


UNESP  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE
MESQUITA FILHO”**
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

VANESSA GERTRUDES RABATINI

**O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO NA EDUCAÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR:
uma análise a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-
crítica**



ARARAQUARA-SP
2016

VANESSA GERTRUDES RABATINI

O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO NA EDUCAÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico- crítica

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Lígia Márcia Martins

Co-orientadora:

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 11/03/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Doutora Lígia Márcia Martins
Universidade: UNESP/Araraquara-SP.

Membro Titular: Nome e título: Doutora Juliana Pasqualini
Universidade: UNESP/Araraquara-SP.

Membro Titular: Nome e título: Doutora Nádia Eidt
Universidade: UEL – Londrina – PR.

Membro Titular: Nome e título: Doutora Lucinéia Lazaretti
Universidade: UEM – Maringá – PR.

Membro Titular: Nome e título: Elisa Maria Marboza
Universidade: UNESP/Araraquara-SP.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Rabatini, Vanessa

O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO NA EDUCAÇÃO DO PRÉ-
ESCOLAR: uma análise a partir da psicologia histórico-
cultural e da pedagogia histórico-crítica / Vanessa
Rabatini - 2016

191 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Lígia Márcia Martins

1. Atenção. 2. Educação Infantil. 3. Cultura. 4.
Desenvolvimento. 5. Educação Escolar.. I. Título.

Às grandes mulheres que coabitam em mim.
E a todos os professores.

AGRADECIMENTOS

Como escreveu Vygotski (1995, p. 149), “passamos a ser nós mesmos através dos outros”. Por isso, neste momento, agradeço aos que caminharam ao meu lado possibilitando a constituição deste trabalho.

À orientadora desta pesquisa, professora Lígia Márcia Martins, grande referência. Pela confiança e pelo papel fundamental que desempenhou em todo meu processo de formação.

Às professoras Juliana Campregher Pasqualini, Lucinéia Lazaretti e Nádia Mara Eidt pelas contribuições teóricas desde a gestação deste trabalho e pela amizade.

Aos professores Ângelo Abrantes, José Luis de Almeida Vieira, Silvia Regina Sigolo, Eliza Maria Barboza e Ana Carolina Galvão Marsiglia pela solicitude.

Ao professor Newton Duarte, coordenador do grupo de pesquisa “Estudos marxistas em educação”, onde iniciei meus estudos no materialismo histórico dialético.

À Célia Regina da Silva cuja amizade foi uma das grandes conquistas desse doutorado.

À Giselle Modé Magalhães, amiga querida, pelas alegrias, risos e angústias compartilhadas.

Aos também companheiros de luta e discussões teóricas animadíssimas: Júlia Rosa, Cristiane Escudeiro, Marcelo Ubiali, Afonso Mancuso, Thiago Xavier, Izac Coelho e Leonan Ferreira.

Aos amigos recentes e não menos importantes: Suzana Silva, Marcela Gomes Lópes, Fabiana Florian, Naiara Alberti e Breno Rodrigues de Paula.

Aos amigos de longa data, Haline Mathias, Vanessa Ventura, Adão Porteiro, Marcela Roque, Celina Rizzo, Luana Messi e Rosa Maria Beraldo, agradeço por tornarem meus dias mais leves e fortes.

Ao Vinícius Danilo Bezzon, “pelas presenças” e pela ternura nos momentos finais deste trabalho.

À minha madrinha e amiga Adele Vitalino Herrera por todo encorajamento.

Ao meu querido pai, Valentim Rabatini, que muito e amiúde me ensinou a valorizar os estudos.

Ao meu cunhado Cleber Ferraz, pelos risos, e à minha irmã Taina Rabatini e ao meu sobrinho Gustavo: amor inestimável.

Em um dos extremos da sociedade, a divisão entre o trabalho intelectual e o físico, a separação entre a cidade e o campo, a exploração cruel do trabalho da criança e da mulher, pobreza e impossibilidade de um desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano, e no outro extremo, ócio e luxo; disso tudo resulta não só que o tipo humano originalmente único torna-se diferenciado e fragmentado em vários tipos nas diversas classes sociais que, por sua vez, permanecem em agudo contraste umas às outras, mas também na corrupção e distorção da personalidade humana e sua sujeição a um desenvolvimento inadequado, unilateral em todas estas diferentes variantes do tipo humano (VYGOTSKY, 2004).

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar, à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, o desenvolvimento da atenção do pré-escolar e as suas relações com a organização do ensino. Trata-se de um aprofundamento teórico-conceitual a respeito dos processos psíquicos a partir dos quais se desenvolve a atenção humana e sobre como se dá a interferência da educação escolar nesses processos. Para tanto, partimos de uma investigação empírica, de modo que a obtenção dos dados se deu por meio de observação e registro, sob a forma de filmagens e diário de campo, das atividades desenvolvidas por duas professoras que trabalharam com a mesma turma de alunos ao longo de um semestre cada uma. Para sistematizar os dados, transcrevemos o conteúdo total das filmagens e atribuímos o nome fictício de Rosa à professora cujas atividades foram observadas no segundo semestre de 2013, momento em que os alunos estavam com quatro anos de idade; e o nome fictício de Célia à professora cuja atuação foi observada no primeiro semestre de 2014, período em que os alunos tinham cinco anos completos. Para a análise, tomando como fundamento metodológico o materialismo-dialético e sua expressão na tríade conteúdo-forma-destinatário, que instrumentaliza a análise de processos pedagógicos, baseamo-nos em três categorias centrais: *natureza da atividade, qualidade da mediação do professor e tempo de concentração e dispersão da turma durante a realização das atividades dirigidas pelo professor*. De modo geral, a análise constata que o tempo de concentração da turma de alunos aos quatro anos de idade, durante as atividades dirigidas pela professora Rosa, foi superior ao tempo de concentração da mesma turma com cinco anos completos quando observados durante as atividades dirigidas pela professora Célia. Nessa direção, corroboramos a seguinte hipótese: a organização do ensino pelo professor – uma vez garantida a qualidade da mediação que se estabelece entre ele, conhecimento e aluno – pode promover a complexificação do processo de desenvolvimento da atenção. Tal constatação permite-nos reafirmar a necessidade de que a educação escolar se fundamente no ensino sistematizado e dirigido pelo professor, desde que ele recorra a instrumentos físicos e simbólicos de mediação que levem em consideração as características típicas da faixa etária dos alunos no desenvolvimento das bases para o domínio atencional desde a mais tenra idade.

Palavras-chave: Atenção; Educação Infantil; Cultura; Desenvolvimento.

ABSTRACT

The present research had as objective to analyze, in light of historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy, the development of the pre-scholar's attention and its relations with teaching organization. It is a theoretical-conceptual deepening concerning psychical processes whereof the human attention proceeds and about how school education intervention happens in these processes, in view of an empirical investigation in which the data acquisition occurred through observation and record, in the form of filming and field diary of the activities that were developed by two teachers who worked with the same students class throughout a semester each one. In order to systematize the data, we transcribed the filming total content and we assigned the fictitious name of Rosa for the teacher whose activities were observed in the second semester of 2013, when the students were four years old; and the fictitious name of Célia for the teacher whose performance was observed in the first semester of 2014, the period which the students were full five years. For the analysis, taking as methodological basis the dialectical-materialism and its expression in the triad content-form-addressee which instrumentalizes the analysis of pedagogical processes, we have based in three central categories: *activity nature, quality of the teacher's mediation and time of class concentration and dispersion during the achievement of the activities directed by the teacher*. Generally speaking, the analysis reveals that the time of concentration of four-year-old students' class during the activities directed by teacher Rosa was superior to the time of concentration of the same class with full five years, when observed during the activities achievement directed by teacher Célia. In this direction, we corroborate our assumption that the teaching organization by the teacher, once assured the quality of the mediation that is established between him/her, knowledge and student, can promote the complexity of the attention development process. Such observation leads us to reaffirm the necessity that School Education is based on the teaching systematized and directed by the teacher, on the condition that this resorts to physical and symbolical tools of mediation that take into account the typical characteristics of students' age group for the bases development to the attentional mastery from a very early age.

Keywords: Attention; School Education; Culture; Development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Professores	104
Quadro 2: Alunos	104
Quadro 3: Etapas de desenvolvimento da pesquisa	105
Quadro 4: Dados – professora Rosa.....	109
Quadro 5: Dados – professora Célia.....	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ato instrumental.....	32
Figura 2: Periodização do desenvolvimento psíquico.	40
Figura 3: A periodização do desenvolvimento psíquico e área de desenvolvimento iminente.....	68
Figura 4: Estrutura do sistema nervoso central.....	74
Figura 5: O tronco encefálico e a formação reticular de ativação.....	77
Figura 6: Tenacidade e vigilância.....	85
Figura 7: Percentual de atenção satisfatória e insatisfatória dispensada pela turma em relação à organização do ensino – professora Rosa.	132
Figura 8: Percentual de atenção satisfatória e insatisfatória dispensada pela turma em relação à organização do ensino – professora Célia.....	133
Figura 9: Percentual de atenção satisfatória e insatisfatória dispensada pela turma em relação à organização do ensino – professora Célia.....	133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1.O DESENVOLVIMENTO DO PSQUISMO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR....	24
1.1. Psicologia histórico-cultural: uma breve introdução	24
1.2. O enfoque histórico-cultural acerca do psiquismo humano.....	26
1.2.1. A natureza social do desenvolvimento psíquico.....	30
1.2.2. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores.....	33
1.2.3. Periodização do desenvolvimento psíquico.....	37
1.3. O enfoque pedagógico histórico-crítico e a promoção do desenvolvimento infantil	62
2. O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA ...	70
2.1. A natureza da atenção	70
2.2. Bases fisiológicas gerais da atenção	73
2.3. Sobre a função psíquica atenção	80
2.3.1. Características da atenção.....	83
2.4. O papel da linguagem no desenvolvimento da atenção voluntária .	88
2.5. Aspectos gerais do desenvolvimento da atenção do pré-escolar ...	91
3. ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE ENSINO E DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO	102
3.1. Caracterizações do CER Maria Montessori :	102
3.2. Os sujeitos participantes da pesquisa.....	104
3.3. Procedimentos de coleta.....	105
3.4. Descrição analítica dos dados	106
3.4.1. Os dados da professora Rosa e os alunos de 4 anos	108
3.4.2. Os dados da professora Célia e os alunos de 5 anos	120
3.4.3. Análise geral dos dados	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
APÊNDICES.....	155

INTRODUÇÃO

Desde a graduação em Pedagogia, com iniciação científica na área da psicologia da educação e, em seguida, no mestrado nesse mesmo campo de estudo, interessamo-nos pelas contribuições pedagógicas advindas da psicologia histórico-cultural.

Durante a realização do primeiro estudo, analisamos a concepção de educação escolar em autores contemporâneos da psicologia histórico-cultural. Já na dissertação de mestrado, trabalhamos a concepção de cultura em Jerome Bruner¹ e Lev. Seminovic Vigotski², bem como as implicações dessas concepções para a educação escolar.

No decorrer dessas pesquisas, ficou claro o destaque conferido pela psicologia histórico-cultural ao desenvolvimento cultural humano, tendo a escola como principal aliada no processo que permite ao indivíduo desenvolver funções psíquicas³ imprescindíveis, como é o caso da atenção voluntária.

No âmbito da educação escolar, o destaque à capacidade de atenção da criança é notório, uma vez que ela está presente em todas as atividades escolares, integrando-se ao desenvolvimento de outras funções, por exemplo, a memória e a imaginação. Com base no referido destaque, elaboramos esta pesquisa.

O objetivo central deste trabalho foi analisar o desenvolvimento da atenção no pré-escolar de 4 e 5 anos e suas relações com a organização do ensino, tendo como norte teórico autores de referência da psicologia histórico-cultural e suas concepções pedagógicas. Dessa forma, a presente investigação se deu em torno de duas questões:

- (i) Quais as relações entre o desenvolvimento da atenção voluntária e a organização do ensino para o pré-escolar?
- (ii) Como o professor pode promover o alargamento dessa qualidade da atenção no aluno desde a pré-escola?

¹ Bruner (1997, 1998, 2001).

² Neste trabalho, adotamos a nomenclatura Vigotski, com exceção das citações diretas e indiretas, nas quais reproduzimos a grafia tal como a obra.

³ As funções psíquicas são: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, emoção e sentimento.

Sobre as relações entre desenvolvimento psíquico e organização do ensino na educação infantil, Pasqualini (2006) analisou que a concepção vigotskiana de que o ensino é fonte de desenvolvimento nas crianças das características humanas não-naturais formadas historicamente incide sobre o entendimento do *porquê* e *para quê* do ato de ensinar.

Nessa perspectiva, o professor deve atuar juntamente ao aluno da educação infantil, e não apenas acompanhá-lo passivamente em seu processo de desenvolvimento. Isso porque é esse profissional que orienta e dirige o processo pedagógico de maneira a organizar a atividade do aluno.

Em continuidade a esse estudo, a autora também discute elementos para se pensar o *quê* e *como* ensinar na educação infantil a partir da compreensão da natureza da prática do professor, além de sistematizar princípios teóricos de ensino para o aluno de 0 a 6 anos de idade. Nessa mesma direção, Lazaretti (2013) dedicou esforços para o esclarecimento sobre a importância da organização didática do ensino na educação infantil também na perspectiva da psicologia histórico-cultural. Conforme a autora:

No conjunto desses estudos, no decorrer de nossa formação, compreendemos quão fundamental deve ser a efetivação de um trabalho educativo com vistas ao desenvolvimento multilateral da criança, o qual se dá pelas vias da educação, preferencialmente escolar. Escolar, porém, não significa apenas antecipar a escolarização, mas sim sistematizar o trabalho educativo, como um sistema organizado, voltado ao atingimento de tal desenvolvimento. Esse processo acontece a partir da inserção do indivíduo, desde seus primeiros dias, em seu contexto cultural por meio da *apropriação* das *objetivações* produzidas historicamente. Ocorre que só a inserção não garante essa apropriação: é preciso que haja *mediação*; por isso o adulto, como portador vivente das objetivações da cultura humano-genérica, adquire um papel exponencial ao mediar as relações criança-mundo, de modo intencional e sistemático (LAZARETTI, 2013, p.14 [grifos do autor]).

Pasqualini (2006; 2010) e Lazaretti (2013) oferecem contribuições para pensarmos a relação que se estabelece entre organização do ensino e desenvolvimento da atenção voluntária do pré-escolar. A conquista do

desenvolvimento do aluno é, portanto, nessa perspectiva, assegurada pela qualidade das mediações efetivadas pela prática pedagógica.

Nossa inserção na escola, na condição de professora para a faixa etária selecionada por esta pesquisa, contribuiu também para a formulação das questões de pesquisa deste trabalho, uma vez que é na idade pré-escolar que o aluno avança sua experiência no uso da atenção concentrada.

Conforme temos constatado em nossos trabalhos (RABATINI, 2010; MARTINS e RABATINI, 2011), a psicologia histórico-cultural defende que o ensino deve estar presente desde a mais tenra idade. Elkonin (1969) e Leontiev (2001b) apontam a necessidade da atividade de estudo⁴ já na idade pré-escolar como um forte requisito para a idade escolar.

Sendo assim, tendo em conta os estudos realizados até o momento, nossa hipótese foi a de que o ensino sistematizado pode contribuir para o desenvolvimento da atenção voluntária, desde que seja garantido com base na tríade forma-conteúdo-destinatário (MARTINS, 2013). Os elementos contidos nessa tríade nos permitiram a realização de análises sobre a qualidade da mediação do professor, dos elementos culturais que serão transmitidos como conteúdos de ensino e das especificidades do pré-escolar.

Entendemos que cabe à educação escolar garantir e elevar o desenvolvimento das funções psíquicas. Para tanto, torna-se primordial a intervenção do professor para possibilitar que seus alunos apropriem-se dos conhecimentos culturais humanos condensados em conteúdos escolares. Isso porque, à medida que o professor reorganiza a conduta da criança ele também organiza o curso do desenvolvimento das funções psíquicas dela. Conforme considerou Kostiuk:

O desenvolvimento psicointelectual da criança realiza-se no processo de interação com o ambiente natural e social. Conduzir o desenvolvimento através da educação significa organizar esta interação, dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade, desenvolver concepções sociais, convicções e normas de comportamento moral. O problema mais importante a

⁴ A menção ao termo atividade de estudo nesse parágrafo refere-se a um dos períodos de desenvolvimento estudado por Elkonin (1987a), por isso, não pode ser entendido como sinônimo de ir para a escola.

este respeito é o da relação recíproca entre aprendizagem, educação e desenvolvimento psicointelectual (KOSTIUK, 2013, p.44).

O aprofundamento das relações entre a mediação do professor e o desenvolvimento da atenção pode contribuir, ainda, para a desmistificação dos fenômenos da desatenção e da hiperatividade como algo inerente ao sujeito. Com isso, corroboramos trabalhos como os de Leite (2010), que estudou sistematicamente essa questão em sua dissertação de mestrado, bem como os estudos de outros pesquisadores como Eidt e Tuleski (2010).

A educação escolar pode e deve atuar como norteadora para a superação dos fenômenos de desatenção e hiperatividade, uma vez que o desenvolvimento da atenção voluntária ocorre pelo processo das apropriações historicamente construídas pela humanidade. Não é por acaso que Moysés e Collares (2010, p.72) denominaram o TDAH (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) como *fenômenos do não aprender*.

O fenômeno da banalização dos diagnósticos e prescrições médicas para tratar o TDAH escondem em sua essência os altíssimos lucros da indústria farmacêutica com a venda do metilfenidato, comercializado com o nome de Ritalina ou Concerta.⁵

O processo de medicalização que assola a educação infantil brasileira, entre outros níveis de ensino, muitas vezes naturaliza a história, transpondo questões sociais para o campo da medicina. Nesse sentido, reafirmamos o desenvolvimento da atenção voluntária como um processo cultural que se dá pela internalização dos signos historicamente construídos pela humanidade.

Para a psicologia histórico-cultural (cujas principais referências são Lev S. Vigotski, Alexei Leontiev e Alexander R. Luria), o desenvolvimento psicológico humano – como é o caso da atenção voluntária – está estritamente vinculado ao desenvolvimento cultural do homem. Nessa perspectiva, o ser humano se forma a

⁵ O Instituto Brasileiro de Defesa de Medicamentos registrou em 2009 o crescimento de 1.616% nas vendas dessa medicação entre 2000 a 2008. No Brasil, foram vendidos 1.147.000 caixas de metilfenidato, o que acarretou no gasto de 88 milhões de reais pelos brasileiros (LEITE, 2010). E já no ano de 2014, o Brasil registrou um aumento de 775% do consumo de Ritalina ou Concerta em 10 anos, segundo o jornal *Estadão* de 11 de Agosto de 2014. Disponível em: <<http://saude.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-registra-aumento-de-775-no-consumo-de-ritalina-em-dez-anos,1541952>>.

partir das apropriações da cultura, o que resulta em mudanças qualitativas de sua psique.

Leontiev (1978) realiza uma análise entre o que é comum e distinto na atividade do psiquismo animal e na atividade da consciência humana. Dentre outros aspectos está a capacidade de o homem não agir apenas por motivos biológicos, mas essencialmente por motivos sociais. Isso porque a atividade animal coincide com a satisfação direta de uma determinada necessidade biológica, enquanto o ser humano obtém, por meio da apropriação de elementos da cultura, autonomia em relação à natureza.

De acordo com o autor, as relações de um animal com os seus semelhantes são fundamentalmente idênticas às relações que ele tem com os objetos exteriores, o que significa dizer que pertencem a uma única esfera, a das relações biológicas instintivas, ligando-se, pois, ao fato de que não há sociedade entre os animais. Não há, entre os animais, real divisão social do trabalho, processo que é social na sua essência. Consideramos, portanto, que o desenvolvimento do psiquismo animal se dá por uma evolução biológica, enquanto o psiquismo humano possui um desenvolvimento sócio-histórico.

Leontiev (1978) analisa o aparecimento da consciência a partir do trabalho, entendido como atividade humana coletiva de transformação da natureza por meio da produção e do uso de instrumentos. O instrumento é um objeto social, ou seja, o produto de práticas e experiências sociais de trabalho tal como a linguagem, que é produzida e desenvolvida a partir da necessidade de comunicação entre os integrantes dessa atividade transformadora da natureza e do próprio ser humano.

Ainda segundo esse autor, não há continuidade da cultura humana se não houver a atividade de apropriação dos instrumentos dessa cultura. Quando o indivíduo nasce, ele possui apenas as características biológicas da nossa espécie e não as culturais. Ele se torna humano à medida que se apropria da cultura humana.

O conceito de apropriação implica a noção de reprodução, desde que entendida do ponto de vista da dialética. Nessa perspectiva, a reprodução é um processo no qual estão presentes tanto a conservação do que já existia quanto a criação do que ainda não existe. Dessa forma, a apropriação não se reduz à repetição. Apesar disso, a repetição é um momento necessário para a apropriação. O instrumento cultural apropriado pelo indivíduo torna-se parte de seu ser, incorpora-se à sua individualidade. O processo de apropriação transforma

capacidades do gênero humano – da humanidade como um todo – em capacidades do indivíduo (MARTINS, 2007).

Assim, para Leontiev (1978), a apropriação das aquisições do desenvolvimento histórico humano pelos indivíduos não é só um processo de reprodução dos instrumentos culturais, mas também um processo de formação, no indivíduo, das faculdades especificamente humanas durante o decurso histórico da produção e reprodução da cultura. Trata-se, então, de um processo de formação *ativa* de aptidões novas e funções psíquicas superiores.

Segundo Vygotski (1995), a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana por ser base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. A apreensão da linguagem e dos objetos ocorre por meio das relações sociais. Logo, é no cerne das relações que o processo de interiorização permite o desenvolvimento das funções psíquicas.

Essas funções, como é o caso da atenção, vão se formando desde a infância e se modificam ao longo de toda a vida. As mudanças nas funções psíquicas dependem das relações com o meio social e também da base biológica do indivíduo. De acordo com Elkonin (1969), a criança logo ao nascer depende umbilicalmente do desenvolvimento de seu sistema nervoso. Por isso, desde os primeiros dias de vida, ela é regida pelos reflexos incondicionados que garantem o funcionamento normal dos seus órgãos internos e a adaptação inicial às condições externas. Nesse período, a atenção da criança é instinto-reflexiva.

Porém, já no primeiro mês de vida, com influência do meio externo, começam a se formar os reflexos condicionados⁶ sobre a base dos incondicionados com que nasce a criança (ELKONIN, 1969). Com isso, a depender da qualidade da mediação que lhe é oferecida, haverá uma superação da qualidade elementar posta na espécie pela qualidade funcionalmente superior que provém do seu aparato cultural.

Inicialmente, a relação da criança com o mundo é orientada por motivos biológicos, que expressam algumas sensações como dor, calor ou frio. Contudo, à medida que se relaciona com o adulto, ela começa a internalizar a linguagem e a agir motivada, sobretudo, pelos estímulos culturais. Assim, sua atenção aos poucos deixa de ser instintiva, tornando-se orientada.

⁶ Para o autor, os reflexos condicionados que se formam no primeiro mês de vida são inconstantes e pouco diferenciados, apesar de se direcionar a determinado estímulo.

Portanto, desde o nascimento, a criança toma contato com os meios físico e social, assim como com os objetos que a permeiam em suas funções. As pessoas de seu convívio vão lhe apresentando o meio que a circunda e, já sob essa orientação, há uma reorganização de seus processos funcionais. Essa intercomunicação com os adultos aperfeiçoa seu reflexo da realidade, criando novas formas de atenção, memória e imaginação (LURIA; YUDOVICK, 1985).

Com base na lei geral do desenvolvimento psíquico, Vygotski (1995)⁷ explica que a criança passa a reproduzir as relações sociais que o adulto estabelece com ela, frisando que

[...] se tomarmos em consideração a lei mencionada, se compreenderá facilmente o porquê toda a função psíquica superior interna foi outrora externa. Se é certo que o signo foi a princípio um meio de comunicação e apenas depois passou a ser um meio de conduta da personalidade, resulta completamente evidente que o desenvolvimento cultural se embasa no uso dos signos e que sua inclusão no sistema geral do comportamento transcorre inicialmente na forma social, externa (VYGOTSKI, 1995, p. 147 [tradução nossa]).

No processo de desenvolvimento e formação das funções psicológicas superiores, a reprodução é um mecanismo psicológico imprescindível que assegura a assimilação de diversas funções entre as pessoas (VYGOTSKI, 1995). O ato de reprodução das relações sociais, nesse sentido, torna-se um determinante do desenvolvimento cultural das funções psicológicas superiores diante da dinâmica interpsíquico/intrapsíquico, já que para o autor “todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza, são sociais” (VYGOTSKI, 1995, p. 151).

Vygotsky (1995) entende que esse processo de desenvolvimento não pode ser estudado individualmente, mas sim com base no coletivo, ou seja, nas relações que a criança estabelece com os demais, uma vez que as relações coletivas se transformam em individuais. É tornando social a conduta natural da criança que ela

⁷ As traduções de excertos dessa e de demais obras, mencionadas neste trabalho, são de nossa responsabilidade.

desenvolverá o *autodomínio de seu comportamento*, desenvolvendo funções psíquicas, como é o caso da atenção voluntária.

Para Vigotski, a mediação é uma interposição que gera transformação. Daí sua preponderância na constituição do psiquismo humano, cuja função é propiciar o domínio do homem sobre sua própria conduta. Assim, o homem significa sua atividade ao consubstanciar relações naturais em artificiais ou sociais por meio dessa interposição.

Nessa direção, entendemos, assim como Vygotski (1995), que o ensino sistematizado e a qualidade da mediação têm um papel fundamental para o desenvolvimento infantil.

Quando uma criança realiza uma operação, que deixa de ser imediata e impulsionada por suas demandas naturais, e passa a apreender os estímulos, concentrando-se, memorizando, comparando e elegendo algo, esse estímulo deixa de ser neutro e se incorpora ao seu processo de comportamento, adquirindo a função de signo.

Desse modo, na base das funções psicológicas elementares formam-se as funções psicológicas superiores. À medida que as funções elementares ultrapassam a relação direta com o objeto ou estímulo, por meio da mediação do signo, elas passam a constituir significações sociais. Portanto, a criança principia o domínio de sua atenção de função psíquica elementar (atenção involuntária) em direção à função psíquica superior (atenção voluntária). Assim, dialeticamente, a função elementar deixa de ser conduzida pelo estímulo-objeto e passa a ser mediada pelos signos, para, então, tornar-se função psíquica superior.

Essas proposições são relevantes para a educação escolar, uma vez que a capacidade de atenção e suas especificidades se tornam mutáveis diante do desenvolvimento do aluno, da natureza da atividade pedagógica proposta e do tipo de mediação oferecida pelo professor.

Para Mukhina (1996), já na primeira infância existem certas operações orientadoras que podem ser definidas como operações de percepção e inteligência. Na idade pré-escolar, essas operações se tornam mais complexas e perfeitas. Porém, o mesmo não ocorre com a atenção voluntária, fazendo com que a criança demore a adquirir autonomia em relação a essa função, porque operação específica e altamente complexa ligada ao desenvolvimento geral da consciência.

Por conseguinte, o desenvolvimento infantil não ocorre espontaneamente, pois se dá no bojo do processo educativo. Conforme Mukhina,

As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – *no processo de educação e de ensino* (MUKHINA, 1996, p.40 [grifos do autor]).

Além disso, segundo a autora, esse tipo de atenção começará a se formar na idade pré-escolar. Antes desse momento, a criança concentra-se, por exemplo, quando manipula um objeto, o que não passa de uma exploração geral dela em relação ao mundo circundante. Por isso, a atenção não é intencional na primeira infância.

O salto qualitativo no desenvolvimento da consciência se dá quando a criança pré-escolar é orientada por um adulto na realização de tarefas que lhe exigem concentração. Somente assim a atenção terá caráter voluntário e intencional. À medida que as tarefas se tornam mais complexas, a atenção é mais concentrada e estável. Mukhina (1996) nos traz algumas referências nesse sentido:

O pré-escolar menor pode permanecer brincando da mesma coisa durante 30 a 50 minutos, e o de 5 anos ou 6 anos, 1 hora e meia. Isso se deve ao fato de que nessa idade se refletem no jogo ações e relações humanas mais complexas e se introduzem novas situações, o que contribui para manter o interesse. A criança também concentra sua atenção ao olhar ilustrações ou escutar histórias. No final da idade pré-escolar a criança pode permanecer olhando as ilustrações pelo dobro do tempo; a criança de 6 anos compreende as ilustrações melhor do que o pré-escolar menor e destaca nelas detalhes mais interessantes (MUKHINA, 1996, p. 284).

Juntamente às atividades orientadas, temos o uso da linguagem como um meio universal de regulação da conduta da criança. Mukhina (1996, p.285) apresenta um exemplo de instrução verbal que organiza a atenção da criança: “*Ao montar a torre, escolha a argola maior. Muito bem. Agora a maior entre as que sobraram. Procure*”. Nesse sentido, a criança só conseguirá orientar sua atenção

dirigindo-a conscientemente para certos objetos com a ajuda de determinados métodos.

Portanto, de acordo com a abordagem vigotskiana, a atenção voluntária ocorre quando o professor, ao promover atividades, situa o aluno na área de desenvolvimento iminente. Isso porque, orientando, organizando e requerendo a atenção da criança, ele lhe oferece meios para que ela avance afetivo-cognitivamente a um grau superior, realizando sozinha aquilo que antes não era possível sem a ajuda do adulto. Em suma, a educação escolar contribui de modo significativo para o desenvolvimento da atenção, tornando imprescindíveis estudos que mostrem de que maneira o ensino sistematizado se faz atuante nesse processo.

Para que os objetivos desta pesquisa fossem alcançados, realizamos uma investigação de campo. A coleta de dados foi realizada por meio de registros observacionais e filmagens, transmutadas em registros ampliados e transcrições. Os dados foram conduzidos por um protocolo de orientação da referida coleta, que foi elaborado com base nos apontamentos teóricos acerca do objeto e dos objetivos da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada em um município de porte médio do Estado de São Paulo. Os dados foram coletados em uma classe durante o período do 2º semestre do ano letivo de 2013 e no 1º semestre de 2014. No primeiro período, a classe contava com alunos com a faixa etária de 4 anos e, no segundo, com os mesmos alunos completando 5 anos. De um ano para o outro houve também a mudança do professor.

A observação ocorreu uma vez por semana, durante o período integral das aulas. Seguindo o roteiro de observação, os principais dados foram posteriormente agrupados em categorias centrais de análise: (i) natureza da atividade; (ii) qualidade da mediação e (iii) tempo de concentração e dispersão da turma durante a realização da atividade pedagógica. Aprofundaremos essas categorias na seção metodológica.

Em síntese, o presente trabalho está organizado em três seções. A primeira delas intitulada “*O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*” aborda as origens da psicologia histórico-cultural, bem como os fundamentos teóricos e filosóficos do materialismo histórico-dialético, vertente da psicologia que sustenta a natureza social do psiquismo humano. Assim, discute-se o estudo das funções

psíquicas superiores, a periodização do desenvolvimento psíquico e o enfoque pedagógico histórico-crítico nesse processo.

A segunda seção, cujo título é “*O desenvolvimento cultural da atenção voluntária*”, tem como objetivo apresentar os principais conceitos para o estudo da função psíquica da atenção, a fim de compreender o desenvolvimento da atenção da criança pré-escolar.

Por fim, a terceira seção analisa a realidade estudada na pesquisa de campo deste trabalho bem como as relações entre organização do ensino e desenvolvimento da atenção voluntária. Nessa seção, propomos esclarecer como a qualidade da mediação do professor é elemento essencial para promover o desenvolvimento da atenção do pré-escolar.

1. O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Para compreender as origens e os pressupostos da psicologia histórico-cultural, é preciso entendê-la no bojo das suas relações com a filosofia materialista dialética na qualidade de método.

Essa vertente da psicologia defende uma concepção histórico-cultural para o desenvolvimento do psiquismo, encontrando sua maior expressão no conceito vigotskiano de funções psíquicas superiores, na condição de lastros culturais do desenvolvimento humano.

O estudo dessas funções oferece o aparato para a compreensão da periodização do desenvolvimento psíquico. A transformação desses períodos resulta da natureza da atividade que liga o sujeito às condições objetivas de vida e da qualidade das mediações disponibilizadas, dado que aponta a função desenvolvente da educação escolar desde a mais tenra idade.

Para o aprofundamento dessas ideias, organizamos esta seção pelos seguintes itens: i) Psicologia histórico-cultural: uma breve introdução; ii) O enfoque histórico-cultural acerca do psiquismo humano; iii) A natureza social do desenvolvimento psíquico; iv) O desenvolvimento das funções psíquicas superiores; v) Periodização do desenvolvimento psíquico e vi) O enfoque pedagógico histórico-crítico e a promoção do desenvolvimento infantil.

1.1. Psicologia histórico-cultural: uma breve introdução

Estudar o psiquismo e seus processos funcionais, como a atenção, a partir da psicologia histórico-cultural, demanda uma compreensão do processo histórico que deu origem a essa corrente. Para tanto, comentaremos brevemente a constituição histórica dessa vertente da psicologia.

De acordo com Tuleski (2004), a psicologia firma-se como ciência no final do século XIX e início do século XX, período reacionário da ideologia burguesa, em

contraposição ao caráter historicamente revolucionário que essa mesma ideologia desempenhou anteriormente.

Hobsbawn (1996) denominou o período compreendido entre 1789 e 1848 como a “Era das Revoluções”, período que marcou a aliança entre burguesia e classe trabalhadora. Porém, a partir de 1848, os camponeses e proletários unem-se à frente revolucionária, enquanto a burguesia alia-se à aristocracia feudal, tomando a classe trabalhadora como adversária. Sendo assim, a revolução não interessava mais à classe burguesa, pois já estabelecida no poder.

Para Lukács (1992), a burguesia, assumindo a posição de uma classe contrarrevolucionária, já não se interessava pela busca da verdade científica, surgindo uma tendência geral à mistificação ou à apologia da realidade, o que causou impacto no pensamento em geral dessa época. Lukács se referiu a este período como o da decadência ideológica da pesquisa científica, apontando autores que antes contribuíram para se conhecer a realidade e que, nessa fase, passaram a mistificá-la.

Segundo Tuleski (2004), a psicologia já teria nascido marcada por essa decadência ideológica, o que lhe conferiu um caráter fragmentado e uma visão subjetivista da realidade social. Além disso, conforme a autora, pôde-se atribuir à psicologia vários dualismos rígidos como: objetivo/subjetivo, normal/patológico, social/individual, entre outros.

Para Shuare (1990), o surgimento da psicologia histórico-cultural, por sua vez, é marcado pela revolução de outubro de 1917, momento em que o materialismo histórico-dialético assume os debates acadêmicos na Rússia antiga. Nesse período, essa psicologia teria sido impulsionada não apenas pelo apoio material que recebeu desde os primeiros dias da revolução e pela necessidade objetiva de resolver “problemas práticos” – como, por exemplo, a erradicação do analfabetismo que assolava mais de 90% da população (BLANCK, 1996) –, mas também pela busca de formação de um ser humano emancipado.

Portanto, a psicologia histórico-cultural, cujo proponente pioneiro foi Vigotski, desponta voltada para a construção de uma nova *psicologia* articulada à nova realidade econômica, política e social, rompendo definitivamente com o caráter supostamente neutro das psicologias “tradicionais” da época.

Ainda segundo Shuare (1990), o surgimento dessa psicologia foi, portanto, fortemente vinculado às suas relações com a filosofia materialista dialética na

qualidade de método, que definiria a sua concepção de natureza da psique e de suas determinações.

Vigotski, Leontiev e Luria não apenas se apropriaram das ideias de Marx, mas também as objetivaram em seus trabalhos. A obra dessa vertente da psicologia respalda-se fundamentalmente nos princípios marxianos que afirmam o trabalho como categoria ontológica, bem como a materialidade e a historicidade da formação humana.

1.2. O enfoque histórico-cultural acerca do psiquismo humano

Para compreendermos o desenvolvimento do psiquismo na perspectiva histórico-cultural, recorreremos às formulações de autores propulsores dessa psicologia, e aos trabalhos de estudiosos contemporâneos.

Em estudo sobre o desenvolvimento do psiquismo, Martins (2013) ressalta que estudar o psiquismo em uma perspectiva dialética pressupõe compreendê-lo a partir da unidade material e ideal, uma vez que ele tem matéria orgânica e produz uma imagem subjetiva da realidade.

Vygotski (1995), ao propor um método de investigação para o estudo dos processos psíquicos, criticou a psicologia tradicional por não compreender o psiquismo dialeticamente. Na perspectiva dialética, o psiquismo se define pela dicotomia unidade matéria-ideia, sendo por vezes, ainda, definido ora por uma perspectiva biologizante ou organicista, ora por uma perspectiva idealista. Para o autor, o estudo do psiquismo e de seus processos psíquicos deveria ocorrer integralmente por meio de estruturas. O entendimento dos processos psíquicos como sistema cria premissas metodológicas indispensáveis para o estudo do desenvolvimento humano.

A perspectiva dialética entende que é na unidade matéria-ideia que o psiquismo humano se constitui como imagem subjetiva da realidade objetiva, que, por sua vez, é construída histórico-socialmente por meio da atividade que vincula o homem à natureza. É nesse processo que o psiquismo conquista o seu “mais complexo atributo: a orientação consciente do comportamento” (MARTINS, 2013, p.53).

Leontiev (1978) explica que o aparecimento da consciência é o início de uma etapa superior do desenvolvimento psíquico. O reflexo consciente, diferentemente do reflexo psíquico do animal, é o reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito. Isto é, trata-se de um reflexo que distingue as propriedades objetivas do real. Para o autor “a consciência humana distingue a realidade objetiva do seu reflexo, o que a leva a distinguir o mundo das impressões interiores e torna possível com isso o desenvolvimento da observação de si mesmo” (LEONTIEV, 1978, p.69). Nessas condições, a relação psíquica entre sujeito e realidade faz surgir o seguinte problema: o que engendra o desenvolvimento desse psiquismo qualitativamente superior, que é a consciência humana? A resposta está na atividade que vincula o homem à natureza, transformando-a na medida em que o homem transforma a si mesmo.

Leontiev (1978) e Engels (1975) afirmam que a hominização dos antepassados animais do homem se deve ao aparecimento do trabalho. Esses autores consideram que essa atividade especificamente humana criou também a consciência do homem. A adaptação do organismo humano às condições de trabalho foi e é fator determinante de seu desenvolvimento histórico.

A passagem da produção individual ao trabalho coletivo modificou a estrutura da atividade humana, promovendo uma reorganização no desenvolvimento de sua psique. Esse processo foi determinado pelo trabalho, primeiro ato histórico que deu início à humanização do homem enquanto ser social, distinguindo-o do animal. Essa atividade vital humana de produção e satisfação de necessidades se dá sempre em uma relação mediada e consciente entre o indivíduo e o seu meio, que ocorre por meio do uso de instrumentos e da comunicação entre as pessoas. Nesse contexto, destaca-se a linguagem, porque atividade de interação necessária para as práticas sociais.

Para Marx, nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*,

[...] primeiramente o trabalho, a *atividade vital*, a *vida produtiva* mesma aparece ao homem apenas como um *meio* para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora de vida. No modo (*Art*) da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma espécie, seu caráter genérico do homem. A vida mesmo aparece só como *meio de vida*. O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e de sua

consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (*Bestimmtheit*) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis por que a sua atividade é atividade livre (MARX, 2004, p. 84 [grifos do autor]).

Portanto, o trabalho é uma atividade social marcada pelo uso e manuseio de instrumentos de caráter coletivo com a ação do homem sobre a natureza e sua consequente comunicação com os outros homens.

Assim, Leontiev (1978) analisa o aparecimento da consciência humana a partir da relação entre estrutura da atividade humana e estrutura mental. Ao relacionar atividade e psiquismo, o autor também faz uma diferenciação entre o psiquismo humano e animal. Para tanto, apresenta um exemplo de caça humana marcada pela divisão do trabalho, em que algum indivíduo cuidará da caça, outro da conservação do fogo, sendo resguardada para outro a função de preparar os alimentos e assim por diante.

A estrutura da atividade humana é muito diferente da atividade animal, que é marcada por relações imediatamente biológicas, instintivas entre eles e a natureza ao seu redor. Com efeito, “o objeto da atividade dos animais confunde-se sempre com o seu motivo biológico; estes dois elementos coincidem sempre” (LEONTIEV, 1978, p.76).

Já o homem, como membro da coletividade, ao realizar sua atividade de trabalho o faz também com a finalidade de satisfazer uma necessidade sua, a exemplo de um batedor que participa da caça coletiva, impulsionado pela necessidade de se alimentar. Dentro dessa estrutura, ele pode espantar o animal, o que é incoerente com a necessidade de se alimentar. Por outro lado, ele pode se incumbir desse processo porque sabe que outros indivíduos estarão à espreita do animal. Esse é um traço marcante da consciência humana.

Esse processo foi chamado por Leontiev (1978) de ação. A finalidade da ação não coincide necessariamente com o motivo da atividade da qual faz parte. A ação só é visivelmente possível no seio de um processo que responde à necessidade da coletividade, acarretando igualmente a satisfação de um indivíduo particular, mesmo que ele não tenha realizado operações finais como o ataque direto ao animal, por

exemplo. Para o autor, a separação entre o motivo e o objeto da atividade individual resulta do parcelamento de uma atividade complexa, aparentemente heterogênea, em diferentes operações, sem que essa deixe de ser única.

A atividade animal é simples porque não há mediações, isto é, não há distinção entre atividade e ação. Já a atividade humana é complexa, pois é composta por ações – que se desenvolvem por meio de operações – tendo em vista um resultado final. Sendo assim, significado e sentido são elementos constitutivos da consciência humana. Para Leontiev (1978), portanto, o significado faz a mediação entre as relações do homem com o mundo, visto que a forma como o indivíduo apropria-se desse significado, isto é, a natureza da atividade em que essa apropriação ocorre subjeta a atribuição de um sentido próprio (pessoal) à significação.

Segundo Asbarh,

[...] as significações mediatizam as relações do homem com o mundo. Ou seja, são o reflexo da realidade elaborada historicamente pela humanidade sob a forma de conceitos, saberes, modos de ação, independentemente da relação individual que os homens estabelecem com ela (ASBARH, 2011, p.88).

Desse modo, um aluno pode estar atento ao conteúdo de uma aula e com isso revelar sua compreensão do significado dessa ação. Porém, o sentido por ele atribuído pode estar diretamente associado a uma necessidade de aprovação, e não aos conceitos estudados.

A consciência humana, diferentemente do psiquismo animal, envolve várias mediações ligando o que o indivíduo faz à coletividade. Essas mediações são sociais. Assim, conforme interage socialmente, a estrutura da atividade humana demanda a complexificação das funções psíquicas requeridas para a realização dessas tarefas. Portanto, a atividade promove o desenvolvimento da consciência, uma vez que a estrutura da atividade humana vai exigindo da consciência que represente a realidade objetivamente para agir a partir dela. O papel da mediação dos signos nessa transformação será discutido no próximo item.

1.2.1. A natureza social do desenvolvimento psíquico

Conforme discorremos anteriormente, é por meio do trabalho, ato instrumental de transformação da natureza, que temos a constituição da cultura e do psiquismo humano.

Para Vigotski, a cultura é produto do trabalho humano, ou seja, expressão do processo histórico determinado pelas condições concretas da vida humana (VYGOTSKI, 1995). Nessa perspectiva, o homem produz cultura, mas também é fruto das relações sociais que são internalizadas por ele e que se expressam na forma de funções psíquicas.

Vigotski estudou a influência da cultura sobre o desenvolvimento psicológico a partir da análise do emprego dos signos como meios auxiliares de ação. É graças à ação que as funções psíquicas elementares se tornam complexas e se transformam em funções voluntárias.

As funções psicológicas superiores são resultados do desenvolvimento cultural, sendo representativas de uma conduta geneticamente mais complexa. Em outro momento, essas funções foram processos psicológicos elementares determinados fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas de nossa psique. Entretanto, no decorrer das pesquisas, passou-se a considerar que esses processos funcionais superiores não são espontâneos, mas sim desenvolvidos socialmente, representando a natureza social do psiquismo humano.

Vigotski distingue os atos naturais dos atos artificiais ou instrumentais. Os primeiros são resultantes da evolução biológica e comuns aos seres humanos e aos animais superiores. Já os atos artificiais são encontrados exclusivamente nos seres humanos e resultam da evolução histórica da cultura por meio da atividade de trabalho. Os atos instrumentais, por sua vez, seriam mediados tanto pelos instrumentos técnicos, voltados à transformação da matéria, da natureza, quanto pelos instrumentos psicológicos, voltados ao controle do comportamento e dos processos psicológicos humanos. É preciso ressaltar que esses dois tipos de instrumentos são indispensáveis à atividade especificamente humana. Para Vigotski,

os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza. Como exemplo de instrumentos psicológicos e de seus complexos sistemas, podem servir a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc. (VIGOTSKI, 1996, p.93-94 [tradução nossa]).

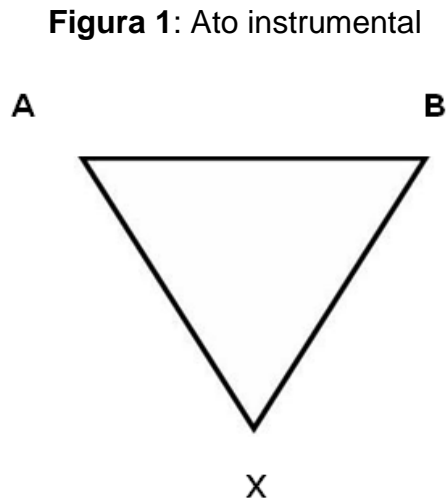
Nesse processo de transformação do natural e do próprio homem pelo uso de instrumentos, destacam-se os *signos* que carregam em si a cultura condensada. Segundo Vygotski,

[...] chamamos signos os estímulos artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimulação; incluindo a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se tem habitualmente a essa palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo. Dois momentos, portanto, são essenciais para o conceito de signo: sua origem ou função (VYGOTSKI, 1995, p.95 [tradução nossa]).

Para Vigotski, a invenção e o uso dos *signos* na qualidade de meios auxiliares para a solução de alguma tarefa psicológica desenvolvida no homem (por exemplo, a memorização e as categorizações) supõe, desde sua faceta psicológica, uma analogia com a invenção e o uso das ferramentas. Ainda segundo o autor, o fato essencial nesses dois conceitos é o papel destes nas modificações da conduta humana, ou seja, o papel das ferramentas em uma operação laboral é ao mesmo tempo a função instrumental do signo. Referimo-nos, assim, à função do estímulo-meio que realiza o signo em relação com alguma operação psicológica como um instrumento da atividade humana.

Do ponto de vista psicológico, o signo e a ferramenta estão na mesma categoria. Vigotski afirma que do ponto de vista lógico, tanto um quanto o outro podem ser considerados como conceitos subordinados a um conceito mais geral: o de atividade mediadora entre o homem e o mundo que o cerca.

A figura a seguir representa a diferença que se estabelece entre um ato imediato e mediado pela interposição de um signo. Entre o estímulo A e B temos uma relação imediata que se torna mediada com a inserção do signo X.



Fonte: Vygotski (1995, p.116).

Sinteticamente, podemos entender esse mecanismo como o processo de desenvolvimento das funções psíquicas. No caso da atenção, por exemplo, temos que a atenção involuntária ou espontânea se dá em uma relação direta entre A e B. Porém, quando há a interferência do signo entre essa conexão o ato passa a ser mediado, elevando a atenção espontânea à condição de atenção voluntária. A mediação entre signo e atenção voluntária se dá, porque “os signos e os significados mobilizados nas ações realizadas pelo indivíduo, em sua existência concreta, engendram as rearticulações funcionais” (MARTINS, 2013, p.67). Por isso, o conceito de mediação, nessa perspectiva, deve ser entendido como uma interposição que provoca transformações e encerra a intencionalidade socialmente construída promovendo desenvolvimento.

Para Vygotski (1995), o conceito de mediação da linguagem, na condição de signo, é um marco referencial do desenvolvimento cultural do homem, porque reorganizador de toda a sua estrutura psíquica. A importância desse sistema simbólico se deve ao fato de ser uma ferramenta psicológica na interiorização das demais funções psicológicas superiores.

Vygotski encontrou na significação da palavra o dado essencial para a compreensão do psiquismo como sistema interfuncional complexo. Nela, identificou,

ainda, o elemento de coesão interna essencial entre pensamento e linguagem. Em suas palavras:

[...] podemos deduzir que o significado da palavra, que em seu aspecto psicológico é uma generalização [...], constitui um ato de pensamento, no exato sentido do termo. Mas, ao mesmo tempo, o significado é parte integrante da palavra, pertence ao domínio da linguagem em igual medida ao do pensamento. Sem significado a palavra não o é, mas sim um som vazio, deixando de pertencer ao domínio da linguagem [...]. O que é linguagem ou pensamento? É o um e o outro ao mesmo tempo, porque se trata de uma *unidade pensamento linguístico*. (VYGOTSKI, 2001, p. 21 [grifos do autor] [tradução nossa]).

Essa proposição assenta-se em estudos a partir dos quais Vigotski conclui que o pensamento e a linguagem, possuindo origens diferentes, seguem linhas de desenvolvimento distintas e independentes. Entretanto, ao longo de seu curso, tais linhas se encontram entrecruzando-se, provocando profundas transformações psíquicas. Tais transformações inauguram uma forma totalmente nova de operação de todas as funções psicológicas, dotando-as de alta complexidade, isto é, instituindo-as como funções psíquicas superiores.

1.2.2. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores

Como vimos, o psiquismo é compreendido, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, como um sistema interfuncional cujas funções são indissociáveis e devem ser compreendidas em suas inter-relações. Dessa maneira, o estudo das funções psíquicas deve ser feito sem perder de vista seu caráter interfuncional.

Com efeito, nas palavras de Luria (1979a, p.89), “o sistema funcional representa um complexo dinâmico, no qual o objetivo final permanente (invariante) é realizado pelo sistema mutável (variante) de suas partes componentes”. Esse dinamismo é marcado pelas articulações funcionais do psiquismo, que por sua vez são mobilizadas pela incorporação dos signos e significações nas ações dos indivíduos – daí seu caráter cultural.

Esse emprego opera transformações que ultrapassam o âmbito específico de cada função. A utilização de signos não as complexifica de modo particular, ou seja, não provoca apenas transformações intrafuncionais. Não se trata aqui da conversão, por exemplo, da memória natural em memória lógica, e nem da atenção natural em atenção voluntária, da inteligência prática em pensamento abstrato etc. As transformações específicas de cada função determinam modificações *no conjunto* de funções do qual fazem parte, isto é, do psiquismo como todo (MARTINS, 2013).

A correta compreensão dessa dinâmica requer, por sua vez, outra observação. Não obstante as interpenetrações funcionais, o desenvolvimento das funções não ocorre de modo uniforme. As transformações que ocorrem no interior do psiquismo possuem ritmos e proporções distintos, tanto do ponto de vista orgânico quanto psicológico. Ademais, as atividades realizadas pelo indivíduo não mobilizam o todo funcional de forma homogênea. Os atos humanos requerem, mais decisivamente, ora dados domínios, ora outros, o que nos leva a constatar que a riqueza dos vínculos da pessoa com a realidade física e social é o motor do desenvolvimento das funções psíquicas. Essa constatação reitera, portanto, o papel da atividade em sua formação (MARTINS, 2013).

Por isso, Vygotski (1995) salienta que, no processo histórico do desenvolvimento humano, enquanto o homem institui uma adaptação ativa na natureza, o animal vive uma adaptação passiva, o que distinguiria definitivamente o homem do animal. Para o autor, o enfoque naturalista das psicologias tradicionais no desenvolvimento da cultura desconsidera a diferença qualitativa entre a história humana e a história dos animais. Por essa razão, até aquele momento pouco havia se avançado nos estudos sobre o desenvolvimento de funções psíquicas complexas como a atenção voluntária e a memória lógica, entre outras.

Vygotski (1995) advogava um novo enfoque para a Psicologia da época, tendo em vista o estudo do desenvolvimento humano em sua omnilateralidade. Nessa nova visão para o estudo do homem, o “todo” assume a primazia, constituído de propriedades e funções particulares que se articulam em suas partes integrantes de forma dinâmica, diferentemente da Velha Psicologia, que entendia o todo como uma somatória dessas partes. Nesse sentido, funções psicológicas superiores não poderiam ser apreendidas apenas em suas manifestações fenomênicas. Diante disso, o autor desenvolveu três concepções fundamentais ao estudo do indivíduo: (i)

a concepção de função psíquica superior; (ii) a concepção de desenvolvimento cultural da conduta e (iii) o domínio dos próprios processos de comportamento.

Além disso, para Vygotski (1995) as funções garantidas no nascimento correspondem a um “todo psicológico natural”, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As funções psicológicas superiores surgem, por sua vez, durante o processo de desenvolvimento cultural, representando uma forma de comportamento constituída por condutas geneticamente mais complexas. A especificidade principal das funções psíquicas elementares está no fato de elas não transcenderem o plano dos estímulos-meio. Essas funções seriam o ponto de partida para as funções mais complexas, que durante sua reorganização transmutam-se em funções psíquicas superiores.

As funções psíquicas superiores são as sínteses dos lastros culturais do psiquismo humano que se expressam na personalidade do indivíduo. Elas se constituem por uma maior diferenciação entre suas partes, ou seja, distinguem-se das funções psíquicas inferiores, sobretudo, por terem um todo diferenciado, em que cada uma de suas partes isoladas cumpre diversas finalidades. Desse modo, a unificação dessas partes em um processo global se produz com base em conexões funcionais duplas e relações recíprocas entre as funções. O autor explica que a diferença entre os organismos superiores e os inferiores consiste na maior diferenciação do superior, sendo que “quanto mais perfeito um organismo, mais diferentes são entre si suas partes integrantes” (VYGOTSKI, 1995, p.124).

A marca essencial entre a passagem das funções elementares às funções superiores se dá quando, entre o estímulo a que se dirige a conduta e a reação do sujeito, surge um novo “membro intermediário”, e toda operação se constitui em um ato mediado. Nesse sentido, esse tipo de análise promove um novo ponto de vista sobre as relações existentes entre o ato do comportamento e os fenômenos externos. Surgem dois tipos de estímulos: o estímulo-objeto e o estímulo-meio, cada um orientando a seu modo a conduta do sujeito. Uma das peculiaridades da nova estrutura é que nela existem estímulos de ambas as categorias.

Os estímulos-meio marcam e propiciam as funções superiores. Dessa forma, a ação do sujeito é mediada por um novo elemento: o *signo*. Vygotski (1995, p.123) ressalta que “na estrutura superior o signo e o modo de seu uso é o determinante funcional ou o foco de todo o processo”. Portanto, a relação essencial que subsidia a função psíquica superior é sua forma especial de organização em todo o processo,

que se constrói em função da introdução dos signos ou estímulos artificiais, e da distinção entre os dois estímulos (estímulo-meio e estímulo-objeto) e suas conexões recíprocas.

Quando o comportamento da criança passa a ser mediado por um signo, toda a sua operação adquire uma nova significação, ou seja, a sua relação com o estímulo-meio pressupõe uma internalização da função social desse signo por ela. Esta determinação é uma das características da função superior, definida por Vygotski (1995, p.126) como “o domínio do próprio processo do comportamento”. A chave para o domínio do comportamento nos proporciona o domínio dos estímulos, logo, o domínio da conduta é um processo mediado que se realiza sempre pelo uso de estímulos auxiliares, mais precisamente, os estímulos-signo.

[...] a função do signo, consiste, antes de tudo, em modificar algo na reação ou na conduta do próprio homem. O signo não modifica nada no próprio objeto; se limita a proporcionar uma nova orientação ou a reestruturar a operação psíquica (VYGOTSKI, 1995, p. 128 [tradução nossa]).

Para Vygotski (1995), a tarefa que devemos desenvolver é a de analisar em que consiste o processo de domínio das próprias ações e como isso se desenvolve na criança. O que mais caracteriza o domínio da própria conduta é a “seleção”⁸, por isso, não é em vão que a velha psicologia, ao estudar o processo da vontade, identificou na seleção ou ato de escolher a essência do ato volitivo.

Sendo assim, para o autor soviético, a conduta está determinada pelas situações, que, por sua vez, são constituídas por estímulos que desencadeiam diferentes reações nos indivíduos. Portanto, a chave para dominar a conduta, no domínio das reações desencadeadas, está nas situações e nos estímulos que nos afetam.

Por fim, na psicologia vigotskiana, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores identifica-se com o processo de internalização de formas de condutas elaboradas na história social, instituindo-se, antes de tudo, como a história de seu próprio desenvolvimento.

⁸ Traduzimos do espanhol a palavra *eleccion* por “seleção” porque julgamos ser a mais fidedigna com a proposta do autor.

1.2.3. Periodização do desenvolvimento psíquico

Para estudarmos a periodização do desenvolvimento psíquico, conforme proposto por autores como Elkonin, Vigotski e Leontiev, faz-se necessário entendê-lo como síntese de várias determinações sociais postas na realidade concreta.

A teoria histórico-cultural não vê o desenvolvimento humano como um processo natural. Por isso é preciso compreender as mudanças qualitativas que se dão na relação entre a criança e o mundo. Nessa direção, Pasqualini (2013, p.73), em estudo da periodização do desenvolvimento psíquico infantil, lança as seguintes questões: “Quem é a criança? Como ela se relaciona com o mundo em cada momento de seu desenvolvimento? Como se estrutura o psiquismo infantil e quais suas possibilidades de desenvolvimento em cada novo período?”. Essas interrogações nos abrem um quadro sobre a pertinência do estudo do desenvolvimento infantil e suas contribuições para o campo pedagógico, mais especificamente, para a organização do ensino de acordo com a necessidade da criança em cada período de seu desenvolvimento.

Conforme Vygotski (1996), para estudar o desenvolvimento de uma criança em determinada etapa é preciso considerar esse processo em unidade a várias determinações, dentre elas a vivência infantil. A vivência resulta da unidade constituída entre a personalidade e o entorno da criança. Ela deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, em um dado momento da realidade, porque toda vivência é uma vivência de algo (VYGOTSKI, 1996). Dessa forma, Vigotski entende que a criança é integrante de uma situação social, sendo efeito de sua relação com esse entorno e vice-versa, e, ainda, de sua própria atividade. O movimento de constituição da vivência é, então, dialético, porque se dá no fluxo entre o entorno social a subjetividade da criança. O autor aponta que é preciso uma análise interna das vivências da criança, isto é, um estudo do meio que é transformado em significante na medida em que é interiorizado na própria criança.

Esses estudos contribuem para o entendimento de aspectos vinculados ao desenvolvimento do caráter e das idades críticas, que podem ser mais compreensíveis graças às análises dessas vivências. Nesse sentido, podemos citar como exemplo as crises, que representam, sobretudo, um momento de viragem: a criança passa de determinadas vivências a outras em face de condições objetivas

de seu entorno social. No entanto, o essencial para cada viragem é o fato de que as mudanças internas se produzem em maior escala que as mudanças no ambiente exterior, o que faz parecer que se trata sempre de uma crise interna.

Elkonin (1987a) viu na relação criança-sociedade as bases necessárias para afirmar que o desenvolvimento infantil se dá, histórica e culturalmente, em uma unidade dinâmica entre intelecto e afeto, conforme já proposto por Vigotski em seus estudos. Nesse sentido, rechaçou os estudos do campo da psicologia infantil que tomavam o desenvolvimento da criança de maneira dicotomizada, seja pela esfera intelectual seja pela afetiva, como linhas independentes. Nas palavras de Elkonin,

[...] o exame do desenvolvimento como mecanismo adaptativo nos sistemas não ligados entre si, “a criança – as coisas”, e “a criança – as outras pessoas”, gerou, precisamente, as ideias sobre a existência de duas linhas separadas no desenvolvimento psíquico. Desta mesma fonte nasceram duas teorias: a teoria do intelecto e do desenvolvimento intelectual de J. Piaget, e a teoria da esfera afetiva e das necessidades e seu desenvolvimento, de S. Freud e os neofreudistas. Apesar das diferenças no conteúdo psicológico concreto, estas concepções estão profundamente emparentadas pela interpretação que fazem do desenvolvimento psíquico como desenvolvimento de mecanismos adaptativos do comportamento. Para J. Piaget o intelecto é mecanismo de adaptação e seu desenvolvimento é o das formas de adaptação da criança ao “mundo das coisas”. Para S. Freud e os neofreudistas os mecanismos de repressão, censura, substituição, etc. atuam como mecanismos de adaptação da criança ao “mundo das pessoas”. (ELKONIN, 1987a, p.110 [tradução nossa]).

Elkonin (1987a) critica tais enfoques porque tomam o desenvolvimento infantil de maneira unilateral, uma vez que, ao examinar a adaptação do pequeno no sistema “criança-coisas”, se considera que as coisas atuam, antes de tudo, como objetos com propriedades espaciais e físicas. Quando se estuda a adaptação da criança no sistema “criança-outras pessoas”, as pessoas atuam como indivíduos casuais dotadas de fatos individuais de caráter e temperamento, por exemplo. Caso as coisas sejam examinadas como objetos físicos e as outras pessoas como individualidades casuais, a adaptação da criança a essas relações pode realmente representar-se como duas linhas paralelas, autônomas em sua base. Desta feita, para o autor, a superação da ideia naturalista e dual sobre o desenvolvimento

psíquico exige mudar radicalmente a compreensão da inter-relação entre a criança e a sociedade.

Conforme Elkonin (1987a), a força motriz do desenvolvimento psíquico na infância deve ser verificada na análise de sua periodização. Esse autor reporta-se a Vygotski (1996) para explicar que, no bojo do processo de periodização, temos o desenvolvimento da criança que está em permanente passagem de uma escala evolutiva a outra, acarretando mudança na estruturação da personalidade dentro de cada período evolutivo, que tem lugar em condições histórico-sociais concretas.

De acordo com Vigotski, os princípios para a fundamentação da periodização devem ser buscados nas crises ou viragens no curso do desenvolvimento infantil, que são a base para se definir as principais épocas de estruturação da personalidade da criança que o autor chama por idade. Elkonin (1987a), ao analisar os pressupostos vigotskianos, pontua que

[...] se abre diante de nós um quadro completamente regular, claro e cheio de sentido. As idades críticas alternam com as estáveis. As primeiras são crises, pontos de viragem no desenvolvimento, confirmando-se assim uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético, no qual a passagem de um grau a outro se realiza não por meio de uma evolução linear, mas sim revolucionariamente. (ELKONIN, 1987a, p.106 [tradução nossa]).

Destarte, Elkonin (1987a) desenvolveu um esquema de periodização do desenvolvimento infantil buscando captar a unidade dos aspectos intelectual e afetivo. Para tanto, caracterizou dentro do processo de periodização – épocas articuladas por *períodos* da vida infantil – dois grandes grupos: o primeiro, das atividades de desenvolvimento afetivo; o segundo, das atividades de desenvolvimento intelectual. Cada *período* do primeiro grupo seria seguido necessariamente por um *período* do segundo grupo.

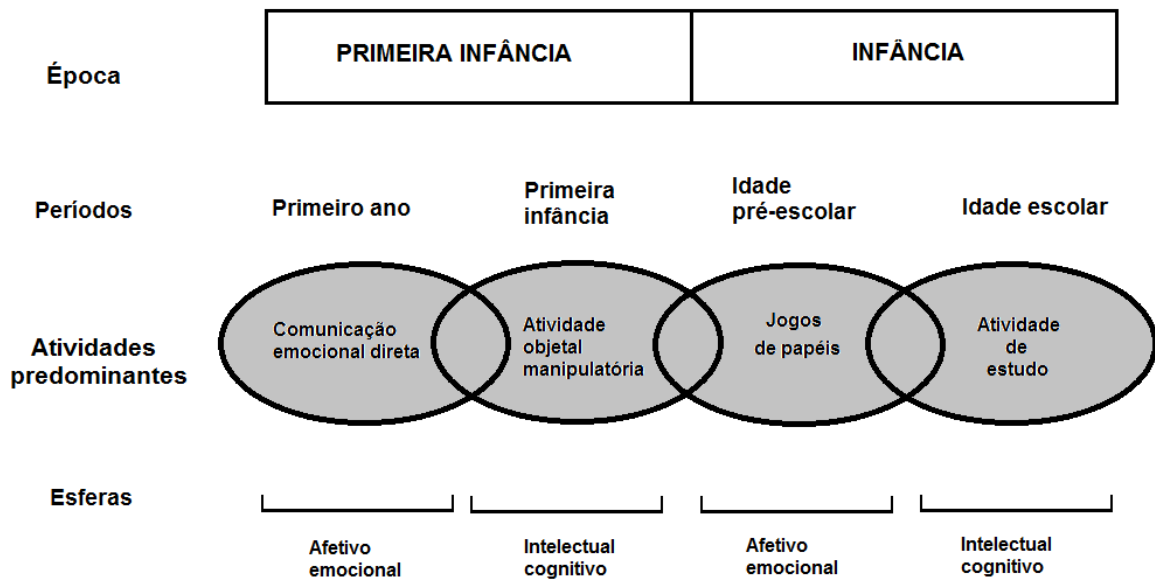
No que concerne às épocas de desenvolvimento, Elkonin (1987a) as classifica em primeira infância, infância e adolescência. Cada época é composta por dois *períodos*, concernentes, sequencialmente, ao primeiro e ao segundo grupo ou esfera de desenvolvimento afetivo e intelectual.

Conforme analisa Elkonin (1987a) a época da primeira infância é composta pelos períodos de comunicação emocional direta (*primeiro grupo*) e pela atividade

objetal manipulatória (*segundo grupo*). Já a época da infância é composta pelos períodos do jogo de papéis (*primeiro grupo*) e da atividade de estudo (*segundo grupo*). Por fim, a época da adolescência é composta pelos períodos da comunicação íntima pessoal (*primeiro grupo*) e da atividade profissional e de estudo (*segundo grupo*).

Para uma segura compreensão da periodização do desenvolvimento psíquico, conforme proposto por Elkonin, é necessário articulá-la à categoria atividade, elaborada por Leontiev (1978), como propulsora dos períodos de desenvolvimento psíquico da criança. Isso porque é a atividade que promove a mediação entre criança-sociedade. Por isso, cada um dos períodos propostos por Elkonin é edificado na base de uma atividade dominante. Essa assertiva pode ser entendida esquematicamente no quadro a seguir:

Figura 2: Periodização do desenvolvimento psíquico.



Fonte: elaborado a partir de Abrantes *apud* Pasqualini (2013, p. 79).

Para Elkonin (1987a), um importante avanço da psicologia soviética dos fins dos anos 1930 foi a introdução do conceito de atividade no exame do problema do processo de formação e desenvolvimento da psique e da consciência. Esse conceito permitiu mudar radicalmente tanto as ideias sobre as forças motrizes do

desenvolvimento psíquico quanto os princípios de divisão de seus estados. Pela primeira vez, a solução do problema acerca das forças motrizes do desenvolvimento psíquico se uniu diretamente à questão dos princípios da periodização no desenvolvimento psíquico da criança.

Conforme já apontamos anteriormente, Leontiev (1978) analisa o aparecimento da consciência humana por meio da relação entre estrutura da atividade humana e o desenvolvimento do psiquismo, propondo uma diferenciação entre o ser humano e o animal. Nesse sentido, a atividade humana é composta por ações que se desdobram em operações. Logo, as ações, enquanto partes de uma atividade, são um meio para se atingir a finalidade almejada. Desse modo, o processo de desenvolvimento da consciência humana envolve várias mediações, possibilitando que a finalidade, antecipada na consciência do indivíduo, direcione a atividade que garantirá o seu alcance. A consciência do indivíduo e as mediações são, portanto, o que permite que se definam as ações necessárias, bem como as operações engendradas em tais ações.

Entretanto, cabe ressaltar que esse processo de complexificação vai ocorrendo ao longo da trajetória de vida dos indivíduos e de acordo com as condições em que se dá esse desenvolvimento.

Para Leontiev (2001a), há um tipo de atividade, denominada atividade guia ou atividade dominante, que impulsiona o desenvolvimento psicológico da criança em cada período da vida. Trata-se de um tipo especial de atividade cuja força mobilizadora dos processos psíquicos se faz mais intensa durante a sua realização pelo indivíduo. Esse autor assegura, ainda, que o desenvolvimento da psique da criança tem que partir do desenvolvimento de sua atividade, tal como ela se forma nas condições concretas de sua vida. No entanto, alguns tipos de atividade são, na etapa dada, dominantes e têm grande importância para o desenvolvimento posterior da personalidade.

A atividade dominante é a responsável pelo desenvolvimento psicológico da criança, impulsionando o seu desenvolvimento para um determinado estágio. Isso não significa dizer que essa atividade é a que ocupa mais tempo da criança, mas sim, que possui três principais atributos (LEONTIEV, 2001a):

i) A partir dela ou em seu interior surgirão outras atividades, ou seja, é uma atividade geradora de outra atividade;

- ii) A atividade dominante é aquela na qual os processos psicológicos começam a surgir;
- iii) A personalidade do indivíduo é formada pela sucessão de atividades dominantes. Sendo assim, não podemos considerá-la inata.

O surgimento de uma atividade nova ocorre quando uma ação se transforma em uma atividade, permitindo, assim, a passagem de uma atividade dominante a outra. Mas esse movimento não ocorre de maneira linear. Nesse sentido, Leontiev (2001a) lança suas ideias acerca da concepção de crise, que se dá entre uma etapa de desenvolvimento e outra na vida dos indivíduos. A crise ocorre quando um sujeito vem se desenvolvendo com uma atividade dominante, porém essa atividade já não lhe é suficiente e a sociedade, por alguma razão, não promove a passagem dessa atividade para outra. A crise é, portanto, um conflito que pode barrar o desenvolvimento.

Para Vigotski, há, durante o período de crise, uma mudança na atitude social da criança frente às pessoas do seu entorno. Não são desejos momentâneos, mas sim uma crise na personalidade da criança. Por isso, Vigotski ressalta que “[...] a crise é produto da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas do seu entorno” (VYGOTSKI, 1996, p. 373).

Porém, as crises são evitáveis e desnecessárias conforme considera Leontiev:

[...] as crises não são absolutamente acompanhantes do desenvolvimento psíquico. Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada (LEONTIEV, 2001a, p.67 [tradução nossa]).

Há uma mudança qualitativa no desenvolvimento psíquico da criança, que, no entanto, não precisa necessariamente ser seguida de crise. Ademais, podemos inferir do excerto anterior que o autor destaca a relevância do processo educativo na

organização do desenvolvimento infantil para que se evitem crises que ocorrem quando esse desenvolvimento fica subjugado à espontaneidade.

Além das crises ou viragens como um dos aspectos do processo de periodização do desenvolvimento, cabe pontuar também a predominância de determinada função psíquica para cada estágio de desenvolvimento. Por exemplo, durante o período da comunicação emocional direta e manipulação objetal temos a prevalência do desenvolvimento sensório-motor da criança e de sua percepção. Tendo em vista o mecanismo figura-fundo⁹, esse dado se faz necessário, uma vez que, no bojo de determinada atividade e no período do desenvolvimento infantil, temos a figura de determinada função psíquica que passará a ser fundo para que outra função figure.

As investigações experimentais de A. Leontiev, A. Zaporózhits, P. Zinchenko, dos colaboradores de S. Rubinstein, mostraram a dependência entre o nível de funcionamento dos processos psíquicos e o caráter de sua inclusão em uma ou outra atividade, quer dizer, a dependência dos processos psíquicos (desde os sensórios motores elementares até os intelectuais superiores) enquanto os motivos e tarefas da atividade na qual estão incluídos os lugares que ocupam na estrutura da atividade (ELKONIN, 1987a, p.108 [tradução nossa]).

Outra característica importante apontada por Leontiev (2001a) é a de que a idade não faz mudar o desenvolvimento psicológico. São as condições sócio-históricas que mudam os estágios do indivíduo, o que nos leva a ressaltar que esses períodos do desenvolvimento não estão dados como estruturas universais.¹⁰

Apresentadas as características gerais do processo de periodização do desenvolvimento, discutiremos a seguir cada um dos períodos do desenvolvimento infantil, com base em Elkonin, Vigotski e Leontiev. Para tanto, organizamos o texto

⁹ O conceito figura-fundo é originário da Gestalt e refere-se à capacidade humana de organização da percepção. Para essa vertente da psicologia, o homem organiza suas percepções em primeiro plano no objeto observado (figura) e no segundo plano contra o qual ela se destaca (fundo).

¹⁰ Quando os autores russos, Vigotski, Leontiev, Elkonin, Rubinstein, entre outros, se voltaram para os estágios do desenvolvimento infantil, eles se remeteram às condições da antiga URSS. É nessa direção que Vigotski criticará os estudos que Piaget realizou com crianças suíças onde existia uma regularidade social e tentou validá-la para qualquer outra sociedade. Nesse sentido, é importante entendermos que em nosso contexto não é possível generalizar o desenvolvimento das crianças, uma vez que vivemos em uma sociedade estratificada.

da seguinte maneira: i) o primeiro ano de vida; ii) a primeira infância; iii) a infância pré-escolar e iv) a idade escolar¹¹.

i) O primeiro ano de vida

Para elaboração desta seção, recorreremos principalmente a Vygotski (1996), na obra “Problemas de Psicologia Infantil”, e Elkonin (1987a), em “Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância”.

De acordo com Vygotski (1996), no período pós-natal a criança é separada fisicamente da mãe, porém não há uma ruptura biológica radical. Por isso, o período pós-natal é marcado por um elo que une o desenvolvimento uterino e extrauterino, que é visivelmente expresso na amamentação: “[...] a alimentação do recém-nascido vem a ser uma forma de transição, uma espécie de elo intermediário entre a alimentação intrauterina e extrauterina” (VYGOTSKI, 1996, p.276).

No que concerne ao desenvolvimento psíquico da criança nessa faixa etária, o autor aponta que há duas fases cruciais que caracterizam esse momento. A primeira delas é a predominância das vivências não discriminadas pelo bebê em função da fusão entre atração, afeto e sensação. Já a segunda é caracterizada pela percepção que não separa a existência e as vivências das coisas objetivas (não distingue os objetos físicos e sociais). Conforme Vygotski (1996), apesar dessa não distinção, é errado supor que o recém-nascido percebe o mundo como um caos desagregado e incoerente de sensações orgânicas internas, óticas, auditivas e táteis, bem como sensações de temperatura. Isso porque sua percepção capta o todo, mas não o diferencia.

Com base nas investigações de Koffka, Vygotski afirmará que as percepções mais específicas correspondem a uma etapa mais tardia, quando surge a possibilidade de separar alguns componentes da percepção integral em forma de sensação. Sendo assim, as percepções iniciais da criança produzem uma impressão indivisível do conjunto da situação.

Dessa forma, Vygotski (1996) formula a lei básica que regula a percepção do recém-nascido: a princípio, a percepção configura-se a partir de um fundo, o qual destaca para a criança um fenômeno mais ou menos limitado e estrutural, que é

¹¹ Contemplamos até a idade escolar pelos objetivos desta pesquisa.

percebido como uma qualidade especial. A lei estrutural da separação da figura e do fundo é, ao que parece, a peculiaridade mais primitiva da vida psíquica desse estágio de desenvolvimento, o gatilho para o desenvolvimento da consciência.

É digno assinalar que o recém-nascido, muito antes de relacionar os elementos isolados da situação, percebidos em separado, relaciona a um todo complexo de matiz emocional. Por exemplo, o rosto de sua mãe, seus movimentos expressivos provocam na criança uma reação muito anterior a sua capacidade de perceber isoladamente alguma forma, cor ou magnitude. Na percepção inicial do recém-nascido todas as impressões exteriores estão indissociavelmente unidas com o afeto que os matiza, o tom sensitivo da percepção. *A criança percebe antes o afago ou ameaça, ou seja, em geral, o expressivo, que os elementos objetivos da realidade exterior* (VYGOTSKI, 1996, p.282 [grifos e tradução nossos]).

Conforme Vigotski, o contato da criança com a realidade é permeado pelo afeto. A partir disso, Elkonin (1987a), juntamente com as investigações de M. Lísina e seus colaboradores pôde reiterar que, nas crianças pequenas, existe uma atividade peculiar de comunicação expressa em uma forma emocional direta, reconhecida por esse autor na proposta de periodização do desenvolvimento infantil como “comunicação emocional direta”.

Ainda de acordo com os referidos autores, esse estágio é marcado pelo complexo de animação que surge no terceiro mês de vida. Anteriormente se considerava o complexo de animação uma simples reação diante do adulto, que é o estímulo mais notável para o bebê. Porém, na realidade, constitui uma ação complexa que tem por objetivo a comunicação com os adultos e que se realiza por meios especiais. É importante assinalar que esta ação surge muito antes que a criança comece a manipular os objetos e, ainda, antes que se forme o ato de apreensão.

Em suas pesquisas, Elkonin (1987a) aponta que as ações de comunicação emocional e também de atividade manipulatória não se dissolvem na atividade e não se fundem com a interação prática com os adultos sem que conservem seu peculiar conteúdo e seus meios de realização. Essas e outras investigações mostraram que o déficit de comunicação emocional (e provavelmente também seu excesso) exerce uma influência decisiva no desenvolvimento psíquico neste período.

No que diz respeito à situação social do desenvolvimento da criança de um ano, Vygotski (1996) desvela a falsa impressão e opiniões que tomam o bebê como um ser “associal”, afirmando que uma das características desse período é a de que toda a sua conduta está envolta de sociabilidade, uma vez que, em função de sua incapacidade biológica, a criança depende totalmente da mediação do adulto. Esse último é quem dá o que comer ao bebê, carrega-o nos braços e o muda de postura, consubstanciando-se uma relação muito peculiar entre adulto e bebê. Para Vigotski,

Portanto, a relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. Desse ponto de vista podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação refratada através da relação com outra pessoa. A vida do bebê está organizada de tal modo que em todas as situações se faz presente de maneira visível ou invisível outra pessoa (VYGOTSKI, 1996, p.285 [tradução nossa]).

Sendo assim, o primeiro contato da criança com a realidade, mesmo que para satisfazer suas necessidades biológicas, é socialmente mediado pelo adulto, porém, carece dos meios fundamentais da comunicação social em forma de linguagem humana. Essa segunda característica do desenvolvimento do bebê (a contradição entre sua máxima sociabilidade e a ausência da linguagem desenvolvida) em unidade com a primeira (sociabilidade do bebê) confere a especificidade do seu desenvolvimento social. Para tanto, a criança cria uma série de sucedâneos da linguagem – denominados por Vygotski de gesto indicador –, que são importantes do ponto de vista do desenvolvimento da linguagem. Por meio desse gesto, estabelece-se a comunicação com as pessoas do seu entorno. Essa fase pré-lingüística é conhecida como linguagem autônoma infantil.

Ao longo do primeiro ano de vida, a criança reconhece algumas de nossas palavras ou das palavras daqueles que a rodeiam. Compreende quando lhe dizemos, por exemplo, “levante-se”, “sente-se”. A linguagem infantil autônoma coexiste com a nossa e seu significado se elabora com a participação ativa da criança e mediação do adulto.

Para Vygotski, a gênese da nova formação básica no primeiro ano de vida, que se dá no processo de desenvolvimento e que não existia na etapa anterior, pode ser dividida em dois estágios. O primeiro estágio é marcado pelo final da crise pós-

natal. O ponto de viragem se encontra entre o segundo e o terceiro mês de vida da criança. Nesta fase, se produzem mudanças novas: estabiliza-se a brusca decadência da curva do sono, do número de suas horas diurnas e noturnas; diminui a cifra máxima de reações negativas ao dia; a tomada de alimentos é menos ávida e há momentos em que a criança interrompe a deglutição e abre os olhos. Dão-se todas as condições para uma atividade que sobrepassa os limites do sono, da alimentação e do pranto. É menor a frequência das reações a estímulos isolados em comparação com a mesma do recém-nascido. Diminuem os impedimentos internos para o sono e os temores provocados por estímulos externos e suas atividades se fazem, na mudança, mais variadas e duradouras.

Já o segundo estágio do primeiro ano se distingue por bruscas mudanças na atitude da criança diante do mundo exterior. O ponto de viragem, da mesma importância que o anterior, se observa entre o quinto e o sexto mês, quando o sono e a vigília ocupam o mesmo número de horas. Entre o quarto e o quinto mês aumenta em grande medida o número de reações neutrais ao dia, da mesma forma que a duração de movimentos expressivos positivos ao longo do dia. As flutuações de prevalência entre as reações isoladas e dos movimentos impulsivos, por uma parte, e os processos duradouros da conduta, por outra, se prolongam até o quinto mês.

Entre as novas formas de comportamento nesse período, observam-se os primeiros movimentos defensivos, mais precisos e firmes. Também se observam os primeiros arrebatamentos de alegria e grito por algum movimento desafortunado ou, ainda, possivelmente pelos primeiros desejos, pelos intentos experimentais, pelas reações sociais ao ver crianças da mesma idade, pela busca de brinquedos perdidos, etc. Todas essas novas formas de comportamentos demonstram uma atividade que suplanta os limites da resposta ao estímulo.

Sendo assim, para Vigotski, a criança passa a ocupar um lugar de interesse ativo pelo entorno, o que marca também o surgimento da imitação a partir dos 5 meses.

Assim, pois, o início do período mencionado desperta na criança um determinado interesse pelo mundo exterior e a possibilidade de sobrepassar em sua atividade os limites de suas atrações diretas e tendências instintivas. Diríamos que para a criança surge o mundo exterior. Essa nova atitude frente à realidade marca o advento do

primeiro ano, melhor dito, de seu estado inicial (VYGOTSKI, 1996, p. 287 [tradução nossa]).

Tendo em conta tudo o que foi dito a respeito dos estágios, na perspectiva de Vygotski, podemos dividir o primeiro ano de vida nas seguintes fases: passividade, interesse receptivo e interesse ativo.

Segundo Martins (2009), o primeiro momento é representado pela transição entre a vida intrauterina e a vida social, sendo marcado substancialmente por fatores biológicos. O segundo momento é quando o mundo e seus objetos despontam como interesse para a criança. Por fim, o terceiro momento é de uma viragem qualitativa, “[...] representado essencialmente pela manipulação de objetos em relação com sua significação social, (por exemplo, levar um pente à cabeça); pela busca de autonomia locomotora e pela utilização embrionária de formas sociais de comunicação” (MARTINS, 2009, p. 102).

Por fim, convém enfatizarmos que todo esse percurso do desenvolvimento do primeiro ano de vida é notadamente marcado pelo afeto, uma vez que as emoções estão na base de todos os processos psíquicos e seu próprio desenvolvimento está subordinado às condições para sua vivência (VYGOTSKI, 1996).

Além disso, é apenas na relação ativa com o mundo e sob a mediação do adulto que o bebê transmuta de suas vivências emocionais indiferenciadas, próprias à condição de recém-nascido, dando-lhes o atributo de características humanas. Esse período demarca, assim, uma grande conquista no desenvolvimento da criança, como aponta Martins:

Apenas pela participação ativa do adulto em sua vida, o bebê poderá não apenas sobreviver, mas, alcançar a conquista da consciência de si e do mundo que o cerca. O germe desta conquista é o marco mais decisivo do término do primeiro ano, quando se constitui na criança aquilo que Vigotski (1996, p.306) denominou como *proto-nosotros*, isto é consciência embrionária do *si mesmo*, advinda da recente diferenciação, pela criança, entre si mesma e o que a cerca. (MARTINS, 2009, p.108 [grifos da autora]).

Desse modo, começa um novo período que acaba depois dos limites do primeiro ano de vida. Esse período marca a crise do primeiro ano, que vem a ser o ponto de viragem entre o primeiro ano e a primeira infância.

ii) A primeira Infância

Vygotski (1996) abordará a “primeira infância” como “infância precoce”, período que vai do primeiro ao terceiro ano de vida. Para o autor, o estudo de cada idade, incluída a primeira infância, deve voltar-se para as novas formações que surgem.

Para tanto, o autor levanta a seguinte questão: “qual é a principal formação nova da infância precoce, quer dizer, que se cria durante o desenvolvimento e que constitui a base para o seguinte período de desenvolvimento?” (VYGOTSKI, 1996, p.341). Para alcançar a resposta, o autor assegura que é necessário nos determos na relação entre a criança e seu entorno:

Eis aqui a dependência da criança apenas da situação presente. A criança na infância precoce, diferentemente de idades posteriores, não acrescenta à dada situação conhecimentos prévios sobre outras coisas, não se sente atraída por nada que esteja atrás dos bastidores da situação [...]. Devido a isso fica evidente o grande papel que desempenham as próprias coisas, os objetos concretos postos na situação (VYGOTSKI, 1996, p.342 [tradução nossa]).

Para Vygotski (1996), esse “apego” à realidade circundante caracteriza-se pelo fato de que a consciência, nesse período de desenvolvimento, é marcada pelo surgimento da unidade entre as funções psíquicas sensoriais e motoras. A criança deseja tocar tudo o que vê. A criança de dois anos, deixada ao seu livre arbítrio, toca os objetos constantemente. Sua atividade, no entanto, está circunscrita a uma situação concreta, ou seja, ela faz somente aquilo que sugerem os objetos circundantes.

Para a Velha Psicologia, essa unidade sensório-motora seria de um simples reflexo fisiológico. Porém, para a perspectiva vigotskiana, essa unidade não se reduz a um reflexo para o bebê. Um exemplo para demonstrar esse pressuposto seria o fato de um bebê, mesmo enfaixado, poder passar horas inteiras movendo os olhos. Já na primeira infância, cada percepção é seguida de ação, dando origem a uma específica unidade sensório-motora (VYGOTSKI, 1996).

Cabe ressaltar, ainda, que a primeira percepção infantil é a afetiva, ou seja, a criança percebe cada objeto com diversos matizes afetivos. Com isso, a percepção

e a emoção formam uma unidade indissolúvel. A percepção e o afeto estão estritamente vinculados e ainda não se diferenciam.

A unidade de momentos receptivo-afetivos permite-nos conhecer outra característica da consciência da criança na primeira infância, que é a unidade da percepção afetiva, isto é, do afeto com a ação. Isso ocorre porque a força atraente de cada coisa, sua carga afetiva, é precisamente a fonte oculta da atração da criança. Dito de outro modo, a peculiaridade da unidade sensório-motora não representa uma relação reflexa primária, mas sim uma relação por meio do afeto. E é justamente o caráter afetivo da percepção o que origina tal unidade. Segundo Vygotski (1996), essa é a formação peculiar nova ante a realidade dessa faixa etária.

Há na primeira infância uma notável tomada de consciência, que corresponde à percepção e à elaboração do percebido. Apesar de a percepção figurar neste momento, Vygotski (1996) salienta que há a atuação da atenção, da memória e do pensamento efetivo ou motor-vívido. Porém, certas funções não estão diferenciadas e atuam na consciência integralmente subordinadas e participantes do processo de percepção.

Martins (2009) assinalou que o desenvolvimento da atenção do bebê, de zero a um ano de vida, é um processo marcadamente involuntário e subjugado às propriedades dos estímulos externos. Mas, no decorrer do segundo ano, além de começar a andar, a manipulação do objeto permite que o bebê comece a executar ações simples, possibilitando que sua atenção comece “a deslocar-se dos estímulos em si (cor, brilho, sons, novidades etc.) na direção das operações constitutivas das ações humanas” (MARTINS, 2009, p.114).

Ainda de acordo com a autora, a atenção da criança de zero a um ano de vida, apesar de inconstante, já possui um tempo de fixação maior, visivelmente presente na execução de tarefas simples que lhe sejam solicitadas. Dessa forma, processos atencionais, tais como focalização e fixação de estímulos, formam-se sob a decisiva influência da direção do adulto sobre a atenção da criança. Já no término do segundo ano e ao longo do terceiro, ocorre a formação embrionária da atenção voluntária, porém, ainda sob a interferência sistemática do adulto nas ações que a criança realiza (MARTINS, 2009).

Diante da complexificação da percepção e da atenção, temos a base para o desenvolvimento da memória da criança, que determina as características dessa

função psíquica, como a ampliação de seu tempo para reconhecimento e recordação (GONOBOLIN & SMIRNOV, 1969).

Segundo Vygotski (1996), não há na primeira infância a conservação pela consciência de recordações coerentes da infância precoce, já que a memória tem uma organização peculiar e pouco participa de toda atividade da consciência. É somente em idades posteriores, quando a memória vem ao primeiro plano, que podemos afirmar que a criança passa a orientar-se para além das relações afetivas dadas e atuar de acordo com a situação externa que se percebe. Isso ocorre uma vez que, na idade mencionada (zero a três anos), impera a percepção visual-direta, afetivamente matizada, que se transforma de imediato em ação.

A própria percepção se distingue por duas peculiaridades que merecem ser examinadas. A primeira peculiaridade da percepção é seu caráter afetivo. Para Vygotski (1996), com base em I. M. Séchenov, a característica fundamental da criança de idade precoce é o “apaixonamento” de sua percepção. Toda percepção nessa idade é apaixonada. Quem tem observado o modo como a criança olha para um objeto novo, compreenderá a diferença essencial que tem entre sua percepção e a nossa.

A segunda peculiaridade é a de que a percepção é a função predominante da consciência. Isso significa que a percepção se encontra em condições sumamente propícias para seu desenvolvimento. Como toda a consciência atua sobre a base da percepção, esta se desenvolve antes de todas as demais funções (VYGOTSKI, 1996).

Esse fato guarda relação com duas leis fundamentais do desenvolvimento infantil. De acordo com a primeira, as funções e, igualmente, as partes do corpo não se desenvolvem de uma maneira proporcional e uniforme: cada idade tem sua função predominante. A segunda lei diz que as funções mais importantes, as mais necessárias no princípio do desenvolvimento, as que servem de fundamento a outras, se especializam antes. Não nos deve surpreender, portanto, que o desenvolvimento das funções psíquicas da criança comece pelo desenvolvimento da percepção. Se toda a consciência funciona em benefício da percepção e se a percepção é o novo na idade dada, torna-se evidente o fato de que a criança alcança seu mais importante êxito não na esfera da memória, mas sim, no terreno da percepção (VYGOTSKI, 1996).

No que diz respeito ao desenvolvimento das funções psíquicas na primeira infância, Vygotski (1996) assinala que a linguagem é a linha central de desenvolvimento da criança dessa idade e muda essencialmente suas relações com o meio circundante.

Quer dizer, a linguagem quebra de imediato a unidade sensório-motora, incidindo na dependência situacional da criança. À medida que a criança vai se desenvolvendo não somente modifica sua relação com os elementos novos do entorno, mas também com os velhos, já que muda o caráter de sua influência sobre a criança. A situação social do desenvolvimento existente ao começo da idade se modifica e uma vez que a criança se faz diferente, se destrói a velha situação social do desenvolvimento e começa um novo período de idade (VYGOTSKI, 1996, p. 350 [tradução nossa]).

O desenvolvimento da linguagem gera uma reestruturação da percepção: a percepção sem palavras é paulatinamente substituída pela percepção verbal dotada de sentido, isto é, converte-se em percepção generalizada. Com o surgimento das generalizações no campo da linguagem, a criança passa a conferir aos objetos, para além de sua aparência física, também um determinado sentido social (VYGOTSKI, 1996).

Na análise de Vygotski (1996), na primeira infância, é possível identificar pela primeira vez, na conduta da criança, a compreensão verbal dos objetos e de sua própria conduta, porque “[...] é, justamente, a etapa na qual surge a estrutura semântica e sistêmica da consciência histórica do ser humano existente para outros e, por consequência, para a própria criança” (PASQUALINI, 2006, p.151). Portanto, a linguagem tem um papel decisivo no desenvolvimento dessa faixa etária.

Com base nessas características, Elkonin (1987a) atesta que a atividade dominante na primeira infância é a manipulação dos objetos. Para o autor, a passagem do bebê, do primeiro ano de vida à primeira infância, é marcada por ações propriamente objetais, ou seja, entram em jogo os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos pela mediação dos adultos.

iii) A idade pré-escolar

Na idade pré-escolar, temos na criança a formação de novos enlaces que se dão sobre a base das relações humanas mais complexas em que ela, de modo crescente, encontra-se envolvida. A inclusão do pré-escolar nestas relações incide em duas características principais: no surgimento do jogo de papéis e no domínio da conduta durante o processo educativo.

De acordo com Elkonin (1987a), a partir dos trabalhos de Vygotski e Leontiev, estabeleceu-se firmemente para a psicologia infantil soviética que, na idade pré-escolar, a atividade dominante é um tipo de jogo em sua forma mais desenvolvida: o jogo de papéis.¹²

Elkonin (1987a) considera que o jogo de papéis surge como atividade em que ocorre a orientação da criança nas relações sociais humanas. Sobre essa base, forma-se no pequeno a aspiração a realizar uma atividade socialmente significativa e valorizada, o que marca um momento de preparação para a aprendizagem escolar. Por isso, considera que “o jogo não somente incorpora os conhecimentos infantis sobre a realidade social, também que os eleva a um nível superior, os transmite um caráter consciente e generalizado” (ELKONIN, 1987a, p.93).

Conforme Leontiev (2001b), quando a criança adentra a pré-escola, as relações sociais que ela estabeleceu com o real mudam significativamente. A condição da posição social da criança mudará não porque os adultos deixam de atender suas necessidades, mas sim porque essa relação deixa de ser particularizada. Na escola, não basta apenas o professor e o aluno terem uma boa relação. A criança também terá aí deveres com a sociedade, e não apenas com seus mediadores. Essa mudança na relação social que a criança estabelece com seu entorno corresponde também a uma mudança na atividade dominante da criança.

A brincadeira é uma atividade em que o que importa é o processo e não o produto, diferentemente da atividade de trabalho que visa à produção de algo

¹² De acordo com Lazaretti (2013) a atividade lúdica segue um percurso de desenvolvimento, conforme constatou os experimentos de Elkonin. Assim, “O jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: [...] há *colher, dar de comer* com a colher, dar de comer com a colher à *boneca*, dar de comer à boneca *como a mamãe*, tal é, de maneira esquemática, o caminho do jogo protagonizado” (LAZARETTI, 2013, p.59, grifos do autora).

(VYGOTSKY, 2002). A criança não compreende os motivos que a levam a brincar porque a finalidade do jogo está dada durante a sua realização.

A criança não busca refugiar-se em um mundo próprio e, muitas vezes, são os seus responsáveis que criam essa ideia fantasiosa. Na realidade, ela quer fazer parte do mundo do adulto. Por isso, quando uma criança brinca de ser médica ou de motorista de ônibus, doravante, ela assume uma ideia do que é ser médica ou motorista. É dessa forma que ela reproduz suas ideias.

Ela substitui, na sua brincadeira, os meios dos adultos por seus meios e faz isso de maneira realista, uma vez que quer reproduzir a sequência real do que reproduz. Elkonin (1987b) nos dá, inclusive, um exemplo de uma situação em que um pesquisador da área interfere em uma brincadeira de papéis, cujo tema era a vacinação. Ele oferece álcool de verdade para as crianças usarem durante o jogo, mas, quando sugere que elas deem a injeção em vez de higienizar o braço primeiro e, ainda, enquanto ele busca o álcool que não está lá, as crianças preferem brincar sem o álcool a desrespeitar a ordem das ações.

Diferentemente do fato de a brincadeira ser um processo bastante realista, a criança também demanda o desenvolvimento da fantasia a partir do momento em que se apropria do mundo do adulto e de suas relações sociais. Segundo Leontiev (2001b), a fantasia é necessária à brincadeira para unir as operações reais que emergem durante a atividade. Nesse sentido, Pasqualini (2006) analisa que

Do ponto de vista da estrutura da atividade lúdica, verifica-se, nesse sentido, no jogo, uma discrepância entre a ação e a operação: a ação da criança corresponde à ação real reproduzida no jogo, enquanto as operações correspondem às características concretas do objeto com o qual se brinca (PASQUALINI, 2006, p.156).

Por exemplo, uma criança que brinca de *motocross*, ao mesmo tempo em que pedalar, também fará, no guidão da moto, o movimento de aceleração. A ação de acelerar corresponde à fantasia de estar dirigindo uma moto, e a operação de pedalar a bicicleta às características reais e concretas.

Enquanto nos períodos anteriores predominava a união entre afeto e percepção, ligando a criança à percepção imediata, com o jogo pré-escolar ela aprende a agir em função de tendências e motivos internos. Por isso, Vygotsky (2002) considera que

A ação em uma situação que não é vista, mas apenas concebida num nível imaginativo e em uma situação imaginária, ensina a criança a guiar seu comportamento não apenas pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta imediatamente, mas também pelo significado da situação (VYGOTSKY, 2002, p. 9 [tradução nossa]).

Elkonin, na introdução do livro *Psicologia do Jogo* (2009), relata que, certa vez, brincando de esconde-esconde com suas duas filhas (uma de três e outra de seis anos), percebeu que, ao se dirigir para onde elas se encontravam chamando-as (já as tendo localizado há algum tempo), ouviu que a filha menor queria dar fim ao jogo e correr ao encontro do pai, enquanto a filha maior tentava conter a irmã. O autor usa essa experiência para explicar que a menina de três anos é motivada pelo afeto e que por isso queria ir rapidamente em direção ao pai. Já a filha de seis anos, presa às regras do jogo, não queria dar cabo à brincadeira.

Assim, para o autor, o jogo de papéis promove o desenvolvimento psíquico da criança em função da exigência de subordinação ao papel que assume e na medida em que exige a contenção de seus impulsos imediatos para que se estenda a situação lúdica.

Elkonin (1987b) ressalta, ainda, que é necessário compreender que o jogo é uma atividade que desenvolve as funções psíquicas de maneira sistêmica. Por outro lado, o ambiente escolar que é influenciado por concepções unilaterais do desenvolvimento infantil entende que o jogo permite esse processo isoladamente. Por isso, acaba por rechaçá-lo na maior parte do tempo, uma vez que compreende, por exemplo, que a brincadeira só desenvolve a imaginação. Nesse sentido, Elkonin sustenta que a atuação de funções psíquicas não ocorre isoladamente, pois o jogo permite mudanças estruturais tanto na personalidade quanto na consciência da criança.

O descobrimento da natureza psicológica do jogo infantil pré-escolar consiste em compreender e esclarecer no jogo aquilo que determina o desenvolvimento psicológico da personalidade da criança e de sua consciência, sintoma do qual é o desenvolvimento dos processos psíquicos isolados: o pensamento, a imaginação, a percepção, a memória, a vontade. As mudanças desses processos no jogo são bem visíveis e inclusive podem ser medidas; porém por detrás delas se ocultam e as definem mudanças essenciais (embora menos visíveis), mas profundas da personalidade e da consciência da criança (ELKONIN, 1987b, p. 85 [tradução nossa]).

Elkonin (1987b) reconhece, ainda, outra contradição posta no jogo. Apesar de as emoções poderem se manifestar de maneira livre, quando a criança toma consciência de suas ações e do seu próprio eu, há concomitantemente o desenvolvimento do controle de sua conduta. Para o autor, “[...] não se poderá compreender a natureza do jogo se não se compreender a essência desta contradição fundamental” (ELKONIN, 1987b, p.86). Essa contradição elucida-se no fato de que, mesmo o jogo sendo “livre”, ele faz com que a criança se subordine aos papéis que desempenha.

Leontiev (1987), por seu turno, analisa que no período pré-escolar ocorrem mudanças psicológicas cruciais para a formação da personalidade infantil. Essas mudanças são decisivas na conduta do indivíduo, como é possível verificar, por exemplo, na subordinação de motivos da atividade na criança pré-escolar. Nas palavras do autor:

O período da infância pré-escolar é o da formação inicial da personalidade, o período do desenvolvimento dos “mecanismos” pessoais da conduta. Nos anos pré-escolares de desenvolvimento da criança se atam os primeiros enlaces e relações que formam a nova unidade superior do sujeito: a unidade da personalidade. Justamente a infância pré-escolar é tão importante porque é o período da formação dos mecanismos psicológicos da personalidade (LEONTIEV, 1987, p. 57 [tradução nossa]).

Para explicar as características marcantes da idade pré-escolar, Leontiev (1987) escreveu sobre a origem desses enlaces aos três anos de idade (primeira infância). Para o autor, a estrutura da atividade, nessa idade, possui uma particularidade importante, que consiste no fato de a atividade da criança ser estimulada por motivos que respondem a necessidades relativamente muito desenvolvidas. Isso se dá por meio de processos conscientes, complexos e variados dirigidos a um fim (ações conscientes). Entretanto, seus motivos não estão ainda subordinados uns aos outros.

Por isso o autor assevera que “somente na idade pré-escolar podemos observar pela primeira vez estas correlações de motivos, de tipo superior, formadas sobre a base da separação dos seus motivos mais importantes, aos que se subordinam os outros” (LEONTIEV, 1987, p.60).

Gurévich citando Leontiev (1987), ao estudar o surgimento da subordinação dos motivos na atividade da criança, descreveu situações em que foram criadas condições para que ela desenvolvesse ações conscientes subordinadas a outro motivo. Descreveu, por exemplo, uma situação em que uma criança está entediada ao compor mosaicos, e em que lhe oferecem um jogo mecânico muito interessante. Porém, logo em seguida, dizem-lhe que somente poderá jogá-lo depois que arrumar as peças do mosaico nas caixas, separando-as segundo as cores (as peças eram muitas).

Dessa forma, a criança realizou, durante bastante tempo, uma ação que não queria fazer, porque se sentiu atraída para jogar com um novo jogo mais interessante. Com base nessa experiência, o autor fez as seguintes considerações:

Este fato mostra que a possibilidade de subordinar conscientemente sua ação a um motivo mais longe é, na realidade, o produto de um grau superior de desenvolvimento e que, a início necessita da presença de uma motivação mental “ideal” do comportamento; só então se estende as correlações visuais no campo da atividade da criança. Então a conduta do pequeno se converte de “reação circunstancial” (como era na idade precedente a pré-escolar) em comportamento voluntário (LEONTIEV, 1987, p. 61 [tradução nossa]).

Aproximadamente aos 3 anos de idade começa a se formar nas crianças uma organização interna mais complexa do comportamento, uma estrutura mais complicada de sua atividade em conjunto. Essa estrutura causa impacto na atividade da criança, que já não é mais orientada por motivos isolados que se substituem, se reforçam ou entram em conflito entre si.

A criança agora pode se esforçar para alcançar um objetivo que, em si, não é atrativo para ele, justamente pelo interesse por outra coisa ou, ao contrário, ignorar algo diretamente atrativo para obter algo mais importante ou para evitar algo indesejável. Como resultado, suas ações isoladas podem adquirir para ele um sentido complexo, isto é, um sentido que parece reflexo porque dependente de um motivo a que essas ações estão subordinadas.

Além dos jogos de papéis, há outras atividades produtivas que merecem destaque. De acordo com Venger (1976), as atividades como desenho, construção, recorte, modelagem apresentam particularidades, que exigem, assim, ações

específicas da criança e que interferem diretamente no seu desenvolvimento nesse período.

Pela própria ação com os objetos e pelo contato com diferentes representações gráficas, há o aperfeiçoamento das artes plásticas e o desenvolvimento da percepção na e pela criança. Conforme Lazaretti:

É pelo desenvolvimento dessas atividades orientadas, como desenho, jogos de construção, aplicação, modelagem, trabalhos manuais, tarefas musicais, que ocorre o desenvolvimento de ações perceptivas. Ao perceber os objetos da realidade circundante, a criança aprecia cores, formas, tamanho, peso. Possibilitar a aprendizagem da percepção estética é formar na criança capacidades não apenas de enumerar objetos e figuras desenhadas, mas captar o tema, observar quadros, produzindo, por meio de vivências estéticas, percepções em relação à cor e suas combinações, ritmo e elementos da composição. A música, como outra vivência estética, apreciada de maneira sistemática, forma capacidades relacionadas a timbre, melodia, estrutura rítmica de obras, como também o gosto de estilos mais desenvolvidos. Isso significa que o desenvolvimento das representações acerca dos diferentes padrões de cores, figuras geométricas, tamanho e outras propriedades dos objetos e fenômenos tem estreita relação com o ensino dessas atividades orientadas que se desdobram em tarefas cada vez mais complexas para a percepção infantil (LAZARETTI, 2013, p. 61).

Com essa “especialização” da percepção por meio da atividade pedagógica organizada, a atenção começa a adquirir um caráter voluntário, assim como as demais funções.

Portanto, essas atividades pedagógicas, tendo em vista a inserção na idade escolar, são imprescindíveis para o desenvolvimento do pré-escolar, pois os elementos cognitivos requeridos para esse próximo período são gestados nesse momento.

iv) A idade escolar

Na idade escolar, temos o despontamento da atividade guia de estudo, que emerge durante a atividade de jogo de papéis já na idade pré-escolar. Isso ocorre em função dos interesses cognitivos que surgem e requerem fontes mais amplas de conhecimento do que aquelas oferecidas pela vida cotidiana (DAVIDOV, 1988).

Por isso, Elkonin (1969) afirma que a atividade de estudo não se inicia com a transição para a idade escolar, mas sim já na idade pré-escolar, embora não figure ainda como atividade dominante.

Na segunda metade da idade pré-escolar se torna possível separar o ensino em classes especiais nas quais as crianças aprendem conhecimentos e habilidades que lhe são acessíveis. Essas classes nas quais se coloca a tarefa de adquirir conhecimentos e habilidades são um grau preparatório para o ensino primário. Preparam as crianças para a escola (ELKONIN, 1969, p.515, [grifos do autor] [tradução nossa]).

Leontiev (2001, p.64) também ressalta a importância da instrução na idade pré-escolar, o que, segundo ele, já surge com a brincadeira de papéis, por isso “a criança começa a aprender na brincadeira”. Desse modo, os elementos do ensino e a atividade de estudo devem ser gestados antes da idade escolar.

No que concerne à natureza da atividade de estudo, Davidov (1988) analisa que o seu conteúdo fundamental são os conhecimentos teóricos. Porém, no início da vida escolar, a necessidade de apropriação dos conceitos científicos não está posta, já que é pelo real processo de apropriação desses conhecimentos, no decorrer da realização da tarefa de estudo, que essa necessidade desponta.

Nessa direção, Asbahr (2011, p.65) considera que “[...] os conhecimentos teóricos são o conteúdo da atividade de estudo, mas também, simultaneamente, sua necessidade”. Sendo assim, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, o ensino escolar deve promover muito mais do que o desenvolvimento do pensamento empírico. O ensino deve ser organizado com vistas à atividade de estudo e à apropriação do pensamento teórico.

Vigotski formulou, no começo dos anos 30, a tese sobre a significação fundamental do ensino para o desenvolvimento intelectual da criança de idade escolar. Porém, afirmou que nem todo ensino tem tal significação para o desenvolvimento, mas somente um “bom” ensino. Assim, a qualidade desse ensino começa a ser valorizada cada vez mais, justamente pela influência que exerce sobre o desenvolvimento intelectual da criança (ELKONIN, 1987a).

Elkonin (1987a) esclarece que, nesse período, os psicólogos realizaram uma grande quantidade de investigações sobre o modo como o ensino influencia no

desenvolvimento intelectual. A partir disso, o autor constata que qualquer que seja a importância que atribuam os diferentes aspectos do ensino, como o conteúdo, os métodos, e a organização, há de se reconhecer seu papel reitor no desenvolvimento intelectual das crianças de idade escolar.

Por isso a atividade de estudo, que transcorre por meio da apropriação de novos conhecimentos e deve ser o objetivo fundamental do ensino, é a atividade dominante neste período (ELKONIN, 1987a). Durante seu desenvolvimento, ocorre uma intensa formação das forças intelectuais e cognitivas da criança. A importância primordial da atividade de estudo está determinada, ademais, pelo fato de que, por meio dela, se mediatiza todo o sistema de relações da criança com os adultos.

Além disso, na idade escolar inicial, as crianças realizam os tipos enumerados e outros tipos de atividade, mas a principal e que governa o desenvolvimento é a de estudo: ela determina o surgimento das principais neoformações psicológicas da idade dada, define o desenvolvimento psíquico geral dos escolares de menor idade, a formação de sua personalidade em conjunto (DAVIDOV, 1988, p.159 [tradução nossa]).

Dessa forma, podemos perceber que há um grande salto qualitativo da idade pré-escolar para idade escolar; isso se deve ao fato de que a vivência do escolar começa a ser marcadamente dotada de significados mais amplos. O elemento intelectual desponta como uma autoavaliação da criança em relação à manifestação de suas necessidades.

Vygotski (1996) denomina esse momento como vivência dotada de sentido. Essa característica consiste no fato de que a percepção da criança é enriquecida pela atribuição de significado e sentido. Uma percepção dotada de sentido é aquela que não está separada do pensamento visual-direto, uma vez que está unida com a denominação semântica dos objetos. Exemplo disso é quando tomamos um objeto por uma determinada classe. Vygotski (1996) toma como exemplo o objeto relógio: um relógio de parede tem a mesma função e o mesmo conceito de um relógio de torre, e essa abstração só é possível por meio da generalização ou percepção generalizada. Nesse sentido, o autor enfatiza:

[...] brevemente em cada percepção se realiza uma generalização. Ao dizer que nossa percepção é uma percepção atribuída de sentido, significa dizer que toda nossa percepção é uma percepção generalizada. Cabe explicitar de outro modo. Se você olha um quarto sem generalizar, quer dizer, tal como olha um animal ou um agnóstico, a impressão que tem dos objetos, de suas relações recíprocas, seria idêntica às existentes em campo visual. Porém, como as generalizo, percebo o relógio não somente dentro da estrutura dos objetos que estão ao seu lado, sim na estrutura do que é um relógio, na estrutura generalizada dentro da qual estou vendo. (VYGOTSKI, 1996, p. 378 [tradução nossa]).

O autor enfatiza também a função primordial da linguagem nesse processo de generalização, já que é a comunicação que nos leva a designar e expressar verbalmente nossos estados internos. O nexos verbal não significa nunca que se tem formado uma simples relação associativa, significa sempre uma generalização; a palavra não designa um objeto isolado. Se dissermos, por exemplo, que agora faz frio e se repetirmos o mesmo um dia depois, significa que toda sensação isolada de frio está também generalizada. Com isso, se produz a generalização do processo interno.

O bebê carece de percepção atribuída de sentido: percebe a habitação, porém não o faz por partes isoladas, como, por exemplo, ora pela cadeira, ora pela mesa entre outros. Sua percepção é total, diferentemente da percepção do adulto, que analisa as figuras que se destacam sobre o fundo.

A criança da primeira infância tem uma precária autopercepção das suas vivências. Se ela está com fome, não sabe a diferença entre a sensação de fome e do conhecimento de ter fome. Aos três anos, descobre suas relações com outras pessoas, enquanto que a de sete descobre o próprio feito de suas vivências. É graças às vivências que se manifestam certas peculiaridades que caracterizam a crise dos sete anos. Nessa idade, se forma na criança uma estrutura de vivências que lhe permite compreender o que significa estar alegre ou ser uma pessoa boa (VYGOTSKI, 1996).

Também nesta idade, por sua vez, aparecem diversas e complexas formações que modificam brusca e radicalmente o comportamento infantil, tornando-o mais difícil, embora essas dificuldades se diferenciem por princípio das existentes na idade pré-escolar.

No que concerne ao pré-escolar, a criança dessa idade quer bem a si mesma, porém, carece de amor próprio como atitude generalizada em relação a sua própria pessoa. A criança dessa idade não sabe julgar a si mesma, não generaliza suas relações com as pessoas do seu entorno e nem compreende seu próprio valor.

Desse modo, o processo de generalização requer a apropriação dos conteúdos escolares organizados de maneira a formar na criança patamares superiores de desenvolvimento. Portanto, cabe ao ensino sistematizado produzir necessidades e motivos que desenvolvam processualmente a atividade dominante do aluno e a reestruturação de suas funções psíquicas (DAVIDOV, 1988).

Por fim, diante do exposto nessa subseção, fica evidente que a transformação dos períodos resulta da natureza da atividade que liga o sujeito às condições objetivas de vida e da qualidade das mediações disponibilizadas, o que aponta a função desenvolvente da educação escolar desde a mais tenra idade. Sobre a relação entre educação escolar e desenvolvimento humano discorreremos na subseção a seguir.

1.3. O enfoque pedagógico histórico-crítico e a promoção do desenvolvimento infantil

Visto que esta tese parte do pressuposto de que a organização do ensino pode elevar o desenvolvimento psíquico do pré-escolar (mais especificamente a atenção voluntária), traremos alguns elementos nessa subseção referentes à tríade forma-conteúdo-destinatário, o que Martins (2013) analisa como principal requisito para o planejamento de ensino.

Não por acaso abordamos anteriormente a periodização do desenvolvimento infantil, uma vez que a criança (destinatário) se relaciona com a realidade de diferentes maneiras, a depender do seu período de desenvolvimento. Nessa direção, Pasqualini e Abrantes (2013) assinalam que:

[...] o conhecimento das leis gerais que regem o desenvolvimento do psiquismo da criança (destinatário) aparece como subsídio fundamental, pois permite compreender as possibilidades de a criança se relacionar com determinados conteúdos da cultura

considerando as características e especificidades dos diferentes períodos do desenvolvimento psíquico (PASQUALINI; ABRANTES, 2013, p.15).

Com base nessa concepção de desenvolvimento da psicologia histórico-cultural, bem como de suas interfaces com a pedagogia histórico-crítica, desenvolvemos esta subseção.

A aquisição dos comportamentos culturalmente complexos se dá com a apropriação da objetivação do legado histórico-social por meio do processo de internalização. Tal fato está no bojo da concepção de desenvolvimento em Vygotski (1995), e é marcado pelo dinamismo das relações interpessoais e intrapessoais que ocorrem por meio de processos educativos.

Davidov e Shuare (1987) ressaltaram que, para Vygotski, a apropriação, pelas pessoas, da cultura e da comunicação no processo de sua atividade coletiva transcorre de formas historicamente estabelecidas, como é o caso da educação escolar. Para Vygotski, o processo de escolarização é uma forma histórica de um processo universal que é a educação no sentido mais amplo da palavra.

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando, todavia, não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente, por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda. [...] Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma (VYGOTSKI, 2001, p.244-245 [tradução nossa]).

Observa-se, pois, que o ato de ensinar¹³ é condição para a promoção do desenvolvimento humano. Considerando que, na sociedade moderna, compete à educação escolar a tarefa de implementar sistematicamente esse ato, concluímos que há relação estreita entre ela e a formação omnilateral dos indivíduos. Tal fato,

¹³ Sobre a defesa do ato de ensinar, ver Duarte (1996; 2000).

por sua vez, adquire evidência também em proposições de Vigotski acerca das relações entre ensino e desenvolvimento.

Vigotski sintetiza essas relações no conceito de área de desenvolvimento iminente – que se refere ao desenvolvimento de funções psíquicas ainda não consolidadas, mas que estão em via de se desenvolver. O bom ensino, como indicado no excerto anterior, é justamente aquele que se antecipa ao desenvolvimento exatamente para poder produzi-lo, orientá-lo. Conforme análise de Duarte (1996), a grande tarefa do ensino, na perspectiva vigotskiana, está em transmitir à criança aquilo que ela não aprenderia por si só. Vigotski valoriza de forma altamente positiva a transmissão dos conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários para a criança.

A grande importância conferida à educação escolar, nessa concepção teórica, radica na transmissão dos signos historicamente constituídos, posto que na escola essa transmissão deve se realizar de maneira planejada e sistematizada. Assim, a organização sistemática do ensino oferece amplas possibilidades de interferir mais efetivamente na vida dos indivíduos, isto é, de promover a conversão dos signos externos em “instrumentos” psíquicos.

Portanto, a psicologia vigotskiana, ao afirmar a natureza social do psiquismo humano e os saltos qualitativos provocados nele pela atuação por meio dos instrumentos culturais, torna decisiva a orientação do *outro* na área de desenvolvimento iminente, a quem compete instalar os atos instrumentais por meio do ensino. Os processos de internalização desses instrumentos colocam-se, conforme o exposto, no cerne da formação psíquica.

O conceito de internalização, por sua vez, deve ser apreendido como um processo no qual estão presentes tanto a conservação do que já existia quanto a criação do que ainda não existe. O instrumento cultural apropriado pelo indivíduo torna-se parte de seu ser, ou seja, incorpora-se a sua individualidade, transmutando as capacidades do gênero humano (da humanidade como um todo) em capacidades do indivíduo.

Tais instrumentos, não sendo naturalmente assegurados aos indivíduos, exigem processos de transmissão presentes na vida social, que se dão de maneira assistemática e circunscrita ao entorno imediato. Os processos ocorrem, ainda, de forma sistematicamente voltada ao desenvolvimento do pensamento e na formação

de conceitos, sendo essa a função da educação escolar. A experiência humana é, pois, dotada de signos e significados que exigem transmissão.

Destarte, assim como as ferramentas materiais, o signo é parte necessária da cultura humana e ambos condensam conteúdos histórico-sociais das experiências dos homens. Portanto, o processo de ensino pode ser entendido como um duplo processo de transmissão e apropriação de significações construídas historicamente. Nessa perspectiva, as atividades escolares se instituem como recursos que estimulam uma série de processos internos do desenvolvimento do homem, especialmente, as formas mais complexas de pensamento.

Nessa direção, Martins (2013) analisa que a concepção de desenvolvimento humano proposta por Vigotski articula-se à defesa da escola presente na pedagogia histórico-crítica. Essa articulação é possível porque ambas teorias ancoram-se no materialismo histórico-dialético e defendem o papel da apropriação dos signos como promotor do desenvolvimento humano.

Saviani (2005), assim como Vygotski (2001), advoga o ensino organizado e a transmissão do saber objetivo produzido histórica e socialmente para o desenvolvimento humano, que sucede em formas estabelecidas tal como é a escola. E a defesa, por essa teoria pedagógica, é antes de qualquer coisa um posicionamento político e teórico de concepção de realidade e conhecimento.

Saviani (2005) analisa a natureza e a especificidade da educação. Para o autor, a educação é um processo característico dos seres humanos, por isso afirma que “a compreensão da natureza da educação passa pela compressão da natureza humana” (SAVIANI, 2005, p.11), que se difere da natureza animal por meio do trabalho intencional humano. Nesse sentido, pondera:

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2005, p.13).

A partir das considerações de Saviani, podemos depreender que a transmissão da cultura humana se dá por meio do processo educativo e visa ao desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades. Nesse processo de transmissão, é preciso levar em consideração “o quê” deve ser transmitido (os elementos culturais) e “como” (as formas) alcançar esse objetivo.

Cabe salientarmos que, para Vigotski, os conteúdos historicamente produzidos postos à transmissão para os indivíduos correspondem, em seus estudos, aos conceitos científicos. Já em Saviani (2005), os elementos culturais ou saber objetivo relacionam-se mutuamente aos conhecimentos clássicos.

Buscando entender a relação entre o ensino, a apropriação de conhecimentos e o processo de desenvolvimento, Vygotski (2001) realizou investigações acerca da formação de conceitos e do modo como o ensino promove desenvolvimento. Nesse sentido, o autor constatou que o ensino dos conceitos científicos supera qualitativamente o dos conceitos cotidianos:

Os conceitos científicos se relacionam com a experiência pessoal de maneira diferente de como o fazem os conceitos espontâneos. Os últimos surgem e se formam durante o processo da experiência pessoal da criança. Diferentemente, os motivos internos que impulsionam a formação dos conceitos científicos são completamente diferentes daqueles que orientam seu pensamento a formar conceitos espontâneos. As tarefas mobilizadas pelo pensamento da criança são distintas quando assimila conceitos na escola e quando esse pensamento está entregue a si mesmo (VYGOTSKI, 2001, p.196 [tradução nossa]).

Os conceitos científicos, convertidos em conteúdos escolares, integram o conhecimento sistematizado em teorias e elaborações científicas, carregando consigo uma complexa rede de “instrumentos psicológicos” acumulados na cultura humana. Trata-se da experiência social transposta em objetivações culturais e em sistemas de signos. A multiplicidade de suas significações é apropriada por cada indivíduo de maneira singular.

Para Saviani (2005), tomar os conceitos científicos como conhecimento objetivo significa entendê-los como universais, ou seja, como expressão das leis que regem a existência de determinado fenômeno de validade universal. Ainda de acordo com o autor, essa universalidade se aplica tanto a fenômenos naturais quanto a sociais, ultrapassando interesses particulares de pessoas, épocas, lugares

e classes sociais, mesmo que gerado historicamente. E é esse conhecimento que o autor defende no interior das escolas:

Ao tratar do papel da escola básica, parti do seguinte princípio: a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado (SAVIANI, 2005, p.14).

Diante disso, é preciso ter em conta que a pedagogia histórico-crítica não é qualquer conhecimento que promova desenvolvimento. Além disso, ela também coloca em questão a natureza da atividade pedagógica presente no processo de ensino.

A seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, para a psicologia histórico-cultural, assim como para a pedagogia histórico-crítica, são cruciais para o processo educativo gerador de desenvolvimento. Por isso, a forma organizativa encontra seu principal respaldo no papel que o professor assumirá na condução da atividade pedagógica, o que abrange desde a seleção dos conteúdos a serem ensinados até a didática utilizada para a sua transmissão.

Por conseguinte, a natureza da atividade do professor¹⁴ deve ser guiada pelas necessidades requeridas para o desenvolvimento do seu destinatário. Daí a imprescindibilidade do domínio das especificidades do desenvolvimento de seu aluno, bem como dos conteúdos a serem ensinados.

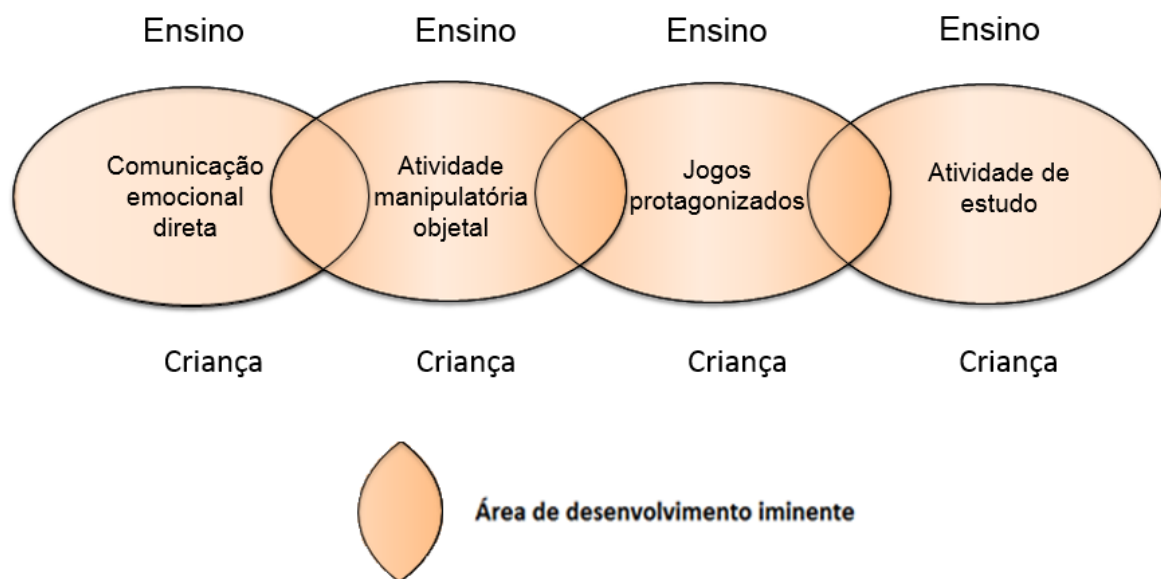
Entendemos, assim, que a atividade pedagógica intencional do professor deve ser constituída por ações pedagógicas que atuem na área de desenvolvimento iminente do aluno conforme propõe Vygotski (2001). As ações pedagógicas, apesar de, em um primeiro momento, não parecerem articuladas à atividade a partir da qual se constituem, estão concatenadas pela finalidade, que é a promoção do desenvolvimento do aluno.

¹⁴ Ressaltamos que a atividade do professor diz respeito à diretividade que ele exerce sobre a atividade pedagógica.

Tendo em vista, por exemplo, que o professor atue com crianças pré-escolares, do ponto de vista da especificidade de seu desenvolvimento, sabemos, com base nos preceitos da psicologia histórico-cultural, que o jogo protagonizado é a atividade dominante que promoverá substancialmente o desenvolvimento infantil. Sendo assim, é importante que ele planeje e organize situações com conteúdos de ensino adequados para que esses momentos ocorram. Porém, não basta que esses momentos apenas se realizem, o professor deve dirigir essa atividade por meio de ações pedagógicas que promovam desenvolvimento.

Com o esquema a seguir, procuramos ilustrar as reflexões realizadas até o momento:

Figura 3: A periodização do desenvolvimento psíquico e área de desenvolvimento iminente.



Fonte: Próprio autor.

Portanto, a ação pedagógica do professor deve atuar na área de desenvolvimento iminente do aluno, elevando-o a patamares superiores por meio da transmissão de conteúdos disponibilizados pelo ensino organizado.

Para que isso ocorra, o professor toma como ponto de partida o nível de desenvolvimento real consubstanciado na atividade que já é a dominante no período, mas seu objetivo deve ser sempre voltado à promoção das bases para a

atividade guia subsequente. Por isso, a educação pré-escolar deve promover a transmissão de conhecimentos que ultrapassem a cotidianidade por meio do ensino sistematizado, com vistas a edificar as bases para a atividade guia de estudo.

2. O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA

Esta seção tem como objetivo trazer à luz os principais conceitos para o estudo da função psíquica atenção, visando à compreensão do desenvolvimento da atenção da criança pré-escolar. Para tanto, organiza-se nas seguintes subseções: i) A natureza da atenção; ii) Bases fisiológicas gerais da atenção; iii) Sobre a função psíquica atenção; iv) O papel da linguagem no desenvolvimento da atenção voluntária; v) Aspectos gerais do desenvolvimento da atenção do pré-escolar.

O primeiro item dessa seção, “A natureza da atenção”, aborda os aspectos conceituais gerais da função psíquica atenção. Em seguida, na subseção “As bases fisiológicas da atenção”, por entendermos o psiquismo como unidade matéria-ideia, discorreremos sobre seu substrato material, mais especificamente, sobre o modo como funciona a base orgânica conferida à atenção.

Na subseção “Sobre a função psíquica atenção”, nos deteremos às características da atenção voluntária e involuntária, assim como às suas propriedades mais específicas, tais como: concentração, volume, intensidade, distribuição, constância e comutação.

A subseção “O papel da linguagem no desenvolvimento da atenção voluntária” visa discutir como a linguagem requalifica o desenvolvimento da atenção. E, por fim, o último item, “Os aspectos gerais do desenvolvimento da atenção do pré-escolar”, trará as principais características desse processo no pré-escolar.

2.1. A natureza da atenção

Luria (1979b) define a atenção como a escolha da informação necessária pelo homem, assegurando ações seletivas e a manutenção de um controle permanente de foco. Ainda segundo o autor, a atenção tem como função direcionar a atividade humana em meio a diversos estímulos, selecionando um conjunto deles e inibindo a recepção dos concorrentes para formar a imagem focal da realidade.

Para Sergey L. Rubinstein (1973), a atenção é uma orientação selecionadora da consciência para um determinado objeto e se dá de maneira consciente com

especial clareza e precisão. O autor pontua que a orientação selecionadora é o fenômeno principal da atenção.

Ainda de acordo com Rubinstein (1973, p.491), o desenvolvimento da atenção, assim como em outros processos psíquicos, se dá na relação sujeito-objeto, porque há sempre “uma relação da personalidade com respeito ao mundo, do sujeito com respeito ao objeto, da consciência com respeito à coisa”. Segundo o autor, a atenção carece de um conteúdo específico como, por exemplo, a percepção e o pensamento.

Por carecer de um conteúdo especial, a atenção se manifesta dentro do marco da percepção e do pensamento. Isso porque “a atenção é uma faceta de todos os processos cognoscitivos da consciência, e precisamente aquela faceta em que ditos processos aparecem como uma atividade orientada para o objeto” (RUBINSTEIN, 1973, p.491). Entendendo essa função psíquica como uma especialização da percepção, é possível afirmar que, durante o processo perceptivo, o homem não somente ouve, mas também presta atenção e escuta; ele não somente vê, mas também observa. A atenção é uma percepção revestida de determinada finalidade e direção.

Visto que a atenção é consubstanciada na relação sujeito-objeto, a bilateralidade constitui sua natureza. Isso porque a atenção reflete a correlação do sujeito e do objeto. Ou seja, por uma parte, orienta-se para o objeto e, por outra, é o objeto o que chama a atenção sobre si. O motivo pelo qual o sujeito se orienta para um dado objeto, e não para outro, não está somente nesse indivíduo, mas também nas características e qualidades desse objeto.

A atenção implica a modificação da estrutura do processo da atividade, o que ocorre, por exemplo, no gesto de passar do ver ao contemplar, ou seja, de passar da percepção à observação, do processo à atividade orientada. Essa mudança na estrutura geral do processo gera uma sensibilização (RUBINSTEIN, 1973), que é marcada pela “precisão”, “plasticidade” e “visibilidade” do percebido.

Por isso Rubinstein (1973, p.492) afirma: “a atenção é, pois, aquela modificação na estrutura do processo que produz uma sensibilização¹⁵”. Porém, o inverso também pode ocorrer, ou seja, a sensibilização pode gerar uma atividade.

¹⁵ Sensibilização tem aqui a acepção de excitabilidade, em que todos os estímulos voltam-se para determinado foco.

No primeiro caso, temos a chamada atenção voluntária e, no segundo, a involuntária¹⁶. Esse segundo caso ocorre quando algum estímulo atrai involuntariamente a atenção do sujeito por conta de sua intensidade, de sua significação entre outros fatores. Em suma, essa impressão se converte em objeto da atividade orientada do sujeito porque atraiu sua atenção.

Sendo assim, a atenção se manifesta na estrutura da atividade, porque está intimamente vinculada a ela. A tarefa desta atividade regula, por seu sentido objetivo, o desenvolvimento dos processos psíquicos e os concentra em um determinado objeto. Nisso consiste o fator central da atenção: nos processos da atividade que regula seu desenvolvimento, a qual, por sua vez, está orientada para um objeto determinado que provoca uma “sensibilização”. Esse gesto, em relação ao objeto, é significativo para o sujeito, que produz uma atividade orientada para ele (RUBINSTEIN, 1973).

A princípio, a atenção opera diretamente na conduta e na atividade prática do sujeito, surgindo primeiramente como vigilância, disposição ou dimensionamento para atuar no primeiro estímulo enquanto estado de mobilização. Porém, ao mesmo tempo, a atenção significa também, já nos níveis primitivos, uma inibição que serve à preparação para atuar:

A atenção referida a um objeto, que é premissa de uma ação orientada, é ao mesmo tempo o resultado de uma atividade. Somente ao pensar e produzir uma atividade que está orientada para um objeto. A atenção é a vinculação da consciência com o objeto, é mais ou menos íntima e fixa; na ação, na atividade, se fixa a atenção (RUBINSTEIN, 1973, p. 492 [tradução nossa]).

Assim, à medida que a atividade teórica do homem se desprende de sua atividade prática, adquirindo uma relativa independência, a atenção adquire novas formas. Isso ocorre porque o sujeito se concentra na observação do objeto e passa à abstração.

¹⁶ Sobre os tipos de atenção nos deteremos a seguir.

Levantados esses aspectos gerais da atenção, marcados pela relação sujeito-objeto, trataremos na próxima subseção das bases fisiológicas dessa função psíquica.

2.2. Bases fisiológicas gerais da atenção

Entendendo o psiquismo como unidade material/ideal, estudar o seu desenvolvimento em uma perspectiva histórico-dialética e suas funções como a atenção demanda também a compreensão do seu substrato orgânico. Para tanto, discorreremos, primeiramente, sobre o sistema nervoso central para, em seguida, abordarmos a formação reticular de ativação¹⁷, parte integrante desse sistema. Essa formação é responsável pelo desenvolvimento da atenção, bem como pelo mecanismo vigília-sono, que se vinculam pela seletividade de determinados estímulos externos realizados pelo homem.

O sistema nervoso central é um termo que designa todas as estruturas neurais situadas dentro do crânio e da coluna vertebral (LENT, 2001). Para o estudo aprofundado de regiões mais específicas que promovem o desenvolvimento da atenção, é necessário compreender as estruturas mais amplas que as constituem.

Segundo Lent (2001), pode-se dividir o sistema nervoso central em duas grandes partes, conforme critérios anatômicos:

- (i) Encéfalo: parte contida no interior da caixa craniana;
- (ii) Medula espinhal: porção que continua a partir do encéfalo no interior do canal da coluna vertebral.

O encéfalo, por sua vez, é dividido em três partes: o **cérebro**, que se divide em dois hemisférios justapostos (telencéfalo e diencéfalo) e que são separados por um sulco profundo; o **cerebelo**, conhecido como cérebro em miniatura, também constituído por dois hemisférios (córtex cerebelar e núcleo profundo), mas sem um claro sulco de separação; e o **tronco encefálico**, constituído por três hemisférios (mesencéfalo, ponte e bulbo) e por estrutura em forma de raste, que se estende a

¹⁷ Também designada por Luria (1979b) como sistema reticular de ativação.

partir da medula espinhal, localizada debaixo do cerebelo e dentro do cérebro (LENT, 2001).

Figura 4: Estrutura do sistema nervoso central

Tabela 1.1 Classificação Hierárquica das Grandes Estruturas Neuroanatômicas						
SNC						
Encéfalo						Medula Espinhal
Cérebro		Cerebelo		Tronco Encefálico		
Telencéfalo	Diencefalo	Córtex Cerebelar	Núcleos Profundos	Mesencéfalo	Ponte	Bulbo
Córtex Cerebral	Núcleos da Base	Diencefalo				

Fonte: LENT (2001, p. 10)

No cérebro, encontra-se o córtex cerebral, responsável pelo funcionamento das funções psíquicas mais complexas. As grandes regiões do cérebro com delimitações pouco precisas são cunhadas de lobos, caracterizados por sua localização: frontal, parietal, occipital, temporal e insular (este último invisível externamente).

No interior dos hemisférios do cérebro, estão os núcleos da base (gânglios) e o diencefalo, também invisível superficialmente. Com aparência semelhante ao cérebro, no interior dos hemisférios cerebelares, estão o córtex cerebelar e os núcleos profundos. O tronco encefálico também se subdivide: o mesencéfalo é a parte mais rostral dele, que continua com o diencefalo bem no centro do cérebro; a ponte é uma estrutura intermediária; e o bulbo é a parte mais caudal que se liga à medula espinhal. É do tronco encefálico que emerge a maioria dos nervos cranianos.

No sistema nervoso central, fica resguardado um complexo funcionamento dos processos psíquicos como a sensação, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento, a emoção e o sentimento. No que concerne à atenção,

para Lent (2001), o mecanismo atencional é controlado por um sistema modulador também responsável pelo mecanismo vigília-sono.

Por entender que a função psíquica atenção é parte de um sistema psíquico, Lent (2001) criticou os primeiros neurofisiologistas do sono que em seus estudos estabeleceram uma dicotomia entre o funcionamento do mecanismo atencional e o mecanismo vigília-sono. Eles acreditavam, por exemplo, que quando o indivíduo adormecia todo o sistema nervoso central desligava-se. Porém, dado o mecanismo estrutural da psique, podemos estar acordados e totalmente despertos, ou acordados e distraídos, sonolentos ou dormindo profundamente. O autor nos dá um bom exemplo de como funciona esse mecanismo fazendo uma analogia com a rede elétrica de um teatro:

É como a rede elétrica de um teatro. O iluminador pode acionar um projetor específico para um ponto do palco, ou então todas as luzes da sala ao mesmo tempo. Mas pode também utilizar atenuadores, diminuindo ou aumentando a intensidade de luz de cada projetor separadamente ou de toda a sala em conjunto (LENT, 2001, p. 527).

Esse mecanismo ocorre na chamada formação reticular ativadora, componente do sistema nervoso central, que se localiza entre o tronco cerebral e a medula espinhal, mais especificamente, em uma parte do diencéfalo entre a massa branca e a massa cinzenta. Esse mecanismo é responsável pelo caráter seletivo da ocorrência dos processos psíquicos característicos da atenção, marcando um estado de vigília do córtex que é assegurado por sua excitabilidade (LURIA, 1979b).

De acordo com Lent (2001), para o sistema nervoso, os circuitos que controlam cada projetor direcionável de luz são chamados **sistemas específicos** (sensoriais, perceptuais, atencionais, entre outros). Já os que controlam “a sala” do conjunto do sistema nervoso central são os **sistemas difusos**. Os **sistemas moduladores** são as redes neurais dos atenuadores da projeção de luz, que podem ser tanto específicos quanto difusos.

Para Lent (2001), o sistema modulador específico é o que controla a função psíquica atenção. Por meio dele podemos, por exemplo, fixá-la em um determinado som do ambiente, destacando-o de outros estímulos presentes naquele momento (sons, luzes, entre outros estímulos). O sistema atencional, como se refere o autor,

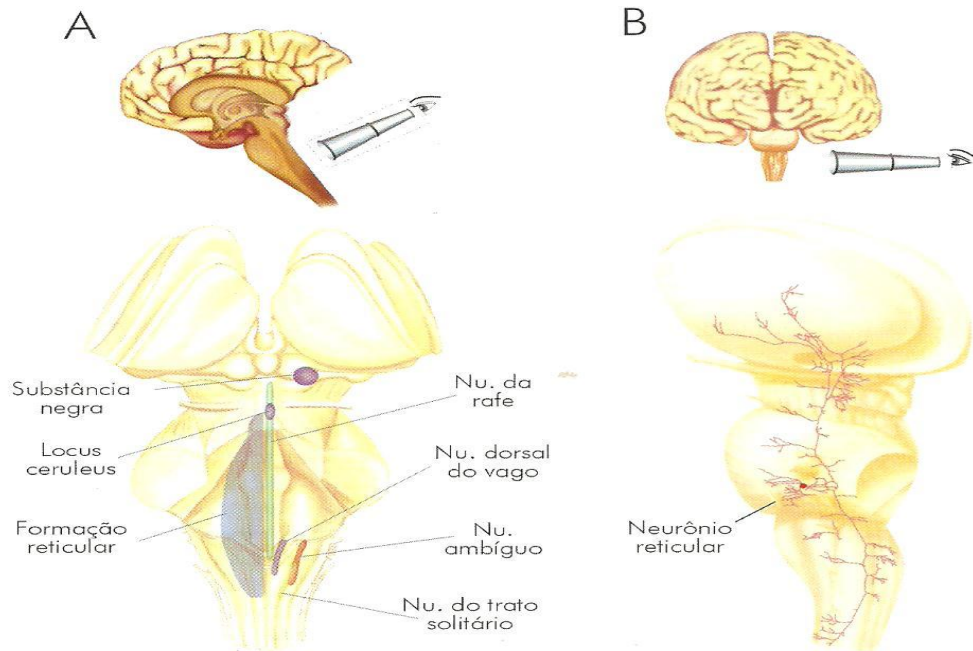
faz isso modulando a excitabilidade auditiva para favorecer a percepção especializada daquele som.

Os neurofisiologistas e neuroanatomistas, ao estudarem o mecanismo vigília-sono e, conseqüentemente, a atenção, analisaram neurônios com axônios de trajeto ramificado e difuso que atingissem o sistema nervoso em toda sua extensão. Identificando esses sistemas difusos, concluíram que a maioria dos neurônios que residem no tronco encefálico encontra-se em núcleos bem definidos ou frouxamente distribuídos em meio a uma rede de fibras nervosas dispostas em todas as direções, constituindo o sistema reticular de ativação:

A formação reticular se estende desde o bulbo até o mesencéfalo. Muitos neurônios dela preenchem as condições para exercer funções moduladoras difusas: seus corpos celulares são pequenos, mas seus – axônios muito ramificados – apresentam ramos ascendentes capazes de exercer suas ações sobre o diencéfalo e o telencéfalo e também ramos descendentes que chegam à medula (LENT, 2001, p. 529).

O sistema reticular ativador é constituído pela formação reticular ascendente e descendente. Conforme Luria (1979b), a formação reticular ascendente faz chegar ao córtex impulsos provenientes dos processos de trocas do organismo, mantendo-o em estado de vigília. Dessa forma, é a formação reticular ativadora ascendente que possibilita a chegada ao córtex das excitações derivadas dos estímulos externos que são conduzidos, inicialmente, para as áreas superiores do tronco encefálico e do núcleo tálamo ótico e, posteriormente, para o córtex cerebral.

Figura 5: O tronco encefálico e a formação reticular de ativação.



► **Figura 16.7.** **A.** A posição relativa dos núcleos que participam dos sistemas moduladores difusos pode ser representada em uma vista dorsal do tronco encefálico (como indica a luneta, acima). **B.** Muitos neurônios desses núcleos emitem fibras extensas, freqüentemente bifurcadas, com ramos ascendentes e descendentes. Neste exemplo, um neurônio da formação reticular está representado em vista lateral do tronco encefálico (como indica a luneta correspondente), rodado 90° em relação a **A.** **B** modificado de M.E. Scheibel e A.B. Scheibel, 1958. In *Reticular Formation of the Brain* (H.H. Jasper e outros, Orgs.). Little & Brown, Nova York, EUA.

Fonte: LENT (2001, p.530)

Luria (1979b) enfatiza, porém, que não é apenas a formação reticular ascendente de ativação que assegura o tônus optimal e o estado de vigília do córtex. Essa formação é composta também pelo sistema reticular descendente cujos filamentos iniciam-se no córtex cerebral. A função da formação reticular descendente é muito importante pelo fato de que, por meio dela, chegam aos núcleos do tronco cerebral os sistemas seletivos de excitação. Tais sistemas surgem inicialmente no córtex cerebral na condição de produto das formas superiores de atividade consciente do homem com os seus complexos processos cognitivos. Para o autor,

É a interação dos dois componentes do sistema reticular de ativação que assegura as formas mais complexas de auto-regulação dos estados ativos do cérebro, mudando-os sob a influência tanto de formas elementares (biológicas) como de formas complexas (sociais por origem) de estimulação (LURIA, 1979b, p. 10).

Ainda de acordo com Luria (1979b), a descoberta da importância decisiva desse sistema para assegurar os processos de ativação resultou de experimentos de eminentes fisiologistas como H. W. Magoun, G. Moruzzi, H. H. Jasper, D. B. Lindsley, entre outros. Nesse sentido, o autor russo destaca também as descobertas de Bremer sobre o mecanismo vigília-sono.

Conforme Luria (1979b), este último autor mostrou que o corte das áreas inferiores do tronco não leva à mudança da vigília, ao passo que o corte das áreas superiores do tronco provoca sono com o surgimento característico de lentas potencialidades elétricas. Lindsley, por sua vez, mostrou que os sinais provocados por estímulos sensoriais continuam a chegar ao córtex, mas as respostas elétricas dele a tais sinais se tornam apenas breves e não suscitam mudanças longas e estáveis.

Esse fato mostra que, para o surgimento de processos estáveis de excitação característicos do estado de vigília, é *insuficiente* só um afluxo de impulsos sensoriais, sendo necessária a manutenção realizada pelo sistema reticular ativador. Sendo assim, Luria reitera a importância da formação reticular: “tudo isso alude nitidamente à *influência ativadora da formação reticular ascendente sobre o córtex cerebral* e indica que ela assegura o estado ideal do córtex cerebral, que é necessário à vigília” (LURIA, 1979b, p. 11 [grifos do autor]).

Para o autor, os primeiros estudos sobre a influência da formação reticular ascendente ao córtex indicavam seus aspectos de maneira generalizada. Apenas recentemente, nas décadas de 1980 e 1990, os pesquisadores descobriram que tal influência pode ocorrer de forma seletiva, com relação aos sistemas que a constituem, como o sensorial.

Luria (1979b) destaca que não são menos importantes para a psicologia os impulsos ativadores seletivos que são assegurados pela formação reticular ativadora descendente, pois são eles que desempenham papel essencial com os mecanismos fisiológicos das formas superiores de atenção e envolvem a participação de neurônios específicos.

Os filamentos descendentes dessa formação reticular começam praticamente em todas as áreas do córtex cerebral, especialmente nas áreas mediais e mediobasais do lobo frontal e de sua região límbica. Constituem-se de neurônios que “se distinguem essencialmente dos neurônios específicos que correspondem a

propriedades fracionárias isoladas das excitações visuais e auditivas” (LURIA, 1979b, p. 13). Luria pontua que o neurofisiologista canadense Jaspers considerou que tais excitações eram desempenhadas pelo que cunhou de “neurônios da novidade” ou “células da atenção”. Assim, as áreas lobulares do cérebro humano possuem importância decisiva no surgimento de excitações que desencadeiam a mudança dos estados de atividade do homem.

Para Luria (1979b), o sistema reticular ativador assegura uma das formas mais complexas da atividade refletora que é o reflexo orientado. Esse reflexo se caracteriza pela seletividade dos estímulos como no mecanismo figura-fundo, quando a figura entra em cena em detrimento do fundo (MARTINS, 2013).

Nesse sentido, Luria (1979b) assevera que o reflexo orientado é a base da atenção. Essa complexa atividade refletora é assegurada pelo sistema reticular ativador com seus filamentos ascendentes e descendentes. Os reflexos condicionados e incondicionados – conceitos usados por Luria de acordo com Pavlov – geram um caráter seletivo de respostas do sujeito a estímulos primários com a inibição dos estímulos secundários, uma vez que “tanto os reflexos incondicionados quanto os condicionados que neles se baseiam criam determinado foco dominante de excitação cujo desempenho obedece às leis do dominante” (LURIA, 1979b, p.16). Nesse contexto, tomemos o seguinte exemplo: um indivíduo decide comprar um carro de cor prata e, ao entrar em uma concessionária com carros de diversas cores, automaticamente os secundariza, pois seu foco é o carro prata. Dessa forma, os reflexos orientados são reações seletivas.

Destarte, a habituação a um determinado estímulo pode levar à automatização do reflexo orientado, mas esta pode ser rapidamente modificada quando houver uma pequena mudança no estímulo. Por essa razão, o reflexo orientado diferencia-se do reflexo incondicionado. A alta seletividade do reflexo orientado leva à orientação, umas das características mais importantes da atenção voluntária.

Por fim, cabe enfatizarmos que a base orgânica da atenção não está concluída. Ela vai sendo transformada por meio da natureza da atividade à qual o indivíduo está exposto, pois a relação sujeito-objeto se impõe como fator determinante do desenvolvimento psíquico e exige transformações nas expressões naturais da atenção.

Visto que os processos puramente orgânicos asseguram reações atencionais elementares correspondentes às estratégias de adaptação ao meio, a vida em sociedade exigiu mecanismos atencionais dirigidos. Por isso, Vygotski (1996) concluiu que a atenção responde a um complexo processo de desenvolvimento cultural da humanidade. As principais características do desenvolvimento cultural da atenção serão abordadas nas seções que se seguem.

2.3. Sobre a função psíquica atenção

Estudos mais recentes sobre a função psíquica atenção, como o de Ballone (2010), afirmam que “a atenção é uma atitude mental onde a atividade psíquica é concentrada sobre um estímulo específico”. Esse estímulo pode ser uma sensação, uma percepção, uma representação, algo que de algum modo afete o sujeito.

Para Ballone (2010), é por meio da atenção que a percepção se torna consciente ao se focalizar sobre alguns aspectos ou partes da realidade, uma vez que a atividade consciente do homem selecionaria determinado conteúdo voluntária ou espontaneamente em detrimento de outro. Por conseguinte, a atenção, nessa perspectiva, se dá por meio de um interesse, de uma tensão, bem como de um esforço e uma focalização da consciência.

Gonobolin e Smirnov (1969), ao se debruçarem pontualmente sobre a base fisiológica da atenção, observaram que no córtex cerebral há, em cada momento, algum foco de excitabilidade ótima, o que significa que o sujeito está atento a algo. Esse foco possibilita, nas condições dadas, que aquilo que atua sobre o cérebro seja mais fidedigno com o real. Isso determina o papel importantíssimo da atenção nas funções perceptivas, premissas indispensáveis para qualquer atividade humana.

Por isso, quando falamos de falta de atenção não queremos dizer que essa falte em absoluto, mas sim que não está dirigida àquilo que deveria estar no momento dado. Nessa direção, Gonobolin e Smirnov (1969) nos dão um exemplo: no que concerne à atividade de estudo, costuma-se dizer que um escolar é pouco atento se sua atenção não se fixa no que deve fazer em classe, porém, ela está de fato dirigida a qualquer outra coisa.

Conforme encontramos na literatura da psicologia histórico-cultural, a atenção pode ser classificada como involuntária e voluntária. A atenção involuntária é desprovida de intencionalidade, propriedade que, por sua vez, é a característica central da atenção voluntária.

Na atenção involuntária, a escolha de um objeto ou estímulo, dentre muitos outros que atuam constantemente sobre o homem, reflete-se na consciência em um dado momento. Esse tipo de atenção se fixa diretamente em função das particularidades dos objetos ou dos fenômenos que atuam sobre o sujeito (GONOBOLIN & SMIRNOV, 1969). Para Rubinstein:

A atenção involuntária se deve a posturas reflexas. Esta atenção involuntária se produz e mantém independentemente da intenção do sujeito. As características dos estímulos que acionam, de sua intensidade e novidade, o tom emocional, a relação com os instintos, as necessidades e os interesses, permitem que determinados objetos, fenômenos ou pessoas dominem nossa atenção e a mantenha temporariamente (RUBINSTEIN, 1973, p. 498 [tradução nossa]).

Por sua vez, a atenção voluntária determina-se pelos fins da atividade consciente a que se dirige o homem. A tarefa é desenvolvida conscientemente pelo sujeito, uma vez que requer dele a discriminação das qualidades que são necessárias para efetuar dada atividade, isto é, aquilo em que precisa se fixar. Para Rubinstein (1973, p.498), “a chamada atenção voluntária é a atenção conscientemente dirigida e orientada, na qual o sujeito escolhe conscientemente um objeto sobre o qual está orientada sua atenção”.

Gonobolin e Smirnov (1969) nos dão um exemplo desse direcionamento da atenção quando o indivíduo lê uma carta e foca em seu conteúdo, e não nos erros ortográficos. Conforme o autor há condições exteriores e interiores que podem dificultar o desenvolvimento da atenção voluntária. No que diz respeito às condições externas, podemos citar: sons; estímulos visuais; estado do organismo como cansaço ou enfermidade; pensamento e sentimentos não relacionados com o que se efetua. Para vencer esses obstáculos, são necessários atos especiais que tenham por objetivo manter a atenção, como diminuir a intensidade dos sons que nos chegam.

Há também condições de ordem subjetiva como: a significação da atividade realizada pelo sujeito e o significado que essa tarefa compreende em sua vida¹⁸, interesse que faz com que a atenção se torne mais dirigida.

Para a qualidade da atenção é de suma importância a *significação* da tarefa, o lugar que esta ocupa na vida e na atividade do sujeito e, ainda, que ele compreenda o significado, a sua execução ou não execução e o desejo de levá-la a cabo. Quanto mais importante é a tarefa, mais clara sua significação e mais forte o desejo de efetuar-la, chama mais a atenção tudo aquilo que é indispensável para levar ao fim. Também tem importância o *interesse* e, sobretudo, os interesses constantes da personalidade. Porém, esta relação entre o interesse e a atenção voluntária é indireta. Isto significa que os resultados da atividade igual esta mesma podem ser indiferentes, porém aquilo a que conduzem posteriormente, pelo contrário, é de um grande interesse, e isto tem uma influência positiva extraordinária na execução da atividade e impulsiona a ser atento (GONOBOLIN & SMIRNOV, 1969, p. 183 [tradução nossa]).

Luria (1979b), ao escrever sobre os fatores que interferem no desenvolvimento da atenção, verificou, ainda, que a atenção mantém uma forte relação de dependência com as propriedades externas dos estímulos aos quais responde. Porém, o desenvolvimento dessa função psíquica ocorre também com a complexificação da relação entre estímulos externos e internos e, conseqüentemente, com as mudanças dos fatores que a mobilizam. Nessa direção, considerou:

[...] Situam-se no primeiro os fatores que caracterizam a *estrutura dos estímulos externos* que chegam ao homem (ou a estrutura do campo exterior), situando no segundo grupo os fatores referentes à *atividade do próprio sujeito* (estrutura do campo interno). (LURIA, 1979b, p. 2 [grifos do autor]).

No primeiro grupo, a atenção é mobilizada por atributos do campo perceptual exterior, que marcam estreitas alianças entre percepção e atenção. Já o segundo grupo congrega fatores ligados ao próprio sujeito e a sua atividade, como: as

¹⁸ Em Ballone (2010) esse interesse é chamado de afeto.

necessidades de ordem biológica ou social, os interesses, os sentimentos e, sobretudo, os motivos humanos.

Além do caráter voluntário e involuntário da atenção, vinculados às manifestações dos estímulos internos e externos, essa função psíquica possui propriedades mais específicas, tais como: concentração, volume, intensidade, distribuição, constância, distração e comutação. Essas características, por sua vez, devem ser entendidas no bojo da organização perceptual do indivíduo. Sobre tal assertiva discorreremos a seguir.

2.3.1. Características da atenção

Conforme Ballone (2010) o aspecto para o qual se dirige a atenção é chamado de alvo perceptual e motor. Para explicar esse conceito, o autor faz uma analogia entre o focalizar da consciência e um alvo de tiro. O foco nessa perspectiva é “o elemento que, em dado momento, constitui o ponto central do campo da consciência” (BALLONE, 2010, p.4). Dessa maneira, tudo que é focal é percebido como uma concentração da atenção e uma secundarização dos elementos que estão fora deste campo. Há uma capacidade para concentrar a atividade psíquica em uma só coisa, que exclui total ou parcialmente as demais.

Para o autor, a duração de um determinado foco de atenção é breve, porque há uma constante passagem da atenção de uma parte da realidade para outra, visto que existe, tanto na atenção quanto em todos os processos psicológicos, uma forma de saciedade. Essa saciedade tende a inibir a continuidade da atenção em determinada direção, como se a pessoa estivesse continuamente em busca de novidades perceptivas.

Outro motivo para a passagem da atenção de uma parte da realidade para outra é a obtenção da **organização perceptual** (BALLONE, 2010). É difícil ou impossível, por exemplo, organizar o todo a ser percebido com um único olhar. Sendo assim, o autor analisa (2010, p.6):

A amplitude limitada da apreensão comprova que quanto maior a divisão da atenção menor a sua qualidade, acentua a necessidade da organização perceptual. Quando algumas partes do campo são

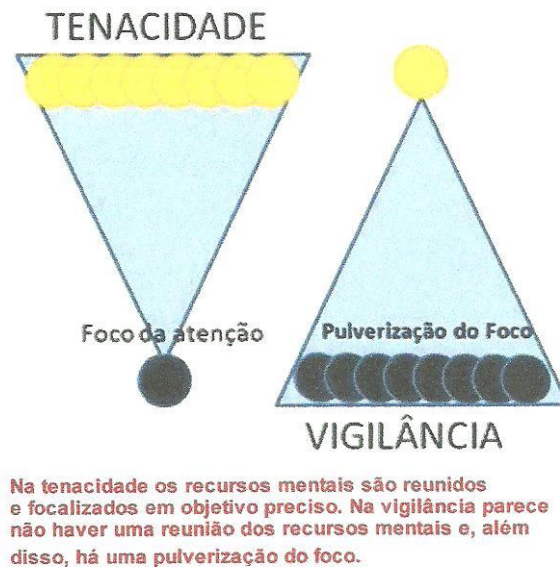
organizadas em todos maiores, a atenção necessária para percebê-las eficientemente será menor do que quando as partes são simplesmente observadas separadamente. Através da organização e do agrupamento de objetos a serem percebidos podemos estender a amplitude da atenção. Se separamos nove grãos de feijão em 3 grupos de 3 grãos, podemos vê-los mais facilmente. Este é um exemplo simples do princípio segundo o qual a organização tem como função permitir à pessoa dirigir a atenção para maior quantidade de material (BALLONE, 2010, p. 6).

Para Ballone (2010), esses aspectos temporais da organização perceptual são importantes, porque a percepção adequada envolve, invariavelmente, mudanças sucessivas de focos de atenção. Os aspectos organizacionais são, por exemplo, fundamentais para um artista que precisa construir sua obra de arte de forma que o olho do observador se dirija a um determinado ponto de um quadro ou estátua. Sem esse elemento organizacional a percepção dos detalhes alocados no objeto não seria possível.

O ato de perceber deve ser entendido na apreensão de uma totalidade de modo a identificá-la em sua integralidade, e não como uma simples soma dos elementos isolados captados pelos órgãos sensoriais. O todo sensorial caracteriza uma determinada forma, e essa forma percebida pelos sentidos será qualitativamente diferente daquilo que representa suas partes isoladas.

Para Ballone (2010) há duas qualidades importantes da atenção: a tenacidade e a vigilância. A primeira qualidade refere-se à capacidade de manter a atenção orientada permanentemente em determinado sentido, focando um ponto definido e preciso, enquanto a segunda promove um desvio da atenção para vários objetos, especialmente para estímulos do meio exterior. Essas duas qualidades da atenção são inversamente proporcionais, ou seja, quanto mais tenacidade sobre um determinado objeto, menos vigilância.

Figura 6: Tenacidade e vigilância.



Fonte: BALLONE (2010, p. 7).

De acordo com a figura, temos na tenacidade focalização e reunião dos recursos mentais em determinado objetivo. Já na vigilância, há uma pulverização do foco sem essa reunião dos recursos mentais (BALLONE, 2010).

Por conseguinte, a tenacidade é marcada pela concentração quando a atenção se orienta para um único objeto e os demais ficam numa zona obscura. No entanto, no objeto em que se concentrou a atenção, descobre-se uma infinidade de detalhes que haviam passado despercebidos quando este se achava imerso nos demais (BALLONE, 2010).

A concentração da atenção está determinada pela seleção de um círculo limitado de objetos ao que ela está dirigida. Quanto mais reduzido é esse círculo de objetos, mais concentrada é a atenção. Do ponto de vista fisiológico, a concentração da atenção é a limitação muito manifesta do foco de excitabilidade ótima do córtex cerebral (GONOBOLIN & SMIRNOV, 1969).

Conforme Ballone (2010) deve-se considerar dois aspectos no ato de concentrar a atenção. O primeiro aspecto ocorre quando se coloca determinado estímulo em primeiro plano no campo da consciência, mantendo seu conteúdo rigorosamente destacado e sem deixar-se desviar por influências excêntricas do campo da consciência. Esse processo ocorre por meio de uma escolha intencional

do sujeito. O segundo concerne ao aspecto temporal da atenção. Ballone (2010) considera que a passagem da atenção de uma parte da realidade para outra é desencadeada pela limitação da quantidade de material que pode ser incluída no foco de atenção, em cada momento considerado, uma vez que o ser humano pode apreender apenas uma proporção limitada da realidade.

O autor considera, ainda, que essa amplitude da atenção “se refere ao número máximo de objetos que podem ser percebidos” (BALLONE, 2010, p. 5). Como ilustração, afirma que, ao espalhar um pequeno número de grãos de feijão para verificar quantos existem, constataremos que cometeremos poucos erros caso sejam cinco ou seis os grãos, logo, a partir dessa quantidade, aumentaria a possibilidade de equívoco.

A intensidade da atenção se caracteriza pelo grau de direcionamento do foco da atenção para um determinado alvo, bem como pela abstração simultânea de todos os demais estímulos. Essa é a manifestação mais clara daquilo que, em geral, caracteriza a atenção. Quando tem uma atenção intensa, o sujeito está concentrado naquilo a que a atenção está dirigida, e não vê nem ouve o que se passa a seu redor (LURIA, 1979b).

Quanto menor o círculo de estímulos objetivos a que a atenção está dirigida, maior a possibilidade de uma atenção dirigida a eles e, pelo contrário, quanto maior o número de objetos que abarcam a atenção, mais difícil é alcançar um nível alto de sua intensidade. Quando se exige uma atenção intensa dirigida a algo, o círculo de objetos a que se dirige se reduz, interferindo, assim, no volume da atenção, caracterizado pela quantidade de objetos abarcados pelo foco atencional em detrimento dos demais estímulos percebidos simultaneamente. Sendo assim, o que corresponde ao volume da atenção, ou seja, à quantidade de objetos que ela abarca quando se percebe algo simultaneamente “depende das particularidades dos objetos percebidos e do caráter e fins da atividade do sujeito” (GONOBOLIN & SMIRNOV, 1969, p. 186).

A distribuição da atenção é o estado correspondente à ação simultânea de duas ou várias ações, por isso corresponde à fluidez da atenção em que os focos se substituem rapidamente. Para que essa característica ocorra, é necessário que somente uma das ações se efetue com a plena consciência exigida para sua execução, embora as outras se realizem com um reflexo incompleto da atenção que exigem.

Para Luria (1979b), a constância da atenção se determina por uma fixação prolongada sobre algo. Essa é sua característica no tempo. Entretanto, isso não significa que a atenção está dirigida todo o tempo ao mesmo objeto. Os objetos das ações e até mesmo estas podem mudar (o mais frequente é que mudem). Porém, a direção geral da atividade deve manter-se ao se realizar atividades como leitura, escrita e solução de problemas matemáticos. Nessas condições, se diz que o sujeito está fixo durante muito tempo em um assunto determinado e submetido a uma tarefa dada.

A constância da atenção, do ponto de vista fisiológico, significa que os focos de excitabilidade ótima são aquelas partes do córtex cerebral reguladoras das ações que formam os elos consecutivos de uma atividade única.

De acordo com Petrovski (1980), é necessário diferenciar a distração da mudança para outra atividade dependente de uma nova tarefa. Em muitos casos, a mudança da atenção se efetua intencionalmente porque já realizamos o trabalho anterior ou consideramos o novo mais importante ou mais interessante. Enquanto que na distração se altera a atividade que efetuamos, graças à ação dos estímulos acessórios, na mudança da atenção passa-se de uma tarefa para outra. Quanto mais rapidamente se efetua essa passagem, com mais rapidez a atenção muda. Por conseguinte, a influência prolongada da atividade precedente e sua ação inibidora sobre a nova significam uma troca lenta e insuficiente da atenção.

A rapidez e o êxito da troca da atenção dependem de seu grau de fixação na atividade anterior e do caráter dos objetos e ações novas a que ela passa. Quanto maior foi a atenção sobre a atividade anterior, os novos objetos têm menos qualidades para atrair a atenção, dificultando mais sua troca. Do ponto de vista fisiológico, a mudança da atenção significa o desenvolvimento da inibição ali onde antes havia um foco de excitação e a aparição, no córtex, de um novo foco de excitabilidade ótima (GONOBOLIN & SMIRNOV, 1969).

Conforme Gonobolin e Smirnov (1969), a distração é o contrário da atenção. Esse é o estado em que o sujeito não pode manter uma atenção intensa e prolongada sobre algo, pois, quando todo o tempo se distrai com algo acessório nada fixa sua atenção por grande tempo e, constantemente, passa de um objeto a outro. Esse estado, caracterizado por uma desorganização completa da atividade, aparece com muita frequência nos casos de esgotamento.

Sob o rótulo de distração existem dois estados diferentes: falta ou excesso de tenacidade. O primeiro diz respeito à dificuldade da atenção em fixar-se, portanto, à falta de tenacidade. A dificuldade de tenacidade não implica prejuízo da vigilância, pelo contrário, observa-se aí, quase sempre, uma hiper-vigilância acompanhada de hipo-tenacidade, que faz com que a pessoa desvie sua atenção diante de qualquer estímulo ambiental (BALLONE, 2010).

No segundo caso, trata-se do contrário: uma concentração ou tenacidade muito intensa em determinado estímulo, assunto ou representação, que acaba por impedir a apreensão de tudo que não se refira ao alvo principal da atenção, ou seja, acaba por quase abolir a vigilância. Trata-se da distração do preocupado, do sábio ou do estudioso, interessados vivamente e exclusivamente por algum pensamento.

Na distração do primeiro caso, decorrente da falta de tenacidade, ocorre a diminuição da atenção voluntária e o aumento da atenção espontânea. No segundo caso, ao contrário, por excesso de tenacidade há um aumento da atenção voluntária e diminuição espontânea de tudo que não faça parte desse foco. Podemos dizer que, nos estados de euforia, a distrabilidade é do primeiro tipo e nos casos depressivos ela é do segundo. Porém, em ambos extremos do humor haverá certamente prejuízo da atenção.

Após apresentadas as principais características da atenção, trataremos, a seguir, da interveniência da linguagem como um signo que requalifica culturalmente a função psíquica atenção.

2.4. O papel da linguagem no desenvolvimento da atenção voluntária

Um dos fatores determinantes da atenção é a organização estrutural da atividade na qual a atenção é requisitada (LEONTIEV, 1978). Essa organização estrutural da atividade humana é essencial para compreendermos os fatores que dirigem a atenção.

Diante da necessidade de realização de alguma tarefa, o homem, ao mirar esse objetivo geral, direciona sua atenção para ser empenhada nas ações necessárias à consecução da tarefa. E, à medida que o homem toma mais contato com o conteúdo da atividade, ele automatiza essas ações e operações, o que

implica a complexificação da atenção. Luria (1979b) ressalta que o sentido da atenção é determinado pela estrutura psicológica da atividade e depende essencialmente de seu grau de automatização. Vinculada a esse processo está a linguagem, que assume uma dupla função: (i) de estímulo externo, alterando a atenção em suas manifestações exteriores e (ii) de estímulo interno, requalificando-a psicologicamente.

Sendo assim, um fator relevante para o desenvolvimento da atenção é a instrução verbal, que dará seu caráter seletivo e orientado. De acordo com Luria (1979b), a evolução da linguagem na criança produz uma transformação na orientação de sua atenção. Por isso, Vygotski (1995) afirma que a palavra domina a conduta requerendo a atenção voluntária. Isso porque é necessária uma organização dos estímulos para executar a ação. Segundo a psicologia vigotskiana, a linguagem é, portanto, um estímulo-meio para o desenvolvimento da atenção voluntária.

Pela importância conferida ao desenvolvimento da linguagem e a suas relações com o desenvolvimento da atenção, abordaremos brevemente a constituição dessa primeira função no plano ontogenético para, em seguida, podermos vinculá-la ao desenvolvimento da atenção.

No que concerne ao desenvolvimento da linguagem na criança, Vygotski (1995) afirma que a primeira função da reação vocal é a emocional. A segunda função, que aparece já quando a reação vocal se converte em estímulo condicionado, é a função de contato social. Já no primeiro mês de vida, forma-se na criança um reflexo especial, ou melhor, um reflexo vocal educado que, juntamente com a reação emocional ou no lugar dela, passa a cumprir, como expressão do estado orgânico da criança, o mesmo papel que cumpre com relação a seu contato social com as pessoas de seu entorno. A voz da criança se converte em sua linguagem ou no instrumento que substitui a linguagem em suas formas mais elementares.

O autor pontua ainda que o desenvolvimento da linguagem transcorre, a princípio, independentemente do desenvolvimento do pensamento, com a particularidade de que, em suas primeiras etapas, se desenvolve de um modo mais ou menos igual tanto em crianças normais quanto nas profundamente atrasadas. O próprio caráter do desenvolvimento da linguagem, nesse período, confirma por inteiro o já conhecido quadro de formação do reflexo condicionado com todas suas

fases correspondentes. Assim, as primeiras formas de linguagem se manifestam independentemente do pensamento. Por outra parte, na criança de 9 a 12 meses, aparece o uso mais simples de ferramentas antes que se forme a linguagem. Para Vygotski (1995), o pensamento se desenvolve por um caminho e a linguagem por outro. Essa é a tese mais importante que cabe destacar a respeito da linguagem da criança pequena.

Em um momento, essas duas linhas (o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do pensamento), que seguem a princípio caminhos diferentes, se encontram e se entrecruzam. Quando a linguagem se intelectualiza, une-se ao pensamento, que se verbaliza unindo-se à linguagem.

A princípio, a criança assimila a conexão externa entre a palavra e o objeto e não a relação interna entre o signo e o significado. Ademais, isso se produz segundo as leis que regulam o desenvolvimento do reflexo condicionado em virtude do simples contato dos dois estímulos (VYGOTSKI, 1995, p. 181 [tradução nossa]).

De acordo com Luria (1979b), só ao término do primeiro ano de vida é que a nomeação do objeto ou a ordem verbal começa a ter influência orientadora e reguladora. Inicialmente, o potencial orientador da fala é muito frágil e a criança é facilmente atraída por outros estímulos.

É somente a partir de meados do segundo ano de vida que a orientação verbal ganha mais estabilidade na orientação da atenção voluntária, pois a ação da instrução verbal, que orienta a atenção da criança, só é assegurada nas etapas iniciais nos casos em que coincide com a percepção imediata da criança. Aos dois anos ou dois anos e meio, uma simples instrução pode orientar a atenção da criança, levando ao seu cumprimento, ao passo que uma instrução complexa não tem o mesmo potencial organizador para ela.

Luria (1979b) afirma que a evolução da linguagem na criança produz uma transformação na orientação de sua atenção, conferindo-lhe uma nova qualidade. Ela ganha autonomia para dirigir sua atenção a partir de si mesma, estabelecendo uma nova forma de organização interior da atenção, já que, nos seus estágios iniciais de desenvolvimento, a atenção está dividida entre o cuidador e a criança, mas esse é só o aspecto inicial da atenção voluntária. Conforme Vygotsky e Luria (2007):

Pela importância de seu papel nesse tipo de operação (ao que concerne à interfuncionalidade das funções psíquicas) deveria conceder-se à atenção o primeiro lugar dentre as funções. Todos os pesquisadores, desde Köhler, têm feito notar que a direção tomada pela atenção, ou a distração, constitui um fator essencial no êxito ou no fracasso de uma operação prática [...]. Mas o ponto essencial no desenvolvimento desse processo é que a criança, ao contrário do animal, se mostra capaz de transferir sua atenção com independência e de maneira ativa, reconstruindo sua percepção e liberando-se, em grau considerável, sua submissão à estrutura de um determinado campo perceptivo. Ao associar o uso de instrumentos com a fala (o que acontece primeiro de maneira sincrética, e mais tarde sinteticamente) em uma determinada etapa de seu desenvolvimento, a criança transfere com ela a atividade de sua atenção a um novo plano. *Graças à função indicativa das palavras a criança começa a dominar sua atenção, criando novos centros estruturais da situação percebida* (VYGOTSKI E LURIA, 2007, p. 44 [grifos nossos]).

Por conseguinte, a fala permite que a atenção deixe de operar apenas com as propriedades dos estímulos captados sensorialmente, porque, em unidade com o campo perceptivo, ela passa a existir no campo simbólico. A partir do entrecruzamento entre linguagem e pensamento, a pessoa começa a dominar o significado da palavra e é essa conquista que requalifica sua atenção.

2.5. Aspectos gerais do desenvolvimento da atenção do pré-escolar

O desenvolvimento da atenção do pré-escolar está articulado às especificidades gerais dessa faixa etária conforme analisamos na seção 1. Ressaltamos, assim, a importância e a necessidade do jogo nesse processo. Isso porque, como já apontamos, essa atividade dominante propicia o afloramento e despontando na criança de funções psíquicas como a atenção dirigida. Além disso, promove o desenvolvimento de sua volição e o autocontrole da conduta, aspectos que abordaremos nesta subseção.

O desenvolvimento da vontade na criança pré-escolar está no bojo do controle consciente do seu comportamento, por isso não há como desenvolver autocontrole da conduta se não houver volição (vontade).

De acordo com Mukhina (1996), o controle consciente do comportamento só começa a se formar na idade pré-escolar. Nessa idade, há a coexistência de ações volitivas com as ações não-premeditadas ou impulsivas que resultam de sentimentos ou desejos circunstanciais. Assim, temos na idade pré-escolar o surgimento e o desenvolvimento das atividades volitivas, mesmo que sua aplicação e seu peso na conduta ainda sejam limitados.

A vontade surge na criança como um controle consciente de sua conduta no que concerne a suas ações externas e internas. Ao longo do processo de educação e instrução, e diante da demanda dos adultos e das outras crianças, ela aprende a subordinar suas ações a fim de alcançar seus objetivos por meio da superação de obstáculos, como, por exemplo, permanecer quieta nas aulas, apesar de dominar seu corpo com dificuldade (MUKHINA, 1996).

Inicialmente, essa tarefa requer um controle externo (do seu corpo físico), já que a criança pode se manter relativamente imóvel se observar suas mãos, seus pés ou seu corpo, procurando fazer com que não “desobedeçam”. Pouco a pouco, aprenderá a controlar a posição de seu corpo por meio das sensações musculares. Há o surgimento do controle interno, uma vez que o pré-escolar aprende a controlar sua percepção, sua memória e seu pensamento, conforme elucidado na seguinte passagem:

Em um desenho algumas crianças patinam no gelo e uma delas perdeu a luva (a luva aparece sobre o gelo e um dos patinadores está com a mão coberta). Se pedirmos a uma criança de 3 anos para apontar o patinador que perdeu a luva, ela não conseguirá. A criança passeia a vista desordenadamente de uma figura para a outra, quando a tarefa requer observar uma por uma todas as figuras. Mais tarde, com a ajuda do adulto, a criança assimila a percepção voluntária e aprende a resolver esse problema controlando o movimento do olhar (MUKHINA, 1996, p. 119).

O controle dos processos de memorização e reprodução torna-se possível quando a criança se aproxima dos 4 anos. Nessa idade, já pode se propor uma tarefa para a qual o adulto a encarregou ou, ainda, propor-lhe aprender de cor uma poesia de que gosta. Destarte, os pré-escolares de idade mediana e os mais velhos já controlam sua atividade intelectual, assim, quando montam um quebra-cabeça,

experimentam várias possibilidades de encaixe até encontrar a solução (VYGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1996).

Conforme Mukhina (1996), há tendências principais no desenvolvimento das atividades volitivas do pré-escolar, sendo elas: persistência para alcançar o objetivo; relações entre o objetivo das operações e sua motivação; o crescente papel regulador da linguagem no cumprimento das ações.

A persistência da criança para alcançar um objetivo manifesta-se já na primeira infância, quando, por exemplo, a criança se arrasta até um brinquedo que chamou sua atenção e quer alcançá-lo. Nesse caso, o brinquedo aparece como o objetivo para o qual a criança dirige sua operação. Mas, essa persistência para alcançar um objetivo ainda não é uma ação volitiva, pois, nesse caso, é o objeto que atrai a criança e a incentiva a agir, ao passo que, na autêntica ação volitiva, é a própria criança que fixa um objetivo para si ou aceita o objetivo indicado por outro (quem está dirigindo a conduta da criança).

Na criança em idade pré-escolar, forma-se paulatinamente a capacidade de manter esse objetivo. Mukhina (1996) nos dá um testemunho a esse respeito relatando uma experiência com crianças de 2 a 7 anos que rolavam uma bola por um sulco estreito até uma linha indicada:

[...] as crianças empurravam a bola com as duas mãos, o que as obrigava a caminhar abaixadas. Quando a criança tinha percorrido metade do caminho, um lindo carrinho de brinquedo era disparado a seu encontro. A maioria das crianças de 2 anos soltava a bola para brincar com o carrinho. Depois de ter brincado um pouco, algumas crianças lembravam da bola e a empurravam até a linha indicada. Outras nem pensavam mais na bola. Somente a metade das crianças cumpriu a missão, embora quase todas se detivessem para brincar com o carrinho. As crianças de 3 anos foram mais firmes do que as menores: quase 80% delas realizou a missão. Todas as crianças com mais de 5 anos levaram a bola até o final e só pouquíssimas se distraíram (MUKHINA, 1996, p. 222).

Para que a criança em idade pré-escolar mostre persistência na consecução de um propósito, é relevante atentar para seus êxitos e fracassos ao cumpri-lo. A criança pré-escolar de idade mediana perde o estímulo para alcançar o objetivo se fracassar ao realizar uma operação. Mas, se sua atividade tiver se desenvolvido bem, ela procurará realizar a tarefa até o fim. As crianças em idade pré-escolar

maior comportam-se de maneira semelhante, embora algumas já demonstrem um comportamento distinto, já que procuram superar as dificuldades a qualquer custo e pedem outra oportunidade resistindo a renunciar (MUKHINA, 1996).

Nas ações orientadas diretamente pelos sentimentos e desejos da criança, o objetivo e a motivação coincidem, ou seja, o resultado direto da operação é precisamente o pretendido ao empreendê-la. Por exemplo, quando a criança pequena tenta alcançar um brinquedo, ela faz isso porque o brinquedo lhe interessa e porque quer ficar com ele. Atingindo seu objetivo (o brinquedo), a criança vê satisfeita sua motivação. Já na idade pré-escolar, a criança adquire a possibilidade de controlar sua conduta devido a ações de um novo tipo em que o objetivo não coincide com a motivação.

Por conseguinte, conforme analisou Mukhina (1996), o desenvolvimento da vontade da criança está intimamente relacionado com a mudança das motivações, o que ocorre na idade pré-escolar. A orientação concreta da vontade e a passagem para o primeiro plano das motivações que a criança considera mais importantes permitem que ela se proponha de forma consciente um objetivo sem, contudo, deixar-se levar por outros impulsos que a desviem para motivações menos importantes. Entre as motivações podemos citar agradar a professora com seu trabalho ou arrumar os brinquedos para poder brincar depois (LEONTIEV, 1987).

Ao longo da infância pré-escolar, quando está em processo de educação, a criança adquire a capacidade de criar motivos mais importantes que se subordinam a outros. Em geral, esses motivos prioritários têm motivação social e afetiva, como confeccionar presentes para a mãe. Mas, se a tarefa for relativamente complexa e prolongada, o pré-escolar de idade mediana e, até mesmo, o maior mantém viva a motivação e subordina a ela suas operações somente em presença do adulto que lhe propôs a tarefa. Se o adulto sair da sala, as crianças começam a realizar outras ações alheias à tarefa ou param de agir. Desse modo, a presença e a mediação do adulto cumprem um fundamental papel na organização da atividade da criança.

No que concerne ao papel mediador da linguagem no desenvolvimento das operações volitivas, cabe ressaltar que elas são planejadas e reguladas por meio dessa função psíquica, por exemplo: a criança formula verbalmente e para si mesma aquilo que se propõe a fazer, discutindo consigo as decisões possíveis no choque de motivações. Ela ainda lembra a si mesma o motivo da operação e se ordena atingir o objetivo. Esse valor regulador da linguagem surge com o tempo, de modo

que a criança adquire a capacidade de controlar e regular verbalmente seus próprios atos aplicando a si as formas de controle da conduta que os adultos utilizaram com ela (MUKHINA, 1996).

Ao começar a infância pré-escolar, a criança compreende bem a linguagem e a utiliza para se comunicar com os que a rodeiam, mas ainda não é capaz de realizar operações complexas mediante instruções verbais. As indicações do adulto podem estimulá-la a começar uma operação ou a abandoná-la. Nessa idade, a linguagem da criança acompanha sua operação e formula seus resultados, mas ainda não planeja nem regula a operação. A criança pode assinalar com palavras o objetivo da ação (desenhar uma pessoa, construir uma casa, brincar de médico), mas ainda não explica verbalmente *como* cumprirá aquilo a que se propõe.

Para a criança em idade pré-escolar mediana, as explicações verbais do adulto são mais duradouras: a criança recebe as instruções, compreende-as, começa a agir corretamente e não requer que lhe indiquem cada movimento. A criança começa a recorrer à sua própria linguagem para planejar a operação (“desenharei um bosque, desenharei muitas árvores e depois uma lebre”) e para se orientar por ela. Nessa idade, a criança geralmente orienta suas próprias ações em voz alta. Essa orientação linguística ainda é muito imperfeita. Isso explica em grande medida por que a criança acha difícil manter a motivação e o objetivo de sua ação.

Concomitantemente ao papel que exerce no desenvolvimento do controle da conduta do pré-escolar, a linguagem atua também no desenvolvimento de sua atenção, visto que o desenvolvimento da linguagem retroage sobre a psique infantil em sua interfuncionalidade.

Yendovitskaya (1974) em suas pesquisas também apontou que durante a idade pré-escolar é possível perceber um aumento significativo da atenção: a atenção involuntária tem um nítido aumento na sua estabilidade e duração. Percebe-se, ainda, o início do desenvolvimento da atenção premeditada ou voluntária. Por conseguinte, é nessa idade que a criança começa a aprender a ser atenciosa. Ela aprende, por exemplo, a isolar os elementos do ambiente ao seu redor, o que é importante para regular o comportamento e as atividades correspondentes às tarefas dadas pelo adulto.

Isso porque, ainda de acordo com Yendovitskaya (1974), nas fases iniciais, a atenção da criança é atraída, em primeiro lugar, por um estímulo novo assim como pelas mudanças no ambiente (a força do estímulo é um fator muito importante na

hora de atrair a atenção da criança). Ruídos altos, luz forte, ou toque físico inesperado invocam na criança reações que buscam familiarização com esses estímulos que são estáveis e significativos e por objetos associados com experiências emocionais agudas, o que caracteriza a atenção involuntária. O significado dos estímulos é diretamente relacionado à satisfação das necessidades da criança.

Já a atenção voluntária, diferentemente da atenção involuntária que depende da intensidade das influências externas ou da atratividade direta dos objetos, é invocada e mantida por motivos que não são diretamente relacionados ao seu objeto.

Nesse sentido, Vygotski (1995) e Leontiev (1931), ao analisarem a natureza da atenção voluntária, enfatizaram o papel social e histórico das condições de vida na aparição da atenção voluntária no indivíduo. A regulação voluntária da atenção é invocada pelas exigências das atividades sócio-históricas, que se atualizaram com a ajuda da linguagem. Cada indivíduo em seu processo de desenvolvimento adquire métodos tradicionais de organização da atenção. Por isso, nessa perspectiva, a formação da atenção voluntária na ontogenia começa dessa maneira: o adulto, com a ajuda de palavras, gestos e outras ações, atrai a atenção da criança para vários aspectos da realidade. Gradualmente, a criança aprende a utilizar esses meios para organizar sua atenção que, conseqüentemente, adquire caráter voluntário.

Como diversos estudos indicam, as condições de vida da criança e suas atividades são decisivas para a formação da atenção. Assim, a mudança durante a idade pré-escolar para um tipo mais complexo de ação orientada – que abrange desde atividades de aprendizagem a tarefas simples, nas quais a criança tem que levar em consideração regras e pré-requisitos de adultos e da comunidade – exerce uma influência importante no desenvolvimento da atenção voluntária.

As experiências de Vygotsky (1956) descrevem a formação das fases iniciais da atenção voluntária:

Crianças, durante a diversão, foram solicitadas a adivinharem quais dos copos cobertos diante deles tinham amendoins. Os copos eram cobertos com pedaços de papelão cinza e de cores escuras. Quando a criança acertava ela ganhava os amendoins. Se ela errava ela era punida. As crianças, resolvendo o problema por tentativa e erro, não foram capazes de notar ou fixar sua atenção no fato de que os únicos copos com amendoins eram aqueles cobertos por cores

escuras. Repetição múltipla de suas tentativas (45 a 49 tentativas) não resultou em melhoria. Ao introduzir um método especial que ajudava as crianças a deduzirem o sinal (cores escuras) é que as crianças de 5 anos foram capazes de resolverem o problema. O seguinte método foi utilizado: enquanto o sujeito estava olhando, o pesquisador colocou um amendoim em um dos copos e o cobriu com papelão de cor escura, silenciosamente apontando para o copo com sua mão. Com seu próximo movimento, ele apontava para o papelão cinza que cobria o copo vazio. Esse gesto indicador foi o suficiente para atrair a atenção da criança para o indicador necessário para que ela pudesse isolá-lo e utilizá-lo para guiar suas ações. Nas experiências controladas, quando as tampas eram mudadas as crianças infalivelmente abriam as tampas escuras (YENDOVITSKAYA, 1974, p. 78 [tradução nossa]).

O gesto do pesquisador para ajudar a criança, no entanto, apenas tinha a função de auxiliar o nascimento da ação voluntária. A fala é de grande importância nesse processo. Yendovitskaya (1974) pontua, na obra de Martinovskaya (1952), dados interessantes que indicam que utilizando instrução verbal é possível direcionar a atenção de crianças pré-escolares para os componentes da situação que sozinhos não atrairiam atenção.

A regulação da atenção através da fala permite que alguém possa direcionar a atenção de crianças (começando com as crianças de idade pré-escolar) mesmo com a presença de estímulo direto de influências externas. Assim, é possível moldar o comportamento e deixá-lo mais livre e mais adequado à situação. A apresentação verbal de certos objetivos e tarefas garante o isolamento de qualquer elemento da situação e a dependência gerada em cima desse fator durante a execução da ação. Conforme Mukhina (1996) já ressaltou, a linguagem é um meio universal para regular a conduta da criança, além dos meios situacionais. Para a autora, “a atenção voluntária se forma na idade pré-escolar, conectada à crescente importância da linguagem para regular a conduta da criança” (MUKHINA, 1996, p.286).

Em crianças de 3 a 5 anos, a instrução verbal, mesmo quando repetida várias vezes, não resultou no ajuste de suas reações. Para obter esse resultado desejado era necessário repetir várias vezes a mudança de um tipo de ação para a outra utilizando o sinal indicador. Além disso, o pesquisador tinha que repetir as instruções verbais com cada mudança. As crianças dessa idade ouviam a instrução preliminar de forma passiva, sem demonstrar atenção às condições concretas da ação. Elas não demonstraram reações orientadas.

O desenvolvimento da atenção na criança de 2 a 3 anos tem como principal fator a interação com o adulto socializador para o estabelecimento de sua relação com o ambiente. A emergência da interação social do adulto com a criança é marcada pelo surgimento, na criança de 2 a 3 meses, de uma reação de excitação característica invocada ao ver o adulto. Durante essa interação, é possível cativar a atenção da criança e organizar sua familiarização com o ambiente através da invocação de reações sensoriais a um determinado objeto (YENDOVITSKAYA, 1974).

Ao longo da interação, o adulto primeiro começa a utilizar gestos indicativos e depois palavras para atrair a atenção da criança. Ao fazer isso, o adulto parece fortalecer a influência direta do objeto e, assim, desvia a atenção da criança dos outros objetos presentes no seu ambiente. Conseqüentemente, a criança começa a utilizar primeiro os gestos indicativos e depois as palavras. O tempo na utilização das palavras depende do ritmo necessário para dominar a fala. Como resultado da utilização de gestos e palavras, a criança aprende a isolar objetos do ambiente ao seu redor e a atrair a atenção de outro ser humano.

Para as crianças de 1 a 2 anos com maior experiência, um número maior de objetos e eventos começa a atrair a atenção, invocando nela posicionamentos e orientando reações exploratórias. Dunayevsky afirma que, com maior idade, o número de objetos que atraem a atenção da criança aumenta e suas ações começam a ser subservientes às relações objetivas que a criança estabelece entre os objetos. Como exemplo, pode-se afirmar que a diferença entre uma criança de dois anos a dois anos e meio e uma criança de um a um ano e meio de idade é que a última apenas derruba ou coloca os objetos em sua boca, enquanto que a primeira se orienta para unir a ponta de um objeto em outro.

Um aspecto característico da ação de uma criança durante os anos de pré-primário é sua natureza involuntária e não premeditada. A atenção é totalmente determinada pelas condições primárias dos objetos, como a beleza e a novidade. As crianças ainda não podem isolar vários elementos de uma dada situação baseando-se apenas num determinado objetivo que corresponde a uma tarefa específica. A atenção proposital e deliberada apenas começa a se concretizar na criança durante os anos de pré-escola, tornando-se mais estável, ampla e produtiva.

As crianças em idade pré-escolar podem examinar com concentração um tipo de objeto por um período relativamente longo, bem como senti-lo e interagir com ele.

Ao se aproximarem do final dessa idade, as crianças já podem se manter relativamente atentas, não apenas com objetos que são percebidos por seus órgãos sensoriais, mas também através de descrições verbais, que fornecem imagens claras e específicas. Uma criança de dois anos e meio e três anos de idade já pode ouvir atentamente poemas curtos, contos de fadas e histórias e imagina, internamente, o que é produzido por seu inconsciente (YENDOVITSKAYA, 1974).

Os dados de Agenosova, conforme cita Yendovitskaya (1974), também confirmam o aumento da estabilidade da atenção durante a idade pré-escolar. Enquanto controlava a duração do tempo para exploração visual, a pesquisadora solicitava que as crianças examinassem uma foto de conteúdo simples. O fator mais observado foi o intervalo de tempo entre a primeira olhada e o momento em que a criança desvia o olhar, mudando o foco de sua atenção para o pesquisador ou para o ambiente ao seu redor (crianças de 3 a 4 anos de idade, via de regra, não voltavam a explorar a foto). O tempo médio utilizado por crianças de idades variadas para examinar a foto mostra que a estabilidade de atenção (exploração concentrada) aumenta do aluno pré-escolar mais novo ao aluno pré-escolar mais velho em quase duas vezes (de 6,8 segundos para 12,3 segundos).

Em uma experiência de Petukhova (1955), foi dada às crianças uma tarefa relativamente desinteressante que exigia colocar pedaços de papel colorido em caixas diferentes de acordo com suas cores. No que se refere ao tempo médio dedicado a este tipo de atividade e ao tempo médio de desinteresse para crianças de várias idades, os dados demonstram diferenças consideráveis na estabilidade da atenção (ver tabela 5). As crianças pré-escolares mais velhas não só continuam a fazer uma tarefa desinteressante (dada por um adulto) por um tempo maior, mas também desviam sua atenção da tarefa com menos frequência que as crianças pré-escolares mais jovens.

Figura 7: Estabilidade da atenção e atividade da criança.¹⁹

Table 5.
Stability of Attention to Activity in Children

Age (years)	Duration of Activity (minutes)	Duration of Distraction (minutes)
2.5-3.5	17.5	7.8
3.5-4.5	37.4	7.5
4.5-5.5	51.4	6.4
5.5-6.5	62.8	1.6

Fonte: T. V. YENDOVITSKAYA (1974, p.70).

Durante a idade pré-escolar, um aumento na estabilidade da atenção é acompanhado de um aumento no tempo de atenção. Além disso, de acordo com o que foi determinado com base em resultados experimentais, isso se aplica tanto à atenção voluntária quanto à atenção involuntária.

Por conseguinte, as experiências psicológicas indicam que a atenção voluntária começa a se formar já na idade pré-escolar e que o desenvolvimento da atenção voluntária é fortemente ligado ao aumento do papel dos componentes linguísticos na regulação das atividades da criança. Esses componentes podem ocorrer na forma de instruções verbais de um adulto, bem como na forma de autossinalização linguística, isto é, por meio de denominação verbal dos elementos da situação que requerem atenção durante a realização das atividades pela própria criança.

No que concerne à estabilização da atenção da criança na idade pré-escolar, cabe entender esse processo vinculado à especificidade da atividade dominante da criança nessa idade, que são os jogos de papéis conforme analisamos na seção 1 deste trabalho. Nessa direção, Mukhina (1996) observa que, à medida que a atividade da criança se torna mais complexa e aumenta seu desenvolvimento intelectual, a atenção passa a ser mais concentrada e estável. Nessa idade, as

¹⁹ As colunas indicam respectivamente: idade em anos, duração da atividade em minutos e duração da distração em minutos.

crianças reproduzem no jogo ações e relações humanas mais complexas com a introdução de novas situações, o que contribui para manter o seu interesse.

Em vista disso, a organização correta da atividade da criança atua como um fator importante no desenvolvimento da atenção voluntária. Assim, a clareza com que a tarefa, o objetivo e as condições são descritos e o modo como os elementos situacionais (importantes para a realização da atividade) são identificados determinam o nível de atenção da criança. Por essas razões, conforme Mukhina (1996), o cultivo da atenção voluntária premeditada é um dos problemas mais importantes da pedagogia pré-escolar e uma das condições fundamentais para a preparação da criança para o ensino escolar.

3. ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE ENSINO E DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO

Nesta seção, propomos analisar a relação entre a organização do ensino e o desenvolvimento da atenção voluntária na criança de 4 a 5 anos. Fundamentando-nos no materialismo dialético, tomamos a tríade forma-conteúdo-destinatário como referência para iniciar a análise geral dos dados, o que nos levou à proposição de três categorias centrais que instrumentalizaram o aprofundamento analítico das relações entre condições de ensino e desenvolvimento da atenção: *natureza da atividade; qualidade da mediação do professor, tempo de concentração e dispersão da turma* durante a realização das atividades dirigidas pelo professor.

Em face do exposto, esta seção está dividida em quatro itens principais: i) Caracterização da escola; ii) Procedimentos de coleta; iii) Descrição analítica dos dados e iv) Análise geral dos dados.

Desse modo, em um primeiro momento, realizaremos uma breve descrição do cenário de investigação das duas escolas onde foi realizada essa pesquisa e explicitaremos o projeto político pedagógico de ambas. Em um segundo momento, delinearemos o caminho que adotamos nos procedimentos metodológicos para coleta e análise dos dados. Para finalizarmos, colocamos em destaque a relação entre a organização do ensino e o desenvolvimento da atenção voluntária.

3.1. Caracterizações do CER Ana Maria Mazzalli ²⁰:

A escola Ana Maria Mazzalli localiza-se na periferia do município, que é constituída em sua maior parte por domicílios e se localiza a aproximadamente dez quilômetros do centro da cidade.

²⁰ Todos os nomes utilizados neste capítulo são fictícios.

Nesse bairro, além dessa rede de atendimento à educação infantil, temos também uma escola para o ensino fundamental: Professora Janete Soares. Localizam-se uma ao lado da outra e são divididas por uma cerca de arame.

No plano de gestão do centro de educação e recreação (CER) Ana Maria Mazzalli (2013), temos o que a escola se configura em três modalidades de ensino:

(i) *Creche*: Berçário I, Berçário II, Classe Intermediária e 3 anos (3ª etapa).

Os berçários I e II educam crianças de 0-2 anos, enquanto que a Classe Intermediária e 3 anos educa crianças entre 2-3 anos.

(ii) *Pré-escola*: modalidade que educa crianças de 4 e 5 anos (4ª etapa/5ª etapa).

(iii) *Recreação*: modalidade que abrange crianças de 3 a 5 anos que frequentam a escola em período integral, que é dividido da seguinte maneira: crianças ficam em um período com a professora e no contra período com os agentes educacionais.

Horário de Atendimento:

De segunda à sexta-feira das 7h30 às 17hs:

- Alunos parciais manhã: das 7h30 às 11h30;
- Alunos parciais tarde: das 13hs às 17hs;
- Alunos integrais: das 7h30 às 17hs;
- Alunos integrais reduzidos: das 7h30 às 14h30.

Ainda de acordo com o plano de gestão da escola (2013), no período oposto ao que os alunos estão em aula com as professoras, os integrais de 3ª, 4ª e 5ª etapas participam da modalidade de recreação, que conta com o trabalho de quatro agentes educacionais que realizam atividades de integração, o que a gestão escolar chamou de “trinômio brincar, cuidar e educar”. Os alunos integrais, no período em que não estão com a professora titular, ficam sob a tutela da agente educacional auxiliar. Já os alunos de berçário que são integrais permanecem todo o período com sua educadora (agente educacional).

Há também uma professora substituta no período da manhã e outra no período da tarde. Essas professoras auxiliam o trabalho pedagógico, desenvolvendo os projetos “Aqui se brinca” e “Comer melhor”. O primeiro preocupa-se em utilizar

melhor o espaço da escola e o segundo visa melhorar a alimentação das crianças e evitar desperdícios de alimentos.

3.2. Os sujeitos participantes da pesquisa

A pesquisa contou com a participação de um grupo de alunos conforme especificaremos no quadro a seguir e de duas professoras. Acompanhamos esse grupo de alunos durante a transição de sua faixa etária de 4 a 5 anos de idade. Para cada faixa etária, há uma respectiva professora.

Quadro 1: Professores

PROFESSOR	ATUAÇÃO	IDADE	FORMAÇÃO
Professora Rosa	Educação Infantil	40 anos	Pedagogia – Ufscar
Professora Célia	Educação Infantil	47 anos	Normal Superior – Pedagogia Uniararas à Distância

(FONTE: Próprio autor)

Quadro 2: Alunos

Nº ALUNOS	IDADE	DATA	PERÍODO DE AULA	PROFESSOR RESPONSÁVEL
25	4 anos	1º semestre de 2013	Manhã	Professora Rosa
28*	4 anos	2º semestre de 2013	Manhã	Professora Rosa
19	5 anos	1 semestre de 2014	Manhã	Professora Célia
16**	5 anos	2º semestre de 2014	Manhã	Professora Célia

(FONTE: Próprio autor)

*Houve o aumento de 3 alunos ao longo dos dois semestres de 2013.

** Constatou-se a ausência de 3 alunos ao longo dos dois semestres de 2014.

3.3. Procedimentos de coleta

Conforme já sinalizamos, a coleta de dados da presente pesquisa ocorreu entre o período que compreende abril de 2013 a novembro de 2014.²¹ Cabe ressaltar que desde os primeiros encaminhamentos para a realização deste trabalho houve grande solicitude da parte da Secretaria de Educação do município das escolas selecionadas, assim como dos diretores e professores.

As observações ocorreram uma vez por semana, em sua maior parte durante o período integral das aulas, com alternância dos dias da semana para uma melhor captação da rotina escolar. A coleta de dados foi feita por meio de registros de observação em caderno de campo e filmagens feitas da sala de aula. O conteúdo integral das filmagens foi transcrito a fim de possibilitar a análise dos dados.

Quadro 3: Etapas de desenvolvimento da pesquisa

Procedimentos de pesquisa	Objetivos	Duração	Instrumento de coleta de dados
Solicitação de autorização para coleta de dados na Secretaria Municipal de Ensino	Inserção nas escolas	Abril de 2013 a junho de 2013	_____
Entrega de documentação para o Comitê de Ética	Aprovação da pesquisa	Junho de 2013	_____
Ingresso na escola	Período de adaptação da escola em relação à presença do pesquisador. Foi realizada observação geral da escola e da dinâmica em sala de aula	Agosto e setembro de 2013	Registro no diário de campo
Escolhas de sujeitos de pesquisa	Escolha da turma a ser acompanhada	Setembro de 2013	Por meio de observação e conversa com os professores
Reunião com os responsáveis	Explicação dos objetivos da pesquisa e coleta de assinatura do TCLE	Setembro de 2013	_____
Observações e filmagens	Realização de observações e filmagens	Outubro e novembro de 2013	Registros, filmagens e transcrições

²¹ Desde a autorização da Secretaria de Educação do município em questão à liberação do Comitê de Ética da UNESP – Araraquara-SP

Observações e filmagens	Realização das observações e filmagens	Março, abril e maio de 2014	Registros, filmagens e transcrições
-------------------------	----------------------------------------	-----------------------------	-------------------------------------

(FONTE: Próprio autor)

Média de horas de registros ampliados e filmagens: 25 horas.

Os dados foram analisados tendo como orientação a tríade forma-conteúdo-destinatário, tomando como eixos analíticos a qualidade da mediação, o tempo de concentração e dispersão da turma durante a realização de atividades dirigidas pelo professor e a natureza da atividade.

Na análise das situações observadas, pautando-nos na perspectiva histórico-cultural, procuramos estabelecer relações entre esses três aspectos e a promoção do desenvolvimento da atenção voluntária.

Para tanto, procuramos destacar dos dados coletados, com base nessas categorias, elementos que, de acordo com a psicologia histórico-cultural, promovam o desenvolvimento da atenção voluntária de acordo com a organização do ensino pelo professor.

A partir dessa análise, em conformidade com o método materialista-histórico-dialético, buscamos traços de universalidade que pudessem ser abstraídos da relação singular-particular observada nessa pesquisa, trazendo elementos para a organização de condições de ensino que favoreçam o desenvolvimento dessa função.

3.4. Descrição analítica dos dados

Nessa subseção, destacaremos primeiramente os dados coletados com a professora que chamamos de Rosa e os alunos de 4 anos de idade no segundo semestre do ano letivo de 2013. Em seguida, analisaremos a atividade da outra professora (que chamamos de Célia) com essa mesma turma de alunos, porém, com 5 anos de idade. A turma dos referidos alunos foi assumida por Célia no primeiro semestre de 2014. No decorrer desses dois semestres, foi calculado o tempo médio de atenção do grupo.

Ao iniciarmos a análise do extenso material de imagens obtido na coleta de dados, identificamos diferenças com relação à alternância entre

concentração/dispersão que o grupo de alunos apresentava durante o desenvolvimento das atividades dirigidas por cada professora de acordo com o planejamento pedagógico de cada uma. Partindo dessa percepção, inicialmente visual, buscamos garantir maior objetividade aos dados formulando duas classificações para o tipo de atenção manifestada pelo grupo de alunos em geral durante a realização das atividades dirigidas: atenção satisfatória e atenção insatisfatória. Em seguida, tendo como referência as manifestações da turma como um todo, quantificamos o tempo de duração da atenção segundo essas duas classes.

Quantificamos como tempo de atenção satisfatória ou período de atenção satisfatória o momento em que a maior parte dos alunos em sala de aula mantém a atenção voltada para a atividade proposta pelo professor, identificando o que ele propõe e executando tal tarefa. Esse critério fundamenta-se em Rubinstein (1973), mais especificamente, na afirmação do autor de que esse momento de manutenção do foco dá qualidade de concentração para a atenção. Esse momento ocorre quando o indivíduo mantém a atenção na realização de uma tarefa e consegue concluí-la.

Já como tempo de atenção insatisfatória, consideramos os momentos em que, visivelmente, a maior parte do grupo de alunos está totalmente voltada para outros estímulos que não são aqueles concernentes à atividade indicada pelo professor, isto é, quanto estão, executando ações que não condizem com a tarefa proposta. Como exemplo, podemos citar a seguinte situação: ao invés de se voltar para a história lida pelo professor, a maior parte dos alunos encontra-se conversando sobre um assunto não pertinente à narrativa. Esse critério pauta-se em Gonobolin & Smirnov (1969), que afirmam ser este um período de distração, ou seja, um estado em que o sujeito não mantém uma atenção regular ou intensa sobre algo, pois a todo momento se distrai com algo acessório, passando de um estímulo a outro. Essa instabilidade da atenção culmina em uma desorganização da sua atividade. Ademais, também consideramos que a atenção insatisfatória ocorre quando o aluno apresentou uma atenção voluntária, mas essa atenção não foi garantida pela natureza da atividade planejada pelo professor e nem indicada para que ele a realizasse.

Essa classificação fez-se necessária em virtude da grande dificuldade posta de se mensurar e avaliar o desenvolvimento dessa função psíquica, pois,

diferentemente de outras funções psíquicas como a percepção, a memória e o pensamento, a atenção não possui um conteúdo especial por coabitar no interior destas outras funções. É a atenção que caracteriza a dinâmica que tem o transcurso desses outros processos psíquicos.

A criança nessa faixa etária (4 e 5 anos) está em pleno processo de desenvolvimento da sua atenção voluntária, por isso, ainda é muito dependente dos estímulos externos para direcionar sua atenção. Daí a necessidade de se identificar as condições de ensino em que o grupo de alunos mantém o foco de atenção voltado para a atividade dirigida pelo professor.

Portanto, para a análise dos dados calculamos o tempo médio de atenção do grupo, considerando o tempo de atenção satisfatória quando a maior parte dos alunos realizava até o final a atividade pedagógica proposta pelo professor e insatisfatória caso o contrário ocorresse.

3.4.1. Os dados da professora Rosa e os alunos de 4 anos

A professora Rosa foi quem trabalhou com a turma de alunos acompanhada por essa pesquisa, no momento em que eles estavam com 4 anos de idade.

Para uma melhor compreensão dos dados da presente pesquisa, apresentamos a tabela referente às atividades realizadas por essa professora (que acompanhamos ao longo do 2º semestre de 2013), ao tempo de atenção que consideramos satisfatória ou insatisfatória para as crianças no processo de ensino-aprendizagem e à duração total da atividade pedagógica.

Quadro 4: Dados – professora Rosa.

Data	Ações de ensino Observadas - Professora Rosa	Tempo Total duração das ações observadas (minutos)	Tempo Total de Atenção Satisfatória	Tempo Total de Atenção Insatisfatória	Variação do tempo de atenção em percentual em relação ao tempo total de observação
14/08/2013 Quarta-feira	Canto e contagem do nº de alunos	30 min	30 min	0 min	Tempo total: 90 min Satisfatória: 100%
	Leitura em quiosque	60 min	60 min	0 min	
17/09/2013 Terça-feira	Contagem dos alunos	30 min	30 min	0 min	Tempo total: 110 min Satisfatória: 86, 36 % Insatisfatória: 13,64%
	Café	20 min	20 min	0 min	
	Proposta de desenho	30 min	30 min	0 min	
	Recortar e Colar	30 min	15 min	15 min	
3/10/2013 Quinta-feira	Explicação da tarefa proposta (dia da árvore)	15 min	15 min	0 min	Tempo total: 60 min Satisfatória: 58, 33 % Insatisfatória: 41,66%
	Pintura, recorte e colagem	45 min	20 min	25 min	
17/10/2013 Quinta-feira	Tarefa voltada à oralidade	30 min	30 min	0 min	Tempo total: 30 min Satisfatória: 100 %
29/10/2013 Quinta-feira	Leitura de história	15 min	15 min	0 min	Tempo total: 90 min Satisfatória: 100 %
	Explicação do conceito de animal mamífero	15 min	15 min	0 min	
	Realização de desenho e recorte a partir da história	60 min	60 min	0 min	
12/11/2013 Terça-feira	Leitura de História	16 min	16 min	0 min	Tempo total: 60 min Satisfatória: 93, 33 % Insatisfatória: 6,66%
	Explicação oral sobre o que são seres vivos e não vivos com o uso de cartões	14 min	10 min	4 min	
	Trabalhos com pintura, recorte e colagem para ensinar a categorizar	30 min	30 min	0 min	

	seres vivos e seres não vivos				
19/11/2013 Terça-feira	Desenho de animais domésticos	20 min	20 min	0 min	Tempo total: 60 min Satisfatória: 100 %
	Desenho em dobradura e explicação de formas geométricas	40 min	40 min	0 min	
					Tempo total = 470 min

Fonte: Próprio autor.

Com base nos registros dessa tabela, faremos uma análise descritiva dos dados coletados no que concerne à organização do ensino pelo professor e ao desenvolvimento da atenção voluntária do aluno.

No dia 14 de agosto de 2013, quarta-feira, essa professora cantou com as crianças em sala de aula, contou o número de alunos²², depois se dirigiu a um quiosque na área externa da escola; ela aproveitou esse momento para realizar a leitura do livro *Branca de Neve*. Para tanto, pediu que os alunos se sentassem em círculos e, sentada com eles, leu a historinha e mostrou-lhes as figuras dos livros. Essa atividade durou 30 minutos.

As crianças conversavam e olhavam para outros alunos que se encontravam ao redor, no campo de futebol e no parquinho, porém, quando aumentava a conversa, e no “ir e vir” dos alunos de um lugar a outro, a professora pedia para que eles dessem as mãos cantando e para refazerem o círculo e voltarem a sentar-se. Isso feito, eles voltavam à atenção para o que ela estava dizendo.

Pudemos depreender da ação da professora que, quando ela faz as crianças cantarem e realizarem um círculo, pode haver uma coerência entre o conteúdo pedagógico e a especificidade dessa faixa etária. Essa coerência reside no fato de que essa postura lúdica da professora faz com que aumente potencialmente as chances de as crianças voltarem a se compenetrar na atividade pedagógica, o que ocorreu de fato. Entendemos que a ação pedagógica da professora pode ter garantido uma atenção satisfatória da classe, conforme consta na tabela apresentada.

²² A contagem do número de alunos no início das aulas é uma prática muito comum na Educação Infantil com a finalidade de lhes ensinarem a memorização dos numerais, assim como a noção de quantidade.

Sabemos que, na idade pré-escolar, a atenção voluntária da criança está se formando, por isso a relevância desse tipo de mediação pedagógica realizada pela professora pode promover uma estabilidade da atenção voluntária a partir da atenção involuntária. É justamente a partir desses momentos de involuntariedade atencional que o professor tem a oportunidade de dirigir o processo de ensino-aprendizagem para que se desenvolvam as funções psíquicas da criança, como no caso a atenção voluntária. Momentos de dispersão sempre ocorrerão em qualquer processo pedagógico, mas a questão importante está no *modo como agirá o professor nessas circunstâncias*.

No dia 17 de setembro de 2013, terça-feira, a professora iniciou a aula fazendo a contagem do número de alunos presentes. Essa professora faz um desenho de uma menina e, em frente da menina, bolinhas referentes ao número de meninas presentes, e um menino, para os homens. Essa contagem levou aproximadamente 30 minutos com os alunos bem concentrados. Em seguida, fizeram um café no refeitório da escola.

De volta à sala de aula, a professora Rosa pediu para que os alunos se sentassem em círculos para ler a história “*A Margarida Friorenta*”. Antes de começar a historinha, cantou a música “*Tumbalacatumba tumba ta. Quando o relógio bate a uma todas as caveiras saem da tumba*” para fazer com que os alunos se sentassem. Estavam presentes 18 alunos, que prestaram bastante atenção à leitura da professora, que durou trinta minutos.

Em seguida, a professora começou a explicar como os alunos deveriam fazer a atividade pedagógica proposta concernente à leitura do livro. Primeiro, as crianças começaram a desenhar a Margarida Friorenta no caderno com canetão, levando de 25-30 minutos para essa atividade. Depois, começaram a pintar um jogo da memória, recortando-o e colando-o no caderno, o que levou em média 30 minutos. Porém, começaram a ficar mais dispersos e reclamaram de dor no braço. Alguns pararam aos 15 minutos, outros concluíram.

Durante a realização da contagem, quando a professora insere nessa atividade pedagógica um novo estímulo na lousa (o desenho de uma menina ou de um menino presente naquele dia de aula), entendemos que se trata de uma forma de manter constante e intensa a atenção de seu aluno. Isso ocorre porque a introdução desse novo signo organiza a conduta da criança, ou seja, o desenho e a

linguagem atuam, nesse caso, como mediador no desenvolvimento das operações volitivas.

A ação de explicar aos alunos o objetivo da atividade pedagógica a ser realizada significa uma organização lógica entre a natureza da atividade e sua finalidade. Nesse gesto, o professor mobiliza processos que favorecem a formação do sentido da atividade no psiquismo infantil, que é um dos aspectos que promove o desenvolvimento de sua atenção. Estamos falando, portanto, da qualidade da mediação, da natureza da atividade e também do tempo transcorrido, porque aspectos aqui tomados como fundamentais à organização do ensino pelo professor.

No dia 3 de outubro de 2013, a professora Rosa propôs uma atividade com pintura e recorte de uma árvore (atividade motivada pelo dia da árvore – 21/09). Ela fez uma exposição aos alunos para demonstrar como eles deveriam realizar a atividade (primeiro pintar, depois recortar e colar um desenho mimeografado). Em seguida, durante 45 minutos, as crianças realizaram a atividade de pintura, recorte e colagem do desenho. Durante os 20 minutos iniciais, a atenção se manteve satisfatória. No final da aula, observou-se que o tempo de atenção insatisfatória foi de 25 minutos excedendo, portanto, em 5 minutos o tempo de atenção satisfatória. Aqui, por se tratar dos minutos finais de aula, é preciso ponderar sobre a saturação atencional que, como vimos, interfere na manutenção do foco, porém, sem perder sua relação com a natureza da atividade e o modo como é realizada.

A maior parte das crianças, por frequentar a escola desde o maternal, apresentou um bom domínio dos materiais utilizados para essa atividade, bem como bom manuseio da tesoura. Ou seja, há pelas crianças uma apropriação inicial dos instrumentos postos na cultura humana. Esse tipo de trabalho pedagógico tem como base o ensino de procedimentos elementares de uso de instrumentos (PASQUALINI, 2010).

O processo de apropriação ocorre quando o indivíduo reproduz em sua própria atividade as capacidades humanas formadas historicamente. E é durante esse processo de reprodução pela criança de uma atividade que é adequada (porém não idêntica) à atividade encarnada pelas pessoas nessas capacidades que se dá a forma universal de desenvolvimento psíquico da criança, porque a reprodução dessas apropriações culturais permite que as funções psíquicas se complexifiquem.

No dia 17 de outubro de 2013, a atividade proposta foi: “A hora da história”, que concerne à leitura de um livro. Nesse dia, o livro escolhido foi *Feito Bicho*, cujo

enredo da história vincula-se à proposta pedagógica do dia anterior, que consistiu na realização de uma “pesquisa” pelos alunos como dever de casa sobre seus animais de estimação. A professora explicou que há vários tipos de animais, que uns são considerados seres vivos e outros não.

A seguir, ela começou a comentar a história e a fazer perguntas a respeito, pedindo para que as crianças falassem sobre seus animais. Depois disso, passou um dado grande de pelúcia para uma criança e, em seguida, cada criança passou o dado para outra criança, de modo que quem estava com o dado deveria falar sobre seu animal. Essa atividade durou 30 minutos, sendo que, nos últimos 10, eles estavam um pouco mais falantes.

A partir disso, observa-se que há um objetivo bem definido na realização da atividade por essa professora, que tratou do conceito de seres vivos e seres não vivos. E esse objetivo perpassou todas as outras atividades. Por exemplo, a realização da pesquisa em casa pelos alunos sobre seus animais de estimação, como tarefa, parece ter feito com que eles se envolvessem mais com a atividade em sala de aula, despertando-lhes interesse. Ademais, é preciso mencionar a estratégia de linguagem, que possibilitou que a ação do aluno estivesse voltada para o tema da aula, mesmo sem estar na escola ou sem a presença da professora, o que contribuiu para a manutenção do foco pelas crianças.

Além do interesse na condição de estímulo interno, podemos perceber a utilização do dado de pelúcia como um estímulo externo que auxiliou a concentração da atenção pelas crianças. Dessa forma, compreendemos que essa condição de organização da atividade realizada pela professora possibilitou que a atenção dos alunos fosse satisfatória em 30 minutos.

No dia 29 de outubro de 2013, quinta-feira, sem muita explicação do que tratava um livro intitulado “*O Pingo e os Números*”, a professora começou a lê-lo. Iniciou-se, então, uma roda de leitura.

O livro em questão abordava o estudo de animais e frutas, sendo que, no dia anterior, foi solicitado que os alunos trouxessem de casa uma fruta que começasse com a letra de seus nomes. Por isso a leitura do livro dava continuidade a essa atividade da véspera. Os alunos estavam bem falantes e, diante disso, a professora sempre chamava a atenção para que permanecessem concentrados.

Depois da historinha, a professora começou a trabalhar conceitos de animais (mamíferos, aquáticos), pois, com base no calendário escolar, outubro é o mês dos

animais. Em seguida, propôs uma atividade: pintar desenhos prontos dos animais e depois desenhar o “Pingo” (um cachorrinho). Para tanto, a professora foi explicando/desenhando, mostrando como fazer o Pingo. A leitura do livro e a explicação dos conceitos de animais levaram 30 minutos.

A professora pediu para que eles colocassem o nome nos trabalhos e fizessem a tarefa sem conversarem. Enquanto isso, ela procurou corrigir a postura das crianças. A maior parte do grupo manteve a concentração na realização da atividade proposta, recortando os animais e depois pintando e colando, conforme orientação. O grupo apresentou um bom manuseio da tesoura e da cola, realizando a atividade com poucas crianças pedindo ajuda.

A ação da professora em começar a ler a história para os alunos sem explicação (como é costumeiro da sua conduta) pareceu estar atrelada ao fato de a turma estar dispersa. Em função disso, ela fez uso da estratégia de destacar enfaticamente os estímulos visuais do livro, a fim de obter o foco dos alunos, o que momentaneamente teve um resultado positivo. Além da interposição desse estímulo, na condição de mediador pedagógico, ela convidava o tempo todo os alunos a prestarem atenção durante a explicação sobre o que são animais aquáticos e mamíferos, conteúdo principal a ser ensinado por essa professora naquela aula.

Em seguida, ela explicou como eles deveriam fazer a atividade e adotou também a ação de desenhar para as crianças “O Pingo” na lousa, tentando direcionar o foco de atenção dos alunos. Isso porque, à medida que eles tomaram contato com os detalhes do desenho que a professora realizou, foi despertada neles a vontade de fazer como ela. Esse gesto se deve ao fato de que nessa idade a criança tende a reproduzir o que o adulto faz. Ao “tentarem” fazer como a professora, é requerido deles um “aprimoramento” de sua percepção na tentativa de captar os detalhes. Logo após, os alunos recortaram e colaram os desenhos.

Essa mudança da natureza da atividade (leitura, pintura, desenho e recorte) estava articulada ao objetivo central que foi o estudo das diferentes espécies de animais. A mudança de estímulos (no que concerne às diferentes estratégias de ensino do conteúdo) pode despertar o interesse na criança, aliviando a sensação de cansaço. Como vimos, a mudança de estímulos pode recuperar a tenacidade do foco devido à saturação.

No dia 12 de novembro de 2013, após o café, ela leu uma história articulando-a com o conceito de seres vivos e não vivos. Antes de começar a leitura do livro,

Rosa foi buscar seu material em outra sala. Enquanto isso, as crianças ficaram sentadas no chão (isso durou 2 minutos). A professora Rosa disse: “*A historinha que a professora vai contar chama-se Vida no Campo*”. Ela explicou: “*Há pessoas que moram no campo e tem gente que mora na cidade. O campo é onde tem montanha, onde vivem os animais: vaca, cavalo, porquinho. A cidade é onde tem muito prédio, muito trânsito*” (TRANSCRIÇÃO, 2013). Para começar a contar a história, ela pediu para os alunos prestarem atenção e, enquanto lia, mostrava as ilustrações.

Rosa fala para os alunos que quem escreveu a história foi a autora Neide Simões. O livro começa assim: “*Flores de novidades, cores enfeitam as árvores, os arbustos e as plantinhas perfumando o ar*”. E enfatiza para os alunos que “*quando a gente está no campo, vê muitas flores, tem muito mato, tem muitas árvores*” e pergunta aos alunos “*se quando chove não é uma delícia, tudo fica perfumado...*”. A professora continua a contar a história: “*Os insetos ficam zumbindo, os pássaros voam e cantam alegremente, alguns animais ficam pra lá e pra cá, outros entram e saem rápido de sua toca, é assim a vida no campo*” (TRANSCRIÇÃO, 2013).

A docente começa a falar com os alunos e, olhando para as imagens do livro, pede para que eles observem quais animais estão desenhados: “*A cobra tá onde, hein?*”, e um aluno responde que está na árvore. A professora aponta no livro a imagem de uma borboleta e pergunta: “*E aqui, o que é?*”. Os alunos respondem que é uma borboleta e, então, ela pergunta quantas borboletas há, e eles respondem: “*Duas*”. Ela pergunta se há pássaros e os alunos respondem que sim e que são dois. E continua fazendo perguntas sobre os animais, informando aos alunos que a ave que está no livro é o João de Barro e que ele constrói a própria casinha.

Dando continuidade ao planejamento da aula, a professora Rosa, ao terminar a história *Vida no Campo*, começa a trabalhar o conceito de seres-vivos e seres não vivos. Para tanto, começa a cantar uma música para que os alunos que já estavam dispersos voltassem a prestar atenção. A proposta da música foi uma brincadeira para que elas não se mexessem. Rosa começa a cantar a música: “*A caixinha da vovó é cercadinha de cipó, o café tá demorando, com certeza não tem pó. Brasil 2000, quem se mexer, saiu...*” (TRANSCRIÇÃO, 2013).

A professora reitera que a tarefa que os alunos farão é sobre os seres vivos e os seres sem vida, que são, por exemplo, coisas brutas. Para exemplificar, fala sobre a cadeira, que não é um ser vivo, mas que um dia já foi um ser vivo quando árvore. Depois pergunta: “*A cadeira come? Não, né...? Ela cresce? Ela se*

desenvolve? Não, né...?”. Para explicar sobre os seres com vida, ela usa como exemplo uma aluna: *“um dia ela estava na barriga da mãe dela e foi crescendo e o espaço da barriga ficou pequeno e ela nasceu, e a mãe dela deu comida, leite, papinha, e ela cresceu e vai crescer mais ainda e vai virar adulta. Os bichinhos também são assim, uns nascem do ovinho, outros saem da barriga da mamãe”* (TRANSCRIÇÃO, 2013).

Após 16 minutos, acabada a leitura do livro, a professora começa a cantar a música para iniciar a atividade pedagógica de seres vivos e seres não vivos e dá continuidade à aula.

Em seguida, a professora começa a mostrar umas imagens em cartões de seres vivos e seres não vivos que foram embaralhados por ela e escolhidos um de cada vez pelos alunos. A primeira a ser chamada é Ana²³ e ela pega a imagem de sapatinhos de bebê. A professora pergunta para a classe se aquela imagem é de um objeto vivo ou não. Se ele come. Se ele vai crescer. Então, ela começa a falar sobre as plantas, que não têm nariz, mas respiram de outra forma. A próxima aluna a tirar uma cartinha é a Manu. Ela tira a imagem de uma girafa e a professora se põe a explicar que a girafa é um animal selvagem que mora na floresta e é um ser vivo. E assim segue com mais alguns exemplos.

Transcorridos 26 minutos, nota-se que os alunos já estão inquietos, por isso a professora começa a cantar: *“Acordo de manhã bem cedo, não faz mal, de longe eu posso avistar um lindo animal, na grama da fazenda ele vive a pastar, com seu rabinho balançando, o sininho a tocar. Tira o leite que a vaquinha tem e o bezerro vem beber também”* (TRANSCRIÇÃO, 2013). A seguir, ela pergunta se a vaca é um ser vivo, e as crianças logo respondem que sim. Uma das alunas começa a falar e os alunos não estão atentos a ela, então a professora chama a atenção deles para que ouçam o que a colega está falando.

A professora passa a informação para os alunos sobre os animais que servem de alimento aos humanos e depois começa a mostrar as imagens que sobraram da atividade, perguntando aos alunos se seres como fogão, bolsa, sapato, uma mulher, perfume, sabonete, uma criança, árvores são seres vivos ou não.

Percebemos, na descrição dessa passagem, que a professora possui domínio sobre o que ela irá ensinar (conteúdo), e também com relação ao modo como esse

²³ Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios.

conteúdo será transmitido, fazendo uso de estratégias na maior parte das vezes adequadas às necessidades do grupo (destinatário). Isso pode ser discriminado em quatro momentos. O primeiro momento é quando ela explica sobre o que se trata a atividade. O segundo se dá quando articula a leitura de um livro de literatura infantil com o ensino de conceitos das ciências de seres vivos e seres não vivos. O terceiro ocorre durante todo o tempo da atividade, ou seja, quando ela dirige a atenção das crianças com o uso de frases com verbo no imperativo (*Olhe esse desenho! Preste atenção!*). E, por fim, o quarto, quando as crianças começam a ficar mais dispersas, ela recupera o foco do grupo para si apresentando estímulos novos de forma lúdica, tais como canto, desenho ou gestos.

Quando o adulto faz uso de um recurso gráfico, ele se utiliza de um estímulo novo articulado à fala, o que pode contribuir para a transmutação da atenção involuntária em voluntária, assim como a professora fez ao fazer desenhos na lousa fazendo a chamada. Essa ação pedagógica pode colocar o aluno potencialmente na área de desenvolvimento iminente.

É preciso saber que a escolha dos conteúdos de ensino vincula-se à lógica interna desses conteúdos, ou seja, ao que o ensino desse conteúdo específico pode permitir desenvolver na criança no estágio de desenvolvimento em que se encontra (PASQUALINI, 2010). Por isso, o professor, além de dominar essa lógica, também deve ter uma compreensão clara da lógica interna do desenvolvimento psíquico infantil, ou seja, da necessidade e da conquista de cada período e, ainda, do que é possível alcançar nos diferentes patamares de desenvolvimento. Nesse sentido, o conhecimento teórico sobre os princípios do desenvolvimento infantil fornece subsídios para orientar a prática pedagógica.

Nessa direção, entendemos que o jogo de papéis é a atividade dominante da criança pré-escolar, isto é, a atividade que pode mobilizar potencialmente o desenvolvimento de suas funções psíquicas. E aqui é importante frisar a ausência desse conteúdo no período em que realizamos as observações.

Quando a professora explica para os alunos do que se trata a atividade ela pode ajudar a gerar neles um interesse pelo conteúdo a ser ensinado e, como já verificamos, o interesse contribuiu para a manutenção da atenção. Além do interesse, a significação ou o lugar que determinada tarefa ocupa na vida e na atividade do sujeito também influenciam na retenção da atenção.

O fato de ela explicar o conceito de seres vivos e seres não vivos, lendo a história e dando exemplos a partir do que é conhecido pelos alunos, permite que eles relacionem palavras que conhecem a esse novo conceito. Esse movimento de dirigir a atenção das crianças é feito o tempo todo, promovendo, concomitantemente, o desenvolvimento do autocontrole da conduta delas.

No que concerne ao uso marcado pela professora de frases que indicam ordem – como “façam silêncio!”, por exemplo – ou de músicas entre outros recursos, pode-se evidenciar uma estratégia importante para dirigir a atenção dos alunos. Porém, cabe ressaltar que é o conteúdo que está sendo ensinado que deve ser o mobilizador dessa atenção. Caso contrário, estratégias dessa natureza podem assumir muito mais uma função disciplinadora do que educativa.

A atividade pedagógica do dia 19 de novembro de 2013, uma terça-feira, consistiu na realização do desenho de animais domésticos pelos alunos e teve duração de 20 minutos. No estudo de formas geométricas, a partir do uso de dobradura de papel, levaram 40 minutos. Em síntese, os alunos se engajaram na realização dessa atividade como veremos a seguir nas passagens que destacamos.

Nesse dia, um dos alunos finaliza o desenho sobre os animais domésticos proposto pela professora e entrega seu caderno para ela, que lhe diz: “*continua sentado que eu vou mostrar outra tarefinha*”. O aluno então responde: “*Oba, outra tarefa!*” (TRANSCRIÇÃO, 2013).

A professora, que estava indo à mesa de cada aluno, vê o desenho de uma das alunas e fala: “*Nossa, ela lembrou de fazer até a tartaruga, quem quiser fazer a tartaruga também pode. Vamos fazer a orelhinha do bichinho; vamos fazer o corpinho dele. Vamos lá!*”. Ela continua instruindo os alunos com gestos e fala e comenta que um dos alunos antes não fazia desenhos bonitos, mas que agora estavam maravilhosos. A professora continua a andar pela sala e segue vendo e instruindo os alunos: “*está lindo, mas faz o chãozinho para o bichinho pisar*”.

No desenho de um aluno a professora diz: “*nossa quanto bicho, é uma loja de bicho? Ai que lindo*”. Dois alunos estão sentados esperando a professora passar outra tarefa. A professora diz: “*quem acabou a tarefinha espera no lugar que a tia vai mostrar a outra tarefinha*”.

A professora diz para a sala: “*olha o que eu coloquei na lousa e vai pensando e imaginando o que pode ser*”. Na lousa, há um animal em dobradura, que é um tipo de uma ave. A classe está fazendo as atividades. A professora continua elogiando

as atividades das crianças e começa a recolher os cadernos. Em seguida, começa a atividade com dobradura de papel, trabalhando as formas geométricas. Ao mesmo tempo em que os alunos fazem a dobradura de uma galinha, que será colada em uma folha, a professora pede para os alunos finalizarem com um desenho ao redor do animal.

Em um dos momentos, os alunos estão sentados fazendo a atividade e a professora fala que no galinheiro “*tem ovo, tem galinha, tem galo, tem pintinho*” (TRANSCRIÇÃO, 2013). Ela continua a falar com alunos: “*tem um bichinho aqui na lousa que começa com o mesmo pedacinho da palavra galinha. Qual que é o bichinho que começa com o mesmo pedacinho da palavra galinha?*”

Um dos alunos responde: “*é o coelho*”. Depois fala: “*é o peixe; é o cachorro*” e a professora pede para eles pensarem antes de responder. Começa então a falar os nomes dos animais que estão desenhados na lousa: “*gato, cachorro, coelho, peixe, o ga do gato é o mesmo pedacinho do ga da galinha, de Gabriel, da gata, da gaiola que é o G e o A*”.

Essa atividade pedagógica nos traz elementos para destacar um aspecto que observamos na atuação da professora de um modo geral. Trata-se da relação afetiva positiva que ela estabelece com seus alunos influenciando no interesse e compenetração deles. Isso fica claro quando um dos alunos diz: *Oba, outra tarefinha*, sem ao menos saber qual é o novo conteúdo. Ela, o tempo todo, instrui e motiva os alunos por meio de elogios e sugestões na realização dos seus desenhos.

Como sabemos, a partir da psicologia histórico-cultural, as emoções não são separadas dos processos cognitivo-intelectuais. Entender o desenvolvimento do psiquismo em sua interfuncionalidade requer entender que tanto pensamento quanto sentimento são processos psicológicos desenvolvidos a partir da apropriação dos signos culturais. Daí a relação intrínseca que se estabelece com o caráter intencional do trabalho pedagógico realizado pelo professor e o desenvolvimento da unidade afetivo-cognitiva do aluno.

As sugestões para a realização do desenho, como “*olha a orelhinha*”, “*vamos fazer o corpinho*” ou “*vamos pensar antes de responder*”, são uma forma de a professora dirigir o desenvolvimento psíquico do aluno. Esse tipo de direcionamento tem a função de auxiliar o nascimento da atenção voluntária, e a fala é de grande importância nesse processo, pois, com o uso da instrução verbal é possível

direcionar a atenção de crianças pré-escolares para os componentes da situação que, caso estivessem sozinhos, não atrairiam sua atenção.

A regulação da atenção por meio da fala permite que alguém possa direcionar a atenção da criança pré-escolar mesmo com a presença de estímulos externos concorrentes, sendo possível, assim, dirigir sua conduta de maneira que a criança fique mais livre e adequada à situação.

3.4.2. Os dados da professora Célia e os alunos de 5 anos

A professora Célia assumiu, no primeiro semestre de 2014, a turma da pré-escola cujas crianças estavam com 5 anos completos. Essa é a mesma turma que observamos no segundo semestre de 2013.

Quadro 5: Dados – professora Célia.

Data	Ações de ensino observadas - Professora Célia	Tempo Total de Atenção nas ações observadas (minutos)	Tempo Total de Atenção Satisfatória	Tempo Total de Atenção Insatisfatória	Variação do tempo de atenção em percentual em relação ao tempo total de observação
13/03/2014 Quinta-feira	Reconhecimento dos nomes	55 min	30 min	25 min	Tempo total: 130 min Satisfatória: 61,5 % Insatisfatória: 38,5%
	Trânsito para a sala de vídeo	10 min	10 min	0 min	
	Filme (Dora Aventureira) -	25 min	0 min	25 min	
	Filme (Porquinho da Índia) - alunos mais interessados	25 min	25 min	0 min	
	Tanque de areia	15 min	15 min	0 min	
19/03/2014 Quarta-feira	Jogo de basquete	50 min	50 min	0 min	Tempo total: 140 min Satisfatória: 67,86% Insatisfatória: 32,14%
	Lavar as mãos	10 min	10 min	0 min	
	Almoço	15 min	15 min	0 min	
	Explicação e desenho sobre o dia da água	65 min	20 min	45 min	
01/04/2014 Terça-feira	Cruzadinha frutas	60 min	55 min	5 min	Tempo total: 105 min Satisfatória: 81% Insatisfatória: 19%
	Desenho Livre	20 min	15 min	5 min	
	Brincadeira de Frente	25	15 min	10 min	
25/04/2014 Sexta-feira	Explicação oral cruzadinha	24 min	4 min	20 min	Tempo total: 75 min Satisfatória: 66,66% Insatisfatória: 33,33%
	Escrita de palavras concernentes à Páscoa na cruzadinha	51 min	46 min	5 min	
30/04/2014 Quarta-feira	Jogo	45 min	45 min	0 min	Tempo total: 90 min Satisfatória: 66,66% Insatisfatória: 33,33%
	Almoço	15 min	15 min	0 min	
	Recorte e colagem	30 min	0 min	30 min	
05/05/2014 Segunda-feira	Jogo	100 min	100 min	0 min	Tempo total: 145 min Satisfatória: 68,97% Insatisfatória: 31,03%
	Jogos de encaixe e escrita do nome da mãe	45 min	0 min	45 min	
					Total = 685 min

Fonte: Próprio autor.

Em uma quinta-feira de coleta de dados, às 8 horas da manhã, a atividade proposta pela professora foi a de reconhecimento dos nomes dos alunos, que estavam escritos em letra de forma em uma tarjeta de cartolina envolta em papel *contact*. Ela pede para que os alunos sentem-se em círculo e chama aluno por aluno e pergunta, apontando para as letras da tarjeta: “*Quantas letras tem seu nome?*”. E sugere: “*Vamos ver qual nome tem mais letrinhas?*”.

As crianças começam a apresentar sinais de agitação. Sendo assim, a professora pede para que eles deem as mãos, façam um novo círculo e se sentem novamente no chão. Continua a atividade de reconhecimento dos nomes e as crianças começam a dizer que não sabem qual é a letra dos seus nomes e que querem fazer outra coisa. Então, a professora argumenta: “*Aqui não é lugar para correr ou gritar. E que história é essa de vocês dizerem que não sabem o nome? Sabem, sim!*” (REGISTRO AMPLIADO, 2014). A professora começa a perguntar aluno por aluno: “*Qual a primeira letra do seu nome?*”. Quando a criança hesitava, ela apontava o dedo para a 1ª letra da tarjeta. Se a criança errava, ela dizia: “*Mas não seria esta?*”.

Em outro momento, as crianças estão falando entre si. A professora fala: “*Olha pessoal, está muito barulho, lá fora, aqui dentro*” (REGISTRO AMPLIADO, 2014). Ao mesmo tempo em que fala com as crianças, a janela está sendo lavada, o que as deixa agitadas. Assim, ela pede para que as crianças voltem aos seus lugares.

A seguir, a professora mostra um DVD com uma história de natal e explica os meses do ano até dezembro, porém, as crianças continuam agitadas. Nesse momento, a professora diz: “*Eu não vou levar para assistir televisão quem não está obedecendo*”. Em seguida, a turma se dirige sem formar fila para a sala de vídeo e a professora pede para a pesquisadora ligar a TV. Ela coloca a historinha de *Dora Aventureira*.

Depois, a pedido dos alunos, a professora troca o filme para *Porquinho da Índia*. A mudança deixou as crianças menos agitadas. Passando-se quase 2 horas, as crianças se dirigem ao pátio para brincar no tanque de areia. A professora pede que elas formem fila e as observa brincar.

Esse registro nos remeteu ao período em que atuamos como professora na Educação Infantil, mais precisamente, com a faixa etária pré-escolar em uma rede municipal de ensino. Nessa ocasião, presenciemos uma tendência de reprodução de

estratégias metodológicas tipicamente adotadas com crianças maiores em turmas de ensino fundamental. Muitas vezes, tais estratégias, quando aplicadas com crianças da educação infantil, mostram-se como uma forma mecânica e artificial de trabalhar conteúdos relacionados à leitura escrita e à matemática.

Nessa direção, um dos objetivos para a criança de 4 e 5 anos era o de que aprendessem a escrever o nome e as letras do alfabeto. Os momentos para a brincadeira eram reservados a um único dia da semana (sexta-feira), muito mais na condição de um momento de lazer do que uma atividade pedagógica planejada.

Estamos realizando este relato porque, apesar de as condições objetivas serem diferentes, percebemos o mesmo movimento na escola onde coletamos os dados com a faixa etária de 5 anos.

Dando continuidade às atividades, a professora começa a atividade de reconhecimento do nome das crianças, perguntando o número de letras de cada nome, para articular o reconhecimento de letras à contagem. Não há explicação prévia para as crianças quanto aos objetivos da atividade e sua relevância, como, por exemplo, explicar a importância em se aprender o nome, o que pode ter permitido que eles expressassem desinteresse. Além disso, parece haver um esfacelamento no objetivo da atividade, entre aprender o nome ou ensinar a contar. Assim, como vimos, o detalhamento da atividade por meio da linguagem por parte do adulto favorece que a criança se concentre para realizar a atividade proposta.

Outro aspecto a ser analisado, nessa situação, é a presença de um estímulo concorrente (janela de vidro sendo lavada), que foi tomado como foco pela maior parte da turma. O modo como a professora conduziu a situação, ou seja, os estímulos apresentados por ela não tiveram força para mobilizar o foco da turma.

Ao levar a turma para a sala de vídeo, a professora dá início à exibição do filme *Dora aventureira* sem fazer uso da linguagem como mediação para conduzir o foco do grupo para o filme. Mesmo no início do filme e durante a exibição, o grupo permanece disperso, com as crianças voltando-se para diversos focos, porém, isso muda substancialmente quando há troca pelo filme conhecido e solicitado pelas crianças. Esse dado reforça a influência do interesse no desenvolvimento do controle focal pela criança. Entretanto, cabe destacar que o interesse se constituiu a partir de uma relação previamente estabelecida entre a criança e o filme escolhido pelo grupo. Essa relação certamente foi mediada pela linguagem, que esteve presente nas situações em que o filme foi assistido anteriormente. A linguagem é

justamente o elemento de mediação que não foi apresentado na exibição do filme que as crianças não conheciam.

Em seguida, na área externa da escola a professora iniciou uma competição entre meninos e meninas tendo como regra que cada criança teria a chance de jogar a bola em uma cesta de basquete. Quem acertasse continuaria atirando a bola até errar. O jogo foi iniciado por um menino que acertou a bola no cesto algumas vezes. Quando esse menino errou a professora entregou a bola ao menino seguinte da fila. E assim fez sucessivamente até acabar o tempo de modo que não houve tempo hábil para que as meninas tentassem acertar a bola na cesta.

Depois, as crianças saem para o almoço e vão em fila lavar a mão, levando 15 minutos nessa ação. Chegam à sala de aula e a professora aproveita a lousa feita pela professora anterior para trabalhar o conteúdo sobre o Dia da Água, e sem ler antecipadamente o que estava posto na lousa (que na realidade era como não desperdiçar água) ela diz que o que estava na lousa era o que a professora anotou sobre o que as crianças anteriores disseram sobre a importância de se preservar a água. Então, ela pergunta para os alunos os motivos de a água ser importante.

Eles não conseguem se concentrar e dizem coisas relacionadas com o que as mães deles costumavam fazer com a água. Em seguida, a professora entrega um desenho de uma gotinha de água com informações sobre ela, e começa a ler o que está escrito na lousa: o homem pode ficar 28 dias sem comer, porém, não poderia ficar três sem beber água e, logo após, diz não acreditar nessa história.

A seguir, entrega o estojo para os alunos pintarem o trabalho mimeografado e diz que depois passaria *gliter* na gotinha e que eles a levariam para casa. Entre a explicação sobre o Dia da Água e a realização de um desenho, a atividade dura 65 minutos, sendo que, por 45 minutos, a maior parte das crianças permanece dispersa em relação ao direcionamento da professora.

Na atividade em que a professora propõe a competição entre meninos e meninas para que acertem a bola no cesto de basquete, faz uso de uma estratégia que impossibilita a participação das meninas. Apesar disso, é importante notar que a maior parte delas permanece atenta à ação dos meninos. Ademais, elas poderiam também tentar realizar a tarefa depois deles, baseadas na orientação verbal da professora e ainda tinham expectativa de brincar.

A atitude de partir do conteúdo que havia sido elaborado por outra professora, deixado na lousa da sala, para dialogar com as crianças sobre o tema da água nos

revela uma ação de improviso. Considerando que esse conteúdo estava indicado para ser trabalhado por todos os professores, nota-se que essa ação da professora Célia se vincula ao atendimento dessa orientação, entretanto, ela o faz de forma não planejada previamente. Prova disso é o fato de ela fazer uso de um conteúdo elaborado por outra professora, o que compromete a qualidade da mediação, haja vista o longo período de dispersão da turma em relação ao direcionamento da professora durante a realização dessa atividade. Essa situação reitera a importância do planejamento na organização das condições de ensino, bem como sua interferência na qualidade da mediação.

Justamente por realizar uma atividade baseando-se em um conteúdo elaborado por outra professora, Célia age contraditoriamente diante das crianças lendo a afirmação de que o homem não pode ficar três dias sem água e negando-a logo em seguida. Entendemos que essa incoerência linguística é um dos aspectos que deve ser considerados na qualidade da mediação da professora Célia, pois, como vimos, a linguagem tem um papel fundamental para o direcionamento da atenção do pré-escolar pelo professor.

Já em uma terça-feira de abril de 2014, a professora Célia entrega uma cruzadinha de frutas para as crianças realizarem. Passando-se 60 minutos, a professora propõe um desenho livre: “*Quem já acabou, fique no lugar que vou entregar o caderno de desenho*”. E explica: “*Pessoal esse desenho é desenho livre, quando a gente faz o que quer*” (REGISTRO AMPLIADO, 2014). Célia entrega as tarjetas com o nome dos alunos, que ela chama de “fichinha com os nomes” para eles copiarem.

Em seguida, a professora se volta para a turma e diz: “*Vamos fazer a brincadeira do silêncio. Ah, não, melhor fazermos a brincadeira de frente*²⁴”. E sai com os alunos para um local que fica em frente à sala de aula.

Ao chegar nesse espaço, a professora pede para que os alunos façam uma fila. Um aluno por vez bate a bola no chão, indo até um determinado espaço delimitado por ela, de um pouco mais de um metro, e voltando ao ponto inicial. Após 25 minutos de brincadeira, a professora chama o grupo para o campo de futebol. Ao chegarem ao campo, Célia organiza os alunos em fila em frente à trave e os orienta

²⁴ Brincadeira chamada de “brincadeira de frente” pela instituição por ocorrer em frente às salas de aulas da escola.

para que, um de cada de vez, tente fazer um gol. Estabelece, ainda, que quem acertasse continuaria chutando a bola em direção ao gol até errar. Um dos alunos acerta consecutivamente o que faz com que ele permaneça mais tempo jogando, o que gerou manifestações eufóricas, tais como gestos comemorativos, gritos e falas direcionadas aos colegas enfatizando sua vitória. As atitudes desse aluno desencadearam também manifestações eufóricas em outras crianças da turma, causando dispersão da maior parte do grupo em relação à atividade proposta. Ao notar isso, a professora aproximou-se do aluno segurando em seu braço e dizendo: *“Você pensa que é quem? Que manda aqui?”* (REGISTRO AMPLIADO).

Na situação descrita acima, novamente observa-se a ausência de ações pautadas em um planejamento sistematizado, visto que a professora propõe a brincadeira do silêncio e imediatamente resolve fazer a brincadeira de frente. Notamos que esse aspecto é recorrente na organização das condições de ensino por essa professora.

A explicação sobre como realizar o desenho livre é muito vaga para crianças pré-escolares. Sabemos que o desenvolvimento das atividades plásticas começa, principalmente, na primeira infância, porém, apesar de a criança pré-escolar já ter tomado contato com reproduções gráficas de algum objeto, elas ainda são pouco desenvolvidas.

A capacidade de reconhecer no desenho um determinado objeto estimula a criança a aperfeiçoar suas atividades plásticas. Esse aperfeiçoamento passa por um longo processo, porque o desenho infantil reúne as distintas experiências que a criança adquire através da manipulação e da observação dos objetos, bem como de sua própria experiência em desenhar e dos ensinamentos transmitidos pelo adulto.

A criança pré-escolar carrega em seu desenvolvimento traços marcantes da atividade dominante da primeira infância durante a elaboração de suas atividades plásticas. Por isso, a reprodução do desenho pelo pré-escolar ainda é muito vinculada à manipulação do objeto. A criança cria imagens que, em certa medida, correspondem ao objeto. O tipo de imagem depende da forma pela qual a criança realiza a exploração e do que merece destaque para ela nesse contato (MUKHINA, 1996).

Isso revela o quanto a exploração do objeto ou, ainda, o contato antecipado com um conteúdo de outra natureza influencia na qualidade do desenho. Quanto maior esse contato, maiores as chances de o desenho exigir mais empenho do

aluno. Consequentemente, há uma maior concentração e desenvolvimento de funções psíquicas. Ao informar que o desenho livre é uma forma de desenhar “quando a gente faz o que quer”, a professora não fornece subsídios para a realização do desenho pela criança.

Para Mukhina (1996), na idade pré-escolar os jogos com regras despertam na criança a ânsia de ganhar em função de uma necessidade de autoafirmação que se faz presente nesse período do desenvolvimento. Isso gera competitividade entre as crianças que participam desses jogos e buscam saber quem é mais hábil. Com essa análise, a autora nos auxilia a compreender as manifestações eufóricas do aluno que acertava o gol consecutivamente, e que foi alvo de intervenção hostil da professora.

Essa postura adotada por Célia pode trazer consequências para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, visto que o adulto, nesse período, é quem exerce a principal influência sobre o desenvolvimento da criança. Ele é a principal referência para a assimilação de regras de conduta pelo pré-escolar. Daí a necessidade que o aluno dessa faixa etária tem de reproduzir o que o adulto faz. Entendemos assim que a repreensão que o aluno recebeu deve ter lhe gerado muitos sentimentos contraditórios, porque sua principal referência no ambiente escolar lhe repreendeu enquanto realizava algo que para ele era positivo (vencer o jogo).

Em uma sexta-feira, a aula se inicia às 8 horas da manhã e a atividade pedagógica é sobre a comemoração festiva da Páscoa. A professora propõe realizar uma cruzadinha com palavras que remetem a essa data comemorativa. Nesse caso, fez uso da palavra “coelho”. Começa, então, a desenhar os quadrados da cruzadinha em uma cartolina na vertical com a palavra escrita na horizontal. Ela vai para o meio da sala e pergunta aos alunos: “A *palavra* coelho *tem* quantas *letrinhas*?”. Então, pede que os alunos contem junto com ela e em seguida explica: “Cada quadrado é uma *letrinha*” (REGISTRO AMPLIADO, 2014).

Ela se encaminha para o armário e pega uma fita adesiva para colar o cartaz e pede silêncio para algumas crianças que estão cantando. A professora pede para que as crianças prestem atenção, cola o cartaz na lousa e diz para os alunos que contem de novo quantas letras tem a palavra *coelho*. Ela faz a contagem, mas a sala não a acompanha e, então, ela reitera: “Fiz seis *quadrados* para colocar uma *letra* só em cada *quadrado*”. Depois, ela pergunta para a classe qual é a primeira letra

que deve ser colocada no primeiro quadradinho. Alguns alunos respondem que é a letra C, e ela explica que não irá escrever a palavra *“deitadinha e sim em pé”*. Célia pergunta para a sala qual letra vai em cada quadrado: *“Primeiro C, depois O [...]”*, até finalizar a palavra “coelho”. Após 5 minutos, pergunta: *“Que palavra formei?”*. E a classe responde em tom alto: *“Coelho”* (REGISTRO AMPLIADO, 2014).

Dando continuidade à aula, ela explica: *“Assim vamos formar nossa cruzadinha”*, e mostra a folha de atividade proposta²⁵ para os alunos, bem ao lado da sua mesa, e vai apontando figura por figura, perguntando aos alunos e explicando também que as palavras serão colocadas deitadas ou em pé.

A professora continua explicando a atividade que os alunos irão fazer e perguntando-lhes as letras. Ela vai à lousa para fazer a atividade no cartaz, conversando ao mesmo tempo com uma estagiária que está na sala, porém, a caneta falha. Os alunos falam para a professora as letras que ela deve usar para preencher a cruzadinha na lousa. A maioria deles está voltada para outros estímulos e alguns até se levantam em direção à mesa da professora. Ela pede que eles se sentem para ver como ficará o exercício e começa a colocar na lousa várias letras erradas na palavra “lua”, como por exemplo: “rua, nua” etc. A seguir, continua apagando e perguntando para os alunos qual é a letra que ela deve colocar.

A professora diz novamente para os alunos ficarem sentados e que eles pensem qual letra deve ser colocada na palavra “lua”. Começa, então, a distribuir as folhas para eles responderem, ao mesmo tempo em que conversa com a estagiária. Ela pergunta para a classe: *“Quem tinha falado em ‘ovo da páscoa’?”*. E os alunos respondem, ao mesmo tempo, que eram eles. A professora Célia pede para pararem de gritar. Eles olham para a folha de atividade que a professora entrega, porém, não iniciam a tarefa.

A professora volta à lousa para explicar a atividade e, depois, vai até o meio da sala para ficar mais perto dos alunos do fundo, que não realizam o exercício. Ela pergunta várias vezes como se escreve “ovo” e desenvolve a atividade por tentativa e erro para ver se algum aluno consegue acertar qual letra que vai entre as vogais “O”. Explica, então, para a estagiária que é cedo ainda e que as crianças estão com sono, logo, é difícil assimilar o que ela está ensinando. Enquanto ela conversa com a

²⁵ Na atividade mimeografada havia o desenho como um ovo de páscoa e um coelho seguido de espaços para os alunos completarem as letras (cruzadinha).

estagiária, os alunos conversam entre si e andam pela sala. A professora fala para os alunos que eles vão preencher a cruzadinha no papel, já que ela já colocou na lousa e já explicou a atividade. Ela avisa aos alunos que eles devem escrever sozinhos, busca os estojos das crianças e começa a distribuí-los.

Quando a folha de atividade é entregue, os alunos ficam mais concentrados. A cruzadinha está feita na lousa, porque a intenção da professora foi a de que os alunos copiassem depois que colocassem o nome na folha.

A explicação oral de como fazer o trabalho durou 20 minutos e pudemos perceber, nesse momento, uma dificuldade dos alunos em acompanhar a atividade proposta por essa professora, mais especificamente, quando ela faz a explicação oral de como deve ser feito o trabalho. Cabe ressaltar que ela explica *como* fazer a cruzadinha e não o *porquê*. Visto que a atividade é sobre a data comemorativa páscoa, é possível que a postura da professora não tenha contribuído para gerar um incentivo para os alunos.

Uma de nossas hipóteses sobre esse desempenho dos alunos requer um entendimento sobre a forma (qualidade da mediação) como essa professora conduziu o processo. Primeiro, porque sua ação de fazer com que os alunos a acompanhassem em seu raciocínio abstrato, isto é, de explicar como realizar a cruzadinha não condiz com as especificidades da criança pré-escolar. O fato de conversar com outra pessoa ao mesmo tempo também pode ter aumentado a possibilidade de dispersão dos alunos, que ficaram sem um direcionamento mais preciso.

A falta do uso de estímulos para captar a atenção dos alunos, tais como a entonação da voz, o uso de gestos ou de recursos visuais nessa atividade, pode ter contribuído para a não manutenção do foco pelas crianças e, conseqüentemente, para que seus comportamentos não fossem tão dirigidos à finalidade da atividade pedagógica. Esses estímulos contribuem para o processo atencional que tem sua origem no reflexo orientado, que se expressa quando há uma concentração simultânea da visão e audição da criança por milésimos de segundos e que, conseqüentemente, inibe comportamentos impulsivos.

No dia 30 de abril, quarta-feira, as crianças estavam no campo de futebol, enquanto a professora conversava com uma professora de outra turma ao lado. Isso costuma ocorrer quando as atividades são fora da sala de aula, como podemos observar no seguinte registro: *“A professora não intervém nas brincadeiras fora da*

sala de aula” (REGISTRO AMPLIADO, 2014). Ela costumava ficar sentada observando as crianças com o cuidado de que elas não se machuquem.

Percebemos que os meninos estavam jogando enquanto as meninas observavam sentadas nos bancos ao redor. Uma das alunas estava chorando, então, a pesquisadora²⁶ perguntou a ela o por quê. E ela respondeu: “*os meninos não nos deixam brincar junto*” (REGISTRO AMPLIADO, 2014).

A pesquisadora se dirigiu até os meninos e interrogou o motivo de eles não deixarem as meninas brincarem e teve a seguinte resposta de um dos alunos: “*porque mulher tem que ficar na torcida*”.

A pesquisadora explicou que mulher poderia sim jogar futebol, e que inclusive existiam times de futebol feminino que jogavam muito bem. Então, optaram por deixá-las entrarem no jogo. Porém, quando a primeira bola é dirigida para uma delas, ela a segura com as mãos, gerando muito incômodo aos garotos. Ao ver a menina com a bola nas mãos, o mesmo garoto que havia afirmado que “mulher tem que ficar na torcida” aproximou-se da pesquisadora e disse: “*Viu só, falei que mulher não joga futebol*” (REGISTRO AMPLIADO, 2014).

Na situação descrita acima, pudemos perceber que, orientados por uma regra social muito presente em nossa cultura, os meninos inicialmente não deixam as meninas jogarem futebol. Com a intervenção da pesquisadora, eles aceitam a entrada das meninas no jogo, porém, ao identificar que uma delas tem uma ação que contraria uma das principais regras do futebol, o menino consegue estabelecer relações entre o equívoco da menina e o diálogo que teve com a pesquisadora minutos antes. Tal fato é corroborado pela fala do menino, que se dirige a ela em tom de confirmação, o que evidencia algum nível de controle da atenção.

Além disso, é importante destacar que durante o período em que se desenrola a situação descrita, a professora manteve-se distante da atividade, o que nos remete a uma análise sobre como o jogo e as brincadeiras de papéis são atividades preteridas como possibilidade de intervenção pedagógica na rotina escolar²⁷. Poderia ter sido um momento rico, por exemplo, para se trabalhar a

²⁶ Tendo em vista a inserção tranquila e receptiva da pesquisadora para a coleta de dados nessa instituição, principalmente com as professoras, foi-lhe permitido uma relação mais próxima com os alunos.

²⁷ Trabalhos como de Barros (2009) e Marcolino (2013) já nos trouxeram dados sobre a ausência do brincar nas instituições de educação infantil.

questão do preconceito com os alunos. Fundamentando-nos na psicologia histórico-cultural, afirmamos ser esse um aspecto lamentável, visto que essa é a atividade dominante para a faixa etária em questão, ou seja, aquela que mais mobiliza os processos de complexificação das funções psíquicas.

No dia 5 de maio, segunda-feira, os alunos estão no parque de areia, enquanto a professora está conversando com uma estagiária. A classe está separada em vários grupos desenvolvendo brincadeiras paralelas. Por isso, nesse momento, optamos por observar um grupo em particular.

Durante o período de 1 hora, dois alunos – que chamaremos de Anderson e Vitor – pegam peneiras dos baldinhos de areia e deixam em cima de um banco (nesse gesto, as peneiras são “carros” e o banco a “garagem”). Eles preferem as peneiras amarelas porque dizem que é o carro “Camaro Amarelo” (em referência à canção popular sertaneja).

Ficam correndo pelo parquinho fingindo que estão dirigindo e, em um certo momento, Anderson para, finge dar um dinheiro para alguém e diz: “*Amigo, coloque 1 real de gasolina aí no meu carro para eu ir até a faculdade*”. Vitor: “*Anderson! É muito pouco 1 real!!!*”. Ao que o outro responde: “*Beleza, amigo, então coloque 1 real e 80*”, e sai dirigindo seu carro (REGISTRO AMPLIADO, 2014).

Em seguida, começaram a brincar em uma casinha que há no parquinho. Anderson colocou-se em cima de uma casinha de plástico que há no parque da escola e, enquanto colocava uma pá cheia de areia em cima dos tijolos, dizia para as meninas dentro da casa: “*Estamos reformando a casinha para vocês, vai ficar linda!*” (REGISTRO AMPLIADO, 2014).

Durante a atividade na casinha, em que os alunos representavam o papel de pedreiro, foi possível notar algumas interrupções. Em uma delas, um dos alunos vai na direção em que está o parque de madeira, onde seus colegas estão brincando. No meio do caminho, o aluno permanece observando a brincadeira do parque por alguns segundos e retorna para a casinha, retomando sua brincadeira de pedreiro do ponto em que parou.

Os alunos conseguiram ficar cerca de 1 hora e 40 minutos com atenção focal na brincadeira de papéis, mesmo sem a direção do professor, dado que reitera como a atividade dominante exige da criança capacidades que ela não tem domínio em

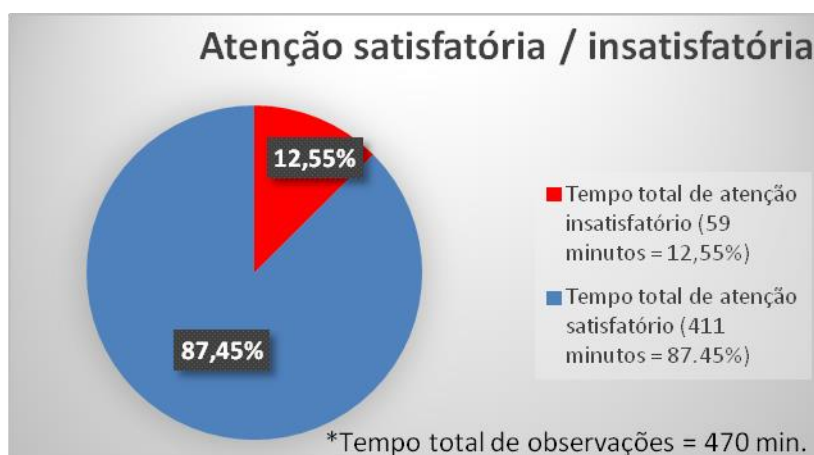
outras atividades. Com isso, percebeu-se que, mesmo diante de outro estímulo atrativo (os colegas iniciando outra brincadeira ao lado), o aluno retorna para o papel de pedreiro que estava desempenhando durante seu jogo.

3.4.3. Análise geral dos dados

Nessa subseção, a partir da análise apresentada anteriormente, buscamos articular as condições da organização de ensino ao desenvolvimento da atenção com base na tríade forma-conteúdo-destinatário. E aqui cabe retomar os eixos de nossa análise: natureza da atividade, qualidade da mediação e tempo de atenção dispensada pelo aluno para a realização da atividade proposta pelo professor.

Para tanto, iniciamos apresentando os dados na tabela em gráfico, visando explicitar os resultados gerais.

Figura 8: Percentual de atenção satisfatória e insatisfatória dispensada pela turma em relação à organização do ensino – professora Rosa.



Fonte: Próprio autor.

Figura 9: Percentual de atenção satisfatória e insatisfatória dispensada pela turma em relação à organização do ensino – professora Célia.



Fonte: Próprio autor.

Os gráficos mostram que o grupo – no momento em que a faixa etária das crianças era de 4 anos – permaneceu mais tempo concentrado na atividade proposta pela professora, gerando um percentual de 87,45% de atenção satisfatória durante o período de observação das condições de ensino organizadas pela professora Rosa. Em contrapartida, esse mesmo grupo de crianças, ao ser observado no semestre seguinte, tendo como faixa etária 5 anos completos, apresenta índice de concentração durante as atividades propostas pela professora inferior ao período anterior. Nessa faixa etária, o grupo apresenta um percentual de 69,34% de atenção satisfatória durante o período de observação das condições de ensino organizadas pela professora Célia.

Destacamos esse aspecto, porque dado que ilustra uma dinâmica contraditória em relação aos estudos sobre o desenvolvimento da atenção na perspectiva histórico-cultural. Para Vigotski, não é qualquer atividade que promove processos de complexificação das funções psíquicas. O mero transcorrer do tempo de desenvolvimento que leva a criança a avançar em sua idade cronológica não garante que haja maior capacidade de concentração nos momentos em que o professor exige isso do grupo. Diante disso, reiteramos o argumento da psicologia histórico-cultural de que a atenção não é uma propriedade do psiquismo que “desabrocha” nos indivíduos a partir de processos de maturação biológica do

cérebro, e sim uma função psíquica cuja complexificação se dá engendrada numa dinâmica que envolve o engajamento em atividades que demandem ampliação do autodomínio da conduta, considerando os limites e possibilidades de cada faixa etária. Esse dado corrobora nossa hipótese de que o ensino sistematizado assegurado pela tríade forma-conteúdo-destinatário – categoria de análise que compreende a natureza da atividade, a qualidade da mediação do professor e tempo – pode contribuir com o desenvolvimento da atenção voluntária.

A seguir, analisaremos aspectos específicos observados em nossa pesquisa relacionados à organização do ensino.

i) Natureza da atividade

Para se analisar a natureza da atividade pedagógica desenvolvida pelo professor, temos que considerar o fato de que a escolha de um determinado conteúdo em detrimento de outro não se dá sob a responsabilidade exclusiva do professor. Isso porque, apesar de usufruir de certa autonomia que lhe permite garantir algumas especificidades de sua prática pedagógica, cada professor tem como referência a ser seguida um planejamento pedagógico estabelecido institucionalmente.

Para análise da natureza das atividades desenvolvidas, retomaremos os dados dos quadros 4 e 5. No que concerne às ações de ensino realizadas pela professora Rosa, foram observadas atividades de canto de músicas infantis, leitura de histórias, formas geométricas e ações de explicação oral de temas diversos.

No que se refere aos dados obtidos a partir da observação das condições de ensino organizadas pela professora Rosa (quadro 4), é interessante notar que há um aumento no índice de atenção insatisfatória nas atividades de explicação oral de conceitos para as crianças. Esse aspecto dos dados nos remete às análises relacionadas ao papel da linguagem no desenvolvimento da atenção. Como vimos nos experimentos descritos por Yendovitskaya (1974), a atenção da criança pode ser orientada por direcionamentos verbais emitidos pelo professor, tendo em vista a realização de determinadas tarefas práticas. Entretanto, é importante considerar que a explicação oral de conceitos observada na prática da professora Rosa cumpre o

papel fundamental de exigir das crianças uma concentração que vai além de sua tendência espontânea. Trata-se de uma estratégia necessária para ampliar a capacidade de concentração das crianças em um tipo de tarefa que será fundamental para a promoção do desenvolvimento das capacidades necessárias para a atividade de estudo.

Ao analisarmos o quadro 5, identificamos que as ações de ensino desenvolvidas pela professora Célia foram: reconhecimento dos nomes, filme, atividades plásticas, jogo e cruzadinha.

Nota-se que a observação das aulas dessa professora revelou índices de dispersão do grupo, durante as ações de ensino dirigidas, superiores aos observados no trabalho da professora anterior. Nesse sentido, deve-se considerar os tipos de estratégias pedagógicas adotadas pela professora, que se mostraram pouco adequadas para a faixa etária em questão. Como exemplo, podemos mencionar as tentativas mecânicas de reconhecimento de letras presentes em tarefas como cruzadinhas e fichas de nome.

Nessa direção, ressaltamos que as diferentes características do desenvolvimento que se manifestam em cada período precisam ser consideradas pelo professor, tendo em vista a organização de condições de ensino que provoquem avanço efetivo no desenvolvimento psíquico da criança.

Ainda no que concerne à natureza da atividade e suas relações com o desenvolvimento da atenção, podemos nos remeter a Mukhina (1996), para quem a criança entre os 3 e os 7 anos, ao mesmo tempo que brinca, assimila o que a autora chamou de atividades de tipo produtivo, tais como o desenho, a colagem, a construção, entre outros. Ela começa a cumprir tarefas de estudo e trabalho, ainda que nessa idade não conte com tipos de atividade própria, como se verifica no estudo da idade escolar na condição de aquisição sistemática e orientada de certos conhecimentos. Ainda de acordo com essa autora:

Cada tipo de atividade ajuda a dominar as ações e a formar as qualidades psíquicas necessárias para realizar e aperfeiçoar esse tipo de atividade. O brincar é de grande utilidade para o desenvolvimento da mente e da imaginação da criança; isso lhe permite assimilar as normas de comportamento e entrar em contato com outras crianças, embora não crie condições especiais para o desenvolvimento da perceptibilidade. O mesmo não acontece com o desenho e a construção. Para desenhar bem um objeto ou reproduzir numa construção um modelo complexo, exige-se um conhecimento

profundo e exato das propriedades do objeto. Por isso o desenho e a construção deverão ser utilizados para desenvolver a capacidade de percepção da criança (MUKHINA, 1996, p. 49 [grifos da autora]).

A apropriação pelas crianças das atividades plásticas permite o desenvolvimento de suas ações perceptivas acerca dos diferentes padrões de cores, figuras geométricas, tamanho e outras propriedades do objeto e fenômenos. O ensino de atividades dessa natureza se desdobra em tarefas cada vez mais complexas para a percepção infantil, e está articulada à qualidade da mediação do professor.

Como vimos, os dados revelam que esse tipo de ação de ensino esteve presente na organização das condições de ensino adotada pelas professoras participantes dessa pesquisa. Pudemos perceber, também, que o repertório de ações de ensino da professora Célia foi mais diversificado que o da professora Rosa. Esse aspecto é marcante, especialmente, se considerarmos que música e história eram recursos utilizados pela professora Rosa e que não visavam o ensino do que seria o conteúdo da própria música ou história. Entendendo que a natureza da atividade é apenas um dos elementos que compõem as condições de ensino, consideramos que a intencionalidade dessas ações é fundamental para uma organização satisfatória do ensino. Sobre a qualidade da mediação discorreremos a seguir.

ii) Qualidade da mediação

A rotina diária da professora Rosa com os alunos de 4 anos, da escola Ana Maria Montessori, consiste em, primeiramente, realizar a contagem do número de crianças que estão presentes no dia da aula. Em seguida, a professora procede à leitura de um livro, como ação estimuladora da oralidade, desenvolvendo por fim uma ação de ensino de acordo com o planejamento escolar.

Para realizar a contagem, essa professora faz um desenho de uma menina e de um menino na lousa e desenha bolinhas em frente de cada figura para representar o número de crianças presentes e verifica o número de meninos e

meninas. Para estimular a oralidade, a professora pede para que as crianças se sentem no chão em forma de círculo e inicia a leitura de um livro de forma dialogada sempre apontando para as figuras e questionando as crianças em relação às suas características, bem como estimulando-as para que falem sobre os conteúdos apresentados no livro.

De modo recorrente, a professora Rosa explica aos seus alunos a tarefa que será realizada. Por exemplo, se ela pretende ler uma história, primeiramente explica do que se trata para, em seguida, começar a leitura. Direciona questões aos alunos pertinentes ao livro, vinculando-as aos conhecimentos deles. E enquanto as crianças realizam as ações de ensino propostas, a professora as instrui sobre como essas ações devem ser feitas, apontando erros que estejam cometendo em relação à tarefa. Rosa costuma, ainda, elogiar o trabalho dos alunos e quando eles se mostram dispersos em relação às suas solicitações, ela intervém de maneira afetivamente positiva. Nesse sentido, busca dialogar de modo que não desmotive o aluno a realizar a tarefa, como, por exemplo, retomando a orientação dada *sem* alterar o tom de voz.

Durante a realização da contagem, quando a professora insere nessa ação um novo estímulo na lousa – que é o desenho de uma menina ou menino presentes naquele dia de aula –, entendemos que se trata de uma forma de manter constante e intensa a atenção de seu aluno. Isso ocorre porque a introdução desse recurso organiza a conduta da criança, ou seja, o desenho e a linguagem podem atuar nesse caso como mediador para a manutenção da concentração das crianças em relação ao conteúdo apresentado pelo professor.

A ação da docente de esclarecer aos alunos o objetivo da tarefa a ser realizada significa uma organização lógica por meio da linguagem, que lhe permite explicitar detalhadamente o que é para ser feito e a ação a ser adotada. Assim, a professora mobiliza o sentido da realização da tarefa pela criança, que é um dos aspectos que promove o desenvolvimento da atenção.

Quando a professora explica o que será feito ou quando lança questões como “*o que devemos fazer agora?*”, ela está dirigindo a atenção do seu aluno ao exigir uma percepção atenta da tarefa a ser realizada (o que representa um aumento da constância e intensidade da atenção). Conforme Mukhina (1996), as mudanças mais substanciais na atenção da criança em idade pré-escolar manifestam-se no fato de que, nesse período do desenvolvimento, ela é capaz de orientar sua atenção pela

primeira vez, dirigindo-a conscientemente para certos objetos e mantendo a concentração.

Porém, o que se verificou é que as intervenções da professora, ao resgatar a atenção das crianças para a tarefa proposta, não são, do ponto de vista do ensino, relevantes para o desenvolvimento da atenção do aluno, porque há uma dispersão da turma justificada pela falta de elementos mobilizadores da atenção das crianças.

Com o intuito de elencar alguns elementos que caracterizaram a atividade pedagógica dessa professora, buscamos sistematizar os principais aspectos presentes na qualidade de sua mediação nos itens abaixo:

- Recurso como, por exemplo, a música como caráter disciplinador para manter o foco da atenção;
- Explicação sobre o conteúdo da atividade pedagógica e o porquê de sua realização;
- Postura lúdica (exagerava os gestos, variava a entonação da voz);
- Manifestação de ações afetivas positivas;
- Redirecionamento do foco atencional do grupo por meio da instrução verbal;
- Manter as crianças atentas de uma ação de ensino para outra.

De um modo geral, a qualidade das mediações desenvolvidas pela professora Rosa apresenta muitos aspectos favoráveis ao desenvolvimento da atenção, visto que essa professora adota estratégias, na maioria das vezes, adequadas às necessidades do seu destinatário. Isso é perceptível quando verificamos que, em todas as aulas, a maior parte dos alunos passa mais tempo concentrada em suas orientações (atenção satisfatória) do que em outros focos (atenção insatisfatória).

Por outro lado, os dados mostram que a professora Célia, nas aulas observadas, não adotou uma rotina previamente estabelecida. Em cada aula observada, foram adotadas diferentes atividades, não havendo regularidade entre elas. A criança pré-escolar tem a necessidade da referência do adulto para se orientar em relação ao tempo e ao espaço. Trata-se de um aspecto do desenvolvimento que é favorecido pela regularidade de algumas atividades na rotina diária, o que não observamos nas aulas da professora Célia.

Percebemos também que, em alguns momentos, a professora decidia de forma improvisada a tarefa que seria desenvolvida com a classe, o que indica a fragilidade ou, até mesmo, ausência de planejamento. Nessa direção, observou-se também certa falta de clareza acerca dos objetivos – aquilo que pretendia alcançar com as ações de ensino que propunha. Isso pode ser observado na seguinte passagem:

A tarefa proposta era de reconhecimento do nome com uma tarjeta de cartolina com papel *contact* em letras de forma. Eles estavam sentados todos em círculo. A professora pergunta para uma aluna: *quantas letras tem o seu nome?* Apontando para as letras na tarjeta. Continua: *Vamos ver qual nome tem mais letrinhas?* Nesse momento, todos os alunos levantaram em direção à professora para dizer o número de letras de seus nomes (REGISTRO AMPLIADO, 2014).

O objetivo da consecução dessa ação de ensino era o de possibilitar a familiarização e o reconhecimento das letras dos nomes de cada criança. Entretanto, ao perguntar sobre a quantidade de letras presentes no nome, o foco de atenção das crianças voltou-se para a contagem das letras, trazendo prejuízos para o objetivo de favorecer que as crianças reconheçam seus nomes. Essa falta de clareza acerca dos aspectos essenciais do conteúdo ensinado acaba por prejudicar o direcionamento efetivo da atenção dos alunos para aquilo que o professor estabeleceu como foco em sua orientação.

Apesar de as ações de ensino dessa professora serem mais ricas do ponto de vista da diversidade, observamos também o uso de estratégias que desconsideram características importantes da faixa etária atendida, dado que pode ser evidenciado pelo grande número de vezes que a professora aplica cruzadinha como estratégia de ensino para seus alunos. Durante a execução dessa atividade pelas crianças, notamos que muitas permaneciam pintando os desenhos que correspondiam às palavras ou escrevendo letras aleatórias nos espaços vazios.

Outra estratégia de organização do ensino desenvolvida de maneira confusa pela professora foram as atividades de jogos com bola. Nessas ações, a professora apresenta uma orientação verbal em relação à tarefa que será desenvolvida, mas que não corresponde ao que ocorreu de fato. Isso fica claro nas situações em que ela propõe competições, mas que, contudo, acaba por, estabelecer regras que

supervalorizam o desempenho individual, impossibilitando a participação da maior parte do grupo.

Ainda em relação à qualidade da mediação da professora Célia, ressaltamos o uso recorrente de ações que expressam uma afetividade negativa intervindo de maneira hostil nas intervenções em que buscava direcionar a atenção das crianças.

A fim de sistematizar nossas análises acerca da qualidade da mediação da professora Célia, elencamos os seguintes aspectos:

- Ausência de planejamento sistematicamente organizado;
- Adoção de estratégias pedagógicas que desconsideram as necessidades da faixa etária;
- Diversidade nas ações de ensino;
- O uso de manifestações emocionais negativas ao orientar o comportamento das crianças;
- Incoerência entre a orientação verbal e a ação da professora.

Na análise da qualidade das mediações da professora Célia, evidenciam-se alguns elementos que nos auxiliam a compreender a presença de períodos mais longos de atenção insatisfatória em algumas aulas, devido ao uso de estratégias que desconsideram as especificidades do desenvolvimento da criança pré-escolar.

A partir das constatações gerais acerca da qualidade das mediações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, teceremos algumas considerações com base em estudos que subsidiam nossas análises.

Eidt e Duarte (2007), em estudo sobre a relação entre a natureza da atividade de ensino e o desenvolvimento psicológico da criança com base na teoria de Leontiev, sustentam que é necessário que o professor tenha clareza acerca dos aspectos essenciais do conteúdo para que possa “buscar as formas mais adequadas de condução da atenção do aluno para tais aspectos” (p.60, 2007).

A ausência de coerência entre o objetivo da atividade pedagógica a ser realizada pelo aluno e os meios para sua realização prejudicam o foco de atenção dos alunos. Nessa direção descrevem um exemplo de uma situação pedagógica analisada por Leontiev (1975), quando um aluno deve aprender ortografia:

Buscando assegurar a realização consciente dessa atividade, é solicitado que a criança execute-a da seguinte forma: leia uma adivinhação, adivinhe-a, desenhe o adivinhado e escreva debaixo do desenho o texto da adivinhação. A justificativa de tal procedimento é a de que, em princípio, o aluno deve tomar consciência do sentido da adivinhação, assim como da significação das palavras utilizadas na sentença, pois de outro modo não seria possível resolver a adivinhação. Em seguida, deve conscientizar também o conteúdo adivinhado, para poder representá-lo na forma de um desenho. Diante de tal argumentação, Leontiev chama a atenção para a seguinte questão: afinal, em que consistia a tarefa proposta, qual era seu objetivo, o que visava? Por certo, não se tratava de ensinar a criança a adivinhar nem a desenhar, mas sim que, com a atividade proposta pelo professor, a criança aprenda ortografia. Porém, o exercício dado termina por favorecer a conscientização de outras questões, auxiliando muito pouco no domínio consciente de uma escrita correta (EIDT e DUARTE, 2007, p. 61).

Como vimos em algumas aulas conduzidas pela professora Célia, as orientações eram pouco precisas em relação ao que se esperava que as crianças fizessem de fato, bem como em relação ao conteúdo central a ser aprendido com cada atividade. Tal postura estabelece condições favoráveis à dispersão do grupo, pois a orientação confusa torna-se um estímulo fraco para a captação da tenacidade do foco entre tantos outros concorrentes presentes na sala de aula.

Em contrapartida, havia na ação pedagógica da professora Rosa uma preocupação constante em detalhar através da linguagem oral e gestual as ações a serem realizadas pelas crianças, o que demonstra coerência entre o objetivo a ser alcançado e os meios necessários para tal. Esse aspecto revela-se nos altos índices de concentração do grupo na tarefa proposta pelo professor durante atividades de diversas naturezas.

Entendemos, assim, que o ensino deve ser organizado de maneira a contribuir efetivamente para formar no aluno a consciência em relação àquilo que é seu objeto de conhecimento, bem como aos motivos e fins das atividades propostas. Conforme Leontiev analisou: “a aprendizagem, os conhecimentos que se adquire, educam, e isso não se deve subestimar. Mas para que os conhecimentos eduquem, é preciso educar a atitude frente aos conhecimentos” (LEONTIEV, 1978, p. 234).

Reiteramos, então, que a atividade docente deve ser organizada em torno de ações pedagógicas com seus motivos e fins muito bem definidos, de maneira que se

possam criar condições para que o aluno avance no desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, como é o caso da atenção voluntária.

Também devemos considerar como a prática docente influencia na constituição do afeto na educação escolar, uma vez que na base do desenvolvimento psíquico está a unidade dos processos afetivo-cognitivos. Conforme Gomes e Mello, “pensar na motivação para a aprendizagem implica pensar em afetação, em como o sujeito é *tomado por atravessado, perpassado* pelas ideias, pelos objetos e fenômenos da realidade escolar” (GOMES e MELLO, 2010, p. 689).

Vigotski analisou, acerca do conceito de vivência, que a relação que a criança estabelece com o seu meio, durante o processo de desenvolvimento, articulada aos elementos de sua personalidade, expressa-se em sua atividade por meio de uma unidade afetivo-cognitiva. Por isso, é um equívoco analisar o desenvolvimento afetivo como um elemento que segue o cognitivo. Tanto o afeto quanto a cognição devem ser tomados em uma unidade dialética, considerando que as funções afetivas acontecem na processualidade das ações do sujeito.

Essa análise corrobora alguns elementos que apontamos no que diz respeito à natureza da relação que as professoras estabeleceram com seus alunos, que chamamos de ações afetivas positivas e negativas, tendo em vista que as manifestações afetivas do professor repercutem na formação da afetividade do aluno. Tais manifestações repercutem, ainda, na relação que a criança estabelece com o conhecimento transmitido por esse profissional.

Por isso, é importante analisar as situações em que escolas de educação infantil organizam condições de ensino, com vistas a estabelecer como objetivo imediato a aquisição da leitura escrita pelas crianças. Geralmente, essa proposta implica o uso de estratégias inadequadas para as necessidades da faixa etária em questão, transformando a relação da criança com esse conteúdo em uma relação mecânica e sem sentido.

Estudos como o de Barros (2010) comprovaram essa realidade nas escolas brasileiras, inclusive constatando que nossas crianças brincam mais no ensino fundamental do que na educação infantil, o que é incoerente se considerarmos os pressupostos da psicologia histórico-cultural que propõem a brincadeira como a atividade que mais impulsiona o desenvolvimento psíquico do pré-escolar. Cabe ressaltar, ainda, que não basta apenas proporcionar momentos de brincadeira, é

necessário que o professor intervenha de maneira didaticamente correta a fim de enriquecer essa atividade pedagógica.

Por isso, defendemos que a atenção voluntária se desenvolve a partir da intervenção externa que, no caso da educação escolar, deve ser assumida pelo professor ao orientar e organizar condições de ensino favoráveis ao desenvolvimento dessa função psíquica. Ao dirigir a atenção da criança, o professor ou adulto está atuando na área de desenvolvimento iminente, possibilitando que a criança requalifique sua atenção de modo que, gradativamente, ela mesma possa dirigir sua atenção de forma consciente.

Nesse sentido, crianças em idade mais avançada teriam maior capacidade de manutenção do foco com relação às orientações do professor. Entretanto, contraditoriamente, a análise da qualidade da mediação das professoras revelou índices de atenção insatisfatória superiores na turma aos cinco anos de idade em relação à mesma turma, quando as crianças estavam com quatro anos de idade sob a mediação de outra professora. Portanto, consideramos que a qualidade da mediação é um aspecto de extrema importância para organizar condições de ensino promotoras do desenvolvimento da atenção.

iii) Tempo

O tempo é uma variável de primeira grandeza, uma vez que pode influenciar na qualidade da natureza da atividade e também na qualidade da mediação do professor. Além disso, os aspectos temporais demarcam as especificidades do período de desenvolvimento dos alunos.

Com base na tabulação dos dados apresentados no quadro 4, correspondentes às condições de ensino organizadas pela professora Rosa, percebemos que há uma predominância de atenção insatisfatória nos momentos finais das aulas observadas. Sobre esse aspecto, cabe considerar a saturação do grupo com relação à manutenção do foco nas orientações do professor devido à quantidade de tempo transcorrido de atividade dirigida. Considerando que as aulas observadas duravam entre 60 e 90 minutos, o índice de concentração do grupo

observado nas atividades finais tem o fator tempo de duração total da aula como um de seus determinantes.

Conforme Ballone (2010), geralmente a duração de um determinado foco de atenção é breve, já que existe a constante passagem da atenção de uma parte da realidade para outra e isso se dá por várias razões. De um lado, existe, na atenção, como em todos os processos psíquicos, uma forma de saciedade a partir da qual se dá a inibição da continuidade da atenção em determinada direção, como se a pessoa estivesse continuamente em busca de novidades perceptivas. A atenção tende a mudar, espontaneamente, depois de um período de focalização em uma parte da realidade.

Para o autor, outra razão para a passagem da atenção de uma parte da realidade para outra é a obtenção de certa organização perceptual. Por exemplo, é difícil ou impossível organizar o todo a ser percebido com um único olhar. Por isso, é preciso mobilizar passos sucessivos de exploração da realidade percebida para que cada parte ou aspecto seja fixado pelo sujeito que observa.

Outro elemento a ser analisado em relação ao tempo de duração das atividades se refere à capacidade do professor de atuar articulando tempo de duração, tipo de atividade e qualidade da mediação.

Ao observarmos os dados referentes às aulas da professora Célia, notamos que o grupo de crianças apresenta altos índices de atenção insatisfatória nas situações que envolvem explicações orais e tarefas relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita. A esse respeito, cabe destacar a longa duração dos momentos de explicação oral, como vimos no dia 19 de março de 2014 (conforme consta do quadro 5). Nessa aula mesmo estando diante de um grupo visivelmente disperso, a professora não altera sua estratégia didática ao longo de um período de 45 minutos. Outro destaque a ser feito é que, dadas as características da faixa etária, a duração da atividade deve ser considerada sempre de forma articulada com o tipo de atividade e, principalmente, com a qualidade da mediação do professor. Retomando a atuação da professora Rosa, vemos aí procedimentos de interação, que demonstram que ela é sensível ao movimento de concentração e dispersão dos alunos, afinal, faz uso de expressões gestuais e vocais intencionalmente voltadas a retomar o controle do foco das crianças para si.

No que se refere ao desenvolvimento infantil, Mukhina (1996) afirma que a criança no começo da idade pré-escolar se concentra nos objetos e ações do seu

meio cujas características sejam marcantes (cor, brilho, tamanho etc.), o que torna seu foco instável, de modo que qualquer outro estímulo captura sua atenção. Daí ser pouco frequente que ela se ocupe com algo por muito tempo. Desse modo, é durante a idade pré-escolar e, à medida que as atividades da criança se tornam mais complexas em função do seu desenvolvimento intelectual, que a atenção passa a ficar mais concentrada e estável.

Nessa direção, Mukhina (1996) analisa que um pré-escolar menor pode brincar da mesma coisa entre 30 e 50 minutos. Já o de 5 ou 6 anos, leva 1 hora e meia durante um jogo de papéis, em função do interesse que essa atividade lhe desperte ao reproduzir as relações sociais dos adultos. Ao final da idade pré-escolar, as crianças são capazes de dispensar o mesmo tempo que dispensam para jogos protagonizados para a observação de ilustrações ou ouvir histórias. É na idade pré-escolar que a criança começa a dirigir sua atenção conscientemente para certos objetos. Sendo assim, cabe ressaltar que esses aspectos temporais são permeados pela interposição de signos, como é o caso da linguagem que pode requalificar o desenvolvimento da atenção do pré-escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos essa caminhada, nosso objetivo central era analisar a dinâmica que envolve o processo de desenvolvimento da atenção no pré-escolar de 4 e 5 anos, estabelecendo relações entre a organização das condições de ensino e o referido processo. Para tanto, tomamos um norte teórico fundamentado em autores da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

Cabe retomar que a origem de nosso interesse por esse objeto de pesquisa se deu durante nossa inserção em uma escola de uma rede municipal de ensino, atuando como professora, com crianças na faixa etária de 4 anos. Nesse trabalho, pudemos perceber como o desenvolvimento das crianças avançava à medida que se apropriavam dos conhecimentos transmitidos, desde que fossem garantidas as condições de organização do ensino intencionalmente planejadas para impulsionar esse desenvolvimento.

Por isso, no âmbito da pesquisa, optamos por resgatar nosso interesse gestado no enfrentamento dos desafios com os quais nos deparamos em nossa prática pedagógica, aprofundando nossos estudos sobre as características específicas dessa faixa etária, com enfoque para as manifestações da função psíquica atenção no espaço escolar.

O desenvolvimento de uma pesquisa dessa natureza oferece vários limites e desafios. Primeiramente, pelas várias demandas que uma pesquisa empírica exige. Em segundo lugar, pela complexa dinâmica de desenvolvimento da atenção e pela decorrente dificuldade de adoção de procedimentos metodológicos que instrumentalizassem análises não reducionistas do fenômeno em pauta. Porém, considerando que esta reflexão é fruto de pesquisas desenvolvidas na coletividade do grupo “Estudos marxistas em educação”, acreditamos que os resultados desse trabalho continuarão em desenvolvimento.

Até o momento, como produto desse processo, destacamos a relação estabelecida entre a tríade *conteúdo-forma-destinatário* e as categorias de análise *natureza da atividade, qualidade da mediação e tempo de atenção do aluno em relação à orientação do professor*. A articulação entre essas categorias possibilitou a sistematização de análises de elementos presentes na situação observada sem a

necessidade de fragmentar os fenômenos para compreendê-los. Desse modo, para analisar fatores intervenientes na manutenção ou no desvio do foco de atenção do grupo em relação ao professor, foi necessário considerar que tais fatores só podem ser compreendidos à luz dos três aspectos da atividade sintetizados nessas categorias de análise.

De modo geral, nossas análises corroboram a hipótese de que a organização das condições de ensino pelo professor – uma vez garantida a qualidade da mediação que se estabelece entre ele, conhecimento e aluno – pode contribuir para o desenvolvimento da atenção desde a pré-escola. As análises das observações realizadas revelam diferenças notáveis na atuação das professoras participantes no que se refere à dinâmica concentração/dispersão, bem como em relação à condução da atividade pelo professor. Essas nuances podem ser identificadas a partir de alguns aspectos regularmente presentes nas condições de ensino analisadas, apontados por nós como indícios de ações do professor que contribuíram para a condução do foco de atenção do grupo pelo professor e indícios de ações que não contribuíram para tal.

Embora seja uma faixa etária em que a atenção voluntária é ainda muito incipiente, é justamente nesse período que se dá a possibilidade de complexificação da estrutura da atividade infantil. Isso porque a concentração da atenção parte do estímulo (situação visual presente) em direção à constituição de novos motivos, permitindo que a criança pré-escolar comece a subordiná-la a suas ações em detrimento de outras. Nessa direção, lamentamos a pouca importância atribuída aos jogos de papéis na educação infantil, dado esse que é reiterado nesta pesquisa.

Com relação às diferenças na atuação das professoras participantes, mais especificamente em relação à qualidade das mediações desenvolvidas por cada uma delas, um aspecto que pôde desencadear reflexões iniciais a esse respeito foi a diferença presente na formação inicial das participantes. A professora Rosa fez seu curso de graduação em Pedagogia na modalidade presencial, ao passo que a professora Célia formou-se em Pedagogia por meio de curso na modalidade ensino à distância. Ainda que os dados não possibilitem que façamos essa relação de forma direta, consideramos que seja importante pontuar essa questão para que futuros estudos busquem aprofundar as relações entre a formação inicial e a qualidade da mediação do professor.

Para finalizarmos as reflexões aqui apresentadas, apontamos a dinamicidade do sistema psíquico e a interfuncionalidade que caracteriza seu funcionamento. O tipo de atividade que o professor propõe, o modo como ele conduz a realização da atividade e o tempo de duração são aspectos que precisam ser considerados em qualquer análise que busque compreender as manifestações relacionadas à função psíquica atenção no espaço escolar. Isso permite reiterar os pressupostos da psicologia histórico-cultural, reafirmando a atenção e todas as demais funções psíquicas como fenômenos de natureza social que não podem ser tomados como qualidade do psiquismo individual. Tal afirmação nos fornece elementos para nos posicionarmos contrariamente a toda e qualquer tentativa de mensurar a atenção de um indivíduo fora do contexto em que se manifesta a dinâmica de sua atenção.

Desse modo, esperamos que o aprofundamento desse estudo contribua para que possamos propor novas formas de analisar e compreender o fenômeno que vem sendo chamado de falta de atenção, que é, em alguns casos, qualificado como patologia psiquiátrica denominada TDAH (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade), e cujo diagnóstico tem se tornado cada vez mais comum nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, A. A. Periodização do desenvolvimento psíquico. In: PASQUALINI, J. C. **Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas**, 2013, p.71-96.

ABRANTES A. A. PASQUALINI, J. C. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador, v.5, n.2, p.13-24, 2013.

AGENOSOVA, N. L. **Development of voluntary attention in preschool children**. Kand. diss. Moscow, 1948.

ASBAHR, F. S. F. **Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. USP, 220f. 2011.

BALLONE, G. J. **Curso de psicopatologia: atenção e memória**. 2010. Disponível em: <www.psiqueweb.med.br>. Acesso em: 30 mar. 2010.

BLANCK, J. G. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLLI, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.31-55.

BARROS, F. C. O. M. **Cadê o brincar?** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BRUNER, J. S. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editora Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. & SHUARE. M. (Orgs.). **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas: Autores Associados, 1996.

EIDT, N. M; DUARTE, N. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade do ensino escolar. **Psicologia da educação**, São Paulo, v.24, p.51-72, 2007.

EIDT, N. M.; TULESKI S. C. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural. **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas –São Paulo, v. 40, n. 139, p.121-146, 2010.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. & SHUARE. M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS.** Moscú: Editorial Progreso, 1987a p.103-124.

_____. Problemas psicológicos del juego en la edade preescolar. In: DAVIDOV, V. & SHUARE. M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS.** Moscú: Editorial Progreso, 1987b. p.104-124.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicologia.** México: Grijalbo, 1969.

ENGELS, F. **A dialética da natureza.** Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1975.

GOMES, C. A. V. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da psicologia histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v.28, n.2, p.677-694, 2010.

GONOBOLIN & SMIRNOV. La atención. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicologia.** México: Grijalbo, 1969.

HOBSBAWM, E. **A Era das revoluções – 1789-1848.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: **Psicologia e pedagogia**, São Paulo: Centauro, p.43-63, 2005.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na educação infantil:** implicações da teoria histórico-cultural. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, 204f, 2013.

LEITE, H. A. **O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da psicologia histórico-cultural**: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 193f. 2010.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais de neurociência. São Paulo: Editora Atheneu, 2001.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotski, L. S.; Leontiev, A. N. & Luria, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001b. p.119-143.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vigotski, L. S.; Leontiev, A. N. & Luria, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001a. p. 59-85.

_____. El desarrollo psíquico del niño en la idade preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE. M. (Orgs.). **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p.57-71.

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

_____. **Actividade, consciência, personalidade**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1975.

_____. **Development of higher forms of attention**. Ch. IV. Moscow-Leningrad. Uchpedgiz, 1931.

LUKÁCS, G. Para uma crítica marxista da sociologia: a decadência ideológica e as condições gerais da pesquisa científica. In: Netto, J. P. **Lukács**. São Paulo: Ática, 1992.

LURIA, A. R; YUDOVICK, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LURIA, A. L. **Curso de psicologia geral**: introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. I, 1979a.

_____. **Curso de psicologia geral**: atenção e memória. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. IV. I, 1979b.

MARCOLINO, Suzana. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. Tese. Universidade Estadual Paulista, Marília – SP. 185f. 2013.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013.

_____.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista psicologia política**, vol.11, P.342-354, n.22, 2011. (Impresso).

_____. O ensino e o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos. In: ARCE, A. & MARTINS (orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campinas, São Paulo: Alínea, 2009. p.93-122.

_____. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTSINOVSKAYA, Y. N. **Development of performance of elementary actions in preschool children,** (Manuscript). Moscow, 1952.

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

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. **Medicalização de crianças e adolescentes**, ed.1, Casa do Psicólogo, pp.71-110, 2010.

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

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 13-24, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/125075>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLA (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas-SP: Autores Associados, 2013. p. 71-96.

_____. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural:** um estudo a partir da análise da prática do professor. Tese de doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 204f, 2010.

_____. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos:** desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 268f, 2006.

PLANO DE GESTÃO, Escola Maria Montessori. Estado de São Paulo, 2013.

PETROVSKI, A. La atención. **Psicología general**: manual didático para los institutos de pedagogia. Moscú: Editora Progreso, 1980. p. 170-185.

PETUKHORA, T. V. Development of voluntary attention in preschool children. Scientific notes of the Piatigorsky Pedagogical Institute. V.9, 1955.

RABATINI, V. **A concepção de cultura em Jerome Bruner e Lev Seminovic Vigotski**: implicações para a educação escolar. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Araraquara, 126f, 2010.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. v. 3 Lisboa: Estampa, 1973.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SHUARE, M. **La psicologia soviética tal como yo la veo**. Moscou: Editora Progreso, 1990.

TULESKI, S. C. Reflexões sobre a Gênese da Psicologia Científica. In: DUARTE, N. **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VENGER, L. **Temas de psicologia preescolar**. Havana: Instituto Cubano Del Livro Editorial científico-técnico, v. 1, 1976.

VIGOTSKI, L. S. O método instrumental em psicologia. In: _____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p.93-101.

VIGOTSKY, L. S. & LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid, Fundación Infância y Aprendizaje, 2007.

VYGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. In: **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

_____. Psicologia Infantil. In: **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Play and its role in the mental development of the child**. Psychology and Marxism Internet Archive, 2002. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/1933/play.htm>>. Acesso em 03/02/2016.

_____. **A transformação socialista do homem.** Disponível em <www.marxists.org.br>. Acesso em 03/02/2016, 2004.

_____. Development of the higher forms of attention in childhood. **Selected psychological investigations.** Moscow, Izd-vo, 1956.

YENDOVIKSKAYA, T. V. Development of Attention. In: ZAPOROZHETS, A. V. & ELKONIN D. B. **The psychology of preschool children.** Massachusetts Institute of Technology, 1974.

APÊNDICES

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Relação entre natureza da ocupação da criança e tempo de atenção:

- 1.1 Utiliza materiais que auxiliem na concentração da criança?
- 1.2 Qual o tempo despendido pela criança de acordo com a atividade proposta?

2. Relação entre natureza da ocupação, tempo de atenção e idade da criança:

- 2.1 O conteúdo a ser apreendido gera “interesse” para a criança?

3. Relação entre a direção do professor na atividade e tempo de atenção:

- 3.1 O professor chama a atenção do aluno para o que é essencial?
- 3.2 Deixa claro o motivo pelo qual o aluno precisa prestar atenção?
- 3.3 Trabalha com grau de concentração, intensidade, volume e constância?

TRANSCRIÇÕES E REGISTROS AMPLIADOS

CER MARIA MONTESSORI²⁸

O primeiro dia na escola Maria Montessori foi em julho de 2013. O diretor mostrou-me a escola e explicou o sistema de rodízios. O contato com a professora Rosa também foi muito receptivo. Início da coleta de dados:

2º SEMESTRE DE 2013 (Coleta de dados com crianças de 4 anos completos)

Registro - 14 de agosto de 2013: Quarta-feira (90 minutos)

7:30 – 9:00

Em uma sala de aula a professora Rosa cantou com as crianças e contou os alunos (como proposta pedagógica) para ensinar a contagem (**30 minutos**). Em seguida as crianças tomaram café. Depois foram para a parte externa da escola em um quiosque, mais uma vez cantou, e leu a história da Branca de Neve (**1 hora**). Presença de 29 alunos. Nesse dia o objetivo foi selecionar os indivíduos para análise.

Registro - 17 de setembro de 2013: Terça-feira (110 minutos de observação)

7:30 - Quando cheguei, a professora estava fazendo a contagem do número de alunos presentes. A professora faz um desenho de uma menina e em frente da menina, bolinhas referentes ao número de meninas presentes, e um menino para os homens. Essa contagem levou aproximadamente **30 minutos**, em seguida

²⁸ Por questões de sigilo ético todos os nomes presentes nos registros e transcrições são fictícios.

fizeram um café. Após o café foram para uma outra sala conhecida como Sala de Recursos. A professora Rosa pediu para que os alunos se sentassem em círculos para ler a história: “A Margarida Friorenta”. Antes de começar a historinha, cantou a música “*Tumbalacatumba tumba ta. Quando o relógio bate a uma todas as caveiras saem da tumba*” para fazer com que os alunos se sentassem. O processo de contagem dos alunos levou **30 minutos** com eles concentrados (30 para música e história também). Estavam presentes 18 alunos. O dia chuvoso pareceu deixar os alunos mais calmos. Às **8:30** a professora começou a explicar o que fazer com uma atividade proposta. Primeiro as crianças começaram a desenhar a “Margarida Friorenta” no caderno com canetão levando de **25-30 minutos** para essa atividade. Em seguida começaram a pintar um jogo da memória, que foi recortado e colado no caderno, levando em média **30 minutos**, porém começaram a ficar mais dispersos e reclamando de dor no braço. Alguns pararam aos 15 minutos, outros concluíram.

24 de setembro de 2013 - Terça-feira Professora Rosa faltou.

Registro - 3 de outubro de 2013 - Quinta-feira (60 minutos de observação)

A professora Rosa propôs uma atividade com pintura e recorte de uma árvore (concernente ao dia da árvore 21/9). Ela fez uma exposição de **15 minutos da atividade proposta**, ou seja, explicou aos alunos como eles deveriam realizar a atividade (primeiro pintar, depois recortar e colar). **10:15 – 10:30** exposição da atividade proposta pela professora. **10:30** - As crianças começaram a pintura do desenho, a atenção focal se manteve até às **10:50**. Durante este período estavam agitados e falantes.

Registro - 17 de outubro - Quinta-feira (30 minutos)

9:30 - Atividade proposta: hora da história (leitura de um livro). Livro: *Feito Bicho*. A atividade do dia anterior trabalhou com o conhecimento de alguns animais com a intenção de posteriormente trabalhar os conceitos de seres vivos e seres não vivos. Nesse sentido, ela sugeriu que os alunos fizessem uma pesquisa sobre os animais que eles possuem em casa. **9:40** - A professora começou a explicar a história e pediu para que as crianças falassem sobre seus animais. Ela passa um dado grande

de pelúcia para uma criança, em seguida cada criança passa o dado para outra criança, de modo que quem está com o dado precisa falar sobre seu animal. **9:55:** A atividade de oralidade foi até às 10:10, sendo que nos últimos 15 minutos eles estavam mais agitados. Não houve tempo para a realização da leitura do livro porque deu o horário de intervalo para o almoço.

23 de outubro de 2013 – Quarta-feira – REUNIÃO COM OS PAIS

Registro - 29 de outubro de 2013 – Quinta-feira (90 minutos)

8:30: Sem explicação do que se tratava a história, a professora começou a ler a historinha: *O Pingo e os números*. Na véspera cada criança trouxe uma fruta com a letra de seu nome. Iniciou-se uma roda de leituras. O livro em questão tratava-se dos animais e frutas (coruja, aranha, abelha). Os alunos estavam muito falantes. Diante disso a professora sempre chama a atenção das crianças para prestarem atenção. Depois da historinha, ela começou a trabalhar conceitos de animais (mamíferos, aquáticos), isto porque outubro é o mês dos animais. Proposta de Atividade: pintar desenho dos animais e depois desenhar o “Pingo” (ela foi explicando/desenhando como fazer o Pingo). **9:00** - Começaram as atividades com bastante atenção concentrada. A professora pediu para que eles colocassem o nome nos trabalhos. Pede para que eles façam a tarefa sem conversar e vai corrigindo a postura das crianças. **9:30** – Ótimo foco. Recortaram os animais depois de pintarem e colaram. Eles possuem um bom manuseio da tesoura e colaram bem (talvez com um pouco mais de cola do que deveria, mas esperado pela faixa etária). Luan: terminou a atividade às **9:40**. Keila às **9:55** parou porque já estava dando a hora do intervalo, fez um trabalho bem caprichado, porém não houve tempo para colar as figuras.

TRANSCRIÇÃO 1 –1ª Parte: 12 de novembro de 2013 – Terça-feira (60 minutos)

8:00 - Os alunos estão sentados no chão da sala e estão conversando entre si e perguntando para a pesquisadora o que ela está fazendo. A professora não está na sala. Depois de uns **3 minutos** a professora entra na sala com materiais (caixa de tesourinha). A professora fala: agora todo mundo quietinho. E pede para que todas

as crianças se sentem perto dela. E começa a cantar uma música: *“Batom, batom tirando o ba só fica o tom. Masculino e feminino. Água, salada, um pingo de limão. Quem se mexer vai ganhar um beliscão bem na ponta do dedão, dedão...”*. Depois que a professora canta e bate palma conjuntamente com os alunos ela fica quieta e observa quem é o aluno que se mexe primeiro. Entram e saem duas pessoas rapidamente na sala. A professora está sentada em uma cadeira e os alunos estão sentados no chão ao redor dela. A maioria dos alunos está prestando atenção e participando da atividade. E depois a professora começa a cantar outra música: *“A caixinha da vovó é cercadinha de cipó, o café tá demorando com certeza não tem pó; Brasil 2000, quem se mexe saiu...”*. A professora Rosa acaba chamando a atenção da Júlia para que ela se sente perto dela. A outra música: *“A vovô da Mariquinha fez xixi na canequinha e falou pra todo mundo que era caldo de galinha. Urubu, buba, quem se mexer anda tu”*. A professora falou que o Luan não sabe jogar (o aluno ficou gritando e batendo palmas), porque ele fez questão de se mexer. Logo após a professora informa aos alunos que vai contar uma historinha e que eles precisam prestar atenção. Ela pede que a aluna feche a porta porque está muito barulho fora da sala. Os próprios alunos falam que está muito barulho no corredor. A historinha que a professora vai contar é *“Vida no Campo”*. A professora explica que há pessoas que moram no campo e outras que moram na cidade. O campo segundo a professora é onde há montanha, onde vivem os animais: vaca, cavalo, porquinho. A cidade é onde há muitos prédios, muito trânsito. Para começar a ler a professora pede para os alunos prestarem atenção e ela vai lendo e mostrando as figuras para as crianças. O tom calmo de voz da professora é bem agradável, ela não fala muito alto. A professora fala para os alunos que quem escreveu essa história foi a Neide Simões: o livro começa assim: *“Flores de novidades, cores enfeitam as árvores, os arbustos e as plantinhas perfumando o ar”*. A professora fala para os alunos que *“quando a gente está no campo vê muitas flores, tem muito mato, tem muitas árvores”* e fala aos alunos: *“quando chove não é uma delícia? Tudo fica perfumado...”*. Um aluno falou: *“é, mas tem cobra...”*. A professora continua a contar a história: *“Os insetos ficam zumbindo, os pássaros voam e cantam alegremente, alguns animais ficam pra lá e pra cá, outros entram e saem rápidos de sua toca é assim a vida no campo”*. A professora começa a falar com os alunos e olhando a imagem do livro chama os alunos a olharem e ver quais animais estão no livro: *“a cobra tá onde, hein?”* e um aluno responde que está na árvore. A professora aponta

no livro sobre a imagem de uma borboleta e pergunta: “*e aqui o que é?*” e os alunos respondem que é borboleta. Então a professora pergunta quantas borboletas há e os alunos respondem que são 2. A professora pergunta se há pássaros e os alunos respondem que sim e são dois. A professora continua perguntando sobre os animais e informa aos alunos que a ave que está no livro é o João de Barro e ele constrói a própria casinha dele. “*Além da borboleta tem outro inseto na árvore e no chão tem a cotia e o tatu, tem até um formigueiro no chão, mas não dá para a gente ver a formiga, porque a formiga é um inseto bem pequenino. Olha tem um monte de seres vivos aqui: a cobra, a borboleta, o tatu, a cotia. Esse bichinho eu não sei o nome, deve ser um besouro*”. Um aluno fala que é Maria Fedida; outro aluno fala que viu um besouro vestido de Papai Noel, porque ele era todo verde. A professora disse para o aluno que então o besouro não estava vestido de Papai-Noel porque o verde não é cor de Papai-Noel. A professora mostra no livro umas árvores bem pequenas que estão no fundo do desenho. Uma aluna interrompe falando que o inseto que o outro aluno viu devia ser uma joaninha porque era verde. A professora falou que há joaninhas de todas as cores, mas o que mais se vê são as joaninhas vermelhas. A professora volta a explicar sobre as árvores que estão pequenininhas porque estão longe, lá na paisagem. A professora pergunta aos alunos se as árvores são seres vivos. Ela mesma responde que são e faz os alunos lembrarem da semente da salsinha que eles plantaram e que todas as plantinhas são seres vivos. “*As árvores comem pelas raízes e então são seres vivos*”. Ela explica o processo para os alunos que a árvore suga seu alimento da terra e também tira água da terra: “*Essa chuva que caiu ontem fez tão bem para as árvores e para as plantinhas*”. Os alunos estão prestando atenção ao que a professora está falando. A professora vira a folha do livro e se põe a ler: “*Tem pássaros por todo o canto, uns voam e aproveitam as frutinhas ou os insetos para se alimentar, outros ficam em seus ninhos para cuidar dos filhotes. Rolinhas e pássaros pretos pegam semente no chão. Eles comem apressados e estão atentos para perceber o que está acontecendo por perto*” A professora diz para os alunos: “*olha lá que bonitinho*”.

Começa a ler de novo: “*no alto de uma árvore, o João de Barro está construindo seu ninho, ele amassa o barro e vai fazendo uma casinha com muito capricho. Parece uma construção frágil, mas ela resiste até à chuva*”. A professora explica que a chuva não consegue destruir a casinha do João de Barro e é lá dentro que ele tem os filhotinhos. Um aluno pergunta se não dá para ver os filhotinhos e a professora

diz que não porque os filhotes ainda estão dentro dos ovos. A professora mostra a imagem de um pica-pau e diz aos alunos que esse passarinho faz um barulho assim: toc, toc, toc... A professora começou a contar a história "O pica-pau", mas teve que parar porque o aluno Anderson está falando ao mesmo tempo que ela. A professora explica para ele que o aluno Luan está prestando atenção na história e não está atrapalhando e ele deve fazer o mesmo, "*Prestem atenção na historinha!*" - O toc, toc, toc (a professora voltou a ler no livro), o pica-pau bate nos troncos das árvores, até furar a madeira e procura os bichinhos que estão lá dentro. "*Por isso que o pica-pau está batendo, não é só para fazer buraco, não... É para fazer buraco, mas tem um porquê: ele faz o buraco porque ele está procurando comida, o bichinho para pegar com o biquinho dele. Entenderam?*". Os alunos balançam a cabeça concordando. A professora olhando o livro mostra o pássaro chamado cara-cara e diz aos alunos: "vamos ver o que ele come", e esclarece sobre o pássaro: "Ele observa atentamente o que está acontecendo e quando está com fome voa em círculos", e fazendo o gesto no ar, pede para os alunos fazerem também. Volta a ler: "*Ele prefere apanhar um bicho que está machucado e não consegue se movimentar*". A professora explica aos alunos que esse pássaro come bichinhos como: rato, bichinhos que estão machucados, outros pássaros...os alunos fazem cara de nojo ao que a professora está falando. A maioria dos alunos está prestando atenção ao que a professora está falando. Ela volta a mostrar o livro aos alunos e mostra um pássaro que se chama Seriema que tem as pernas muito compridas. Ela lê para os alunos: "*A Seriema anda o dia inteiro pelo campo parece que nunca cansa*". A professora para a leitura e coloca o aluno sentado perto dela para que o aluno preste atenção ao que ela está lendo. Ela diz: quero ver você ficar com graça com o Anderson! (mas o tom de voz da professora não é um tom agressivo). Ela lê: "*As borboletas coloridas se alimentam com o néctar, que buscam nas florezinhas*". A professora pergunta aos alunos o que é o néctar. Uma aluna responde que é o pólen. A professora explica que é aquele líquido docinho que nasce nas florezinhas, no miolinho. Uma aluna chama a professora e fala que há um grilo na folha do livro, mas a professora explica para ela que não é grilo é gafanhoto. A professora volta a ler o livro: "*Os gafanhotos e os besouros também vivem no meio das folhagens e das flores. Eles ficam disfarçados e só saltam em voo quando eles se sentem em perigo ou quando eles querem ir para outro lugar*". A professora fala para os alunos que ela estava certa sobre aquele bichinho que ela não sabia o nome, mas ela tinha

dito que era um besouro. A professora pergunta aos alunos: *porque aqui nessa página o besouro está grandão e na outra página ele está pequeno?* A aluna Maria Eduarda responde que é porque ele está mais perto. A professora confirma para a aluna que ela está certa, que na outra página está mostrando a paisagem mais distante e na outra página a imagem está mais próxima. Logo em seguida a professora vira a página e diz para os alunos: *“olha! Esses bichinhos são cachorrinhos do mato!”*. Depois ela lê: *“brincam perto da toca, mamãe cuida dos filhotinhos, eles são muito pequenos e não sabem se defender, eles nem sabem caçar ainda, por enquanto eles precisam da mamãe. Cuidado cachorrinhos não se afastem da mamãe, tem perigo por perto”*. A professora pergunta aos alunos: *Qual é o perigo que está por perto?* Dois alunos falam que o perigo é a cobra, uma aluna diz que é se perder. No desenho no livro aparece uma cobra jiboia. A professora parabeniza aos alunos que acertaram a resposta e diz: *“Essa cobra chama jiboia e tem diferente tipos de cobra, tem cobras que são venenosas, se picam a gente a gente morre, a não ser que a gente vai para o hospital e consiga tomar o soro e aí a gente não morre, mas se a gente ficar lá perdido no meio do mato, ah, o veneno vai subindo pelo nosso sangue e a gente vai ficando muito ruim”*. Enquanto a professora vai falando ela coloca o aluno Luan (que estava disperso) bem na frente dela. A professora ia começar a ler o livro novamente, mas uma aluna a interrompeu dizendo que já viu uma cobra. A professora perguntou onde ela estava e a aluna respondeu que estava no mercado com a avó. A professora contou aos alunos que ela também já viu uma cobra na rua e, falou também que o lugar da cobra é no meio do mato, mas como as pessoas ficam queimando a natureza, ficam cortando as árvores e acabam tirando o lugar das cobras, onde elas moram, aí as cobras vão para a cidade grande, aparecem no mercado, no meio da rua. A professora pergunta se a cobra é um ser vivo e os alunos respondem que sim. Ela continua explicando aos alunos que as cobras nascem pequenininhas, algumas dentro de ovos e outras não. A professora comenta que não sabe se a jiboia é venenosa ou não e que vai se informar e depois fala para os alunos. A professora vira a página do livro e mostra a imagem do tatu e diz que esse bichinho já foi estudado em sala de aula. Depois ela fala que além do tatu há outro bichinho na página. Um aluno responde que é a formiga. A professora continua a ler o livro: *“Cavando um túnel no chão com suas unhas fortes e afiadas, o tatu constrói a sua toca, o buraco está pronto e ele ficará ali dentro o dia todo, procurando comida só mesmo à noite, procurando formiga e*

raízes". A professora chama a atenção da aluna Mayumi que está conversando durante a história. Ela continua a ler a história: *"As formigas são trabalhadeiras e fazem longas trilhas e carregam pedacinhos de folhas"*. A professora informa que algumas vezes a formiga carrega uma folha maior que ela, que são bem trabalhadeiras. Ela começa a cantar a música da formiguinha: *"A formiguinha corta a folha e carrega, quando uma vem, a outra leva."* A professora volta a ler o livro: *"No formigueiro as tarefas são divididas, umas formigas cuidam da horta outras formigas fazem a limpeza e tem outras que tomam conta dos ovos e dos filhotes"*. **(16 minutos e 07 segundos)**. Na outra página a professora lê: *"A vida no campo está sempre se modificando na época da seca, o que acontece com as árvores?"*, pergunta para os alunos. Os alunos falam que as árvores morrem. A professora corrige que as árvores não morrem, somente as folhas ficam amareladas e caem. Durante toda a leitura e a conversa da professora com os alunos ela segura o livro de modo que os alunos vejam as figuras. Ela continua a leitura: *"e na época da chuva as folhas voltam a ficar verdes cobrindo as folhas de novo. Os animais constroem seus ninhos e tocas para se abrigar e abrigar seus filhotes. Cada época traz para o campo novas flores, novos perfumes e novos sons"*. Alguns alunos demonstram sono. Acabando a leitura do livro a professora se pôs a revisar o tópico sobre os seres vivos. Tantos animais, plantas são todos seres vivos. (Essa atividade dura **16 minutos** e ao fim dela as crianças estão já um pouco cansadas). **8:16**. A professora avisa que a tarefa que os alunos vão fazer é sobre os seres vivos, que há seres vivos e seres que não têm vida, que são coisas brutas, por exemplo (a professora chama a aluna Júlia para olhar a sala e dar um exemplo de alguma coisa que não seja viva e a aluna não consegue falar nada) e a professora fala sobre a cadeira que não é um ser vivo, mas um dia ela já foi uma árvore que é um ser vivo, mas a cadeira não é: *"A cadeira come? Não, né... ela cresce? Ela se desenvolve?" Não neh...* A professora mostra o balcão e pergunta se é ser vivo ou não, pergunta se ela mesma é um ser vivo e dá o exemplo da aluna Lorraine: *"um dia ela estava na barriga da mãe dela e foi crescendo e o espaço da barriga ficou pequeno e ela nasceu e a mãe dela deu comida, leite, papinha e ela cresceu e vai crescer mais ainda e vai virar adulta. Os bichinhos também são assim, uns nascem do ovinho, outros saem da barriga da mamãe"* **(18:51)**. A professora precisou chamar a atenção dos alunos pois não estão mais prestando atenção na atividade e depois começa a mostrar umas imagens em cartões que foram embaralhados por ela e escolhidos

pelos alunos. A primeira aluna a ser chamada é a Nicole, que pega a imagem de sapatinhos de bebê. A professora pergunta para a classe se aquela imagem é de um objeto vivo ou não, se ele come, se vai crescer. Os alunos foram respondendo que não. Então a professora começa a falar sobre as plantas que não têm nariz mas respiram de uma outra forma. A próxima aluna a tirar uma cartinha é a Manu; ela tira a imagem de uma girafa e a professora se põe a explicar que a girafa é um animal selvagem que mora na floresta e é um ser vivo. A próxima aluna foi a Lorraine e ela pegou a imagem de uma ave comendo sementes. A professora avisa que não sabe o nome dessa ave. Uma aluna pergunta se é um ser vivo ou não. A maioria responde que é. A próxima imagem é de um avião; a professora pergunta se é um ser vivo ou não. Alguns alunos dizem que sim e outros dizem que não, então a professora confirma que não é um ser vivo. A professora precisou chamar a atenção do aluno Gabriel que fica engatinhando na sala de aula. A próxima imagem é de uma menina de óculos e a professora pergunta se é um ser vivo ou não. A outra imagem é de um homem, depois de um caminhão azul e de um refrigerante, de um gato, e a imagem de um leão de pelúcia, então a professora se pôs a explicar que não era um leão de verdade era um brinquedo, então não poderia ser um ser vivo. O aluno Anderson estava inquieto e a professora ficou brava com ele e o colocou sentado a sua frente, dizendo-lhe que eles estavam ali para aprender. Nota-se que os alunos já estão inquietos. A próxima imagem é de uma vaca. A professora começou a cantar: **(26:54)** *“Acordo de manhã bem cedo, não faz mal, de longe eu posso avistar um lindo animal, na grama da fazenda ele vive a postar, com seu rabinho balançando o sininho a tocar. Tira o leite que a vaquinha tem e o bezerro vem beber também”*. A professora pergunta se a vaca é um ser vivo, as crianças logo respondem que sim. A aluna Maria Eduarda começa a falar e os alunos não prestam atenção, então a professora chama a atenção dos alunos para que ouçam o que a Maria Eduarda está falando. Ela falou sobre uma vaca que vai ter bebê e a professora aproveitou para fazer perguntas aos alunos como: *“o que a vaca come? Ela é um ser vivo ou não? O que ela dá para a gente?”*. A Mayumi quis também comentar sobre os animais que há no sítio do tio dela e sobre o cavalo que deu um coice no tio dela. Enquanto ela fala há duas alunas que estão deitadas no chão. Os alunos gostam de ficar falando de outros assuntos. A professora passa informação sobre os animais que podem servir de alimento; depois começa a mostrar as

imagens que sobraram da atividade e vai perguntando aos alunos se é ser vivo ou não: fogão, bolsa, sapato, uma mulher, perfume, sabonete, uma criança, árvores...

8:30. O cansaço os dispersa. (**30 minutos** de historinha).

TRANSCRIÇÃO 1 – Segunda parte

8:30 - A professora está falando com seus alunos e lhes mostra algumas figuras, dizendo que as imagens são seres vivos. Logo após, fala para os alunos sobre a tarefa que eles vão fazer. Ela pede para que a Júlia sente-se perto dela para ela ver sobre a tarefa que concerne aos seres vivos. A criança está sentada no chão no fundo da sala (a sala não é tão grande). A professora está com as folhas das atividades e explicando como os alunos devem fazer. Do lado direito da folha, é para os alunos colarem as imagens que eles pintaram e que se referem a seres vivos; do lado esquerdo, é para os alunos colarem as imagens que eles pintaram e que não são seres vivos. A professora pega uma folha com as imagens (desenhos) de seres vivos ou não e começa a conversar com os alunos sobre as imagens que estão na folha da atividade. Além disso, ela vai explicando para os alunos alguns exemplos de seres vivos ou não: seres vivos: as pessoas, as plantas e animais; seres não vivos: caneta, cadeira, mesa, carro. A professora dá o exemplo do dente. Ela pergunta aos alunos: *o dente da gente é ser vivo?* As crianças respondem que não e ela confirma que não. Em seguida ela mostra a folha de atividade e vai falando com os alunos, pedindo silêncio, pois ela vai falar: *“a galinha é ser vivo? A menina é ser vivo? E a minhoca? E o gelo e a água? E o dente do ser humano? A plantinha que está no vaso e vai crescendo é ser vivo? E a chuva? E a chuva?”*. A professora vai perguntando e vai balançando a cabeça se é sim ou não. E no momento da pergunta sobre a chuva aluna responde que a chuva não é um ser vivo, mas que ela molha a plantinha que é um ser vivo. Então a professora fala que a chuva é importante para que a planta que é um ser vivo possa viver e crescer. *“E a árvore? E o telefone? E o vulcão? E o cachorro, e a borboleta?”*. A professora pergunta aos alunos se a borboleta já nasce borboleta e os alunos respondem que não. Um aluno diz que a borboleta nasce minhoca e a professora o questiona se ele acha que está certo. E outra aluna diz que não é minhoca é lagarta. E a professora explica como a borboleta faz para nascer. Um aluno olhando a folha da atividade pergunta se o peixe é um ser vivo, é então que a professora nota que ela pulou uma

coluna para explicar a atividade aos alunos. Nessa coluna há a imagem de um sol, de uma estrela, de uma fogueira e de um peixe. Durante a explicação, a professora conversa e explica cada imagem e os alunos vão respondendo, com a ajuda da própria professora que vai mexendo a cabeça se sim ou não. Em seguida, a professora vai colocando os alunos sentados nas mesinhas para fazerem a atividade. Ela vai escolhendo os grupos para sentarem na mesa: na 1ª mesa ela coloca o aluno Luan, Leandro, Roxane e Lorraine. Na outra mesa vai a Maria Eduarda, Gabriel. Enquanto as crianças esperam que a professora monte os grupos, alguns estão deitados no chão, outros estão sentados e alguns vão questionar a pesquisadora sobre o que ela está fazendo. Um aluno pede para ver o que está sendo filmado e a pesquisadora explica a ele que depois mostra e que ele deve fazer a atividade. Depois de montados os grupos, a professora vai distribuindo as folhas com as atividades e os estojos com lápis de cor. E pede para os alunos pintarem as imagens. Os alunos vão buscar os estojos e a professora pede que eles peguem o lápis de escrever. Ela pede silêncio e pede para os alunos colocarem o nome na folhinha, e vai de mesa em mesa vendo quem escreveu ou não. Os alunos vão conversando e vão fazendo. A professora pede que eles prestem atenção na atividade. O aluno Gabriel foi alertado que já foi chamado a atenção 5 vezes. E a professora alerta a todos os alunos que todos os desenhos devem ser pintados. A professora pede silêncio e fala que nenhuma mesa está ganhando, pois todos os alunos estão conversando e não estão fazendo a atividade. Ela começa a cantar uma música sobre a chuva e diz que quer ouvir o barulho da chuva lá fora: “*A chuvinha nesse chão vai molhar a plantação!*”. Ela diz: “*Continuem pintando sem conversa que assim o desenho vai ficar lindo, lindo!*”. Depois ela instrui que os desenhos estão dentro de uns quadradinhos e que depois serão recortados e serão colados nos respectivos lugares de seres vivos ou não. A professora vai instruindo os alunos a pintarem corretamente os desenhos. Há um aluno que pinta todos os desenhos com uma cor só. A professora pede para ele olhar em volta e ver que tudo é colorido. **14:43 minutos**. As crianças vão executando a tarefa e vão conversando entre si. A professora pede silêncio e avisa que não está conseguindo ouvir a chuva lá fora. Outra professora adentra a sala de aula. Ela fica no canto da sala mexendo no computador. Enquanto os alunos vão executando a atividade requerida pela professora, o que mais eles pedem é que a professora aponte os lápis para eles. A professora instrui aos alunos que só se levantem quando acabarem de pintar todos

os desenhos. Os alunos chamam a professora de “tia” e pedem para ela se podem tirar a blusa de frio. Se a criança está com uma blusa regata por baixo ela não deixa a criança tirar a blusa de frio. Os alunos vão pintando os desenhos, uns prestam mais atenção que os outros. A professora vai arrumando as colas e as tesouras para os alunos usarem na atividade. A outra professora que havia entrado na sala saiu e agradeceu a professora da sala. Os alunos são instruídos a cortar a folha na linha pontilhada e começar a organizar a atividade. Mais uma vez a professora pede que os alunos pintem todos os desenhos antes de recortar na linha pontilhada. A professora fez um elogio a Nicole, pois ela está pintando muito bem os desenhos. Ela a todo momento vai explicando onde colocar os desenhos que são seres vivos e onde colocar os desenhos dos não seres vivos. Os alunos que têm dúvidas vão perguntando onde colocar. Um aluno perguntou onde colocar a borboleta e outro aluno perguntou onde colocar o celular, se ele é um ser vivo. A professora saiu por um minuto da sala e os alunos acabaram perguntando para a pesquisadora sobre os seres vivos. A professora instruiu a ir recortando e colocando do lado certo da folha.

A filmagem teve 28:43 minutos. Fim da aula 9:00.

19 de novembro de 2013

VÍDEO PARTE I* – (60 minutos total de filmagem)

(*) A transcrição está realizada em 3 partes porque a filmagem foi salva em 3 arquivos.

8:00 horas da manhã - A filmagem começa com a professora da sala perguntando se uma peça de plástico pertence a filmadora da pesquisadora, diante da negativa, a professora ajuda a pesquisadora a acertar o foco da filmagem. **(8 horas e 5 minutos)**. A professora vai auxiliar os alunos que estão fazendo a atividade. A pesquisadora está tentando focalizar os alunos: Keila, Luan e Anderson que estão em uma mesa ao fundo da sala. Os alunos estão desenhando e pintando animais domésticos, a professora fica andando pela sala de aula para ver a atividades dos alunos e vai falando: *qual a forma que tem a cabeça dos animais? Faz a orelhinha, faz a boquinha dele e vai fazendo... está maravilhoso Gabriel!* A professora instrui aos alunos tamparem as canetinhas porque elas podem secar **(8 horas e 6 minutos)**. Uma aluna vem mostrar o desenho para a professora e a mesma fala

para a aluna que quer que ela troque de cor, quer o desenho parecendo uma festa (a aluna pinta tudo de uma mesma cor). A pesquisadora troca a posição da filmadora. O aluno Luan diz para a professora que vai fazer um coelho. E na lousa estão desenhados animais domésticos como gato, cachorro, coelho e peixe no aquário. A professora fala para os alunos que eles podem desenhar outros animais. Um aluno fala que vai desenhar um leão e a professora responde que o leão não é um animal doméstico e que outro dia vai entregar o caderno de desenho de novo para que os alunos desenhem animais selvagens e não domésticos. A Keila pergunta para a pesquisadora o que ela está fazendo e a mesma responde que está filmando os alunos. A professora fala para os alunos que quando forem acabando a atividade de desenhar, não precisam levantar que ela mesma vai buscar os cadernos. **(8 horas e 7 minutos)**. Um aluno pergunta se a abelha é um animal e a professora responde que a abelha é um inseto e não um animal doméstico e que a gente até pode ter uma criação de abelhas, que é para pegar o mel para comer e fazer remédio. Os alunos que estão sendo o foco da filmagem estão sentados em suas respectivas mesas e estão concentrados na atividade. O aluno Luan levanta e vai mostrar o caderno para a professora que está na frente da sala de aula. A professora instrui o aluno a desenhar a natureza, os brinquedos, e aí ela pergunta para a sala: os animais brincam como a gente? Os alunos respondem que brincam, então o aluno Luan fala que vai desenhar a bolinha do gato e de outros animais, como o galo e o coelho, e o cachorro poder brincar com o gato. Um aluno diz para a professora que na sala dele havia um rato, aí a professora fala: *“tem gente que tem ratinho como bicho de estimação, mas aí não é aquele rato que aparece no esgoto e sim um ratinho diferente que a gente compra no Pet Shop. A gente pode por ele na gaiolinha com brinquedinhos e que pode por ração para eles”*. O aluno Luan leva de novo o caderno para professora ver e ela fala para ele fazer o sol e a nuvem. A professora vai novamente de mesa em mesa para ver os desenhos dos alunos e eles vão mostrando que fizeram. Um aluno mostra para professora e diz: *“Oh, tia, eu vou te explicar o desenho - esse é o gato, essa é a bola do gato, esse é o cachorro e essa é a bola do cachorro”*. A professora responde: *“Nossa eu adorei esse desenho. Ela vai a outra mesa e instrui: “faz o círculo, faz as orelhinhas... Faz o círculo primeiro que é a cabeça... tudo começa pela cabeça, faz o olho, faz o narizinho...”*. Um aluno diz que não tem lápis amarelo e a professora vai até o armário pegar o lápis e diz: *Luan faz de laranja... pois é uma cor bonita, que não tem aqui... ah não*

achei um aqui! Cada aluno tem que ter o seu lápis. A professora diz para um aluno: vai pintar um pouquinho! E vê que o aluno já até guardou o estojo, então ela fala para ele: “não é para guardar o estojo, nós vamos fazer um monte de coisa ainda...ohhh, começou um desenho tem que terminar... é um coelho, né...” (8 horas e 11 minutos). O aluno Anderson está fora da mesa onde ele está desenhando e a professora pergunta: *é o Anderson que está fazendo essa bagunça na mesa e ainda está fora do lugar? Nem me diga... não me diga!* A professora começa a arrumar a mesa do Anderson e ele fala: *não ajunta!* E a professora responde: *não estou juntando, estou separando, colocando lápis de cor de um lado e canetinha do outro... e você tá bagunçando toda a mesa e deixando seus amigos todos atrapalhados. (8 horas e 12 minutos).* A Keila avisa a professora que já fez e a professora vai ver e diz: *nossa só falta fazer o chãozinho para eles pisarem...* O Luan entrega o caderno para a professora que fala: *continua sentado que eu vou mostrar outra tarefinha.* O aluno diz: *Oba, outra tarefa!* A professora continua andando na sala de mesa em mesa e vê um desenho e fala: *Nossa, a Nicole lembrou de fazer até a tartaruga... quem quiser fazer a tartaruga também pode... vamos fazer a orelhinha do bichinho... vamos fazer o corpinho dele... vamos lá Luis!!!!* Ela continua instruindo os alunos e fala que o aluno Gabriel não fazia desenhos bonitos, mas agora estão maravilhosos... e continua a andar pela sala e vai vendo e instruindo os alunos: *está lindo, mas faz o chãozinho para o bichinho pisar.* No desenho de um aluno a professora diz: *nossa, quanto bicho, é uma loja de bicho? Ai que lindo.* A Keila e o Luan estão sentados esperando a professora passar outra tarefa. A professora diz: *quem acabou a tarefinha espera no lugar que a tia vai mostrar a outra tarefinha... (8 horas e 15 minutos)* A professora diz para a sala: *olha o que eu coloquei na lousa e vai pensando e imaginando o que pode ser.* Na lousa há um animal em dobradura, é um tipo de uma ave. A classe está fazendo as atividades. A professora continua elogiando as atividades das crianças e começa a recolher os cadernos. Ela diz que vai ver se o rádio está funcionando e pergunta para os alunos se eles estão pensando o que pode ser o que ela colocou na lousa. Ela liga o rádio no computador e pede para as crianças ficarem quietas e ouvirem a música... A música que está tocando é da Galinha Magricela **(8 horas e 16 minutos)**. A Keila está mexendo no estojo dela, o Anderson está na mesa dele acabando a atividade e o Luan está dançando com a música do rádio (*notebook*) A professora pede para todos os alunos olharem na frente da sala de aula que ela vai

falar sobre a atividade e pergunta: *o que que é isso que tá na minha mão?* As crianças respondem que é um papel. A professora fala: *é um papel mas que forma está?* As crianças respondem que é o quadrado. Então a professora pergunta de que cor é o papel, algumas crianças respondem que é branco e ela contradiz: *esse aqui é verde, na forma do quadrado*. Ela avisa que vai com o mesmo papel formar outra forma geométrica e mostra um triângulo e pergunta para os alunos que forma que é, eles respondem que é um triângulo. Ela pede que a Keila e o Luan olhem o que ela está mostrando. A pesquisadora focaliza os alunos e eles estão mesmo olhando para o que a professora está falando. A professora pergunta para a classe quantos lados tem o triângulo, eles respondem que são 3 e mostra para os alunos que realmente são 3. A professora pergunta para os alunos quantos lados tem o quadrado e conta junto com eles: são 4 lados. Então ela pede para que os alunos prestem atenção porque ela vai formar a galinha com o papel e pede que a Manu preste atenção. Os demais alunos estão todos prestando atenção. A professora dobra uma pontinha e mostra que a dobradura virou uma galinha e ela diz que essa galinha está chocando um ovo: *“na verdade ela vai estar chocando mais ovos, não é só um, não”*. A professora avisa que os alunos vão fazer a atividade da galinha. E ela fala: *vamos aprender a fazer a galinha*. E começa a pintar a dobradura de papel no formato da galinha, ela pinta o bico da galinha com canetinha laranja e diz que tem a forma de um triângulo **(8 horas e 20 minutos)**. Ela pergunta o que mais falta na cabeça da galinha, os alunos falam que é o olho e a crista. A professora pergunta se a galinha é uma ave, os alunos respondem que sim. A professora pergunta se as aves voam, os alunos respondem que sim, então a professora pergunta o que elas usam para voar e os alunos respondem que é a asa. Então a professora diz que vai fazer a asa da galinha na lousa. Um aluno pede para a professora fazer um pintinho, mas a professora começa a falar sobre uma música que fala sobre a galinha que bota ovo, e começa a cantar com os alunos: *A galinha do vizinho bota o ovo amarelinho...* A professora diz: *Contem comigo e vão desenhando os ovos e os alunos vão contando até 10*. O Anderson está cantando a música e balançando os braços como uma galinha. A professora chama a atenção da Nicole; Enquanto vai explicando e aplicando a atividade, a Keila está mexendo nos (lápiz) e olhando furtivamente para a professora; já o Luan está prestando atenção e participando da aula. A professora pergunta o que eles usaram para contar os ovos e alguns alunos respondem que são os números. Ela mostra a folha da atividade e pergunta o nome

do personagem que está na folha. Um aluno falou: é da Mônica. Ela respondeu: *ele é da turma da Mônica, mas não é esse o nome dele*. O Anderson fala que é o Cascão, ao que a professora responde: *não é o Cascão*. Uma aluna fala: Cebolinha. O Luan fala: *é o Chico Bento*; e a professora dá os parabéns para ele. Ela começa a contar que o Chico Bento tem um monte de animais de estimação: as galinhas do galinheiro, os porquinhos. A professora pergunta para os alunos se eles se lembram da historinha que ela passou na lousa digital sobre o galo Ataliba. Ela informa que o galo Ataliba é o relógio que acorda a família do Chico Bento. Ela fala que o Chico Bento contou os ovinhos que a galinha dele botou e ela botou 10 ovinhos. Então a professora explica a atividade para os alunos e avisa que quer a folha bem colorida e bem feita e avisa que quem acabar é para erguer a mão que ela pega a atividade. Ela avisa para os alunos pegarem o lápis de escrever para poderem colocar o nome e vai distribuindo a folha com a atividade. Os alunos começam a falar todos juntos porque a professora falou que está chegando o dia de entregar as atividades dos alunos para as mães. O Luan ficou todo contente e falou para a Keila que iria dar o Papai Noel para a mãe dele. A professora falou para os alunos irem colocando os dedinhos conforme ela ia falando os números. Depois ela pediu para os alunos irem fazendo a atividade em silêncio para ficar bem linda. O Luan pediu para a professora apontar o lápis dele. A Keila começou a pintar a atividade com as canetinhas e o Anderson também. A professora coloca música para os alunos ouvirem. Um aluno pediu para ela falar como desenha um pintinho e a professora vai à lousa e desenha para o aluno. Então outro aluno fala: *oh, tia, o pintinho ainda não nasceu*. E a professora responde: *e se é da irmã da galinha?*

VÍDEO PARTE II

O vídeo começa mostrando os alunos sentados fazendo atividade e a professora falando que no galinheiro há mais coisas, como: *tem ovo, tem galinha, tem galo, tem pintinho...* A professora diz para os alunos: *tem um bichinho aqui na lousa que começa com o mesmo pedacinho da galinha. Qual que é o bichinho que começa com o mesmo pedacinho da galinha?* O Anderson fala: *é o coelho*. Depois fala: *é o peixe; é o cachorro* (tentativa e erro). A professora pede para eles pensarem antes de responderem e começa a falar os nomes dos animais que estão desenhados na lousa: gato, cachorro, coelho, peixe. O *ga* do gato é o mesmo pedacinho do *ga* da

galinha, do Gabriel, da gata, da gaiola que é o G e o A. O aluno Luan levanta e vai mostrar a folha da atividade para a professora e ela fala: *não é para levantar do lugarzinho, eu vou lá*, e o aluno volta para a mesa. A professora passa nas mesas e vai conversando com os alunos e depois vai à mesa onde o Luan está sentado e dá um visto na folha da atividade e vai à mesa do Anderson **(8 horas e 26 minutos)**. Depois na outra mesa a professora vai instruindo o aluno Luis a usar outras canetinhas para fazer a crista da galinha, o bico etc. O aluno Luan e a Keila estão fazendo a atividade na mesa onde eles estão. A professora diz que é importante colocar o nome na atividade para ela saber de quem é. Os alunos estão bem engajados na atividade. O Luan foi entregar a folha para a professora e a mesma diz para ele: *cadê os ovinhos? Cadê o sol? Cadê os pontilhados? Vamos pintar os números que estão na musiquinha que está lá na parte do Chico Bento*. Depois vai andando entre as outras mesas e vai falando: *A Manu achou os números da musiquinha, vamos ver quem vai achar os números lá na musiquinha da galinha* **(8 horas e 27 minutos)**. Os alunos vão fazendo a atividade e mostrando para a professora. O Anderson está fazendo a atividade e conversando, o Luan levantou e foi falar para a professora que a Keila não está fazendo a tarefa e a professora diz que vai à mesa ver. Então ela diz: *faz a sua tarefa e deixa a Keila fazer a dela!* A professora continua a instruir os alunos a fazer a atividade e começa a explicar à pesquisadora como é organizado seu trabalho embasado em cada etapa para estimular o aluno: diz que o foco da 4ª etapa é o desenho; na 5ª etapa é nos textos, variados tipos de textos que serão dados aos alunos no ano seguinte. Os alunos estão envolvidos na execução da atividade dada. O Anderson foi mostrar o desenho à professora e ela o instrui a pintar o Chico Bento. Alguns alunos dizem que estão cansados e a professora diz: *a sua mão vai ficar forte. A Keila não está cansada, porque ela é forte!!!* A professora separa as pastas de 6 alunos para a pesquisadora ver **(8 horas e 35 minutos)**. Os alunos começam a falar bastante. A Keila entregou a folha da atividade e aproveitou para perguntar para a pesquisadora o que ela estava fazendo e depois pegou a folha de outra atividade (ela estava atrasada). A professora continua a instruir aos alunos: *pinta o olho da galinha, pinta o biquinho, pinta o ovo*. A pesquisadora está olhando a pasta dos alunos e a professora explica algumas coisas a ela. Os meninos na mesa do Anderson falam para a professora que a Manu sabe falar inglês e ela pergunta que palavra a aluna falou. A professora fala que não está gostando nada das atitudes do Anderson e que os meninos da

mesa estão todos “dando bola” para o Anderson. A professora diz que a mesa que está mais linda é a mesa da Keila e da Roxane, porque não estão conversando. Um aluno fala para a professora que não estão conversando e a professora fala que é bom, porque assim fazem as atividades corretamente. A professora fala para a pesquisadora que o Anderson faltava muito. O Luan entregou a folha da atividade para a professora e ela fala: *muito bem!* Ele a seguir foi guardar o estojo e começou a arrumar a caixa de estojos. A professora pede silêncio para a turma e fala para o Anderson que ele fez uma “rabisqueira”.

VÍDEO PARTE III

O vídeo começa com o Luan, o Anderson e outro aluno em pé no fundo da sala. O Luan vai reclamar com a professora sobre os alunos que estão em pé, volta para o fundo da sala e está mexendo em uma caixa. A professora vai até o fundo da sala, pega alguns gibis, diz que a tia Lili já vai chegar e coloca-os na mesa onde está o Anderson; começa a chamar o Gabriel para se sentar na mesa em que está o Anderson. Ela muda o Luan de mesa, e vai colocando os alunos que ainda não acabaram de desenhar e pintar a atividade anterior nas mesinhas do fundo, e nas mesinhas da frente, os alunos que já acabaram para ler os gibis da Mônica **(8 horas e 55 minutos)**. A Keila também vai para a mesa do Luan na frente da sala. A professora explica que as revistinhas são do armário dela e os alunos não podem estragar. Os alunos estão bem agitados e nem olham direito os gibis. A professora abraça uma aluna e diz para ela não faltar mais que a atividade dela está linda. Outra professora aparece na porta e os alunos vão com ela para brincar lá fora. A professora é chamada de Tia Lili. Alguns alunos ficam na sala para acabarem as atividades, como a Keila. E a professora Lili volta para buscar esses alunos dizendo: *vamos brincar porque vai chover...* **(9 horas)**

1º SEMESTRE DE 2014 (coleta de dados com as crianças de 5 anos)

Registro Ampliado: 13 de março de 2014 - Quinta-feira (150 minutos)

A pesquisadora chegou por volta das **7:40**, cumprimentou o diretor, senhor muito solícito e que me encaminhou para a sala de recreação. **8:00** A atividade proposta era de reconhecimento do nome com uma tarjeta de cartolina com papel *contact* em letras de forma. Eles estavam sentados todos em círculo. A professora pergunta para Keila: *quantas letras tem o seu nome?* Apontando para as letras na tarjeta, continua: *Vamos ver qual nome tem mais letrinha?* Nesse momento, todos os alunos levantaram em direção à professora para dizer o número de letras de seus nomes. Enquanto isso a sala é interrompida 2 vezes. **8:30**. Eles já estão dispersos (correndo). Para concentrá-los novamente, a professora faz um círculo para que eles deem as mãos e se sentem novamente. Luan, ao invés de se sentar, deita, e a professora o coloca de lado, de castigo. Enquanto argumenta: *“Aqui não é lugar para correr ou gritar. E que história é essa de vocês dizerem que não sabem o nome, sabem sim!”*. E começa a perguntar aluno por aluno: *qual a 1ª letra do seu nome?* Kenan: *Qual a 1ª letra do seu nome?* Respondeu rapidamente: K. As crianças durante esse período conversavam bastante, deitavam. O que vale ressaltar que **30 minutos** foi o máximo que eles conseguiram apresentar atenção focal. Lorraine: *Qual a 1ª letra do seu nome?* Hesitou, não respondeu, a professora apontou com o dedo para a letra do nome dela, e a aluna respondeu: F. Professora com cara de estranhamento: *F? Não é L?* Em seguida a professora fala: *“Olha, pessoal, está muito barulho lá fora, aqui dentro. Luan, qual a 1ª letra do seu nome?* Ele fez o L gesticulando com a mão. Professora: *Mas fala?* Ele balançava a cabeça negativamente e disse: *Vou ter que lembrar!* A Professora pergunta ao Anderson: *Qual a letra do seu nome?* Ele responde rapidamente A. No fim da dinâmica a professora chama o Luan para falar com ele e aponta para a letra inicial do nome do garoto. E pergunta: *que letra é?* Ele responde ao pé do ouvido dela. **8:55** - Já dispersos (movimentando-se bastante, sentados em volta do círculo que a Professora criou), a professora chama atenção para que eles fiquem em seus lugares. Concomitantemente a janela da sala está sendo lavada. E Luan, Keila e

Anderson ficam apontando para a janela e dizendo que está chovendo. **9:00** - Em seguida eles vão para a sala de TV, antes disso a professora mostra um DVD com uma história de Natal e vai explicando os meses do ano até dezembro. Ela pergunta a Anderson o que eles fizeram até agora na sala. Ele responde: reconhecer o nome das letras! Eles estão agitados e a professora afirma: *Eu não vou levar para assistir televisão quem não está obedecendo*. Saem em seguida sem formar fila para a sala de vídeo. **9:10** Sentam-se em frente a TV. A professora me pede ajuda para ligar a TV. Ela coloca a historinha de Dora Aventureira. Luan falava o tempo todo comentando o filme, Anderson um pouco menos. Keila e Luan: concentrados. Luan ficava o tempo todo pedindo para trocar o filme, para o do “Porquinho da Índia”. Era evidente seu desinteresse pelo filme que estava sendo rodado. Porém, nota-se uma concentração maior das crianças ao assistir filme do que em relação à primeira atividade. A sala foi interrompida mais de 2 vezes. **9:35**. Trocou o filme para o “Porquinho da Índia” que o Luan havia pedido. Há uma maior concentração da sala em relação a esse filme. A atenção se mantém estável (inclusive do Luan) até às **10:00**. Quando saem em fila para o pátio em direção ao trezinho. Anderson fica muito afobado e ao chegar em frente ao tanque de areia com o túnel corre sem tirar o sapato como a professora havia solicitado. Ela o deixa de castigo no banco enquanto as demais crianças vão brincando. Seus amigos pegam a peneira dos baldinhos de areias e fazem de direção de um carro e ficam correndo representando que estão dirigindo. Anderson chora. Keila fica mexendo sozinha na areia com o baldinho, aproximo-me e pergunto do que ela está brincando. Ela responde: *estou fazendo bolo!* Após muito chorar, Anderson é liberado pela professora e brinca de correr com a peneira (como se a peneira fosse a direção do carro) junto com Luan **(15 minutos)**.

Registro Ampliado: 19 de março de 2014 - Quarta-feira (140 minutos)

8:40 Saíram para brincar em uma abelhinha (uma roda em forma de abelhinha com banquinhos que servem para trabalhar o equilíbrio das crianças). **9:00** A professora iniciou uma competição entre meninos e meninas para jogar basquete. Se um dos meninos acertasse continuava até errar. Anderson acerta toda vez e ficou quase o tempo todo a brincadeira parada nele. Tive a impressão de que talvez a professora

pudesse organizar melhor o jogo, uma vez que as meninas ficaram muito tempo esperando. Ainda assim, foi uma brincadeira que os motivava muito. Tanto que ficaram concentrados **50 minutos**. (Vitor ficou de castigo). Luan assustado diz para a Professora: *está saindo água do meu corpo!* (Havia suado jogando basquete). **9:50** Vão em fila lavar as mãos. Levam **10 minutos** para isso. **10:00** Almoço. Comem calmamente, porém a Professora chama a atenção de Anderson por estar jogando comida nos colegas. **10:15** Vão para sala fazer atividade. Durante todo esse período, Keila manteve-se bem calma e prestando atenção às recomendações da professora. Chegam à sala estruturada e o cansaço faz com que eles não prestem muita atenção. A professora aproveita a lousa feita pela professora anterior para trabalhar o conteúdo sobre o Dia da água. Sem ler antecipadamente o que estava posto na lousa (que na realidade era como não desperdiçar água), ela diz que o que estava na lousa era o que a professora anotou sobre o que as crianças anteriores disseram, sobre a importância de se preservar a água. Eles não conseguem se concentrar, dizem coisas relacionadas com o que as mães deles costumavam fazer com a água. Em seguida a professora entregou um desenho de uma gotinha de água com informações sobre a importância da água: que o homem pode ficar 28 dias sem comer, porém não poderia ficar 3 sem beber água. Ela mesma diz não acreditar nessa história. Entrega o estojo para os alunos pintarem o trabalho. Ela disse que depois passaria *gliter* na gotinha e que eles levariam para a casa. **10:40** Começam a atividade sem muita concentração. **11:20**: Vão embora.

Registro Ampliado: Terça-feira 1 de abril de 2014 (115 minutos)

8:30 - Cruzadinha de frutas: realizam com concentração. **9:25** - Luan e Anderson terminaram a atividade e começam a brincar. Professora: “Quem já acabou fique no lugar que vou entregar o caderno de desenho”. Sala interrompida 4 vezes. **9:30** - Keila termina a atividade. Todos levantam e a professora fica brava. Keila fica atrás do Vitor. **9:30** – Professora: “*Pessoal, esse desenho é desenho livre. Quando a gente faz o que quer*”. Eles ficam olhando os desenhos que já fizeram naquele caderno. A professora entrega as tarjetas (que ela chama de fichinha) com os nomes para eles copiarem. Luan começa a pintar e desenhar; é seu 1º desenho do ano. Luan, Keila e Anderson vão desenhando. Anderson começa a fazer o desenho com a caneta. Professora: “*Anderson eu não disse que não era para pintar de*

caneta?” **9:40:** Professora: “*A tia vai fazer a chamada rapidinho*” **9:45:** Luan terminou e Anderson também e começam a correr na sala. **9:50:** Keila termina. Professora propõe brincadeira do silêncio. **9:50:** Em seguida, sai com os alunos para a atividade que a instituição chama de “brincadeiras de frente”. Essa brincadeira se chama brincadeira de frente, porque é em frente às salas de aula e atrás dos parquinhos (área de lazer). A professora pede para que os alunos façam uma fila e um aluno por vez vai batendo a bola no chão até um determinado espaço delimitado pela professora para eles irem e voltarem, um espaço de um pouco mais de 1 metro. Eles estão bem agitados (isso leva em torno de 10 minutos). Em seguida vão para um campinho de futebol e a professora os organiza para fazerem uma fila e um de cada vez tenta fazer um gol. Anderson se destaca muito bem nessas atividades, porém a professora segura em seu braço e diz: “*Você pensa que é quem, que manda aqui?*” Em seguida ela pede para que os alunos lavem as mãos para almoçar, em fila. Depois ela fica entregando os pratos para eles em fila e cada um vai se sentar. **10:15** Eles saem assistematicamente para escovarem os dentes. Ela está com uma pasta de dente para todos os alunos. Eles retiram cada um sua pasta da mochila e ela vai colocando em cada escova de quem pegou primeiro.

25 de Abril: Sexta-feira

TRANSCRIÇÃO: I Parte da aula (filmagem) (23:40 – vinte e três minutos e quarenta segundos de filmagem)

8:00 -O vídeo inicia com a professora em sua mesa escrevendo em um papel e uns alunos vão até a mesa ver o que a professora está fazendo. A professora vai para o meio da sala e começa a explicar e pede atenção dos alunos sobre a atividade: *Oh, prestem atenção!* Ela fala que fez um quadrado menor para ser preenchido, mas que não há problema quanto a isso. Ela pergunta para os alunos: *a palavra coelho tem quantas letrinhas?* Então ela pede para os alunos contarem junto com ela. Enquanto isso metade dos alunos contam com ela e a outra metade continua conversando entre si. Alguns alunos prestam atenção onde está sendo filmado. A professora esclarece para os alunos que ela fez exatos 6 quadradinhos, porque cada quadradinho é uma letrinha. Depois ela encaminha-se para o armário e pega uma fita adesiva para colar o cartaz e leva **2 minutos** para colar o cartaz na lousa, enquanto isso alguns alunos ficam entrando na frente da filmadora para serem

filmados e outros brincam entre eles (estão cantando), a professora diz que não é hora de cantar e pede silêncio. A professora pede para que os alunos prestem atenção, ela colou o cartaz na lousa e pede que os alunos contem de novo quantas letras há na palavra coelho. Praticamente conta sozinha as letras da palavra, somente um aluno vai contando com ela e diz que ele acertou a contagem. A professora repete que fez 6 quadradinhos para colocar uma letra só em cada quadradinho, então ela pergunta para a classe qual é a primeira letra que tem que ser colocada no primeiro quadradinho, alguns alunos respondem que é a letra c, ela explica que não vai escrever a palavra na horizontal e sim na vertical. Conforme a professora vai perguntando quais letras vão completando os quadradinhos, os alunos vão respondendo com algazarra **(8 horas e 5 minutos)**. A professora diz que ela está ouvindo somente os alunos da frente responder, porque os alunos de trás estão brincando, então ela pergunta aos alunos: *é hora de brincar ou de aprender?* Eles respondem: *aprender*, e a professora diz: *“não quero só o Vitor falando... todos têm que participar”*. Os alunos começam a falar a próxima letra que a professora precisa colocar no quadradinho. A professora pergunta qual palavra vem depois do E, e os alunos respondem que é o L e depois pergunta de novo e os alunos respondem. Há um aluno que além de responder a questão da professora, levanta da cadeira e vai à frente da lousa para que ela veja que ele respondeu. A última letra é o O e os alunos respondem bem forte para a professora **(8 horas e 6 minutos)**. Ela pergunta aos alunos qual palavra foi formada, todos respondem que é coelho. Ela explica: *assim vamos formar nossa cruzadinha*. Então ela mostra a sua folha de atividade proposta para os alunos bem ao lado de sua mesa e vai mostrando figura por figura, perguntando aos alunos sobre as imagens e explicando também como devem ser colocadas, ou deitada ou em pé. Os alunos que estão na frente da sala demonstram atenção ao que ela diz; alguns das mesas atrás, nem tanto. A professora continua explicando a atividade que os alunos vão fazer e vai perguntando as letras para os alunos. Logo na segunda mesa, há dois alunos que estão conversando/brincando e fingem estar acompanhando o que a professora está ensinando. O restante dos alunos está olhando ao que a professora está tentando ensinar (escrever) na lousa. A caneta de escrever na lousa está falhando e a professora conversa com a outra pessoa que esta na sala de aula (uma estagiária) dizendo que preferia quando era lousa de giz. A professora está colando o exercício da folha na lousa para explicar melhor **(8 horas e 7 minutos)**. Os alunos vão

falando as letras que a professora deve colocar na lousa. Nota-se que os alunos estão sentados em suas cadeiras, mas não estão tão centrados. A maioria não está prestando atenção. Há um aluno bem agitado, ele não consegue ficar parado na sua cadeira (seu nome é Vitor). Alguns alunos levantaram da carteira e foram até a mesa da professora. Os alunos estão fazendo um pouco de barulho. A professora pediu para que eles se sentassem para ver como vai ficar o exercício. Ela começa a colocar na lousa várias letras erradas na palavra lua, como exemplo: rua, nua etc e vai apagando e perguntando para os alunos o que ela deve colocar, qual a letra que ela deve colocar. A professora pede de novo que os alunos se sentem e pede para que os alunos pensem em qual letra deve ser colocada na palavra lua. E começa a distribuir as folhas para os alunos responderem **(8 horas e 13 minutos)**. E vai conversando com a outra pessoa que está na sala de aula (a estagiária). A professora pergunta para a classe quem tinha falado em ovo de páscoa? E os alunos começam a falar ao mesmo tempo que eram eles. A professora pediu para eles pararem de gritar, os alunos continuam a falar que quem falou sobre o ovo de páscoa foi a Nicole e o Vitor falou que não foi. A professora continua na lousa tentando explicar a atividade. Os alunos estão olhando a folha que a professora lhes entregou, mas não estão fazendo o exercício. O aluno Gustavo pegou a folha e foi perguntar para a professora sobre a atividade e ela explicou para ele, mas ele não demonstrou que tenha entendido a atividade. A professora foi explicando a atividade na lousa e depois foi até o meio da sala para ficar mais perto dos alunos do fundo. Parece que os alunos não estão prestando atenção ou não conseguem ainda fazer a atividade. A professora pergunta várias vezes como se escreve OVO, ela vai trabalhando por tentativa e erro, para ver se algum aluno consegue acertar qual letra que vai entre as vogais da palavra ovo. **(8 horas e 20 minutos)**. Alguns alunos da segunda mesa estão brincando com a folha, não demonstrando estar prestando atenção. O aluno Vitor está no fundo da sala batendo a mão nas folhas de atividade dos colegas. A professora explica para a estagiária que é cedo ainda, mas as crianças já estão com sono e assim é difícil assimilar o que ela está ensinando. Enquanto ela conversa com a estagiária os alunos conversam entre si e andam pela sala. A professora então fala para os alunos que eles vão preencher a cruzadinha no papel, já que ela já colocou na lousa e já explicou a atividade. Ela avisou aos alunos que eles vão escrever sozinhos. A professora foi buscar os estojos das crianças e começou a distribuir. O aluno Anderson foi pedir para a estagiária para ela ensinar a

ele, a mesma disse que não podia, então ele se encaminhou a mim (que estava filmando) para ensiná-lo. O aluno Anderson demonstra estar se divertindo com o fato de estar sendo filmado. O mesmo aluno durante todo o momento da filmagem pouco prestou atenção ao que a professora estava tentando ensinar, ao contrário da aluna Keila que ficou todo o tempo olhando e parece que prestando atenção ao que a professora ensinou **(8 horas e 23 minutos)**.

II Parte do vídeo – (32:23 – trinta e dois minutos e vinte e três segundos de filmagem)

(8 horas e 30 minutos) A professora pede para os alunos colocarem o nome inteiro na folha de atividade na parte de baixo. Um aluno (Luis Gustavo) vai mostrar para a professora que escreveu o nome inteiro na folha e a professora diz que agora está certo. O aluno corre para mostrar para a pesquisadora que está filmando que ele escreveu o nome inteiro na folha, depois ele também foi mostrar para a estagiária que conseguiu escrever o nome sozinho, ela dá os parabéns para o aluno. A professora da sala vai conversar com a estagiária, enquanto isso os alunos cada um na sua carteira estão fazendo a atividade: estão tentando escrever o nome na folha dada pela professora. E enquanto vão fazendo a atividade e conversando entre eles, dois alunos estão em pé e estão enrolando para fazer a atividade, a professora chamou a atenção deles. A professora está indo nas mesas para explicar a atividade para os alunos (ela já explicou em outro momento). Outro aluno foi mostrar a atividade para a estagiária e depois para a pesquisadora. Ambas dão parabéns ao aluno. A professora está no lado de sua mesa e diz para a estagiária que a turma não é tão boa. Um aluno pergunta para a professora se o O vem antes do C, a estagiária pergunta para ele o que ele está tentando escrever. A professora vai até a mesa dele para ver o que ele está escrevendo e vai explicando para o aluno como fazer, ela diz: *C com O dá co e com mais o E dá coe, o que falta? Então o que falta?* O aluno preenche as letras que faltavam e ao mesmo tempo muitos alunos começaram a perguntar como fazer e ela vai explicando, indo de mesa em mesa. A estagiária levanta da mesa onde está sentada e vai ver o que os alunos escreveram. Um aluno pergunta se a palavra cenoura está certa. Fica a professora e a estagiária, indo de mesa em mesa, vendo como os alunos estão escrevendo e corrigindo o que eles estão fazendo. Luan fica no fundo da sala tentando ver o que está escrito na

lousa e parece que não está conseguindo, então a pesquisadora pede para que ele venha sentar-se na mesa da frente da sala. Ele levanta e volta para a mesa do fundo para tirar uma dúvida com a professora, depois ele começa a olhar a lousa e preencher sua folha de atividade. Em outra mesa a estagiária está conversando com os alunos e um deles pergunta a ela como se escreve lua e ela responde ao aluno que ele sabe como escreve, pois ela viu ele respondendo a professora da classe quando ela perguntou. Uma pessoa entra na sala, pega uma bolsa e sai. A aluna Keila está há uns **3 minutos** sem fazer a atividade e está com um lápis de escrever na boca. O Anderson vai mostrar para a pesquisadora a folha da atividade onde ele escreveu o nome e pede para que ela filme. Mas o nome estava escrito errado, e mesmo assim a pesquisadora o parabeniza por ele ter escrito. Os alunos ficam fazendo muitas perguntas para a professora e eles estão quase todos em pé atrás da professora. A aluna Keila está sentada em sua carteira; fica falando para a professora que não sabe e insinua que vai chorar (**8 horas e 40 minutos**). A professora está na mesa de um aluno ajudando-o a escrever a palavra cenoura e ela diz para ele copiar da lousa pois ela já escreveu lá. O exercício está respondido na lousa, mas os alunos não conseguem assimilar que é só copiar para preencher o exercício no papel. A aluna Keila fica lá sentada na carteira, só chamando a professora, para que ela vá ajudá-la. A aluna decide se levantar e ir atrás da professora, enquanto a mesma está auxiliando outros alunos. A estagiária também está em pé indo de mesa em mesa auxiliando os alunos e diz parabéns a um dos alunos por ele ter escrito lua e ovo corretamente. Muitos alunos estão em pé em busca de auxílio da professora. O Luan continua copiando o exercício da lousa. A professora pega a folha de atividade do Luis Gustavo e fala para ele corrigir algumas letras que estão colocadas erradas. A professora se dirige à lousa e os alunos a seguem. A Keila continua sentada com o lápis na boca, a todos os instantes os alunos ficam chamando a professora. Na lousa a professora vai tentando ensinar os alunos sobre as palavras da atividade que está no papel (**8 horas e 43 minutos**). Um dos alunos fica indo atrás da estagiária para que ela fale para ele que está certo e dê os parabéns, então ela pede para ele ir preencher a outra palavra. Em uma das mesas, uma aluna mostra para a professora sua folha de atividade e está errado, pois onde era para estar escrito lua a aluna escreveu cenoura (**8 horas e 45 minutos**). A funcionária da limpeza pede licença para entrar e pegar o lixo, mas isso não parece atrapalhar o andamento da atividade. A professora troca o Luan de

lugar. A um aluno que acabou de fazer a atividade a professora pede para pintar o ovo de páscoa. Em um determinado momento a filmadora foi posicionada na mesa da professora. O aluno que acabou o exercício pede para a professora se ele pode ajudar o Anderson, a professora permite. A professora fica no fundo da sala conversando sobre os alunos com a estagiária. A Keila está tentando apontar o lápis, mas se distrai com isso e não está fazendo a atividade. A professora diz ao Luan que coleguinhas que sabem fazer a atividade estão ajudando. A Keila está tentando apontar o giz de cera no apontador, mas a atividade está sem ser feita. Já quanto aos alunos que terminaram de fazer a atividade, a professora os separa em outra mesa para que possam fazer um desenho. Ela explica que no dia seguinte vai ter a festa da família na escola e é para os alunos fazerem um desenho bem bonito para expor fora da sala, para as mães verem. As atividades foram entregues para a estagiária. A professora distribuiu canetinhas para os alunos fazerem os desenhos e vai continuar a auxiliar os alunos que não terminaram; cerca de 6 alunos ainda não acabaram de fazer a atividade, inclusive a Keila e o Anderson. Uma professora entra na sala, pega uma caixa e sai. O Luan já está desenhando porque terminou a atividade. O Anderson fez a atividade de ponta cabeça, então está tudo escrito em lugar errado **(9 horas e 6 minutos)**.

III PARTE

(9 horas e 5 minutos). A estagiária continua auxiliando alguns alunos a fazer a atividade. Ela pergunta à professora se pode pegar na mão do aluno para ajudá-lo, a professora disse que era melhor não, pois podia atrapalhar na coordenação motora do aluno, ele tem que treinar, disse a professora. A professora diz para a estagiária que tem alunos que são mais demorados para fazer a atividade. Para ajudar o aluno (Luan), a estagiária mostra a letra para o aluno, colocar no quadradinho correto. A professora fala que esse aluno é mais lento. Keila continua fazendo a atividade, ela está pintando. Os alunos que estão fazendo o desenho estão conversando bastante entre si. Keila termina a atividade **(9 horas e 10 minutos)**. Alguns alunos já acabaram de desenhar e estão entregando os desenhos para a professora, que lhes pede para colocarem os nomes no verso da folha. A maioria dos alunos está em pé conversando e brincando. Um aluno veio perguntar sobre a filmagem; a Keila também perguntou. A estagiária está com uma aluna na mesa que ela está

utilizando. Os alunos estão sentados em suas mesas, mas estão conversando bastante. Há uma mesa em que os alunos começaram a imitar índio, com muita algazarra. A professora pede que os alunos arrumem as cadeiras e fiquem perto dela. Uma aluna de outra sala entra na classe e a professora conta para a estagiária que outro dia a professora pediu para ela escrever o nome e a menina falou que não sabia escrever, já que ela tinha acabado de mudar de nome e ainda não sabia escrever o nome novo **(9 horas e 15 minutos)**.

Registro Ampliado - 30 de Abril: Quarta-feira (90 minutos)

7:30 – 8:00 chegada e café

8:00 – 9:00 Biblioteca

9:00 – 9:30 Brincadeira de fundo (basquete e quiosque)

9:30-10:00 Futebol

10:00 – 10:15 Almoço

9:30: Luan e Keila não estavam brincando, estavam sentados em um banco. As outras crianças, uma no gol e outra controlava a bola. Perguntei para Keila porque ela estava triste, ela respondeu que é porque gostaria brincar de bola. Perguntei para Pietro porque não deixava Keila brincar, ele respondeu que é porque *“mulher tem que ficar na torcida”*. Como perceberam que a colega estava triste, fiz uma intervenção e eles a deixaram entrar na brincadeira. Luan ficou o tempo todo jogando. Depois que intervi, Keila foi jogar, mas ficou meio deslocada não sabia as regras do jogo e pegava a bola com a mão, o que deixava os colegas bravos (principalmente Pietro que sempre lidera as brincadeiras), tanto que o colega Pietro disse diretamente à pesquisadora: *“Não disse que mulher não joga futebol”*. A professora não intervém nas brincadeiras fora da sala. Formam fila para pegar a comida. **10:15 – 10:30:** Sala Estruturada. Professora entrega caderno para colar bilhete (sobre piolho). Keila conversa um pouco. Luan até sai do lugar: *“Eu quero que vocês procurem e recortem pessoas com profissões”*, porque no outro dia seria 1º de maio. **10:30.** Ela entrega revistas para as crianças recortarem as profissões que elas quisessem para colar no caderno. Há uma agitação muito grande ao folhearem as revistas (muito estímulo). Luan faz a atividade ansiosamente. Keila folheia várias vezes a mesma revista, depois troca de revista e pede minha ajuda.

Resolve recortar uma secretária. As revistas (*Atrevidas, Capricho*) não são apropriadas, o que os deixa perdidos. Há um certo alvoroço quando depois de colar a figura com a ajuda da professora, eles começaram a desenhar em torno dela. **11:00** saída para ir embora.

Registro Ampliado - 5 de maio de 2014: Segunda-feira (105 minutos)

8:00: atividade (eles saem correndo da sala estruturada para o parquinho)

9:00 – 10:00: Anderson e seu colega Vitor pegam peneiras dos baldinhos de areia e deixam em cima de um banco (as peneiras são carros e o banco a garagem). Eles preferem as peneiras amarelas porque dizem que é o carro Camaro amarelo. Ficam correndo pelo parquinho fingindo que estão dirigindo. Em um certo momento, Anderson para, finge dar um dinheiro para alguém e diz: *“Amigo coloque 1 real de gasolina aí no meu carro para eu ir até a faculdade”*. Vitor: *Anderson! É muito pouco 1 real! Beleza, amigo, então coloque 1 real e 80”* e sai dirigindo seu carro. Ele ficou das **9:00 – 10:00** nessa brincadeira, depois começou a brincar em uma casinha que há no parquinho. O aluno ficou em cima da casinha, com uma pá cheia de areia, ele colocava areia em cima dos tijolos dizendo para as meninas dentro da casa: *Estamos reformando a casinha para vocês, vai ficar linda!* Ele fica na casinha das **10:00** horas às **10:40**, mas durante esse tempo ele se distrai duas vezes, vai ao parque de madeira e volta como se não tivesse deixado de parar de reformar a casa.

9:00: Keila me mostra um leãozinho de pelúcia que trouxe para brincar, mas em seguida troca por um jatinho que lança míssil que seus colegas trouxeram; fica 15 minutos explorando os brinquedos e em seguida começa a brincar na areia com uma amiga de fazer comidinha para seus filhos. O leãozinho é seu filho e uma boneca é a filha da outra. Os baldinhos são as panelas e a areia, a comidinha. Elas pegam flores (primavera) e jogam em cima de uma fôrma com areia e cantam *parabéns*. Isso vai até às **10:00**. Depois vai ver umas crianças penduradas em uma corda no parque de madeira ao lado. **10:10** volta para sua brincadeira. Tanto ela, quanto Anderson vão até **10:40** quando a professora os chamam para lavar as mãos para o almoço. **9:00** Luan começa brincando de pega-pega, depois com os brinquedos junto com os amigos. Ele não tem muito foco, vai mesclando as brincadeiras. Depois brinca no escorregador, vai ao parque de madeira - em torno de **30 minutos** cada atividade. A professora fica sentada no banco com uma

estagiária conversando. Ela não dirige a atividade das crianças. Chega uma outra estagiária para fazer atividade com uma criança. Ela deixa as crianças levarem brinquedos para o parque.

Na brincadeira de papéis, ficaram compenetrados cerca de 40 minutos, porém ao surgir um “estímulo novo” elas vão até ele e ficam em torno disso de 5 a 10 minutos e voltam para a brincadeira principal, como se ela não tivesse sido interrompida.

10:00 – 10:10: escovação

10:10: sala estruturada. Professora explica aos alunos que enquanto eles brincarão com o lego, ela irá chamando um por um para ensinar fazer o nome das mães. Uma professora entra na sala e a interrompe. **10h15min** Luan: brinca concentrado. **10:15** Anderson: levanta-se várias vezes da cadeira.

10:15: Keila brinca que fez uma flauta e finge tocar. Anderson e Luan montam um peão e ficam brincando. A atividade da professora ao lado, concomitantemente à das crianças, desconcentra-os. **10:30** Luan e Keila vão para a mesa da professora deixando o lego de lado. **10:30:** Anderson no lego. **10:40:** Keila e Anderson voltam ao lego. Luan continua na mesa da professora. A professora vai perguntando às crianças os nomes das mães deles. Ela escreve no papel. E pergunta qual o 1º nome da letra do nome da mãe e a última. **10h45min:** Eles estão muito falantes, em pé, querendo ir embora e em volta da professora. Acredito que se a professora não realizasse uma atividade paralela ao lado, as crianças se comportariam com mais concentração.

Registro Ampliado – 15 de maio de 2014: Quinta-feira (60 minutos)

8:00: Sala de recreação (música em roda): “O telefone do céu [...]”. Em seguida a professora pergunta: “*Quantos dias tem a semana?*”. Anderson coloca seu colar no Luan. Keila, Luan e Anderson não prestam atenção. A professora chama-os em sua direção e diz: *Vocês sabiam que está chegando algo que mudará o mundo? Com tarjetas escrita COPA DO MUNDO. Vai soletrando as letras para as crianças. Luan olha e finge saber responder. Anderson e Keila só prestam atenção no colar. Professora chama a atenção deles (Keila e Anderson). 15 minutos de atividade.*

8:00 – 8:15: Keila, Luan e Anderson não prestam muita atenção. A professora fica explicando sobre a Copa do Mundo. **8:15:** A professora diz: *Vou falar o nome de*

todos os países que vão participar da Copa. Quem quer saber quais são os países? Ela vai lendo os nomes. Anderson e Keila ficam conversando com os colegas. Professora: *Quero que vocês façam uma pesquisa: com qual país o Brasil vai jogar no 1º jogo?* (dá a impressão de que eles não estão entendendo nada). **8:30** A professora separou as crianças em grupos de quatro integrantes e distribuiu um pouco de lego para cada grupo. Anderson e Luan brincam atentamente, assim como Keila. **8:35:** Anderson vai até a janela e diz: *“Olha, o homem bateu no poste”*. Keila com outras crianças vão até a janela olhar. Luan fica montando. Voltam para a brincadeira. **8:40:** A professora pega uns cavalinhos para dar às crianças brincarem. Anderson e Luan correm em direção a ela. Da rua vem um barulho de carro (relacionado ao poste que caiu), e Anderson volta para a janela. Luan e Keila continuam brincando. Porém, Anderson faz alarde e Luan vai até lá. Apesar de estarem em grupo, brincam individualmente. **8:55:** Anderson não saiu da janela. Luan foi para a janela e eles já ficam dispersos. Luan e Anderson dão a brincadeira como encerrada. Keila brincou o tempo todo. **9:00** Luan ficou gritando na janela. A professora pede para eles guardarem as coisas enquanto ela fica de olhos fechados, para brincar com os alunos. É um alvoroço. Como se fosse uma surpresa.

Registro Ampliado – 20 de maio: Terça-feira (45 minutos)

9:15: fazendo cruzadinha sobre a letra U. Cláudia, professora ajudante da escola, entra para trazer um material. Keila faz o trabalho dela. Anderson fica distraído com um dente que começa a sangrar. Luan faz a atividade, mas conversa bastante. A professora vai passando aluno por aluno para explicar. A atividade com o U é de pontilhado para contornar. Anderson saiu para ver o dente e ficou **15 minutos** fora da sala de aula. A atividade proposta é uma atividade praticamente de alfabetização. A professora coloca um limite, dizendo que só sairá para ir ao banheiro quem levantar a mão para pedir. Quando Anderson volta, ele não faz sua atividade. Anderson veio me mostrar umas bolinhas recortadas que estava em seu bolso. Perguntei se ele não faria a atividade e ele respondeu que tinha medo de errar. Ele nem ligou e ficou correndo pela sala. Léa deu um grito com ele. Luan fica pedindo a atenção da professora. **9:30:** Keila também termina e fica em seu lugar. Outra professora entra na sala e interrompe a atividade. **9:30:** Luan fica terminando sua

atividade. Anderson fica na mesma mesa em que eu. Começa a fazer perguntas sobre como fazer a atividade. **9:45** Luan começa a fazer a atividade proposta.

9:45: Luan continua terminando seu trabalho e conclui. Eles estão bem falantes. A professora pergunta para Anderson: *Urucum começa com qual letra?* **9:45:** Luan começa a brincar. **9:50:** Eles estão todos fora do lugar. Mais uma professora interrompe e a professora pede para eles formarem fila para saírem para o almoço.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS/MÃES/CUIDADORES

Nome da pesquisa: O desenvolvimento da atenção na Educação Infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural

Autores:

Profa. Dra. Lígia Márcia Martins

Ms. Vanessa Gertrudes Rabatini

Informações aos respondentes: Estamos realizando uma pesquisa cujo objetivo é analisar as atividades infantis e a mediação do professor com vistas ao desenvolvimento da função psíquica atenção em alunos de idade pré-escolar, especificamente da faixa etária entre 4 e 5 anos, matriculados_____. A pesquisa contará com a etapa de observação e possíveis filmagens nas salas de aula para posterior descrição e análise dessas atividades, e também com uma reunião ao fim deste trabalho deixando a escola e os pais/mães/cuidadores cientes dos resultados.

Os participantes têm liberdade de se recusar a participar, de não responder a alguma pergunta e de retirar seu consentimento a qualquer momento, caso alguma coisa lhes desagrade, sem qualquer problema para eles.

De um modo geral, esse estudo trará contribuições importantes para as ações pedagógicas que visem à promoção do desenvolvimento psíquico das crianças nessa faixa etária, proporcionando benefícios para a comunidade escolar e acadêmica ao permitir que seja realizado um estudo apurado da relação entre o desenvolvimento da criança e as propostas pedagógicas em questão; mais especificamente: esta pesquisa trará benefícios para a sociedade, uma vez que, ao se constatar um avanço no desenvolvimento humano a depender da natureza da atividade de ensino (no caso a capacidade de atenção), a comunidade poderá se apropriar desses dados para trilhar propostas pedagógicas concernentes com a especificidade da idade estudada (4 e 5 anos) proporcionando a possibilidade de melhores condições para o desenvolvimento infantil no âmbito escolar.

É necessário afirmar que há riscos nas pesquisas que envolvam pessoas, como os de cunho psicológico, a partir da modificação no comportamento dos participantes mobilizada por certa emoção ou stress que a presença do pesquisador pode gerar,

além do desconforto com certa quebra de privacidade ao se acompanhar a trajetória dos sujeitos. Porém, esses riscos podem ser minimizados por meio dos procedimentos éticos, tomando todos os cuidados necessários para a manutenção de sigilo total sobre a identidade dos participantes, além de outros cuidados que possam a vir a surgir durante a pesquisa, destacando que toda a atenção será dada a isso. O pesquisador tem todo o aparato do grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação” do qual é integrante credenciado ao CNPq, que vem a um longo tempo desenvolvendo pesquisas dessa natureza, contando também com o acompanhamento do Comitê de Ética em questão. A equipe é qualificada e em qualquer sinal de risco mínimo mudar-se-á os procedimentos. Contudo, caso os riscos se concretizem haverá indenização com “cobertura material, em reparação a dano imediato ou tardio, causado pela pesquisa ao ser humana a ela submetida” (RESOLUÇÃO 196/96, Art. II – 12).

Enquanto pesquisadores responsáveis pelo projeto, estamos comprometidos com o Código de Ética Profissional, assim como com as demais diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, assegurando sigilo quanto ao vínculo dos dados e a identidade pessoal dos participantes durante a pesquisa.

Cabe salientar que as crianças foram escolhidas por se situarem nas escolas que se enquadram para a realização deste trabalho e também de acordo com a sua assiduidade.

Haverá reuniões mensais entre a pesquisadora e o/a supervisor/(a) de ensino da Educação Infantil do município com a finalidade de apresentar os resultados parciais e conclusivos do estudo; além disso, o pesquisador se coloca à disposição para sanar quaisquer dúvidas que o responsável venha a ter agora ou futuramente.

Eu _____,
RG _____, abaixo assinado, estou ciente de que meu filho(a)
_____ faz parte de uma
amostra de pesquisa sobre descrição e análise das atividades infantis e mediação
do professor em crianças de 4 a 5 anos de idade, matriculadas
na_____. Enquanto pai, mãe ou cuidador

responsável pela(s) criança(s) matriculada(s) nessa rede, permitirei que observação e possíveis filmagens sejam realizadas.

Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) de que as informações serão divulgadas em reuniões e revistas científicas; c) da segurança de que não serei identificado e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com minha privacidade; d) de ter a liberdade de me recusar a participar da pesquisa; e) de que o não terá nenhuma despesa ou remuneração; f) de que está recendo uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou qualquer momento; g) de que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br . f)

Araraquara, _____ de _____ de 2013

Assinatura do responsável pelo sujeito da pesquisa

Vanessa Gertrudes Rabatini (doutoranda)
Rua Comendador Pedro Morganti, 919, São José, Araraquara – SP
CEP: 14800200, Fone: (16) 33316586, email: vrabatini@hotmail.com

Profa. Dra. Lígia Márcia Martins (orientadora)