora segue afirmando que se tem atribuído a causas orgânicas as dificuldades de aprendizado que são devidas a outros fatores. Daí decorre o frequente diagnóstico de Déficit de Atenção e Hiperatividade e a medicalização das crianças.

Para Moysés (2001), na atualidade, a consulta médica pretende ser um dos principais dados para a identificação de crianças que não conseguirão aprender na escola. “É, costumeiramente, a partir da consulta que as crianças se tornam reféns de uma incapacidade cientificamente atestada. Reféns de seu fracasso, reféns de uma doença que as torna incapazes” (MOYSÉS, 2001, p.62).

Fernandez (2001) questiona se a atenção requerida hoje deve ser a mesma de 15 anos atrás. E pergunta se as mudanças geradas pelas novas tecnologias na noção de tempo e espaço requerem um novo tipo de atenção.

É preciso observar e estudar esse novo tipo de atenção requerida na pós-modernidade e decorrente das mudanças dessa sociedade. Como observa Fernandez (2001), os adolescentes de hoje estudam ouvindo música, conversando pelo computador etc. Isso não significa que tenham problemas de atenção. É importante que, como psicopedagogos, possamos entender e atender essa nova demanda de forma contextualizada, sem que se busque diretamente a patologização do problema.

## Considerações finais

A sociedade pós-moderna é caracterizada pela multiplicidade, fragmentação e pela mudança de referenciais que marcaram a política e a economia da sociedade moderna. A aceleração do tempo, as novas mídias, o crescente consumismo, característico da cultura do excesso, transformam os modos de brincar e aprender e requerem um outro tipo de atenção, trazendo novos desafios para a aprendizagem.

As mudanças vivenciadas na sociedade pós-moderna trazem a angústia de um tempo ainda em transformação. Por um lado, as mudanças são fruto de conquistas das lutas travadas durante o século XX, como a igualdade de gênero, as novas estruturas familiares, as novas formas de emprego, a igualdade étnica racial etc. Por outro lado, a aceleração do tempo, as novas tecnologias e o crescente consumismo trazem mudanças nos relacionamentos, no tempo individual e no tempo do aprender.

Essas transformações da pós-modernidade têm modificado as formas de brincar e de estar atento ao mundo, o que se reflete no aprendizado escolar.

As transformações nas formas do brincar e a utilização das tecnologias são vistas, muitas vezes, com naturalidade por pais e professores. Na perspectiva deles, esses comportamentos são os frutos dos tempos de hoje. Parece não haver um olhar mais crítico para o consumismo crescente.

Já o mesmo não ocorre com as questões da atenção, que são desvinculadas do contexto social e, muitas vezes, precipitadamente patologizadas. A atenção é desenvolvida na criança através da comunicação com o adulto. Ela tem bases emocionais e físicas. Num mundo em que os estímulos externos são muitos, nos fazendo desviar muitas vezes de nosso foco, a interiorização da atenção e sua aprendizagem são fundamentais.

Nesse sentido, é preciso questionar se a atenção requerida na sociedade pós-moderna é a mesma que a requerida tempos atrás, para que não se caia no risco de medicalizar a infância saudável.

As formas de brincar e de estar atento ao mundo estão relacionadas entre si. É preciso que a criança fique a sós com os seus brinquedos e descubra-se interessante, de forma a interiorizar uma experiência. Desse modo, ela poderá dar atenção aos seus pensamentos, ao enredo da sua brincadeira e a suas atividades.

Essas são questões que estão em aberto e que podem ser um ponto de partida para uma pesquisa ou estudo mais amplo na área da Psicopedagogia. Um possível caminho seria pesquisar as queixas e diagnósticos de problemas de aprendizagem ao longo do tempo. Este estudo poderá contribuir para o trabalho na área da Psicopedagogia, uma vez que, como apresentado neste artigo, o psicopedagogo deve acompanhar as mudanças da sociedade pós-moderna e ampliar o seu olhar para o surgimento de novas modalidades de ensino/aprendizagem e para os problemas decorrentes dessas. Deve, ainda, evitar a patologização dos problemas de aprendizagem e buscar junto com o aprendente um olhar crítico em relação à sociedade atual.

## **Referências**

- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- DE-NARDIN, M. H.; SORDI, R. O. Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas implicações para a aprendizagem. **Psicologia e Sociedade**; 19 (1), 99 – 106; janeiro/abril 2007.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HALL, Stuart. A identidade em questão. In: HALL, Stuart, **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HOBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 – 1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia e Sociedade**; 16 (3), 7 – 16; setembro/dezembro 2004.
- KEHL, Maria Rita. **O tempo e o Cão: a atualidade das depressões**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida; O Jogo e a educação infantil (13 – 43). In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org); **Jogo, Brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- LINN, Susan. **Crianças do Consumo: a infância roubada**. São Paulo: Instituto Alana, 2006.



- LURIA, A. R. Atenção. In: **Curso de Psicologia Geral**, V.3: atenção e memória. São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.
- LURIA, A. R. Atenção. In: **Fundamentos de Neuropsicologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- MOYSÉS, Maria Aparecida. **A institucionalização do invisível: crianças que não- aprendem- na- escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- PITOMBO, Elisa Maria. Família, Psicopedagogia e Pós-modernidade. Disponível em: <<http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espacopraxispedagogicas/DIFICULDADE%20DE%20APRENDIZAGEM/Familia-Psicopedagogia-e-Pos-Modernidade.pdf>> Acesso em: 20/01/2010.
- PAES, Michele; SCICCHITANO, Rosa Maria. 20 anos depois: Uma pesquisa sobre problemas de aprendizagem na atualidade. **Revista da ABPp**. São Paulo, vol.25, nº77, 2008. Disponível em: < [www.revistapsicopedagogia.com.br](http://www.revistapsicopedagogia.com.br)>. Acesso em: 19/03/2010
- SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: problema escolar e de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- WALLON, Henri. As causas Psicológicas da desatenção da criança: Psicologia e Educação da criança. **Resumos**. Lisboa: Editorial Stampa, 1975.