

ATENÇÃO E MEMÓRIA EM UM ESTUDO DE CASO

Marília Araujo FERNANDES

Orientadora: Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry

Resumo: RS, 8 anos, frequentou o CCazinho¹ durante o primeiro semestre de 2012. O encaminhamento foi feito por sua professora já que a criança apresentava dificuldades em acompanhar as atividades realizadas em aula por ser desatento. No entanto, ao ser avaliado sob as perspectivas da Neurolinguística Discursiva (Cf. Coudry 1986/1988), constatou-se que a criança era capaz de se concentrar e controlar o próprio comportamento desde que o foco de sua atenção fosse orientado. Partindo da teoria de Vygotsky (1991, 2004, 2007) sobre a relação aprendizado/desenvolvimento, busquei maior compreensão sobre a importância da linguagem (fala, leitura e escrita) para a formação das funções psicológicas superiores, responsáveis por uma série de atitudes relacionadas à percepção, atenção e memória (BORDIN, 2010).

Palavras-chave: Neurolinguística; atenção; memória.

1. O CCAZINHO E A NEUROLINGUÍSTICA

Ativo desde 2004, o CCazinho acolhe em suas dependências crianças e jovens com dificuldade de leitura e escrita, sendo a maioria delas já diagnosticadas com alguma das seguintes patologias: Dislexia, Dificuldade de Aprendizado, Transtorno de Aprendizagem, Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade. Toda criança encaminhada é acompanhada por um *cuidador*,² ou seja, um par mais capaz que atua diretamente com essa criança. A função de cuidador é inspirada “nos estudos vygotskyanos em que a interação social e o instrumento linguístico são decisivos para o desenvolvimento das funções superiores na criança” (BORDIN, 2008, p. 253). O papel de mediador, que cabe ao cuidador, é direcionado por um olhar diferente daquele da escola quanto à produção de textos orais e escritos da criança: é realizado um trabalho conjunto que leva a criança a se interessar pelo processo de aprendizagem de leitura e escrita, se envolvendo com as atividades propostas.

¹ O Centro de Convivência de Linguagens (Ccazinho), localizado no Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, foi instituído em 2004 pela professora Maria Irma Hadler Coudry. Neste espaço crianças e jovens que apresentam dificuldades de leitura e escrita são acompanhadas por alunos de graduação e pós-graduação que cursam as disciplinas AM – 035 Ler e escrever: acompanhamento longitudinal de crianças e jovens e AM – 045: Ler e escrever: acompanhamento longitudinal de crianças e jovens II.

² Os cuidadores do Ccazinho são alunos de diferentes cursos de graduação como letras, pedagogia, fonoaudiologia, matemática entre outros, assim como alunos de pós-graduação em linguística.

Esse olhar diferenciado é possível pois a Neurolinguística Discursiva (doravante, ND) considera os aspectos neurofisiológicos e neuropsicológicos ao analisar as produções de textos orais e escritos. A ND parte da concepção de um cérebro funcional pautada nas obras de Luria (1979), Vygotsky (1991; 2004), e também se utiliza dos estudos de Freud sobre a afasia (1891), abarcando a relação linguagem/cérebro/mente/corpo e psique ao lidar com a análise de dados³ de um sujeito (BORDIN, op. cit.).

Assim, a partir dos textos e atividades produzidas por essas crianças durante os acompanhamentos longitudinais, o cuidador parte do conceito de *dado-achado*, “uma espécie de pista privilegiada para o investigador descobrir caminhos trilhados pelo sujeito que fazem compreender suas dificuldades e as saídas encontradas” (COUDRY, 2008, p. 23).

2. O SUJEITO

A criança acompanhada, RS, reside em Campinas e é aluno de escola pública. Sua mãe ficou sabendo do Ccazinho por indicação da professora que durante o ano de 2011 realizou atividades complementares a fim de suprir a defasagem de RS. A criança apresenta dificuldade em acompanhar os conteúdos junto com a turma, e começou a resistir em ir à escola, e a mãe, ciente da importância de R frequentar a escola, tem buscado maneiras de ajudar seu filho.

RS nasceu prematuro, pesando pouco mais de 1,5 Kg, precisando de reanimação. Sofreu uma série de complicações pós-parto; teve icterícia fisiológica, laringite pós extubação, apnéia primária, pneumonia viral, recebeu nutrição parenteral, e teve alta do hospital somente após dois meses e meio de internação. Percebe-se certa imaturidade motora na criança; seus cadernos são mercados por rabiscos, tentativas de copiar algo⁴.

Durante a avaliação realizada sob a perspectiva teórica da ND, RS demonstrou certa dificuldade em regular o próprio comportamento, não conseguindo focar a atenção por muito tempo, o que o faz parecer constantemente desinteressado aos assuntos escolares. No entanto, RS é ativo e curioso, está sempre ciente do que acontece ao seu redor e concentra-se facilmente naquilo que lhe é de interesse. Embora os comportamentos citados sejam antagônicos, será necessário considerá-los como fomentadores dos questionamentos que surgiram durante os encontros e permitiram que o quadro teórico desta reflexão fosse delineado.

Aspectos mais pertinentes das atitudes de RS serão abordados ao longo deste texto e, por ora, vale ressaltar o *caráter de atividade* da relação que o homem mantém com o

³ Índícios que ajudam a compor o banco de dados em neurolinguística (BDN), vinculado ao *Projeto Neurolinguística Discursiva: práticas com a linguagem e documentação de banco de dados*, coordenado pela Profª. Dra. Maria Irma Hadler Coudry. CNPq – processo 307227/2009-0.

⁴ Todas as crianças que chegam ao Ccazinho passam por uma avaliação com a fonoaudióloga. Sonia Sellin Bordin é a fonoaudióloga responsável pela avaliação das crianças e adolescentes com histórico de fracasso escolar, que são atendidas pelo Centro. Nos últimos trinta anos vem atuando na clínica fonoaudiológica nas áreas de: linguagem e fala; leitura e escrita.

meio, atividade que se dá de forma dialética. Esse processo exige uma série de vivências com a linguagem que demandam a utilização das funções psicológicas superiores, que “pode significar uma luta violentíssima contra determinados elementos do meio [...] tudo se resume no tipo de orientação a ser dada à educação desse caráter ativo.” (VYGOTSKY, 2004, p. 278).

É isso que RS faz, luta constantemente com o meio que o cerca: luta por decifrar signos que lhe são estranhos, resiste às tentativas de traçar por conta própria as primeiras letras, resiste por fazer memória desse instrumento fundamental, a linguagem, responsável por organizar a vida social e o próprio pensamento humano (VYGOTSKY, 2004).

3. (DES)ATENÇÃO E MEMÓRIA

Embora a atenção e memória mantenham uma relação de dependência, julguei pertinente dividir essa discussão em dois tópicos distintos, a fim de discorrer mais detalhadamente sobre o trabalho que cada atitude estabelece. As considerações que serão feitas partem, principalmente, de Vygotsky (2004), que durante seus estudos sobre memória e atenção sempre buscou o caráter pedagógico de cada função, destacando sempre o papel que o educador⁵ assume em relação a seus alunos.

3.1. Atenção

Para Vygotsky a atenção faz parte de um processo dinâmico de reações-attitudes e apresenta um caráter motor, ou seja, a preparação do organismo para a realização de qualquer forma de tarefa, podendo assumir duas formas distintas. A chamada atenção arbitrária, de ordem interna, em que a concentração está direcionada ao próprio indivíduo e baseia-se nas atitudes e vivências do próprio homem, sendo que o próprio pensamento torna-se foco dessa atitude⁶.

A segunda forma de atenção é a não-arbitrária. Neste caso, os estímulos são de ordem externa, o que leva à inibição e deslocamento de outras reações. Enquanto a primeira forma de atenção é de natureza psíquica, a segunda exige comportamentos adaptativos por parte dos órgãos externos. Dessa forma, o autor afirma que a fim de prestar atenção em algo é necessário suprimir os estímulos que estão ao nosso redor, logo ser atento é também ser desatento a tudo mais que nos rodeia.

Vygotsky não exclui o caráter patológico que a incapacidade de concentrar a atenção em um determinado foco pode ter, mas ele vai além, sustentando que a distração a que o educador deve atentar-se é concomitante à atenção, ou seja, prestar atenção significa inibir certos estímulos, fazendo com que o volume dessa atitude ganhe “em força, qualidade e nitidez” (Ibd., p. 157). É natural que a primeira manifestação de atenção na criança seja a não-arbitrária, considerada por Vygotsky um reflexo incondicionado. A partir da interação, a criança começa a regular o próprio comportamento, atitude que passa a ser

⁵ O termo educador neste texto possui um caráter mais abrangente e deve ser lido também como *cuidador*.

⁶ VYGOTSKY, 2004, p. 154.

orientada por necessidades mais importantes. Ao professor caberá educar e reeducar tais reflexos, fornecendo meios para que a capacidade de concentração do aluno passe a ser de ordem interna (Ibd, p. 163). A aprendizagem segue um movimento *em espiral*, em que o professor orienta a atividade a partir daquilo que a criança já é capaz de fazer, levando-a a realizar novas atividades.

Por fim, é necessário considerar que o caráter seletivo da atenção é rítmico. A atenção oscila, e esse aspecto é destacado pelo autor como sendo fundamental para unir e organizar o mundo ao nosso redor. É graças ao ritmo que o mundo passa a ser percebido como um todo concatenado. Essa organização do meio que resulta da atenção é orientada e dirigida pelo interesse, para que haja atenção deve haver interesse. O autor conclui que o interesse não deve sujeitar o educador às vontades do aluno, antes deve levá-lo a planejar todo o material e atividades a serem trabalhados em sala, de modo a preparar o aluno para um novo saber.

3.2. Memória

Em seus estudos, Vygotsky afirmou que a memória tem duas características distintas, a memória mecânica e a associativa⁷. Enquanto a primeira diz respeito à capacidade do organismo para desenvolver uma série de habilidades individuais e hábitos por conta de reações muito repetidas, a memória associativa surge a partir das experiências e vivências do sujeito. Nesse caso, andar de bicicleta sem pensar em como fazê-lo é resultado de um processo de memorização mecânico, diferente das ações que surgem graças a outras ações.

Durante o desenvolvimento infantil, a memória assume um papel fundamental no curso das mudanças cognitivas. A princípio, para a criança, pensar significa lembrar, “suas representações gerais do mundo baseiam-se na lembrança de exemplos concretos, não possuindo, ainda, o caráter de uma abstração.” (VYGOTSKY, 2007, p. 48). Conforme a criança se desenvolve, fala e memória atuam juntas para organizar as ideias, os conceitos e o tipo de raciocínio intelectual. A associação de diferentes conceitos passa a ser o caminho privilegiado por Vygotsky durante o processo de memorização: quanto maior o número de associações de que dispomos, melhor a qualidade da memória. As experiências e vivências são fundamentais nesse processo, pois criam encaminhamentos que permitirão tornar essa memória permanente a partir do momento em que o interesse estiver presente nessa atividade:

O interesse cria um encaminhamento permanente no curso na acumulação da memorização e acaba sendo um órgão de seleção em termos de escola das impressões e sua união em um todo único. Por isso é de suma importância o papel desempenhado pela atitude racional da memorização em função do interesse. (VYGOTSKY, 2004, p.193)

⁷ VYGOTSKY, 2004, p.182.

É assim que, para o autor, o interesse atua como pulsor e orientador do processo de memorização, cabendo ao professor garantir que o conteúdo ensinado seja interessante, para, enfim, ser memorizado.

As consequências de um ensino desinteressante são abordadas no trabalho de Coudry e Freire (2005), que alertam sobre o perigo de a escola tornar-se lugar do mesmo, deixando de produzir novas experiências para o aluno, não obstante o que encontramos nas escolas atuais são exercícios mecânicos que reproduzem as mesmas atividades e práticas discursivas como os encontrados no caderno de RS:



Dado 1: Atividade realizada por RS, 8 anos, em sala de aula

Ao garantir que a escola seja um espaço “para a socialização de saberes vividos a serem confrontados com saberes historicamente sistematizados” (Op. cit. p.16) resgata-se uma experiência prévia desse sujeito em seu comportamento presente, experiência que passa pelo diálogo, ou seja, que é marcada pela linguagem, “trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências.” (FRANCHI, 1977, p.12). Nesse sentido o processo de memorização passa pelo que Vygotsky (2004) chama de *colorido emocional*, ou seja, a inclinação que o ser humano tem para memorizar aquilo que marca suas experiências e vivências.

4. OS ENCONTROS

RS frequentou o CCazinho entre março e maio de 2012. Nossos encontros aconteceram semanalmente com uma hora de duração. A primeira vez que RS entrou na sala de atendimento do CCazinho ficou muito curioso e inspecionou toda a sala: abriu portas, armários e fez várias perguntas a respeito do local. A criança se mostrou falante e comentou frequentemente o gosto por bombeiros e hidrantes. Depois de ter explorado bem a sala RS associou uma das entradas laterais do CCazinho como sendo uma saída de emergência. Embora a fala de RS seja carregada de histórias a respeito e situações hipotéticas que envolvam bombeiros, há uma percepção acerca desse tema que não se limita à nomeação de elementos relacionados ao carro vermelho do bombeiro. O corpo de bombeiros está relacionado com um carro vermelho, que conecta uma mangueira a um hidrante, e que normalmente os locais possuíam saídas e mangueiras de emergência, devidamente sinalizadas. Ainda que RS não saiba ler, compreende que a placa sobre a porta *de emergência* tem sinais que juntos significam *saída*.

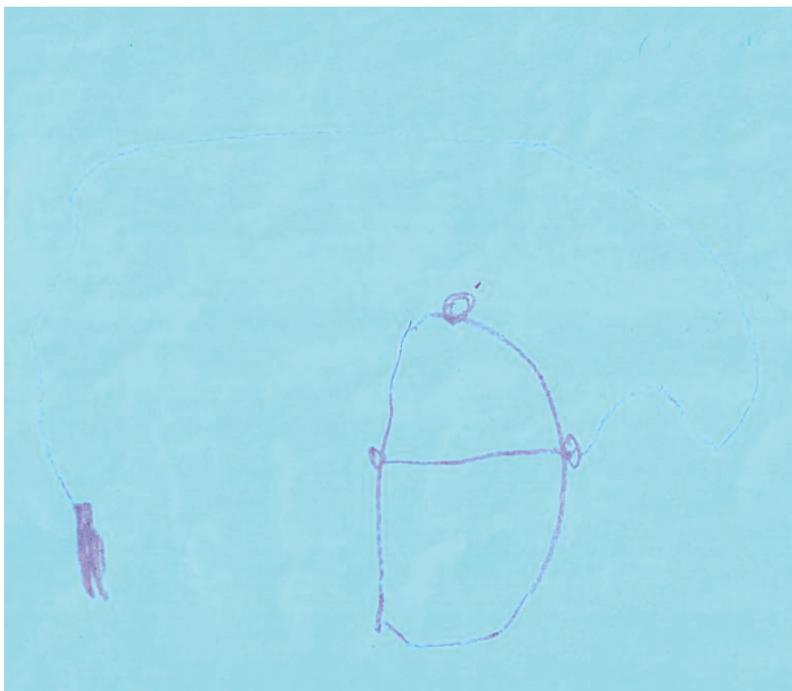
Fica evidente que esse tema marca emocionalmente a criança – para Vygostky (2004), o comportamento imaginativo realiza o trabalho das emoções. Este é um indício importante ao trabalhar com RS e outras crianças, afinal, enquanto a memória organiza comportamentos parecidos e que mais ou menos já aconteceram, a função da imaginação é toda outra: ela mesma organiza as formas de comportamento não encontradas na experiência do homem. Imaginar, portanto, não deve ser tido como uma característica negativa daquilo que a criança consegue perceber, organizar e reproduzir, mas serve justamente para produzir um “comportamento voltado para formas ainda não existentes na nossa memória.” (VYGOTSKY, 2004, p. 207).

As primeiras atividades realizadas foram jogos e desenhos. Escolhi a princípio dois jogos, o de memória e outro de encaixe. Orientada pela avaliação de RS, queria encontrar indícios da sua relação com atividades que exigissem concentração. Antes de pensar em atividades que envolvessem a escrita, iniciamos com um desenho, que pareceu mais apropriado a partir das impressões que a criança trouxe consigo a respeito dos bombeiros. O desenho em si

é um lugar a partir do qual a criança vai construindo processos de significação que vão muito além de uma simples tentativa de representar a realidade que a circunda. [...] entendemos que as imagens figurativas produzidas pelas crianças podem fornecer pistas sobre o modo como se desenvolve o seu processo de atribuição de sentido (PAULA, 2007, p. 28).

Para Vygostky (2007), a criança preocupa-se mais em identificar do que representar algo, e a memória tem sua participação nesse processo de atribuir sentido:

a memória infantil não propicia um quadro simples de imagens representativas. Antes, ela propicia predisposições e julgamentos já investidos ou capazes de serem investidos pela fala. [...] quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa atitude é que ela contém certo grau de abstração [...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. (VYGOTSKY, 2007, p. 136).



Dado 2: Desenho produzido por RS, 8 anos, no CCazinho.

Os desenhos sob esta perspectiva são um estágio anterior à linguagem escrita da criança. RS ainda não domina a leitura ou escrita, mas através da fala e do desenho, significa aquilo que o rodeia. O desenho de RS, ainda que com traços não muito firmes, é a representação simbólica da sua percepção de uma mangueira de bombeiro conectada a um hidrante.

Terminada essa atividade, propus que jogássemos o jogo da memória a fim de observar as associações que RS faria entre as peças do jogo e como ele iria recuperar essas imagens formando os pares. Nesse momento, RS ficou impaciente e levantou-se para mexer nos objetos da sala mais uma vez. Encontrou dois brinquedos que achou interessante: blocos de madeira para montar casa e peças de encaixe na forma de animais. Começamos com as peças que montavam um bicho, no caso, um pato. Na montagem, houve uma mudança na atitude de RS: seu comportamento distraído e irrequieto deu lugar à concentração. Naquele momento, RS estava desatento ao seu redor, preocupando-se apenas em encaixar as peças. A tarefa não se mostrou simples e, ao tentar encaixar as peças verticalmente, sem utilizar o apoio da mesa, batia as peças umas nas outras. As decisões tomadas a fim de dar forma ao pato dependem do próprio movimento de RS, um constante tentar e refazer a fim de acertar o encaixe. Dei um exemplo de como as peças poderiam se encaixar, e, percebendo que as combinações não eram aleatórias, ele parou para analisar as formas das peças, testando as possibilidades de encaixe. Percebeu também que o apoio da mesa ajudava nesse processo. Sua atenção foi orientada pelo

interesse que tinha de saber no como formar, seu foco de atenção foi mantido durante todo o processo de encaixe, indicando o potencial que a criança tem de concentrar-se, uma vez que essa atitude surgiu da própria criança, sendo portanto arbitrária. Haveria portanto uma necessidade de aumentar o volume dessa atividade e estendê-la aos momentos relacionados à aquisição da escrita.

As atividades passaram a ser divididas em ciclos⁸, a fim de reforçar a atenção de RS. Partimos da atividade que tinha chamado a atenção de RS, as peças de encaixe que formam bichos. O início da atividade foi marcado pelas mesmas dificuldades iniciais: RS continuou a bater as peças tentando encaixá-las. No entanto, quando lhe perguntei como o problema tinha sido resolvido da última vez, RS foi capaz de buscar essa informação. O encaminhamento⁹ fora criado graças ao interesse, entendido como “envolvimento interior que orienta todas as nossas forças no sentido do estudo de um objeto” (VYGOTSKY, 2004, p.192).

Destaca-se a importância da repetição na atividade de encaixe que tornou possível que RS recuperasse e registrasse aquilo que já compreendia. A dificuldade que mais uma vez surgiu na tentativa de encaixar foi superada com a orientação do cuidador, que possibilitou que a criança fosse além. É assim que a *Zona de Desenvolvimento Iminente* (Vygotsky, 2004, 2007) é determinada: pela diferença entre as atividades que a criança já é capaz de realizar sozinha e as atividades que são alcançadas com a ajuda do mediador.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao afirmar que, desde o início de seu desenvolvimento, as atividades das crianças significam-se a partir de um *sistema de comportamento social*, Vygotsky (2007) destaca o papel do mediador neste processo: é necessário que haja uma outra pessoa dialogando e interagindo com essa criança. A sofisticação das funções psicológicas superiores se dá pela fala e a utilização de signos, ou seja, todo trabalho realizado passa pela linguagem, é ela que organiza o interior do próprio homem,

“[a linguagem] é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem. Consequentemente, a linguagem exige e pressupõe o outro.” (BENVENISTE, 2006, p.93)

É essa compreensão abrangente de linguagem que leva o educador a “visualizar uma relação dinâmica e constitutiva entre o sujeito e a linguagem”, voltando sua atenção “para os sujeitos reais e suas histórias individuais de relação com a linguagem” (ABAURRE; COUDRY, 2008, p. 173). A abordagem que a ND propõe atua como um *contradispositivo* (AGAMBEN, 2009) que gera um *contradiscurso* (COUDRY, 2010b; ANTONIO, 2010)

⁸ Segundo as proposições vygotkianas sobre o caráter rítmico da atenção, as atividades realizadas passaram a ser divididas em momentos de tempo menores. (VYGOTSKY, 2004).

⁹ Termo utilizado para referir à importância do interesse no processo de memorização. Conceitos abordados na parte teórica deste trabalho.

em relação ao excesso de patologias do ensino, considerando os indícios nas produções dessas crianças, sujeitos sociais, marcados pela linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M.B.M; COUDRY, M. I. H. **Em torno de sujeitos e de olhares**. Estudos da Língua(gem). Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 171-191, dez. 2008.
- AGAMBEN, G. (2006/2007). **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Trad. Bras. Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009
- BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística Geral II**. SP: Pontes, 2006.
- BORDIN, S. **Excesso de diagnóstico na leitura e na escrita: vivências com a linguagem no Ccazinho. Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista v. 6, n. 2, 2008, p. 243-275.
- _____. **Fala, leitura e escrita : encontro entre sujeitos**. Tese de Doutorado. Campinas, SP : [s.n.], 2010.
- COUDRY, M.I.H. (1986/1988) **Diário de Narciso**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- COUDRY, M.I.H.; FREIRE, F. **O Trabalho do Cérebro e da Linguagem: a vida e a sala de aula**. CEFIEL/ IEL/UNICAMP, 2005.
- COUDRY, M.I.H.; FREIRE, F. **Relatório de Pesquisa do Projeto Integrado em Neurolinguística: avaliação e banco de dados**, 2010b (impresso).
- FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, nº 22, 1992.
- FREUD, S. **La Afasia**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973.
- LURIA A.R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.
- PAULA, A.de. **Considerações sobre o desenho e a escrita no processo de aquisição da escrita : uma análise de dados longitudinais**. Tese de Mestrado. Campinas, SP : [s.n.], 2007.
- VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1991.
- _____. A psicologia e a pedagogia da atenção. In: **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 149-180.
- _____. Reforço e reprodução das reações. In: **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 181-211.
- _____. O pensamento como forma especialmente complexa de pensamento. In: **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 213-245.
- _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.