

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

MARCELO UBIALI FERRACIOLI

**DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO
VOLUNTÁRIA EM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
determinantes pedagógicos para a educação escolar**



ARARAQUARA - SP

2018

MARCELO UBIALI FERRACIOLI

**DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO
VOLUNTÁRIA EM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
determinantes pedagógicos para a educação escolar**

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.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lígia Márcia Martins.

ARARAQUARA - SP

2018

Ferracioli, Marcelo Ubiali
Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças
do anos iniciais do Ensino Fundamental:
determinantes pedagógicos para a educação escolar /
Marcelo Ubiali Ferracioli – 2018
231 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. Desenvolvimento psíquico. 2. Atenção voluntária. 3.
Internalização de signos. 4. Educação escolar. 5.
Ensino. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARCELO UBIALI FERRACIOLI

**DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO
VOLUNTÁRIA EM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
determinantes pedagógicos para a educação escolar**

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.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lígia Márcia Martins.

Data da defesa: 28/08/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

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

Membra Titular: Doutora Juliana Campregher Pasqualini
UNESP / Araraquara-SP.

Membra Titular: Doutora Silvana Calvo Tuleski
UEM / Maringá-PR.

Membro Titular: Doutor Tiago Nicola Lavoura
UESC / Ilhéus-BA.

Membra Titular: Doutora Marilene Proença Rebello de Souza
USP / São Paulo-SP.

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

À professora Salete da Silva Alberti, sábia e
querida Saletinha, por me ensinar a questionar o
óbvio, uma vez que tudo é não sendo; e não
sendo, é. Exemplo de vida e de profissão.
Obrigado, muito obrigado!

AGRADECIMENTOS

À minha família nuclear: minha mãe Lúcia, meu pai Wagner, meus irmãos Cláudia e Renato, minhas sobrinhas Clara e Yasmin e meu cunhado Rogério, por suportarem com tanto amor minha ausência e sempre me darem o apoio para seguir adiante.

Ao restante da minha numerosa e festiva família: tias, tios, primas, primos e, sobretudo, minhas queridas avós Maria e Terezinha, em memória, pelos exemplos de luta e carinho, que me comoverão eternamente.

À minha orientadora, professora Lígia Márcia Martins, uma referência para mim como intelectual e docente, a quem desde o início desejei compartilhar a realização desta pesquisa.

Aos professores Juliana Campregher Pasqualini, Silvana Calvo Tuleski, Tiago Nicola Lavoura e Marilene Proença Rebello de Souza, por aceitarem o convite para a banca e contribuírem com tanto compromisso ao desenvolvimento deste estudo.

À professora Bruna Carvalho e às psicólogas Marília Alves dos Santos e Amili Martins Ellaro, pela colaboração e apoio essenciais para a realização desta pesquisa, sem os quais ela não se concluiria da forma que aqui está.

Aos sujeitos de pesquisa, alunos e professoras, assim como às famílias que consentiram a participação das crianças e à gestão da instituição escolar onde realizei a coleta de dados, que criaram condições necessárias para que ela ocorresse a contento. Um agradecimento especial à Professora D, pelo envolvimento neste estudo e por me permitir acompanhar sua atuação docente, que provocou tantas mudanças no desenvolvimento de seus alunos.

À Laís Sandi Foganholo, Raquel Gomes Ferreira Nunes e Helder Alves Borges Faria, pelo amor de todas as horas e por viverem junto a mim o que pouca gente se arriscaria.

À professora Ana Carolina Galvão Marsiglia e aos membros do Grupo de Pesquisa Pedagogia histórico-crítica e Educação escolar, Adalgiza Gobbi, Jamildo Almeida, Juliana Gomes, Míriam Henrique, Pauliane Moraes, Thuany Zambon e Vinicius Machado, por me receberem e colaborarem com preciosas correções de aspectos didáticos do estudo.

Aos amigos e companheiros do GEPCO (Grupo de Estudos em Psicologia Concreta), Afonso Mancuso de Mesquita, Angelina Pandita Pereira, Célia Regina da Silva, Giselle Modé Magalhães e Rafaela Gabani Trindade, por caminharmos ombro a ombro contra a forma produtivista de fazer pesquisa, trazendo para primeiro plano o estudo e o compromisso social transformador da ciência psicológica.

Aos colegas do GPCATE (Grupo de Pesquisa Capital, Trabalho, Estado, Educação e Políticas Educacionais), em especial às professoras Carina Alves da Silva Darcoletto, Gisele Masson e Simone de Fátima Flach, pelos estudos e militância aguerrida no sindicato e outros espaços universitários.

Aos colegas de pesquisa do Projeto “Retrato da medicalização da infância no Estado do Paraná”, em especial aos professores Adriana de Fátima Franco, Fernando Wolff Mendonça, Hilusca Alves Leite e Nádia Mara Eidt, além da professora Silvana já citada, pelo convite e parceria neste estudo tão necessário.

Aos professores da equipe de pesquisa em Ponta Grossa, Camila Sabatoski, Eliss de Castro, Fabiane Paulitsch, Giuliano Borek Ribeiro, Helen Carolina Jensen, Helena Flávia de Mello Pistune, Isaias Holowate, Poliana Cristine Aureliano Guilouski e Vanessa Janoni do Nascimento, por toda dedicação e compromisso na luta contra a medicalização.

Aos professores Alvaro Palomo Alves, Angelo Antonio Abrantes, Ari Fernando Maia, Elenita de Rício Tanamachi, Erika Pessanha D’Oliveira, Flávia da Silva Ferreira Asbahr, Lidiane Teixeira, Marisa Eugênia Melillo Meira, Nilma Renildes da Silva e Priscila Larocca, pela amizade e confiança em minha capacidade, assim como pelas trocas fecundas de conhecimentos em diferentes momentos da minha trajetória acadêmica.

Aos amigos de Franca, Alex Constantino, Aluísio Capela, Ana Paula Boto, Antônio Bartocci, Antônio Felipe Cechi Neto, Fábio Capela, Murilo Coelho Naldi e Ruy Cunha, por serem extensões de mim mesmo, pelos incontáveis encontros de “nerdição” e companheirismo. Agradecimento póstumo ao amigo Daniel Franco, guerreiro que travou o maior dos combates e deu-nos preciosa lição de vida.

Aos companheiros da Casinha, Alvaro Zanini Netto, Denise Amorim, Jéssica Mendes, Repolho e Valdir, além dos já mencionados Afonso e Laís, minha família nestes últimos dois anos e meio; obrigado por serem tão amáveis com o moço que só ficava dentro do quarto quase todos os dias.

Aos amigos “*homo zueiros*”, Julia Rosa, Tiago Xavier e Vanessa Rabatini, além das já citadas Célia e Giselle, pelas interlocuções acadêmicas e “evidências”, por compartilharem angústias e “memes” que suavizaram esta jornada.

Aos amigos de Ponta Grossa, Aline Lopes, Angelo Bonateli Neto, Bruna Fornazari, Camila Marques, Heloiza Lopes, Gisah Salloum, Guilherme Borgo, Paula Miranda, Pedro Miranda e Thaysa Valente, pelos sambas, pela consideração e pelo amparo no meu novo lar.

Aos amigos espalhados por aí, André Luiz, Beto Sakaki, Daneile Duarte, Ettore Medina, Fabiana Vissoto, Fernanda Bitondi, Giovanna Facchini, Iza Taccolini, Juliane Bueno, Lays

Fernandes, Mariana Ligo, Nathalia Botura, Nicholas de Araujo, Poliana Muniz, Sara Sallieri, Suzana Marcolino e Wellington Menezes, em especial à Aléssio Esteves, Fábio Kawakami, Janaina Cabello e Melina Paludeto, por todas as histórias aventuradas ou desventuradas, que hoje fazem parte de quem sou. Agradecimento póstumo à amiga Tais Ribeiro Silva, pelas risadas com a “marvada pinga”.

À Camila Blum, Elisa Bauer e Lauren Mennocchi, pelas conversas acolhedoras e pelo incentivo na reta final da pesquisa.

Ao Jeff Vasques, pela revisão da escrita deste texto e pela inspiração de sua arte.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e, sobretudo, ao Departamento de Educação (DEED), por fazerem valer o direito de afastamento de seus docentes, para que tenham condições adequadas de se capacitar e desempenhar com excelência suas funções institucionais e sociais, cumprindo o papel político da universidade pública, postura cada dia mais rara e que deve ser reconhecida e garantida por todos nós.

A fonte da degradação da personalidade das pessoas, na forma capitalista de produção, também contém, em si mesma, o potencial para um infinito crescimento da personalidade humana. (VIGOTSKI, 2006, p. 5)

RESUMO

Diante de diagnósticos controversos, estudantes da Educação Básica recebem tratamentos medicamentosos para supostos transtornos neurobiológicos relacionados à não aprendizagem, como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Através da crítica histórico-cultural à medicalização da educação e ao TDAH, assume-se que a alternativa às propostas organicistas reside na possibilidade de gerar desenvolvimento através de processos de ensino, incluindo a atenção e o autocontrole da conduta. Considerando a necessidade de instrumentalização pedagógica de professores para enfrentar esta questão, o objeto de estudo desta pesquisa é a relação entre o processo de ensino escolar e o desenvolvimento da atenção voluntária. A tese afirma que o desenvolvimento desta função ocorre por demanda da própria atividade, por meio de tarefas de ensino planejadas e executadas pelo professor de modo a conduzir o educando à internalização de signos que passam a mediar internamente sua atenção, tornando-a crescentemente autocontrolada por motivos ligados ao estudo, em uma educação escolar que, ao ensinar os conteúdos sistemático-científicos, promova intencionalmente tal desenvolvimento. Sendo assim, seu objetivo é identificar determinantes pedagógicos responsáveis por melhor promover o desenvolvimento da atenção voluntária de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista o processo de ensino sob responsabilidade do professor. Os principais referenciais teóricos utilizados são o Materialismo Histórico Dialético, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, assim como de estudos sobre a produção social do fracasso escolar e a medicalização da educação. Esta é uma pesquisa interventiva com coleta de dados em campo. Os sujeitos são 95 crianças de 4 turmas do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal e suas respectivas professoras. O pesquisador conduziu Verificações do Desempenho Atencional na Tarefa no início e fim do ano letivo de 2016, e ministrou Intervenções de Ensino Escolar durante 16 semanas entre as duas Verificações mencionadas, com registros presenciais (realizados por auxiliar de pesquisa) e em vídeo, observando o tempo de atenção na tarefa das crianças, entre outros fatores. Os resultados empíricos indicaram que as turmas ampliaram, ao longo do ano, suas capacidades escolares, incluindo seus desempenhos nas tarefas, autocontrole da conduta e volumes atencionais voluntários. No cerne deste movimento está justamente o processo de internalização de signos/contenúdos escolares na atividade de estudo, demonstrando a tese antes exposta. O objetivo de pesquisa foi realizado através de síntese teórico-concreta superadora dos resultados empíricos, esclarecendo que os principais determinantes pedagógicos destas mudanças estão, sobretudo, nas formas como os conteúdos são ensinados, com destaque para o número de fases de uma tarefa e suas durações em aula, assim como para o movimento de intercalar oportunidades centralizadas e descentralizadas de ensino, de acordo com os recursos atencionais atuais e iminentes dos educandos, com vistas à coesão interna da tríade conteúdo-forma-destinatário. Por fim, exploram-se alguns desdobramentos pedagógicos dos resultados teóricos de pesquisa, em alternativa a medidas medicalizantes em contexto escolar, sinalizando a necessidade de aprofundamento de tais implicações em projetos futuros.

Palavras-chave: Desenvolvimento psíquico; Atenção voluntária; Internalização de signos; Educação Escolar; Ensino.

ABSTRACT

Facing contentious diagnosis, elementary school students receive medical treatment for alleged neurobiological learning disabilities such as Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). By means of historical-cultural critical view of education medicalization and ADHD, we stand that the alternative to organicist solutions to this problem lies on developing attention e behavioral self-control through teaching processes. Whereas it is necessary prepare teachers to deal with this matter, this study object is the relation between school teaching and voluntary attention development. The main idea is that this psychological function development occurs depending on child's own activity, by means of teaching tasks, planned and executed by teachers towards students internalization of signs, that start to internally mediate their attention processes, turning it to be progressively self-controlled and tied to study motivation, considering that school education, as teaches its own systematic and scientific contents, intentionally promotes psychic development. Thus, this study goal is to identify the pedagogical determinants responsible for the best promotion of voluntary attention development in the early ages of primary school. The theoretical references were Historical-Dialectical Materialism, Cultural-Historical Psychology and Critical-Historical Pedagogy, aside from studies about school failure social production and education medicalization. This is a interventional research with field data collection. The participant subjects are 95 second grade elementary school students of 4 different classes and their respective teachers. The researcher applied Attention Performance Assessment in Tasks at the beginning and by the end of the school year of 2016 and presented School Teaching Interventions along 16 weeks between the two mentioned Assessment, registered in notes (taken by research assistant) and video, observing time of attention during child's tasks, among other factors. Empirical results indicate that during the year children amplified their school abilities, including task performance, behavioral self-control and voluntary attention. At the core of this movement is exactly the sign/school contents internalization process, demonstrating the previously exposed thesis. The research goal has been achieved by means of concrete-theoretical synthesis, which has overcome the empirical results and has shown that the main pedagogical determinants are, above all, in the ways how contents are taught, with emphasis to the number of phases and length of the task, aside the movement of intersperse centralized and decentralizes teaching opportunities, according to students current and imminent attention resources, aiming internal cohesion of the triad content-form-recipient. Finally, we prospect some pedagogical developments of the research theoretical results, alternatively to medicalizant measures in school context, pointing to the need of deepening of such implications in future projects.

Keywords: Psychic development, voluntary attention, sign internalization, school education, teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- A: Amplitude (Propriedade da atenção);
- Ab: Abandono da tarefa;
- Ax Id: Auxílio Pedagógico Individual;
- Ax: Auxílio Pedagógico;
- C: Chave (Pista da VI);
- Cd: Código do sujeito;
- D: Distribuição (Propriedade da atenção);
- F1 a F6: Fases 1 a 6 do Caderno de Aplicação ou das Intervenções de Ensino Escolar;
- FPE: Função Psíquica Elementar;
- FPS: Função Psíquica Superior;
- IE: Intervenção de Ensino Escolar;
- IE1 a IE16: Intervenções de Ensino Escolar de número 1 a 16;
- LF: Leitura Final do Caderno de Aplicação;
- LI: Leitura Inicial do Caderno da Aplicação;
- M: Mochila (Pista da VF);
- NDA: Nível de Desenvolvimento Atual;
- Nm: Iniciais do nome do sujeito;
- PIC: Programa Intensivo no Ciclo;
- Sp: Suspensão da tarefa;
- T: Tenacidade (Propriedade da atenção);
- TAT: Tempo de atenção na tarefa;
- TAT-Pré-auxílio: Tempo de atenção na tarefa antes do primeiro auxílio pedagógico individual;
- TAT-Total: Tempo total de atenção na tarefa (tempo de atenção antes do primeiro auxílio pedagógico individual somado ao tempo a partir deste);
- TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade;
- V: Vigilância (Propriedade da atenção);
- VF: Verificação Final do Desempenho Atencional na Tarefa;
- VI: Verificação Inicial do Desempenho Atencional na Tarefa;
- ZDI: Zona de Desenvolvimento Iminente;

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Plano de coleta de dados em campo.....	33
FIGURA 2: Posição central do TAT e cruzamentos possíveis entre os principais aspectos da atividade observados na coleta de dados.....	76
FIGURA 3: Primeira página da Leitura Inicial (LI) do Caderno de Aplicação da VI, impressa em papel branco.....	82
FIGURA 4: Segunda página da Leitura Inicial (LI) do Caderno de Aplicação da VI, impressa em papel branco.....	82
FIGURA 5: Primeira página da Leitura Inicial (LI) do Caderno de Aplicação da VF, impressa em papel branco.....	83
FIGURA 6: Segunda página da Leitura Inicial (LI) do Caderno de Aplicação da VF, impressa em papel branco.....	83
FIGURA 7: Fase 1 (F1) do Caderno de Aplicação da VI, impressa em papel azul.....	84
FIGURA 8: Fase 1 (F1) do Caderno de Aplicação da VF, impressa em papel azul.....	84
FIGURA 9: Fase 2 (F2) do Caderno de Aplicação da VI, impressa em papel amarelo.....	86
FIGURA 10: Fase 2 (F2) do Caderno de Aplicação da VF, impressa em papel amarelo.....	86
FIGURA 11: Fase 3 (F3) do Caderno de Aplicação da VI, impressa em papel verde.....	88
FIGURA 12: Fase 3 (F3) do Caderno de Aplicação da VF, impressa em papel verde.....	88
FIGURA 13: Fase 4 (F4) do Caderno de Aplicação da VI, impressa em papel rosa.....	89
FIGURA 14: Fase 4 (F4) do Caderno de Aplicação da VF, impressa em papel rosa.....	89
FIGURA 15: Fase 5 (F5) do Caderno de Aplicação da VI, impressa em papel reciclado.....	90
FIGURA 16: Fase 5 (F5) do Caderno de Aplicação da VF, impressa em papel reciclado.....	90
FIGURA 17: Fase 6 (F6) do Caderno de Aplicação da VI, impressa em papel branco.....	92
FIGURA 18: Fase 6 (F6) do Caderno de Aplicação da VF, impressa em papel branco.....	92
FIGURA 19: Pista (Chave) do Caderno de Aplicação da VI, impressa em papel branco.....	94
FIGURA 20: Pista (Mochila) do Caderno de Aplicação da VF, impressa em papel branco..	94
FIGURA 21: Leitura Final (LF) do Caderno de Aplicação da VI, impressa em papel branco	96
FIGURA 22: Leitura Final (LF) do Caderno de Aplicação da VF, impressa em papel branco.....	96
FIGURA 23: “Coisas de Peludo e Lisinho” (APÊNDICE 3.1.3).....	102
FIGURA 24: “O presente de Lisinho para Peludo” (APÊNDICE 3.2.3).....	103

FIGURAS 25 e 26: “O quarto de Felipe” (APÊNDICE 3.3.3) e personagens para colar (APÊNDICE 3.3.4), respectivamente.....	104
FIGURA 27: “Por que Vitória não foi?” (APÊNDICE 3.4.3).....	105
FIGURA 28: “A árvore genealógica do Luan” (APÊNDICE 3.5.3).....	106
FIGURA 29: “A árvore genealógica do Luan” ampliada (APÊNDICE 3.6.3).....	107
FIGURA 30: Sequências lógicas e cálculos mentais (APÊNDICE 3.7.3).....	108
FIGURAS 31, 32 e 33: Texto fonte “Tenha calma, Harry Potter” (APÊNDICE 3.8.3), folha pautada para reescrita (APÊNDICE 3.8.4) e folha pautada complementar (APÊNDICE 3.8.5), respectivamente.....	109
FIGURAS 34 e 35: “Compras de Theresa e Vitória” (APÊNDICE 3.9.3) frente e verso, respectivamente.....	110
FIGURAS 36 e 37: Operações matemáticas (APÊNDICE 3.10.3) e cartões de duas cores (APÊNDICE 3.10.4), respectivamente.....	111
FIGURAS 38 e 39: Impresso individual “O Lobo nem sempre foi mau” (APÊNDICE 3.11.3), frente e verso, respectivamente.....	112
FIGURAS 40 e 41: Texto ampliado “O Lobo nem sempre foi mau” (APÊNDICE 3.12.3) e perguntas interpretativas (APÊNDICE 3.12.4), respectivamente.....	113
FIGURAS 42 e 43: Filipetas para fixar na lousa (APÊNDICE 3.13.3) e “Quadro de palavras com ‘C’” (APÊNDICE 3.13.4).....	114
FIGURA 44: Impresso com contagens e multiplicações (APÊNDICE 3.14.3).....	115
FIGURAS 45 e 46: Texto “Uma carta para o Lobinho” (APÊNDICE 3.15.3) e folha pautada individual (APÊNDICE 3.15.4).....	116
FIGURAS 47 e 48: “Endereço do Lobinho” (APÊNDICE 3.16.3) e impresso individual “Dividindo as pegadas” (APÊNDICE 3.16.4).....	117
FIGURA 49: Movimento de concreção da singularidade-particular do objeto.....	141

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Percentuais das Médias TAT-Pré-aux. e TAT-Total (em minutos) de cada turma para VI e VF.....	143
GRÁFICO 2: Percentual de registros positivos das 4 propriedades da atenção observadas na tarefa (tenacidade, vigilância, amplitude e distribuição) de cada turma para VI e VF.....	152
GRÁFICO 3: Percentual de registros positivos de conclusão e correção da tarefa de cada turma para VI e VF.....	153
GRÁFICO 4: Percentual de sujeitos de cada turma que receberam auxílios pedagógicos individuais ao menos uma vez para VI e VF.....	158
GRÁFICO 5: Média de auxílios pedagógicos individuais por sujeito de cada turma para VI e VF.....	159
GRÁFICO 6: Percentual de sujeitos de cada turma que suspenderam ao menos uma vez a tarefa para VI e VF.....	165
GRÁFICO 7: Média de suspensões da tarefa por sujeito de cada turma para VI e VF.....	165
GRÁFICO 8: Curva com o percentual das Médias TAT-Pré-aux. e TAT-Total da Turma D em cada uma das IE.....	171
GRÁFICO 9: Curva com o percentual de sujeitos da Turma D que receberam auxílios pedagógicos individuais ao menos uma vez em cada uma das IE.....	173
GRÁFICO 10: Curva com o percentual de sujeitos da Turma D que suspenderam a tarefa ao menos uma vez em cada uma das IE.....	174
GRÁFICO 11: Curvas com os percentuais de registros positivos de conclusão e correção da tarefa da Turma D em cada uma das IE.....	175

LISTA DE PLANILHAS

PLANILHA 1: Intervenção de Ensino Escolar 1 (IE1), realizada na Turma D em 09/06/2016 (APÊNDICES 3.1.1 a 3.1.7).....	102
PLANILHA 2: Intervenção de Ensino Escolar 2 (IE2), realizada na Turma D em 16/06/2016 (APÊNDICES 3.1.1 a 3.1.7).....	103
PLANILHA 3: Intervenção de Ensino Escolar 3 (IE3), realizada na Turma D em 23/06/2016 (APÊNDICES 3.1.1 a 3.1.8).....	104
PLANILHA 4: Intervenção de Ensino Escolar 4 (IE4), realizada na Turma D em 30/06/2016 (APÊNDICES 3.1.1 a 3.1.7).....	105
PLANILHA 5: Intervenção de Ensino Escolar 5 (IE5), realizada na Turma D em 18/08/2016 (APÊNDICES 3.1.1 a 3.1.7).....	106
PLANILHA 6: Intervenção de Ensino Escolar 6 (IE6), realizada na Turma D em 25/08/2016 (APÊNDICES 3.1.1 a 3.1.7).....	107
PLANILHA 7: Intervenção de Ensino Escolar 7 (IE7), realizada na Turma D em 01/09/2016 (APÊNDICES 3.1.1 a 3.1.9).....	108
PLANILHA 8: Intervenção de Ensino Escolar 8 (IE8), realizada na Turma D em 08/09/2016 (APÊNDICES 3.1.1 a 3.1.9).....	109
PLANILHA 9: Intervenção de Ensino Escolar 9 (IE9), realizada na Turma D em 15/09/2016 (APÊNDICES 3.1.1 a 3.1.8).....	110
PLANILHA 10: Intervenção de Ensino Escolar 10 (IE10), realizada na Turma D em 22/09/2016 (APÊNDICES 3.1.1 a 3.1.8).....	111
PLANILHA 11: Intervenção de Ensino Escolar 11 (IE11), realizada na Turma D em 29/09/2016 (APÊNDICES 3.1.1 a 3.1.7).....	112
PLANILHA 12: Intervenção de Ensino Escolar 12 (IE12), realizada na Turma D em 06/10/2016 (APÊNDICES 3.1.1 a 3.1.8).....	113
PLANILHA 13: Intervenção de Ensino Escolar 13 (IE13), realizada na Turma D em 13/10/2016 (APÊNDICES 3.1.1 a 3.1.8).....	114
PLANILHA 14: Intervenção de Ensino Escolar 14 (IE14), realizada na Turma D em 20/10/2016 (APÊNDICES 3.1.1 a 3.1.8).....	115
PLANILHA 15: Intervenção de Ensino Escolar 15 (IE15), realizada na Turma D em 27/10/2016 (APÊNDICES 3.1.1 a 3.1.8).....	116
PLANILHA 16: Intervenção de Ensino Escolar 16 (IE16), realizada na Turma D em 03/11/2016 (APÊNDICES 3.1.1 a 3.1.9).....	117
PLANILHA 17: Desvio padrão dos percentuais das Médias TAT-Pré-aux. e TAT-Total de cada turma para VI e VF.....	149

PLANILHA 18: Classificação das IE segundo seus resultados empíricos gerais, na qual os índices de um mesmo indicador quantitativo foram, de forma comparativa entre as sessões, divididos meio-a-meio entre seus resultados mais bem avaliados (sinalizados por “●”) e menos bem avaliados (sinalizados por “○”), referentes aos 4 aspectos principais observados em campo.....	180
PLANILHA 19: Relação de tipos de procedimentos de ensino que foram aplicados nas IE comparativamente mais e menos bem avaliadas, com indicação do número total de fases das tarefas em que cada um deles fora utilizado, seus detalhamentos e respectivas Planilhas de aula para consulta.....	190

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	18
INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO 1 – PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO DE SIGNOS E DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA.....	39
1.1- Internalização de signos, psiquismo e desenvolvimento humano.....	40
1.2- Internalização de signos e desenvolvimento da atenção voluntária	53
1.3- Diretrizes teóricas para o estudo da atenção voluntária em contexto escolar	67
CAPÍTULO 2 – ESTUDO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA EM CONTEXTO ESCOLAR: CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA	69
2.1- Caracterização do campo e sujeitos de pesquisa.....	71
2.2- Principais aspectos acerca do volume atencional e desempenho escolar observados na atividade dos sujeitos.....	73
2.3- Cadernos de Aplicação das Verificações do Desempenho Atencional na Tarefa...	76
2.4- Papel das Intervenções de Ensino Escolar na pesquisa e suas Planilhas de aula ...	98
2.5- Critérios de seleção da turma para as Intervenções de Ensino Escolar.....	118
2.6- Protocolo de observação e registro das Verificações do Desempenho Atencional na Tarefa e das Intervenções de Ensino Escolar	122
2.7- Indicadores quantitativos do volume atencional e desempenho escolar	133
CAPÍTULO 3 – MEDIAÇÕES CONCRETAS ENTRE PROCESSO DE ENSINO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA	138
3.1 - Mediações acerca das Verificações do Desempenho Atencional na Tarefa	142
3.2- Mediações acerca das Intervenções de Ensino Escolar	169
3.3- Síntese teórico-concreta acerca da relação entre processo de ensino escolar e desenvolvimento da atenção voluntária.....	210

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	215
REFERÊNCIAS	223
APÊNDICES	231

APRESENTAÇÃO

Em minha trajetória de formação e atuação profissional como psicólogo da educação e professor em cursos de psicologia e licenciaturas diversas, questões relacionadas a dificuldades pedagógicas de estudantes escolares sempre estiveram entre minhas principais preocupações desde que conheci o fenômeno caracterizado por Patto (1999) como produção social do fracasso escolar, que veio ao encontro daquilo que estava estudando sobre o desenvolvimento humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

Ficava cada vez mais claro que as explicações individualizantes, naturalizantes, patologizantes, unideterminadas e preconceituosas de tais dificuldades, especialmente na forma como elas figuravam (e ainda figuram) hegemônicas no senso comum das redes de ensino formal, eram signatárias de questões socioeconômicas mais amplas e historicamente justificadas, que davam o tom à atuação docente, à gestão e políticas educacionais e à compreensão ideológica dominante que imperava (e ainda impera) nas numerosas expressões particulares destas dificuldades pedagógicas.

Ao mesmo tempo, também crescia para mim a convicção, cientificamente fundamentada e politicamente orientada, de que a ação pedagógica de ensino era o principal recurso teórico-prático de enfrentamento da questão das dificuldades pedagógicas nestes contextos¹. Contudo, uma série de condições objetivas e subjetivas de ensino e de aprendizagem deveriam ser minimamente garantidas para que essa tarefa se cumprisse o melhor possível, apesar de vivermos tempos de acirrada exploração e desumanização que impõem largos limites à educação.

Sigo convencido de que, mesmo diante dos incessantes ataques à escola e das severas condições em que ela existe, estudantes, docentes e gestores em tantas redes de ensino e em tantas localidades se mantêm resistindo e, naquilo que lhes é possível, realizando belos trabalhos de formação humanizadora, promotora de desenvolvimento humano. Ao contrário de reproduzir o discurso naturalizado de desqualificação da escola (em especial da escola pública) e da culpabilização de suas comunidades e seus profissionais

¹ Não estou com isso reforçando o jargão liberal de que a educação e seus agentes têm em si condições de transformar todas as mazelas oriundas da contradição capital/trabalho, que sabemos depende de radical subversão determinantemente político-econômica da sociedade de classes.

pelas dificuldades que enfrentam, junto-me ao grupo daqueles que procuram entender as contradições deste processo e, isto sim, investir nas possibilidades de superação de dificuldades pedagógicas através da instrumentalização do “como fazer” da docência², na relação educacional indissociável entre conteúdo-forma-destinatário, como esclareceu Martins (2013). É evidente que apenas isso não basta e pensar desta maneira seria mais uma forma de unideterminar aquilo que é multideterminado; são muitas as demandas afetas à educação escolar que extrapolam seus limites pedagógicos. Por outro lado, sem tal instrumentalização bem fundamentada e politicamente demarcada seria igualmente impossível avançar.

O tema do desenvolvimento da atenção voluntária, para mim, derivou das frequentes queixas de desatenção e hiperatividade/impulsividade com as quais tive contato durante 15 anos de atuação em cursos de formação inicial e continuada de professores, que não raro justificavam dificuldades pedagógicas de estudantes em aprender e de docentes em ensinar. Isso não significa que esta seja a única ou mesmo a principal questão relacionada a tais dificuldades, contudo, como demonstrarei na introdução a seguir, afirma-se cada vez mais relevante.

Sendo assim, vi-me diante da necessidade de colaborar com o enfrentamento deste cenário no momento em que elaborava o projeto da presente pesquisa, colocando-me a favor destes estudantes e profissionais escolares que resistem. Mais precisamente, o empenho foi contribuir ao “como fazer” para considerar e promover a atenção voluntária de forma integrada ao processo de ensino escolar, distante da tendência medicalizante que vem solapando a Educação Básica.

Entretanto, a realidade se faz mais complexa e contraditória do que revela um primeiro contato. Por isso este estudo foi pensado e realizado para melhor enfrentar tais vicissitudes, possibilitando que o conhecimento aqui produzido sobre a relação entre o processo de ensino escolar e o desenvolvimento da atenção voluntária tivesse potencial para realmente atingir a atuação de professoras e professores que vivenciam situações consideradas como de desatenção e hiperatividade/impulsividade em suas aulas. Dito de outra forma, método e metodologia foram intencionalmente executados para gerar

² Esta posição não tem qualquer vínculo com concepções pedagógicas tecnicistas e seus desdobramentos atuais que, ao contrário do que estou afirmando, esvaziam a docência de seu sentido humanizador, mecanizando e impregnando de lógica mercantil a educação escolar que em nada deveria assemelhar-se a isso (SAVIANI, 2007).

resultados compreensíveis, mobilizadores e aplicáveis à docência na forma como lhe é viável nas condições hoje existentes.

Em vista disso, mais importante do que versar sobre o método materialista dialético, neste estudo me esforcei por realizá-lo, entendendo que desta maneira me aproximaria da concreticidade do fenômeno estudado, sua singularidade-particular, dando-lhe contornos essenciais, para que fosse possível pensar como agir de forma transformadora sobre ele. O texto que segue é, na medida do que pude alcançar, a consumação do movimento de concreção do objeto: a apresentação do estudo sobre a relação entre processo de ensino escolar e desenvolvimento da atenção a partir da internalização de signos como sua unidade mínima de análise, elucidada e gradualmente saturada de determinações particulares, até se chegar à síntese complexa e concreta do que se objetivou conhecer. Alcançar este ponto só foi possível porque antes realizei o movimento inverso ao da síntese, ou seja, fiz a análise da totalidade caótica ao pensamento em direção às abstrações mais simples do fenômeno, que busquei objetivar no texto para o exame de qualificação, agora reestruturado e desenvolvido como apresentação.

Além disso, também foi pelas preocupações citadas que escolhi realizar uma pesquisa de campo interventiva e colaborativa, que procurasse não reduzir a complexidade da maneira como a educação escolar se realiza todos os dias nas salas de aula, colocando-me na condição de um professor que se depara com dificuldades pedagógicas relacionadas ao autocontrole da conduta dos estudantes em situações reais de ensino de conteúdos curriculares. Para tanto foi necessário criar uma metodologia de coleta em muitos aspectos original, que fosse objetiva e coerente com uma investigação que atendesse às exigências científicas do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, ao mesmo tempo em que se mostrasse suficientemente clara, fidedigna e convincente para docentes da Educação Básica e para pesquisadores desta teoria ou de outras vertentes. Fazê-lo foi um grande desafio cujo resultado será, assim espero, rigorosamente avaliado por pares e adversários teóricos e/ou políticos daqui em diante.

Para encerrar esta apresentação, quero registrar minha intenção de converter este texto acadêmico em caderno pedagógico que, pelos motivos mencionados, contenha os principais fundamentos, resultados e orientações para o ensino, organizado de forma didática, pensando no docente como seu destinatário. Claro que tal caderno pedagógico derivará desta tese e fará referência a ela no caso de leitores que desejem aprofundar seus

conhecimentos sobre a relação entre o processo de ensino escolar e o desenvolvimento da atenção voluntária. A intenção é que tese acadêmica e caderno pedagógico funcionem como duas faces da mesma moeda.

Esta seria uma ação para que a compreensão alcançada sobre o objeto tenha melhores chances de ir além dos congressos acadêmicos e grupos de pesquisadores da área, uma das estratégias para que o conteúdo da tese vá ao encontro da necessidade que, como mencionei inicialmente, motivou sua produção. Meu maior desejo é compartilhar seus resultados com todas estas pessoas que resistem, comprometidas em converter o conhecimento científico em prática social e vice-versa.

Bom estudo! ☺

INTRODUÇÃO

O processo de medicalização da sociedade tem criado reflexos no cotidiano escolar e motivado pesquisas na área da educação. Há publicações científicas que consideram a existência de transtornos mentais relacionados a não aprendizagem de crianças e adolescentes. Estes estudos apontam bases neurobiológicas para as causas destes transtornos e tratamentos medicamentosos como principais maneiras de se enfrentar tais problemas (APA, 2014; BARKLEY, 2008; BARKLEY; MURPHY, 2008; BROWN, 2007; MATTOS et al., 2006; MORAES; SILVA; ANDRADE, 2007; ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006).

Com postura crítica a esta concepção organicista acerca da não aprendizagem e de dificuldades enfrentadas por indivíduos na sociedade como um todo, estudiosos³ vem sistematicamente se opondo a tais formas de se entender e encaminhar a questão, tanto na esfera científica quanto na esfera política, considerando-a como mais uma forma de individualização e patologização de questões sociais mais amplas, relacionadas ao modo de produção da vida na sociedade capitalista contemporânea e às relações de poder e exploração (MOYSÉS; COLLARES, 2011; MOYSÉS; GARRIDO, 2010).

Parte deste movimento de crítica tem como fundamento a perspectiva marxista de ser humano e de mundo⁴, em que a gênese de comportamentos, pensamentos e sentimentos de indivíduos em estado de sofrimento psicofísico, dentre outras dificuldades, só pode ser compreendida a partir da análise da totalidade social concreta, o que no caso do atual momento histórico significa entendê-la nas contradições da sociedade de classes capitalista (EIDT; TULESKI, 2007). Em seus estudos sobre a atividade humana, Leontiev (1978) esclareceu que o trabalho alienado como forma de produção e reprodução da vida

³ O mais representativo exemplo brasileiro desta mobilização é o “Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade”, fundado em 2010 e composto por indivíduos, grupos e organizações contra o processo de medicalização social. Mais informações no endereço eletrônico: <<http://medicalizacao.org.br/>>.

⁴ É preciso ressaltar que a crítica marxista e vigotskiana à medicalização não é a única existente e nem mesmo a mais presente no enfrentamento às concepções e políticas de caráter organicista sobre o tema no país. Por exemplo, perspectivas foucaultiana, deleuziana e freudiana, epistemologicamente divergentes da marxista, são mais recorrentes nos estudos e embates políticos contemporâneos. Ilustram este quadro dois importantes eventos sobre o assunto realizados no Brasil, o “III Seminário Internacional: A Educação Medicalizada”, ocorrido em julho de 2013 na cidade de São Paulo/SP (Programação e Anais disponíveis em <<http://seminario.medicalizacao.org.br/index.php/2013-04-02-22-15-14>>) e o “IV Seminário Internacional: A Educação Medicalizada”, ocorrido em setembro de 2015 na cidade de Salvador/BA (Programação e Anais disponíveis em <<http://anais.medicalizacao.org.br/index.php/educacaomedicalizada/issue/view/2>>).

causa consequências na estrutura das demais atividades realizadas pelos indivíduos e, por isso, cria determinadas formas historicamente engendradas de consciência e personalidade. Como este modo de produção da vida social existe em detrimento de necessidades efetivamente humanas, o sofrimento e o adoecimento psicofísico abundam, mesmo que os sujeitos não tenham clareza destas relações.

No caso da medicalização da educação, este problema se faz especialmente preocupante, pois crianças e adolescentes nos bancos escolares são diagnosticados como portadores de transtornos mentais em função, entre outros fatores, de seus desempenhos escolares considerados inadequados e/ou insuficientes. Diante de diagnósticos aligeirados e controversos, estudantes da Educação Básica recebem, em número cada vez maior, tratamentos medicamentosos para supostos transtornos relacionados à aprendizagem (COLAÇO, 2016; FERRACIOLI et al., 2016; LUCENA, 2016).

Como demonstrou Eidt (2004), um dos exemplos mais marcantes destes diagnósticos é o chamado Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), em que comportamentos e pensamentos desatentos e hiperativos/impulsivos sinalizariam, para os organicistas, um problema neurobiológico de origem genética, que provavelmente acompanhará estes indivíduos por toda a vida, cujo tratamento principal é o uso da substância psicotrópica denominada cloridrato de metilfenidato⁵.

Professores nem sempre bem preparados para compreender a situação e, acima de tudo, com poucas condições de enfrentar individualmente tais dificuldades podem aderir acriticamente às explicações de tipo organicista, que acabam usando de justificativas relacionadas a características orgânicas de estudantes para afastar das condições concretas de ensino escolar a responsabilidade sobre a não aprendizagem. Eidt e Ferracioli (2007) argumentaram que a consequência prática disso é que nesta situação professores e gestores educacionais não têm que repensar/transformar suas atuações e princípios pedagógicos ou condições mais amplas de ensino e gestão, pois os problemas destes “alunos difíceis” são inatos e, portanto, tem pouca ou nenhuma relação com a docência, deixando qualquer intervenção significativa a cargo de profissionais da saúde e familiares. É assim que, em muitos casos, crianças e adolescentes são recomendados pelas escolas ou por demais

⁵ O cloridrato de metilfenidato é o princípio ativo de medicamentos normalmente indicados para o tratamento do TDAH, como é o caso de fármacos encontrados no mercado com o nome comercial de Ritalina® e Concerta®.

agentes das redes de educação aos questionáveis diagnósticos, retroalimentando indiretamente o fenômeno da medicalização da educação.

Com base nos fundamentos marxistas, na Psicologia Histórico-Cultural e nos estudos sobre a produção social do fracasso escolar como proposta por Patto (1999), a crítica à questão do TDAH, entre outros transtornos, afirma que na verdade não são pessoas individualmente que têm determinados problemas orgânicos que afetam suas capacidades de se concentrar e de autocontrolar suas condutas. Retomando a discussão anteriormente apontada acerca da alienação em uma sociedade excludente e cada dia mais acelerada, as atividades desumanizadas que nela se realizam não possibilitam apropriações no sentido do pleno desenvolvimento individual da maioria das pessoas (EIDT; TULESKI, 2007).

Isso não significa dizer, como salientaram Eidt e Ferracioli (2007), que determinados sujeitos não enfrentem dificuldades pedagógicas na escola e que estas situações não demandem soluções; significa apenas que estas dificuldades derivam de um desenvolvimento apenas inicial de funções psíquicas superiores, que não possibilitaram ainda um esperado autocontrole da conduta e que poderá ocorrer desde que o ensino qualitativo volte a promovê-las na atividade destes sujeitos. Esta realidade se aplica também, com peculiar importância, ao caso do desenvolvimento da atenção voluntária, função psíquica superior de especial interesse neste estudo e que se tratará com mais detalhe adiante. Aqui duas situações diferentes podem ocorrer, de maneira combinada ou não: por um lado, um conhecimento equivocado do desenvolvimento que faz com que o educador espere de seus alunos um desempenho atencional além de suas possibilidades atuais e iminentes; e/ou, por outro lado, um verdadeiro atraso no nível atencional voluntário de um ou mais alunos em comparação ao que já poderiam ter conquistado, que demandaria intervenção interpsíquica adequada para uma retomada do processo desenvolvimental.

Em quaisquer dos casos, a alternativa histórico-cultural concreta à medicalização e às possíveis dificuldades pedagógicas enfrentadas por professores e estudantes nas escolas reside justamente na possibilidade de gerar desenvolvimento através de processos de ensino, ou seja, pela apropriação/objetivação dos signos da cultura que mediarão conscientemente a conduta por parte dos sujeitos que aprendem (CHAVES et al., 2014; EIDT; FERRACIOLI, 2007; FERRACIOLI; TULESKI, 2013; LEITE, 2010; 2015; LUCENA, 2016; MEIRA, 2011; RABATINI, 2016).

Diante do fenômeno da medicalização e sua crítica, há docentes e escolas que buscam, de diferentes formas, alternativas pedagógicas para as dificuldades de desatenção e hiperatividade/impulsividade enfrentadas em sala de aula. Entretanto, é tarefa difícil para professores e gestores efetivamente implementarem em suas atividades alternativas em uma perspectiva histórico-cultural porque ainda são incipientes, nesta abordagem da psicologia, formulações sistemáticas que transformem o conhecimento sobre a função superior da atenção e seu desenvolvimento em proposição pedagógica exequível dentro do processo de ensino escolar.

O “Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade” tem buscado de diferentes formas sanar esta lacuna do “que fazer” através da formulação de materiais com orientações não medicalizantes para diversos profissionais, entre eles professores, cujo principal exemplo são as “Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde” (GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO E SAÚDE, 2015). Este material se posiciona e traz de forma pertinente a crítica à medicalização e à produção social do fracasso escolar, sinalizando possibilidades de atuação em perspectivas mais coletivas e contextuais. Porém, em função de seus fundamentos teóricos e posturas em relação ao papel social da escola e do professor, acaba por não ir ao encontro da demanda anteriormente explicitada de organização do ensino sistemático com vistas ao enfrentamento de queixas como a desatenção e a hiperatividade/impulsividade⁶, especialmente levando-se em consideração a importância dos conteúdos científicos a serem ensinados e os elementos sociais e psíquicos que permeiam o desenvolvimento atencional voluntário de crianças e adolescentes, em condições geralmente precárias de ensino-aprendizagem.

Como dito, há também estudos com base na Psicologia Histórico-Cultural que vem investigando e discutindo a medicalização social e da educação em diversos âmbitos,

⁶ Faz-se necessária uma análise vigotskiana mais detalhada dos fundamentos do material em questão e seus desdobramentos sobre o papel da escola e do professor, para com isso se identificar avanços e limites das recomendações nele contidas. Contudo, a título de exemplificação das limitações antes referidas, mais especificamente na parte destinada às sugestões não medicalizantes para profissionais da educação, os autores deste material fizeram referência aos chamados “quatro pilares da educação” elaborados por Delors (1998) no “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. Como analisado por Duarte (2003; 2006), tais lemas enquadram-se no ideário das pedagogias do “aprender a aprender”, que apesar dos discursos aparentemente progressistas, de fato acabam por legitimar o esvaziamento da educação escolar de seus conhecimentos sistemático-científicos, desempenhando papel de reprodução ideológica neoliberal.

inclusive na busca de contribuições para a prática docente, na maior parte dos casos articuladas à Pedagogia Histórico-Crítica (CHAVES et al., 2014; EIDT; FERRACIOLI, 2007; FERRACIOLI; TULESKI, 2013; LEITE, 2010; 2015; LUCENA, 2016; RABATINI, 2016). Diferentemente do exemplo anterior, aqui há a clareza das determinações estruturais e políticas advindas da sociedade de classes acerca da educação e seus efeitos empobrecedores sobre as teorias pedagógicas, o papel da escola e do professor, assim como sobre o desenvolvimento psíquico. Da mesma maneira, com maior ou menor ênfase, tais estudos trazem a importância da educação escolar para o desenvolvimento, dando foco ao processo pedagógico e ao ensino sistemático de conceitos científicos como principal forma de enfrentamento às queixas de desatenção e hiperatividade/impulsividade, numa perspectiva de valorização da docência, firmemente não patologizantes, individualizante ou medicalizante. Porém, apesar de seus avanços teóricos, críticas totalizantes e sistematização de princípios passíveis de se converterem em práticas educativas escolares, tais resultados ainda não chegaram à identificação de determinantes pedagógicos que possam instrumentalizar de forma direta a ação docente, sem desconsiderar suas possibilidades e insuficiências advindas de condições precárias de formação e atuação de professores da educação básica. Em suma, são pesquisas necessárias e serão fundamentos importantes do presente estudo, mas a lacuna antes explicitada persiste.

Sem alternativas didático-pedagógicas satisfatórias, é possível que professores e gestores omitam-se diante da medicalização ou até colaborem com ela, já que não sabem ao certo o que podem ou devem fazer, não encontram saída aplicável em sala de aula ou ação ao seu alcance que colabore para o enfrentamento do problema sem recorrer às explicações médicas patologizantes. Daí a necessidade de elucidação acerca de um tipo de prática pedagógica que contribua para que estes profissionais tenham a oportunidade de se apropriarem destes conhecimentos e recursos teórico-práticos para melhor orientarem o processo de desenvolvimento da atenção voluntária de seus alunos.

Não se está afirmando que o professor ou outros membros da equipe pedagógica irão solucionar todos os problemas escolares relativos à desatenção e hiperatividade/impulsividade. Há determinantes mais amplos que impõem certos limites à prática educativa⁷. O que se propõe é ampliar ao máximo as chances de desenvolvimento

⁷ São questões socioeconômicas de classe, de gênero, de raça/etnia, de políticas educacionais e de histórias de vida que não estão sob controle direto do docente, mas interferem no modo como ele interpreta e age sobre o

dentro das condições educacionais reais postas a estes profissionais, sem subestimar ou superestimar as possibilidades de nenhum dos envolvidos.

A partir da análise deste cenário, chega-se ao objeto desta investigação, qual seja: a relação entre o processo de ensino escolar e o desenvolvimento da atenção voluntária. Da mesma forma, enuncia-se o problema de pesquisa que se propôs responder: por meio de quais princípios e modos pedagógicos professores e gestores da Educação Básica poderiam melhor promover o desenvolvimento da atenção voluntária de seus estudantes através do ensino escolar, consideradas as condições reais da docência?

Esclarecidos estes pontos, estabelece-se o seguinte objetivo de pesquisa: identificar determinantes pedagógicos responsáveis por melhor promover o desenvolvimento da atenção voluntária de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista o processo de ensino dos conteúdos escolares sob responsabilidade do professor.

Apresentados objeto, justificativa, problema e objetivo, resta explicitar a tese que se pretende demonstrar. Conforme Severino (2002), a tese ou hipótese geral da investigação é a ideia central do estudo, que se expressa como uma posição lógica prospectiva diante do tema e que necessariamente deve avançar para além do que se sabe ou já foi demonstrado sobre o assunto, indo ao encontro tanto do problema de pesquisa quanto do objetivo que deste se desdobrou. A hipótese geral desta investigação deve ser, assim, a chave conceitual sobre como promover o desenvolvimento da atenção voluntária nas condições reais de ensino escolar, uma vez que, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, a afirmação de que o ensino sistemático é capaz de fazê-lo é algo sabido e suficientemente demonstrado.

Portanto, a tese desta pesquisa é: o desenvolvimento da atenção voluntária em contexto escolar ocorre por demanda da própria atividade, por meio de tarefas de ensino planejadas e executadas pelo professor de modo a conduzir o educando à internalização de signos que passam a mediar internamente sua atenção, tornando-a crescentemente autocontrolada por motivos ligados ao estudo, em uma educação escolar que, ao ensinar os conteúdos sistemático-científicos, promova intencionalmente o desenvolvimento desta função superior.

que ocorre na sala de aula, na escola ou na comunidade atendida. Cada um destes aspectos demandaria estudos específicos que melhor desvelassem seus impactos sobre queixas de desatenção e hiperatividade/impulsividade no ensino formal, o que não foi o objetivo deste texto, ficando desde já sinalizada a necessidade de pesquisas marxistas e vigotskianos que os abordem diretamente.

Mesmo que esta chave conceitual não seja exatamente nova, ela é a linha condutora de toda a pesquisa, desde a coleta empírica até as análises e sínteses que lhe sucederam. Por conseguinte, o conhecimento teórico-prático que a partir da tese se demonstrará/produzirá será sim um avanço científico sobre o tema, atendendo ao problema e objetivo enunciados. Ainda que tenha sofrido modificações ao longo do percurso de pesquisa, sem ela não seria possível delinear um caminho a seguir, pois não haveria um ponto de chegada a se buscar.

Como já se fez notar, esta pesquisa se desenvolveu com base nos fundamentos do Materialismo Histórico Dialético de Marx e os princípios gerais de seu método⁸. Nestes termos, a verificação da tese veio como resultado de dois movimentos contrários e complementares entre si. Primeiro o movimento inicial de análise da totalidade, ainda caótica ao pensamento, acerca dos dados empíricos singulares em articulação com o instrumental conceitual utilizado, levando à identificação da unidade mínima de análise do objeto em pauta: a internalização de signos. No caso desta pesquisa, tal unidade é a expressão abstrata mais simples que manteve as características essenciais/universais da relação complexa entre o processo de ensino escolar e o desenvolvimento da atenção voluntária, como se evidenciará pormenorizadamente no capítulo 1.

Encontrada tal unidade, seguiu-se ao segundo movimento de pesquisa, a reconstrução do objeto em sua apreensão concreta ao pensamento, isto é, um retorno ao real como concreto pensado, uma singularidade-particular conhecida de forma sintético-sistemática e mais verdadeira⁹ do que sua aparência revelava no início, o que só foi possível à luz da unidade mínima de análise extraída deste mesmo fenômeno. A enunciação acima da tese foi apenas um primeiro passo. Seu sentido se afirmará ao longo do texto e será no

⁸ O leitor não encontrará um capítulo ou item destinado ao método materialista dialético em geral, pois a intenção não foi dissertar sobre ele, mas realizá-lo em relação ao objeto deste estudo, como dito na apresentação. Desta forma, o pesquisador procurou demonstrar domínio satisfatório do método ao se valer corretamente de suas categorias, como no caso desta passagem da introdução e no texto como um todo. Apesar disso, é mister registrar alguns dos principais materiais estudados que apresentam e/ou usam o método, constituindo a base teórico-conceitual das análises e sínteses aqui realizadas: Duarte (2000), Kosik (1976), Lukács (1978), Marx (1982; 1985), Marx e Engels (2002), Pasqualini e Martins (2015), Oliveira (2001), Paulo Netto (2011), Vygotski (1997) e Vigotski (2000).

⁹ O conceito de verdade utilizado aqui é bem diferente da ideia de uma verdade absoluta e naturalizada, nem compactua com uma rejeição à possibilidade de um conhecimento verdadeiro sobre o real. Aqui, verdade é entendida em sentido histórico, dentro dos pressupostos marxistas, ou seja, a “[...] verdade não é inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz; logo, se desenvolve e se realiza” (KOSIK, 1976, p. 19).

momento culminante da síntese que a tese voltará ao foco, ao mesmo tempo em que nunca saiu absolutamente deste, e somente naquele momento ela enfim se realizará concretamente como tese, esclarecida em seus aspectos essenciais, que indicam caminhos para a superação das contradições nas quais o fenômeno em questão existe.

Apesar do caráter sequencial destes dois momentos, uma pesquisa dialética não se realiza uma única vez e nem de maneira linear, como talvez tenha transparecido na colocação acima. A cada nova aproximação do pensamento ao real, mais determinantes foram identificados em suas contradições e, por consequência, os resultados se alteravam em maior ou menor grau, já que todo fenômeno concreto é dinâmico e mutável. Ou seja, apesar de existirem dois movimentos distintos de estudo, ambos não são estanques ou cindidos, podendo se inter cruzar em idas e vindas de aproximações sucessivas ao objeto, desde que não se perca de vista a finalidade traçada pela tese.

Portanto, deve ficar claro que este texto consiste apenas no segundo movimento mencionado do método, uma vez que conteúdo e forma final de uma pesquisa deve se configurar como apresentação sintética de resultados, que advêm de análises anteriores subjacentes ao concreto pensado. Dito de outra forma, o movimento inicial de investigação não figura como uma parte em si do texto, mas o subjaz integralmente, sendo superado por incorporação pelo movimento final de exposição da pesquisa.

Ciente de todos estes elementos e com tal tarefa metodológica em vista, esta foi uma pesquisa de campo interventiva e colaborativa, conforme se esclarecerá melhor ainda na introdução. Contudo, antes de se apresentar os sujeitos, locais e plano de coleta pelos quais os dados empíricos foram levantados, assim como suas subseqüentes análises e sínteses, é importante caracterizar as fontes teóricas fundamentais da investigação, que compuseram a revisão de literatura e de onde se extraíram categorias conceituais necessárias ao movimento de apresentação em curso.

A primeira e mais medular fonte teórica foram os fundamentos epistemológicos do Materialismo Histórico Dialético e seu método de investigação científica, como se discorreu anteriormente. A segunda fonte básica da revisão foram estudos da Psicologia Histórico-Cultural, com ênfase nas temáticas das Funções Psíquicas Superiores (principalmente a questão da atenção voluntária e sua relação com o autocontrole da conduta), da atividade consciente, do pensamento verbal, do papel do ensino sobre o desenvolvimento e dos níveis e periodização do desenvolvimento. A terceira fonte foi a Pedagogia Histórico-Crítica, em

especial seus estudos sobre os princípios do processo educativo, que colaborou para o planejamento da coleta de dados e também instrumentalizou a pesquisa quanto a implicações pedagógicas afeitas ao desenvolvimento da atenção voluntária em contexto escolar. A quarta fonte foi a discussão relativa à crítica ao fenômeno da medicalização e suas atuais proposições alternativas voltadas à educação escolar, não apenas na perspectiva histórico-cultural. Por fim, a quinta fonte teórica foram estudos existentes no campo da Psicologia Escolar/Educacional sobre a produção social do fracasso escolar e as alternativas de ação do professor em relação às situações de não aprendizagem.

Voltando à questão da pesquisa de campo, em coerência com os fundamentos do método, os dados empíricos foram coletados no contexto da prática social da educação escolar junto a professores e estudantes. Isso se justificou porque se pretendeu identificar a unidade mínima de análise relativa ao fenômeno do desenvolvimento da atenção voluntária a partir do complexo social da educação escolar, de forma interventiva e colaborativa, como dito. Tal postura tem lastro na tradição experimental da Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente nos chamados experimentos formativos, sistematizados por Davidov (1988). Diferentemente de um experimento de constatação, que visaria retratar o estado já formado de estruturas psíquicas, o experimento formativo “[...] pressupõe a projeção e modelação do conteúdo das neoformações psíquicas a constituir, dos meios psicopedagógicos e das vias de sua formação”, buscando assim “[...] estudar simultaneamente as condições e as leis de origem, de gênese da correspondente neoformação psíquica” (DAVIDOV, 1988, p. 196, tradução nossa).

Estudar o desenvolvimento da atenção voluntária ao mesmo tempo em que ela é engendrada pela ação do próprio pesquisador em campo se enquadra nesta definição, contudo vale ressaltar que a forma particular como se realizou esta tarefa não foi uma reprodução dos experimentos formativos feitos de Davidov ou de outras pesquisas dentro desta matriz teórica. Existiram peculiaridades e preocupações específicas na captação do real, com vistas a se atingir o objetivo de pesquisa, que demandaram a elaboração de critérios e procedimentos autorais, que serão expostos em linhas gerais nesta introdução e detalhados no capítulo 2.

Os sujeitos participantes do estudo foram crianças regularmente matriculadas, em 2016, no segundo ano do Ensino Fundamental (6 e 7 anos de idade), e suas respectivas professoras. Fizeram parte da coleta 4 salas de aula distintas, totalizando 95 sujeitos de

pesquisa, oriundos de uma mesma escola municipal localizada em cidade do interior do estado de São Paulo. Contudo, nem todas as 4 salas participaram de todas as etapas da coleta, como constará no plano que segue (vide FIGURA 1, p. 33).

Ainda sobre o recorte de sujeitos contido no objetivo de pesquisa, a escolha do segundo ano do Ensino Fundamental para a coleta de dados se justificou não apenas pela necessidade de definição do universo de sujeitos investigados, mas também pelo seu momento do desenvolvimento ontogenético. Segundo Elkonin (1987), estudioso que aprofundou os conhecimentos sobre a periodização do desenvolvimento numa perspectiva vigotskiana, é esperado que nesta fase, denominada por ele de “idade escolar”, a atividade de estudo se torne guia do desenvolvimento e a relação da criança com os objetos sociais passe a ser majoritariamente intelectual-cognitiva (não por acaso este é o início do processo de alfabetização propriamente dito). Considerou-se, então, que as mudanças qualitativas no desenvolvimento das funções psíquicas esperadas para este período criassem condições propícias para a busca do papel do processo de ensino escolar em relação à atenção voluntária, que trouxessem elementos essenciais para a posterior identificação de determinantes pedagógicos que considerassem o desenvolvimento desta função neste importante momento do Ensino Fundamental.

Outro motivo foi que a medicalização de escolares se multiplica drasticamente a partir do terceiro ano do Ensino Fundamental, sendo o TDAH o diagnóstico mais frequente (FERRACIOLI et al., 2018). Isso sugere que as queixas de desatenção e hiperatividade/impulsividade, que levam crianças a serem medicalizadas em maior quantidade neste momento, tenham surgido e/ou se intensificado justamente no segundo ano deste nível do ensino formal, quando as exigências de alfabetização crescem nos currículos e, possivelmente, as expectativas de professores e famílias também aumentem sobre os desempenhos escolares das crianças. Sendo assim, a investigação específica acerca do desenvolvimento da atenção voluntária no segundo ano se faz ainda mais pertinente, já que a identificação de seus determinantes pedagógicos, objetivada neste estudo, caso realmente instrumentalize professores para a superação destas queixas, pode colaborar na prevenção ao crescimento acentuado da medicalização nos anos imediatamente posteriores da escolarização.

Apesar deste recorte no ano de escolarização/idade dos sujeitos, ponderou-se que os resultados desta pesquisa não dirão respeito apenas a crianças do segundo ano do Ensino

Fundamental, mas sim poderão se generalizar aos demais anos iniciais desta etapa da Educação Básica. Na relação indissociável entre as dimensões universal, particular e singular de um determinado fenômeno (PASQUALINI; MARTINS, 2015), sua expressão singular aparente guarda na essência aspectos universais alcançáveis pelo pensamento teórico-conceitual que podem iluminar outras circunstâncias particulares que tiverem similaridades essenciais com a primeira, mesmo que com adequações acessórias a cada caso. Sendo assim, a identificação de determinantes pedagógicos fruto da pesquisa, caso tenham alcançado o cerne da relação entre processo de ensino escolar e o desenvolvimento da atenção voluntária, poderão ser generalizáveis aos demais anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que existem semelhanças internas nas formas, conteúdos, destinatários e finalidades educacionais desta etapa da formação escolar.

A postura do pesquisador em campo foi interventiva e colaborativa porque ocorreu através da realização direta de processos de ensino junto aos estudantes participantes, com planejamentos pedagógicos feitos conjuntamente com as professoras envolvidas, articulando princípios do desenvolvimento da atenção voluntária aos conteúdos escolares previstos no currículo daquele ano do Ensino Fundamental. A escolha desta postura se justificou pela necessidade de acompanhar/efetivar um processo escolar de ensino e registrá-lo objetiva e sistematicamente, verificando assim o quanto aquele ano de escolarização foi capaz de promover ou não a atenção voluntária dos educandos nas atividades de estudo ali realizadas. Foram destas verificações do desempenho atencional e intervenções de ensino que se extraíram os dados empíricos que foram base para a identificação de determinantes pedagógicos responsáveis por melhor promover esta função voluntária. Tal procedimento está em consonância com o estudo histórico-cultural concreto da atenção, uma vez que esta função se realiza na atividade social em inter-relação com outras funções, como se elucidará melhor no próximo capítulo.

O plano de coleta de campo está esquematizado na FIGURA 1 e, então, explicado passo a passo¹⁰. Como já sinalizado, o detalhamento dos procedimentos, instrumentos e critérios de coleta constará ulteriormente no capítulo 2.

¹⁰ Todos os apêndices da pesquisa, incluindo os dados brutos e os relatórios das sessões de coleta constam em mídia física (CD) apensada ao item “APÊNDICES” indicado no sumário, já que são numerosos demais para serem impressos junto com este texto. O mesmo material pode ser consultado pela internet por meio do link: <https://drive.google.com/drive/folders/1QPGvquZIqDpjcM8-ckdG4r_BRChw4HW?usp=sharing>.

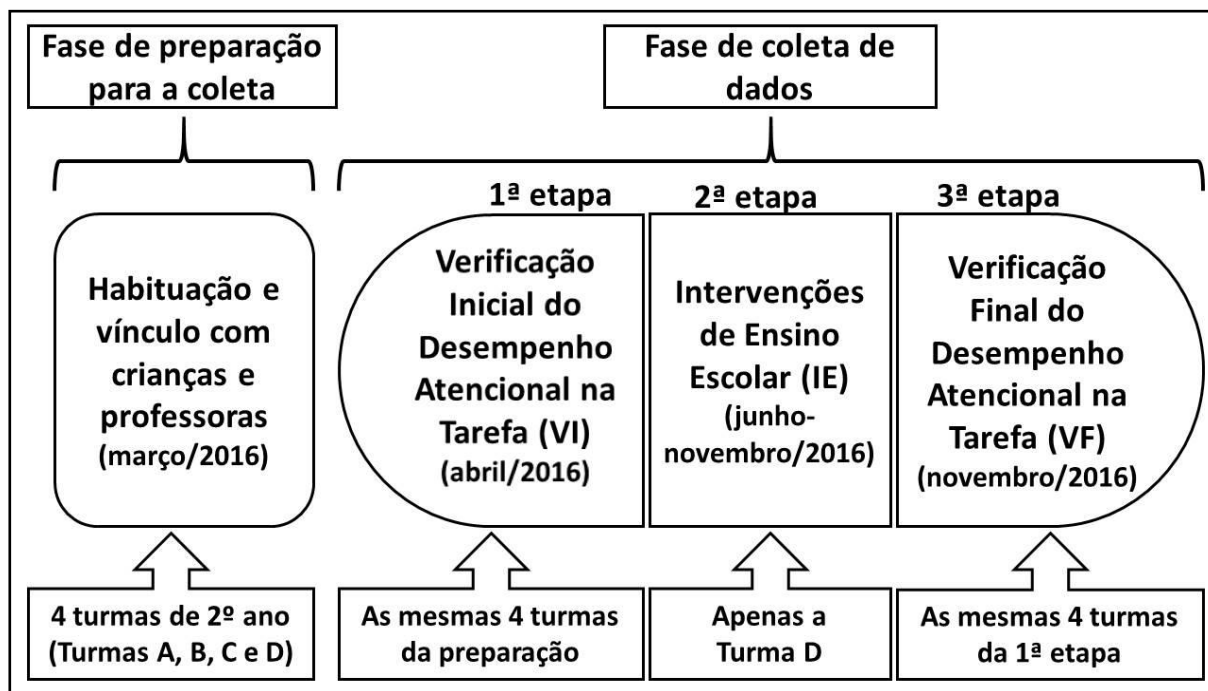


FIGURA 1: Plano de coleta de dados em campo. (Fonte: Elaborado pelo autor).

Após reuniões de apresentação e convite para participação na pesquisa, realizadas com gestoras, professoras, crianças e suas famílias, assim como após a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹¹, deu-se início à fase da coleta denominada de preparação do campo, realizada no mês de março de 2016. Os encontros

Os apêndices foram divididos em 4 pastas de arquivos: APÊNDICE 1... - Documentos e modelos de instrumentos; APÊNDICE 2... - Verificações Iniciais do Desempenho Atencional na Tarefa (VI); APÊNDICE 3... - Intervenções de Ensino Escolar (IE); e APÊNDICE 4... - Verificações Finais do Desempenho Atencional na Tarefa (VF), que foram subdivididas em pastas por sessões de coleta. Todos os materiais foram devidamente numerados sequencialmente para simples e rápida identificação. Ao longo do texto, fez-se referências constantes aos dados anexados, de onde foram extraídos os números absolutos e relativos dos resultados empíricos. **Não é imprescindível a consulta destes para a compreensão dos resultados.** Contudo, se o leitor considerar pertinente ir ao detalhamento dos dados, estes foram assim organizados: para cada sessão de VI e VF constaram, separados por turma e organizados cronologicamente, Folha de Registro, Mapa de sala, Cadernos de Aplicação preenchidos pelos sujeitos e Relatório do encontro. Por sua vez, para cada sessão de IE constaram, da mesma forma, Planejamento da escola dos conteúdos a serem ensinados naquela semana, Planilha de aula elaborada pelos pesquisadores após reunião de planejamento com a professora da turma, Modelos dos materiais didáticos preparados para a sessão, Mapa de Sala, Folha de Registro, Relatório do encontro e Materiais didáticos preenchidos pelos sujeitos. Destaca-se a importância dos Relatórios, pois são neles que constaram os ocorridos nas sessões, dando conteúdo concreto aos processos psíquicos analisados, com as avaliações iniciais do pesquisador e os cálculos iniciais dos indicadores quantitativos.

¹¹ Salienta-se que se realizou a pesquisa tomando-se todos os cuidados éticos necessários à investigação científica, garantindo a participação voluntária, esclarecida, sigilosa e segura dos sujeitos, formalizada através de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinados por estes ou seus responsáveis legais (vide modelos de TCLE nos APÊNDICES 1.1.2 e 1.1.3), com parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP (CAAE: 51000215.1.0000.5400, vide APÊNDICE 1.1.1).

foram empreendidos com as 4 turmas (identificadas na pesquisa como Turmas A, B, C e D; e suas respectivas docentes como Professoras A, B, C e D). Seu propósito foi criar condições adequadas para a coleta de dados que se seguiu, especialmente em relação aos vínculos dos pesquisadores com os sujeitos, à dessensibilização destes aos equipamentos de registro e à identificação de significados associados às tarefas de ensino para as crianças, que serviriam também como parte do conteúdo para a elaboração dos instrumentos de coleta da fase seguinte em campo.

Concluída a preparação, deu-se início à fase de coleta de dados propriamente dita, organizada em 3 etapas:

A 1ª etapa, chamada de Verificação Inicial do Desempenho Atencional na Tarefa (VI), foi efetuada nos dias 14 e 15 de abril de 2016, consistindo de investigação inicial da atenção voluntária das crianças participantes, através da realização de uma aula com tarefas de tipo escolar atencionalmente exigentes, ministrada pelo pesquisador, cujo instrumental e protocolos de coleta passaram por pré-testes¹² em sua elaboração, até se chegar ao seu formato definitivo (vide item do capítulo 2 sobre os Cadernos da Aplicação das Verificações, p. 76, e seu modelo completo para a VI no APÊNDICE 1.3.3). Nesta oportunidade, foi estabelecida uma linha de base do nível de desenvolvimento dos sujeitos antes do processo de ensino que ocorreu ao longo do ano. Participaram da 1ª etapa as 4 turmas que passaram pela preparação (Turmas A, B, C e D), de forma que houvesse um número de sujeitos suficientes para futuras análises quantitativas comparativas dos dados empíricos.

A 2ª etapa, denominada de Intervenções de Ensino Escolar (IE), ocorrida apenas na Turma D, de junho a novembro de 2016¹³, consistiu em 16 aulas semanais planejadas conjuntamente com a Professora D e ministradas pelo pesquisador, que demandaram em suas tarefas atenção voluntária dos estudantes (vide planejamentos das IE nas PLANILHAS 1

¹² Foram 3 pré-testes, realizados de novembro de 2015 a março de 2016 em salas de segundo ano da mesma escola onde ocorreu a coleta de dados, distintas entre si, experimentalmente ingênuas e que não compuseram as turmas de sujeitos de pesquisa. Consistiram em formatos preliminares de Cadernos de Aplicação e Folhas de Registro, nos quais os instrumentos, critérios e protocolos de observação foram avaliados em situação real de aplicação em campo. Em cada oportunidade, os resultados dos pré-testes colaboraram para o aprimoramento dos procedimentos segundo diretrizes para o estudo da atenção voluntária em contexto escolar, que serão expostas no próximo capítulo. Os modelos de Cadernos de Aplicação preliminares estão disponíveis nos APÊNDICES 1.2.1, 1.2.2 e 1.2.3.

¹³ Houve, no cronograma de coleta, um salto de abril a junho de 2016, como se nada tivesse ocorrido no mês de maio daquele ano. O motivo disso foram dificuldades no expediente de campo, que exigiram do pesquisador algumas mudanças de planos e o manejo de parte dos sujeitos de pesquisa, que serão mais bem explicadas no item sobre a turma de sujeitos selecionada para as Intervenções de Ensino Escolar (p. 118).

a 16, p. 102-117). Nas IE também se observou a atenção voluntária dos sujeitos na realização das tarefas, para se acompanhar e entender como o processo de ensino agiria sobre esta função naquele contexto.

Por fim, a 3ª etapa, chamada de Verificação Final do Desempenho Atencional na Tarefa (VF), foi executada no fim do ano letivo, após o término da 2ª etapa, nos dias 23 e 24 de novembro de 2016. Apesar de diferentes em forma, a VF foi equivalente em conteúdos, complexidade e extensão à VI (vide item do capítulo 2 sobre os Cadernos da Aplicação das Verificações, p. 76, e seu modelo completo para a VF no APÊNDICE 1.3.4), verificando possíveis ganhos atencionais dos sujeitos após o ano letivo, tendo como comparação a linha de base traçada na 1ª etapa. Aqui, novamente as 4 turmas (Turma A, B, C e D) da 1ª etapa participaram, incluindo aquela em que se realizaram as IE.

Antes de seguir com a descrição do expediente de campo, fazem-se necessárias duas considerações adicionais sobre a forma como a realidade foi observada e codificada nestas etapas. Primeiramente, não houve qualquer intenção de discutir o comportamento e o desenvolvimento psíquico na atividade individual de um determinado sujeito em comparação aos demais, muito menos observar este ou aquele sujeito que tivesse alguma queixa e/ou diagnóstico de desatenção e hiperatividade/impulsividade. O estudo não versou especificamente sobre indivíduos com diagnóstico de TDAH ou queixas constantes associadas a isso, mas sim sobre o desenvolvimento da atenção de qualquer criança em escolarização formal, mais especificamente no segundo ano do Ensino Fundamental, sem e com estas queixas.

Já que este projeto se posiciona de forma crítica aos diagnósticos e à medicalização, e enfoca o processo pedagógico como o melhor caminho para o desenvolvimento da atenção voluntária e para o enfrentamento de queixas associadas, identificar determinantes pedagógicos sobre esta função que tragam luz à ação de ensino docente pode colaborar para o desenvolvimento de todos os educandos de uma determinada sala de aula, incluindo os que por ventura sejam taxados e/ou diagnosticados como desatentos e hiperativos/impulsivos.

O segundo ponto refere-se à atividade dos sujeitos, que foi inicialmente observada individualmente para a maior parte dos indicadores associados ao desempenho escolar e atenção nas tarefas de ensino. Entretanto o enfoque não foi em seus dados individuais, mas sim buscar caracterizar os resultados médios das turmas, ou seja, um esforço de síntese dos

desempenhos escolares e atencionais destas como um todo, uma vez que professores que lidam com dificuldades ligadas à atenção de seus alunos não o fazem com cada um deles isoladamente, mas com turmas inteiras nas quais precisam cumprir seus objetivos de ensino. Por isso a importância de imprimir nos dados empíricos os limites e possibilidades da ação pedagógica em relação à questão da atenção voluntária com as turmas como elas realmente são.

Isso porque a identificação de determinantes pedagógicos elaborada não visa o ensino de uma ou duas crianças em uma sala separada, com um profissional à disposição e um sem número de materiais pedagógicos ao redor; mas, sim, turmas inteiras, no dia-a-dia do ensino dos conteúdos curriculares, nos quais o professor ou a professora está quase sempre sozinha. Reside aí uma das grandes dificuldades da educação escolar que se quer enfrentar: como ensinar a todos em uma sala de aula numerosa e heterogênea, na qual as condições objetivas e subjetivas de ensino frequentemente não são as melhores. Interessa à pesquisa aqueles princípios e ações pedagógicas que surtiram efeito para toda uma turma de sujeitos, promovendo a atenção voluntária e o autocontrole da conduta de todos ao mesmo tempo. Isso não quer dizer que não existam exceções e que casos difíceis não demandem também análises e intervenções individuais. Porém esta preocupação está mais próxima à subárea de orientação às queixas escolares, própria da Psicologia Escolar/Educacional. Mesmo que esta questão seja pertinente e faça parte das fontes teóricas utilizadas, não foi o objetivo deste estudo.

Voltando ao plano de coleta de campo, os dados brutos foram organizados em 19 indicadores quantitativos considerados pertinentes ao objetivo de pesquisa, a partir de critérios e protocolos que serão apresentados e esclarecidos, como dito, no capítulo 2. Estes foram anotados em Folhas de Registro próprias (vide modelos das Folhas de Registro nos APÊNDICES 1.3.1 e 1.3.2) durante cada encontro com as crianças. Para o preenchimento destes dados nas folhas, o pesquisador contou com a colaboração da psicóloga e pesquisadora Marília Alves dos Santos na condição de auxiliar de pesquisa em sala de aula. Esta fez as anotações enquanto aquele realizou os processos de ensino junto às turmas. Além disso, todas as sessões de intervenção foram gravadas em vídeo, como uma forma de registro objetivo que possibilitou posterior recuperação dos ocorridos durante as análises e sínteses, quando necessário.

Desta maneira será possível realizar os seguintes processos analíticos: (1) a comparação dos desempenhos atencionais e escolares médios das turmas entre si no início (VI) e no final do ano letivo (VF); (2) a comparação dos desempenhos atencionais e escolares médios de uma mesma turma no início (VI) e no fim do ano (VF); (3) a interpretação das possíveis mudanças identificadas nas comparações anteriores com base na Turma D, por meio dos dados processuais colhidos durante as IE; e (4) a identificação nas IE na Turma D das formas pedagógicas que foram mais e menos fecundas para a promoção da atenção voluntária dos sujeitos em sala.

Após o término da coleta, os dados brutos foram tratados estatisticamente¹⁴, agrupados e cruzados segundo o objetivo da pesquisa, produzindo assim informações quantitativas gerais na forma de gráficos, interpretadas através dos planejamentos e relatórios das sessões de coleta.

Os resultados empíricos não serão agrupados em um único item ou capítulo do texto para só depois serem analisados/sintetizados à luz da teoria. Diferente disso, no próprio movimento de concreção do objeto, os resultados empíricos singulares serão mobilizados na medida em que forem pertinentes às sínteses particulares da pesquisa, ou seja, serão articulados ao movimento teórico de saturação de determinações concretas do objeto a partir da universalidade de sua unidade mínima de análise em articulação com a literatura sobre o tema, rumo a um entendimento superior da relação entre o processo de ensino escolar e o desenvolvimento da atenção voluntária.

Posto isto, o texto está assim organizado. No primeiro capítulo se iniciará a discussão do objeto a partir da unidade mínima de análise, a internalização de signos, articulada a conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano e seu sistema intersíquico, com ênfase na função atenção. Ao fim do capítulo, como desdobramento da discussão teórica, buscar-se-á sintetizar diretrizes para o estudo do desenvolvimento da atenção voluntária em contexto escolar.

No segundo capítulo, a partir destas diretrizes, apresentar-se-ão em detalhes os instrumentos, critérios e protocolos da coleta de campo, permitindo ao leitor compreender

¹⁴ Para esta tarefa o pesquisador foi assessorado pelo Prof. Dr. Murilo Coelho Naldi, do Departamento de Ciências da Computação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pesquisador na área de agrupamentos de dados e inteligência artificial, bastante familiarizado com os procedimentos estatísticos utilizados na análise quantitativa dos dados.

como foram produzidos os dados empíricos singulares que sustentaram a identificação da unidade de análise¹⁵.

No terceiro capítulo, buscar-se-á fazer avançar a síntese concreta sobre o fenômeno, superando a apreensão ainda aparente dos dados empíricos. Neste momento do texto, serão dinamizadas as dimensões universal, particular e singular da relação entre o processo de ensino escolar e o desenvolvimento da atenção voluntária da seguinte forma: inicialmente demonstrando os avanços ocorridos no desenvolvimento dos sujeitos com base nas Verificações do Desempenho Atencional na Tarefa e, na sequência, identificando os determinantes pedagógicos que melhor promoveram a atenção voluntária dos alunos a partir das Intervenções de Ensino Escolar, com o propósito de se chegar à síntese teórica sobre o objeto como concreto pensado, realizando assim o objetivo de pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, buscar-se-á sistematizar algumas orientações pedagógicas que se desdobraram da realização do objetivo de pesquisa, não de forma exhaustiva, mas sim com o propósito de trazer contribuições iniciais para a prática docente solidamente alicerçadas nos resultados concretos desta investigação, que servirão de base a futuras produções científicas focadas mais diretamente nestas orientações, como sinalizado na apresentação do texto.

¹⁵ O pesquisador está ciente de que o capítulo destinado aos instrumentos, critérios e protocolos da coleta de campo está minucioso e extenso. A escolha de manter estas explicações detalhadas no corpo do texto adveio do reconhecimento da complexidade e originalidade de boa parte dos procedimentos e instrumentos de coleta, sem precedentes na literatura, cujo desconhecimento inviabilizaria ao leitor apreender como aqueles dados empíricos foram produzidos. Portanto, para que haja entendimento satisfatório dos resultados, foi necessário antes apresentar as diretrizes teóricas para o estudo da atenção voluntária em contexto escolar e os detalhes dos procedimentos de campo que delas se desdobraram. Somente assim, professores e pesquisadores terão condições de compreender, replicar e avaliar criticamente os resultados empíricos e teóricos deste estudo.

CAPÍTULO 1 – PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO DE SIGNOS E DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA

A internalização de signos é unidade mínima de análise da relação entre o processo de ensino escolar e o desenvolvimento da atenção voluntária porque a condição volitiva desta só existe se, segundo Vygotski¹⁶ (1995), na ação psicofísica humana sobre objetos houver a interposição de signos, o que caracteriza o próprio processo de ensino-aprendizagem promotor de desenvolvimento, que lhe é absolutamente indispensável. A internalização constitui-se, portanto, como a essência do processo de ensino, uma vez que através deste se transmite socialmente signos que, ao serem aprendidos, passam a cumprir função mediadora que instaura capacidades voluntárias ao sistema intersíquico, caracterizando-se como traço comum a todas as funções superiores, incluindo atenção, como se explicará melhor adiante.

Este capítulo inaugura a movimento de concreção do objeto, caracterizando sua unidade mínima de análise, demonstrando a centralidade desta e carregando-a de determinações que gradativamente a desvelem de sua expressão aparente, oportunizando que tal compreensão crie as bases nucleares das sínteses teórico-práticas que lhe seguirão. No primeiro item se tratará da internalização de signos em relação ao psiquismo e ao desenvolvimento humano em geral; e no segundo se fará o mesmo em relação ao processo funcional da atenção em específico, procurando recuperar aspectos pertinentes a este estudo encontrados na literatura. Ao final do capítulo serão expostos de forma condensada os principais fundamentos que orientaram o planejamento e realização da coleta de campo descrita no capítulo 2 e utilizada nas análises e sínteses do capítulo 3, na forma de diretrizes teóricas para o estudo da atenção voluntária em contexto escolar.

¹⁶ Neste texto se encontrará o nome deste autor com a grafia “Vygotski”, “Vigotskii” e “Vigotski”, respeitando-se as diferentes traduções das fontes originais, com preferência à última forma para referências indiretas.

1.1 - Internalização de signos, psiquismo e desenvolvimento humano

Para se entender as afirmações anteriores sobre o papel central da internalização de signos neste estudo é preciso reconhecer, antes, que o caráter mais geral do conceito vigotskiano de internalização veio no lastro da concepção filosófica marxiana de que as características humanas próprias e tão identitárias de uma pessoa, “os órgãos da sua individualidade”, foram antes apropriadas das/nas suas relações com o mundo.

[...] Cada uma das relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, [...] são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana* [...]. (MARX, 2006, p. 108, grifo do autor).

Cheirar, pensar ou outras possibilidades de relação com o mundo são humanamente possíveis¹⁷ a alguém porque já existiam na “efetividade *humana*”, ou seja, nas relações externas e coletivas que processualmente passam a compor quem é a pessoa; para todos os efeitos se tornam “órgãos da sua individualidade”, no sentido metafórico de que um organismo é a composição integralizada de seus órgãos.

O propósito da metáfora de Marx foi afirmar que, primeiro, tais capacidades especificamente humanas não são inatas (tal qual apregoam juízos místicos ou pseudocientíficos, como no caso de justificativas bioquímicas ensimesmadas), mas sim se tratam de apropriações individuais de instrumentos, habilidades, conhecimentos que existem socialmente independentemente do sujeito singular que delas se apropria, como patrimônio humano; e, segundo, assim que a apropriação individual efetivamente ocorre, tais capacidades adquiridas se tornam parte de quem ele é de maneira tão imbrincada que não se lhe distinguem mais, inseparáveis de sua forma de ser. Este processo é tão profundo e precoce na vida de alguém que pode parecer natural em sua expressão

¹⁷ Evidentemente que “cheirar”, na condição de função sensorial inata do olfato, ou mesmo “pensar”, como função cognitiva prévia à mediação de signos, têm existências concretas nos momentos iniciais do desenvolvimento ontogenético, anteriores às suas expressões conscientes/simbólicas que lhes transformarão completamente, como se explicará adiante. Contudo Marx não está se referindo a estes estados *primevos* do psiquismo nesta citação, mas sim à “efetividade humana” possível apenas ao ser social, desde que existam as condições também sociais necessárias para que o desenvolvimento de um indivíduo galgue a esta esfera ontológica.

fenomênica/singular, o que explicaria em parte porque esta concepção equivocada é tão presente no senso-comum ou mesmo em teorias supostamente científicas.

Tal ideia filosófica está na base dos estudos de Vigotski acerca dos fundamentos conceituais e metodológicos sobre o desenvolvimento psíquico. Este autor, ao criar uma ciência psicológica com base nos pressupostos marxistas, estabeleceu como objeto de estudo desta a consciência, entendendo-a como fenômeno complexo e concreto através do qual a psicologia poderia contribuir ao estudo do ser social e sua efetiva emancipação. Segundo Martins (2013, p. 29), opondo-se a concepções subjetivistas e dualistas em psicologia, Vigotski defendeu que “[...] a consciência não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das vivências internas, mas apreendida como ato psíquico experienciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros e com o mundo”. A partir deste entendimento, a condição consciente do psiquismo está vinculada ao próprio processo de desenvolvimento, que opera uma transformação radical na relação entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível, permitindo o “[...] afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária, a possibilidade de processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece” (VYGOTSKI, 2001, p. 438, tradução nossa).

Vygotski (1995) definiu que este processo ocorre segundo o que chamou de lei genética¹⁸ geral do desenvolvimento, na qual toda capacidade humana intrapsíquica (próprias de uma pessoa) existiu primeiro nas relações intersíquicas (entre pessoas/sociais) e que, portanto, os signos mediadores dos fenômenos e processos psíquicos, que estão na base da atividade autocontrolada, eram inicialmente externos ao sujeito que se desenvolve, como significados socialmente compartilhados. Quando internalizados, os signos permitem uma gradativa superação de capacidades psicofísicas imediatas e involuntárias em direção ao autocontrole consciente da conduta. Assim, o autor desvendou o cerne científico-psicológico do princípio da “apropriação da efetividade *humana*” defendido por Marx, esclarecendo que manifestações conscientes como cheirar, pensar, intuir, amar respeitam à mencionada lei, tendo o signo como instrumento.

Os signos são, à vista disso, representações simbólicas de objetos cognoscíveis, que por definição carregam consigo significados socialmente compartilhados e internalizados

¹⁸ Para evitar dúvidas, aqui a palavra “genética” se refere à gênese em sentido amplo (origem) e não no sentido específico das ciências biológicas, como mais comumente é empregada.

pelo sujeito no bojo destas mesmas relações, compondo um sistema social de comunicação que possibilita a orientação consciente do indivíduo no mundo. Vygotski (1995, p. 94, tradução nossa) explicou que “[...] O signo não modifica nada no objeto da operação psíquica: ele é meio de que se vale o homem para influir psicologicamente em sua própria conduta, assim como na dos outros; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro”. A ideia de que o signo está “orientado para dentro” não quer dizer que ele tenha do nada “surgido dentro” de alguém, mas sim que se internalizou, uma vez que o objeto/significante conquistou para o sujeito a condição de representação simbólica.

Com base em Vygotski, Martins utilizou o conceito de ato instrumental para caracterizar a conduta mediada por signos:

[...] o *ato instrumental* introduz mudanças no comportamento humano, posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo. O signo, então, opera como *estímulo de segunda ordem* que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação. (MARTINS, 2013, p. 44, grifos da autora).

A transformação de “expressões espontâneas em expressões volitivas” por meio da internalização de estímulos de segunda ordem¹⁹ se caracteriza como momento fulcral da lei genética geral do desenvolvimento, que se manifesta em aprendizagens na relação com outros mais desenvolvidos, tornando-se agora parte inseparável de quem os internalizou. Nas palavras do próprio autor, as características internas propriamente humanas “[...] foram em tempos passados relações reais entre os humanos” (VYGOTSKI, 1995, p. 147, tradução nossa).

Martins sintetiza bem a questão quando usa o conceito de transmutação para explicar a essência do processo de internalização de signos. Referindo-se mais uma vez a Vygotski, a autora esclarece:

¹⁹ Diferentemente dos signos, estímulos de primeira ordem são aqueles imediatos, eliciadores de atos reflexos em relação aos quais (ainda) não há qualquer significado associado (MARTINS, 2013).

O autor evidenciou a indissolúvel unidade entre atividade individual, externa e interna, e atividade social (ou coletiva), postulando a dinâmica de internalização como processo de transmutação dos processos intersíquicos em processos intrapsíquicos. A internalização, por sua vez, ocorre por meio da apropriação dos *signos*, que são, segundo Vigotski, os mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura humana e, conseqüentemente, constituintes centrais do desenvolvimento psíquico. (MARTINS, 2013, p. 30, grifos da autora)

A passagem de processos externos sociais à processos internamente mediados é nada mais que a transmutação de signos/significados sociais em ferramentas psíquicas que promoverão desenvolvimento de capacidades autocontroladas da conduta.

Um dos desdobramentos mais importantes do processo de internalização para o desenvolvimento psicofísico, segundo Vygotski (1995), é a formação de um sistema de funções mentais especializadas e ao mesmo tempo integradas, que tem nos signos seu elemento articulador e que ocorre por exigência das condições objetivo-subjetivas da atividade social. Contudo, para se entender tal sistema e sua dinâmica, é preciso primeiro compreender que no desenvolvimento ontogenético, também pela internalização de signos, estas funções superam suas condições iniciais, denominadas Funções Psíquicas Elementares (FPE), para se tornarem Funções Psíquicas Superiores (FPS). Sobre a relação entre signos e funções psíquicas, o autor esclarece que:

O desenvolvimento cultural de qualquer função [...] consiste em que o ser social em seu processo de vida e atividade elabora uma série de estímulos e signos artificiais. Graças a eles orienta sua conduta social da personalidade; os estímulos e signos assim formados se convertem em meio fundamental que permite ao indivíduo dominar seus próprios processos comportamentais. (VYGOSTKI, 1995, p. 215, tradução nossa).

As FPE são definidas como processos psicofísicos inatos, que existem sem a mediação de signos da cultura, limitados às possibilidades biológicas dos organismos. São importantes no período inicial do desenvolvimento, mas estão muito aquém daquelas próprias do gênero humano²⁰. Já as FPS caracterizam-se por serem necessariamente aprendidas e mediadas

²⁰ No que tange ao tópico em específico das funções elementares, apesar de serem em grande parte inatas e maturacionais, é um engano conceitual afirmar que elas, por isso, não estão sensíveis ou não podem ser modificadas por meio de aprendizagens; assim como é um engano semelhante considerar que apenas para as funções superiores isso ocorre. Um exemplo disso são os reflexos condicionados, que afetam tanto humanos quanto outros animais e estão no plano das funções elementares. Estes reflexos são aprendidos, uma vez que não existiam para um organismo em seu nascimento e formam-se por pareamentos ambientais de estímulos

pelos signos que, ao efetivamente cumprirem seu papel volitivo, tornam-se ato instrumental na atividade do sujeito, viabilizando “ao indivíduo dominar seus próprios processos comportamentais”. Em termos dialéticos, Martins (2013) assim caracterizou o movimento ao mesmo tempo inter e intrapsíquico deste fenômeno:

[...] Por um lado, “de cima para baixo”, como *funções da vida social*, da atividade que vincula o indivíduo às suas condições objetivas de existência assegurando-lhe a internalização dos signos culturais. Funções, portanto, que atendem a uma dinâmica interpessoal de formação e que não dependem do sujeito isoladamente. Por outro lado, “de baixo para cima”, como *funções das bases materiais e ideais do psiquismo*, da atividade intrapessoal graças à qual o reflexo psíquico da realidade se constrói. (MARTINS, 2013, p. 113-114, grifos da autora).

Fica assim evidenciada a unidade de contrários que representa a conquista das funções superiores no desenvolvimento ontogenético, como “funções da vida social” que são simultaneamente “funções das bases materiais e ideais do psiquismo”. Em tal unidade de contrários, não encontrada em outros animais, reside o complexo caráter voluntário da conduta. Segundo Gurevich (1960, p. 385, tradução nossa, grifos do autor), “*Os atos voluntários são aqueles que têm por objeto alcançar um fim determinado conscientemente*”. Ao ser cultural este fim é de alguma forma uma exigência social (“de cima para baixo”, interpessoal) que demandará do sujeito controle sobre necessidades/desejos imediatos por meio de seus recursos voluntários internos (“de baixo para cima”, intrapessoal), o que é uma tarefa difícil de realizar, por isso deve ser o resultado de um longo processo de desenvolvimento. Novamente, fica patente que o fenômeno da voluntariedade próprio das funções superiores tem no processo de internalização seu componente indispensável, já que é justamente o signo que permite esta unidade contraditória “de cima para baixo” e “de baixo para cima” do desenvolvimento.

neutros com estímulos incondicionados, tornando-os estímulos condicionados eliciadores de respostas fisiológicas, como descrito por Pavlov (CARRARA, 2004). Se isto não fosse verdade, outros animais que não o ser humano seriam incapazes de aprender o que quer que fosse, já que para eles existem somente as funções elementares. Com isso não se está dizendo que as aprendizagens que envolvem signos (propriamente humanas) tenham qualquer identidade com reflexos condicionados, uma vez que possuem estruturas mediadas, completamente distintas das elementares, como discutido neste texto. Além disso, também não se está afirmando que qualquer desenvolvimento de função elementar ocorra somente por meio de reflexos condicionados; entende-se que ainda existe necessidade de pesquisas que desvelem melhor os meandros do desenvolvimento psíquico elementar animal e humano, segundo da Psicologia Histórico-Cultural.

Em suma, o autocontrole da conduta, ou seja, a capacidade do indivíduo de controlar, de forma consciente e intencional, aptidões psicofísicas propriamente humanas depende do desenvolvimento das FPS. Se a mediação é a característica sem-par da função superior e se o signo é justamente sua unidade mediadora, o processo de internalização se faz como sua determinação essencial/universal.

Entendido isto, pode-se voltar à questão do funcionamento sistêmico do psiquismo. As FPS não são um estado em si, que se conclui ao ser atingido; uma determinada função superior pode continuar a se desenvolver, ampliando suas possibilidades. Além disso, a conquista de uma função superior não significa que as elementares desapareceram. Estas ainda existem e compõem este sistema, contudo são superadas por incorporação àquelas. Também enquanto sistema, as diversas funções superiores não agem isoladas. Segundo Luria (1979b), o psiquismo é essencialmente interfuncional, ou seja, deve ser compreendido em sua totalidade e integralidade de fenômenos e processos, em que o todo resulta da intervinculação entre suas partes constituintes. Por outro lado, isso não significa dizer que as funções se identificam; elas podem ser compreendidas em suas especificidades desde que se tenha em vista que concretamente atuam em concerto. Esta dinâmica interfuncional será mais bem explorada a partir da especificidade da atenção no próximo item.

Outra contribuição dada por Vigotski (2010), que também fez avançar a compreensão sobre como o processo de internalização age no desenvolvimento, está em sua teoria acerca do papel do outro no que considerou o “duplo nível de desenvolvimento infantil” (VIGOTSKI, 2010, p. 267). Para este autor, avaliar o desenvolvimento de um indivíduo observando apenas aquilo que ele é capaz de saber/fazer sozinho, no sentido de algo que já foi efetivamente aprendido (como processo intrapsíquico), não expressa todo o seu desenvolvimento, mas apenas o chamado Nível de Desenvolvimento Atual (NDA). Existe outro “nível”, denominado por Vigotski de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), que se caracteriza justamente pelo aspecto interpsíquico do desenvolvimento²¹.

Através do ensino por parte de outros mais desenvolvidos (que sabem o que devem ensinar e conhecem o objetivo educativo a atingir), o sujeito aprendiz é capaz de saber/fazer aquilo que não teria plenas condições de compreender ou realizar sozinho, mas que já

²¹ Assim como outros conceitos vigotskianos, o NDA e a ZDI possuem traduções diferentes e bastante conhecidas no Brasil, tais como Nível de Desenvolvimento Real, Zona de Desenvolvimento Próximo, Zona de Desenvolvimento Proximal, entre outras. Aqui se assumiu a tradução feita por Prestes (2010) como a mais precisa.

estava na iminência de atingir. Ou seja, o NDA já é o desenvolvimento como produto de avanços anteriores que se consolidaram, enquanto a ZDI é o próprio processo de desenvolvimento se realizando; por isso o entendimento de que o ensino deve incidir neste processo, fazendo existir na/para a pessoa aquilo que ainda não existia como produto, por meio da internalização de signos que possam mediar sua conduta voluntária. As totais possibilidades psicofísicas de alguém vão, em verdade, além do NDA e quem ensina precisa levar isso em consideração caso pretenda avaliar as efetivas capacidades daquele que aprende.

Chaiklin (2011), ao tratar de interpretações equivocadas sobre o conceito de ZDI²², esclareceu que ela é uma forma de se referir a funções em processo de desenvolvimento em um determinado período e, ao mesmo tempo, a condição presente do desenvolvimento de uma pessoa em relação àquilo que ela ainda precisa conquistar. O processo de ensino deve se adiantar ao NDA e agir na ZDI para assim promover aprendizagens que vão, caso culminem em ato instrumental para o aprendiz, fazer avançar seu desenvolvimento atual e, ao mesmo tempo, ampliar ainda mais as possibilidades de compreensão e ação intersíquica. Ora, esta não é justamente a especificidade da atividade docente? Por isso Vigotski conclui, pensando no papel do professor e da educação escolar:

Durante o processo de instrução, o professor cria uma série de embriões, ou seja, incita à vida processos de desenvolvimento que devem perfazer o seu ciclo para dar frutos. [...] Para criar a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, para gerar uma série de processos internos de desenvolvimento, são necessários processos de instrução escolar corretamente estruturados. (VIGOTSKI, 2010, p. 283).

Apesar dos processos de internalização promotores de desenvolvimento também ocorrerem nas relações mais ou menos espontâneas do cotidiano, interessa a este estudo, assim como interessava a Vigotski, investigar a relação intersíquica sistemática que se estabelece entre professor e seus alunos, particularmente em situações escolares de ensino. Por isso o autor considerou papel primordial do professor “incitar à vida processos de desenvolvimento” que demandam, por sua vez, “processos de instrução escolar corretamente estruturados” para se concretizarem. Em outros termos, uma das

²² No referido artigo de Chaiklin (2011), a tradução do inglês para o português, com base na expressão original em russo, foi Zona de Desenvolvimento Próximo.

preocupações de Vigotski foi compreender como a internalização de signos poderia ser corretamente estruturada com vistas a promover o desenvolvimento da criança, perguntando-se se haveria diferenças nas propriedades psíquicas dos signos internalizados (que o autor explorou, sobretudo, em seus estudos a respeito da formação de conceitos e as diferenças entre conceitos espontâneos e científicos²³), contribuindo para a compreensão da atividade intersíquica iminente entre docentes e estudantes, a fim de que os signos se tornassem realmente ferramentas psíquicas da atividade autocontrolada.

Consonante à importância que as relações intersíquicas têm para a formação das funções superiores intrapsíquicas, asseverada por Vigotski, formou-se toda uma tradição nesta perspectiva que se dedicou a melhor entender a atividade humana como fenômeno objetivo/ subjetivo no interior da qual o processo de internalização ocorre. Assim como a internalização, o conceito histórico-cultural de atividade se desdobrou de fundamentos marxianos, mais precisamente em relação ao fenômeno ontológico e histórico do trabalho.

Como já dito, na concepção marxista o ser humano é radicalmente um ser histórico-social, cujo ato fundante é o trabalho. Marx (1985) definiu o trabalho como atividade estritamente humana, que articula teleologia e causalidade com o propósito de saciar necessidades. Foi em sua realização que o ser humano tornou-se capaz de planejar em pensamento o que faria em ato, transformando a si mesmo na medida em que se apropriava dos resultados desta atividade em intercâmbio orgânico com a natureza por ele transformada. Assim como o trabalho resultou de certas necessidades e condições materiais, nele e a partir dele surgiram outras possibilidades, como a linguagem, a criação de instrumentos e a transmissão destes às futuras gerações. Por demanda do trabalho emergiu

²³ Partiu-se do pressuposto de que o currículo ensinado na escola se trata (ou deveria se tratar) diretamente da conversão de conhecimentos científico-sistematizados em conteúdos escolares, por isso os signos internalizados pelos alunos neste contexto social devem ser conceitos científicos, dominados pelos professores e adequados ao ensino com base no momento da escolarização e do desenvolvimento em que se encontram os aprendizes. Não foi objetivo deste texto dissertar sobre tal questão, mas vale posicionar que se defende a centralidade dos conceitos científicos no ensino escolar, em oposição ao seu esvaziamento em favor de concepções pedagógicas do “aprender a aprender”, como definidas por Duarte (2006). O estudo vigotskiano da formação de conceitos será abordado adiante neste capítulo apenas naquilo que ele colabora para o entendimento do percurso de desenvolvimento da atenção, e não como um tópico em si. Ao leitor que desejar conhecer melhor o tema, incluindo a caracterização de conceitos espontâneos e científicos e seus diferentes impactos no desenvolvimento psíquico, sugere-se Vygotski (2001), Facci (2004) e Martins (2013).

o fenômeno social da comunicação, portanto os signos começaram a se desenvolver a partir de necessidades criadas por este salto ontológico²⁴.

Sob esta premissa ontológica, Leontiev (1978) localizou na filogênese do ser humano os períodos pelos quais o salto ao ser social ocorreu, demonstrando que o desenvolvimento do trabalho passou a interferir cada vez mais na evolução biológica de nossa espécie, ou seja, as rudimentares forças produtivas passaram a afetar a seleção e transmissão hereditária de características²⁵; até que, na última fase, o *homo sapiens* já não estava mais determinado majoritariamente pelas leis da hereditariedade, mas sim por fatores sócio-históricos. Isso não significa que ele transcendeu sua existência como organismo biológico. Deve-se sempre considerar as condições biológicas de manutenção da vida. Contudo, ao ser social tais condições são determinantemente garantidas por meio das forças produtivas de seu tempo histórico.

Como desdobramento da concepção de trabalho, Leontiev (1978; 1982) demonstrou que o estudo da atividade era central para uma compreensão concreta de fenômenos como a consciência e a personalidade. Segundo explicou Martins (2013), a atividade humana poderia ser definida como relação objetivo-subjetiva da pessoa com o mundo, com outras pessoas e com ela mesma; um vínculo prático teleológico que constitui imagem subjetiva da realidade objetiva que, por sua vez, permite a orientação cada vez mais autocontrolada/voluntária do sujeito sobre o real, tendo em vista produzir as condições

²⁴ “Salto ontológico” é uma expressão utilizada por Lukács (2013) para caracterizar a radicalidade universal da transformação ocorrida na esfera do “ser” por meio do trabalho, que levou o *homo sapiens* à condição essencialmente distinta e inédita de “ser social”. Num primeiro contato com esta discussão é preciso cuidado para não se acreditar que o salto ontológico aconteceu repentinamente. Entre os *australopithecus anamensis* e os *homo sapiens* há um intervalo, até onde se sabe, de aproximadamente 4 milhões de anos (WONG, 2013), o que demonstra a lentidão do processo de conformação biológico-gregário que possibilitou o surgimento gradual, diverso e contraditório do trabalho propriamente dito. Ademais, se a conquista do trabalho como tal foi o marco original do próprio *homo sapiens*, estudos recentes demonstraram que este fenômeno também é mais antigo do que se imaginava, datando de aproximadamente 280 a 350 mil anos (bem mais que os 120 a 150 mil anos da datação anterior), ou seja, mesmo o trabalho em si levou muito tempo para se desenvolver e consolidar (ANDERSON, 2018; HUBLIN et al., 2017).

²⁵ Tal interferência não ocorreu no processo propriamente biológico de seleção e transmissão hereditária de características, que continua sendo materialmente o que sempre foi e agindo sobre as formas de vida humanas ou não segundo as mesmas leis; o que mudou foi o fato primitivo-social de que os grupos de ancestrais dos *homo sapiens* que melhor desenvolveram os rudimentos de suas forças produtivas foram também os que gradualmente se tornaram mais capazes de sobreviver às intemperes naturais e, portanto, tinham as melhores condições de se perpetuarem como indivíduos e como espécie (ENGELS, 1986; SANTOS, 2015). Além disso, outras espécies de *homo* já conhecidas e que coexistiram com os *homo sapiens* em seu surgimento, a exemplo do “*homo neanderthalensis*” (WONG, 2013), provavelmente se extinguíram justamente porque não foram capazes de desenvolver suas rudimentares forças produtivas a ponto de sobreviverem, como fizeram os *homo sapiens*.

necessárias aos seus modos de vida. Se “[...] a estrutura da consciência se transforma com a estrutura de sua atividade” (LEONTIEV, 1978, p. 92), apreender tal estrutura, seus elementos, como se inter-relacionam e transformam-se foi a forma pela qual este autor contribuiu para o entendimento do desenvolvimento psíquico.

Na base de qualquer atividade humana há uma necessidade biológica e/ou social, que ao encontrar objetos de saciação/realização, o sujeito se mobiliza em sua direção. Em linhas gerais, a relação entre necessidade e objeto de saciação/realização dará origem e direção à atividade, colocando em movimento recursos objetivos e subjetivos no sentido de atingir determinado propósito projetado previamente em pensamento, mas que demandará, para se concretizar, ação organizada a um fim e sob determinadas condições. Leontiev (1978; 1982) chamou este fenômeno de motivo, a força motriz da atividade. O que caracteriza uma atividade, dando-lhe identidade, extensão e importância para uma pessoa são seus motivos. Não há atividade sem motivos (mesmo que estes não sejam plenamente conscientes para quem atua), assim como mudanças, hierarquias e criação de novos motivos transformam e cunham novas atividades.

A relação entre necessidade e objeto de saciação também existe na atividade de outros animais, contudo não ocorre pela mediação de signos, logo seus atos são fruto de respostas reflexas articuladas ou não a processos de condicionamento, muitas vezes complexos e difíceis de demonstrar, contudo ainda assim não são voluntários, nos termos antes expostos por Gurevich (1960), por mais que em sua forma fenomênica pareça que sim. Portanto, o fenômeno do motivo da atividade, como descrito por Leontiev, é exclusivamente humano, o que significa dizer que é voluntário porque é mediado inter e intrapsiquicamente por signos.

Os componentes de uma atividade são as ações. Como sintetizou Mesquita (2010, p. 58), a atividade “[...] não se constitui por adição de ações, mas é um todo organizado das mesmas”, são cadeias de ações que dão substrato concreto e observável à atividade, organizadas segundo os resultados que produzem. Uma noção central que embasou esta pesquisa partiu disto: se é pela atividade que a internalização de signos e o desenvolvimento ocorre, será pelo estudo das ações que a constituem e dos produtos que geram que se compreenderão objetivamente os processos subjetivos por ela demandados e nela concebidos. Ainda em um movimento analítico, Leontiev denominou de operações os modos

de realização de uma ação, que são condições para que ela seja bem sucedida, mesmo que já estejam automatizadas na atividade da pessoa.

Porém Leontiev identificou que, apesar de haver nexos possíveis entre os motivos de uma atividade e os fins das ações que a compõem, esta relação não é necessariamente coerente/coincidente. É possível que os frutos das ações mantenham vínculos com os motivos de fazê-lo, tornando esta atividade geradora de sentido para quem a realiza; por outro lado, pode não existir em uma atividade convergência entre os fins das ações e os motivos daquela atuação sobre o mundo, fazendo desta uma fonte de sofrimento psicofísico.

Nenhum dos elementos da estrutura da atividade é estanque ou transcorre isolado. Pelo contrário, estão em constante movimento a depender das condições de vida de alguém e do período de seu desenvolvimento. Ações e seus resultados transformam motivos, alteram a hierarquia destes e mudam a atividade, desde que existam situações intersíquicas de desenvolvimento adequadas. Operações, outrora, foram cada uma delas ações com fins próprios quando o sujeito ainda estava em momento inicial da aprendizagem de algo que lhe era inédito. Atividades que se iniciam por motivos estranhos aos fins das ações que a compõem podem produzir novos motivos que lhe trarão sentido, assim como atividades inicialmente interessantes para quem as realiza podem se tornar sofríveis por perderem seus motivos ao longo do processo. Enfim, conhecer a estrutura da atividade demanda entender que ela é dinâmica, mutável, contraditória e contextualizada. Explicar a atividade é sempre entender que aquela é a atividade de alguém em determinadas condições; esta é uma das chaves do estudo concreto do desenvolvimento psíquico.

Leontiev (2001) esclareceu também que, dentre as diversas atividades realizadas por alguém, sempre há uma que desempenha papel predominante no desenvolvimento. Para cada “período da vida” do sujeito que se desenvolve existe uma atividade que ocupa papel hierarquicamente decisivo nas internalizações que se consolidam em novas formações intersíquicas, em relação a qual as demais se subordinam e se reorganizam, chamada atividade-guia²⁶. Ao notar que existiam diferentes atividades-guia ao longo do desenvolvimento e que as passagens de uma a outra caracterizavam saltos psíquicos qualitativos, este autor lançou bases para uma teoria da periodização, distante de

²⁶ Denominada também de atividade dominante ou atividade principal em outras traduções encontradas na literatura.

concepções etapistas naturalizantes/universalistas, em direção a uma elaboração que buscasse captar a essência do movimento sócio-histórico de períodos que se distinguiriam pelas atividades-guia que lhes dariam identidade, estrutura e conteúdo.

Elkonin (1987), posteriormente, avançou na criação de uma teoria da periodização do desenvolvimento a partir das premissas leontievianas. Se a atividade é fenômeno objetivo/subjetivo de relação do sujeito com o mundo, com outros e consigo mesmo, então as formas como uma cultura socialmente se organiza determinam as atividades-guia dos indivíduos inseridos nela. Seria inviável apresentar aqui a complexa e extensa sistematização teórica feita por Elkonin²⁷, por isso se procurou apenas identificar e conceituar a atividade de estudo como a guia do período em questão nesta pesquisa.

Davidov (1988), alicerçado nas bases elaboradas por Elkonin, explicou que a atividade de estudo norteia o desenvolvimento no período dos anos iniciais do Ensino Fundamental (± 6 anos a ± 10 anos de idade) porque nesta etapa, em determinada cultura e momento histórico, a escola torna-se potencialmente o centro da vida da criança, exigindo dela uma mudança de sua posição social perante os adultos/professores, perante outras crianças e conseqüentemente perante ela mesma, com obrigações inéditas, sistematização de tarefas e aquisição de novos direitos e deveres. Atividade de estudo, portanto, não é qualquer coisa que a criança passa a fazer “na aula” ou “na escola”, para o autor:

O começo do ensino e da educação escolares é um momento de viragem essencial na vida da criança. Observam-se seus indícios externos na organização da vida do pequeno, nas novas obrigações que tem como escolar. Porém este momento de viragem tem uma profunda fundamentação interna: com o ingresso na escola, a criança começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, o direito, que estão ligados com a consciência e o pensamento teóricos das pessoas. A assimilação dos rudimentos dessas formas de consciência social e as formações espirituais correspondentes pressupõe que as crianças realizem uma atividade adequada à atividade humana historicamente encarnada nelas. Esta atividade das crianças é a de estudo. (DAVIDOV, 1988, p. 158, tradução nossa)

²⁷ Para leitores que desejem se aprofundar na teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico, além dos textos de Leontiev e Elkonin aludidos, recomenda-se a leitura de Pasqualini (2013) e Martins, Abrantes e Facci (2016).

Com base neste momento de viragem elucidado por Davidov, Asbahr (2016) colocou que os conhecimentos teóricos veiculados, sobretudo pela escola, se tornarão os signos mediadores principais desta atividade-guia, de cunho majoritariamente intelectual-cognitivo, internalizados na realização das próprias tarefas de estudo com foco nos resultados produzidos por estas²⁸. Isso quer dizer que a atividade de estudo não se forma de maneira natural e é papel da escola, neste momento, formar uma postura de estudante na criança. Nas palavras da autora, “[...] A formação da atividade de estudo é necessária para que a criança possa assimilar o conhecimento de maneira sistemática e voluntária. E, neste processo, um dos elementos centrais é a formação de motivos para o estudo” (ASBAHR, 2016, p. 174). Ou seja, se os motivos são a força motriz da atividade, caso não haja motivos de estudo para os alunos, conseqüentemente atividades de estudo não se realizarão por si só. Sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não se deve pressupor que motivos de estudo existam de antemão para as crianças, o que significa que deverão ser criados e fortalecidos no próprio processo da escolarização.

Em vista disso, ao se investigar o desenvolvimento de funções psíquicas superiores em contexto escolar, deve-se entender que a realização delas estará preponderantemente articulada a esta atividade-guia, especialmente em relação aos motivos para o estudo, que mobilizarão a criança para o que será aprendido/internalizado. Se não há atividade sem motivo e este pode não ser gerador de sentido, uma atividade movida por motivos alheios aos resultados das tarefas escolares não formará tal postura estudantil, dificultando o processo de internalização de signos e, por conseguinte, afetando o desenvolvimento de funções psíquicas superiores de uma criança. Esta preocupação deve ocupar pesquisadores ou professores que procuram entender porque e como estudantes são capazes de se autocontrolarem na realização de tarefas escolares, tendo como indicadores objetivos de suas capacidades subjetivas as ações/operações que realizam nestas mesmas tarefas. Se

²⁸ Como explicou Pasqualini (2013), segundo Elkonin o enfoque no processo das ações em uma atividade lúdica/de papéis sociais que guia o desenvolvimento no “período pré-escolar” é superado por incorporação pelo enfoque nos reais resultados das ações de uma atividade da criança sobre mundo que a rodeia, caracterizado pelo primado da atividade de estudo do “período escolar”. Contudo, sobretudo em momentos de transição da atividade lúdica (com enfoque no processo) para a atividade de estudo (com enfoque nos resultados), a forma anterior de atividade-guia ainda está bastante presente na neoformação do estudo na condição de novo orientador do desenvolvimento; por este motivo, como o leitor poderá notar no próximo capítulo acerca dos instrumentos de coleta de dados e dos modos como foram utilizados em campo, as tarefas de ensino tiveram em certa medida formato de jogos e brincadeiras de papéis, mas sempre com enfoque nos produtos escolares das ações de estudo, com vistas a melhor adequar tais instrumentos às situações sociais de desenvolvimento exigidas aos sujeitos de pesquisa.

este dado for ignorado ou de alguma forma secundarizado no processo de ensino, provavelmente se encontrarão severos limites para a promoção de funções superiores neste contexto.

Da definição de internalização e de signos em Vigotski, passando pela lei geral do desenvolvimento e sua relação com o sistema psíquico interfuncional consciente, voluntário e iminente, até se chegar à atividade de estudo como guia deste desenvolvimento na idade escolar, esperou-se demonstrar como a internalização de signos é a expressão mais simples que dá unidade a todos estes fenômenos complexos relativos ao desenvolvimento psíquico humano e o autocontrole da conduta. No próximo item se focará em outros determinantes afeitos especificamente ao processo funcional da atenção.

1.2 - Internalização de signos e desenvolvimento da atenção voluntária

Se a internalização de signos é a expressão mais simples que mantém as características essenciais do desenvolvimento das FPS e se a atenção é um dos processos funcionais que passa por tal transformação, por dedução simples se poderia afirmar que a internalização é também a unidade mínima de análise do desenvolvimento atencional em específico. No entanto, o mero exercício lógico linear é insuficiente para demonstrar as particularidades dos nexos concretos e contraditórios da forma como a internalização integra e colabora para a origem da atenção voluntária como uma das funções do sistema interpsíquico. Além do mais, tal dedução não desvelaria as exigências da atividade do ser social que estão na base da atenção voluntária. Enfim, para se entender porque a internalização de signos ocupa lugar basal/universal no estudo do desenvolvimento desta função e como isso se configura em contexto escolar singular é impreterível entender o que é atenção, que papel desempenha no sistema psíquico interfuncional e, principalmente, entender seu caráter substancialmente social.

Ao definir atenção, Luria (1979a) afirmou que:

A seleção da informação necessária, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle permanente sobre elas são convencionalmente chamados de *atenção*. [...] Se não houvesse essa seletividade, a quantidade de informação não selecionada seria tão desorganizada e grande que nenhuma atividade se tornaria possível. Se não

houvesse essa inibição de todas as associações que afloram descontroladamente seria inacessível o pensamento organizado, voltado para a solução dos problemas colocados diante do homem. (LURIA, 1979a, p. 1-2, grifo do autor).

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

Ainda sobre a relevância do caráter seletivo desta função, Smirnov e Gonobolin (1960, p. 177, tradução nossa, grifo dos autores) afirmaram que “*A atenção a alguns objetos é o reflexo seletivo deles, que implica dispensar simultaneamente todos os outros [...]*”, ou seja, a atenção age sobre o sistema como um todo, pois, ao constituir o próprio reflexo seletivo dos objetos, colabora decisivamente para a formação da imagem subjetiva focal da realidade objetiva. Pelo mesmo motivo, Petrovski (1980, p. 170, tradução nossa, grifo do autor), ao destacar a seletividade atencional, denominada por ele de “*inclinação*”, indicou que ela requer “[...] *uma elevação do nível da atividade sensorial, intelectual e motora*”, reforçando a noção de que o traço seletivo do processo funcional atenção atravessa transversalmente todo o psiquismo.

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

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

O autor se opôs a qualquer entendimento em abstrato do psiquismo, ou seja, que seus processos existiriam por si mesmos e que poderiam ser isolados e estudados à revelia do sistema interfuncional ou da pessoa em ação no seu contexto biográfico/sócio-históricos, defendendo que qualquer fenômeno psicológico é a síntese “da personalidade com o mundo, do sujeito com o objeto, da consciência com a coisa”²⁹. A partir deste entendimento concreto, Rubinstein atribuiu à atenção a possibilidade de fazer com que a percepção, o pensamento, a memória, a imaginação manifestem-se como “uma atividade orientada em direção ao objeto”. Em unidade com a linguagem, o ato de perceber, pensar, lembrar, imaginar tem conteúdo próprio: percebe-se algo, pensa-se em algo, lembra-se de algo ou imagina-se algo. Já a atenção não carrega conteúdos específicos por si justamente porque atua em coesão com todas as funções, tomando de empréstimo os conteúdos mobilizados por elas e destacando-lhes a imagem focal, o que cria condições psíquicas para que os demais processos convirjam organizadamente a um fim.

Rubinstein (1978, p. 492, tradução nossa) concluiu, então, que a existência da atenção modifica a própria estrutura das capacidades mentais, colaborando para “[...] a passagem do ver ao olhar, ao contemplar; da percepção à observação; do processo à

²⁹ Rubinstein foi autor soviético coetâneo a Vigotski, que formulou sua própria teoria em psicologia. Apesar de existirem divergências, os estudos de ambos se aproximavam porque partiram dos fundamentos marxistas, com explícita preocupação para com a formulação de uma “psicologia concreta” (GIANONNI; MENESES; LEÃO, 2017). Um exemplo disso é a semelhança epistêmica entre a referida citação de Rubinstein (1978) e o que escreveu Vigotski (2000, p. 32) em seu “Manuscrito de 1929”, também conhecido como “Psicologia concreta do homem”, no qual este autor afirma que “[...] é impossível entender o funcionamento de qualquer aparelho nervoso sem a pessoa. Isto é o cérebro – de um homem. Isto é a mão de um homem. Nisto está a essência”.

atividade orientada”. Isso significa que a atividade de estudo, por exemplo, sem objeto/objetivo bem delimitados para os alunos, pode se esvaziar de seus conteúdos, conseqüentemente dificultando o papel orientador da atenção às finalidades daquilo que se faz, haja vista que esta função não mobiliza conteúdos por si. Muitas vezes o que se chama desatenção nada mais é que o esvaziamento ou imprecisão de conteúdos de ensino sobre os quais o aluno deve se atentar enquanto percebe, pensa, lembra, imagina em sua atividade de estudo.

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

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

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

Detalhando melhor esta distinção, Simirnov e Gonobolin (1960, p. 180, tradução nossa, grifo dos autores) colocaram que “A *atenção involuntária* é um reflexo de orientação movido pelas mudanças e oscilações do meio externo [...]”, portanto um estado de excitação nervosa sensível, sobretudo, a fatores ambientais atrativos (tais como intensidade, contraste, movimento, novidade, alternância, congruência ou repetição) que possibilitam a orientação do organismo no meio, vital aos mecanismos biológicos de sobrevivência individual e da espécie. Porém, para além disso, vale complementar que no cerne da caracterização da atenção como função elementar está sua natureza involuntária, isso quer

dizer que mesmo quando ela é mobilizada para fatores internos, estes não passam de estados fisio-motores do organismo, sem a mediação consciente de signos.

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

A partir de tais definições de atenção voluntária e do entendimento de que seu caráter volitivo essencial advém da mediação de signos internalizados por exigência da atividade cultural, pode-se concluir que a gênese desta função superior para o ser social remonta, de fato, ao próprio fenômeno do trabalho como seu ato fundamental. Se o trabalho, como antes definido, envolve a prévia ideação do que será objetivado em ato, na relação orgânica do ser humano com a natureza para transformá-la segundo suas necessidades e transformando a si mesmo no processo, o próprio trabalho exigiu, desta maneira, atenção voluntária dos sujeitos coletivamente organizados para produzir seus resultados, sem os quais ele não se caracterizaria como marco ontológico do ser social. Enfim, a atenção voluntária, em suas “inter-relações e interdependências funcionais requeridas pela atividade cultural”, como disse Martins (2013, p. 154), foi uma das funções psíquicas engendradas pelo trabalho, numa unidade de contrários em que sem este, aquela não surgiria; assim como sem aquela, este não se realizaria³⁰.

³⁰ Em função dos objetivos do texto, elaborou-se esta análise apenas em relação à atenção, porém, em verdade, todas as funções psíquicas superiores foram originalmente determinadas pelo trabalho, cada uma

Por isso Vygotski (1995) foi enfático em afirmar a essência social desta função.

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

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

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

Por exemplo, o que pensar de um estudante que durante a aula estava o tempo todo focado em um colega de sala que visitaria no final de semana, mesmo que este colega estivesse quieto, sem chamar-lhe a atenção diretamente? Haveria aí um fator interno afetivo-cognitivo que motivou de forma mediada a atenção desta criança e que o professor provavelmente desconhecia. Tal expressão de atenção voluntária, em sentido estrito, não colaboraria para que o estudante em questão se concentrasse na aula e seu professor

poderia julgar-lhe desatento por isso. No entanto, não se tratava de déficit atencional em si, mas sim de atenção voluntária não ligada direta ou indiretamente à atividade de estudo em curso³¹, prejudicando-a. Pode parecer um detalhe, mas é uma circunstância comum que reforça o caráter social da atenção, pois crianças não chegarão aos bancos escolares com motivos de estudo *a priori* internalizados ou prevalentes todo o tempo, o que interferirá em suas atenções às tarefas de ensino, como salientado no item anterior.

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

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

³¹ Quando se fala em motivos não ligados direta ou indiretamente à atividade de estudo, não se está referindo a situações em que professores usam de motivos/objetos que já tem algum sentido pessoal aos seus alunos como meios para realizar ações de estudo cujos resultados podem promover motivos de estudo propriamente ditos, (re)incluindo estes estudantes ao processo pedagógico, como defendido por Tanamachi e Meira (2003) e demonstrado em seus detalhes psicológicos e pedagógicos por Asbahr (2011).

diagnósticos e tratamentos psiquiátricos desnecessários e, no limite, nocivos ao desenvolvimento humano.

Seguindo com o aprofundamento da compreensão deste fenômeno, estudos pormenorizados sobre o processo funcional da atenção desvendaram nele diferentes propriedades. Ao contrário do que vigora no senso comum, atenção não é somente focar em algo. A literatura sobre o assunto traz diferentes terminologias e abordagens que criam certa confusão acerca desta questão, sem contar possíveis diferenças e distorções que podem advir de traduções de uma língua para outra. Não foi o objetivo deste texto desemaranhar tais questões da literatura em si ou suas traduções, por isso a seguir se fará um esforço de síntese propositiva entre diferentes estudos (BALLONE; MOURA, 2008; LEONTIEV, 1994; LURIA, 1979a; 1981; MARTINS, 2013; PEREZ, 1982; PETROVSKI, 1980; RUBINSTEIN, 1978; SMIRNOV; GONOBOLIN, 1960).

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

Assim como no sistema interfuncional, as propriedades da atenção não existem sozinhas ou estanques. Em determinado momento uma delas predominará, mas elas constantemente se alternam e interpenetram-se de acordo com a dinâmica e complexidade

da própria atividade, sempre dentro das possibilidades do indivíduo que atenta em determinadas condições sociais intersíquicas. Desta maneira, quando se acusa alguém de desatenção, isso não significa que esta pessoa enfrente limitações em todas as propriedades, assim como um sujeito com uma destas propriedades satisfatoriamente desenvolvida não poderá simplesmente preterir das demais sem gerar consequências nocivas a atividades longas e complexas, como no caso do estudo. Em suma, avaliar se alguém foi ou não atento em determinada circunstância requer considerar as propriedades da atenção como um todo, assim como engendrar atenção voluntária em contexto escolar exige transitar de forma premeditada e sistemática por todas elas através de tarefas de ensino.

Além disso, ainda em relação às propriedades, existe uma dimensão particularmente importante ao ato de atentar que as atravessa diagonalmente, ou seja, quaisquer que sejam as propriedades majoritariamente mobilizadas e alternadas ao longo das ações/operações de uma dada atividade, esta dimensão estará presente e deve ser considerada se se deseja avaliar e promover seu desenvolvimento. Tal dimensão diz respeito ao tempo em que alguém pode conservar sua imagem focal em uma determinada tarefa, trata-se da “[...] duração pela qual esses processos discriminados pela atenção podem manter seu caráter dominante” (LURIA, 1979a, p. 2). Nas possibilidades dinâmicas das propriedades atencionais haverá sempre uma duração até que se cumpra a finalidade do que se está fazendo, o que significa dizer que a atenção voluntária não durará para sempre, seja ela tenaz ou vigilante, com um ou mais focos que fluem ou não de um ao outro; em qualquer dos casos, haverá sempre um tempo de atenção máximo para alguém, que será seguido por oscilações/distrações até que recupere a imagem focal. Este tempo evidentemente pode mudar segundo uma série de fatores, tais como os motivos da atividade, a clareza de sentido para quem a realiza, o domínio dos signos/conteúdos demandados pela tarefa, as reais possibilidades de atingir seus resultados, os recursos objetivos disponíveis, a qualidade dos processos intersíquicos iminentes em andamento, os estados afetivos dos sujeitos que as realizam, entre outras circunstâncias afetas à complexa conduta humana.

A combinação das referidas propriedades e do tempo de manutenção da imagem focal se denominou neste estudo de volume atencional, que é a síntese das características deste processo superior necessárias à realização de atividades e suas ações. Portanto, no caso da atenção na atividade de estudo, considerar se uma criança teve ou não suficiente

volume atencional para realizar uma tarefa envolverá necessariamente todos estes elementos objetivos e subjetivos, com especial importância às condições intersíquicas de desenvolvimento iminente de processos atencionais voluntários.

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

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

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

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

Por volta do segundo ano de vida, a atenção sofre nova transformação, caso existam condições intersíquicas para tanto. Apesar de ainda haver uma fusão entre estímulos externos e a ação da criança, em função do início da aquisição da linguagem intelectual e dentro dos limites do pensamento por complexos³², constituem-se as primeiras manifestações da conduta mediada intrapsiquicamente por signos, fazendo com que a atenção passe a também ser internamente conduzida; possibilidade que não figurava no momento anterior do desenvolvimento desta função. Contudo, tal controle intrapsíquico ainda é bastante simples e breve, já que “[...] as operações internas encontram-se subjugadas às externas, determinando a propriedade fusional entre o estímulo externo e a ação da criança” (MARTINS, 2013, p. 153). Foi a este momento do desenvolvimento que Vygotski (1996, p. 143) se referiu quando disse que a criança passa a dominar um sistema de meios para dirigir a atenção, “Esse sistema de meios é a linguagem atribuída de sentido”.

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

Este processo externo de favorecimento de capacidades internas é ponto chave para se pensar o desenvolvimento da atenção na atividade de estudo, uma vez que nesta o professor pode considerar as melhores formas de organização pedagógica dos meios externos para favorecer ganhos internos, uma situação transitória e muito plástica que se poderia chamar atenção voluntária externa, conceito que melhor se explorará adiante. O limite aqui para as possibilidades voluntárias rigorosamente internas da atenção se articula

³² Segundo estudo minucioso de Vygotski (2001) sobre o processo de formação de conceitos, em superação à fase anterior de sincretismo subjetivo e instável subjugado à percepção, o pensamento verbal por complexos permite generalizações que unificam objetos em grupos comuns, segundo características objetivas que de fato existem nestes. Trata-se de uma forma de pensamento coerente e mais estável, um verdadeiro salto em comparação ao pensamento sincrético, contudo suas generalizações ainda não são conceitos verdadeiros, pois se baseiam nos mais diversos fundamentos factuais e fortuitos das experiências espontâneas/cotidianas do sujeito.

interpsiquicamente ao alcance do pensamento, que neste momento segue ocorrendo por complexos diversos, incluindo os pseudoconceitos³³, que ainda não superaram a dimensão singular dos fenômenos, o que em termos atencionais provoca certos limites para um controle verdadeiramente interno da conduta segundo os motivos de uma atividade, como no caso da exigente atividade de estudo. Ou seja, caso tenham existido condições adequadas, esperar que na infância ou mesmo na adolescência inicial se tenha um autodomínio da conduta e um volume atencional voluntária interno funcionalmente equivalente àquele dos adultos é um grave equívoco que indica desconhecimento do desenvolvimento humano em geral e do desenvolvimento da atenção em específico.

Será durante a adolescência, caso existam condições intersíquicas iminentes de internalização de signos, que a função em questão enfim chegará à condição de atenção voluntária interna, a qual está determinada majoritariamente, como antes definido, pelos motivos das atividades e as finalidades das ações que as integram, intervencionalizada ao pensamento por conceitos³⁴, o que quer dizer que, segundo Martins (2013, p. 153), “[...] se ao princípio do processo a atenção conduz à formação dos conceitos [porque permite à criança captar as características factuais dos objetos ao criar a imagem focal], com o desenvolvimento da atenção arbitrária, superior, essa relação se inverte e, nela, os conceitos adquirem a capacidade de dirigi-la”.

Assim fica esclarecida a longa trajetória ontogenética do desenvolvimento da atenção, que não é tão simples nem tão espontânea ou instantânea quanto se poderia supor em sua aparência, muito menos seria garantida pela simples maturação orgânica ou pelo uso de fármacos de ação neurológica, ignorando-se todas estas condições intersíquicas para

³³ O pensamento por complexos, ainda segundo Vygotski (2001), é composto por uma série de “subfases” que representam o gradativo avanço das generalizações cada vez mais multifacetadas do pensamento verbal, apesar de que o autor é claro em ressaltar que este processo não é linear, repleto de idas e vindas contraditórias a depender das condições intersíquicas de desenvolvimento desta função. Mesmo assim, o ponto culminante do pensamento por complexos, comumente observado na transição à adolescência, são os chamados pseudoconceitos, intitulados desta forma porque em sua aparência são similares aos conceitos verdadeiros, no entanto internamente ainda operam por generalizações apegadas ao factual e, assim, não alcançam a universalidade abstrata e estável do pensamento conceitual propriamente dito.

³⁴ O pensamento por conceitos é a terceira e última fase identificada por Vygotski (2001) neste processo, na qual esta função não opera apenas pela combinação e generalização de elementos oriundos da experiência, mas também atinge abstrações sobre estes que vão além de seus vínculos factuais, possibilitando sínteses essenciais e, portanto, mais verdadeiras sobre os fenômenos que se pretende conhecer, interagir e transformar. Isso não significa que o pensamento neste ponto jamais retornará aos complexos que lhe engendraram, pelo contrário, a depender das condições intersíquicas de aprendizagem de novos signos e/ou de reorganização de juízos já consolidados, o pensamento poderá retornar aos complexos para então galgar novamente aos conceitos, num movimento contraditório, porém necessário e ininterrupto de aproximações sucessivas à realidade.

sua gênese e complexificação, como fazem os organicistas que compactuam com a medicalização da infância ou mesmo da adolescência, relacionada a queixas de desatenção e hiperatividade/impulsividade. Sintetizando,

[...] Vigotski anuncia que o percurso de formação cultural da atenção voluntária compreende distintos momentos: a atenção imediata, natural, se transforma, por apropriação de signos externos, em atenção mediada; atenção se requalifica pela conversão dos signos externos em signos internos, isto é, pela sua conversão em operações internas; e se converte, novamente, em atenção “imediata”. Porém, agora, não é mais orientada pelo campo exógeno, mas diretamente determinada pelo motivo da atividade, sob condições nas quais a própria pessoa domina a criação de “estímulos” aptos a dirigirem suas ações, colocando a atenção a serviço das suas finalidades [...]. (MARTINS, 2013, p. 153)

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

Porém, conforme as características e o trajeto do desenvolvimento da atenção explicitados, este definitivamente não é o caso de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por mais capazes que sejam e por melhores que forem as relações intersíquicas iminentes às quais estiverem submetidas, elas ainda estarão, na melhor das hipóteses, em momento de desenvolvimento desta função como atenção voluntária externa. De acordo com o aludido, isso significa que elas realmente dependem do professor para se atentarem às tarefas de ensino, especialmente se para elas houver uma

precariedade de signos internalizados até aquele momento relacionados a conceitos próprios do currículo escolar e se não existirem motivos de estudo que possam assumir a condição de figura na complexa e dinâmica totalidade de estímulos a que estão expostas em ambiente escolar.

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

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

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

Ceder “de empréstimo” funções superiores aos alunos nada tem a ver com controle externo em si de suas atenções. Fazê-lo significa que no próprio controle interpessoal, do qual ainda dependem as crianças, o professor engendra capacidades intrapsíquicas junto de seus alunos, por meio dos signos científico-sistemáticos a elas ensinados, não de qualquer

forma, mas segundo objetivos pedagógicos estruturados e dinamizados conforme as possibilidades internas atuais e externas iminentes de seus alunos. Esta é a unidade de contrários (interna/atual e externa/iminente) de que se trata a atenção voluntária externa, um momento intermediário do desenvolvimento desta função, marcado pelo trânsito intersíquico de signos externos à condição intrapsíquica de uma atenção voluntária interna em formação, que “dependente de ações e operações sociais a partir das quais o autocontrole pode ser conquistado”.

Resta então entender e sistematizar nos próximos capítulos como melhor organizar o ensino escolar de maneira a favorecer em termos iminentes a atenção voluntária externa de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerados os conteúdos curriculares e as condições reais nas quais professores realizam suas aulas.

1.3 - Diretrizes teóricas para o estudo da atenção voluntária em contexto escolar

Se a atenção voluntária é o ato psicofísico de dar intencionalmente relevo a determinados fatores objetivos/subjetivos em detrimento de outros, dirigindo a atividade a um fim consciente, fazê-lo requer em qualquer circunstância que signos sejam internalizados e possam se tornar as ferramentas psíquicas do ato voluntário. Em uma palavra, não há qualquer caminho de estudo da relação entre o ensino escolar e o desenvolvimento da atenção voluntária que possa pospor a questão da internalização. Daí a razão dela ser a abstração mais simples que mantém as características universais deste fenômeno.

Até aqui se agregou ao fenômeno da internalização de signos diversas determinações significativas acerca do objeto de estudo pesquisado. Com base nisso se buscará neste item sintetizar esquematicamente diretrizes histórico-culturais para o estudo do desenvolvimento da atenção voluntária em contexto escolar, que funcionaram como guias teórico-metodológicos da investigação empírica exposta no próximo capítulo, assim como para as sínteses concretas do capítulo subsequente, com vistas ao objetivo do estudo.

São elas:

- (1)** não há pessoa sem contexto sócio-histórico, assim como não há função psíquica sem a pessoa, portanto a investigação do processo atencional deve situar quem são os sujeitos que atentam, em que condições agem e quais tarefas exigem deles atenção;
- (2)** as funções, dentre elas a atenção, podem ser investigadas em suas especificidades se houver clareza de que elas concretamente atuam em concerto no sistema interfuncional;
- (3)** investiga-se sistematicamente a atividade (estrutura, dinâmica e conteúdo) e não a função psíquica em si (em abstrato), pois esta se realiza e se revela por demanda daquela;
- (4)** a base da atividade autocontrolada está na internalização de signos da cultura que, na forma de significados socialmente compartilhados, possam se tornar as ferramentas psíquicas mediadoras do ato voluntário;
- (5)** atenção voluntária em contexto escolar é aquela que está sob controle de motivos ligados direta ou indiretamente à atividade de estudo, sendo os conteúdos sistemáticos/científicos seus principais signos mediadores;
- (6)** crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental operam por atenção voluntária externa, o que significa que dependem de condução intersíquica do professor para se apropriarem de signos que promoverão capacidades atencionais intrapsíquicas, segundo objetivos pedagógicos planejados e realizados conforme as possibilidades internas atuais e externas iminentes de seus alunos;
- (7)** investiga-se o volume atencional como um todo, transitando e permeando suas propriedades e duração na atividade de estudo ou em ações que a engendrem;
- (8)** avaliar a atenção de estudantes envolve verificar aquilo que já é produto intrapsíquico do desenvolvimento (NDA) e, sobretudo, seu processo intersíquico propriamente dito (ZDI).

CAPÍTULO 2 – ESTUDO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA EM CONTEXTO ESCOLAR: CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA

Pode soar estranho ao leitor que exista no texto de síntese um capítulo inteiro destinado aos critérios e procedimentos da coleta empírica, bastando para este tópico no máximo uma menção ou item na introdução, como de certa forma se fez ao se expor suas características gerais como pesquisa de campo interventiva e colaborativa. Entretanto existem justificativas para tal detalhamento.

Se neste estudo fossem utilizadas metodologias de coleta de campo presentes em diversas pesquisas da área, mesmo que em outros referenciais teóricos ou em formatos similares, com o emprego de instrumentos e procedimentos amplamente conhecidos e utilizados, o presente capítulo poderia se tornar mais um apêndice do texto. Contudo, a escolha de mantê-lo aqui foi pela originalidade dos procedimentos e de parte dos instrumentos, criados exclusivamente para esta pesquisa. Foram elaborados a partir de exigências concretas do objeto em estudo, no sentido da superação de sua expressão aparente, que resiste à apreensão imediata de seus determinantes. Tais exigências do objeto foram articuladas às já expostas diretrizes teóricas para o estudo da atenção voluntária em contexto escolar, fazendo com que a forma da coleta empírica estivesse em coesão com o método dialético e com o conhecimento da Psicologia Histórico-Cultural sobre esta função psíquica, sistematizado no capítulo anterior.

Antes do início da coleta o pesquisador cogitou a possibilidade de utilizar testes de atenção com validação estatística e referendados pelo Conselho Federal de Psicologia em todas as etapas previstas em campo (vide FIGURA 1, p. 33), entendendo que isso traria um apriorístico status de verossimilhança e credibilidade aos dados empíricos. Porém, após busca exploratória, nenhum deles atendeu às mencionadas diretrizes e, por isso, mesmo que validados, permaneciam sob a égide formalista e individual da psicologia tradicional: o estudo do processo sem a pessoa e/ou sem o contexto social de suas atividades (VIGOTSKI, 2000; VYGOTSKI, 1997). Apesar de existir alguma chance de uso concreto desses recursos, eles nitidamente são ainda criados e utilizados a serviço da velha e nociva razão psicométrica (PATTO, 1997). Infelizmente, como instrumentos de pesquisa na perspectiva da Psicologia

Histórico-Cultural, tais testes validados são praticamente inócuos ou então criariam incoerências teóricas nos dados empíricos que seriam difíceis de filtrar nas análises e sínteses. Até poderiam integrar um sistema mais amplo de investigação, como um item entre outros procedimentos, mas se fosse este o caso, persistiria a necessidade de se desenvolver instrumentos de coleta e seus respectivos critérios e protocolos de observação e registro, que fossem ao encontro de um estudo vigotskiano da atenção voluntária em contexto escolar.

Por isso, assumiu-se o desafio de criar estes instrumentos e procedimentos originais, que precisam ser compreendidos em suas minúcias para que os dados e seus resultados façam sentido ao leitor. Este é o motivo deste capítulo estar no corpo do texto da pesquisa, para que os leitores tivessem condições de pensá-los, reproduzi-los, criticá-los e, como é desejado em ciência, superá-los; criando condições fecundas para o debate científico sobre o tema. Portanto, não se tratará de expor resultados diversos de forma exaustiva e descolada das sínteses do capítulo posterior, não é isso que se fará aqui. O conteúdo deste capítulo é estritamente metodológico, em profunda articulação com as supraditas diretrizes histórico-culturais para o estudo da atenção voluntária em contexto escolar. Os dados empíricos levantados serão mobilizados no capítulo 3, de forma orgânica e superadora da empiria no próprio processo de ascensão teórico-concreto do/ao objeto, que por sua vez depende do entendimento destes critérios e procedimentos.

Além disso, numa abordagem mais formalista de pesquisa, tem-se consciência de que os resultados empíricos fruto desta coleta poderiam ser questionados pelo simples fato de que os instrumentos utilizados não possuíam validação formal. Este argumento tem sua força. No entanto, também é válida a coerência teórica e metodológica (conteúdo e forma) no momento de se criar conhecimento. Assumindo-se explicitamente a segunda preocupação como mais importante que a primeira, segue descrição detalhada dos critérios e procedimentos de coleta de campo.

No primeiro item se descreverá as características do campo e dos sujeitos de pesquisa. No segundo, serão sistematizados os principais aspectos do objeto de pesquisa observado na atividade de estudo das crianças participantes. No terceiro, detalhar-se-á os Cadernos de Aplicação das Verificações do Desempenho Atencional na Tarefa como instrumentos de coleta de dados, como foram concebidos, o que pretendiam mobilizar na atividade dos sujeitos e como capitaram os referidos aspectos observados em campo. No

quarto, desenvolver-se-á melhor o papel das Intervenções de Ensino Escolar na coleta, buscando captar o processo pedagógico pelo qual ocorrera o desenvolvimento atencional dos sujeitos em contexto escolar, com a descrição detalhada das planilhas de aula das 16 IE. No quinto, tratar-se-á dos critérios de seleção da sala de alunos para participar das Intervenções e porque a Turma D foi a escolhida. No sexto, descreveu-se minuciosamente o protocolo de observação e registro dos dados nos formulários próprios, fundamentais para a compreensão precisa dos resultados. No sétimo e último item do capítulo, apresentar-se-ão os indicadores quantitativos calculados a partir dos registros das observações em campo, a partir dos quais dos resultados empíricos do capítulo 3 se originaram.

2.1 - Caracterização do campo e sujeitos de pesquisa

A coleta ocorreu em uma escola municipal de cidade do interior do Estado de São Paulo, com população estimada de 13 mil habitantes³⁵. Era a única escola pública de Ensino Fundamental da cidade, portanto tratava-se de uma instituição relativamente grande (aproximadamente 850 alunos matriculados em 2016), com diversas turmas em cada um dos anos iniciais do Fundamental. No caso dos segundos anos, existiam 7 turmas que variavam entre 20 e 28 alunos em cada. Este número de turmas permitiu que os pesquisadores pudessem realizar a coleta em 4 salas, sem com isso causar problemas à escola ou suas professoras, e ainda com a possibilidade de buscar por outras turmas se algumas das escolhidas inicialmente declinasse ou ocorresse outro problema que inviabilizasse a coleta.

Os pesquisadores foram bem recebidos na instituição, que até então nunca tinha acolhido uma pesquisa, oferecendo condições ótimas para o desenvolvimento da coleta de dados. As 4 turmas participantes foram indicadas pela escola por abarcarem um espectro de diferentes condições de escolarização, segundo a avaliação dos profissionais da própria instituição, acatadas pelos pesquisadores que não tinham a princípio critérios de exclusão de turmas de 2º ano para participarem da pesquisa.

Uma característica incomum desta escola era que, por ser a única da cidade, recebia alunos de diversas camadas socioeconômicas. Claro que havia também escolas privadas

³⁵ Dado do IBGE, consultado em 09 de junho 2017.

onde estavam, via de regra, os filhos das famílias mais ricas. Contudo este cenário provocava certa mistura incomum no campo de pesquisa.

Foi possível perceber que apesar das limitações comuns ao processo de escolarização enfrentadas por quaisquer escolas públicas, esta instituição tinha preocupações pedagógicas e uma organização do ensino muito boas, com orientações semanais das coordenações, reuniões de planejamento, diagnósticos constantes do processo de alfabetização e cursos de formação continuada. A prefeitura firmara contrato com o Sistema Anglo de Ensino há alguns anos e todas as escolas municipais (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) utilizavam os materiais pedagógicos apostilados fornecidos por esta empresa. A infraestrutura da instituição também era relativamente satisfatória, com razoável disponibilidade e diversidade de materiais didáticos, livros e equipamentos, apesar do pouco espaço comum para tantos alunos e problemas de estruturais em algumas salas (entre elas as dos 2º anos).

Sobre as turmas participantes em si, segundo conversas com as professoras responsáveis e demais professores e gestores da escola, a Turma B era considerada “a melhor” entre as 4, apesar de estar entre as mais numerosas, recebendo somente elogios da Professora B. A Turma C também era considerada muito boa, apesar que um pouco agitada, falante e competitiva, conforme relatava a Professora C.

Já as Turmas A e D eram alvo de muitas queixas, realizadas não apenas por suas respectivas professoras. Elas estavam numa categoria dentro da organização escolar chamada de PIC (Programa Intensivo no Ciclo), o que significava que eram salas com consideráveis dificuldades escolares, na avaliação da própria escola, e por isso não tinham condições de seguir à risca os conteúdos semanais do currículo. Neste sentido, as Professoras A e D tinham acompanhamento especial da coordenação pedagógica e deveriam usar materiais diversos além das apostilas das demais salas, em geral com níveis de dificuldade menores e expectativas também reduzidas sobre até onde poderiam chegar estes estudantes. Se algum aluno destas turmas se desenvolvesse além da média da sala, era removido para outra mais avançada. Não por acaso eram também as Turmas A e D que tinham as queixas mais frequentes e graves de indisciplina e desatenção/hiperatividade. Como constou na introdução, foi a Turma D a selecionada para participar das Intervenções de Ensino Escolar, na segunda etapa da coleta de dados (vide FIGURA 1, p. 33), com base em critérios explicados em item posterior.

2.2 - Principais aspectos acerca do volume atencional e desempenho escolar observados na atividade dos sujeitos

Com base nas referidas diretrizes, foram selecionados os principais aspectos considerados representativos da dinâmica objetiva/subjetiva da situação de desenvolvimento da atenção voluntária em contexto escolar, passíveis de observação e registro na atividade dos sujeitos. Estes aspectos não existem isolados e compõem a expressão complexa do objeto de estudo da pesquisa.

A primeira preocupação de observação do fenômeno foi em como registrar objetivamente a atenção dos sujeitos em uma atividade escolar real, para além das qualificações meramente subjetivas daquilo que se observa. Por exemplo: “Hoje a sala estava agitada”. Agitada como e por quê? O que é estar agitado neste contexto? Qual o limite entre agitação e calma? O quanto tal fator afetou o desempenho escolar das crianças? A superação deste problema viria somente se o registro possibilitasse análises e comparações substantivas sobre o objeto, que caracterizassem a atenção dos sujeitos sem a necessidade de se “diagnosticar” atentos e desatentos, e que servissem de instrumental para o planejamento da ação de ensino do pesquisador na condição de professor.

Nas mencionadas diretrizes, afirmou-se que um estudo efetivo da atenção não poderia considerá-la como função abstrata. Ela existe apenas na atividade dos sujeitos e dependente dos motivos e condições sociais destas atividades. Por isso, verificar e intervir no processo funcional da atenção é nada mais que verificar e intervir sobre pessoas em atividades que demandem suas atenções voluntárias. Aqui está um componente objetivo passível de observação, livre de abstracionismo ou formalismo.

Mas ainda restava uma pergunta: qual unidade de medida utilizar para “quantificar” atenção voluntária em ação no mundo? Segundo o estudo realizado no primeiro capítulo, a melhor resposta encontrada foi “o tempo”. Atenção é uma função que possibilita a alguém dar destaque a determinados fatores em detrimento de outros, organizando sua atuação a um fim consciente. Fazer isso demandará necessariamente algum tempo até que a ação se conclua ou não. Atividades/Ações mais exigentes do ponto de vista atencional normalmente terão maior duração, logo exigirão da pessoa que fique mais tempo atenta ao que está fazendo/pensando, em íntima relação, evidentemente, com os conteúdos do que faz/pensa,

seu grau de dificuldade e condições de realização. Todos estes fatores envolvem tempo, independentemente das propriedades da atenção requeridas neste ou naquele momento da tarefa.

Aplicando este juízo ao objeto da pesquisa, observar se alguém fica mais ou menos tempo orientado por motivos relacionados direta ou indiretamente à atividade de estudo (ou às ações/operações que a engendram) seria uma “unidade de medida” pertinente e observável do volume atencional durante a realização de uma tarefa de ensino escolar. Por isso, um dos aspectos principais observados e registrado da atividade dos sujeitos foi o chamado tempo de atenção na tarefa (TAT).

Além de atender a exigências da psicologia concreta, o TAT abriu a possibilidade de uma análise da atenção em uma atividade de estudo sem incorrer no erro de se taxar um aluno ou uma turma toda como atenta ou desatenta. Ao contrário, apenas criou a possibilidade de comparações circunstanciadas, por exemplo: o aluno X não é atento ou desatento segundo critérios abstratos, ao invés disso estabeleceu-se apenas que o aluno X foi mais atento que o aluno Y nesta tarefa/aula/situação, o que poderia ser diferentes em outros contextos; assim como, a turma X não é atenta ou desatenta também em abstrato, mas apenas que a turma X foi menos atenta que a turma Y nesta tarefa/aula/situação, o que também poderia ser diferente em outras circunstâncias. Portanto, todas as comparações e afirmações feitas nos resultados empíricos referentes às turmas participantes da pesquisa devem ser compreendidas sob este prisma, evitando a todo custo interpretações patologizantes, psicologizantes e culpabilizantes.

Como desdobramento do TAT, outros 3 aspectos compuseram o núcleo principal das observações e registros. Um deles foram os denominados auxílios pedagógicos, momentos em que o pesquisador, na condição de professor das turmas de sujeitos, efetivamente realizava uma ação de ensino com uma criança individualmente ou com toda a turma, para além da repetição de enunciados de tarefas ou do controle externo de suas atenções em situações de dispersão. Tal aspecto foi importante porque deu aos resultados relevo à colaboração pedagógica e sua importância intersíquica ao desenvolvimento. Se as funções superiores, incluindo a atenção voluntária, são mediadas por signos que se tornam ato instrumental da atividade consciente quando internalizadas, então o momento *sui generis* da ação de ensino precisa constar nos dados. Como Vigotski (2010) bem disse, estar-se-á ignorando as totais possibilidades psíquicas dos sujeitos se apenas considerarmos aquilo que

já possuem como produto de desenvolvimentos anteriores, limitando assim a compreensão concreta da relação entre desenvolvimento da atenção voluntária e processo de ensino escolar.

Porém restava ainda encontrar uma forma de registrar os “momentos de distração” dos sujeitos, para assim entender melhor “como”, “quando” e “porque” aconteciam, assim “como”, “quando” e “porque” recuperavam o foco na tarefa após estes eventos. A solução veio com o registro das suspensões e abandonos da tarefa pelos sujeitos, momentos em que estes visivelmente deixavam de realizá-la. Se a atenção que interessa à escolarização é sempre uma demanda da atividade de estudo, quando o sujeito a suspende ou abandona antes de seu final, por razões internas e/ou externas a ele, este dado é perfeitamente observável e importante para a compreensão do objeto de estudo.

Por fim, o último aspecto central das observações foi aquele que mais se articula com o caráter concreto do TAT, que se chamou desempenho na tarefa. O aspecto buscou registrar se um sujeito foi capaz de concluir ou não uma tarefa, e se ele a fez correta ou incorretamente. Se os sujeitos permanecessem aparentemente atentos, mas nada aprendessem dos conteúdos escolares, então este dado não iria ao encontro dos objetivos desta pesquisa. Não adianta conseguir atenção se ela não colaborar ao processo ensino-aprendizagem. Também como já discutido, atenção por motivos externos e estranhos à atividade de estudo pode até ser meio para outros fins pedagógicos, mas nunca um resultado em si mesmo. Por isso a importância do registro do desempenho dos participantes nos produtos das ações de ensino (se as concluíram e se as fizeram corretamente).

Dos 4 aspectos observados na coleta de dados, o TAT ocupou posição central porque foi ele que voltou os resultados empíricos ao objeto da pesquisa, conforme FIGURA 2 a seguir. Poder-se-ia discutir por diversas dimensões os auxílios pedagógicos que professores dão aos seus alunos, ou os motivos pelos quais estes deixam de fazer as tarefas escolares ou mesmo “como” e “porque” acertam ou erram estas tarefas. Mas foi o TAT que conectou estes elementos com a relação entre o processo de ensino escolar e o desenvolvimento da atenção voluntária.

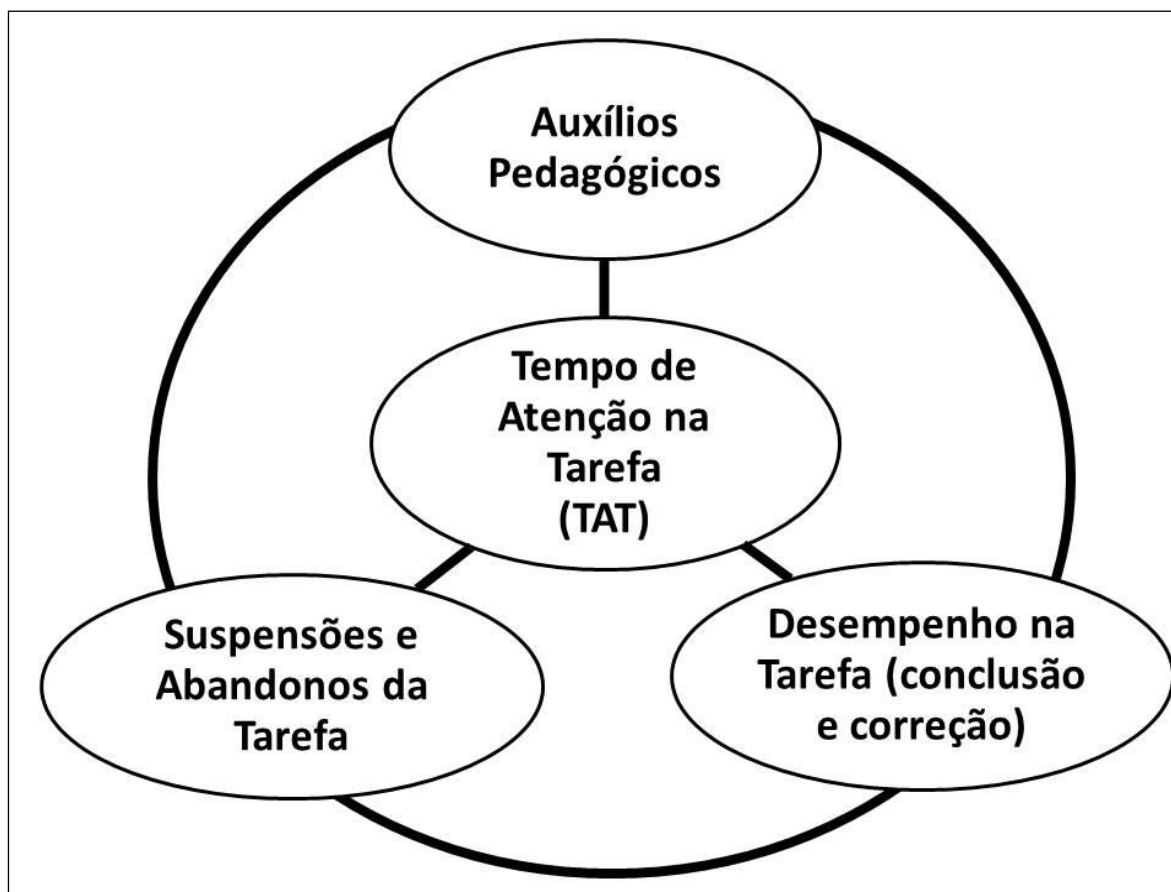


FIGURA 2: Posição central do TAT e cruzamentos possíveis entre os principais aspectos da atividade observados na coleta de dados. (Fonte: Elaborado pelo autor).

A forma específica como estes 4 aspectos foram observados constará a seguir, neste capítulo, com seus parâmetros e formas de registro.

2.3 - Cadernos de Aplicação das Verificações do Desempenho Atencional na Tarefa

Como sinalizado na introdução (vide FIGURA 1, p. 33), na Verificação Inicial do Desempenho Atencional na Tarefa (VI), 1ª etapa da coleta de dados, e na Verificação Final do Desempenho Atencional na Tarefa (VF), 3ª etapa da coleta³⁶, foram criados instrumentos chamados Cadernos de Aplicação (vide modelo de Caderno da VI no APÊNDICE 1.3.3; e modelo de Caderno da VF no APÊNDICE 1.3.4), que consistiram em material didático para a

³⁶ Lembrando o que foi indicado na introdução, constam para consulta nos apêndices todos os registros referentes às VI e VF, reunidos nas pastas APÊNDICE 2... - Verificações Iniciais do Desempenho Atencional na Tarefa; e APÊNDICE 4... - Verificações Finais do Desempenho Atencional na Tarefa. Dentro destas, há subpastas com os conteúdos de cada VI e VF, quais sejam: Folha de Registro, Mapa de sala, Cadernos de Aplicação preenchidos pelos sujeitos e Relatório do encontro. Destaca-se especial importância aos Relatórios, pois são neles que constaram os ocorridos nas sessões, dando conteúdo concreto aos processos psíquicos analisados, com as avaliações iniciais do pesquisador e os primeiros cálculos dos indicadores quantitativos.

realização de uma tarefa de ensino em sala de aula que demandasse atenção voluntária dos sujeitos.

Estes cadernos resultaram da realização de 3 pré-testes, como dito na introdução, e de melhorias advindas das sugestões das professoras participantes, que conheciam melhor as características das turmas e os conteúdos de ensino, apontando vieses nos exercícios escolhidos pelo pesquisador.

Ambos os cadernos possuíam a mesma estrutura, extensão e nível de dificuldade nas tarefas escolares e nas exigências atencionais da atividade que os sujeitos realizaram, fazendo com que seus resultados fossem comparáveis entre si (entre turmas e entre o início e fim do ano). O que havia de diferente neles foram os enredos e formas específicas de cada fase da tarefa, visando torná-las distintas para as crianças, não caracterizando assim treino ao instrumento de coleta.

Além disso, é preciso lembrar que houve um intervalo de aproximadamente 9 meses entre VI e VF, o que tornou ainda mais remota a hipótese de que as diferenças de resultados do começo e do fim do ano de 2016 se deveram a algum tipo de treino ao instrumento. De qualquer forma, nas duas oportunidades, todos os sujeitos estavam em condições muito semelhantes em relação às Verificações, pois todos eles eram experimentalmente ingênuos durante a VI, ou seja, nenhum havia antes passado por qualquer experiência análoga (como os pré-testes); assim como na VF todos tinham vivenciado apenas a realização do caderno do começo do ano³⁷, maximizando assim as condições de comparação entre as turmas e entre os momentos inicial e final da coleta.

Fazendo mais uma referência às diretrizes para o estudo da atenção em contexto escolar, as sessões de coleta deveriam ter circunstâncias que possuíam significados na atividade das crianças, caso contrário isso afetaria suas reais capacidades psíquicas em geral e suas atenções em específico, prejudicando seus desempenhos escolares. Por isso a preocupação foi criar enredos nos quais as tarefas das Verificações garantissem estes significados.

³⁷ Após a realização da VI e antes de ocorrer a VF, houve casos isolados de crianças que deixaram as turmas que participavam da pesquisa ou então casos de novos alunos que se matricularam na escola e as integraram no meio do ano; ou ainda casos de crianças que migraram de uma turma à outra ao longo de 2016, fazendo com que nem todos os sujeitos que chegaram à VF tivessem necessariamente passado pela VI. Mesmo assim, não houve problemas para a coleta, uma vez que as Verificações visaram caracterizar as turmas como um todo e não estes ou aqueles indivíduos. Tal mobilidade e plasticidade de salas de aula são comuns nas escolas e foi importante que a pesquisa não as ignorasse.

Com base nisto, após consultas prévias à escola, decidiu-se por usar nos Cadernos de Aplicação enredos que envolvessem personagens das apostilas utilizadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental do município. Tal escolha atendeu às diretrizes histórico-culturais anteriormente explicitadas, porque os sujeitos já conheciam estas personagens desde o início de suas escolarizações, uma vez que todas as aulas e seus respectivos conteúdos foram a eles apresentados através de histórias vividas por estas personagens. Isso fez com que existissem e estivessem bastantes consolidados significados já internalizados pelos participantes associados às personagens, criando condições psíquicas concretas para a realização das Verificações e possibilitando o envolvimento real dos sujeitos com o enredo, melhorando assim as chances de que demonstrassem a total extensão de suas atenções e capacidades escolares ao realizarem as tarefas solicitadas nas Verificações.

As personagens e gravuras que compuseram ambos os Cadernos de Aplicação foram extraídas de apostilas do Sistema Anglo de Ensino (GHIO, 2011; 2014a; 2014b; 2014c; 2014d; OLIVEIRA et al., 2012a; 2012b; 2014) utilizadas nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental do município onde se realizou a coleta, devidamente referenciadas, sofrendo algumas modificações segundo necessidades de diagramação dos impressos usados na pesquisa. Elas pertencem à chamada “Turma do Luan”, composta por 6 crianças com idades semelhantes a dos sujeitos, que frequentavam uma escola e representavam nas histórias que narravam, de forma bastante palpável, o dia-a-dia das aulas, conteúdos e tarefas. As crianças da “Turma do Luan” (Edgar, Felipe, Luan, Maria, Thereza e Vitória) tinham características diferentes entre si e procuravam abarcar certa diversidade social. Além deles, existiam seus professores: Sérgio, professor do 1º ano, e Mônica, professora do 2º ano, que eram aqueles que davam as aulas ao grupo de personagens crianças e também estavam muito presentes nas histórias e conteúdos das apostilas. Todos eram bem conhecidos dos sujeitos de pesquisa e não careciam para eles de maiores apresentações.

Independente de possíveis críticas quanto ao uso de material apostilado de empresas privadas no ensino público formal, assim como ao conteúdo e forma destas apostilas em específico, o uso destas personagens dentro dos enredos criados pelo pesquisador para ambos os Cadernos de Aplicação veio colaborar para criar condições adequadas para a realização das Verificações do Desempenho Atencional na Tarefa e das Intervenções de Ensino Escolar que as intermediaram.

Para se compreender corretamente os cadernos é preciso entender quais foram os motivos e critérios de escolha e elaboração dos exercícios e conteúdos específicos que compuseram ambas as tarefas, para se compreender também quais foram os aspectos cognitivos, atencionais e escolares observados em cada uma de suas partes.

Assim sendo, explicar-se-á, a seguir, a estrutura dos cadernos e os aspectos atencionais exigidos na atividade dos sujeitos em cada parte da tarefa. Vale ressaltar que a forma como cada aspecto atencional e escolar foi observado e registrado a partir da atividade dos sujeitos constará no item sobre o protocolo de observação e registro das Verificações do Desempenho Atencional na Tarefa e das Intervenções de Ensino Escolar, adiante neste capítulo.

Cada Caderno de Aplicação continha 4 partes distintas, mas que compuseram uma única tarefa, organizada e sequenciada da mesma forma para VI e VF, como arrolado abaixo. Os sujeitos receberam no início das Verificações as duas primeiras partes e, à medida que cada um deles concluiu estas, receberam as duas partes finais, como ficará claro nas explicações seguintes sobre o enredo e dinâmica das Verificações do Desempenho Atencional na Tarefa. Além disso, vale ressaltar que as fases da segunda parte de cada caderno foram impressas em papéis de cores diferentes para facilitar que o pesquisador organizasse a passagem de uma fase a outra durante a realização das Verificações, assim como possibilitar que a auxiliar de pesquisa conseguisse observar à distância em que fase da tarefa um determinado sujeito estava.

Assim sendo, a estrutura geral de ambos os Cadernos de Aplicação foram:

- Primeira parte (impressa em papel branco): Texto inicial com apresentação das personagens e a problemática do enredo, chamado de Leitura Inicial (LI);
- Segunda parte (impressa em papel colorido): A parte da tarefa realizada pelos sujeitos com conteúdos e enunciados de exercícios escolares. Foi organizada em 6 Fases: F1 – papel azul, F2 – papel amarelo, F3 – papel verde, F4 – papel rosa, F5 – papel reciclado e F6 – papel branco;
- Terceira parte (impressa em papel branco): Pista na forma de exercício escolar (uma Chave para VI e uma Mochila para VF) que provocava o desenrolar da trama proposta na LI;
- Quarta parte (impressa em papel branco): Texto final com o desfecho da trama proposta na LI e que encerrava as Verificações, chamado de Leitura Final (LF).

Apesar dos textos e exercícios específicos dos Cadernos de Aplicação serem autorais, a forma e complexidade destes textos, assim como os tipos de conteúdos e formatos gerais dos seus exercícios foram baseados naqueles contidos nas mesmas apostilas. Tal medida fez com que forma e conteúdo dos cadernos estivessem adequados aos seus destinatários, uma vez que fizeram, bem ou mal, parte de suas escolarizações até aquele momento. Além de pedagogicamente necessário a qualquer ato de ensino sistemático, este cuidado também contribuiu para que os sujeitos pudessem objetivar seus totais potenciais atencionais durante aquela atividade de tipo escolar como estabelecido nas diretrizes.

Em todos os momentos das Verificações, o pesquisador leu e instruiu os sujeitos em cada uma das partes dos cadernos, para que eles as compreendessem, soubessem o que precisavam fazer e tivessem os materiais necessários a mão (como lápis de cor, por exemplo). Os textos e exercícios contidos nos cadernos da VI foram elaborados a partir dos tipos e graus de complexidade daqueles contidos nas apostilas do 1º ano do Ensino Fundamental, garantindo assim que eles tivessem a chance de compreendê-los e realizá-los já no início de 2016.

A escolha de manter o mesmo formato e complexidade dos textos e exercícios na VF ocorreu para conservar a semelhança necessária para a posterior comparação entre as duas tarefas, como já esclarecido, mesmo que ao final do 2º ano os sujeitos já tivessem dominado outras formas e conteúdos mais desenvolvidos além dos utilizados nos cadernos. Ademais, o uso de letras de fôrma maiúsculas nos textos e enunciados dos exercícios ocorreu porque esta era a forma de escrita que os sujeitos conheciam no momento da VI, sendo mantida na VF para que se mantivesse sua semelhança com a VI, como já explicado.

2.3.1 - Leitura Inicial (LI)

A Leitura Inicial (LI – impressa em papel branco) teve por objetivo principiar as Verificações e introduzir aos sujeitos o enredo da tarefa. Quem fez a leitura foi o pesquisador em voz alta, enquanto os sujeitos a acompanharam em seus respectivos materiais. Em ambos os cadernos, o conteúdo da LI mobilizou os sujeitos para a realização das 6 fases seguintes da tarefa através de um “desafio” (motivo inicial da atividade): para a VI, o texto se intitulou “O tesouro da escola”; e para a VF, intitulou-se “Um baú cheio de lembranças”. Tratou-se de um mistério que os sujeitos foram convidados a resolver (vide

FIGURAS 3 e 4 para LI da VI, p. 82; e FIGURAS 5 e 6 para LI da VF, p. 83). Cada um dos sujeitos que chegou ao final da F6 recebeu uma “pista” para resolver o mistério proposto na LI, transformando a tarefa numa espécie de jogo, o que pôde auxiliar aos sujeitos a se engajarem em sua realização. Dentro do enredo, as personagens dos professores (Prof. Sérgio para VI, personagem das apostilas do 1º ano do Ensino Fundamental; e Profa. Mônica para VF, personagem das apostilas do 2º ano do Ensino Fundamental) conduziram a história para a “Turma do Luan”, como também ocorria nas apostilas.

O pesquisador procurou garantir o máximo possível que todos os sujeitos tivessem acompanhado e compreendido o enredo da tarefa, para que pudessem dar-lhe continuidade com clareza do “porque” a estavam fazendo e “onde” deveriam chegar, o que organizou melhor suas atividades, proporcionando-lhes melhor atenção em ações escolares, como recomendado nas diretrizes. Por isso, ao fazer a leitura, o pesquisador dialogou com os presentes para verificar se reconheceram as personagens, se assimilaram o enredo e se compreenderam o que deveriam fazer.

Os tempos de atenção na tarefa foram contabilizados a partir da LI, assim como demais comportamentos dos sujeitos foram registrados pela auxiliar de pesquisa e pelas câmeras de vídeo, convertendo-se em dados das Verificações do Desempenho Atencional na Tarefa. Por isso, no que se refere ao registro do volume atencional voluntário dos sujeitos, observar se foram capazes de se atentarem ou não à LI já traria informações sobre esta função psíquica em contexto escolar dos participantes e suas turmas, como objetivava a pesquisa.

Pela característica desta parte da tarefa, em que os sujeitos apenas deveriam focar suas atenções no que o pesquisador leu e explicou, acompanhando ou não a leitura em seus respectivos materiais, a propriedade da atenção majoritariamente exigida na ação dos sujeitos neste momento foi a tenacidade, como constará no item destinado ao protocolo de observação e registro deste capítulo.

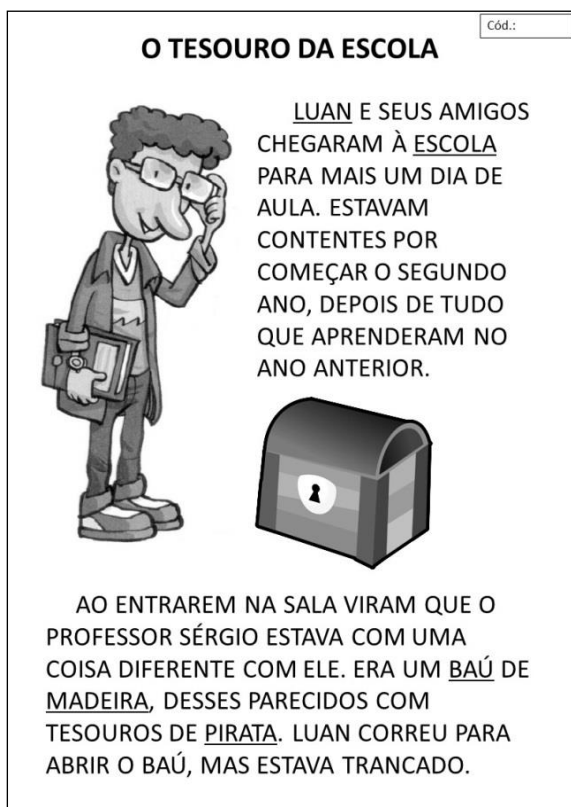


FIGURA 3: Primeira página da Leitura Inicial (LI) do Caderno de Aplicação da VI, impressa em papel branco. (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: OLIVEIRA et al., 2012b).

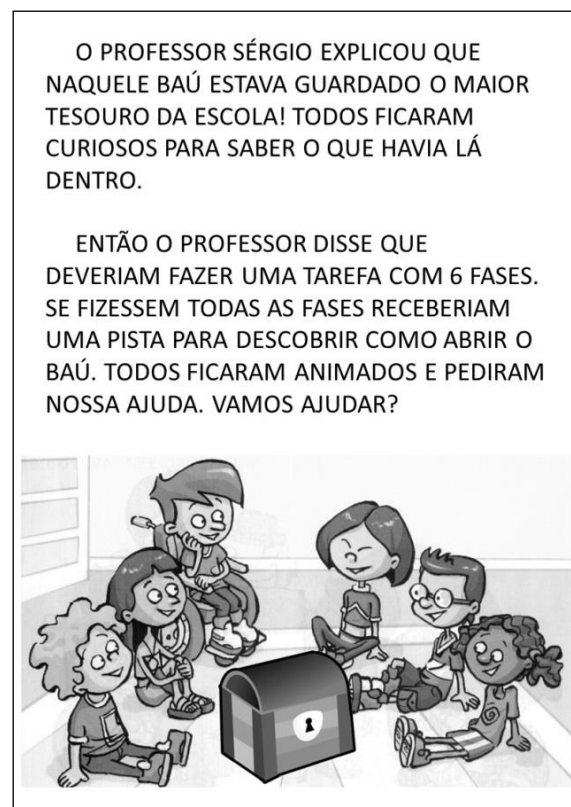


FIGURA 4: Segunda página da Leitura Inicial (LI) do Caderno de Aplicação da VI, impressa em papel branco. (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: GUIO, 2014b).

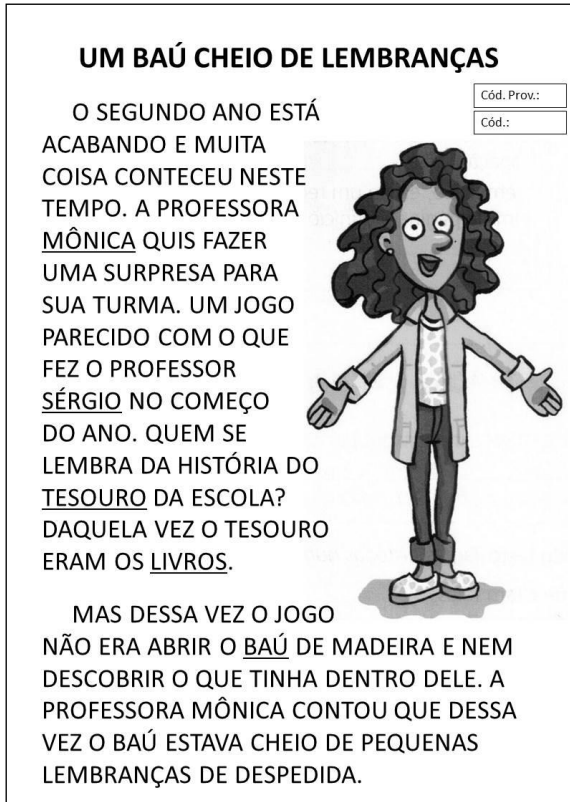


FIGURA 5: Primeira página da Leitura Inicial (LI) do Caderno de Aplicação da VF, impressa em papel branco. (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: GHIO JUNIOR, 2014d).

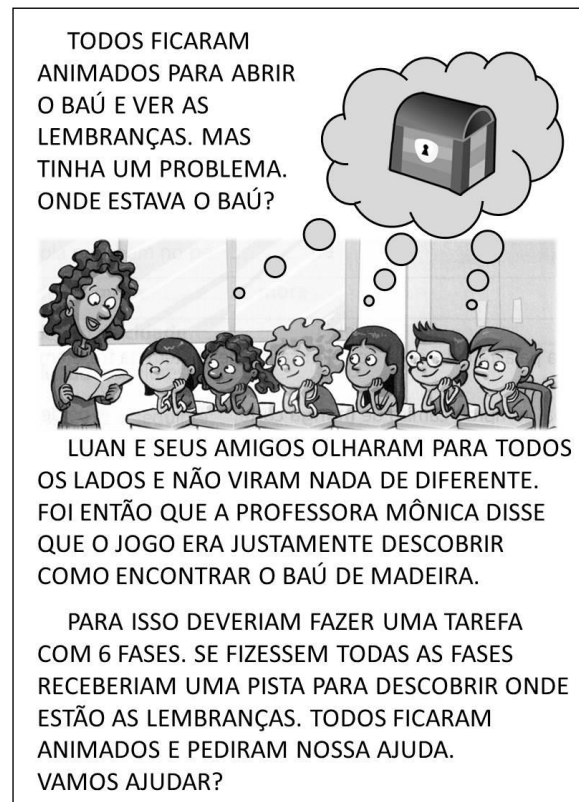


FIGURA 6: Segunda página da Leitura Inicial (LI) do Caderno de Aplicação da VF, impressa em papel branco. (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: GHIO JUNIOR, 2014c).

2.3.2 - Fases 1 a 6 (F1, F2, F3, F4, F5 e F6)

A Fase 1 (F1 – impressa em papel azul) se seguiu imediatamente após o término da LI e inaugurou a segunda parte das Verificações do Desempenho Atencional na Tarefa, a mais longa e exigente em termos cognitivos e atencionais. Teve por objetivo escolar identificar 5 triângulos, de diferentes tipos, dentro de uma figura de padrões poligonais aleatórios (vide FIGURA 7 para F1 da VI, p. 84; e FIGURA 8 para F1 da VF, p. 84). Os sujeitos deveriam pintar os triângulos que encontrassem e posteriormente contá-los, escrevendo esta quantidade (numeral ou por extenso) no local indicado pela seta.

Os participantes sabiam que esta era apenas a primeira de um total de 6 fases, o que lhes tranquilizou quanto ao ponto de chegada, quando receberiam a pista para resolverem o mistério proposto na tarefa. O resultado da realização desta fase foi considerado completamente correto para um determinado sujeito se este pintou os 5 triângulos e escreveu o número certo no local indicado pela seta. Por outro lado, o resultado foi considerado completamente incorreto se ele não pintou um único triângulo do quadro e não

colocou o número certo no local indicado. Qualquer resultado intermediário para a fase, entre a primeira e a segunda situação, fez com que a F1 fosse considerada parcialmente correta. Demais escritas, grafias ou pinturas na fase que não afetaram estes critérios foram ignoradas nas posteriores avaliações de conclusão e correção da tarefa (o mesmo valeu para o restante das fases).

Finalmente, por se tratar de uma ação que exigiu dos sujeitos uma atenção que buscasse determinados padrões de estímulos em um todo mais complexo, a propriedade desta função majoritariamente exigida neste momento foi a vigilância, como constará no item destinado ao protocolo de observação e registro.

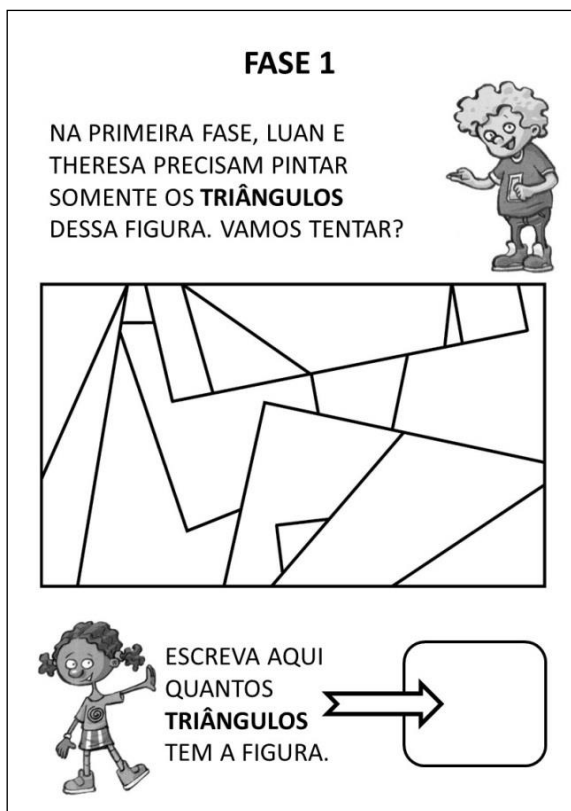


FIGURA 7: Fase 1 (F1) do Caderno de Aplicação da VI, impressa em papel azul. (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: GHIO JUNIOR, 2011).

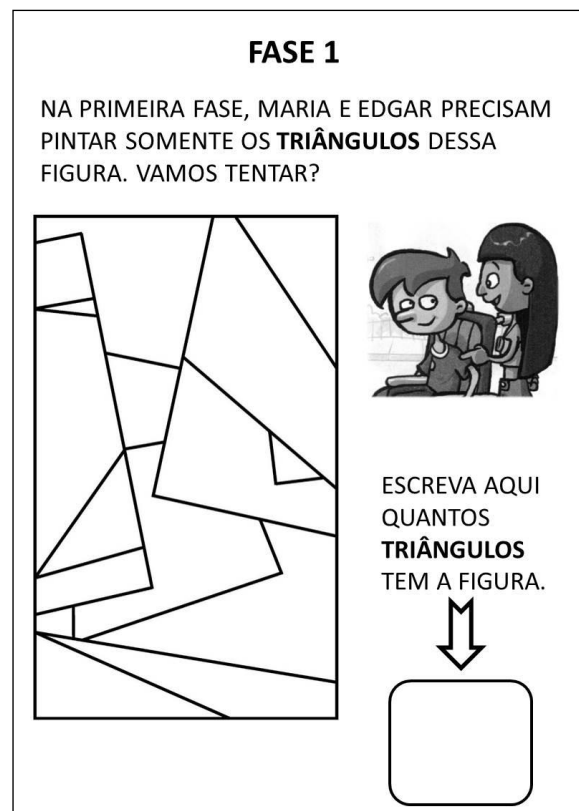


FIGURA 8: Fase 1 (F1) do Caderno de Aplicação da VF, impressa em papel azul. (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: GHIO JUNIOR, 2014a).

A Fase 2 (F2 – impressa em papel amarelo) teve início assim que o pesquisador constatou que a maioria dos sujeitos (se possível a totalidade deles) completaram a F1. Mesmo que alguns não a tenham concluído, foi importante seguir adiante para que os demais sujeitos não ficassem ociosos por muito tempo e, por isso, se dispersassem da tarefa,

o que foi indicado nos pré-testes. Assim, ao passar de uma fase a outra, o pesquisador explicou que não haveria problemas se alguns ainda não tivessem terminado a fase anterior e que poderiam concluí-la com calma mesmo que os demais seguissem adiante. Valeu a mesma dinâmica de transição de uma fase a outra e os mesmos cuidados descritos anteriormente para F3 a F6.

A F2 teve por objetivo escolar identificar duas categorias de figuras dentro de um todo mais amplo segundo critérios previamente definidos em seus enunciados (vide FIGURA 9 para F2 da VI, p. 86; e FIGURA 10 para F2 da VF, p. 86). Os sujeitos deveriam inicialmente contar o total de figuras no quadro e escrever esta quantidade (numeral ou por extenso) no local indicado pela primeira seta; depois deveriam identificar as figuras de cada categoria e escrever as quantidades de ambas (numeral ou por extenso) nos respectivos locais indicados pelas demais setas.

O resultado da realização desta fase foi considerado completamente correto para um determinado sujeito se este escreveu nos locais indicados pelas setas as quantidades certas das figuras (total e de cada categoria) (para a VI: 19 figuras ao total, 6 “animais” e 4 coisas “de comer”; e para a VF: 18 figuras ao total, 5 que “tem bico” e 5 que “vivem na água”). Por outro lado, o resultado foi considerado completamente incorreto se ele não indicou uma única quantidade certa em sua respectiva seta. Qualquer resultado intermediário para a fase, entre a primeira e a segunda situação, fez com que a F2 fosse considerada parcialmente correta.

Nas F2 de ambos os cadernos houve figuras que poderiam ser incluídas nas duas categorias indicadas nos enunciados. No caso da VI a figura da “galinha” enquadrava-se tanto na categoria “animais” quanto na “de comer”; e no caso da VF a figura do “pinguim” enquadra-se tanto na categoria “tem bico” quanto na “vivem na água” (não exclusivamente, mas também na água). Com isso seria possível verificar certa característica de abstrações não excludentes entre os grupos de figuras, um dado interessante do pensamento lógico dos sujeitos que notassem que um dos elementos dos grupos deveria ser contado em ambas as categorias. Contudo, pelo grau de dificuldade abstrativa que este detalhe encerrava, se determinados sujeitos não o notassem, agrupando as figuras de forma ainda exclusivamente excludente, suas F2 não seriam consideradas incorretas por isso.


Além disso, existiam figuras que poderiam causar dúvidas no momento em que os sujeitos estiverem analisando-as e agrupando-as. Na VI, por exemplo, a figura dos

“bombons” poderia ser contada como uma unidade ou duas, já que são 2 bombons que a compõem, neste caso se considerou ambas as respostas corretas. Por outro lado, na VF houve animais de focinhos longos (como a figura do “golfinho”, por exemplo), que poderiam parecer com um bico de ave na avaliação dos sujeitos; neste caso, se contabilizados mamíferos, peixes ou insetos na categoria dos que “tem bico”, a resposta estava errada.

Por último, manter a atenção na F2 envolveu a capacidade de análise e síntese de um grande número de estímulos simultâneos, entre os quais os sujeitos deveriam distinguir e agrupar características diversas. Portanto, a propriedade da atenção majoritariamente exigida neste momento da tarefa foi a amplitude, como constará no item destinado ao protocolo de observação e registro.

FASE 2

NA SEGUNDA FASE, VITÓRIA PRECISA CONTAR QUANTAS FIGURAS TEM NO RETÂNGULO. ESCREVA AQUI QUANTAS SÃO.



EDGAR TEM QUE DESCOBRIR QUANTAS DESTAS FIGURAS SÃO **ANIMAIS** E QUANTAS SÃO **DE COMER**.

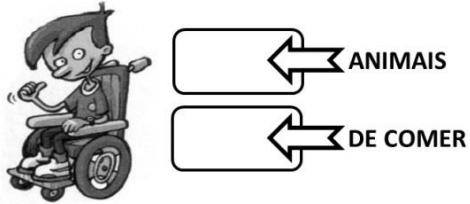


FIGURA 9: Fase 2 (F2) do Caderno de Aplicação da VI, impressa em papel amarelo. (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: GHIO JUNIOR, 2011; OLIVEIRA et al., 2012b).

FASE 2

NA SEGUNDA FASE, FELIPE PRECISA CONTAR QUANTAS FIGURAS TEM NO RETÂNGULO. ESCREVA AQUI QUANTAS SÃO.



THERESA TEM QUE DESCOBRIR QUANTOS DESTES ANIMAIS **TEM BICO** E QUANTOS **VIVEM NA ÁGUA**.

TEM BICO → []

VIVEM NA ÁGUA → []



FIGURA 10: Fase 2 (F2) do Caderno de Aplicação da VF, impressa em papel amarelo. (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: GHIO JUNIOR, 2011; 2014b).

A Fase 3 (F3 – impressa em papel verde) teve por objetivo escolar verificar e exercitar a capacidade de leitura dos sujeitos ao identificarem no quadro as palavras que nomeavam as 5 figuras contidas nos círculos (vide FIGURA 11 para F3 da VI, p. 88; e FIGURA 12 para F3

da VF, p. 88). Eles deveriam inicialmente reconhecer as figuras e as palavras que lhes davam nome, para então identificar e pintar estas mesmas palavras no quadro. Como não se esperava que estivessem efetivamente alfabetizados no início do 2º ano, as palavras que precisavam encontrar estavam contidas e sublinhadas no texto da LI, para que os sujeitos que tivessem dúvidas sobre como eram escritas pudessem voltar ao início do caderno e consultá-las, dando-lhes condições de concluírem sozinhos a fase.

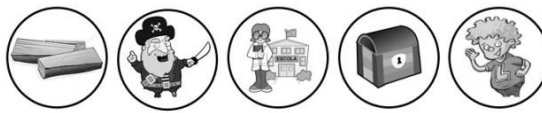
Manteve-se a utilização de letras de fôrma maiúsculas. As palavras no quadro foram posicionadas somente na horizontal, conforme exercícios similares contidos nas apostilas do 1º ano. Solicitou-se aos sujeitos que não apenas assinalassem, mas realmente pintassem as palavras, o que fez com que demorassem mais para concluir a fase, aumentando assim as exigências atencionais da tarefa como um todo (recurso também utilizado em fases seguintes).

O resultado da realização desta fase foi considerado completamente correto para um determinado sujeito se este pintou somente as 5 palavras, sem incluir ou excluir letras em nenhuma delas. Por outro lado, o resultado foi considerado completamente incorreto se ele não pintou uma única das 5 palavras acertadamente. Qualquer resultado intermediário para a fase, entre a primeira e a segunda situação, fez com que a F3 fosse considerada parcialmente correta.


Assim como na F1, a F3 requereu em sua realização que o sujeito se atentasse a um padrão de estímulos em um todo complexo e desorganizado, por isso a propriedade da atenção majoritariamente exigida nesta fase foi a vigilância, como constará no item destinado ao protocolo de observação e registro.

FASE 3

AGORA MARIA E FELIPE DEVEM PINTAR NO QUADRO OS NOMES ESCONDIDOS DESTES 5 DESENHOS.



G	I	T	S	E	H	B	A	Ú
J	E	S	C	O	L	A	D	X
K	Q	U	E	L	U	A	N	Z
O	V	O	B	N	E	E	M	I
A	W	M	A	D	E	I	R	A
U	I	U	K	Y	O	T	U	O
P	I	R	A	T	A	S	H	Ç



OS NOMES TAMBÉM ESTÃO NA HISTÓRIA **O TESOURO DA ESCOLA**. PROCURE LÁ SE PRECISAR!



FIGURA 11: Fase 3 (F3) do Caderno de Aplicação da VI, impressa em papel verde. (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: GHIO JUNIOR, 2011; OLIVEIRA et al., 2012a).

FASE 3

AGORA VITÓRIA E LUAN DEVEM PINTAR NO QUADRO OS NOMES ESCONDIDOS DESTES 5 DESENHOS.



A	T	E	S	O	U	R	O	K
L	B	U	S	S	I	J	E	S
G	U	Ç	L	I	V	R	O	S
Z	Q	B	A	Ú	U	M	O	N
N	C	Y	A	S	A	P	I	T
S	É	R	G	I	O	B	U	S
U	G	M	Ô	N	I	C	A	L



OS NOMES TAMBÉM ESTÃO NA HISTÓRIA **UM BAÚ CHEIO DE LEMBRANÇAS**. PROCURE LÁ SE PRECISAR!



FIGURA 12: Fase 3 (F3) do Caderno de Aplicação da VF, impressa em papel verde. (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: GHIO JUNIOR, 2011; 2014c).

Baseada na fase anterior, a Fase 4 (F4 – impressa em papel rosa) teve por objetivo escolar verificar e exercitar a capacidade de escrita dos sujeitos ao inserirem na cruzadinha as palavras que nomeavam as 5 figuras distribuídas pela folha, nas linhas ou colunas indicadas pelas setas (vide FIGURA 13 para F4 da VI, p. 89; e FIGURA 14 para F4 da VF, p. 89). Eles deveriam novamente reconhecer as figuras e as palavras que lhes davam nome, para então escrevê-las na cruzadinha e depois pintar mais uma vez todas elas. Os sujeitos poderiam do mesmo modo consultar o texto da LI ou então o quadro já finalizado da F3 caso não soubessem como as palavras eram escritas, dando-lhes mais uma vez condições de concluírem sozinhos a fase.

Nesta altura da tarefa, seria provável que os recursos atencionais dos sujeitos comesçassem a se esgotar (se é que não teriam se esgotado antes) e manter a exigência de pintarem as palavras contribuiu para este processo. O resultado da realização desta fase foi considerado completamente correto para um determinado sujeito se este escreveu as 5 palavras nos respectivos campos da cruzadinha, sem letras erradas ou fora de ordem em

nenhuma delas, e pintou todos os quadrados. Por outro lado, o resultado foi considerado completamente incorreto se ele não escreveu uma única das 5 palavras acertadamente. Qualquer resultado intermediário para a fase, entre a primeira e a segunda situação, fez com que a F4 fosse considerada parcialmente correta.

Assim como na LI, a F4 requereu em sua realização que o sujeito focasse sua atenção na escrita correta em seus receptivos campos, por isso a propriedade da atenção majoritariamente exigida nesta fase foi a tenacidade, como constará no item destinado ao protocolo de observação e registro.



FIGURA 13: Fase 4 (F4) do Caderno de Aplicação da VI, impressa em papel rosa. (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: GHIO JUNIOR, 2011; OLIVEIRA et al., 2012b).

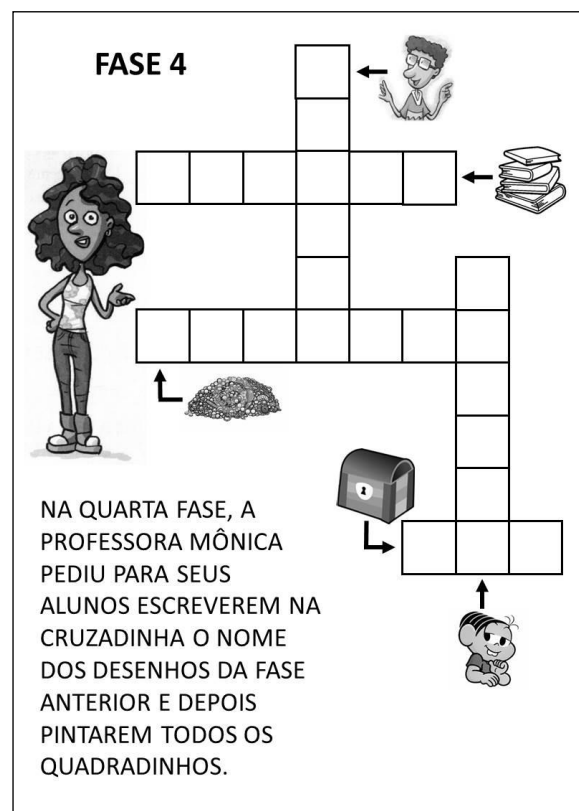


FIGURA 14: Fase 4 (F4) do Caderno de Aplicação da VF, impressa em papel rosa. (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: GHIO JUNIOR, 2014b, OLIVEIRA et al., 2012b).

A Fase 5 (F5 – impressa em papel reciclado) teve por objetivo escolar verificar e exercitar a capacidade de combinação de elementos entre grupos distintos. Os sujeitos deveriam associar cores a cada um dos elementos dos dois grupos (peças de roupas para a VI e partes de robôs para a VF) e então combiná-los através das cores correspondentes conforme figuras compostas nos quadros (vide FIGURA 15 para F5 da VI, p. 90; e FIGURA 16 para F5 da VF, p. 90). Neste momento das Verificações o pesquisador reforçou o motivo de

realizarem aquelas fases, salientando aos sujeitos que tinham chegado muito longe no jogo e logo receberiam a pista para desvendar o mistério do enredo, como uma forma de recobrar aos participantes o sentido de seguirem com a tarefa.

O resultado da realização desta fase foi considerado completamente correto para um determinado sujeito se este combinasse acertadamente as cores de todas as composições de roupas na VI e de robôs na VF. Por outro lado, o resultado foi considerado completamente incorreto se ele não combinasse acertadamente as cores de uma única composição na realização da fase para uma determinada Verificação. Qualquer resultado intermediário para a fase, entre a primeira e a segunda situação, fez com que a F5 fosse considerada parcialmente correta.

Assim como na F2, pela característica de articulação de diversos focos de atenção para as combinações de cores corretas, a F5 exigiu majoritariamente a propriedade da amplitude em sua realização, como constará no item destinado ao protocolo de observação e registro.

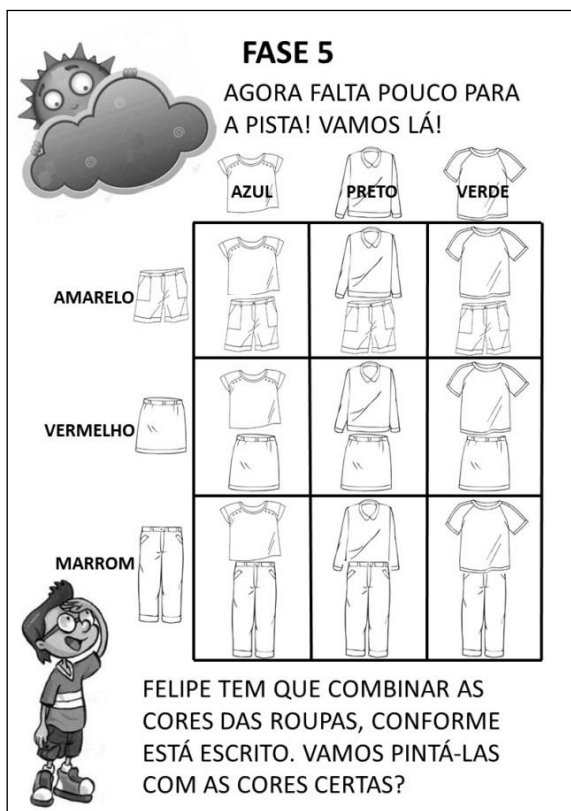


FIGURA 15: Fase 5 (F5) do Caderno de Aplicação da VI, impressa em papel reciclado. (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: OLIVEIRA et al., 2012b).

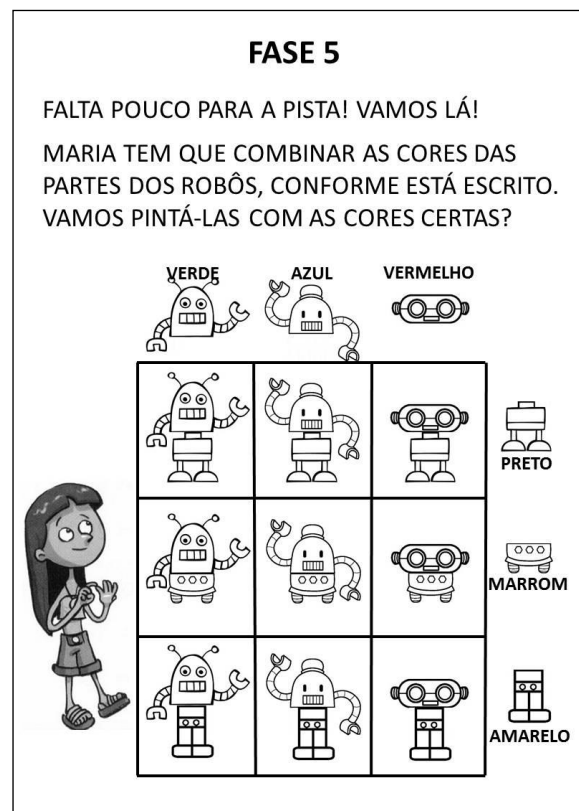


FIGURA 16: Fase 5 (F5) do Caderno de Aplicação da VF, impressa em papel reciclado. (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: GHIO JUNIOR, 2014c).

A Fase 6 (F6 – impressa em papel branco) teve por objetivo escolar verificar e exercitar a capacidade de percepção e reprodução simétrica de figuras. Os sujeitos deveriam pintar no quadriculado à direita (em branco) a figura do quadriculado à esquerda, de maneira idêntica e usando ao menos duas cores diferentes, conforme o modelo (vide FIGURA 17 para F6 da VI, p. 92; e FIGURA 18 para F6 da VF, p. 92).

O quadriculado deu aos sujeitos a possibilidade de contar os quadradinhos para então reproduzirem as figuras nas posições e cores corretas, o que certamente exigiu muito cuidado e atenção. Neste ponto da tarefa provavelmente as atenções da maioria dos sujeitos estariam esgotadas, o que foi ao encontro do objetivo das Verificações: observar o quanto os sujeitos foram capazes de autocontrolarem suas condutas e manterem voluntariamente suas atenções em tarefas de tipo escolar. Por este motivo se optou por colocar na última fase o exercício que, em tese, seria o mais exigente em termos atencionais de toda a tarefa, criando uma circunstância na qual poucos participantes (talvez nenhum) conseguissem se manter perfeitamente concentrados até o final.

O resultado da realização desta fase foi considerado completamente correto para um determinado sujeito se este reproduziu de forma idêntica a figura da esquerda no quadriculado da direita, incluindo o uso de pelo menos duas cores e sem deixar qualquer quadrado sem pintura. Por outro lado, o resultado foi considerado completamente incorreto se ele não reproduziu nenhum trecho da figura de forma idêntica. Qualquer resultado intermediário para a fase, entre a primeira e a segunda situação, fez com que a F6 fosse considerada parcialmente correta.

Como a F6 demandou dos sujeitos alternância de foco da figura modelo à esquerda para sua reprodução no quadriculado à direita, de maneira precisa em relação às posições e cores dos quadradinhos que foram pintados, a propriedade da atenção majoritariamente exigida para esta fase foi a distribuição, como constará no item destinado ao protocolo de observação e registro.



FIGURA 17: Fase 6 (F6) do Caderno de Aplicação da VI, impressa em papel branco. (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: GHIO JUNIOR, 2014d; OLIVEIRA et al., 2012a).



FIGURA 18: Fase 6 (F6) do Caderno de Aplicação da VF, impressa em papel branco. (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: GHIO JUNIOR, 2014b; 2014d).

2.3.3 - Pista (Chave ou Mochila)

Na medida em que cada um dos sujeitos terminou a F6, concluindo desta forma a parte da tarefa que tinham em mãos até este momento das Verificações, o pesquisador lhes entregou mais duas páginas com a parte final da tarefa: a “Pista” e a Leitura Final (LF), como anteriormente descrito. Esta parte foi distribuída apenas neste momento porque a “pista” levaria os sujeitos à resolução do mistério do enredo, que desde a LI foram instruídos que receberiam apenas quando finalizassem as 6 fases do “jogo”. Se já tivessem a “Pista” no Caderno de Aplicação desde o início, não faria sentido fazerem todas as fases anteriores para chegar a ela, o que resolveria cedo demais o mistério do enredo e eliminaria o motivo criado para a realização daquela atividade, dificultando desta forma que os sujeitos realmente utilizassem ao máximo suas atenções no autocontrole de suas condutas.

Tanto para a VI quanto para a VF, a “Pista” também foi um exercício escolar: ligar pontos numerados, baseado em exemplos equivalentes contidos nas apostilas do 1º ano (vide FIGURA 19 para Pista da VI, p. 94; e FIGURA 20 para Pista da VF, p. 94). Ou seja, mesmo

que dentro do enredo os sujeitos tivessem passado a um novo nível do “jogo”, em termos atencionais a tarefa continuaria exigindo deles concentração e autocontrole da conduta para chegarem ao final, que o pesquisador deixou claro que se aproximava. Esta parte da tarefa foi chamada de “Pista” porque a imagem que se forma quando os sujeitos ligam ordenadamente os pontos é o elemento que faltava para chegarem ao fim do mistério proposto na LI. No caso da VI, a figura formada foi uma Chave (impressa em papel branco) para “abrir o baú de madeira”; já para a VF a figura foi uma Mochila (impressa também em papel branco) onde estavam “guardadas as lembranças” mencionadas na história.

O objetivo escolar estrito da fase foi verificar e exercitar a capacidade de contagem em ordem crescente dos sujeitos (de 1 a 35), ao mesmo tempo em que ligariam os pontos formando uma figura. Porém o objetivo principal para a Verificação como um todo, que também era desejável ao processo de escolarização, foi possibilitar aos sujeitos que reconhecessem a figura formada e a associassem à problemática contida no enredo, para então elaborar uma operação lógica de síntese em relação à história, concluindo como aquele elemento novo poderia resolver o mistério. Para a VI, os sujeitos deveriam reconhecer a Chave e concluir que poderiam utilizá-la para abrir o baú que estava trancado; para a VF, deveriam reconhecer a Mochila e concluir que as lembranças não estavam num baú, como no começo do ano, mas sim numa mochila. Em ambos os casos poderiam ou não pintar as figuras que se formassem, a depender do progresso geral da turma até aquele ponto.

O resultado da realização desta fase foi considerado completamente correto para um determinado sujeito se este ligasse os pontos na ordem numérica exigida. Por outro lado, o resultado foi considerado completamente incorreto se ele não ligasse os pontos de nenhuma parte da figura desta forma. Qualquer resultado intermediário para a fase, entre a primeira e a segunda situação, fez com que fosse considerada parcialmente correta.

A resolução do mistério deveria ser individual, por este motivo o pesquisador pediu aos sujeitos que não dissessem aos colegas que ainda não tinham chegado naquele ponto da tarefa o que era a “Pista”. Porém, como era de se esperar, na maior parte das sessões as crianças disseram umas às outras o que descobriram, seja como uma forma de celebração porque chegaram ao final do “jogo” ou porque simplesmente olharam nos cadernos uns do outros. Isto não foi um problema para a coleta, tornando-se mais um dado sobre a

capacidade ou não dos sujeitos de seguirem instruções e autocontrolarem voluntariamente suas condutas em uma tarefa de tipo escolar e após tanto tempo de atividade contínua.

Com base no objetivo estrito desta parte da tarefa, em que os sujeitos deveriam simplesmente focar suas atenções na figura para ligarem seus pontos e depois pintá-la, a propriedade da atenção majoritariamente exigida neste momento foi a tenacidade, como constará no item destinado ao protocolo de observação e registro.

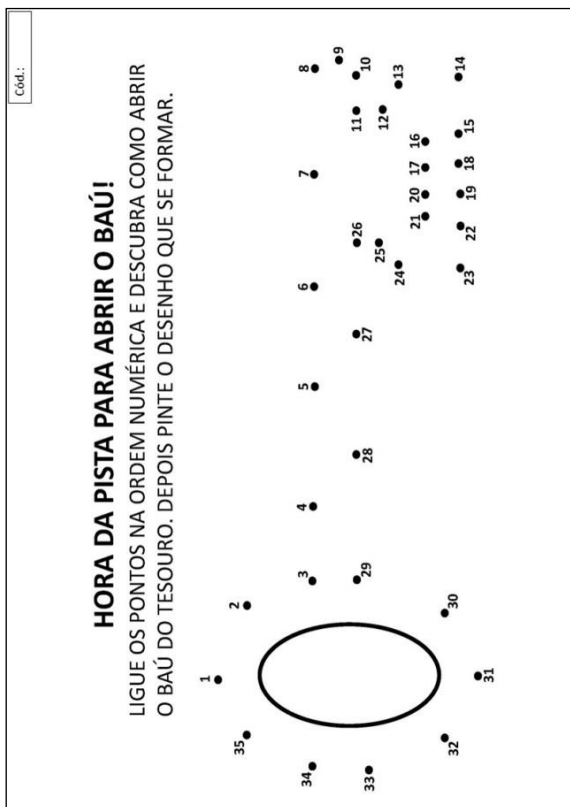


FIGURA 19: Pista (Chave) do Caderno de Aplicação da VI, impressa em papel branco. (Fonte: Elaborado pelo autor).



FIGURA 20: Pista (Mochila) do Caderno de Aplicação da VF, impressa em papel branco. (Fonte: Elaborado pelo autor).

2.3.4 - Leitura Final (LF)

A Leitura Final (LF – impressa em papel branco) foi a última parte da tarefa e teve por objetivo realizar o desfecho do enredo, apresentando os desdobramentos da resolução do mistério proposto na LI e revelado pela Chave ou Mochila na página anterior (vide FIGURA 21 para LF da VI, p. 96; e FIGURA 22 para LF da VF, p. 96). Quem fez a leitura foi o pesquisador em voz alta, enquanto os sujeitos a acompanharam em seus respectivos materiais.

Seria apropriado que todos estivessem ao mesmo tempo acompanhando a LF e discutindo com o pesquisador os desdobramentos do enredo, contudo, também como era de se esperar, aconteceu de alguns sujeitos estarem ainda fazendo as partes anteriores da tarefa ou, depois de tanto tempo nesta atividade, dispersos demais para acompanhá-la. Em qualquer dos casos o pesquisador realizou a LF para não estender mais do que o necessário as sessões de coleta e não deixar os que terminaram ociosos por um longo período, o que apenas agravaria a possível condição de dispersão geral da turma. Seja como for, tudo foi observado, tornando-se dado de pesquisa para as futuras análises, uma vez que a realidade concreta da atividade docente também envolve dificuldades como estas.

No caso da VI, o desfecho da história “O tesouro da escola” estava associado ao conteúdo do baú de madeira, que acabaram de abrir. O Prof. Sérgio explicou à “Turma do Luan” que o maior tesouro da escola eram os livros, por isso o baú estava repleto deles, convidando-os a lê-los, como uma forma de valorização da leitura também para os sujeitos de pesquisa.

No caso da VF, o desfecho da história “Um baú cheio de lembranças” estava associado à descoberta de que não se tratava realmente de um baú de madeira, como no começo do ano (VI), mas sim de uma mochila, onde estavam de fato as lembranças. A Profa. Mônica explicou isso à “Turma do Luan” e apontou que a sala de aula (não apenas a imaginária da história, mas também a sala de aula real da turma de sujeitos) estava repleta de mochilas, sugerindo que em uma delas estavam as lembranças. Neste momento revelou-se na LF que a mochila em questão era a do pesquisador, que esteve visível sobre a mesa da sala de aula todo o tempo da Verificação, momento em que se encerraram os registros de dados. Após isso e aproveitando o enredo da VF, como forma de encerramento e despedida dos pesquisadores aos sujeitos, distribuiu-se pequenos presentes previamente guardados naquela mochila, que serviram realmente de lembranças de despedida aos sujeitos.

Pela característica desta parte da tarefa, em que os sujeitos apenas deveriam focar suas atenções no que o pesquisador lia, acompanhando ou não a leitura em seus respectivos materiais, a propriedade da atenção majoritariamente exigida na ação dos sujeitos neste momento foi a tenacidade, também como constará no item destinado ao protocolo de observação e registro.



FIGURA 21: Leitura Final (LF) do Caderno de Aplicação da VI, impressa em papel branco. (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: GHIO JUNIOR, 2011).

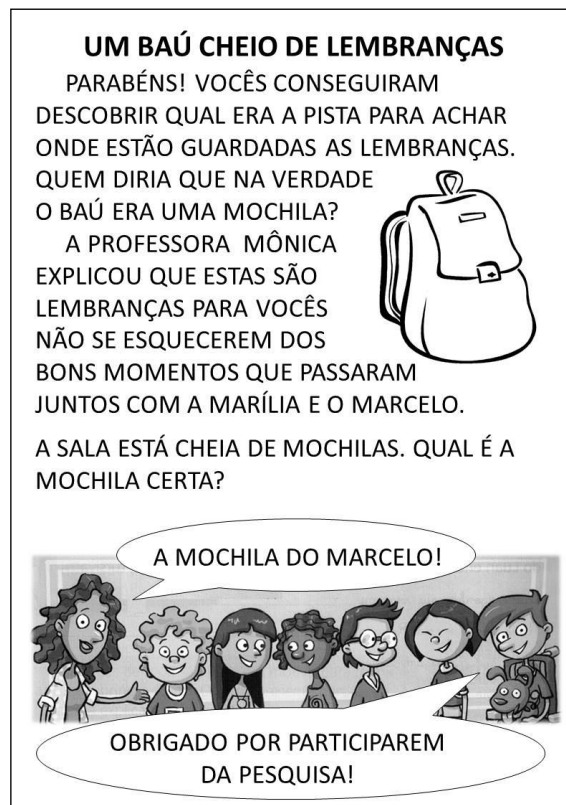


FIGURA 22: Leitura Final (LF) do Caderno de Aplicação da VF, impressa em papel branco. (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: GHIO JUNIOR, 2014c).

Por fim, seguem alguns esclarecimentos adicionais sobre as Verificações e suas dinâmicas gerais de realização.

A auxiliar de pesquisa estava em sala durante todo o tempo das Verificações do Desempenho Atencional na Tarefa (assim como das Intervenções de Ensino Escolar), contudo ela permaneceu exclusivamente observando, controlando os cronômetros³⁸ e preenchendo as Folhas de Registro, sem interagir com os sujeitos ou interferir de qualquer forma nas sessões de coleta. O único a conduzir o processo e interagir com as crianças ou

³⁸ Como se explicará em detalhes no item destinado ao protocolo de observação e registro, ainda neste capítulo, a auxiliar de pesquisa cronometrou os TAT individuais de todos os sujeitos, tanto nas VI e VF quanto nas IE. Por exemplo: se em uma turma de participantes havia em determinada sessão 25 sujeitos, a auxiliar operou 25 cronômetros, computando o TAT de cada um deles a partir da observação de suas ações durante aquele dia de coleta. Isso foi realizado por meio de um aplicativo de celular *smartfone* disponível gratuitamente em 2016 para o sistema operacional Android®, denominado Multi Cronômetro e Temporizador®, de propriedade da L.droid. Este *software* permitia operar de forma ágil e simples, em um único aparelho celular, vários cronômetros independentes, que poderiam ser acionados ou pausados simultaneamente ou individualmente, com a possibilidade de registros de tempos integrais e parciais, ou seja, uma ferramenta adequada às necessidades de registro da coleta. Evidentemente que esta era uma tarefa difícil em função do grande número de estímulos simultâneos; por isso, em caso de dúvidas nos registros presenciais, os pesquisadores fizeram consultas aos registros audiovisuais.

com quaisquer ocorrências imprevistas foi o pesquisador responsável, reproduzindo em sua ação a condição de um professor que leciona sozinho para uma turma de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Além disso, a quantidade de informações que a auxiliar deveria observar e registrar durante as sessões era grande e qualquer interferência poderia fazer com que se perdessem dados importantes.

Foi necessário evitar também controle externo sobre os sujeitos estranho às tarefas durante as Verificações, especialmente coercitivo (p. ex., gritos e repreensões do pesquisador, da professora ou de outros profissionais da escola), pois a intenção destas etapas da coleta era verificar até que ponto iria a atenção das crianças sem e com auxílio pedagógico; e não por controle coercitivo. Este até poderia chamar a atenção dos alunos, fazendo-os recuperar o foco na tarefa circunstancialmente, contudo o fariam não por seu fim como atividade de estudo, mas apenas por fuga e esquivas de novas repreensões, o que por si não seria pedagógico e escaparia aos objetivos da pesquisa. Portanto, mesmo que as turmas estivessem em estado de dispersão geral durante as Verificações, tais interferências coercitivas não ocorreram.

Além das propriedades da atenção observadas em sentido estrito em cada parte da tarefa, como designado anteriormente, outras propriedades desta função foram exigidas de maneira geral durante as Verificações e também foram consideradas nos registros dos dados. A tenacidade foi observada não apenas na LI, LF, F4, Chave/Mochila, mas também na constatação da dificuldade de um determinado sujeito em manter o foco de maneira geral ao longo de toda a tarefa. Já a distribuição foi observada não apenas na F6, mas também todas as vezes que um sujeito passou de uma página a outra do Caderno de Aplicação durante as transições entre fases ou então por exigência dos exercícios, como ocorreu nas F3 e F4.

Um último esclarecimento refere-se à necessária consideração das operações lógicas do pensamento durante a elaboração e aplicação das Verificações do Desempenho Atencional na Tarefa (que também valeram para as Intervenções de Ensino Escolar). Para o momento em que os sujeitos de pesquisa estavam de sua escolarização, seria equivocado exigir deles domínio pleno de conhecimentos escolares (como leitura, escrita, matemática), uma vez que estavam iniciando seus processos de alfabetização e de apropriação de conhecimentos sistemáticos, ao menos no início de 2016. Por isso, ainda na origem da atividade de estudo, mais do que conhecimentos bem acabados de conteúdos escolares,

coube observar se eram capazes, na realização de tarefas das Verificações, de colocar em ação as operações lógicas do pensamento (comparação, análise/síntese, generalização e abstração), responsáveis por organizar a atividade para um fim, ou seja, presentes na atenção voluntária. Estas não foram objeto desta pesquisa, evidentemente, mas mesmo assim consideradas na coleta, reforçando o caráter intersíquico do desenvolvimento.

Destarte, operações lógicas de comparação foram exigidas ao longo de toda a tarefa, mais diretamente nas F2, F5 e F6. O mesmo ocorreu para operações de análise e síntese, mais diretamente nas F1, F2, F5 e Chave/Mochila. Operações de generalização estavam presentes em todos os momentos em que determinados aspectos de um grupo de estímulos foram generalizados a outros por semelhança e/ou diferença, como ficou evidente nas F1, F2, F3, F4 e F6. Por fim, operações lógicas de abstração também perpassaram toda a tarefa, uma vez que a todo o momento existiram mediações de signos mais ou menos abstratos, na forma de complexos que buscavam representar a realidade e seu movimento, o que foi exigido especialmente pelos enredos e as deduções necessárias à resolução de suas problemáticas, na LI, LF e sobretudo na parte final da Chave/Mochila.

2.4 - Papel das Intervenções de Ensino Escolar na pesquisa e suas Planilhas de aula

Neste item, constam as Planilhas de aula das Intervenções de Ensino Escolar (IE)³⁹ realizadas de junho a novembro de 2016, configurando a 2ª etapa da coleta de dados, posicionadas entre as Verificações do Desempenho Atencional na Tarefa do início e fim do ano (VI e VF), como descrito na introdução (vide FIGURA 1, p. 33)

Consistiram em aulas ministradas pelo pesquisador à Turma D (selecionada para participar desta etapa, como já tido, de acordo com critérios que serão descritos em item adiante neste capítulo), com duração prevista de 15 minutos (IE1 a IE5) e 30 minutos (IE6 a IE16), com a possibilidade de tempo efetivamente ocorrido em cada sessão um pouco maior

³⁹ Novamente lembrando o que foi indicado na introdução, também constam para consulta nos apêndices todos os registros referentes às IE, reunidos na pasta APÊNDICE 3... - Intervenções de Ensino Escolar. Dentro desta há subpastas ordenadas por data de realização da sessão, com os conteúdos de cada IE, quais sejam: Planejamento da escola dos conteúdos a serem ensinados naquela semana, Planilha de aula elaborada pelos pesquisadores após reunião de planejamento com a professora da turma, Modelos dos materiais didáticos preparados para a sessão, Mapa de sala, Folha de Registro e Relatório do encontro. Reforça-se a especial importância dos Relatórios, pois são neles que constaram os ocorridos nas sessões, dando conteúdo concreto aos processos psíquicos analisados, com as avaliações iniciais do pesquisador e os primeiros cálculos dos indicadores quantitativos.

ou menor que o predito, a depender de suas circunstâncias de realizações. Todas as IE foram elaboradas com uma semana de antecedência, a partir de orientações dadas pela Professora D segundo o planejamento de conteúdos realizado pela coordenação pedagógica da escola e adequado pela professora às possibilidades de sua turma (especialmente porque a Turma D estava na condição PIC, explicado em item anterior). Nestes encontros com a Professora D, também foram avaliadas as sessões de coleta anteriores, com vistas a aprimoramentos pedagógicos das aulas. Destaca-se também que os momentos de planejamento das Intervenções se constituíram em situações de diálogo direto com a professora e, de certa forma, em espaços de discussão acerca da relação entre o processo de ensino escolar e o desenvolvimento da atenção voluntária.

Vale frisar, assim como ocorrera nas Verificações, que tanto a Professora D quanto a auxiliar de pesquisa estavam presentes na sala da Turma D durante as sessões da 2ª etapa da coleta, contudo ambas não interferiram na realização das aulas propriamente ditas, que foram conduzidas somente pelo pesquisador, reproduzindo o melhor possível a condição de professores que lecionam sozinhos para turmas inteiras. Normalmente a Professora D permanecia no fundo da sala, acompanhando o andamento da sessão ou realizando outras atividades (como correção de provas e avaliações institucionais); e a auxiliar de pesquisa se mantinha em um dos cantos frontais do recinto, realizando as observações e registros, da mesma forma que relatado em item anterior.

Ao longo da coleta ficou evidente que seria equivocado supor que oportunidades tão breves seriam suficientes para engendrar ou mesmo justificar isoladamente possíveis modificações no desenvolvimento dos sujeitos. Por isso, antes da apresentação das Planilhas de aula, foi preciso esclarecer ao leitor como interpretar corretamente o papel das IE no processo da coleta de dados e na pesquisa como um todo.

As Intervenções devem ser consideradas como uma maneira do pesquisador acompanhar e registrar, ao longo de meses, a atividade escolar das crianças, e ao mesmo tempo intervir naquela realidade, obtendo assim indicadores objetivos de seus processos de desenvolvimento escolar naquela realidade multideterminada, com enfoque na atenção voluntária. Foi intencional não fazer estes registros como um observador externo, mas sim incluindo o pesquisador como um professor que conheceu o currículo, o planejamento da escola e da professora, assim como a dinâmica das capacidades e dificuldades

contextualizadas dos sujeitos; enfim, alguém que sistematicamente planejou, realizou e avaliou o processo pedagógico por 16 semanas letivas.

Quaisquer modificações no desenvolvimento atencional e desempenho escolar das crianças da Turma D do começo para o fim do ano não foram atribuídas às ações individuais do pesquisador, mas sim à atuação de diversos profissionais que lá estavam. O maior crédito deve ir à Professora D, responsável pela turma e com quem os sujeitos estiveram a maior parte do tempo, valendo o mesmo para as demais turmas que não participaram das IE e suas respectivas professoras regentes. Mas não só a elas. Houve o trabalho direto da professora de artes, língua estrangeira (inglês), educação física, sala de multimídia, biblioteca e sala de recursos/reforço, assim como o trabalho indireto de gestoras e coordenadoras pedagógicas da instituição.

O pesquisador foi mais um profissional da educação neste quadro. Sua presença na Turma D em específico permitiu que captasse o processo pedagógico por dentro, enquanto o vivenciava/provocava como um dos professores/profissionais responsáveis por ele. Os dados que advieram desta atuação docente/coleta foram utilizados para explicar as mudanças já descritas no desenvolvimento atencional e desempenho escolar dos sujeitos da turma em questão; não como ação de ensino isolada, mas como expressão particular de um processo de formação sistemático, diário e multideterminado. Com este espírito, as informações pedagógicas trazidas pelas Intervenções de Ensino puderam iluminar nexos identificados entre as Verificações, atendendo bem ao seu propósito na pesquisa e colaborando com dados empíricos valiosos às sínteses teóricas da tese.

Além das IE serem mais numerosas que as VI e VF, elas foram também muito diversas, ou seja, tiveram durações, conteúdos, formatos e materiais didáticos diferentes entre si, a depender do que se estava ensinando à Turma D numa determinada semana letiva. Portanto não houve para as IE a preocupação de garantir entre elas semelhanças de conteúdos, formas, extensões e dificuldades das tarefas. Pelo contrário, o propósito desta etapa foi justamente explorar diversos conteúdos e formas de ensino para aqueles destinatários em particular, não pela premissa da semelhança entre as sessões, mas sim pelo impacto de suas diferentes formas de organização do ensino sobre os volumes atencionais e desempenhos escolares dos sujeitos ao longo do ano.

Por este mesmo motivo, seria demasiadamente longo descrever cada uma das 16 sessões das IE aos moldes feitos para os Cadernos de Aplicação das VI e VF. Optou-se então

por expor todos os aspectos das IE na forma de planilhas que são, cada uma delas, os planos de aula realizados em um determinado dia de coleta, de tal forma que todos os elementos pedagógicos e de pesquisa pertinentes às sínteses do capítulo posterior estão ali compilados.

Para uma correta interpretação das planilhas de cada IE, esclarece-se o que seus campos contêm:

- IE1, IE2, etc.: Indicação de qual IE se referiu à planilha;
- Objetivo para a pesquisa: Finalidade de pesquisa que se procurava verificar ou colocar em movimento na atividade de estudo dos sujeitos em uma determinada IE;
- Objetivo geral da aula: Finalidade pedagógica (conteúdo e forma) da aula em uma determinada IE;
- Tempo total estimado: Previsão de duração (em minutos) da IE;
- F1, F2, etc.: Quantidade e ordenação das fases de realização da tarefa na IE;
- Objetivos específicos da aula: Finalidade de cada fase da IE, necessariamente articuladas ao Objetivo geral;
- Conteúdos: Conceitos científicos escolares previstos para cada fase da IE;
- Procedimentos: Formas de organização/realização da tarefa em cada fase da IE;
- Recursos: Materiais e/ou equipamentos requeridos para a tarefa em cada fase da IE;
- Tempo de cada fase: Previsão de duração (em minutos) de cada fase da IE, que somadas integralizam o Tempo total estimado da aula;
- Propriedades da atenção: Propriedades da atenção majoritariamente exigidas em cada fase da IE (tenacidade, vigilância, amplitude e/ou distribuição);
- Critérios de correção: Parâmetros que indicam se a tarefa de um determinado sujeito foi considerada correta (+), parcialmente correta (+/-) ou incorreta (-) para aquela IE;
- Modelo de material didático: Modelos reduzidos dos materiais didáticos elaborados pelo pesquisador e utilizados na IE.

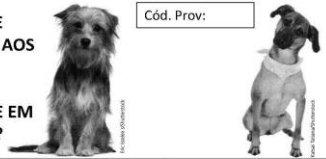
Isto posto, seguem PLANILHAS 1 a 16 das IE, nas p. 102 a 117, respectivamente:

IE1			
Objetivo para a pesquisa: Iniciar as intervenções de ensino na turma selecionada e avaliar a atenção voluntária dos sujeitos em uma tarefa matemática.			
Objetivo geral da aula: Resolver operações matemáticas de adição e subtração, já conhecidas dos alunos e retomadas nesta semana.			
Tempo total (min.) estimado/Tempo total (min.) ocorrido: 15/24 (idem para tempo de cada fase da tarefa)			
	F1	F2	F3
Objetivos específicos da aula:	Distinguir adicionar e subtrair, para que os sujeitos recuperem conteúdos de aulas anteriores.	Apresentar situação cotidiana em que os problemas matemáticos se basearão, dando concreticidade ao raciocínio abstrato.	Realizar operações matemáticas de adição e subtração, verificando capacidades individuais de solução de situações-problema.
Conteúdos:	Matemática: Adição e subtração.		
Procedimentos:	Exposição oral de exemplos do conteúdo, complementando e corrigindo explicações.	Realização individual da tarefa, sob condução coletiva do pesquisador.	
Recursos:	Lousa e giz.	Material impresso individual: “Coisas de Peludo e Lisinho”, quadro com números e situações problema (APÊNDICE 3.1.3).	
Tempo (min.) de cada fase:	5/1	3/3	7/20
Propriedades da atenção:	Tenacidade.		Amplitude.
Critérios de correção: Correto (+) para tarefas sem qualquer erro nas operações; incorreto (-) para tarefas sem qualquer acerto nas operações; e parcialmente correto (+/-) para situações intermediárias às anteriores.			

Miniatura do modelo de material didático:

RICARDO, AMIGO DE MARIA, DEU COISAS AOS SEUS CACHORROS PELUDO E LISINHO. VAMOS VER O QUE E EM QUAL QUANTIDADE?

Cód. Prov:



	QUANTIDADE DE COISAS DE PELUDO	QUANTIDADE DE COISAS DE LISINHO
COLEIRAS	3	4
BOLINHAS	3	2
COBERTORES	0	2
OSSOS	7	3

PELUDO TEM QUANTAS COISAS NO TOTAL?

EM LINGUAGEM MATEMÁTICA: $_ + _ + _ + _ = _$

LISINHO TEM QUANTAS COISAS NO TOTAL?

EM LINGUAGEM MATEMÁTICA: $_ + _ + _ + _ = _$

QUANTAS COISAS LISINHO TEM A MENOS QUE PELUDO?

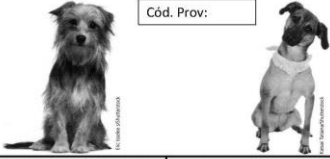
EM LINGUAGEM MATEMÁTICA: $_ - _ = _$

FIGURA 23: “Coisas de Peludo e Lisinho” (APÊNDICE 3.1.3). (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: GHIO JUNIOR, 2014b).

IE2		
Objetivo para a pesquisa: Continuar a avaliar a atenção voluntária dos sujeitos em uma tarefa matemática.		
Objetivo geral da aula: Resolver operações matemáticas de adição e subtração com maior grau de complexidade.		
Tempo total (min.) estimado/Tempo total (min.) ocorrido: 15/30 (idem para tempo de cada fase da tarefa)		
	F1	F2
Objetivos específicos da aula:	Verificar se as crianças identificam possíveis erros nas operações realizadas, a fim de que as crianças compreendam possíveis erros em suas contas de adição e subtração.	Realizar novas operações matemáticas, verificando capacidades individuais de solução de situações-problema.
Conteúdos:	Matemática: Adição e subtração.	
Procedimentos:	Correção coletiva da tarefa da IE1, sob condução do pesquisador.	Resolução individual da situação-problema.
Recursos:	Lousa, giz, e material impresso individual: Coisas de Peludo e Lisinho (APÊNDICE 3.1.3).	Material impresso individual: Quadro com números e situações-problema, “O presente de lisinho para Peludo” (APÊNDICE 3.2.3).
Tempo (min.) de cada fase:	10/11	5/19
Propriedades da atenção:	Tenacidade e Amplitude.	Amplitude.
Crterios de correção: Correto (+) para tarefas sem qualquer erro nas operações; incorreto (-) para tarefas sem qualquer acerto nas operações; e parcialmente correto (+/-) para situações intermediárias às anteriores.		

Miniatura do modelo de material didático:

Cód. Prov:



	QUANTIDADE DE COISAS DE PELUDO	QUANTIDADE DE COISAS DE LISINHO
COLEIRAS	3	4
BOLINHAS	3	2
COBERTORES	0	2
OSSOS	7	3

NO QUADRO ESTÃO AS COISAS DE LISINHO E PELUDO QUE JÁ CONHECEMOS. PORÉM, POR CAUSA DO FRIO LISINHO DECIDIU DAR PARA PELUDO UM DE SEUS COBERTORES.

DEPOIS DE LISINHO DAR UM DE SEUS COBERTORES PARA PELUDO, COM QUANTAS COISAS CADA UM DELES FICOU NO FINAL?

EM LINGUAGEM MATEMÁTICA:

NOVO TOTAL DE COISAS DE LISINHO ___ - ___ = ___

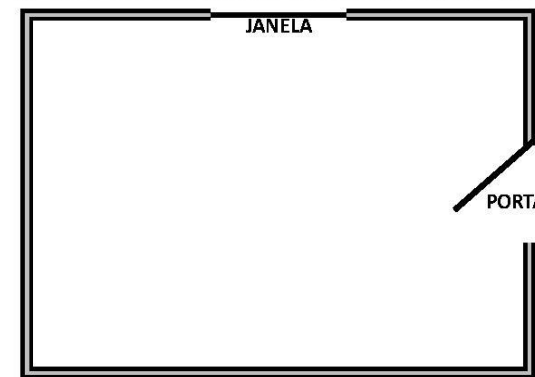
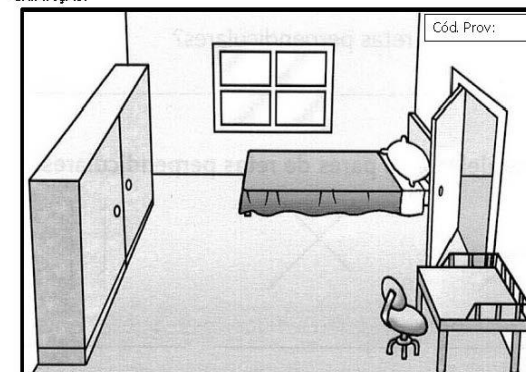
NOVO TOTAL DE COISAS DE PELUDO ___ + ___ = ___

FIGURA 24: “O presente de Lisinho para Peludo” (APÊNDICE 3.2.3). (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: GHIO JUNIOR, 2014b).

IE3			
Objetivo para a pesquisa: Avaliar e promover a atenção voluntária dos sujeitos em uma tarefa de caráter psicomotor, com realização individual e sem centralização da atenção pelo professor, que produzirão resultados diferentes para cada sujeito.			
Objetivo geral da aula: Adquirir noções de orientação espacial de corpos no ambiente (na frente, atrás, em cima, embaixo, à direita, à esquerda).			
Tempo total (min.) estimado/Tempo total (min.) ocorrido: 15/21 (idem para tempo de cada fase da tarefa)			
	F1	F2	F3
Objetivos específicos da aula:	Ensinar noções de orientação espacial.	Identificar a localização correta dos objetos na figura.	Organizar as figuras na planta baixa, conforme o modelo.
Conteúdos:	História e Geografia: Orientação espacial de corpos no ambiente.		
Procedimentos:	Explicação oral para execução da tarefa.	Colagem.	Desenhar as figuras na planta baixa.
Recursos:	Material impresso individual: "O quarto de Felipe" (APÊNDICE 3.3.3) e personagens para colar (APÊNDICE 3.3.4).	Cola e material impresso individual: "O quarto de Felipe" (APÊNDICE 3.3.3) e personagens para colar (APÊNDICE 3.3.4).	Lápis, borracha e material impresso individual (planta baixa): "O quarto de Felipe" (APÊNDICE 3.3.3).
Tempo (min.) de cada fase:	2/3	5/5	8/13
Propriedades da atenção:	Tenacidade.		Amplitude e Distribuição.
Critérios de correção: Correto (+) para tarefas em que houve correspondência de todas as posições dos objetos e personagens na planta baixa; incorreto (-) para tarefas em que não houve uma única correspondência das posições na planta baixa; e parcialmente correto (+/-) para situações intermediárias às anteriores.			

Miniatura do modelo de material didático:

FELIPE CHAMOU THERESA E LUAN PARA CONHECER SEU QUARTO. COLE AS FIGURAS ONDE VOCÊ QUISER NO QUARTO E DEPOIS DESENHE A LÁPIS NA PLANTA BAIXA A POSIÇÃO CORRETA DOS MÓVEIS E DAS TRÊS CRIANÇAS.



FIGURAS 25 e 26: "O quarto de Felipe" (APÊNDICE 3.3.3) e personagens para colar (APÊNDICE 3.3.4), respectivamente. (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: GHIO JUNIOR, 2011; 2014b; OLIVEIRA et al., 2012b).

IE4				
Objetivo para a pesquisa: Avaliar e promover a atenção voluntária dos sujeitos em uma tarefa de interpretação de texto, envolvendo leitura e escrita, e produzindo resultados diferentes para cada sujeito. Exigir na tarefa atenção vigilante por parte dos sujeitos, pois foi a única propriedade da atenção ainda não diretamente observada.				
Objetivo geral da aula: Exercitar a leitura, escrita e interpretação de texto, para que se verifique em linhas gerais o grau de alfabetização da turma ao final do primeiro semestre do segundo ano.				
Tempo total (min.) estimado/Tempo total (min.) ocorrido: 15/26 (idem para tempo de cada fase da tarefa)				
	F1	F2	F3	
Objetivos específicos da aula:	Interpretar o conteúdo do texto lido.	Escrever o fim da história, buscando verificar a capacidade de compreensão e elaboração de texto, assim como de escrita dos sujeitos.	Identificar e escrever palavras com as letras “an”, “en”, “in”, “on” e “un” contidas no texto, oportunizando a releitura do material.	
Conteúdos:	Português: Leitura, escrita e interpretação de texto.		Português: Leitura e escrita.	
Procedimentos:	Leitura coletiva, sob condução do pesquisador.	Elaboração individual de texto.	Leitura do material impresso e escrita conforme a condução do pesquisador.	
Recursos:	Material impresso individual: “O quarto de Felipe” (APÊNDICE 3.3.3) e texto “Por que Vitória não foi?” (APÊNDICE 3.4.3).		Quadro de palavras com as letras indicadas; material impresso individual: Texto e quadro “Por que Vitória não foi?” (APÊNDICE 3.4.3).	
Tempo (min.) de cada fase:	3/6	7/5	5/15	
Propriedades da atenção:	Tenacidade e Amplitude.		Vigilância e Distribuição.	
Crítérios de correção: Correto (+) para tarefas em que ambas as lacunas do texto foram completadas com sentido, mesmo havendo erros na escrita, o mesmo vale para se o quadro foi preenchido como solicitado, sem qualquer palavra em colunas erradas; incorreto (-) para tarefas em que as lacunas não foram completadas e/ou não fizeram sentido no texto, o mesmo vale para se o quadro não foi preenchido como solicitado, sem uma única palavra na coluna certa; e parcialmente correto (+/-) para situações intermediárias às anteriores.				

Miniatura do modelo de material didático:

Cód. Prov.:


POR QUE VITÓRIA NÃO FOI?

Felipe chamou Theresa e Luan para conhecer seu quarto. Passaram a tarde se divertindo com as coisas que tinham lá. Deitaram na cama, sentaram na cadeira em frente a mesa e até subiram no armário!

Felipe também tinha convidado sua amiga Vitória, mas ela não apareceu naquele dia. Os três se perguntaram: por que Vitória não foi?

No outro dia se encontraram _____ para conversar. Queriam saber o que havia acontecido. Vitória falou que teve um problema, disse que estava _____ e não pode ir.

Vitória pediu desculpas para Felipe e então eles marcaram de ir à sua casa outro dia.



ESCREVAM NO QUATRO AS PALAVRAS DO TEXTO QUE TENHAM AS LETRAS INDICADAS, QUE DEVEM SER GRIFADAS.

AN	EN	IN	ON	UN

FIGURA 27: “Por que Vitória não foi?” (APÊNDICE 3.4.3). (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: GHIO JUNIOR, 2014a; 2014b).

IE5		
Objetivo para a pesquisa: Avaliar e promover a atenção voluntária dos sujeitos em uma tarefa de interpretação de texto, envolvendo leitura e escrita. Exigir majoritariamente vigilância por parte dos sujeitos, pois esta é uma propriedade da atenção que ainda precisa ser mais diretamente observada.		
Objetivo geral da aula: Explorar o conceito de árvore genealógica e o emprego da letra “L” quando esta se apresenta com o som de “U”, a fim de trabalhar mais uma tarefa de leitura e interpretação de texto relacionada aos conteúdos da semana.		
Tempo total (min.) estimado/Tempo total (min.) ocorrido: 15/22 (idem para tempo de cada fase da tarefa)		
	F1	F2
Objetivos específicos da aula:	Interpretar o texto lido e identificar letra “L” com som de “U”.	Completar a árvore genealógica com nomes encontrados no texto e no quadro, conforme solicitado na tarefa.
Conteúdos:	História e Geografia: Árvore genealógica. Português: Uso do “L” com som de “U”.	
Procedimentos:	Leitura coletiva, sob condução do pesquisador.	Preenchimento individual da árvore.
Recursos:	Material impresso individual: “A árvore genealógica do Luan” (APÊNDICE 3.5.3).	
Tempo (min.) de cada fase:	5/6	10/16
Propriedades da atenção:	Tenacidade.	Vigilância.
Critérios de correção: Correto (+) para tarefas em que os nomes dos pais e avós foram acertadamente identificados e posicionados; incorreto (-) para tarefas em que nenhum nome foi acertadamente identificado e posicionado; e parcialmente correto (+/-) para situações intermediárias às anteriores.		

Miniatura do modelo de material didático:**A ÁRVORE GENEALÓGICA DO LUAN**

Oi, quem está escrevendo é o Luan. Tudo bem? Vou precisar da ajuda de vocês para fazer a árvore genealógica da minha família. Não conheci meus avós maternos e nem paternos, por isso não me lembrava dos nomes deles para colocar na árvore. Minha mãe Helena e meu pai Carlos me fizeram um desafio. Eu deveria encontrar os nomes dos meus avós neste quadro. A dica que recebi foi que os nomes de todos eles tinham a letra L com som de U. Vocês podem me ajudar a encontrar os nomes dos meus avós e escrever nos quadradinhos da árvore genealógica no fim da folha?

Cláudia	Leila	Maurício	Janaina	João	Antônia
Tereza	Valter	Aline	Marli	Paula	Afonso
Bruno	Rui	Florêncio	Sérgio	Lourdes	Giselda
Laura	Antônio	Júlia	Laércio	Carlos	Hélio
Luis	Lucélia	André	Dorival	Arlete	Marco
Selma	Ricardo	Liliane	Paulo	Maria	Carla

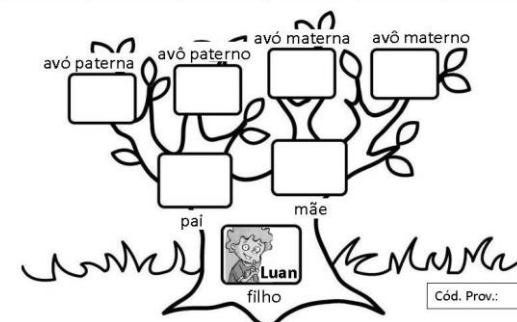


FIGURA 28: “A árvore genealógica do Luan” (APÊNDICE 3.5.3). (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: OLIVEIRA et al., 2012a).

IE6						
Objetivo para a pesquisa: Avaliar e promover a atenção voluntária dos sujeitos em uma tarefa de interpretação de texto, envolvendo leitura e escrita, porém desta vez com controle externo da atenção pelo pesquisador. Exigir majoritariamente vigilância por parte dos sujeitos, pois esta é uma propriedade da atenção que ainda precisa ser mais diretamente observada.					Miniatura do modelo de material didático:	
Objetivo geral da aula: Explicar o conceito de árvore genealógica e o emprego da letra “L” quando esta se apresenta com o som de “U”, a fim de trabalhar novamente leitura e interpretação de texto, porém desta vez com uma organização do ensino mais gradual e coletivamente conduzida pelo pesquisador.						
Tempo total (min.) estimado/Tempo total (min.) ocorrido: 30/28 (idem para tempo de cada fase da tarefa)						
	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Objetivos específicos da aula:	Subsidiar a interpretação do texto e a identificação da letra “L” com som de “U”.	Interpretar o texto lido e reconhecer palavras com a letra “L” com som de “U”.	Classificar os nomes da lista conforme o gênero (masculino e feminino) e que contém a letra “L” com som de “U”.			Ocupar os sujeitos que terminarem primeiro.
Conteúdos:	História e Geografia: Árvore genealógica. Português: Uso do “L” com som de “U”.					(nenhum)
Procedimentos:	Expositivo dialogado.	Leitura coletiva.	Completar a árvore com nomes encontrados no texto e no quadro Pais Avós Avôs			Pintura individual espontânea
Recursos:	Impresso ampliado (APÊNDICE 3.6.3) fixado na lousa, canetão, fita e giz.	Impresso individual (APÊNDICE 3.5.3), Impresso ampliado (APÊNDICE 3.6.3), canetão, fita, lousa e giz.				Impresso individual (APÊNDICE 3.5.3) e lápis de cor.
Tempo (min.) de cada fase:	5/3	5/2	5/5	5/8	5/4	5/6
Propriedades da atenção:	Tenacidade.		Tenacidade, Vigilância e Distribuição.			Tenacidade.
Critérios de correção: Correto (+) para tarefas em que os nomes dos pais e avós foram acertadamente identificados e posicionados; incorreto (-) para tarefas em que nenhum nome foi acertadamente identificado e posicionado; e parcialmente correto (+/-) para situações intermediárias às anteriores.						

A ÁRVORE GENEALÓGICA DO LUAN

Oi, quem está escrevendo é o Luan. Tudo bem? Vou precisar da ajuda de vocês para fazer a árvore genealógica da minha família. Não conheci meus avós maternos e nem paternos, por isso não me lembrava dos nomes deles para colocar na árvore. Minha mãe Helena e meu pai Carlos me fizeram um desafio. Eu deveria encontrar os nomes dos meus avós neste quadro. A dica que recebi foi que os nomes de todos eles tinham a letra L com som de U. Vocês podem me ajudar a encontrar os nomes dos meus avós e escrever nos quadradinhos da árvore genealógica no fim da folha?

Cláudia	Leila	Maurício	Janaina	João	Antônia
Tereza	Valter	Aline	Marli	Paula	Afonso
Bruno	Rui	Florêncio	Sérgio	Lourdes	Giselda
Laura	Antônio	Júlia	Laércio	Carlos	Hélio
Luís	Lucélia	André	Dorival	Arlete	Marco
Selma	Ricardo	Liliane	Paulo	Maria	Carla

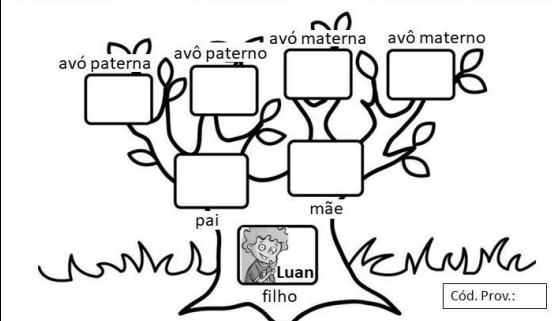


FIGURA 29: “A árvore genealógica do Luan” ampliada (APÊNDICE 3.6.3). (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: OLIVEIRA et al., 2012a).

IE7					
Objetivo para a pesquisa: Avaliar e promover a atenção voluntária dos sujeitos em uma tarefa de matemática que articule dois conteúdos distintos. Observar a propriedade amplitude, já que diversos elementos serão relacionados na realização da tarefa.					
Objetivo geral da aula: Identificar regularidades em sequências lógicas; consolidar os conhecimentos de adição, subtração e cálculo mental.					
Tempo total (min.) estimado/Tempo total (min.) ocorrido: 30/38 (idem para tempo de cada fase da tarefa)					
	F1	F2	F3	F4	F5
Objetivos específicos da aula:	Distinguir formas geométricas e identificar as regularidades de sua sequência.			Explorar estratégias de cálculo mental de adição e subtração, extraíndo e articulando informações da primeira parte da tarefa.	
Conteúdos:	Matemática: Regularidade em sequências lógicas.			Matemática: Adição, subtração e cálculo mental. Interpretação e solução de problemas.	
Procedimentos:	Explicação e realização coletiva da sequência (completar e colorir):			Explicação e realização coletiva do cálculo mental:	
	A	B	C	de adição (A+C)	de subtração (losangos – hexágonos)
Recursos:	Impresso individual (APÊNDICE 3.7.3) e impressos ampliados para fixar na lousa (APÊNDICE 3.7.4 e 3.7.5), lápis de cor, canetão, fita, lousa e giz.				
Tempo (min.) de cada fase:	6/13	4/9	4/5	8/5	8/6
Propriedades da atenção:	Tenacidade.			Distribuição e Amplitude.	
Crítérios de correção: Correto (+) para tarefas sem qualquer erro nas sequências lógicas e cálculos; incorreto (-) para tarefas sem qualquer acerto nas sequências lógicas e cálculos; e parcialmente correto (+/-) para situações intermediárias às anteriores.					

Miniatura do modelo de material didático:

Se eu somar as formas geométricas da sequência A e C, quantas eu tenho no total:

$$\begin{array}{r} \text{A} \rightarrow + \\ \text{C} \rightarrow \\ \hline = \end{array}$$

Se eu subtrair do número total de formas geométricas VERDES o total de formas AZUIS, quantas tenho ao final?

$$\begin{array}{r} \text{losango} \rightarrow - \\ \text{hexágono} \rightarrow \\ \hline = \end{array}$$

Edgar precisa fazer as sequências abaixo para depois resolver algumas contas com a cabeça. Vamos ajudar?

Cód. _____
Prov. _____

FIGURA 30: Sequências lógicas e cálculos mentais (APÊNDICE 3.7.3). (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: GHIO JUNIOR, 2014c; OLIVEIRA et al., 2012b).

IE8			
Objetivo para a pesquisa: Avaliar e promover a atenção voluntária dos sujeitos em uma tarefa de produção de texto de memória, utilizando a forma escrita da língua portuguesa.			
Objetivo geral da aula: Produção de texto mnemônico, a fim verificar a qualidade geral da escrita dos sujeitos e auxiliar em possíveis dificuldades.			
Tempo total (min.) estimado/Tempo total (min.) ocorrido: 30/37 (idem para tempo de cada fase da tarefa)			
	F1	F2	F3 (extra)
Objetivos específicos da aula:	Interpretar o texto lido pelo pesquisador.	(Re)Escrever o texto de memória.	
Conteúdos:	Enredo do texto.	Português: Escrita.	
Procedimentos:	Leitura em voz alta de texto para posterior produção de memória.	Produção individual de texto de memória (reescrita), sob auxílio individual do pesquisador.	Escrita complementar de texto autoral.
Recursos:	Texto fonte “Tenha calma, Harry Potter” (APÊNDICE 3.8.3).	Folha pautada (APÊNDICE 3.8.4), lápis e borracha.	Folha pautada complementar (APÊNDICE 3.8.5), lápis e borracha.
Tempo (min.) de cada fase:	10/15	20/22	(não ocorreu)
Propriedades da atenção:	Tenacidade.		
Crítérios de correção: Correto (+) para tarefas em que os sujeitos escreveram orações/frases e não palavras soltas, mesmo que houvesse lacunas no enredo ou erros gramaticais; incorreto (-) para tarefas em que escreveram palavras soltas ou mesmo não escreveram; e parcialmente correto (+/-) para situações intermediárias às anteriores.			

Miniatura do modelo de material didático:

Tenha calma, Harry Potter.

Harry Potter é um menino bruxo, que faz coisas incríveis com sua varinha mágica. Um dia ele estava com seus amigos passeando pela escola de bruxos quando viram um lago estranho. Nunca tinham visto aquele lago antes. A amiga de Harry disse para ele não ir lá sozinho, pois poderia ser perigoso. Mas o menino não deu ouvidos a sua amiga. Ele fez uma mágica para conseguir andar sobre a água e pulou no lago.

Todos se assustaram. Mas quando viram Harry realmente estava rindo e dançando em pé sobre a água, não tinha molhado nem os pés. Mas então, de repente, ele sentiu que seus pés ficaram colados na água e começaram a afundar. Seus amigos tentaram ajudá-lo a sair, mas quanto mais Harry se mexia, mais ele afundava. Foi então que ouviram uma voz, era o professor da escola de bruxos dizendo:

- Tenha calma, Harry Potter! Este é o “Lago da Calma”, quanto mais agitado e nervoso ficar, mais você vai afundar. O único jeito de sair é ficar tranquilo e nadar muito devagar.

O professor era um grande bruxo e sabia de muitas coisas. Então Harry respirou fundo, ficou tranquilo e lentamente nadou para fora. Quando o menino saiu da água estava todo molhado. Seus amigos o ajudaram a se secar e voltaram para mais uma aula com suas varinhas mágicas.

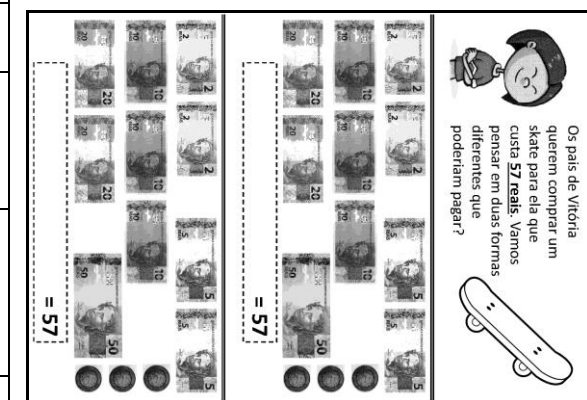
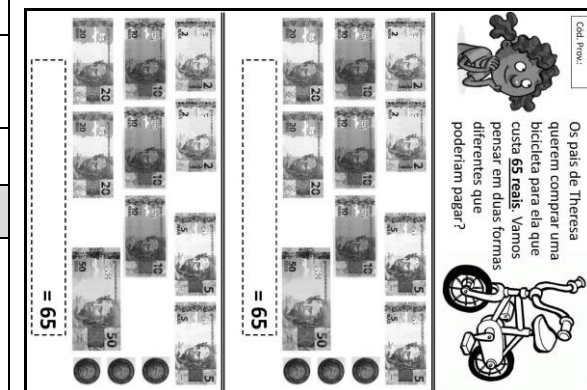
Tenha calma, Harry Potter.

Cód. Prov.:

O que você faria se tivesse uma varinha mágica como o Harry Potter?

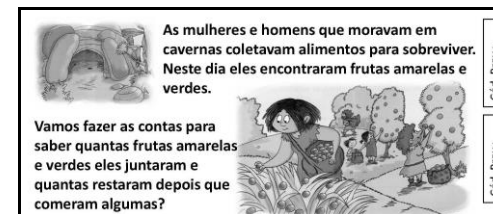
FIGURAS 31, 32 e 33: Texto fonte “Tenha calma, Harry Potter” (APÊNDICE 3.8.3), folha pautada para reescrita (APÊNDICE 3.8.4) e folha pautada complementar (APÊNDICE 3.8.5), respectivamente. (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte da foto: JV46SHIP, 2017).

IE9			
Objetivo para a pesquisa: Avaliar e promover a atenção voluntária dos sujeitos em uma tarefa de matemática, utilizando operações de soma e relações de equivalência de moedas e cédulas de dinheiro.			
Objetivo geral da aula: Compor e decompor quantias de dinheiro, a fim de compreender situações práticas de compras, contagens e trocas monetárias, limitadas a operações de adição de números inteiros.			
Tempo total (min.) estimado/Tempo total (min.) ocorrido: 30/32 (idem para tempo de cada fase da tarefa)			
	F1	F2	F3
Objetivos específicos da aula:	Resolver uma situação prática de compra, contagem e troca monetária, a fim de ensinar e estabelecer coletivamente modelo para a tarefa.	Manipular quantias de dinheiro em situações práticas de compra, contagem e troca monetária.	
Conteúdos:	Matemática: Uso do dinheiro, soma e equivalência monetária.		
Procedimentos:	Simulação de situação práticas de compra por meio de tarefa modelo realizada coletivamente, sob orientação do pesquisador.	Situações práticas de compra por meio de tarefa equivalente ao modelo, realizada individualmente pelos sujeitos.	
Recursos:	Impresso individual “Compras de Theresa e Vitória” frente (APÊNDICE 3.9.3), versão ampliada dos impressos para fixar na lousa (APÊNDICE 3.9.4), giz, fita, lápis e borracha.	Impresso individual “Compras de Theresa e Vitória” verso (APÊNDICE 3.9.3), lápis e borracha.	
Tempo (min.) de cada fase:	8/5	7/6	15/21
Propriedades da atenção:	Tenacidade e Distribuição.		Amplitude.
Crêterios de correção: Correto (+) para tarefas sem qualquer erro nas operações; incorreto (-) para tarefas sem qualquer acerto nas operações; e parcialmente correto (+/-) para situações intermediárias às anteriores.			

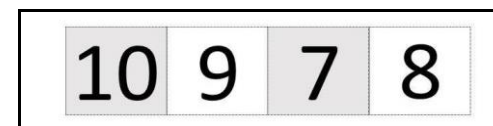
Miniatura do modelo de material didático:

FIGURAS 34 e 35: “Compras de Theresa e Vitória” (APÊNDICE 3.9.3) frente e verso, respectivamente. (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: GHIO JUNIOR, 2014c).

IE10			
Objetivo para a pesquisa: Avaliar e promover a atenção voluntária dos sujeitos em uma tarefa de matemática em duplas, utilizando operações de soma e subtração.			
Objetivo geral da aula: Elaborar e resolver em duplas problemas matemáticos de adição e subtração, tendo como contexto o tema de história e geografia “moradias do passado”, a fim de verificar como a turma se comporta neste formato colaborativo entre dois alunos.			
Tempo total (min.) estimado/Tempo total (min.) ocorrido: 30/18 (idem para tempo de cada fase da tarefa)			
	F1	F2	F3
Objetivos específicos da aula:	Compor as operações de adição e subtração em situações problemas, a fim de que os sujeitos possam em seguida resolver os problemas matemáticos.	Resolver os problemas matemáticos de adição e subtração, a fim de verificar como a turma se comporta neste formato colaborativo entre dois alunos.	
Conteúdos:	Matemática: Solução de problemas de adição e subtração.		
Procedimentos:	Explicação oral coletiva.	Colagem de cartões coloridos (duas cores) na folha impressa da tarefa, com auxílios individuais quando necessário.	Realização em duplas das operações matemáticas; alunos revezando-se por cores.
Recursos:	Um impresso por dupla (APÊNDICE 3.10.3), quatro cartões de duas cores, dois para cada sujeito (APÊNDICE 3.10.4), lousa, giz e cola.		Um impresso por dupla (APÊNDICE 3.10.3), lápis e borracha.
Tempo (min.) de cada fase:	5/6	10/4	15/8
Propriedades da atenção:	Tenacidade.		Distribuição.
Critérios de correção: Correto (+) para tarefas sem qualquer erro nas operações; incorreto (-) para tarefas sem qualquer acerto nas operações; e parcialmente correto (+/-) para situações intermediárias às anteriores.			

Miniatura do modelo de material didático:

TINHAM	JUNTARAM MAIS	
10 +	[]	=
TINHAM	COMERAM	
18 -	[]	=
TINHAM	JUNTARAM MAIS	
13 +	[]	=
TINHAM	COMERAM	
11 -	[]	=



FIGURAS 36 e 37: Operações matemáticas (APÊNDICE 3.10.3) e cartões de duas cores (APÊNDICE 3.10.4), respectivamente. (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras: GHIO JUNIOR, 2014c).

IE11

Objetivo para a pesquisa: Avaliar e promover a atenção voluntária dos sujeitos em uma tarefa de língua portuguesa, através da leitura, escrita, identificação de sílabas e seus sons nas palavras. Destacar a propriedade vigilância na organização da tarefa, para que se tenha mais registros desta nas IE.

Objetivo geral da aula: Identificar em um texto palavras com a sílaba complexa “NH”, reconhecer e escrever palavras em que a letra “S” tem sons distintos, buscando contribuir para a melhoria da escrita dos sujeitos e dirimir dúvidas sobre o uso destas letras e sílabas. Problematicar concepções naturalizantes de moralidade, a fim de ensinar que atitudes consideradas boas ou más tem história, são construídas e podem mudar.

Tempo total (min.) estimado/Tempo total (min.) ocorrido: 30/32 (idem para tempo de cada fase da tarefa)

	F1	F2	F3
Objetivos específicos da aula:	Interpretar o texto selecionado, visando que os sujeitos se familiarizem com ele e problematizem concepções naturalizantes.	Identificar no texto as palavras com a sílaba complexa “NH”, buscando contribuir para a melhoria da escrita e dirimir dúvidas.	Reconhecer e escrever palavras em que a letra “S” tem sons distintos, buscando contribuir para a melhoria da escrita e dirimir dúvidas.
Conteúdos:	Crítica a concepções morais naturalizantes.	Português: Sílaba complexa com “NH”.	Português: Pronúncias distintas da letra “S”.
Procedimentos:	Leitura coletiva e dialogada, sob condução do pesquisador.	Leitura individual e pintura de palavras.	Leitura e escrita de palavras no quadro.
Recursos:	Impresso individual “O Lobo nem sempre foi mau”, frente e verso (APÊNDICE 3.11.3).		
Tempo (min.) de cada fase:	10/8	10/10	10/14
Propriedades da atenção:	Tenacidade.	Vigilância e Distribuição.	Amplitude.

Critérios de correção: Correto (+) para tarefas em que se identificou ao menos 90% das palavras com “NH” no texto (pelo menos 25 de 27) e em que todas as palavras com “S” foram acertadamente posicionadas no quadro; incorreto (-) para tarefas em que se identificou menos de 10% das palavras com “NH” no texto (até 2 de 27) e em que nenhuma palavra com “S” foi posicionada acertadamente no quadro; e parcialmente correto (+/-) para situações intermediárias às anteriores.

Miniatura do modelo de material didático:

O LOBO NEM SEMPRE FOI MAU

Cód. Fim:

Todo mundo conhece a história da Chapeuzinho Vermelho e como o Lobo Mau foi muito malhado mesmo, por comer a Vovozinha e enganar a Chapeuzinho para comê-la também. O que pouca gente sabe é que o lobo nem sempre foi mau!

Isso mesmo, o Lobo Mau não nasceu mau. Muito antes da história da Chapeuzinho, o Lobo Mau nasceu um filhinho pequeno e frágil como qualquer outro, e era chamado apenas de Lobinho. Tinha uma mamãe chamada Loba e vivava bem na floresta. A Loba era forte, mas não era ruim, capotava outros animais apenas para alimentar a ela e os filhinhos. Ela não queria que o Lobinho fosse diferente dos outros pelo caminho dentro com o Lobinho para comer doces que a vovó dava para eles, como uma forma de amizade. O Lobinho gostava da Vovozinha e por isso conhecia bem o caminho mais curto para a sua casa.

Quando ainda era muito pequeno, a mamãe do Lobinho foi capturada por caçadores desconhecidos e ele nunca mais a viu. O lobo ficou triste e com medo, pois ainda era tão pequeno e frágil. A Vovozinha tentou ajudá-lo, mas não tinha como um ser humano cuidar de um lobo selvagem e o Lobinho teve que se virar sozinho para sobreviver na floresta. A Loba não teve tempo de ensinar ao seu filhote como se caçava animais, por isso o Lobinho começou a armar truques e comer pessoas.

Depois que ele cresceu, ninguém mais se lembrava que o Lobinho tinha passado por tudo isso. Todas as pessoas apenas sabiam que na floresta vivia um animal perigoso e começaram a chamar de Lobo Mau. Será que o Lobo Mau poderia aprender a não ser mais mau, como quando era só um filhote? Com certeza sim! Mas essa já é uma outra história.

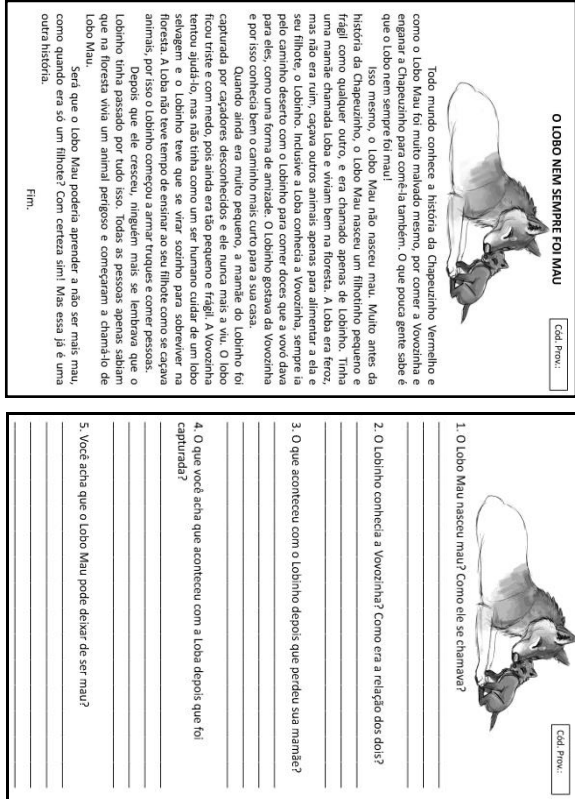
1. Pinte no texto as palavras escritas com NH.

2. Coloque as palavras no quadro. Siga a regra do som da letra S.

perigoso – mesmo – pessoa – casa – passado
deserto – coisa – sempre – tesouro – urso – toada
isso – casaco – tesouro – selvagem – ensinar

S com o mesmo som de NISADA	S com o mesmo som de TOSSE

FIGURAS 38 e 39: Impresso individual “O Lobo nem sempre foi mau” (APÊNDICE 3.11.3), frente e verso, respectivamente. (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte da gravura: STUFFED, s/d).

IE12			
Objetivo para a pesquisa: Avaliar e promover a atenção voluntária dos sujeitos em uma tarefa de língua portuguesa, através da leitura, escrita, identificação de sílabas e interpretação de texto. Destacar a propriedade amplitude na organização da tarefa, para que se tenha mais registros desta nas IE.		Miniatura do modelo de material didático:	
Objetivo geral da aula: Enfatizar a crítica a concepções naturalizantes de moralidade, a fim de ensinar que atitudes consideradas boas ou más tem história, são construídas e podem mudar. Dar continuidade ao estudo ortográfico de palavras com “NH”, buscando fixar seu conteúdo e contribuir para a melhoria da escrita dos sujeitos.			
Tempo total (min.) estimado/Tempo total (min.) ocorrido: 30/36 (idem para tempo de cada fase da tarefa)			
	F1	F2	F3
Objetivos específicos da aula:	Interpretar o texto, visando que os sujeitos se familiarizem com ele e problematizem concepções naturalizantes.	Identificar no texto as palavras com a sílaba complexa “NH”.	Interpretar o texto e justificar as respostas dadas às perguntas, buscando fixar seu conteúdo e contribuir para a melhoria da escrita dos sujeitos.
Conteúdos:	Crítica a concepções morais naturalizantes.	Português: Sílaba complexa com “NH”.	Ética e valores morais; interpretação de texto.
Procedimentos:	Realizar novamente leitura coletiva e dialogada.	Correção coletiva da 1ª parte da tarefa da IE11.	Responder por escrito e individualmente às perguntas.
Recursos:	Impresso individual “O Lobo nem sempre foi mau” (APÊNDICE 3.11.3), texto ampliado para fixar na lousa (APÊNDICE 3.12.3), lousa, fita e canetão.		Perguntas interpretativas (APÊNDICE 3.12.4), lápis e borracha.
Tempo (min.) de cada fase:	5/5	10/10	15/21
Propriedades da atenção:	Tenacidade.	Tenacidade e Distribuição.	Amplitude.
Crítérios de correção: Correto (+) para tarefas em que se identificou ao menos 90% das palavras com “NH” no texto (pelo menos 25 de 27) e em que todas as perguntas foram respondidas por escrito de forma compreensível, mesmo com erros gramaticais; incorreto (-) para tarefas em que se identificou menos de 10% das palavras com “NH” no texto (até 2 de 27) e em que nenhuma das perguntas foi respondida ou não era compreensível; e parcialmente correto (+/-) para situações intermediárias às anteriores.			


PLANILHA 12: Intervenção de Ensino Escolar 12 (IE12), realizada na Turma D em 06/10/2016 (APÊNDICES 3.12.1 a 3.12.8). (Fonte: Elaborado pelo autor).

IE13				
Objetivo para a pesquisa: Avaliar e promover a atenção voluntária dos sujeitos em uma tarefa de língua portuguesa, tendo como mediadores a escrita e identificação do som das sílabas.				Miniatura do modelo de material didático:
Objetivo geral da aula: Identificar sons distintos do “S”, buscando fixar seu conteúdo e contribuir para a melhoria da escrita dos sujeitos. Reconhecer e escrever palavras em que a letra “C” tem sons distintos, buscando contribuir para a melhoria da escrita.				
Tempo total (min.) estimado/Tempo total (min.) ocorrido: 30/32 (idem para tempo de cada fase da tarefa)				
	F1	F2	F3	F4
Objetivos específicos da aula:	Interpretar o texto trabalhado, visando que os sujeitos problematizem concepções naturalizantes.	Diferenciar a escrita do “S” com sons distintos.	Diferenciar a escrita do “C” com sons distintos.	
Conteúdos:	Crítica a concepções morais naturalizantes.	Português: Pronúncias distintas da letra “S”.	Português: Pronúncias distintas da letra “C”.	
Procedimentos:	Relembrar oralmente e coletivamente o texto.	Correção coletiva da 2ª parte da tarefa da IE11.	Identificação coletiva de palavras com a letra “C”.	Leitura e escrita individual de palavras no quadro.
Recursos:	Impresso individual “O Lobo nem sempre foi mau” (APÊNDICE 3.11.3), lousa e giz.		Impresso individual “Quadro de palavras com ‘C’” (APÊNDICE 3.13.3) e filipetas para fixar na lousa (APÊNDICE 3.13.4), fita e giz.	
Tempo (min.) de cada fase:	5/(não ocorreu)	10/14	5/7	10/11
Propriedades da atenção:	Tenacidade e Distribuição.		Tenacidade.	Amplitude.
CrITÉRIOS de correção: Correto (+) para tarefas em que todas as palavras com “S” ou com “C” foram acertadamente posicionadas em seus respectivos quadros; incorreto (-) para tarefas em que nenhuma palavra com “S” ou com “C” foi posicionada acertadamente em seus respectivos quadros; e parcialmente correto (+/-) para situações intermediárias às anteriores.				

CÉU	FÁCIL	MÁRCIO	ACESO	CASCUDO	COCADA
CUIDADO	COMIDA	PESSOA	QUERO	ESQUENTA	SOSSEGO

Cód. Prov.:

Agora que vocês já acertaram quais são as palavras com a letra **C**, organize-as em duas colunas de acordo com o indicado.



C com som de cê	C com som de kê

FIGURAS 42 e 43: Filipetas para fixar na lousa (APÊNDICE 3.13.3) e “Quadro de palavras com ‘C’” (APÊNDICE 3.13.4). (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: OLIVEIRA et al., 2012b).

IE14					
Objetivo para a pesquisa: Avaliar e promover a atenção voluntária dos sujeitos em uma tarefa de matemática utilizando recurso audiovisual, no qual devem manter vigilância para identificar certas palavras.					
Objetivo geral da aula: Explicar princípios básicos da multiplicação de números pequenos, a fim de que compreendam esta operação matemática e noções associadas, como dobro e triplo.					
Tempo total (min.) estimado/Tempo total (min.) ocorrido: 30/28 (idem para tempo de cada fase da tarefa)					
	F1	F2	F3	F4	F5
Objetivos específicos da aula:	Identificar menções de determinadas palavras na música, a fim de contá-las coletivamente.		Solucionar situações-problema de multiplicação.		
Conteúdos:	Discriminação auditiva.		Matemática: Multiplicação		
			Escrita multiplicativa.	Dobro e triplo.	
Procedimentos:	Ver e ouvir coletivamente o audiovisual:		Resolver individualmente a multiplicação com o número de vezes que as palavras foram mencionadas na música.	Desenhar individualmente o dobro e triplo de figuras.	
	pela primeira vez.	mais duas vezes para contar as palavras “casca” e “peludo”.			
Recursos:	Audiovisual “A Barata” (Palavra Cantada), televisor e <i>pen-drive</i> .	Vídeo da música “A Barata” (Palavra Cantada), televisor, <i>pen-drive</i> , impresso (APÊNDICE 3.14.3), lousa e giz.	Impresso individual com contagens e multiplicações (APÊNDICE 3.14.3), lousa e giz.		
Tempo (min.) de cada fase:	3/3	7/5	10/4	5/6	5/10
Propriedades da atenção:	Tenacidade.	Vigilância.	Amplitude.		
Crítérios de correção: Correto (+) para tarefas em que as quantidades de palavras estão certas e as multiplicações também; incorreto (-) para tarefas em que nem as quantidades de palavras e nem as multiplicações estão certas; e parcialmente correto (+/-) para situações intermediárias às anteriores.					

Miniatura do modelo de material didático:

Maria precisa ouvir a música **A Barata** com atenção para contar quantas vezes estas duas palavras aparecem. Vamos ajudá-la?

CASCA: _____

PELUDO: _____



Como seria a escrita multiplicativa do número de vezes que cada palavra apareceu na música? Qual o resultado dessa multiplicação?

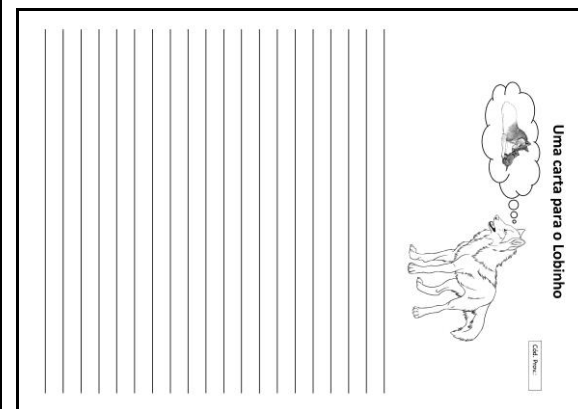
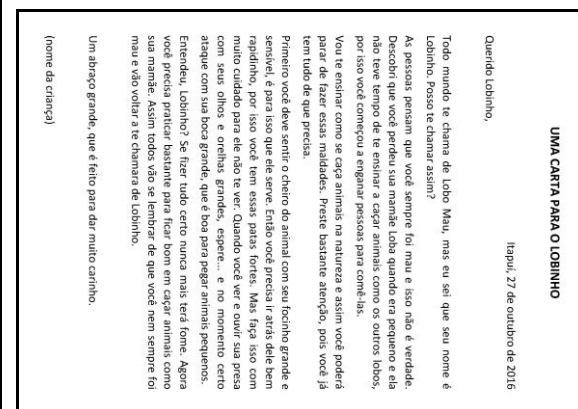
_____ × _____ = _____
CASCA PELUDO

Desenhe o **dobro** de  baratinhas.

Desenhe o **triplo** de  baratinhas.

FIGURA 44: Impresso com contagens e multiplicações (APÊNDICE 3.14.3). (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: GHIO JUNIOR, 2014d).

IE15		
Objetivo para a pesquisa: Avaliar e promover a atenção voluntária dos sujeitos em uma tarefa de produção de texto de memória, utilizando a forma escrita da língua portuguesa.		
Objetivo geral da aula: Produzir texto/carta de memória, a fim verificar a qualidade geral da escrita dos sujeitos.		
Tempo total (min.) estimado/Tempo total (min.) ocorrido: 30/35 (idem para tempo de cada fase da tarefa)		
	F1	F2
Objetivos específicos da aula:	Ouvir o texto/carta lido em voz alta pelo pesquisador, para compreendê-lo e depois reproduzi-lo de memória.	(Re)Escrever texto/carta de memória, a fim verificar a qualidade geral da escrita dos sujeitos.
Conteúdos:	Enredo do texto. Português: Forma escrita da língua, gênero textual: carta.	
Procedimentos:	Leitura em voz alta de texto/carta para posterior produção de memória.	Produção individual de texto/carta de memória (reescrita), sob auxílio individual do pesquisador.
Recursos:	Texto “Uma carta para o Lobinho” (APÊNDICE 3.15.3).	Folha pautada individual (APÊNDICE 3.15.4), lápis e borracha.
Tempo (min.) de cada fase:	10/17	20/18
Propriedades da atenção:	Tenacidade e Amplitude.	
Critérios de correção: Correto (+) para tarefas em que os sujeitos escreveram orações/frases e não palavras soltas, mesmo que houvesse lacunas no enredo ou erros gramaticais; incorreto (-) para tarefas em que escreveram palavras soltas ou mesmo não escreveram; e parcialmente correto (+/-) para situações intermediárias às anteriores.		

Miniatura do modelo de material didático:

FIGURAS 45 e 46: Texto “Uma carta para o Lobinho” (APÊNDICE 3.15.3) e folha pautada individual (APÊNDICE 3.15.4). (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: STUFFED, s/d; DESENHO, 2018).

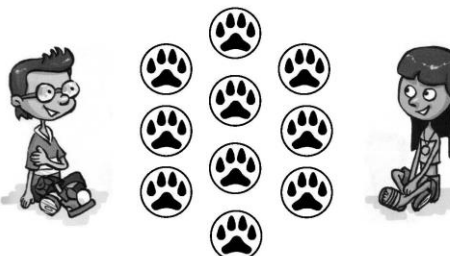
IE16				
Objetivo para a pesquisa: Avaliar e promover a atenção voluntária dos sujeitos em uma tarefa de produção de texto de memória, utilizando a forma escrita da língua portuguesa. Explicar aos sujeitos que esta é a última Intervenção de Ensino e que voltaremos a nos ver somente no final do mês, para realizar a VF.				
Objetivo geral da aula: Dar continuidade ao conteúdo gênero textual: carta. Explicar os fundamentos da divisão e o conceito de metade, buscando relacioná-la com as demais operações e completar a aprendizagem das quatro operações básicas da matemática.				
Tempo total (min.) estimado/Tempo total (min.) ocorrido: 30/33 (idem para tempo de cada fase da tarefa)				
	F1	F2	F3	F4
Objetivos específicos da aula:	Escrever em envelopes para envio de cartas (conclusão da tarefa IE15).	Resolver situações problema de divisão.		Finalizar as atividades realizadas com os alunos.
Conteúdos:	Redação e envio de cartas.	Matemática: Divisão e metade.		(Nenhum)
Procedimentos:	Preencher, selar e lacrar envelopes da carta para o Lobinho.	Dividir objetos entre os personagens e responder perguntas.	Encontrar a metade do número de objetos e responder pergunta.	Oral. Entregar carta com texto como fechamento e recordação.
Recursos:	Folha pautada (APÊNDICE 3.15.4), “End. do Lobinho” (APÊNDICE 3.16.3), lápis, selos, envelopes, adesivos e giz.	Impresso individual “Dividindo as pegadas” (APÊNDICE 3.16.4) e ampliado para fixar na lousa (APÊNDICE 3.16.5), canetão e fita.		Texto “O Lobo nem sempre foi mau” e envelopes.
Tempo (min.) de cada fase:	5/21	15/6	5/2	5/4
Propriedades da atenção:	Tenacidade.	Amplitude.		Tenacidade.
Critérios de correção: Correto (+) para tarefas em que os envelopes foram acertadamente preenchidos e utilizados, e em que não houve erro nas divisões; incorreto (-) para tarefas em que os envelopes não foram preenchidos ou utilizados acertadamente, e em que não houve acerto nas divisões; e parcialmente correto (+/-) para situações intermediárias às anteriores.				

Miniatura do modelo de material didático:

Remetente: (Endereço de cada criança) Nome: Rua: Bairro: Cidade: Estado: CEP: (de Itapui)	Destinatário: Nome: Lobinho Rua: Rua da Toca do Lobo, número 123 Bairro: Floresta distante Cidade: Cidade Encantada Estado: São Paulo CEP: (de Itapui)
--	---

Cód. Prov.: _____

1. Distribua igualmente as figuras de patas de lobo entre Maria e Felipe.




a) Quantas são as patas de lobo? _____

b) Quantas são as crianças? _____

c) Quantas patas ficarão para cada criança? _____

d) Represente em linguagem matemática: _____

2. Contorne metade da quantidade de patas de lobo abaixo.



A metade de _____ é _____.

FIGURAS 47 e 48: “Endereço do Lobinho” (APÊNDICE 3.16.3) e impresso individual “Dividindo as pegadas” (APÊNDICE 3.16.4). (Fonte: Elaborado pelo autor. Fonte das gravuras das personagens: OLIVEIRA et al., 2014d).

2.5 - Critérios de seleção da turma para as Intervenções de Ensino Escolar

Foram dois critérios⁴⁰ considerados nesta seleção. Um deles referiu-se aos resultados de cada uma das turmas na VI e da análise comparativa de seus desempenhos atencionais e escolares. O outro abarcou aspectos não diretamente relacionados às suas respectivas sessões de coleta na VI, mas que foram condições importantes para a continuidade da pesquisa naquele momento. Tais critérios foram:

2.5.1 - Volume atencional e desempenho escolar comparativamente inferior

A partir dos Relatórios das sessões da VI (relatos e indicadores quantitativos), foi possível avaliar comparativamente o desempenho atencional e escolar das turmas participantes, com base nas diretrizes para o estudo do desenvolvimento da atenção voluntária em contexto escolar. Todas as turmas a princípio poderiam participar das Intervenções de Ensino, contudo a opção foi por aquela que demonstrou evidentes dificuldades no autocontrole da conduta em uma atividade de estudo (ou que apenas reproduziu ações e operações de uma atividade de estudo), com resultados gerais comparativamente inferiores às demais nos indicadores associados à atenção voluntária e ao desempenho escolar na realização da tarefa (detalhados nos dois próximos itens deste capítulo, referentes ao protocolo de observação e registro dos dados empíricos e aos indicadores quantitativos do volume atencional e desempenho escolar).

Fez-se esta escolha porque uma turma que demonstrasse satisfatório desempenho atencional na realização da tarefa na VI provavelmente seguiria sem dificuldades durante as IE. Contudo, a finalidade da pesquisa foi propor formas pedagógicas de superação de situações de evidentes dificuldades atencionais associadas, de alguma maneira, à atividade de estudo e ao processo de escolarização. Uma turma que não apresentasse tais dificuldades se tornaria menos adequada para o objetivo das Intervenções de Ensino Escolar, mesmo que também pudesse trazer informações sobre o processo de desenvolvimento da atenção voluntária ao longo do ano letivo. Realizar a 2ª etapa da coleta com uma turma que possuísse tais queixas poderia melhor trazer para o corpo dos dados empíricos elementos importantes sobre como intervir pedagogicamente para promover a atenção voluntária de

⁴⁰ Se duas ou mais turmas tivessem atendido igualmente a ambos, umas delas seria sorteada.

crianças de 6 e 7 anos, sem se perder de vista o ensino dos conteúdos curriculares e da finalidade social da educação escolar⁴¹.

2.5.2 - Condições contextuais de realização das IE

Não apenas os resultados das sessões da VI importaram para a seleção da turma em que se realizaram as IE. Algumas condições externas ao momento de coleta em sala deveriam igualmente ser consideradas. Foram elas:

- (1)** Ao menos 90% dos alunos da turma deveriam ser sujeitos de pesquisa, ou seja, que tivessem TCLE assinado por seus responsáveis legais. Uma sala em que muitos dos presentes não fossem sujeitos e, portanto, não tivessem seus dados contabilizados certamente prejudicaria a fidedignidade da coleta;
- (2)** A professora da turma deveria compreender e efetivamente aderir ao trabalho, uma vez que o envolvimento desta era condição para os momentos de planejamento e realização das IE, como foram concebidos. Ela teria de ceder espaço semanalmente de suas aulas aos pesquisadores, além de reunir-se com frequência com eles para planejamento e avaliação do processo pedagógico em curso. Uma professora que se abstivesse de colaborar desta forma, ou que se sentisse pouco a vontade em participar, mesmo que depois do aceite inicial⁴², poderia inviabilizar a coleta;

Por fim, mesmo garantidos estes parâmetros, considerou-se como critério de exclusão demais ocorrências não especificadas, mas que os pesquisadores julgassem que afetariam diretamente o planejamento, realização e avaliação das Intervenções de Ensino; como, por

⁴¹ Sobre esta postura vale uma ressalva. Como já dito, este não foi um estudo sobre produção social do fracasso escolar (PATTO, 1999) e não visou pensar a atuação do psicólogo escolar frente a queixas de indisciplina e afins. Ou seja, se uma turma por ventura se mostrasse absolutamente alheia a qualquer sinal de atividade de estudo, de tal forma que não se pudesse nela desenvolver, a princípio, qualquer tipo de tarefa propriamente escolar, esta não seria uma candidata à 2ª etapa da coleta de dados. Não há dúvidas de que se possa reverter por meios pedagógicos quaisquer queixas escolares, contudo não haveria tempo nesta pesquisa de desenvolver um trabalho prévio de orientação institucional e individual à queixa escolar para então se iniciar as IE; o que, além de tudo, poderia trazer vieses à coleta de dados.

⁴² Como consta no TCLE, um participante poderia deixar de sê-lo a qualquer momento da investigação, mesmo que anteriormente tivesse aceitado colaborar. Portanto, poderia ocorrer das IE começarem em uma turma e, por motivos previstos ou imprevistos, fossem depois suspensas neste grupo. Neste caso, as IE deveriam recomeçar em outra turma, se houvesse mais alguma entre as que fizeram a VI que se enquadrasse nos critérios anteriores. Por isso, seria necessário que uma mudança como esta ocorresse ainda no começo do ano letivo de 2016, para não inviabilizar a coleta de dados como um todo.

exemplo, uma postura impeditiva da gestão escolar em relação à coleta em uma determinada turma ou então a oposição ativa de uma ou mais famílias de alunos à realização da pesquisa em certa sala (o que, felizmente, não ocorreu).

O grupo de sujeitos selecionado para as IE foi a Turma D, como constou na estrutura geral do trabalho de campo (vide FIGURA 1, p. 33). Foi escolhida porque apenas ela efetivamente se enquadrava nos dois quesitos anteriormente expostos.

Quanto ao primeiro critério, ficaram evidentes nos resultados empíricos, descritos em detalhes no próximo capítulo, que as Turmas A e D foram as que tiveram resultados escolares e atencionais inferiores aos observados nas Turmas B e C em todos os indicadores quantitativos das Verificações Iniciais, fazendo daquelas candidatas preferenciais às Intervenções de Ensino.

Em função de interferências externas significativas na VI da Turma D⁴³, que causaram vieses a alguns resultados da sala nesta oportunidade, o pesquisador optou no fim de abril de 2016 (ao final da 1ª etapa da coleta de dados e antes do início da 2ª) fazer as IE na Turma A, na qual interferências externas não ocorreram, considerando que isso seria o melhor para a continuidade dos trabalhos.

Contudo, após duas sessões de IE no mês de maio de 2016 na Turma A, ficou evidente que o segundo critério de seleção da sala para esta etapa da coleta não estava completamente garantido. Turmas A e D tiveram mais de 90% de adesão das crianças das salas à pesquisa, este não foi o contratempo. Ocorreu que a Professora A, responsável pela Turma A, sinalizou desconforto em relação às IE semanais em suas aulas e relatou falta de condições objetivas para colaborar com os encontros de planejamento destas, que também ocorreriam semanalmente, em horários separados das IE.

Sendo assim, por iniciativa do pesquisador e com a anuência de sua orientadora e auxiliar de pesquisa, no final do mês de maio e início de junho daquele ano ocorreu um processo de transição das IE da Turma A para a Turma D. Tal transição (descrita em detalhes no Relatório em apêndice já referido) sucedeu com tranquilidade entre professoras, alunos e

⁴³ Durante a sessão em questão, no pátio da escola próximo à sala de aula onde ocorria a coleta, houve uma atividade de dança, que os pesquisadores não sabiam que ocorreria. Crianças de outras turmas dançavam livremente ao som de canções conhecidas, que tocavam em alto volume. O som das músicas chegava à Turma D quase tão alto quando a voz do pesquisador, forçando-o a quase gritar para ser escutado. Nos aproximadamente 20 minutos de duração desta situação, os sujeitos se dispersaram bastante da tarefa dos Cadernos de Aplicação da VI; alguns se levantaram de suas cadeiras e dançaram pela sala, enquanto outros assistiam e divertiam-se com as atitudes dos primeiros. Para mais detalhes sobre este ocorrido e suas implicações nos resultados da sessão vide Relatório no APÊNDICE 2.4.3.

gestão da escola, sob mediação do pesquisador, não caracterizando problemas para a coleta de dados e não incorrendo em qualquer revés ético para os envolvidos, uma vez que estava garantido em TCLE a prerrogativa a qualquer participante de deixar de participar da coleta (em parte ou totalmente e a qualquer momento), sem que isso gerasse constrangimento ou ônus. Por decisão da Professora A, ela e sua turma seguiram até o fim como participantes da pesquisa, apenas não seriam mais a sala onde se realizariam as IE.

Já a Professora D demonstrou desde o início interesse e condições objetivas de colaborar com as IE, especialmente em relação às importantes reuniões semanais de planejamento das sessões, aderindo imediatamente ao processo quando convidada. Sendo assim, estavam atendidos todos os critérios de seleção da turma para a 2ª etapa da coleta de dados.

Sobre o viés ocorrido na VI da Turma D, não se ignorou o fato de que ele afetou para pior os resultados da sala como um todo, mas, ao cabo, isso teve pouco efeito nas conclusões gerais que se pôde tirar entre VI e VF para esta turma em específico e para a comparação dela com as demais. Além disso, se um dos propósitos da pesquisa foi retratar nos dados empíricos as condições reais de ensino escolar de turmas de crianças de 6 e 7 anos, ocorrências imprevistas como essa devem fazer parte da complexidade e dificuldade do dia a dia da docência e, portanto, não poderiam ser artificialmente ignoradas nas Verificações ou Intervenções de Ensino.

Sendo assim, as diferenças entre VI e VF referentes à Turma D ganharão especial importância para as análises e sínteses contidas no capítulo 3, uma vez que somente este grupo participou das IE.

2.6 - Protocolo de observação e registro das Verificações do Desempenho Atencional na Tarefa e das Intervenções de Ensino Escolar

Este protocolo teve por finalidade definir o mais detalhadamente possível os critérios e os modos dos registros dos dados nas Verificações do Desempenho Atencional na Tarefa (VI e VF) e nas Intervenções de Ensino Escolar. Trata-se do “o que se observou” e “como se registrou” da coleta. Os parâmetros estabelecidos foram utilizados em todas as sessões, com algumas diferenças entre as Verificações do Desempenho Atencional e as Intervenções de Ensino Escolar, especificadas apenas nos itens em que se fizeram necessárias.

Para se entender os campos em específico a que cada item do protocolo se refere é aconselhável lê-lo cotejando com os modelos de Folhas de Registro das Verificações e das Intervenções (vide APÊNDICES 1.3.1 e 1.3.2), onde as instruções aqui contidas foram objetivadas. É possível também consultar as Folhas de Registro já preenchidas (vide exemplos nos APÊNDICES 2.1.1, 3.1.5 ou 4.4.1), o que poderá ilustrar ao leitor como os dados foram ali inseridos.

Tendo em vista as tratadas diretrizes para o estudo do desenvolvimento da atenção voluntária em contexto escolar e os 4 principais aspectos acerca do volume atencional e desempenho escolar observados na atividade dos sujeitos, segue protocolo de observação e registro.

Antes do início dos registros propriamente ditos, alguns cuidados foram tomados em todas as sessões. Os sujeitos deveriam estar sentados em suas carteiras, sem realizarem outras tarefas e com os materiais necessários à disposição, como lápis, borrachas, apontadores e lápis de cor. Os pesquisadores deveriam assumir o comando da turma no lugar da professora, que deveria permanecer em sala, mas sem interferir no andamento da sessão de coleta. Os sujeitos precisavam receber crachás e Cadernos de Aplicação no caso das VI e VF, com seus respectivos códigos⁴⁴. No caso das IE também receberam crachás com

⁴⁴ Cada sujeito de pesquisa recebeu um código, permitindo identificações individuais na coleta e análise/síntese dos dados e, ao mesmo tempo, mantendo o sigilo sobre suas identidades. O código conferido a um participante permaneceu o mesmo até o fim da pesquisa. Foram elaborados da seguinte forma: a letra da turma a que pertencia o participante seguida de um número com base em sua posição no mapa de sala durante a VI. Por exemplo: um sujeito da Turma B que na VI estivesse na posição 11 do mapa de sala recebeu o código B11, permanecendo a forma como foi identificado durante toda a pesquisa, assim como deve ocorrer em textos científicos ou apresentações públicas em que possa ser mencionado. Durante as IE e VF os sujeitos receberam códigos provisórios que facilitassem à auxiliar de pesquisa observá-los numa determinada sessão, porém depois, no momento de finalização das Folhas de Registro, os códigos

seus respectivos códigos e os materiais didáticos planejados para aquela semana. O equipamento audiovisual deveria estar montado e pronto para iniciar as gravações. A auxiliar de pesquisa teria de estar com o material para cronometrar os tempos de atenção na tarefa e demais dados caracterizados a seguir, anotando-os nas Folhas de Registro.

O início propriamente dito dos registros foi o momento em que se iniciou cada sessão de coleta, no qual se dispararam simultaneamente os cronômetros para registro dos TAT de cada participante.

2.6.1 - Suspensão da realização da tarefa (Sp)

A suspensão (Sp) se caracterizou quando um sujeito parou de realizar a tarefa durante uma sessão de coleta, contudo a retomou posteriormente, por iniciativa própria ou por interferência do pesquisador. Foram duas as circunstâncias em que a suspensão ocorreu:

- (1) Quando o sujeito visivelmente deixou de realizar a tarefa e engajou-se em outras ações alheias a ela, por pelo menos 2 minutos⁴⁵ (tais como andar pela sala, conversar com colegas sobre outros assuntos, interferir ou impedir que colegas fizessem a tarefa, manusear outros materiais, apontar lápis, ir ao banheiro, etc.);
- (2) Quando o sujeito deixou de realizar a tarefa sem se engajar em outras ações explicitamente, permanecendo apenas sentado em seu lugar, com atenção difusa para tarefa e/ou para o entorno, por pelo menos 2 minutos.

Houve a possibilidade de que alguns sujeitos não suspendessem uma vez sequer a tarefa e, por isso, não teriam registros neste campo, mesmo que necessitassem de diversos auxílios pedagógicos individuais. Outros sujeitos poderiam ter uma ou mais suspensões ao longo da sessão. Neste caso, cada ocorrência foi registrada, com indicação na Folha do

provisórios foram alterados para os códigos originais, evitando erros de identificação dos dados de um determinado sujeito.

Crianças que adentraram ao grupo participante da pesquisa após o início da coleta (por mudanças de turma, novos alunos na escola, etc.) receberam códigos novos e distintos dos demais sujeitos.

⁴⁵ Como discutido no capítulo 1, qualquer pessoa, por mais atenta que seja, faz pausas na realização de uma tarefa, às vezes por motivos alheios a ela ou até mesmo por estar apenas pensando no que fazer, logo retomando a ação do ponto onde parou. Episódios assim não poderiam ser considerados efetiva falta de atenção, pois não prejudicaram o desempenho geral da tarefa, em verdade a compoendo em sua totalidade. Sendo assim, o intervalo de 2 minutos foi arbitrariamente estabelecido pelo pesquisador para evitar que pequenas pausas (aqui consideradas como aquelas com duração menor que 2 minutos) caracterizassem suspensões da tarefa.

momento da tarefa em que aconteceram. Houve ainda a possibilidade de que sujeitos abandonassem a tarefa sem suspensões anteriores, o que significaria que novamente este campo ficaria em branco.

A ocorrência ou não de suspensões era importante para a coleta de dados porque foi a principal sinalização de distração de um sujeito em relação à tarefa e, por este motivo, provocou a pausa do cômputo do TAT- Pré-aux. (TAT antes do primeiro auxílio pedagógico individual) e/ou TAT-Total (TAT antes do primeiro auxílio pedagógico individual somado ao tempo a partir deste) do participante em questão, como descrito melhor a seguir neste protocolo⁴⁶. Paradas na realização da tarefa menores que 2 minutos, em ambos os casos, não caracterizaram uma suspensão e não provocaram qualquer registro.

2.6.2 - Abandono da realização da tarefa (Ab)

O abandono (Ab) se caracterizou quando um sujeito parou de realizar a tarefa durante uma sessão de coleta e não a retomou até seu encerramento; ou então quando ele nem mesmo a iniciou, mantendo-se nesta condição até o término daquele encontro, apesar de possíveis ações do pesquisador para que se engajasse. Diferente da suspensão, o abandono poderia ocorrer uma única vez com cada sujeito em um mesmo dia de coleta; isso significa que, mesmo diante de uma detença muito longa, caso o participante voltasse a fazer a tarefa, tal ocorrência não caracterizaria um abandono, mas sim uma suspensão. Além disso, o abandono poderia ocorrer com ou sem suspensões precedentes e, caso ocorresse, provocaria a pausa no cômputo do TAT-Pré-aux. ou TAT-Total daquele sujeito e o registro da parte da tarefa em que ocorreu. Se não houve abandono, este campo deveria ficar em branco na Folha de Registro.

⁴⁶ Não há correspondência linear entre o TAT-Pré-aux. e o NDA dos sujeitos, assim como não há para o TAT-Total e a ZDI. Tais “níveis”, como formulado por Vigotski (2010), dizem respeito ao desenvolvimento de alguém em particular, suas capacidades como produto de internalizações consumadas (NDA) e aquelas em processo intersíquico de apropriação (ZDI), e não de médias grupais como no caso dos dois indicadores de TAT criados para esta pesquisa. Contudo, para ser rigoroso com as diretrizes histórico-culturais do estudo da atenção voluntária em contexto escolar, foi preciso criar alguma forma de captar, mesmo que de maneira indireta, o volume atencional já internalizado e, especialmente, a atenção voluntária externa, como se destacou no capítulo 1; daí a necessidade destes dois indicadores referentes ao TAT, que foi o principal aspecto observado em campo. Enfim, há um lastro do NDA e da ZDI que foi captado pelos TAT-Pré-aux. e TAT-Total, mas estes servem mais como indícios valiosos para se pensar determinantes pedagógicas que considerem o desenvolvimento da atenção voluntária em contexto escolar do que uma tentativa (imprecisa e, no limite, equivocada) de registro dos dois “níveis” de desenvolvimento.

2.6.3 - Auxílio pedagógico (Ax)

O auxílio (Ax) se caracterizou quando o pesquisador agiu no sentido de colaborar pedagogicamente com um ou mais sujeitos na realização de qualquer parte da tarefa, com vistas à sua compreensão e conclusão; em uma palavra, o auxílio foi uma ação de ensino propriamente dita do pesquisador. O auxílio não se confundiu com a simples repetição do enunciado desta ou daquela parte da tarefa, para um único sujeito ou para toda a turma. Tratou-se sim do momento em que o pesquisador, ao notar a necessidade de explicações adicionais sobre “o que” e “como” se deveria fazer certa fase da tarefa ou então ao notar a necessidade de explicações de conceitos que subjaziam à sua realização, efetivamente auxiliou a(s) criança(s) na compreensão e feitura da mesma (sem nunca fazer por ela(s), evidentemente). O auxílio ocorreu em duas circunstâncias:

- (1) Por solicitação individual de um sujeito que, apesar de tentativas anteriores do pesquisador de repetição do enunciado, ainda não compreendeu e/ou não soube como fazer determinada parte da tarefa;
- (2) Por constatação do próprio pesquisador da necessidade de intervir individualmente ou coletivamente na turma, seja porque um ou mais sujeitos demonstraram clara dificuldade em compreender/realizar uma ou mais partes da tarefa (mesmo que não tenham pedido ajuda), seja porque ele ou alguns deles visivelmente suspenderam a tarefa e, por isso, demandaram uma ação de ensino para que voltassem a se engajar.

A observação e registro dos auxílios foram importantes para a coleta de dados porque acusavam o fim do cômputo do TAT-Pré-aux. e início do cômputo do TAT-Total. Se o TAT é o principal aspecto acerca do volume atencional e desempenho escolar observados na pesquisa de campo, foi muito importante computar se ele se estenderia após os auxílios pedagógicos (como os resultados empíricos demonstraram que se estendeu, o que será discutido para além da empiria no capítulo 3). Esta foi a forma como se consolidou no protocolo de observação e registro esta preocupação explícita das diretrizes para o estudo do desenvolvimento atencional iminente em contexto escolar.

Os auxílios pedagógicos coletivos foram caracterizados pelo registro do número de ocorrências de explicações adicionais (ações de ensino) para toda a turma a respeito de qualquer parte da tarefa, feitas oralmente ou aliadas a algum recurso didático (como lousa, giz, imagem, áudio, vídeo). Não caracterizou este registro a leitura coletiva dos enunciados de cada fase da tarefa ou textos a ela relacionados (mesmo que seja a repetição de algo já

dito). Era possível que num determinado dia de coleta não ocorressem auxílios coletivos, ou então ocorresse um ou mais deles. No segundo caso se deveria registrar o momento da tarefa em que aconteceram.

Já os auxílios pedagógicos individuais (Ax Id) foram caracterizados pelo registro do número de ocorrências de explicações pedagógicas adicionais (ação de ensino) individuais, sobre qualquer parte da tarefa, feitas oralmente ou aliadas a algum recurso didático. Era possível que um determinado sujeito não recebesse auxílios individuais, ou então que tivesse recebido um ou mais deles. No segundo caso se registrou o momento da tarefa em que aconteceram.

Vale ressaltar que se um sujeito passou por toda a sessão de coleta sem auxílios individuais, o cômputo do seu tempo de atenção na tarefa esteve totalmente incluso no campo TAT-Pré-aux. Isso de maneira alguma significa que esta criança não possui uma ZDI em seu desenvolvimento. Indicaria apenas que, diante do nível de exigência da sessão, as capacidades psíquicas já consolidadas desta criança, em especial seu volume atencional e conhecimentos escolares, foram suficientes (ou mais que suficientes) para a realização da tarefa proposta. Neste caso os campos Ax Id e TAT-Total na Folha de Registro deveriam permanecer em branco. Contudo, a ocorrência dessa situação não foi considerada sempre como sinônimo de um sujeito com estas características. Será sempre necessário avaliar o desempenho de um sujeito ou da turma como um todo sob múltiplos aspectos antes de qualquer afirmação mais contundente.

Para não haver dúvidas, durante as observações da auxiliar de pesquisa, entre uma simples repetição de enunciado e um auxílio pedagógico propriamente dito, estabeleceu-se o seguinte procedimento na realização das sessões de coleta:

- (1)** Quando uma relação individual entre pesquisador e sujeito ocorreu ainda como repetição do enunciado de alguma parte da tarefa, aquele manteve seus braços para trás, como uma forma de, por um lado, não orientar externamente a atenção do participante através de gestos indicadores e, por outro lado, sinalizar de forma clara à auxiliar de pesquisa que, apesar da relação individual estabelecida, ainda não se tratava de auxílio pedagógico;
- (2)** Quando uma relação individual entre pesquisador e sujeito ocorreu já como auxílio pedagógico, aquele manteve seus braços para frente, como uma forma de, por um lado, orientar externamente a atenção do participante através de gestos indicadores e,

por outro lado, sinalizar de forma clara à auxiliar de pesquisa que aquela relação individual era um auxílio e que deveria registrá-lo.

2.6.4 - Tempo de atenção na tarefa antes do primeiro auxílio pedagógico individual (TAT-Pré-aux.)

O TAT-Pré-aux. referiu-se ao registro do tempo de atenção de um determinado sujeito na tarefa sem auxílio pedagógico individual do pesquisador. Neste momento o participante realizou a tarefa sozinho, apenas com as instruções gerais dadas à turma, caracterizadas pela leitura dos textos e dos enunciados de cada fase. No caso de não compreensão individual das instruções, o pesquisador as repetiu ao sujeito, mas sem orientar externamente sua atenção e sem auxiliá-lo na tarefa, ou seja, sem dar qualquer explicação adicional sobre conceitos e procedimentos ligados a ela.

Sendo assim, ocorreu o registro (ou seja, o cômputo do TAT-Pré-aux. de um determinado participante parou):

- (1)** Quando o sujeito suspendeu ou abandonou a tarefa, antes de receber qualquer auxílio individual do pesquisador. Seu cronômetro deveria permanecer parado enquanto ele mantivesse tal suspensão ou abandono. Se neste intervalo o sujeito voltasse a realizar à tarefa antes que o pesquisador pudesse efetivamente auxiliá-lo, seu TAT-Pré-aux. deveria novamente ser contabilizado a partir da marca em que parou, até que a situação descrita neste critério se efetivasse mais uma vez.
- (2)** Quando o sujeito recebeu auxílio pedagógico individual do pesquisador em decorrência de incompreensão do que fazer em alguma parte da tarefa, por solicitação do próprio participante ou mesmo por iniciativa do pesquisador, sem que houvesse necessariamente uma suspensão. Neste caso, seu TAT-Pré-aux. foi definitivamente registrado, iniciando-se então o cômputo do TAT-Total, como melhor descrito no próximo item do protocolo.
- (3)** Quando o sujeito terminou toda a tarefa sem solicitar auxílios individuais, se saindo bem apenas com as instruções gerais e/ou auxílios coletivos. Neste caso, o TAT-Pré-aux. do sujeito deveria parar no momento em que ele encerrasse a última etapa da tarefa, mesmo que seja antes do restante da turma. Logo se deveria registrar também no campo “Informações complementares” que este sujeito teve seu TAT-Pré-aux.

possivelmente menor que de outros colegas porque seu desempenho na realização da tarefa foi maior que o restante da turma e não por dificuldades ocorridas no processo.

Por outro lado, não ocorreu o registro (ou seja, o cômputo do TAT-Pré-aux. de um determinado participante não parou): Quando o sujeito cessou a realização da tarefa e retomou-a em menos de 2 minutos, por iniciativa própria, sem ação auxiliar do pesquisador.

2.6.5 - Tempo total de atenção na tarefa (TAT-Total)

O TAT-Total referiu-se ao registro do tempo de atenção de um determinado sujeito na tarefa antes do primeiro auxílio pedagógico individual somado ao tempo após o mesmo. Neste momento, o participante continuou a realizar a tarefa após receber o primeiro auxílio individual, em que o pesquisador orientou externamente sua atenção por meio de uma ação de ensino intersíquica. O cronômetro passou a registrar o TAT-Total (dando continuidade à marca registrada para o TAT-Pré-aux.) no momento em que a criança recebeu tal auxílio e voltou ou continuou a realizar tarefa, com ou sem suspensões anteriores. Se nesta ocasião ainda houvesse alguma incompreensão individual dos enunciados da tarefa, o pesquisador deveria fazer explicações adicionais para o sujeito, orientando externamente sua atenção através da fala e de gestos indicadores, como descrito na caracterização inicial dos auxílios pedagógicos.

Sendo assim, ocorreu o registro (ou seja, o cômputo do TAT-Total de um determinado participante parou):

- (1)** Quando o sujeito, apesar dos auxílios, suspendeu ou abandonou a realização da tarefa. Seu cronômetro permaneceu parado enquanto ele manteve tal suspensão ou abandono. Se neste intervalo o sujeito voltasse a atentar-se à tarefa, através ou não da ação do pesquisador, seu TAT-Total deveria novamente ser contabilizado a partir da marca em que parou, até que a situação descrita neste critério se efetivasse mais uma vez.
- (2)** Quando o sujeito terminou toda a tarefa, após receber um ou mais auxílios individuais. O TAT-Total deveria parar no momento em que ele encerrasse a última fase da tarefa, mesmo que seja antes do restante da turma. Neste caso se deveria registrar também no campo “Informações complementares” que este sujeito teve seu TAT-Total possivelmente menor que de outros colegas porque seu desempenho na realização da

tarefa, após auxílios, foi maior que o restante da turma e não por dificuldades ocorridas no processo.

Por outro lado, não ocorreu o registro (ou seja, o cômputo do TAT-Total de um determinado participante não parou): Quando o sujeito cessou a realização da tarefa e retomou-a em menos de 2 minutos, por iniciativa própria, com ou sem ação auxiliar anterior do pesquisador.

2.6.6 - Desempenho escolar na tarefa

O registro de desempenho escolar na tarefa subdividiu-se em dois tipos: a conclusão da tarefa e a realização correta (ou correção) da tarefa.

A conclusão caracterizou-se pela indicação das partes de uma tarefa que cada sujeito terminou ou não de fazer, sem importar neste momento se estavam corretas ou incorretas (na Folha de Registro referiram-se ao campo com a pergunta “Concluiu a tarefa?”). Os símbolos usados nos registros foram: “+” para uma determinada parte da tarefa integralmente concluída; “+/-” para uma determinada parte da tarefa parcialmente concluída; e “-” para uma determinada parte da tarefa que nem foi efetivamente iniciada. A averiguação destes dados adveio da checagem do resultado das tarefas, após a realização das sessões de coleta.

No caso das partes de uma tarefa em que houvesse apenas leitura coletiva ou outros procedimentos que não envolvessem registros em papel para checagem posterior, consultou-se as filmagens sempre que necessário para verificar se os sujeitos estavam acompanhando ou não o que fora solicitado. Para fases de tarefas com estas características os símbolos utilizados foram: “+” para aquele participante que acompanhou integralmente as fases, de alguma forma visivelmente atento ao que dizia o pesquisador; “+/-” para aquele que as acompanhou parcialmente, visivelmente ou aparentemente se distraído ao menos uma vez durante as fases; “-” para aquele que visivelmente ou aparentemente não acompanhou um momento sequer das fases.

A correção caracterizou-se pela indicação das partes de uma tarefa que cada sujeito fez corretamente ou não (na Folha de Registro referiram-se ao campo com a pergunta “Fez corretamente a tarefa?”). Um mesmo sujeito poderia concluir integralmente uma parte da tarefa, porém não necessariamente a fazer de forma correta, errando parcialmente ou completamente. Um sujeito que não concluiu integralmente uma parte, por consequência

não a realizou corretamente, evidentemente. Os símbolos usados nos registros foram: “+” para uma determinada parte da tarefa integralmente correta; “+/-” para uma determinada parte da tarefa parcialmente correta; e “-” para uma determinada parte da tarefa completamente incorreta. Os critérios do foi considerado correto, parcialmente correto ou incorreto constam nas descrições das sessões das VI, VF e IE nos itens anteriores. Neste quesito das Folhas de Registro, não constam as fases de leitura, uma vez que não foram os participantes que leram os textos, apenas acompanhando a leitura coletiva do pesquisador. A averiguação destes dados adveio da checagem dos resultados das tarefas, após a realização das sessões de coleta.

2.6.7 - Propriedades da atenção

O registro deste indicador se caracterizou pelo desempenho de um sujeito em cada propriedade da atenção (na Folha de Registro: T = tenacidade, V = vigilância, A = amplitude, D = distribuição), tendo como critério a ocorrência ou não de suspensão e/ou abandono da realização da tarefa. Os símbolos usados nos registros foram: “+” para a apresentação satisfatória de determinada propriedade; “+/-” para a apresentação parcialmente satisfatória de determinada propriedade; e “-” para a apresentação insatisfatória de determinada propriedade.

Para tanto, seguem os parâmetros de avaliação do que foi ou não considerado satisfatório. No caso da VI e VF, ocorreu o registro do sinal “+” para cada uma das propriedades da atenção quando um sujeito não suspendeu e/ou abandonou a realização da tarefa em momento algum da Verificação, concluindo-a com ou sem erros e recebendo ou não auxílios pedagógicos no processo. Ocorreu o registro do sinal “-” para cada uma das propriedades da atenção quando um sujeito abandonou a realização da tarefa já na LI, apesar das tentativas de auxílio do pesquisador. Por fim, com base no exposto no item sobre os Cadernos de Aplicação, ocorreu o registro do sinal “+/-” para determinadas propriedades da atenção quando:

- (1) O sujeito realizou suspensões da tarefa, uma ou mais vezes, acompanhadas ou não de auxílios pedagógicos do pesquisador. Neste caso, o sinal “+/-” ficou registrado apenas nas propriedades relacionadas ao momento ou forma como ocorreram as suspensões, da seguinte maneira:
 - uma ou mais suspensões nas F1 e/ou F3, registrou-se “+/-” para a vigilância;

- uma ou mais suspensões nas F2 e/ou F5, registrou-se “+/-” para a amplitude;
- uma ou mais suspensões na LI, F4, Chave/Mochila, LF e/ou dificuldade de foco durante toda a Verificação, registrou-se “+/-” para a tenacidade;
- uma ou mais suspensões na F6 ou dificuldade na transição de um foco ao outro durante toda a Verificação, registrou-se “+/-” para a distribuição.

(2) O sujeito abandonou a realização da tarefa durante a F1 ou em algum momento posterior, com ou sem suspensões antecedentes e apesar dos auxílios oferecidos pelo pesquisador. Neste caso, o sinal “+/-” ficou registrado para as propriedades que foram minimamente observadas na parte da Verificação feita pelo sujeito (segundo as mesmas normas do subitem anterior, aplicadas agora ao momento do abandono e levando-se em consideração a regras já explicitadas para possíveis suspensões antecedentes a ele). Se, neste caso, o abandono ocorrer em um momento que não permitiu observar a exigência de uma ou mais propriedades da atenção, o registro destas deve ser “-”. Por outro lado, se apesar do abandono da realização da tarefa, determinadas propriedades mostraram-se satisfatórias e não ligadas a este abandono ou suspensões antecedentes, dever-se-ia registrar “+”.

No caso das IE, nem sempre se observou em todas as sessões de coleta as 4 propriedades da atenção, uma vez que nelas existiram tarefas menores e mais rápidas, que poderiam não exigir majoritariamente esta ou aquela propriedade na atividade dos sujeitos. Sendo assim, manteve-se também para as IE a ocorrência ou não de suspensões como critério para o registro satisfatório (+), parcialmente satisfatório (+/-) ou insatisfatório (-) de uma determinada propriedade, como se descreveu para as Verificações. Contudo, a definição de qual propriedade foi observada em uma determinada fase das tarefas das IE constou em suas respectivas Planilhas de aula, expostas uma a uma no item anterior.

2.6.8 - Outros registros significativos sobre o autocontrole da conduta dos sujeitos

Tratou-se de aspectos gerais do comportamento dos sujeitos que não foram discriminados individualmente nas Folhas de Registro, mas sim contabilizados em linhas gerais para cada turma, observáveis apenas através das filmagens após o fim das sessões de coleta (anotados no verso das Folhas de Registro). Foram eles:

(1) Número de vezes que os sujeitos se levantaram: Registro total das vezes em que os sujeitos de uma turma se levantaram de suas respectivas cadeiras durante uma sessão,

independente de seu motivo ou duração. O número total deste registro também foi distribuído pelas fases da tarefa em que ocorreram.

- (2) Episódios de dispersão geral: Momentos em que a turma como um todo suspendeu a realização da tarefa e entrou em um estado de dispersão generalizado, normalmente acompanhado de intenso barulho, movimentação pela sala e conversas paralelas entre os sujeitos. Além dessas características gerais, não houve para estes episódios critérios muito específicos de registro, em função da complexidade do fenômeno e das diversas formas que poderia se manifestar. Mesmo assim, apesar de relativamente subjetivos em comparação aos demais critérios, não seria correto ignorar a relevância em registrá-los, especialmente para os objetivos desta pesquisa, pois foram importantes sinais acerca da capacidade de autocontrole da conduta das turmas como um todo, complementando os registros anteriores de seus desempenhos escolares e atencionais. Por isso, ficou a cargo do pesquisador, na condição de professor durante as sessões de coleta, selecionar as oportunidades em que as turmas estavam, em sua avaliação, em um episódio de dispersão geral, especificando o momento (em minutos) em que cada uma ocorreu e seus respectivos tempos de duração.

2.6.9 - Informações complementares

Espaço específico das Folhas de Registro (vide modelos nos APÊNDICES 1.3.1 e 1.3.2) nos quais foram incluídas informações não previstas em outros campos e consideradas significativas à coleta de dados. Atendido este critério, não houve restrições adicionais para os dados que se poderia incluir aqui, que tiveram como função colaborar para a correta interpretação da sessão de coleta.

Foram exemplos de registros complementares: idas ao banheiro (quem, quantas vezes, em que momento); ausências/faltas; crianças presentes que não eram participantes da pesquisa⁴⁷; sujeitos que tiveram seu TAT-Pré-aux. ou TAT-Total menores por terem um

⁴⁷ Ocorreram alguns poucos casos de alunos que compunham as turmas, mas seus responsáveis legais não assinaram os TCLE, ou seja, estas crianças não eram participantes da pesquisa, apesar de estarem presentes nas sessões de coleta junto daqueles que tinham os referidos termos. Seria inviável aos pesquisadores ou mesmo à escola retirar tais alunos de suas salas nos momentos de coleta. Então a alternativa ética encontrada para não se descartar uma turma inteira de sujeitos porque apenas um ou dois alunos não tinham TCLE foi manter estas crianças em sala normalmente, já que para os estudantes as sessões eram aulas como quaisquer outras, contudo a atividade destes não foi contabilizada nos resultados, preservando assim a escolha de seus responsáveis legais por não participarem da pesquisa, sem quaisquer constrangimentos ou outras consequências indesejáveis aos envolvidos.

desempenho superior aos colegas e não por dificuldades (como já explicado); sujeitos que se levantaram de suas carteiras (quantas vezes, em que momento); atitudes interventivas das professoras (quais, quantas vezes, em que momento); comportamentos considerados demasiado agressivos/indisciplinados/chamativos de um ou mais sujeitos; ocorrências significativas anteriores ou posteriores à sessão; contextos e acontecimentos gerais da escola que afetaram o desempenho dos sujeitos ou o comportamento da professora; etc.

2.7 - Indicadores quantitativos do volume atencional e desempenho escolar

Os indicadores quantitativos foram formas de organização e apresentação inicial dos dados brutos contidos nas Folhas de Registro de cada uma das sessões de coleta. Foram elaborados como expressões quantificáveis da necessidade de investigação científica dos 4 aspectos observados nas atividades dos sujeitos (vide FIGURA 2, p. 76) enquanto se dedicavam à realização das tarefas escolares propostas.

Apesar dos registros brutos serem individuais, os indicadores quantitativos permitiram expressar em números (absolutos e relativos) o desempenho das turmas como um todo, originando resultados gerais⁴⁸ para uma determinada sessão de coleta, devidamente expostos e analisados nos seus respectivos Relatórios de coleta (vide modelos no APÊNDICE 1.3.5; e vide exemplos preenchidos nos APÊNDICES 2.2.3, 3.11.6 ou 4.3.3). Com o acúmulo de sessões, o cálculo de indicadores produziu parâmetros observáveis na atividade escolar dos sujeitos e permitiu uma caracterização de suas funções atencionais manifestas e de seus desempenhos escolares como um todo, assim como o cálculo de médias e desvios padrões⁴⁹. Os indicadores foram os mesmo para as VI, VF e IE, gerados sob os mesmos critérios estabelecidos nos protocolos anteriores e, portanto, passíveis de

⁴⁸ Todos os resultados dos cálculos foram expostos até uma casa depois da vírgula.

⁴⁹ O desvio padrão é um parâmetro bastante utilizado para expor a variabilidade em uma população de medidas (FALCO, 2008), quanto maior o desvio padrão, maior a variabilidade das medidas que o originaram e menos representativa destas medidas será a média. No caso desta pesquisa o desvio padrão foi utilizado para verificar a variabilidade dos resultados individuais dos sujeitos de uma mesma turma em relação a um determinado indicador quantitativo, o que colaborou para a caracterização do fenômeno. O *software* utilizado para o cálculo do desvio padrão foi o Microsoft Excel 2010®, de propriedade da Microsoft Corporation.

comparação entre uma sessão e outra de uma mesma turma ou entre uma turma e outra de sujeitos⁵⁰ (entre VI e VF ou entre diversas IE).

Os resultados produzidos em cada indicador quantitativo só fizeram sentido e foram passíveis de comparações e análises concretas quando devidamente contextualizados e qualificados pelos relatos de cada um dos encontros, levando-se em consideração todas as determinações direta ou indiretamente relacionadas ao ocorrido nas sessões de coleta em si. Portanto, um resultado aparentemente insatisfatório de um indicador poderia significar o seu contrário a depender das condições sociais reais (totalizantes, multideterminadas e contraditórias) da sessão de coleta e vice-versa, contidas nos já mencionados Relatórios em apêndice. Por fim, os indicadores foram avaliados e comparados individualmente ou cruzados entre si, gerando outros resultados e desdobramentos teórico-práticos, conforme as necessidades do processo de análise e síntese da pesquisa.

A elaboração dos indicadores não foi uma tentativa nomotética quantificadora (FIGUEIREDO, 1991) ou de fragmentação da realidade complexa estudada, muito menos de reduzir o fenômeno humano ao olhar atomizado e lógico-formal da psicologia tradicional objetivista. Pelo contrário, o empenho foi de buscar a objetividade do psiquismo no fenômeno totalizante e contraditório da atividade mediada por signos, como expressão objetiva/subjetiva do desenvolvimento humano nas relações sociais, incluindo seus processos funcionais. Portanto, assim como se fez com os fundamentos, procedimentos, instrumentos e protocolos criados para a coleta de dados, ao tratar destes indicadores quantitativos não se perdeu de vista as preocupações com o método materialista dialético e nem com as diretrizes orientadoras do estudo do desenvolvimento da atenção voluntária em contexto escolar, ou seja, com a busca por realizar uma investigação aos moldes da psicologia concreta (VIGOTSKI, 2000; VYGOTSKI, 1997).

Foram 19 indicadores quantitativos, distribuídos em 6 grupos distintos. Cada grupo (contendo um ou mais indicadores) versou sobre um aspecto do fenômeno pertinente ao estudo. São eles:

⁵⁰ Indicadores que por ventura não tiveram um único registro em uma determinada sessão foram preenchidos com a expressão “não houve registro” (vide exemplo no APÊNDICE 2.1.3). Se houvesse problema técnico ou outro fator interveniente significativo durante os registros presenciais ou em vídeo que alterasse direta ou indiretamente indicadores quantitativos, estes foram devidamente sinalizados com os termos “incompleto” e/ou “s/r” (sem registro) (vide exemplo também no APÊNDICE 2.1.3), acompanhados nos relatórios de explicações dos motivos dos problemas, assim como da extensão e implicações das perdas de dados para o resultado geral da turma na sessão.

Primeiro Grupo: Indicador de tempo de atenção na tarefa (TAT)

- (1) *Média TAT-Pré-aux.:* Tempo médio (em minutos) gerado a partir do TAT-Pré-aux. individuais dos sujeitos presentes. O percentual que a média equivaleu do tempo total da sessão também foi exposto entre parênteses nos relatórios.
- (2) *Média TAT-Total:* Tempo médio (em minutos) gerado a partir dos TAT-Totais individuais dos sujeitos presentes. O percentual que a média equivaleu do tempo total da sessão também foi exposto entre parênteses nos relatórios.

Segundo Grupo: Indicadores de auxílios pedagógicos

- (3) *Número de sujeitos que receberam auxílios individuais:* Número de sujeitos que receberam um ou mais auxílios pedagógicos individuais do pesquisador. O percentual que este número equivaleu do total de presentes na sessão também foi exposto entre parênteses nos relatórios.
- (4) *Número de auxílios coletivos:* Número de ocorrências de auxílios pedagógicos realizados pelo pesquisador à turma na sessão.
- (5) *Número médio de auxílios individuais:* Média por sujeito de auxílios pedagógicos individuais, gerada a partir do total de ocorrências de auxílios individuais dividido pelo total de sujeitos presentes na sessão. Cada ocorrência de auxílio individual oferecido a um mesmo sujeito foi contabilizada neste indicador. O número total de auxílios também foi exposto entre parênteses nos relatórios.

Terceiro Grupo: Indicadores de suspensões e abandonos

- (6) *Número de sujeitos que suspenderam a tarefa:* Número de sujeitos que suspenderam uma ou mais vezes a realização da tarefa. O percentual que este número equivaleu do total de presentes na sessão também foi exposto entre parênteses nos relatórios.
- (7) *Número médio de suspensões:* Média por sujeito de suspensões, gerada a partir do total de ocorrências de suspensões dividido pelo total de sujeitos presentes na sessão. Cada ocorrência de suspensão de um mesmo sujeito foi contabilizada neste indicador. O número total de suspensões também foi exposto entre parênteses nos relatórios.

- (8) *Número de sujeitos que abandonaram a tarefa:* Número de sujeitos que abandonaram a realização da tarefa. O percentual que este número equivaleu do total de presentes na sessão também foi exposto entre parênteses nos relatórios.
- (9) *Número médio de abandonos:* Média por sujeito de abandonos, gerada a partir do total de ocorrências de abandonos dividido pelo total de sujeitos presentes na sessão, lembrando que só pode haver o registro de um abandono por sujeito numa mesma sessão.

Quarto Grupo: Indicadores de propriedades da atenção

- (10) *Registros positivos das propriedades da atenção:* Número de ocorrências de registros positivos (+) das propriedades da atenção dos sujeitos presentes na sessão em todas as fases da tarefa. O percentual que este número equivaleu do total de registros das propriedades da atenção feitos na sessão (incluindo registros de “-” e de “+/-”) também foi exposto entre parênteses nos relatórios.
- (11) *Registros positivos da tenacidade:* Número de ocorrências de registros positivos (+) de tenacidade dos sujeitos presentes na sessão em todas as fases da tarefa em que esta propriedade foi exigida. O percentual que este número equivaleu do total de registros de tenacidade feitos na sessão (incluindo registros de “-” e de “+/-”) também foi exposto entre parênteses nos relatórios.
- (12) *Registros positivos da vigilância:* Número de ocorrências de registros positivos (+) de vigilância dos sujeitos presentes na sessão em todas as fases da tarefa em que esta propriedade foi exigida. O percentual que este número equivaleu do total de registros de vigilância feitos na sessão (incluindo registros de “-” e de “+/-”) também foi exposto entre parênteses nos relatórios.
- (13) *Registros positivos da amplitude:* Número de ocorrências de registros positivos (+) de amplitude dos sujeitos presentes na sessão em todas as fases da tarefa em que esta propriedade foi exigida. O percentual que este número equivaleu do total de registros de amplitude feitos na sessão (incluindo registros de “-” e de “+/-”) também foi exposto entre parênteses nos relatórios.
- (14) *Registros positivos da distribuição:* Número de ocorrências de registros positivos (+) de distribuição dos sujeitos presentes na sessão em todas as fases da tarefa em que esta propriedade foi exigida. O percentual que este número equivaleu do total de

registros de distribuição feitos na sessão (incluindo registros de “-” e de “+/-”) também foi exposto entre parênteses nos relatórios.

Quinto Grupo: Indicadores de desempenho na tarefa

- (15) *Registros positivos de conclusão da tarefa*: Número de ocorrências de registros positivos (+) de conclusão da tarefa dos sujeitos presentes na sessão em todas as suas fases. O percentual que este número equivaleu do total de registros de conclusão da tarefa na sessão (incluindo registros de “-” e de “+/-”) também foi exposto entre parênteses nos relatórios.
- (16) *Registros positivos de realização correta da tarefa*: Número de ocorrências de registros positivos (+) de realização correta da tarefa dos sujeitos presentes na sessão em todas as suas fases. O percentual que este número equivaleu do total de registros de realização correta da tarefa na sessão (incluindo registros de “-” e de “+/-”) também foi exposto entre parênteses nos relatórios.

Sexto Grupo: Indicadores complementares acerca do autocontrole da conduta

- (17) *Número médio de vezes que os sujeitos se levantaram*: Média por sujeito de vezes em que os presentes se levantaram de suas respectivas cadeiras, gerada a partir do total de ocorrências dividido pelo total de sujeitos presentes na sessão. Foi contabilizada cada vez que um mesmo sujeito se levantou. O número total de ocorrência também foi exposto entre parênteses nos relatórios, assim como sua distribuição em cada uma das fases da tarefa.
- (18) *Episódios de dispersão geral*: Número de ocorrências de episódios de dispersão geral observados durante a sessão. Também foi exposto entre parênteses nos relatórios o momento da sessão em que cada episódio ocorreu, assim como seu tempo de duração (em minutos).
- (19) *Tempo total de dispersão geral*: Somatória dos tempos de duração dos episódios de dispersão geral observados na sessão (em minutos).

CAPÍTULO 3 – MEDIAÇÕES CONCRETAS ENTRE PROCESSO DE ENSINO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA

Neste capítulo se dará continuidade ao movimento de concreção do objeto de pesquisa ao pensamento, iniciado com sua caracterização desde a unidade mínima de análise e as formas pelas quais foi observado em campo a partir das diretrizes histórico-culturais para seu estudo. Buscar-se-á consumir o concreto pensado acerca da relação entre o processo de ensino escolar e o desenvolvimento da atenção voluntária assente ao fenômeno da internalização de signos, alçando da empiria ao pensamento teórico sobre o tema, conforme caminho traçado pela tese com vistas a demonstrá-la e, ao mesmo tempo, criando condições para se atingir o objetivo da pesquisa.

Para tanto, chegou-se ao momento crítico da dialética universal-particular-singular na sistematização das aproximações sucessivas e contraditórias do pensamento ao objeto em pauta. Lukács (1978), fazendo referência aos estudos de Marx sobre a luta de classes sociais e a falsidade do discurso pretensamente universal da burguesia, explicou da seguinte forma tal dialética:

[...] é rico e variado o modo pelo qual a dialética de universal e particular se manifesta na realidade histórico-social e como seria falso deduzir antecipadamente destes processos, tão diversos um do outro, um esquema qualquer. A ciência autêntica extrai da própria realidade as condições estruturais e as suas transformações históricas, e se formula leis, estas abraçam a universalidade do processo, mas de um modo tal que deste conjunto de leis pode-se sempre retornar – ainda que frequentemente através de muitas mediações – aos fatos singulares da vida. É precisamente esta a dialética concretamente realizada de universal, particular e singular. (LUKÁCS, 1978, p. 88)

Portanto, como dito em momento anterior do texto, o conhecimento na condição de concreto pensado não é fruto de exercício de dedução antecipada de processos da realidade histórico-cultural, extremamente diversa, mutante e contraditória. A ciência deve “extrair da própria realidade” o conhecimento daquilo que lhe é essencial, sua universalidade; que por sua vez pode, por meio das particularidades que se fizerem necessárias, retornar aos fenômenos singulares, que materialmente continuam sendo o que eram, porém se tornam

agora outros na compreensão daqueles que foram além de sua aparência inicialmente pseudoconcreta.

Nesta mesma linha, Oliveira (2001) complementa:

A universalidade é uma abstração que tem sua base concreta na própria realidade. Ela não pode ser compreendida por si mesma. Assim, a ciência, utilizando-se dessas abstrações mais gerais (representadas pelas categorias) pode fazer refletir adequadamente, no pensamento, o desenvolvimento processual da realidade em seu movimento concreto, em sua multilateralidade, dentro de suas complexas proporções. É a elevação de um determinado movimento específico, que se dá concretamente na realidade, a um conceito que representa esse movimento em nosso pensamento. (OLIVEIRA, 2001, p. 3).

Ou seja, aplicando a esta investigação o que disseram Lukács e Oliveira, os dados empíricos apresentados neste capítulo sobre o tempo de atenção na tarefa dos sujeitos participantes ou sobre quaisquer outros indicadores observados, registrados e sistematizados matematicamente nada revelarão em si sobre a essência da relação entre o processo de ensino escolar e o desenvolvimento da atenção voluntária. Para elevar “um determinado movimento específico, que se dá concretamente na realidade, a um conceito que representa esse movimento em nosso pensamento” é vital que se parta destes dados, contudo ciente de que é tão somente um ponto de partida; aos quais se retornará no ponto de chegada, “ainda que frequentemente através de muitas mediações”, como explicou Lukács (1978, p. 88). O supracitado momento crítico do movimento de concreção do objeto realizado neste capítulo será justamente tal retorno, na condição de multilateralidade material refletida no pensamento acerca da universalidade de um fenômeno singular.

Se a “[...] singularidade se refere às definibilidades exteriores irrepetíveis do fenômeno em sua manifestação imediata, acessível à contemplação viva” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 363), então os dados empíricos vivamente contemplados em campo são expressão singular da relação entre o processo de ensino escolar e o desenvolvimento da atenção voluntária. Porém não em uma captação espontânea e aleatória, mas sim registrados de forma a possibilitar a superação desta mesma expressão, nos termos que se detalhou no capítulo 2.

Por sua vez, tal superação se articulou indispensavelmente à dimensão universal do fenômeno, que “[...] revela a necessidade que determina o desenvolvimento de suas

multiformes manifestações particulares” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 364). Na presente pesquisa, isso significa confrontar os dados singulares da coleta com o que foi sistematizado no capítulo 1, sobretudo com a dimensão universal do desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores, o processo de internalização de signos; que não por acaso do mesmo modo é traço comum do desenvolvimento da atenção voluntária, como também demonstrado no capítulo 1, independente de suas “multiformes manifestações particulares”, tais como o contexto da educação escolar, as relações interpessoais professor/aluno e os conteúdos científico-sistemáticos lá ensinados.

Logo, o fenômeno singular contém em si determinações universais e a pesquisa científica deve procurar desvelar como a universalidade se expressa e concretiza-se na singularidade deste e de todos os fenômenos que possuam similaridades essenciais com ele, por mais diferentes que sejam em suas aparências singulares, como se sinalizou ainda na introdução do texto. O salto dialético entre estes polos está justamente em conceber que “Singular e universal coexistem no fenômeno, se articulam e se determinam reciprocamente: são os polos opostos da unidade dialética que dão vida ao fenômeno” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 364); dito de forma aplicada, os dados empíricos extraídos sistematicamente do movimento da própria realidade e o traço essencial da internalização de signos coexistem no fenômeno da relação entre o processo de ensino escolar e o desenvolvimento da atenção voluntária.

Já que este traço universal do objeto foi anteriormente explicitado e sua expressão singular sistematicamente captada na realidade, resta então realizar a dimensão dialética que justamente dará vida ao fenômeno: suas mediações particulares. Conforme Pasqualini e Martins (2015),

[...] a importância da particularidade na análise de um fenômeno está no fato de que ela representa mediações que elucidam os mecanismos que intervêm decisivamente no modo de ser da singularidade [...], isto é, permite compreender como se dá a concretização da universalidade na singularidade. (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 365).

A consumação do movimento de concreção do objeto ocorre precisamente quando as mediações determinantes do fenômeno possibilitam uma síntese de “como se dá a concretização da universalidade na singularidade”, ou nos termos deste estudo, a identificação das mediações para o desenvolvimento da atenção voluntária em contexto

escolar (dimensão particular), que é a própria realização da internalização de signos (dimensão universal) na atividade de estudo das crianças participantes da pesquisa (dimensão singular). Se este movimento for corretamente realizado, permitirá que a expressão fenomênica do objeto galgue à condição de uma singularidade-particular ao pensamento, “[...] posto que o modo de ser da singularidade é sempre condicionado pela particularidade, por cuja mediação a universalidade se materializa” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 367). É exatamente a caracterização da singularidade-particular do objeto que pode permitir as generalizações que são o objetivo da pesquisa: identificar determinantes pedagógicos responsáveis por melhor promover o desenvolvimento da atenção voluntária de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista o processo de ensino dos conteúdos escolares sob responsabilidade do professor.

Em suma, a FIGURA 49 esquematiza a dialética universal-particular-singular apresentada, necessária ao conhecimento concreto do objeto e que orienta este estudo, nos termos antes citados por Lukács (1978).

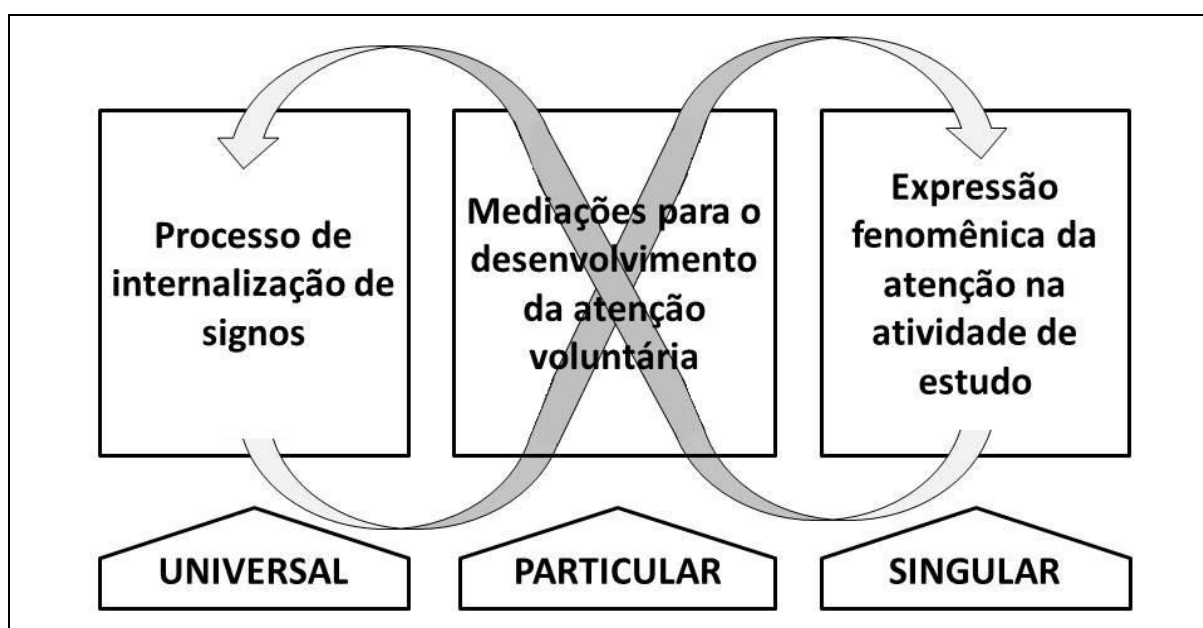


FIGURA 49: Movimento de concreção da singularidade-particular do objeto. (Fonte: Elaborado pelo autor).

Para a continuidade da realização desta empreitada sobre o objeto, as sínteses a seguir abordarão em especial os 4 principais aspectos acerca do volume atencional e desempenho escolar expostos no capítulo 2, observados em suas manifestações singulares na pesquisa de campo: tempo de atenção na tarefa (TAT-Pré-aux. e TAT-Total), suspensões e abandonos, desempenho escolar (conclusão e correção da tarefa) e auxílios pedagógicos,

sendo o primeiro aspecto o principal fator em torno do qual os demais adquiriram seu sentido (vide FIGURA 2, p. 76).

O capítulo se estruturará em três itens, o primeiro dedicado às mediações acerca das Verificações do Desempenho Atencional na Tarefa (VI e VF), demonstrando as diferenças observadas nestes 4 aspectos do começo para o fim do ano letivo. No segundo item se fará o mesmo em relação às Intervenções de Ensino Escolar (IE1 a IE16), visando consubstanciar as mudanças entre VI e VF por meio do processo pedagógico captado durante as aulas (vide FIGURA 1, p. 33), sintetizando as singularidades-particulares do objeto. Por fim, no terceiro item se buscará a síntese teórica sobre tais singularidades-particulares, na condição de concreto pensado acerca do desenvolvimento da atenção voluntária na atividade de estudo dos sujeitos em contexto escolar.

3.1 - Mediações acerca das Verificações do Desempenho Atencional na Tarefa

Após todo este caminho percorrido do movimento de apresentação da pesquisa, a primeira pergunta que se deseja responder é se houve diferença na função atencional e desempenhos escolares na tarefa entre VI e VF nas turmas de sujeitos participantes, ou seja, se os instrumentos e procedimentos utilizados na captação da expressão singular do objeto foram capazes de registrar mudanças no desenvolvimento e autocontrole das crianças naquele contexto. Em caso de resposta positiva a esta pergunta, outras imediatamente a acompanham: quais foram as magnitudes das diferenças, elas foram ou não significativas e, principalmente, por que aconteceram?

As respostas a estas perguntas serão sistematizadas a seguir para cada aspecto observado em campo.

3.1.1 - Sobre o tempo de atenção na tarefa

Ainda no plano da singularidade do fenômeno, os resultados empíricos das Verificações foram inicialmente organizados entorno do aspecto central observado em campo, o tempo de atenção na tarefa, discriminado no GRÁFICO 1 a seguir entre percentuais da Média TAT-Pré-aux. e da Média TAT-Total de cada turma para VI e VF.

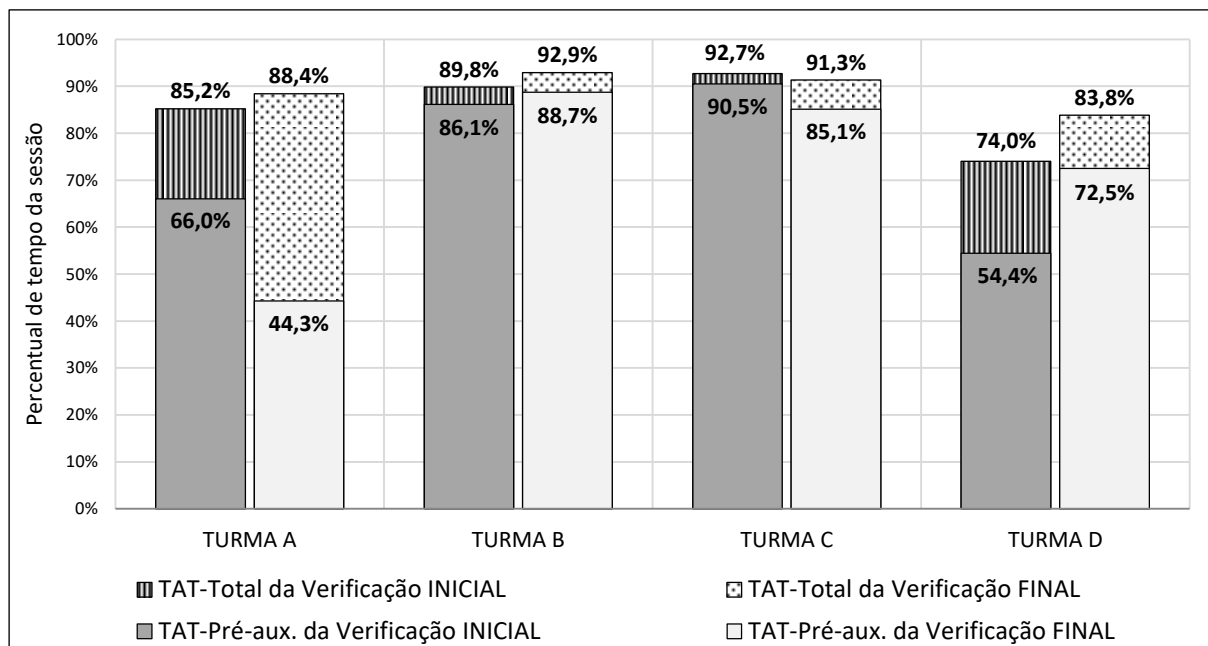


GRÁFICO 1: Percentuais das Médias TAT-Pré-aux. e TAT-Total (em minutos) de cada turma para VI e VF. (Fonte: Elaborado pelo autor).

Para a Turma A (vide Relatórios nos APÊNDICES 2.1.3 e 4.1.3), a duração integral da VI foi de 88 minutos, dos quais o percentual da Média TAT-Pré-aux. equivaliu a 66% desse tempo (58,1 minutos) e da Média TAT-Total aumentou para 85,2% (74,9 minutos). Por sua vez, a duração integral da VF foi de 78 minutos, dos quais o percentual da Média TAT-Pré-aux. ficou em 44,3% deste tempo (34,6 minutos) e da Média TAT-Total também aumentou para 88,4% (68,9 minutos). Ao se comparar as duas colunas referentes à Turma A no GRÁFICO 1, constatou-se que os sujeitos desta ficaram, sem auxílios pedagógicos, mais tempo atentos à tarefa na VI do que na VF. Contudo, quando auxiliados pelo pesquisador, alcançaram percentual médio de tempo de atenção superior no fim do ano em comparação com o início.

Os resultados entre VI e VF nesta turma carregaram uma contradição curiosa. Seria razoável supor que o tempo de atenção na tarefa, sobretudo o TAT-Pré-aux., no fim do ano fosse superior ao observado no início, já que houve, entre uma oportunidade e outra, 9 meses de processos intersíquicos envolvendo a internalização de signos relativos aos conteúdos escolares do 2º ano, mais complexos que os contidos nos Cadernos de Aplicação, como explicado em item próprio (p. 76). Tais signos internalizados seriam utilizados como ferramentas psíquicas que mediarão internamente as atenções dos sujeitos da Turma A, ampliando o autocontrole da conduta em suas atividades de estudo, como estabelecido na lei geral do desenvolvimento formulada por Vygotski (1995). No entanto, o GRÁFICO 1

mostrou que ocorrera o inverso para o percentual da Média TAT-Pré-aux., que foi 21,7% menor no fim do ano (uma diferença média equivalente a 23,5 minutos). Numa abordagem singular do fenômeno, com base nesse dado em si, poder-se-ia afirmar que as crianças desta turma pioraram seus rendimentos atencionais internos ao longo do ano.

Será que se tratou de caso isolado, algum evento circunstancial não previsto pelo pesquisador e que neste dia de coleta da VF dificultou a atenção das crianças na tarefa, tal como um evento na escola ou algo similar? Como constou em Relatório (vide APÊNDICE 4.1.3), houve problemas técnicos nas duas câmeras durante a Verificação, perdendo alguns minutos de filmagem do final da sessão, mas este viés não afetou o registro do TAT-Pré-aux. ou do TAT-Total, uma vez que estes foram feitos pela auxiliar de pesquisa presencialmente, sem necessidade de conferência posterior nos vídeos. No mais, a sessão transcorreu normalmente, o que eliminou a suposição acima sobre a causa das diferenças observadas para os indicadores em questão.

Então, o que poderia justificar um aparente processo de declínio da atenção interna deste grupo de alunos? Não obstante, o que efetivamente instaurou a contradição foi que, ainda para os resultados de VI e VF da Turma A, quando comparados os percentuais médios do TAT-Total, os sujeitos superaram na VF o patamar médio de tempo de atenção na tarefa observado na VI. Ou seja, se fosse realmente o caso das crianças terem se tornado, por algum motivo, “menos atentas” do que eram no início do ano, deveriam igualmente obter uma redução na média de seu TAT-Total. Isso significou que esta suposição também era falsa.

Em termos totalizantes, a Turma A foi mais atenta na VF do que na VI, ficando a diferença apenas para o tempo que realizaram a tarefa sem auxílio. Por que isso ocorreu, afinal? A análise do TAT isoladamente não permitiu responder esta pergunta, mas o cruzamento deste com os demais indicadores sim, superando a contradição acima enunciada, principalmente os registros dos auxílios pedagógicos individuais e os desempenhos escolares na tarefa. Estes outros aspectos que fizeram avançar para além da expressão fenomênica do ocorrido serão discutidos mais adiante neste item, porém antes se fez as mesmas análises dos resultados do TAT das demais turmas para então se seguir com tais sínteses.

Para a Turma B (vide Relatórios nos APÊNDICES 2.2.3 e 4.2.3), a duração integral da VI foi de 81 minutos, dos quais o percentual da Média TAT-Pré-aux. equivaleu a 86,1% desse

tempo (69,8 minutos) e da Média TAT-Total aumentou para 89,8% (72,7 minutos). Por sua vez, a duração integral da VF foi de 80 minutos, dos quais o percentual da Média TAT-Pré-aux. ficou em 88,7% deste tempo (71 minutos) e da Média TAT-Total também aumentou para 92,9% (74,3 minutos). Ao se comparar as duas colunas referentes à Turma B no GRÁFICO 1, constatou-se que os sujeitos desta tiveram, em termos absolutos e relativos, médias de tempo de atenção na tarefa bastante altas na VI e VF, com valores no fim do ano um pouco maiores que no início, tanto para o TAT-Pré-auxílio quanto para o TAT-Total.

Ficou nítido que, no caso da Turma B, os resultados atencionais médios foram altos na realização das Verificações, o que indicou que, apesar das tarefas escolares destas sessões serem atencionalmente exigentes, a sala mostrou-se capaz de realizá-las sem grandes dificuldades. Mesmo os escores da VI sendo muito bons, melhoraram na VF, mostrando que crianças de turmas sem grandes queixas de desatenção ou afins também estão – e não poderia ser diferente – em processo de desenvolvimento de suas funções superiores, internalizando signos e utilizando-os para autocontrolar suas condutas, como ocorreria em qualquer outra situação interspíquica pedagogicamente adequada.

Para a Turma C (vide Relatórios nos APÊNDICES 2.3.3 e 4.3.3), a duração integral da VI foi de 70 minutos, dos quais o percentual da Média TAT-Pré-aux. equivaleu a 90,5% desse tempo (63,4 minutos) e da Média TAT-Total aumentou para 92,7% (64,8 minutos). Por sua vez, a duração integral da VF foi de 73 minutos, dos quais o percentual da Média TAT-Pré-aux. ficou em 85,1% deste tempo (62,2 minutos) e da Média TAT-Total também aumentou para 91,3% (66,6 minutos). Ao se comparar as duas colunas referentes à Turma C no GRÁFICO 1, notou-se que os sujeitos desta ficaram atentos à tarefa proporcionalmente menos tempo no fim do ano em comparação ao começo, tanto para o TAT-Pré-aux. quanto para o TAT-Total.

Como antes descrito, algo semelhante aconteceu na Turma A, porém no caso da Turma C as diferenças foram muito menores e os resultados percentuais do TAT bem superiores aos daquela, inclusive na VI superiores aos observados na Turma B, ou seja, bastante satisfatórios para a realização da tarefa das Verificações, o que não foi o caso da Turma A. Também na Turma C ocorreram problemas técnicos nas filmagens da VF, contudo, pelos mesmos motivos, estes não causaram efeitos no cômputo do TAT-Pré-aux. e do TAT-Total. Sendo assim, para avaliar se a pequena redução dos percentuais médios de ambos os indicadores desta sala na VF em comparação à VI foram fruto dos mesmos determinantes

presentes para a Turma A, mesmo que menos intensos, também será preciso envolver demais indicadores observados, o que se fará adiante.

Por fim, para a Turma D (vide Relatórios nos APÊNDICES 2.4.3 e 4.4.3), a duração integral da VI foi de 108 minutos, dos quais o percentual da Média TAT-Pré-aux. equivaleu a 54,4% desse tempo (60,3 minutos) e da Média TAT-Total aumentou para 74% (79,9 minutos). Por sua vez, a duração integral da VF foi de 81 minutos, dos quais o percentual da Média TAT-Pré-aux. ficou em 72,5% deste tempo (58,7 minutos) e da Média TAT-Total também aumentou para 83,8% (67,8 minutos). Ao se comparar as duas colunas referentes à Turma D no GRÁFICO 1, apesar de em termos absolutos a Média TAT-Pré-aux. tenha sido um pouco inferior na VF do que na VI, em termos relativos foi um aumento significativo no percentual de tempo de atenção dos sujeitos; enquanto os indicadores de TAT-Total melhoraram tanto em termos absolutos quanto relativos no fim do ano.

Como já dito, a Turma D foi o grupo selecionado para participar das IE. Em termos singulares, as explicações das diferenças observadas na VI e VF foram mais diretamente sustentadas pelo acompanhamento do processo pedagógico vivenciado nesta turma ao longo dos 9 meses de intervalo entre as Verificações (o que não significa que, a partir de mediações particulares do fenômeno, não se possa avançar no conhecimento de outros fenômenos que mantenham características essenciais similares, como já explicado). Para este momento da análise empírica, que será superado pela síntese teórica, basta destacar que a Turma D, apesar das queixas associadas à desatenção e indisciplina, registrou avanços no tempo de atenção na tarefa, o que indica, segundo a lei geral do desenvolvimento, que as relações intersíquicas de ensino estabelecidas, sobretudo pela Professora D ao longo do ano letivo, foram capazes que promover funções superiores, incluindo a atenção, tanto em termos atuais quanto iminentes.

Quando comparados os resultados entre as turmas no início e no fim do ano, as colunas referentes à VI no GRÁFICO 1 demonstraram que as Turmas B e C tiveram percentuais superiores aos das Turmas A e D, tanto para Média TAT-Pré-aux. (86,1% e 90,5% para B e C; e 66% e 54,4% para A e D, respectivamente) quanto para a Média TAT-Total (89,8% e 92,7% para B e C; e 85,2% e 74% para A e D, respectivamente). Estes dados explicam porque foram as Turmas A e D as que atenderam ao primeiro critério de seleção da sala que participaria das Intervenções de Ensino, das quais foi escolhida a Turma D (vide item sobre essa questão no capítulo 2, p. 118).

Também como dito em item do capítulo anterior destinado à caracterização do campo e dos sujeitos (p. 71), as Turmas B e C eram consideradas “boas” pelas professoras e pela gestão da escola, enquanto as Turmas A e D, consideradas “ruins”, tanto em termos de aprendizagens escolares quanto em termos atencionais e disciplinares. Por isso, foi importante notar que inicialmente estas avaliações que professoras e escola faziam destas turmas acabou por se constatar nos dados singulares da pesquisa.

Porém, foi igualmente importante frisar que isto não atestou que os juízos negativos que se faziam sobre as capacidades das crianças das duas últimas turmas estavam certos, mas apenas que havia mesmo uma diferença no volume atencional voluntária atual e iminente dos grupos em uma atividade de tipo escolar, explicitada de forma contrastante no GRÁFICO 1 (p. 143).

Indo além desta aparência e já contradizendo em parte os referidos juízos negativos, percentualmente as diferenças entre as Turmas A e D em relação às B e C foram maiores para o TAT-Pré-aux. do que para o TAT-Total, o que quer dizer que, do ponto de vista das possibilidades internas de autocontrole da conduta das crianças, realmente B e C superavam em muito A e D; mas no que se referiu às possibilidades intersíquicas de todas as turmas, as diferenças nos percentuais médios de tempo de atenção na realização desta tarefa em específico foram bem menores, ou seja, quando considerado o alcance atencional iminente das crianças, mesmo que sob condições práticas bastante díspares, as salas com queixas não eram comparativamente tão diferentes das salas consideradas modelos. Apesar de mais ruidosos e agitados, o que evidentemente dificultava a ação docente, os sujeitos das Turmas A e D, quando auxiliados, também conseguiram chegar ao final da tarefa com percentuais médios de tempo de atenção mais próximos aos das Turmas B e C. Tal constatação reforçou a veracidade da tese vigotskiana de que as possibilidades iminentes do desenvolvimento podem ir muito além daquelas já consolidadas se houver condições intersíquicas corretamente organizadas, no caso pelo pesquisador, com o propósito pedagógico de favorecê-las e engendrâ-las. As características desta organização do ensino serão objeto das análises e sínteses das Intervenções de Ensino Escolar no próximo item deste capítulo.

Quando comparados os resultados dos mesmos indicadores para a VF, o GRÁFICO 1 (p. 143) mostrou que em linhas gerais o resultado se repetiu, no fim do ano as Turmas B e C continuaram comparativamente melhores que as Turmas A e D, para ambos os índices de tempo de atenção na tarefa, novamente com diferenças intersíquicas menores do que as

intrapésicas (a Média TAT-Pré-aux. foi de 88,7% e 85,1% para B e C; e 44,3% e 72,5% para A e D, respectivamente; enquanto a Média TAT-Total foi de 92,9% e 91,3% para B e C; e 88,4% e 83,8% para A e D, também respectivamente). Contudo, sobreveio a mudança ocorrida na Turma D, que teve um aumento significativo do percentual da Média TAT-Pré-aux. no fim do ano, diminuindo a diferença em relação aos desempenhos médios das Turmas B e C. Isso evidenciou que as possibilidades atencionais autônomas e de autocontrole da conduta da Turma D, mesmo que ainda inferiores às salas B e C, tiveram proporcionalmente o maior ganho no fim do ano entre as 4 turmas participantes (uma diferença de 18,1 pontos percentuais), superando a Turma A neste quesito⁵¹.

Tal avanço foi notado ao longo do ano pela escola, que no último bimestre letivo de 2016 decidiu retirar a Turma D do regime PIC (aquele em que, por terem “mais dificuldades”, não exigia que seus alunos seguissem o ritmo das demais salas no cumprimento dos objetivos de ensino do 2º ano, como explicado em item próprio, p. 71), reincluindo este grupo no expediente ordinário do currículo. Interessante perceber que esta melhora reconhecida pela Professora D e pela escola foi captada de forma sistemática na coleta empírica, atestando que aqueles alunos se desenvolveram e, como seria de se esperar em termos vigotskianos, suas possibilidades interpésicas iminentes também, representadas pelo aumento na VF do percentual médio do TAT-Total (83,8%) em comparação ao mesmo indicador do grupo na VI (74%). Tantos ganhos, fruto da internalização de signos/conteúdos escolares na atividade de estudo, serão detalhadamente explicados também no próximo item, referente às Intervenções ocorridas justamente na Turma D.

Outra mediação elucidativa das diferenças de tempo de atenção na tarefa foi o cálculo do desvio padrão dos percentuais médios de TAT-Pré-aux. e TAT-Total de cada turma para VI e VF. Como explicado anteriormente (p. 133), no caso desta pesquisa o desvio padrão foi utilizado para verificar a variabilidade dos resultados individuais dos sujeitos de uma mesma turma em relação a um determinado indicador quantitativo, ou seja, ele foi capaz de evidenciar se os tempos de atenção das crianças foram ou não muito diferentes

⁵¹ Obviamente os fatores externos intervenientes ocorridos na VI da Turma D colaboraram para esta diferença, como já explicado (vide Relatórios nos APÊNDICES 2.4.3 e 4.4.3), o que não invalidou o fato de que houve evidente melhora no TAT-Pré-aux., no TAT-Total e nos demais indicadores demonstrados adiante.

entre si numa mesma sala de aula. Na PLANILHA 17, a seguir, constam os resultados destes cálculos.

	TAT-Pré-aux.	TAT-Total
Turma A – VI	30,2%	13,6%
Turma B – VI	17,1%	9,1%
Turma C – VI	12,0%	7,8%
Turma D – VI	22,1%	15,7%
Turma A – VF	22,1%	10,7%
Turma B – VF	14,6%	8,9%
Turma C – VF	20,1%	9,8%
Turma D – VF	27,1%	12,9%

PLANILHA 17: Desvio padrão dos percentuais das Médias TAT-Pré-aux. e TAT-Total de cada turma para VI e VF. (Fonte: Elaborado pelo autor).

A planilha constatou que, em linhas gerais, todos os desvios foram bastante altos, o que significa que os rendimentos individuais dos sujeitos em relação às suas respectivas turmas variaram muito, demonstrando a complexidade do fenômeno. Se quanto maior o desvio padrão, menos próximo dos elementos numéricos está a média a eles associada, os resultados indicaram que as médias anteriormente utilizadas devem ser encaradas com parcimônia, uma vez que a variação entre os sujeitos foi grande. Isso não quer dizer que as Médias TAT-Pré-aux. e TAT-Total foram invalidadas na caracterização dos tempos de atenção na tarefa das turmas como um todo, mas é necessário ter em mente que, ao analisá-las, os alunos tiveram rendimentos bastante diferentes entre si.

Seguindo com um olhar mais atento à referida complexidade, foi possível notar na PLANILHA 17 que os desvios padrões das Turmas A e D foram sempre maiores que os das Turmas B e C. As primeiras demonstraram mais dificuldades atencionais e tiveram maiores diferenças de rendimentos individuais. Por outro lado, as turmas com maiores percentuais médios de tempos de atenção na tarefa foram também as com menores variações destes tempos entre seus sujeitos. Dito de outra forma, as Turmas B e C demonstraram maiores alcances atencionais e tiveram menores diferenças individuais; eram, portanto, mais homogêneas quanto às suas possibilidades de autocontrole da conduta⁵².

⁵² Esta afirmação não deve obnubilar o fato de que mesmo nestas salas os desvios padrões foram altos, ou seja, apesar de “menos diferentes” entre si, em turma alguma as crianças eram “iguais”.

O que explicaria tal evidência singular? Sem dúvida houve um correlato inverso entre o volume atencional em uma atividade de estudo e a heterogeneidade do desenvolvimento de cada aluno numa determinada sala de aula. O equívoco que não se deve cometer nesta análise foi considerar que melhores resultados atencionais vieram de salas que eram aprioristicamente mais homogêneas, o que tornaria este fator um falso pré-requisito para o desenvolvimento satisfatório da atenção voluntária⁵³. Se Vigotski e seus colaboradores estavam corretos nos princípios universais do desenvolvimento e na característica essencialmente social da atenção no sistema interspíquico, então foram nas demandas criadas na própria atividade de estudo dos sujeitos, guiadas sobretudo pelas professoras que lecionaram nas turmas B e C, que possibilitaram a internalização de signos/conteúdos escolares de forma mais consistente e equilibrada para estes alunos, fazendo com que seus desenvolvimentos atencionais atuais e iminentes se tornassem mais próximos entre si. Ou seja, justamente o contrário de um pré-requisito, o estado mais homogêneo do desenvolvimento dos alunos foi resultado do ensino como relação interspíquica entre professoras e crianças, configurando as diferenças percentuais observadas na PLANILHA 17. Constatar tal evidência não indicou que a aparente falta de atenção dos sujeitos seja a causa dessa diversidade, mas apenas uma característica que cria certas dificuldades pedagógicas importantes à organização do ensino, como se discutirá melhor posteriormente no texto.

Ainda sobre este ponto, os desvios padrões de todas as turmas foram menores para o TAT-Total em comparação ao TAT-Pré-aux., tanto na VI quanto na VF; isto é, a heterogeneidade das possibilidades atencionais individuais dos alunos ficou menor quando se mobilizou a dimensão interspíquica do desenvolvimento. Por exemplo: suponha-se que uma mesma tarefa realizada de forma individual e autônoma por crianças de uma sala de aula foi, em termos atencionais, para algumas muito simples e, para outras, impossível; isso obviamente causaria dificuldades para que um professor planejasse uma única tarefa que fosse pedagogicamente adequada para todos os seus alunos. Mas quando realizada a mesma tarefa de forma interspíquica (sob condução do professor e com vistas aos objetivos de ensino), o grupo torna-se mais homogêneo em suas possibilidades de atenção voluntária, o que facilitaria com que o docente desta vez conseguisse ensinar a todos ao mesmo tempo,

⁵³ Entendimento que muitas vezes se faz presente nas escolas, quando gestões pedagógicas agrupam em algumas salas os “bons alunos” e em outras os “ruins”, tendo por base o juízo errôneo de que certa homogeneidade no desenvolvimento do grupo seria por si pré-requisito para avanços nas aprendizagens.

com os mesmos recursos e mudanças mínimas nos procedimentos, fazendo a aula transcorrer melhor desta forma. Foi exatamente isso que os desvios padrões menores para o TAT-Total em comparação ao TAT-Pré-aux. nas 4 turmas demonstraram. Nas análises e sínteses sobre as Intervenções de Ensino Escolar se discutirá quais são exatamente estas mudanças nos procedimentos pedagógicos.

Outra camada de análise evidenciada em campo se referiu à comparação dos desvios padrões de um mesmo indicador para VI e VF. Os resultados da PLANILHA 17 (p. 149) demonstraram que, na maioria dos casos, o desvio foi menor no fim do ano do que o observado no início; incluindo as Turmas A e D, apesar das maiores queixas de desatenção e indisciplina. Ou melhor, na realização da tarefa das Verificações, a maior parte das turmas não apenas teve seus tempos de atenção médios aumentados, como teve também uma diminuição das diferenças entre os desempenhos individuais dos alunos de uma mesma turma, significando que elas se tornaram mais homogêneas no fim do ano – repetindo, inclusive as turmas “mais difíceis”, todas avançaram; também como resultado da ação de ensino das professoras e demais profissionais da educação envolvidos.

Finalizando este tópico, para que não reste qualquer dúvida de que as turmas participantes tiveram evidentes ganhos atencionais em suas atividades de estudo da VI para a VF, expôs-se os resultados gerais acerca das 4 propriedades da atenção (tenacidade, vigilância, distribuição, amplitude) que compuseram com o TAT o volume atencional médio das turmas, demonstrando assim que os avanços no tempo de atenção foram acompanhados de crescimentos nos percentuais de registros positivos destas propriedades na realização das tarefas das Verificações, conforme GRÁFICO 2.

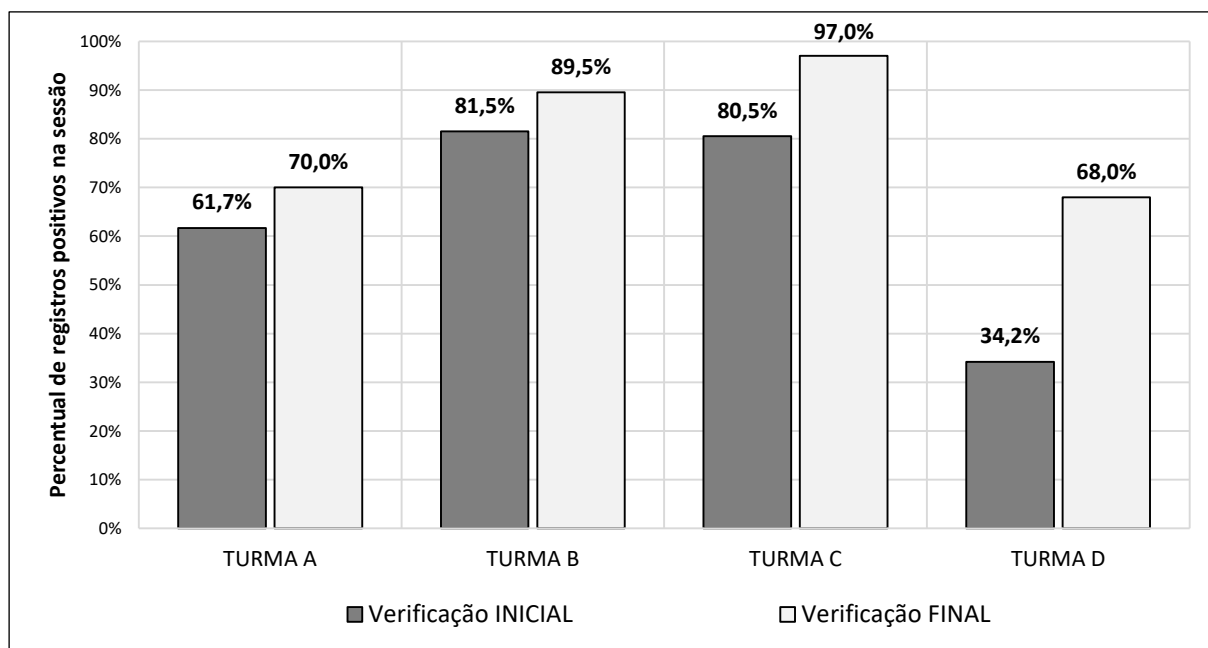


GRÁFICO 2: Percentual de registros positivos das 4 propriedades da atenção observadas na tarefa (tenacidade, vigilância, amplitude e distribuição) de cada turma para VI e VF. (Fonte: Elaborado pelo autor).

As 4 turmas tiveram melhores percentuais de registros positivos para as referidas propriedades da atenção no fim do ano em comparação ao início, mais uma vez com destaque para a Turma D, que proporcionalmente registrou também para estes indicadores os maiores avanços de volume atencional, apesar de inferior às demais salas em termos comparativos gerais (resultado da VF foi 33,8 pontos percentuais maior que da VI).

Todos estes indícios empíricos ainda bastante iniciais já foram capazes de atestar que houve sim mudanças nos tempos de atenção na tarefa das turmas participantes do começo para o fim do ano, sinalizando, em termos atuais e iminentes, avanços no desenvolvimento da atenção daquelas crianças, de maneira geral. Esta afirmação foi reforçada por meio da saturação de outras determinações referentes à sua articulação com demais indicadores, que se mostrará em seguida.

3.1.2 - Sobre o desempenho escolar na tarefa

Como se explicou no item do capítulo 2 destinado aos principais aspectos observados em campo, uma interpretação correta do significado do TAT só poderia ocorrer quando em relação com as demais facetas consideradas pertinentes ao objeto (vide FIGURA 2, p. 76), com base na premissa da totalidade dialética necessária à compreensão das determinações essenciais de um fenômeno em unidade com as exigências de um estudo em psicologia concreta, enunciadas nas diretrizes do capítulo 1 (p. 67). Sendo assim, para continuar com o

movimento de concreção do objeto, foi vital estabelecer mediações dos resultados do TAT com o desempenho escolar dos sujeitos nas tarefas de VI e VF.

Expôs-se no GRÁFICO 3 os percentuais de registros positivos de conclusão e realização correta da tarefa para as 4 turmas participantes no início e fim do ano letivo.

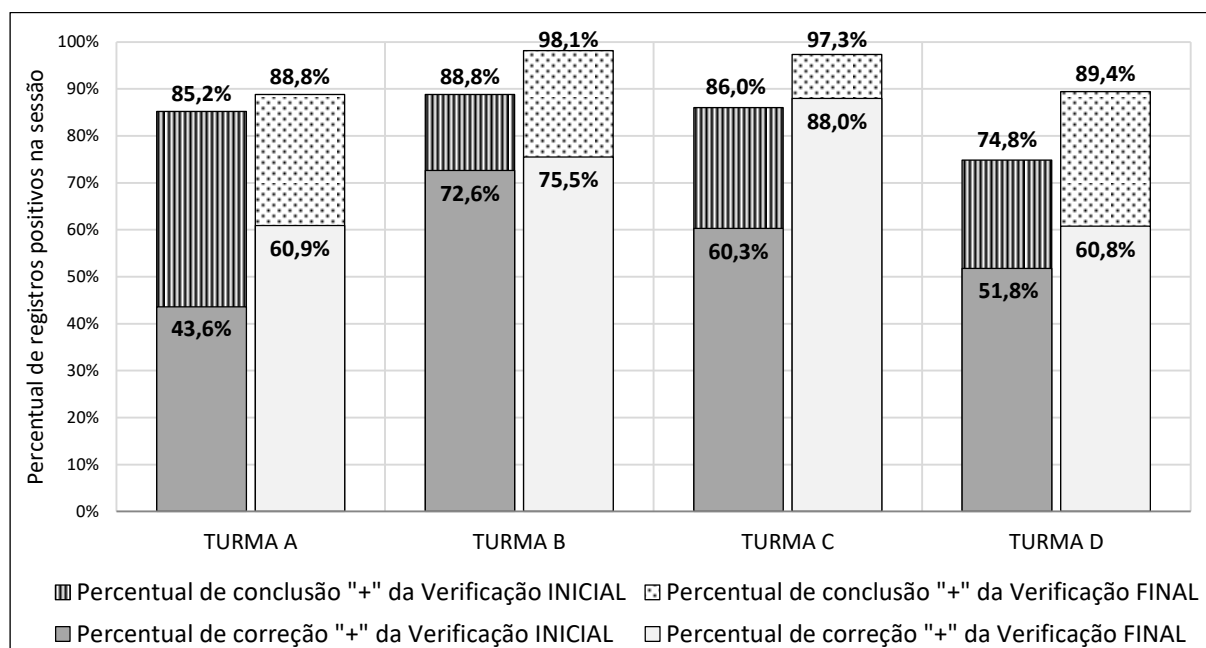


GRÁFICO 3: Percentual de registros positivos de conclusão e correção da tarefa de cada turma para VI e VF. (Fonte: Elaborado pelo autor).

Para a Turma A, os presentes tiveram 85,2% de registros positivos de conclusão da tarefa e 43,6% dos mesmos registros para sua realização correta durante a VI; já na VF, 88,8% dos registros de conclusão foram positivos e 60,9% desse tipo de registro para a realização correta da tarefa. Ao se comparar as duas colunas referentes à Turma A no GRÁFICO 3, ambos os indicadores aumentaram do começo para o fim do ano, com especial ganho nos acertos, o que é um dado pedagogicamente significativo, pois indicou que numa tarefa atencionalmente exigente, como a contida nos Cadernos de Aplicação, os sujeitos na VF conheciam melhor aqueles conteúdos do que na VI e foram mais capazes de objetivá-los na tarefa, caracterizando ganho de desenvolvimento escolar ao longo do ano.

Para a Turma B, os presentes tiveram 88,8% de registros positivos de conclusão da tarefa e 72,6% dos mesmos registros para sua realização correta durante a VI; já na VF, 98,1% dos registros de conclusão foram positivos e 75,5% desse tipo de registro para a realização correta da tarefa. Ao se comparar as duas colunas referentes à Turma B no GRÁFICO 3, também para ela ambos os indicadores aumentaram do começo para o fim do

ano, contudo com ganhos proporcionalmente menores que a Turma A, mas mesmo assim sempre superiores aos resultados totais desta, o que significa que os sujeitos da Turma B comparativamente concluíram e acertaram mais a tarefa.

Para a Turma C, os presentes tiveram 86% de registros positivos de conclusão da tarefa e 60,3% dos mesmos registros para sua realização correta durante a VI; já na VF, 97,3% dos registros de conclusão foram positivos e 88,8% desse tipo de registro para a realização correta da tarefa. Ao se comparar as duas colunas referentes à Turma C no GRÁFICO 3, obteve-se quadro muito semelhante ao da Turma B, com destaque às realizações corretas na VF, que foram as maiores entre as 4 turmas.

Para a Turma D, os presentes tiveram 74,8% de registros positivos de conclusão da tarefa e 51,8% dos mesmos registros para sua realização correta durante a VI; já na VF, 89,4% dos registros de conclusão foram positivos e 60,8% desse tipo de registro para a realização correta da tarefa. Ao se comparar as duas colunas referentes à Turma A no GRÁFICO 3, também se notou ganhos em ambos os indicadores, equiparando-se às marcas da Turma A, mas novamente ainda inferiores às Turma B e C.

Quando analisados os desempenhos escolares das turmas entre si, os percentuais no GRÁFICO 3 mostraram claramente que todas elas tiveram marcas melhores no fim do ano do que no início, o que foi um bom sinal do ponto de vista pedagógico, uma vez que era de se esperar que os alunos fossem mais capazes de concluir e acertar aquela tarefa depois de um novo ano de escolarização, ou seja, o processo de ensino daquele ano surtiu efeito para os dois indicadores. Porém chamou atenção o fato de que os resultados de conclusão foram sempre maiores que os de realização correta da tarefa. Isso indicou que alguns sujeitos até chegaram ao final das diversas partes do Caderno de Aplicação, mas tal fato nem sempre foi sinônimo de fazê-las corretamente.

Em contrapartida, não chegar ao fim de uma parte da tarefa já seria uma forma de errá-la; por isso, considerou-se o fato das crianças chegarem ao final, mesmo que sem acertar tudo, como um avanço no que se referiu ao desenvolvimento da atividade de estudo. Além disso, vale lembrar que estes resultados disseram respeito apenas aos registros positivos (+) de conclusão e correção. Como dito no protocolo de observação e registro (p. 122), havia a possibilidade de acertos parciais (+/-) de uma determinada parte da tarefa. Ao se observar os dados brutos, ficou claro que a maior porção das ocorrências de registros “não positivos” foram justamente para situações de acertos parciais (+/-) e não de

erros completos (-) (vide exemplos nas Folhas de Registro dos APÊNDICES 4.1.1, 4.2.1, 4.3.1 e 4.4.1). Em um contexto pedagogicamente adequado, um acerto parcial é geralmente componente do processo de um futuro acerto total, o que permitiu concluir que, mesmo nos casos de registros “não positivos”, a situação melhorou da VI para a VF quanto à objetivação das aprendizagens dos sujeitos, sejam elas antes ou depois de receberem auxílios pedagógicos.

Em termos vigotskianos, os resultados gerais destes indicadores consubstanciaram as afirmações do subitem anterior: houve correlato direto entre a ampliação dos tempos de atenção voluntária na tarefa com a melhora do desempenho escolar geral dos sujeitos numa atividade de estudo, tanto porque no fim do ano foram mais capazes de concluí-la quanto de realizá-la corretamente (mais corretamente na VF do que na VI). Reiterando as diretrizes do capítulo 1, o que fez ampliar os tempos de atenção médios das crianças nas aulas, diminuindo as diferenças individuais de desenvolvimento atual e iminente dentro das turmas, foi a internalização de signos/conteúdos escolares ensinados por suas respectivas professoras ao longo de 2016 que, essencialmente por esta razão, engendraram intersiquicamente capacidades intrapsíquicas que possibilitaram a melhora na conclusão e realização correta da tarefa, como ficou patente na comparação dos GRÁFICOS 1 e 3 (p. 143 e 153).

Seria equivocado o entendimento inverso, de que as melhoras atencionais observadas foram a causa dos avanços no desempenho escolar. Mais uma vez, tal interpretação distorcida do real denotaria desconhecimento das leis do desenvolvimento psíquico e dos determinantes sociais da atenção como função superior, contudo é justamente o que fazem organicistas que procuram bioquimicamente garantir a atenção de uma criança para só então começar a ensiná-la o quer que seja. Estes resultados demonstraram uma correlação que não pode ser ignorada: a atenção se desenvolveu na medida em que os conteúdos escolares se tornaram ferramentas psíquicas da atividade de estudo e não por quaisquer outros fatores atrativos externos em si ou por estados bioquímicos artificialmente produzidos por medicamentos, seja para grupos de crianças com razoável autocontrole da conduta em contexto escolar (como as Turmas B e C), seja para grupos repletos de queixas pedagógicas e disciplinas (como as Turmas A e D); todas se desenvolveram sob este mesmo traço essencial do fenômeno (o que ficará detalhadamente demonstrado nas Intervenções de Ensino, no próximo item).

Outra mediação que corroborou este desenlace esteve na evidente diminuição dos tempos integrais das sessões entre VI e VF numa mesma turma, mencionados no subitem anterior e que se explicaram na relação com os indicadores de desempenho na tarefa. Recuperando estas informações, as durações integrais das sessões de coleta das Turmas A, B, C e D na VI foram, respectivamente: 88, 81, 70 e 108 minutos; já para a VF foram, também respectivamente: 78, 80, 73 e 81 minutos. Notou-se que os tempos totais das Turmas B e C variaram pouco, enquanto das Turmas A e D, com mais queixas escolares e atencionais, diminuíram de forma acentuada⁵⁴, mostrando que o aumento dos percentuais de conclusão e realização correta da tarefa contidas no GRÁFICO 3 repercutiram diretamente na redução do tempo que estas crianças precisaram para realizar todas as fases da longa tarefa das Verificações, uma vez que dominavam melhor no fim do ano os conteúdos nela exigidos e tinham suas atividades de estudo mais bem consolidadas na VF do que na VI.

A implicação disto para a interpretação das mediações sobre a duração atencional registradas no GRÁFICO 1 foram significativas. Já que os participantes levaram menos tempo para terminar as Verificações Finais, precisaram também de menores recursos atencionais voluntários para fazê-lo. Em suma, como aludido, recurso atencional algum dura para sempre, mesmo nas melhores condições de ensino, ainda mais no caso de crianças de 6 e 7 anos; um domínio consistente dos alunos sobre os conteúdos ensinados pelas professoras, não só lhes deu maiores capacidades voluntárias de estabelecimento da imagem focal segundo os motivos da atividade, mas também fez com que a tarefa se tornasse para eles menos difícil/extenuante, possibilitando que o volume atencional iminente que possuíam, na relação com suas professoras, fossem suficientes para realizá-la satisfatoriamente. Ora, não serão as crianças a organizar as aulas tendo em vista este aspecto pedagógico que favorece o desenvolvimento da atenção voluntária, mas sim será o docente, que sabendo das possibilidades atuais e iminentes de seus alunos e dos objetivos de ensino a alcançar, quem organizará sua aula tomando estes cuidados.

Por último, poder-se-ia questionar o fato de que nenhuma turma chegou a 100% de conclusão e muito menos de correção da tarefa. Não seria de se esperar que ao final do 2º

⁵⁴ A exceção foi a Turma C, que teve seu tempo na VF aumentado em 3 minutos em comparação à VI e, mesmo assim, foi o menor tempo de integralização de uma Verificação no fim do ano, o que significou que esta diferença não implicou em déficits de atenção ou autocontrole da conduta, muito menos indicaram uma apropriação precária de conteúdos escolares pelos alunos desta sala. Vale destacar também que a Turma D foi a que teve proporcionalmente a maior diminuição do tempo integral da sessão na VF em relação à VI (25% a menos), o que será explorado com mais detalhes no item das Intervenções de Ensino Escolar.

ano os sujeitos já fossem capazes de realizar sozinhos e sem erros todas as suas partes? Especialmente porque se tratavam de conteúdos e níveis de dificuldade das apostilas do 1º ano?

Para esclarecer esta questão é preciso manter em mente que as Verificações eram tarefas longas e exigentes, que mesmo tendo um formato de aula, não privilegiaram o ensino daqueles conteúdos (que ficou evidente que não eram de absoluto domínio por partes dos sujeitos, mesmo na VF), mas na verificação de funções atencionais e demais capacidades escolares e de autocontrole das turmas como um todo, como explicado em item próprio (p. 76). Por isso, a rigor, as Verificações não poderiam ser consideradas momentos totalmente adequados ao ensino-aprendizagem, sobretudo pela enorme demanda de concentração que exigiram da/na atividade de estudo ainda em consolidação para crianças de 6 e 7 anos. É plausível supor que praticamente todos os sujeitos seriam capazes de concluir corretamente todas as partes da tarefa se tivessem para isso mais oportunidades e outra organização do ensino; mas nas condições de avaliação em que estavam era de se esperar que não chegassem a tanto. Mesmo assim, como dito, todas as salas avançaram (com destaque para a Turma C na VF, que se aproximou deste resultado ideal apesar das condições dificultadoras).

3.1.3 - Sobre os auxílios pedagógicos individuais

Compôs-se às mediações anteriores mais um aspecto muito importante do fenômeno, de especial relevância para a psicologia vigotskiana, que foram os indicadores relacionados aos auxílios pedagógicos individuais⁵⁵. Segundo o que foi conceituado no capítulo 1 e operacionalizado no capítulo 2, foram as ocorrências de auxílios junto aos sujeitos por parte do pesquisador que distinguiram o cômputo do TAT-Pré-aux. e TAT-Total, isto é, foram eles que sinalizaram que os sujeitos haviam, por algum motivo, esgotado suas possibilidades autônomas de realização da tarefa naquelas circunstâncias e precisavam de intervenção pedagógica intersíquica do pesquisador para seguirem na atividade de estudo

⁵⁵ Como constou no protocolo de observação (p. 122), também foram registrados auxílios pedagógicos coletivos quando o pesquisador deu explicações adicionais e/ou controlou externamente a atenção de todos os sujeitos de uma turma ao mesmo tempo. Contudo, estes episódios foram relativamente escassos (além do já previsto nos planos da aula) e não geraram ocorrências suficientes para a composição dos dados. Além disso, não foi possível observar quantos ou quais sujeitos foram efetivamente afetados por estes auxílios coletivos, inviabilizando um registro preciso do efeito destes sobre a conduta das crianças. A pertinência desta questão, no entanto, será mais bem investigada nas mediações relativas às Intervenções de Ensino, no próximo item, sobretudo ao se discutir a questão da atenção voluntária externa em relação à forma de organização das aulas.

em curso, seja porque não dominavam o suficiente o conteúdo escolar em pauta, seja porque realmente chegaram ao limite de duração de suas atenções internas. Portanto, estes indicadores afetaram diretamente os dados referentes aos tempos de atenção na tarefa; daí a importância de articulá-los na busca das mediações particulares do fenômeno.

Em relação aos indicadores quantitativos ligados aos auxílios pedagógicos individuais realizados pelo pesquisador durante a VI e VF, os GRÁFICOS 4 e 5 a seguir reúnem os resultados percentuais e médios para as 4 turmas participantes.

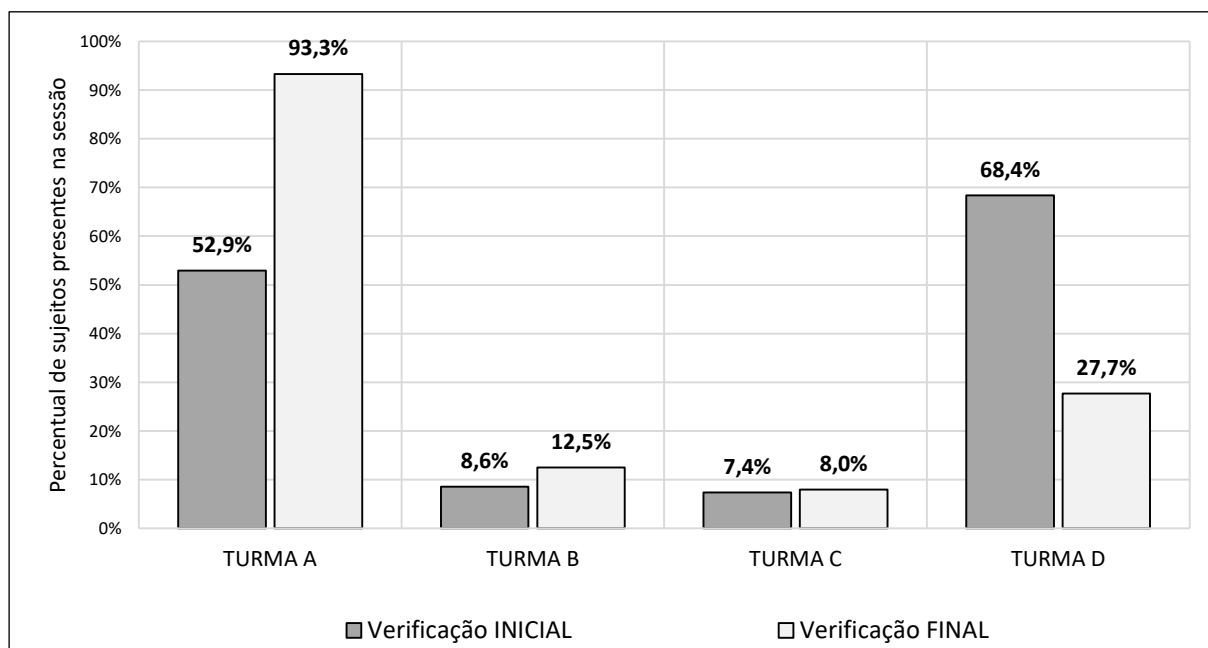


GRÁFICO 4: Percentual de sujeitos de cada turma que receberam auxílios pedagógicos individuais ao menos uma vez para VI e VF. (Fonte: Elaborado pelo autor).

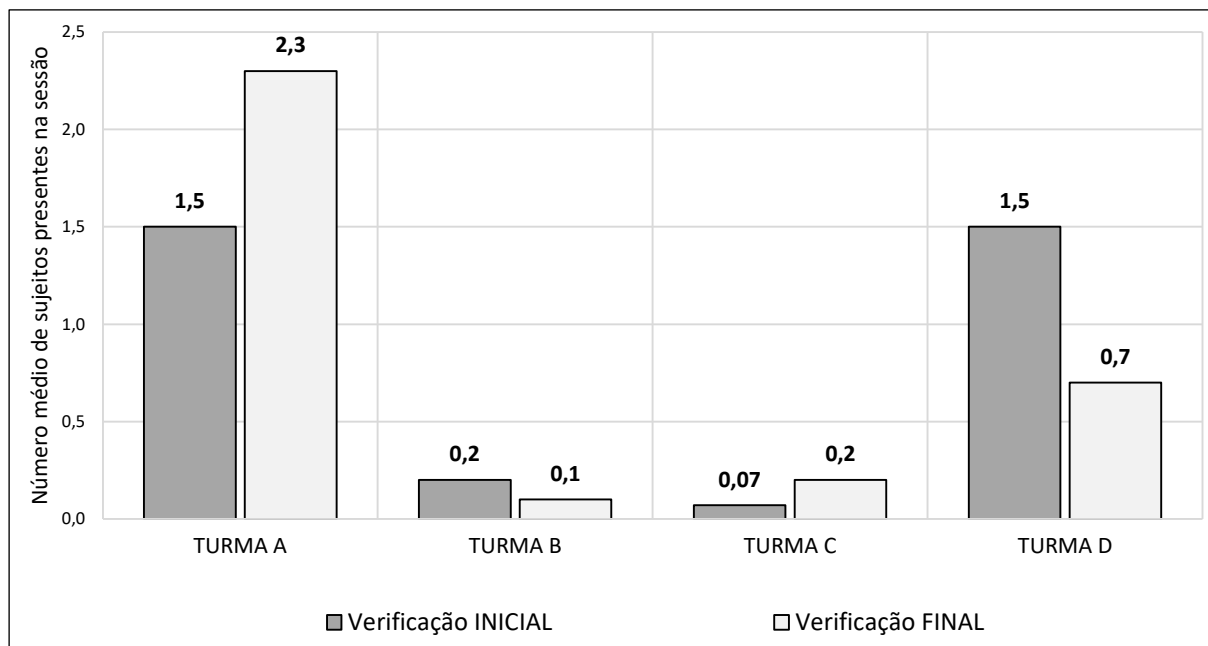


GRÁFICO 5: Média de auxílios pedagógicos individuais por sujeito de cada turma para VI e VF. (Fonte: Elaborado pelo autor).

Para a Turma A, 52,9% dos presentes receberam auxílios pedagógicos individuais ao menos uma vez durante a tarefa na VI, com uma média de 1,5 ocorrência por sujeito; já na VF, 93,3% dos presentes receberam auxílios ao menos uma vez, com uma média de 2,3 ocorrências por sujeito. Ao se comparar as duas colunas referentes à Turma A nos GRÁFICOS 4 e 5, identificou-se um aumento significativo no percentual de participantes que receberam os auxílios, aumentando também a média deste indicador por sujeito.

Com esta informação foi possível elucidar a contradição enunciada anteriormente acerca do comportamento peculiar desta turma em relação às demais, quanto ao percentual médio do TAT-Pré-aux., que diminuiu drasticamente no fim do ano, apesar do TAT-Total aumentar (vide GRÁFICO 1, p. 143). Seria de se esperar que o TAT-Pré-aux. aumentasse na VF em comparação à VI e não o contrário, como ocorrera na Turma D, por exemplo. Se a Turma A demonstrou melhoras em seus conhecimentos escolares, sendo capaz de concluir e acertar mais a tarefa no fim do ano (vide GRÁFICO 3, p. 153), demonstrando que houve avanços na internalização dos signos/conteúdos escolares, então suas funções atencionais internas e autocontrole da conduta também deveriam indicar melhoras e não o inverso; o que aparentemente contradiz as premissas teóricas vigotskianas.

Mas os GRÁFICOS 4 e 5 evidenciaram que a Turma A teve um igualmente drástico aumento nas ocorrências de auxílios pedagógicos individuais na VF em comparação com a VI (o maior das 4 salas). Isto quer dizer que aqueles alunos solicitaram/demandaram do

pesquisador muito mais ajuda no fim do que no começo do ano, atingindo quase todos os presentes (93,3% deles, o que não ocorreu nas demais salas). Segundo o protocolo de observação e registro, esta atitude geral da Turma A fez com que o cômputo de seus TAT-Pré-aux. se encerrasse cedo durante a VF, fazendo decrescer o percentual médio deste indicador.

Eis o que os dados empíricos em si não revelaram à primeira vista: isso não significou um problema do ponto de vista pedagógico; muito pelo contrário, em um grupo de alunos com domínio bastante precário de conteúdos escolares e tantas queixas de desatenção e indisciplina, a postura expressa por eles de solicitar/demandar mais auxílios foi excelente para o processo pedagógico, caracterizando, assim, um avanço na atividade de estudo daquelas crianças em comparação à conduta que apresentaram no início do ano (vide Relatórios da VI e VF na Turma A, APÊNDICES 2.1.3 e 4.1.3, respectivamente). Agora existiam para eles e faziam-lhes mais sentido os motivos daquela atividade de estudo, buscando auxílio do pesquisador para concluir corretamente as ações de estudo exigidas na tarefa (tanto que o TAT-Total da VF, como expressão da dimensão intersíquica da atenção, superou o registrado do início do ano).

Isso não significou que a Turma A ultrapassou todas as dificuldades pedagógicas que tinha (que ainda eram muitas), mas sinalizou que estava no caminho certo para fazê-lo; o que só se consumaria por meio da ação de ensino corretamente estruturada e conduzida pela professora e equipe pedagógica da escola. Enfim, o que parecia inicialmente um problema na interpretação multideterminada do fenômeno concreto, mostrou-se um ganho no desenvolvimento da atividade de estudo destas crianças.

Para a Turma B, 8,6% dos presentes receberam auxílios pedagógicos individuais ao menos uma vez durante a tarefa na VI, com uma média de 0,2 ocorrência por sujeito; já na VF, 12,5% dos presentes receberam auxílios ao menos uma vez, com uma média de 0,1 ocorrência por sujeito. Ao se comparar as duas colunas referentes à Turma B nos GRÁFICOS 4 e 5, notou-se um pequeno aumento no percentual de sujeitos que foram auxiliados, mas mesmo assim o índice permaneceu comparativamente baixo, o que indicou que eles solicitaram/demonstraram pouca necessidade de recebê-los, somando-se aos demais

indicadores já discutidos e reforçando à afirmativa de que esta sala tinha suficientes recursos atencionais e capacidades escolares para realizar as tarefas da VI e VF⁵⁶.

Para a Turma C, 7,4% dos presentes receberam auxílios pedagógicos individuais ao menos uma vez durante a tarefa na VI, com uma média de 0,07 ocorrência por sujeito; já na VF, 8% dos presentes receberam auxílios ao menos uma vez, com uma média de 0,2 ocorrência por sujeito. Ao se comparar as duas colunas referentes à Turma C nos GRÁFICOS 4 e 5, ficou evidente que os resultados da sala foram muito próximos nas duas sessões e ainda mais baixos que os observados na Turma B (apesar de um pequeno aumento na média de auxílios para a VF), o que também sinalizou que os sujeitos dessa sala solicitaram/demonstraram pouca necessidade de recebê-los.

Assim como a Turma A, a Turma C também teve seu TAT-Pré-aux. reduzido na VF em comparação à VI, apesar da discrepância ser percentualmente bem menor (vide GRÁFICO 1, p. 143). Porém, diferentemente da primeira, a Turma C teve ótimos índices de conclusão e correção da tarefa (vide GRÁFICO 2, p. 153) e poucas ocorrências de auxílios pedagógicos individuais. Isso denotou que a redução no TAT-Pré-aux. da Turma C deve razões bem distintas daquelas constatadas na Turma A. Segundo o que se acabou de explicar, a causa da redução do TAT para esta foi um aumento significativo dos auxílios, haja vista que a Turma A realmente precisava deles para realizar a tarefa. Mas, como constou no Relatório da VF na Turma C (vide APÊNDICE 4.3.3), seu percentual médio de tempo de atenção na tarefa reduziu-se porque 75% dos sujeitos presentes a terminaram rapidamente e sem

⁵⁶ Como constou em Relatório (vide APÊNDICE 4.2.3), o sujeito A14 fora realocado da Turma A para a Turma B pouco tempo antes de acontecerem as Verificações Finais. Isso ocorrera por decisão da Professora A e coordenação pedagógica, com o consentimento da Professora B, porque o referindo aluno tinha tantos conflitos em sua sala de origem e estava de tal forma alheio ao processo pedagógico, que a medida veio como uma forma de, por um lado, aliviar as dificuldades encontradas pela Professora A com sua turma e, por outro, avaliar se a mudança para um grupo mais desenvolvido, como a Turma B, colaboraria para que o aluno A14 fosse reincluído no processo pedagógico. Isso criou um contraste enorme entre as possibilidades atencionais e de autocontrole da conduta na atividade de estudo de A14 em comparação os demais alunos da Turma B (tanto que ele mal realizou a tarefa da VF, circulando pela sala quase todo o tempo). Para ilustrar, em relação aos indicadores de auxílios pedagógicos, foram 18 ocorrências observadas ao longo dos 80 minutos de sessão, das quais 15 foram solicitadas/demandadas por esta criança em específico (lembrando que o grupo neste dia estava composto por 27 alunos ao total). Portanto, no momento do cálculo deste e de outros indicadores da Turma B para VF, o pesquisador optou por não considerar os dados advindos especificamente da observação de A14, realizando percentuais, médias e desvios padrões apenas com os dados dos demais sujeitos. Esta escolha ocorreu porque o aluno em questão tinha acabado de chegar naquela sala, mal conhecia os colegas ou a professora e, portanto, ainda não se integrara ao grupo; estava lá, em verdade, apenas como uma media emergencial da escola naquele momento. Ademais, apesar da situação paliativa, julgou-se o ocorrido como positivo para A14, que certamente teve na Turma B, dali em diante, melhores condições intersíquicas de desenvolvimento.

demandarem auxílios (vide também Folha de Registro desta sessão no APÊNDICE 4.3.1), caracterizando assim o fim do cômputo do TAT-Pré-aux. sem necessidade de registro de TAT-Total, como previsto no protocolo de observação e registro (p. 122). Sintetizando, o tempo de atenção autônoma na tarefa e o domínio dos conteúdos para 75% dos presentes na Turma C foi suficiente para concluí-la sem dificuldades, o que foi na verdade um ótimo resultado, ao contrário do que poderia sugerir um primeiro contato com estes índices.

Para a Turma D, 68,4% dos presentes receberam auxílios pedagógicos individuais ao menos uma vez durante a tarefa na VI, com uma média de 1,5 ocorrência por sujeito; já na VF, 27,7% dos presentes receberam auxílios ao menos uma vez, com uma média de 0,7 ocorrência por sujeito. Ao se comparar as duas colunas referentes à Turma D nos GRÁFICOS 4 e 5, observou-se o movimento inverso ao da Turma A, demonstrando que apesar das queixas semelhantes, as salas tiveram mais uma vez comportamentos distintos em vários aspectos. Neste caso o percentual de sujeitos que solicitaram/demandaram auxílios diminuiu bastante na VF (proporcionalmente a maior queda das 4 salas), assim como se reduziu para menos da metade a média de ocorrências por sujeito, sinalizando uma postura mais autônoma do grupo diante da tarefa.

Isto reforçou que, de fato, a Turma D obteve importantes avanços no desenvolvimento atencional e escolar do começo para o fim do ano, apesar das queixas que recebia. Mesmo tendo os mesmos índices de conclusão e correção da tarefa na VF que a Turma A (vide GRÁFICO 3, p. 153), a Turma D nesta altura adquirira maior autonomia em sua realização, o que se explicou por uma internalização de signos/conteúdos escolares mais sólida que daquela. De qualquer forma, mesmo com as mudanças observadas na Turma D, mantiveram-se para estes indicadores as diferenças entre os grupos tanto para VI quanto para VF: as Turmas B e C solicitaram/demandaram nitidamente menos auxílios individuais que as Turmas A e D.

As tarefas dos Cadernos de Aplicação se tratavam, como explicado, de conteúdos do 1º ano do Ensino Fundamental, supostamente já internalizados pelos participantes da pesquisa antes do início da coleta. Por este motivo os resultados indicaram que as turmas que melhor aprenderam estes conteúdos quando estavam no 1º ano demandaram/solicitaram menos auxílios pedagógicos individuais, uma vez que aqueles conhecimentos já faziam parte de suas aprendizagens consolidadas e tinham mais autonomia para realizar a tarefa sozinhos. Por sua vez, as turmas que estavam com estes

conteúdos ainda não totalmente apropriados, mesmo no fim do 2º ano, precisaram de mais auxílios do pesquisador para seguir adiante.

Com estes resultados iniciais, um traço interessante para a pesquisa estabelecido pela comparação do TAT-Pré-aux. com o TAT-Total em cada sessão foi que, quanto maiores as diferenças entre os percentuais médios deste dois indicadores num mesmo dia de coleta, mais evidentes foram as dificuldades no autocontrole da conduta das turmas de participantes e vice-versa, para VI e VF. Como explicitou claramente o GRÁFICO 1 (p. 143), as Turmas B e C tiveram diferenças do TAT-Pré-aux. em relação ao TAT-Total muito menores que as Turmas A e D, ao passo que aquelas demonstraram um autocontrole da conduta na atividade de estudo mais desenvolvido que estas, o que foi reforçado nos demais indicadores expostos agora.

Tal traço pode ser explicado na dinâmica inter e intrapsíquica do desenvolvimento da atenção voluntária da seguinte forma: para as Turmas B e C, com capacidades volitivas mediadas por signos escolares mais bem internalizados, o tempo de atenção na tarefa se estendeu sem a necessidade de auxílios até quase o fim das sessões para VI e VF, ocorrendo para poucos alunos destas salas a exigibilidade de auxílios para que continuassem atentos, como se evidenciou nos GRÁFICOS 4 e 5 (p. 158-159), tornando pequena a diferença entre estes indicadores. Em uma palavra, as possibilidades intrapsíquicas atencionais e de autocontrole da conduta destas turmas foram suficientes para as exigências da atividade de estudo em curso; ocorrendo de forma distinta nas Turmas A e D, que precisaram de mais auxílios pedagógicos para se manterem realizando a tarefa até o final, com maiores dificuldades no autocontrole da conduta, justificado por um domínio comparativamente mais precário dos signos/conteúdos escolares demandados pela tarefa, o que culminou na diferença maior entre TAT-Pré-aux. e TAT-Total.

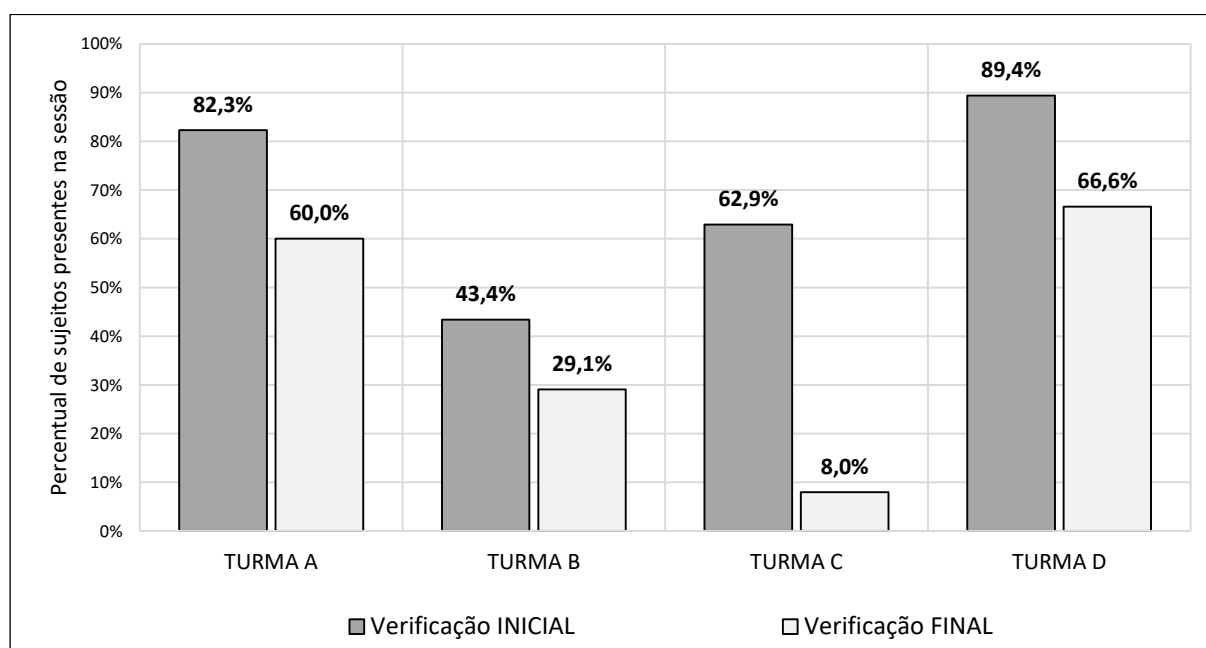
Porém, ainda ciente das sutis contradições a que um fenômeno está submetido, é preciso cautela em afirmar que ocorrências menores de auxílios pedagógicos sempre indicaram mais volume atencional e desempenhos escolares melhores na tarefa. Uma sala poderia aprender bem os conteúdos que lhe foram ensinados e nem por isso solicitarem/demandarem pouca atenção individual de seu professor. Inclusive, aprenderam melhor justamente porque estavam sempre sendo auxiliados pedagogicamente, como foi o caso da Turma A, uma vez que são nas relações interpessoais que funções intrapsíquicas se desenvolvem e mais uma vez ficou evidenciado como o ensino deve se adiantar e promover

desenvolvimento, conforme dito no primeiro capítulo. O cerne da questão fica, à vista disso, não no indicador quantitativo em si ou mesmo em seus cruzamentos, mas na forma como a dinâmica entre conteúdo-forma-destinatário se estabeleceu nesta ou naquela sala, neste ou naquele dia de aula, como se demonstrará em seus traços particulares no item sobre as Intervenções de Ensino.

3.1.4 - Sobre as suspensões da tarefa

O último aspecto observado em campo relatado adiante serão os indicadores relativos às suspensões⁵⁷ na realização da tarefa por parte dos sujeitos, durante as sessões da VI e VF. Estes índices compuseram de forma conclusiva as mediações iniciais sobscritas acerca das Verificações, uma vez que foram os indicadores que mais diretamente sinalizaram as mudanças do alcance do autocontrole da conduta das crianças no ano letivo de 2016, pois foram as suspensões que indicaram se os sujeitos paravam ou não de fazer a tarefa, assim como se o faziam diversas vezes ou não numa mesma sessão de coleta.

Em relação aos indicadores quantitativos ligados às suspensões da tarefa para VI e VF, os GRÁFICOS 6 e 7 a seguir sintetizam os resultados percentuais e médios para as 4 turmas participantes.



⁵⁷ Não houve ocorrências suficientes de abandonos da tarefa que possibilitassem cálculos para este indicador, como previsto no protocolo de observação e registro. Sinal de que, bem ou mal, os sujeitos raramente deixaram de tentar fazer as tarefas escolares a eles apresentadas, independentemente de seus conteúdos, formas e contextos; um bom sinal do ponto de vista pedagógico.

GRÁFICO 6: Percentual de sujeitos de cada turma que suspenderam ao menos uma vez a tarefa para VI e VF. (Fonte: Elaborado pelo autor).

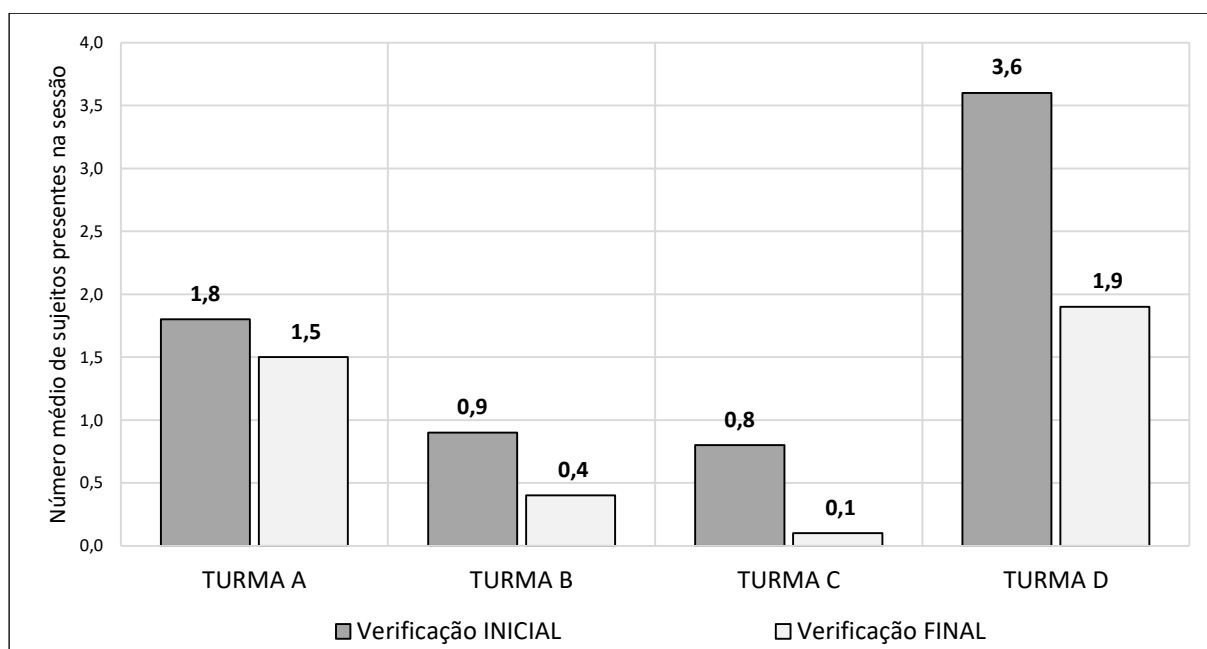


GRÁFICO 7: Média de suspensões da tarefa por sujeito de cada turma para VI e VF. (Fonte: Elaborado pelo autor).

Para a Turma A, 82,3% dos presentes suspenderam ao menos uma vez a tarefa durante a VI, com uma média de 1,8 suspensão por sujeito; já na VF, 60% dos presentes suspenderam ao menos uma vez a tarefa, com uma média de 1,5 suspensão por sujeito. Ao se comparar as duas colunas referentes à Turma A nos GRÁFICOS 6 e 7, identificou-se uma diminuição no percentual de presentes que incorreram em suspensão da tarefa, diminuindo também a média deste indicador por sujeito, ou seja, no fim do ano os sujeitos desta turma pararam em geral menos vezes de realizar a tarefa do que o observado inicialmente.

Levando em conta os resultados anteriormente expostos sobre a Turma A e seu comportamento aparentemente peculiar, a redução do número de suspensões e a diminuição da média destas por sujeito na VF somou-se aos argumentos precedentes de que a sala teve sim avanços no desenvolvimento atencional e na atividade de estudo, fruto de melhoras da apropriação dos conteúdos escolares (vide GRÁFICO 3, p. 153), mesmo que para isso tenham demandado mais auxílios individuais (vide GRÁFICOS 4 e 5, p. 158-159). Do ponto de vista pedagógico, o aumento dos auxílios não foi em si um revés também porque não foi acompanhado do aumento dos registros de suspensões; ou seja, não foi um problema que as crianças tenham demandado/solicitado mais atenção individualizada do

pesquisador, se neste processo não cessaram suas atividades de estudo. A preocupação pedagógica viria diante de situação inversa, em que a diminuição do TAT-Pré-aux. estivesse acompanhada do aumento das suspensões, o que os resultados mostraram que não foi o caso da Turma A, pois seus sujeitos apenas demandaram/solicitaram ajuda cedo ao pesquisador e não simplesmente se distraíram e deixaram de fazer a tarefa. Se ainda restavam dúvidas sobre os progressos da Turma A, este último grupo de indicadores encerrou a questão; sem com isso, evidentemente, deixar de reconhecer que a sala ainda precisava avançar comparativamente às demais, tanto que permaneceu no fim do ano na condição de turma PIC, segundo a avaliação da escola.

Para a Turma B, 43,4% dos presentes suspenderam ao menos uma vez a tarefa durante a VI, com uma média de 0,9 suspensão por sujeito; já na VF, 29,1% dos presentes suspenderam ao menos uma vez a tarefa, com uma média de 0,4 suspensão por sujeito. Ao se comparar as duas colunas referentes à Turma B nos GRÁFICOS 6 e 7, também se constatou diminuição no percentual de alunos que incorreram em suspensão da tarefa, diminuindo também a média por sujeito. Portanto, os índices destes indicadores, que já não eram comparativamente grandes para a turma no começo do ano, tornaram-se ainda menores no fim; corroborando as já demonstradas características satisfatórias de desenvolvimento da atividade de estudo e autocontrole da conduta deste grupo de sujeitos.

Para a Turma C, 62,9% dos presentes suspenderam ao menos uma vez a tarefa durante a VI, com uma média de 0,8 suspensão por sujeito; já na VF, somente 8% dos presentes suspenderam ao menos uma vez a tarefa, com uma média de 0,1 suspensão por sujeito. Ao se comparar as duas colunas referentes à Turma C nos GRÁFICOS 6 e 7, observou-se uma diminuição no percentual de crianças que incorreram em suspensão durante a tarefa (a maior diferença percentual entre as 4 turmas da VI para a VF), diminuindo também a média por sujeito deste indicador para quase nula. Isso significou que as crianças da Turma C, que no começo do ano até pararam bastante de fazer a tarefa, no fim ficaram quase todas a realizando sem uma única suspensão durante os 73 minutos de duração da VF; superando inclusive a marca da Turma B, o que indicou como foram significativos seus avanços neste grupo em relação ao autocontrole da conduta em uma atividade de estudo.

Para a Turma D, 89,4% dos presentes suspenderam ao menos uma vez a tarefa durante a VI, com uma média de 3,6 suspensão por sujeito; já na VF, 66,6% dos presentes suspenderam ao menos uma vez a tarefa, com uma média de 1,9 suspensão por sujeito. Ao

se comparar as duas colunas referentes à Turma D nos GRÁFICOS 6 e 7, observou-se mais uma vez a diminuição no percentual de participantes que incorreram em suspensão da tarefa, configurando também a maior diminuição, em números absolutos, da média deste indicador por sujeito registrada nas Verificações. Isso indicou que, durante a VI, quase todos os alunos da sala pararam mais de uma vez de realizar a tarefa, mas na VF estes números caíram significativamente.

Relacionando estes resultados das suspensões da Turma D aos indicadores anteriormente discutidos para esta sala, ficou mais nítido porque seu tempo integral da sessão foi o que proporcionalmente mais diminuiu em comparação com os outros grupos de sujeitos. Como constou nos Relatórios (vide APÊNDICES 2.4.3 e 4.4.3) e fora supracitado, na VI a Turma D levou 108 minutos para concluir a tarefa, enquanto na VF levou somente 81 minutos (uma redução de 25%), aproximando-se do tempo das demais salas. Tal redução foi reflexo direto do fato das crianças da Turma D pararem muitos menos de realizar a tarefa na VF e, por isso, fazendo-a mais rapidamente. Por sua vez, a queda nas suspensões foi fruto de um domínio mais consistente dos signos/conteúdos escolares (vide GRÁFICO 3, p. 153), que foram engendrados na relação intersíquica de ensino conduzida sobretudo pela Professora D ao longo de 2016, marcando de forma contundente o traço universal da internalização de signos como essência do desenvolvimento de funções superiores, incluindo a atenção voluntária, como também ficou claro nos escores da Turma D no GRÁFICO 1 (p. 143).

Quando comparados os resultados entre as turmas no início e no fim do ano, os GRÁFICOS 6 e 7 (p. 165-165) demonstraram que todas elas registraram diminuição dos percentuais de sujeitos que suspenderam as tarefas, assim como uma diminuição das médias destas ocorrências por participantes presentes nas sessões. Isso quer dizer que, do começo para o fim do ano, as crianças se mostraram em geral mais capazes de fazer a longa tarefa contida nos Cadernos de Aplicação sem tantas interrupções quanto inicialmente, o que foi um resultado pedagogicamente desejável, além de denotar desenvolvimento do autocontrole da conduta destes alunos em uma atividade de estudo.

Sintetizando estes aos demais indicadores antes expostos, ficaram respondidas as perguntas feitas no início deste item sobre as diferenças entre VI e VF, concluindo que elas não apenas existiram, mas que foram significativas pelas suas magnitudes, mormente nas turmas com mais queixas pedagógicas e disciplinares, das quais o maior destaque foi a Turma D. Os motivos destas mudanças também foram demonstrados pelos avanços no

domínio dos signos/conteúdos escolares, fruto dos processos pedagógicos implementados por professoras e demais profissionais da escola envolvidos, mesmo que com efetividades diferentes segundo as possibilidades de cada docente e de acordo com o momento de consolidação da atividade de estudo no qual estavam seus diversos alunos. Isso não significou, por outro lado, que tudo no fim de 2016 estava correndo muito bem em sala de aula. As sessões de VF com as Turmas A e D foram difíceis do ponto de vista pedagógico e ainda havia sensíveis dificuldades quanto ao autocontrole e atenção voluntária dos alunos destas salas (para conhecimento das expressões singulares destas dificuldades vide Relatórios nos APÊNDICES 4.1.3 e 4.4.3).

Finalizando, destacou-se que todos estes resultados e suas diversas mediações mostraram que nenhuma das 4 turmas foi exatamente igual à outra. Seja em um ou mais aspectos, cada uma teve certas condutas diferentes das demais, desejáveis ou não ao processo pedagógico, indicando que, em suas expressões singulares, realmente fenômeno algum é igual ao outro e, por isso, Pasqualini e Martins (2015) foram precisas em dizer que em si são únicos e irrepetíveis. Dando razão a Kosik (1976, p. 11) ao afirmar que a forma aparente de um fenômeno “é um claro e escuro de verdade e engano”, que ao mesmo tempo em que revela também esconde, estas autoras tinham razão ao afirmar que por meio de traços universais de um fenômeno, no caso a internalização de signos nas relações inicialmente intersíquicas aplicadas ao processo de ensino escolar e ao desenvolvimento da atenção voluntária, foi possível ir além de tal aparência e encontrar determinantes que se aplicaram a todas as turmas e que estiveram na base dos avanços observados nelas, mesmo que por circunstâncias e repercussões em sala de aula diferentes entre si.

O que ficou em aberto até o momento foi como processualmente isso aconteceu e quais aspectos pedagógicos do ensino escolar foram mais fecundos na promoção da atenção voluntária das crianças. Esta questão, passível de formulação apenas após as constatações anteriores e suas mediações particulares iniciais, será explorada no próximo item, através das sínteses acerca do processo pedagógico registrado nas Intervenções de Ensino Escolar, realizadas na Turma D. Não por acaso este próximo passo para uma síntese concreta sobre o objeto, sempre orientado pela tese, fará avançar o texto rumo à realização do objetivo de pesquisa.

3.2 - Mediações acerca das Intervenções de Ensino Escolar

Apesar das Verificações do Desempenho Atencional na Tarefa revelarem as condições gerais de autocontrole da conduta e atenção voluntária das turmas de participantes no começo e no fim do ano de 2016, explicitando avanços no desenvolvimento da atividade de estudo dos alunos, elas não foram capazes de explicar as particularidades do processo pedagógico pelo qual estes sujeitos passaram. Isso porque, como dito em item próprio (p. 76), as Verificações foram momentos mais avaliativos do que de ensino⁵⁸, com estrutura fixa a partir de conteúdos e formas de tarefas típicas do 1º ano do Ensino Fundamental.

Lembrando, no momento do planejamento do expediente de campo da pesquisa incluiu-se, entre as Verificações, encontros de coleta que justamente focaram mais no ensino do que na avaliação atencional e de capacidades escolares, por isso denominadas Intervenções de Ensino Escolar (vide também item metodológico sobre as IE, p. 98). Não que durante estas não se tenha observado o desempenho dos sujeitos, mas as IE foram diferentes das VI e VF porque foram pedagogicamente pensadas e realizadas como aulas escolares com formas e conteúdos diversos, o máximo possível adequadas àqueles destinatários do 2º ano do Ensino Fundamental, com colaboração direta da Professora D (vide item metodológico sobre os critérios de seleção da turma para as IE, p. 118).

Diante de sessões/aulas mais curtas, baseadas em planejamentos pedagógicos detalhados e com conteúdos e objetivos de ensino claros (expostos nas PLANILHAS 1 a 16, p. 102-117), foi possível acompanhar o processo de desenvolvimento da Turma D ao longo de 16 encontros de IE (durante 9 meses de coleta), extraíndo delas informações que explicassem as mudanças anteriormente apresentadas entre VI e VF. Dando continuidade ao movimento de concreção do objeto de pesquisa ao pensamento, na dinâmica entre as dimensões universal-particular-singular do fenômeno (vide FIGURA 49, p. 141). A relação entre o processo de ensino escolar e o desenvolvimento da atenção voluntária no decorrer das Intervenções foi investigada em sua expressão singular inicialmente aparente, sob a luz de diretrizes universais acerca do desenvolvimento humano e atencional, com vistas à

⁵⁸ Esta distinção entre avaliação e ensino foi apenas didática, pois se sabe que momentos avaliativos estão compreendidos no processo global de ensino.

identificação das mediações particulares que elucidarão os modos pelos quais realmente ocorreu o já demonstrado desenvolvimento da atividade de estudo dos sujeitos.

Preliminarmente se problematizou a manifestação à primeira vista caótica dos resultados empíricos das IE a respeito dos 4 aspectos principais observados em campo (vide FIGURA 2, p. 76), para então encontrar neles as determinações pedagógicas necessárias à síntese teórico-concreta sobre o processo de ensino desenvolvente da atenção voluntária em contexto escolar, realizando o objetivo desta pesquisa.

3.2.1 - Da aparente falta de padrões dos resultados empíricos das IE à centralidade pedagógica da síntese

Em um primeiro contato com os dados das IE, a característica singular mais evidente foi a grande oscilação dos resultados empíricos para todos os indicadores, relacionados aos mesmos 4 principais aspectos observados em campo já discutidos nas Verificações. Os GRÁFICOS 8, 9, 10 e 11 a seguir ilustrarão bem isso. Neles os resultados foram organizados em forma cronológico, da 1ª à 16ª sessão das IE⁵⁹, formando curvas que delinearão mudanças nestes indicadores quantitativos ao longo do tempo (de junho a novembro de 2016).

Por ser o aspecto central da coleta de campo, inicia-se a exposição pelos indicadores relativos ao tempo de atenção na tarefa.

⁵⁹ Vale lembrar que as IE1 a IE5 foram planejadas para durarem 15 minutos (apesar de geralmente ultrapassarem esta marca em suas realizações) e as IE6 a IE16 planejadas para 30 minutos (geralmente também ultrapassando um pouco este limite). Isto ocorreu pela própria necessidade de (re)organização do ensino nas sessões, demonstradas ao longo do item.

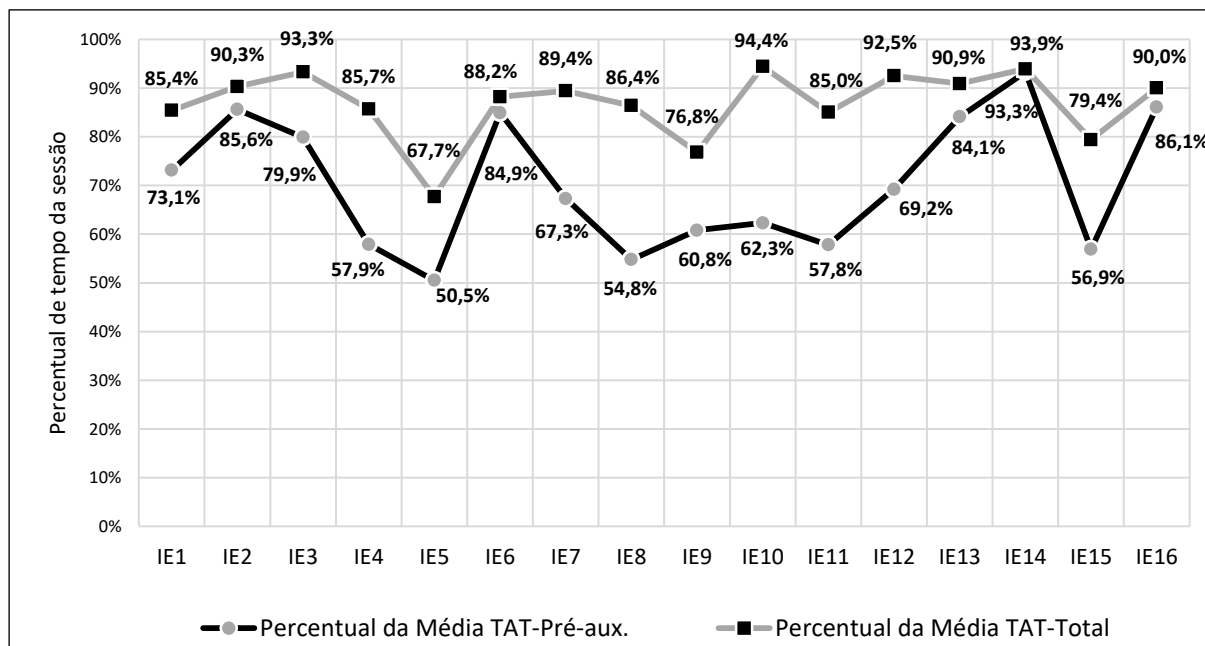


GRÁFICO 8: Curva com o percentual das Médias TAT-Pré-aux. e TAT-Total da Turma D em cada uma das IE. (Fonte: Elaborado pelo autor).

O GRÁFICO 8 trouxe a curva com o percentual da Média TAT-Pré-aux. e da Média TAT-Total da Turma D em cada uma das sessões das IE. Nela ficou nítido que não houve um resultado padrão para ambos os indicadores, assim como não houve um processo estável e gradual de ascensão ou declínio destes ao longo do ano. Ao contrário, a curva oscilou entre formas ascendentes e descendentes para as médias relativas de tempo de atenção na tarefa dos sujeitos, antes ou depois dos auxílios pedagógicos individuais: ora com sessões sucessivas de ganhos acompanhadas por decréscimo (como no caso das IE12 a IE14 em ascensão, seguida da IE15 em brusca queda); ora com consecutivos resultados cada vez piores seguidos de elevação (como no caso das IE3 a IE5 em redução, sequenciadas pela IE6 em significativa recuperação); e ora sessões consecutivas com súbitas mudanças nas médias para mais e para menos (como o caso das IE14, IE15 e IE16).

Ainda nesta linha de análise, também não houve um padrão aparente entre TAT-Pré-aux. e TAT-Total: ora ambos ascenderam ou decaíram juntos de uma sessão para outra (como ocorrera da IE3 a IE6 ou então da IE9 a IE12); ora um deles decaiu enquanto o outro ascendeu (como ocorrera da IE2 para IE3 ou então da IE6 para IE7); e ora observou-se a situação inversa à anterior (como ocorrera da IE8 para IE9 ou então da IE12 para IE13). Além disso, outro comportamento variável entre estes dois indicadores esteve no fato de que, também de uma sessão para outra, por vezes o TAT-Pré-aux. subiu pouco enquanto o TAT-Total subiu muito (como da IE9 para IE10, em que o primeiro cresceu 1,5% e o segundo

17,6%) ou o inverso, no qual o TAT-Pré-aux. caiu muito ao mesmo tempo em que o TAT-Total caiu pouco (como da IE7 para IE8, em que o primeiro decresceu 12,5% ao passo que o segundo decresceu somente 3%). Observou-se também que houve casos em que o TAT-Pré-aux. caiu muito e o TAT-Total subiu pouco (como da IE6 para IE7, em que o primeiro decresceu 17,6% e o segundo cresceu 1,2%) ou então o TAT-Pré-aux. aumentou menos do que diminuiu o TAT-Total (como da IE8 para IE9, em que o primeiro subiu 6% e o segundo caiu 9,6%).

Isso quer dizer que os resultados empíricos das médias de tempo em que os sujeitos da Turma D se mantiveram atentos às tarefas das IE, sem e com auxílios pedagógicos, variaram sobremaneira entre as sessões. Em termos atencionais isso significou que, a depender do dia de coleta, esta função voluntária dos sujeitos foi maior em certas aulas do que em outras, não importando tanto o momento do ano em que aconteceram. Este dado ilustrou mais uma vez o quanto uma mesma sala de alunos, em sua manifestação singular, pode ser extremamente diversa em relação à atenção mobilizada na atividade de estudo, reforçando que o processo de internalização de signos e de promoção de funções superiores realmente depende das condições interpéssicas concretas do ensino, que são também, por sua vez, bastante variáveis de uma aula para outra, como previsto nas diretrizes para o estudo da atenção voluntária em contexto escolar.

Oscilações muito mais acentuadas também foram observadas em relação aos percentuais de sujeitos que receberam auxílios pedagógicos individuais em uma determinada IE, como consta no GRÁFICO 9 a seguir.

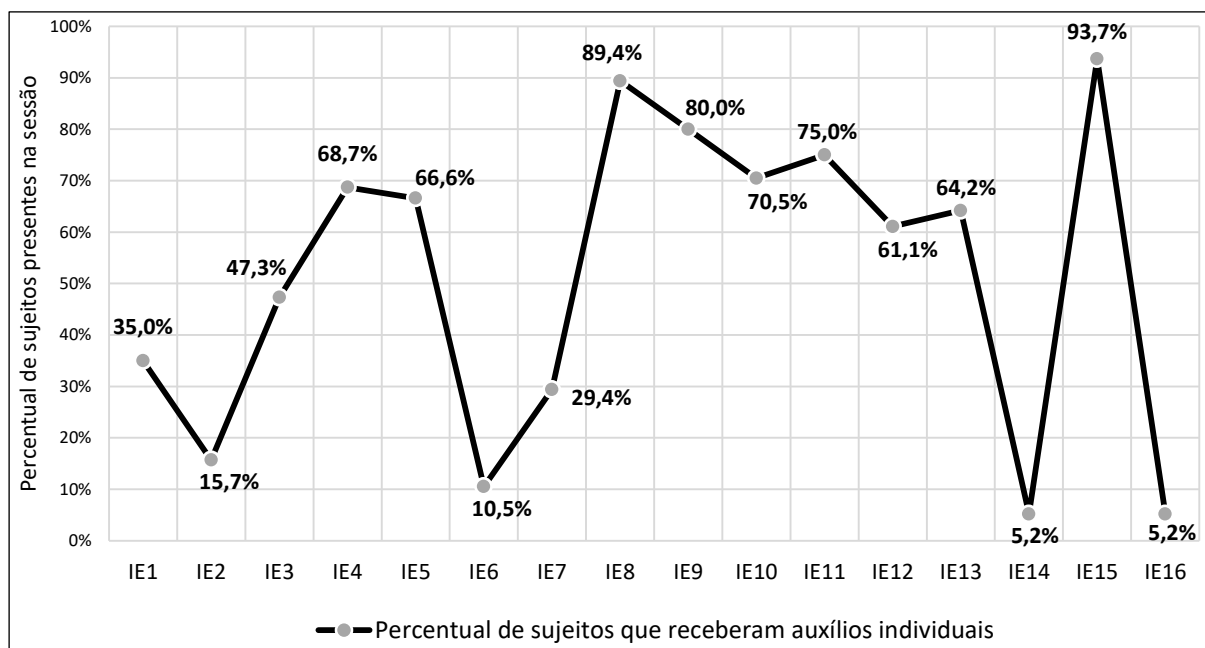


GRÁFICO 9: Curva com o percentual de sujeitos da Turma D que receberam auxílios pedagógicos individuais ao menos uma vez em cada uma das IE. (Fonte: Elaborado pelo autor).

Viu-se na curva do GRÁFICO 9 que também não houve uma mudança gradual para mais ou para menos com a passagem do tempo. Por condição imposta pelo próprio protocolo de observação e registro (p. 122), existiu certa condicionalidade inversa entre a Média TAT-Pré-aux. e a ocorrência de auxílios pedagógicos individuais, de tal forma que quanto menos sujeitos numa mesma sessão solicitaram/demandaram auxílios, maiores foram seus tempos de atenção médios (como no caso das IE2, IE6, IE14 e IE16) ou o seu correlato inverso (como por exemplo as IE8 e IE15). Contudo, houve sessões em que, pelo conteúdo em pauta e pela forma que este fora ministrado pelo pesquisador, a necessidade de auxílios por parte dos sujeitos veio tardiamente durante uma determinada sessão, fazendo com que a relação inversa antes exposta se suavizasse (como no caso da IE13). De qualquer forma, a grande oscilação de percentuais de sujeitos que solicitaram/demandaram auxílios novamente evidenciou a diversidade de condições objetivas das aulas, conduzidas pelo pesquisador, em relação com as condições também diversas de domínio dos sujeitos sobre os conteúdos de cada Intervenção, culminando na variabilidade atencional atual e iminente exposta no GRÁFICO 8 (p. 171).

Quando sequenciados por sessão os percentuais de sujeitos que suspenderam ao menos uma vez a realização da tarefa, forma-se a curva do GRÁFICO 10 a seguir.

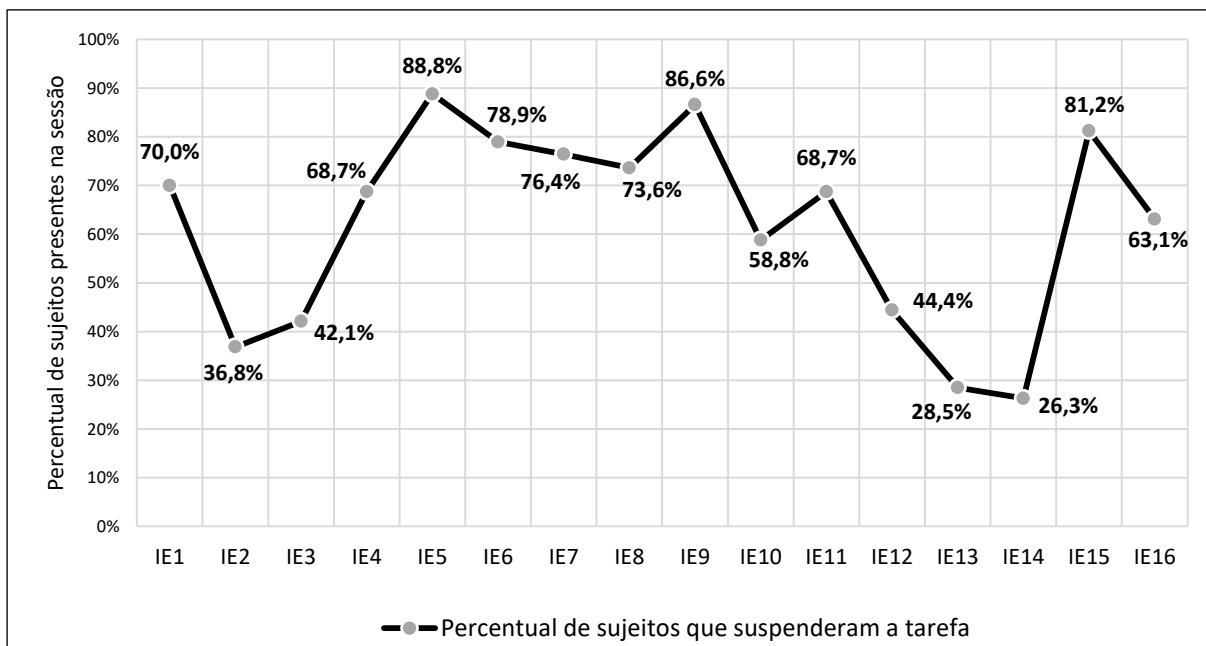


GRÁFICO 10: Curva com o percentual de sujeitos da Turma D que suspenderam a tarefa ao menos uma vez em cada uma das IE. (Fonte: Elaborado pelo autor).

A princípio, quanto menos suspensões, melhor o desempenho atencional geral dos sujeitos em uma tarefa. Sendo assim, foi possível observar que houve relativa diminuição deste indicador a partir da IE5 (com o alto índice de 88,8%) até a IE14 (com apenas 26,3%). Mesmo assim, apesar desta tendência bastante favorável do ponto de vista pedagógico e do autocontrole da conduta, tal processo não ocorreu sem reveses, como se viu nas IE9 e IE11, nas quais houve novas ascensões das suspensões; assim como nas IE15 e IE16, que apesar de serem as últimas, em contrastes com as sessões que lhes antecederam, os sujeitos voltaram a parar com frequência de realizar a tarefa (destaque para a IE15, com 81,2% de sujeitos incorrendo em suspensão). Sendo assim, o comportamento deste indicador também acompanhou as oscilações observadas nos anteriores.

Por último, sobre os resultados de desempenho escolar na tarefa, mais um dos principais aspectos observados em campo, o GRÁFICO 11 a seguir trouxe as curvas de conclusão e realização correta da tarefa ao longo das 16 sessões das IE.

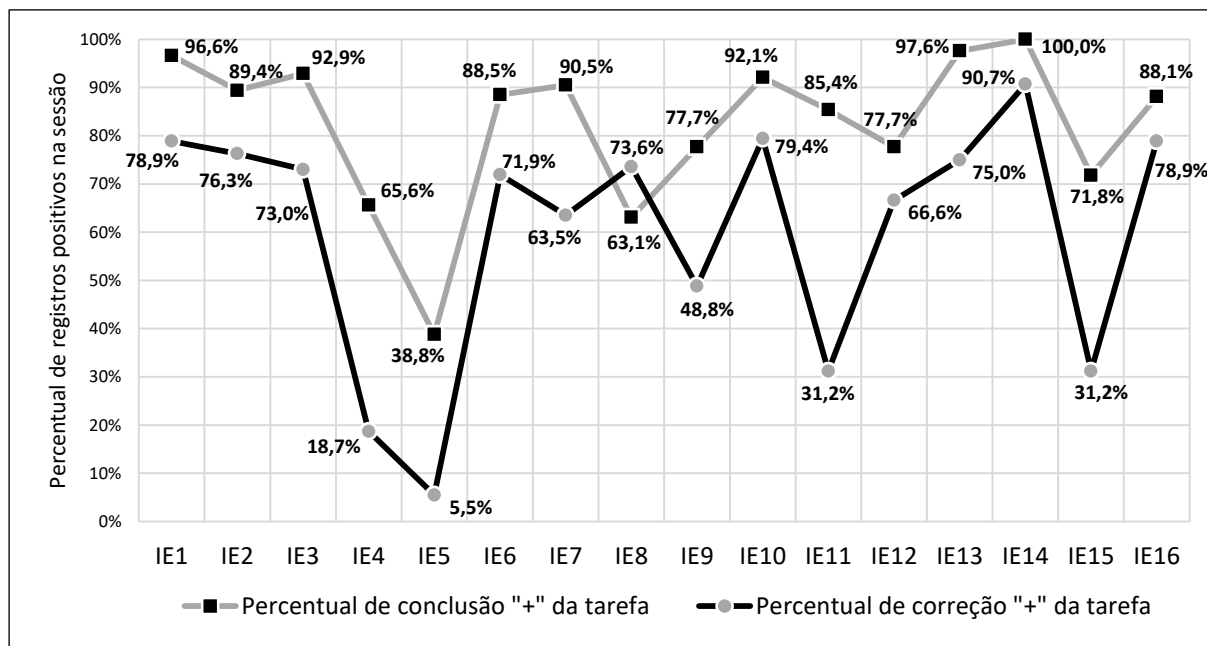


GRÁFICO 11: Curvas com os percentuais de registros positivos de conclusão e correção da tarefa da Turma D em cada uma das IE. (Fonte: Elaborado pelo autor).

Para estes indicadores repetiu-se a oscilação em ambas as curvas, implicando que também os registros positivos de conclusão e correção da tarefa variaram bastante ao longo das aulas. Outro dado visível foi que, conforme pensando no protocolo de observação (p. 122), quase todas as IE tiveram registros positivos de realização correta da tarefa menores que os de conclusão, assim como aconteceu nas Verificações do Desempenho Atencional, pelos mesmos motivos discutidos no item referente a estas. Contudo houve na dinâmica entre estes dois indicadores uma exceção na IE8, cuja explicação ilustrou o caminho analítico-sintético assumido daqui em diante na pesquisa sobre a aparente aleatoriedade cronológica dos dados, em direção à centralidade pedagógica da síntese acerca do objeto de pesquisa. Por que na IE8 o percentual de correção da tarefa estranhamente superou o de conclusão, contrariando suposta premissa estabelecida no protocolo de observação e registro? Não seria um erro nos dados?

Quando analisada de perto a Planilha de aula da IE8 (vide PLANILHA 8, p. 109), assim como seu Relatório de sessão (vide APÊNDICE 3.8.8) e materiais didáticos preenchidos pelos sujeitos (vide APÊNDICES 3.8.9.1 a 3.8.9.19), foi possível encontrar a razão do comportamento incomum destes indicadores naquele dia de coleta. Tratava-se de uma aula

com o objetivo escolar de produzir um “texto de memória”⁶⁰, a fim de verificar a qualidade geral da escrita dos sujeitos e auxiliar em possíveis dificuldades. Para o pesquisador, além do objetivo escolar acima, esta IE tinha o propósito de avaliar e promover a atenção voluntária dos sujeitos em uma tarefa de produção de texto (majoritariamente a tenacidade), utilizando a forma escrita da língua portuguesa.

No momento da avaliação do desempenho na tarefa dos sujeitos, os critérios estabelecidos foram: considerou-se concluída a tarefa em que o sujeito tivesse reescrito a história do começo ao fim, mesmo que sem muitos detalhes e independente de erros gramaticais, o que era bastante difícil para crianças em momento inicial de alfabetização; por sua vez, considerou-se correta a tarefa em que o sujeito tivesse produzido um texto (mais do que meras palavras soltas), apesar de erros gramaticais e mesmo que não tivesse reescrito toda a história de memória. Ou seja, no caso específico desta tarefa, segundo as necessidades pedagógicas impostas pelo objetivo de ensino da IE8 e seus critérios de avaliação, era mais difícil terminá-la do que fazê-la corretamente, por isso a inversão peculiar destes indicadores. De qualquer forma, ambos os índices positivos foram considerados altos perante o histórico da turma até então. Não foi um erro no registro dos dados ou um problema com o protocolo de observação, mas sim que tais procedimentos estavam sob controle das exigências pedagógicas de organização do ensino e não o contrário (o que apenas reforça a inocuidade de instrumentos formais de avaliação psicológica que certamente não garantiriam o primado das necessidades pedagógicas destas observações em campo).

Este exemplo de análise sobre determinada manifestação singular dos dados empíricos ilustrou que, mesmo diante de oscilações frequentes das curvas cronológicas em todos os indicadores (como expostos nos GRÁFICOS 8 a 11, p. 171-175), o que realmente poderia explicar como a Turma D obteve visíveis melhoras de desenvolvimento escolar e atencional entre VI e VF foi necessariamente a análise da dinâmica pedagógica de planejamento/realização/avaliação das IE, independentemente do momento do ano letivo em que ocorreram. Foi assim que estas puderam colaborar de forma decisiva para o desvelamento das particularidades do objeto de pesquisa, no sentido da verificação da tese,

⁶⁰ “Texto de memória” era uma expressão utilizada nos planejamentos pedagógicos da escola sempre que se apresentava um texto oralmente aos alfabetizandos e estes deveriam reescrevê-lo “de memória”, sem acesso ao original e sob o acompanhamento da professora.

em direção à identificação de determinantes pedagógicos que transcendessem a condição específica da Turma D e pudessem se aplicar não apenas às demais turmas participantes, mas a quaisquer fenômenos que guardassem semelhanças essenciais com os observados neste estudo (ou seja, a educação escolar em geral de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como almejado no objetivo de pesquisa).

Por ora, a partir dos dados expostos até aqui, pode-se afirmar que o fenômeno da relação entre o processo de ensino escolar e o desenvolvimento da atenção voluntária se manifestou de maneira bastante heterogênea a depender de condições direta ou indiretamente ligadas ao ensino, criadas/encontradas pelo pesquisador durante aquelas 16 semanas. Os GRÁFICOS 8 a 11 (p. 171-175) demonstraram que não ocorreu um processo gradual e ascendente de indicadores ao longo do ano, que formasse uma curva razoavelmente uniforme de melhoras nos resultados da sala que explicassem de maneira simples e direta as razões das mudanças observadas na VF da Turma D, que poderiam então ser inicialmente generalizáveis ao objetivo de pesquisa. Vygotski (1995) afirmou que o desenvolvimento não ocorre em linha reta, existem continuidades, mas também rupturas; existem evoluções, mas principalmente revoluções ao longo deste processo. Com efeito, foi justamente isso o que os dados mostraram com limpidez, por meio de resultados objetivos mais complexos que quaisquer expectativas idealizadoras do movimento do real, reforçando novamente a premissa marxiana, supracitada por Lukács (1978), na qual o conhecimento teórico deve ser extraído das determinações essenciais do movimento do real e não o inverso.

Tal movimento nas IE foi repleto de idas e vindas, avanços e retrocessos, contradições e superações. Diferente das Verificações, os encontros das Intervenções tiveram cada um deles conteúdos, objetivos de ensino e formas de organização das aulas distintas. Variáveis externas fora do controle do pesquisador, como a presença ou ausência de uma ou mais crianças, se naquela semana houve uma festa na escola, se houve uma briga entre os alunos momentos antes da sessão, até mesmo se em um determinado dia choveu ou não; tudo isso afetou as condições gerais do ensino e, portanto, afetou também as possibilidades de mobilização das capacidades intersíquicas atuais e iminentes que os sujeitos eram aptos a objetivar de forma autocontrolada em suas atividades de estudo.

Entretanto, ainda mais importantes que estas variáveis externas foram as formas de planejamento pedagógico e realização das sessões por parte do pesquisador, que eram os

componentes do fenômeno que estavam sob seu controle direto como professor, em relação aos quais pôde agir intencionalmente no sentido do desenvolvimento atencional dos sujeitos na atividade de estudo. Daí a necessidade de discuti-las em específico no próximo subitem, em um esforço de síntese sobre o objeto.

Antes de seguir, porém, foi importante salientar que as intensas variações cronológicas observadas na atenção e capacidades escolares dos estudantes durante as IE retrataram quão difícil pode ser para um docente lecionar sob condições tão repentinamente plásticas e heterogêneas. O professor, imerso neste complexo processo, muitas vezes pressionado por numerosas demandas em jornadas laborais exaustivas, pode não notar os avanços que ocorrem com seus alunos apesar destas oscilações aparentes do dia-a-dia, permanecendo no limite de juízos imediatistas sobre aulas que por vezes foram muito boas, mas logo em seguida foram muito ruins. Tal constatação pseudoconcreta pode lhe dar a falsa impressão de que nada ou pouco está se desenvolvendo na atividade de estudo das crianças, o que obviamente afetará negativamente os motivos de sua própria atividade, tornando sofríveis (até mesmo adoecedoras) suas condições subjetivas da atuação profissional sob determinação de condições objetivas, via de regra, precarizadas⁶¹.

3.2.2 - Relações entre organização pedagógica do ensino e desenvolvimento da atenção voluntária na atividade de estudo

Se a centralidade pedagógica da síntese foi a melhor maneira de encontrar nos dados das IE as explicações sobre como ocorreram os avanços constatados no desenvolvimento escolar e atencional das turmas, então foi necessário inicialmente cruzar indicadores e classificar os encontros nos quais a Turma D tivera, de forma comparativa, os mais e menos bem avaliados resultados empíricos gerais, apesar das oscilações antes descritas. O grupo de sessões mais bem avaliadas servirá para se identificar determinantes no ensino que potencializaram/engendraram a atenção voluntária das crianças na atividade de estudo, sempre tendo como unidade mínima de análise a internalização de signos no interior das

⁶¹ A própria Professora D foi um exemplo deste processo. Apesar dos avanços escolares e atencionais de seus alunos captados pela coleta de dados, que foram majoritariamente engendrados por sua atuação docente, em função destas variações cronológicas no desempenho das crianças nem sempre ela teve condições de reconhecê-las no dia-a-dia escolar ou mesmo atribuí-las como fruto do seu ofício. Um subproduto não planejado, mas apreciativo do engajamento da Professora D na pesquisa foi que tal participação a ajudou a notar e compreender tais avanços de seus alunos e o papel decisivo que teve nestas transformações, mesmo que ao final do ano letivo a turma ainda tivesse dificuldades pedagógicas, o que retroagiu positivamente nos motivos de sua atividade profissional, apesar de condições objetivas ensino nem sempre as mais adequadas.

relações interpessoais entre pesquisador e alunos, que indicariam caminhos sintéticos sobre “o que fazer” em termos pedagógicos; por sua vez, o grupo de sessões menos bem avaliadas servirão, pelo contrário, para se identificar determinantes interpessoais dificultadores deste desenvolvimento que apontarão para “o que não fazer” também do ponto de vista pedagógico.

Esta postura hierárquica comparativa entre as IE, por meio de seus indicadores, em hipótese alguma deve ser entendida segundo juízo maniqueísta, no qual algumas aulas foram “boas”, por isso seriam exemplos perfeitos “do que fazer” e deveriam ser meramente reproduzidas; enquanto outras foram “ruins” e seriam então modelos “do que não fazer”, segundo a mesma lógica superficial e acrítica. Não se trata disso! Este foi apenas um recurso analítico que permitiu de maneira sistemática identificar nos dados, inicialmente caóticos ao pensamento, mediações particulares para além das diversas expressões singulares do objeto, a partir de diretrizes universais do desenvolvimento humano e atencional⁶² (vide FIGURA 49, p. 141).

As conclusões essenciais sobre o que foi ou não determinante no ensino em relação ao desenvolvimento da atenção não advieram da classificação em si das IE segundo os indicadores quantitativos, o que seria uma atitude de formulação teórica limitada à manifestação pseudoconcreta do fenômeno, por isso fadada ao equívoco. A premissa do método marxiano de que a aparência não coincide imediatamente com a essência se aplicará também neste momento. Não necessariamente as IE mais bem avaliadas entre as 16 foram as melhores aulas do ponto de vista do desenvolvimento da atenção voluntária, assim como as IE nem tão bem avaliadas quanto as primeiras foram obrigatoriamente piores em engendrar a atenção superior das crianças; novamente, a lógica formal não daria conta da dinâmica contraditória do objeto. Sendo assim, as análises empíricas e sínteses teóricas, adiante, serão feitas no sentido de não se incorrer nestes equívocos interpretativos do real.

Tomando-se tais precauções, na PLANILHA 18 a seguir estão classificadas as IE segundo seus resultados empíricos gerais, em que os índices de um mesmo indicador quantitativo foram, de forma comparativa entre as sessões, divididos meio-a-meio entre seus resultados mais bem avaliados (sinalizados na planilha por “●”) e menos bem avaliados

⁶² Por este motivo não foi casual o uso das expressões “mais bem avaliadas” e “menos bem avaliadas” para distinguir as sessões das IE conforme segue, buscando suavizar significados valorativos maniqueístas que poderiam ocorrer a partir do uso de binômios como “melhores e piores”, “boas e ruins” ou “superiores e inferiores”, prejudiciais à interpretação concreta dos dados.

(sinalizados por “o”). Para isso, utilizou-se 6 indicadores, referentes aos 4 aspectos principais observados em campo (vide FIGURA 2, p. 76), quais sejam: percentuais das Médias TAT-Pré-aux. e TAT-Total, percentuais de registros positivos de conclusão e realização correta da tarefa, percentuais de sujeitos que suspenderam ao menos uma vez a realização da tarefa em uma dada sessão e percentuais de sujeitos que receberam ao menos uma vez auxílios pedagógicos individuais em uma mesma sessão. Tais sinalizações foram extraídas dos dados expostos nas curvas cronológicas dos GRÁFICOS 8 a 11 (p. 171-175), porém agora reunidas, simplificadas e comparadas segundo esta nova metodologia⁶³.

		TAT-Pré-aux.	TAT-Total	Conclusão “+”	Correção “+”	Suspensões	Aux. Ind.
1º	IE2	●	●	●	●	●	●
	IE3	●	●	●	●	●	●
	IE14	●	●	●	●	●	●
	IE16	●	●	●	●	●	●
2º	IE1	●	○	●	●	○	●
	IE6	●	●	●	○	○	●
	IE10	○	●	●	●	●	○
	IE12	●	●	○	○	●	●
	IE13	●	○	●	●	●	○
3º	IE8	○	●	○	●	○	○
4º	IE4	○	○	○	○	●	○
	IE7	○	○	○	○	○	●
	IE11	○	○	○	○	●	○
5º	IE5	○	○	○	○	○	○
	IE9	○	○	○	○	○	○
	IE15	○	○	○	○	○	○

PLANILHA 18: Classificação das IE segundo seus resultados empíricos gerais, na qual os índices de um mesmo indicador quantitativo foram, de forma comparativa entre as sessões, divididos meio-a-meio entre seus resultados mais bem avaliados (sinalizados por “●”) e menos bem avaliados (sinalizados por “○”), referentes aos 4 aspectos principais observados em campo⁶⁴. (Fonte: Elaborado pelo autor).

⁶³ Em verdade, entre as sessões em 1º lugar, por exemplo, existem grandes diferenças percentuais para um mesmo indicador (como é possível verificar nos GRÁFICOS 8 a 11, p. 171-175), contudo tais diferenças em si não foram tão relevantes para o propósito da pesquisa. Segundo a centralidade pedagógica da síntese, mais importante do que percentuais ensimesmados é observar semelhanças e diferenças na organização do ensino entre essas aulas, que fizeram delas mais bem avaliadas que as demais, sem se prender em detalhes secundários desta ou daquela sessão de coleta.

⁶⁴ Três explicações adicionais são importantes para a correta interpretação da PLANILHA 18. Primeiro, a escolha por dividir os resultados dos indicadores meio-a-meio (e não outra proporcionalidade qualquer) veio da necessidade de simplificar os agrupamentos das sessões, ampliando suas abrangências e facilitando as análises e sínteses pedagógicas. Segundo, para os indicadores TAT-Pré-aux., TAT-Total e registros positivos de conclusão e correção da tarefa, considerou-se a metade mais bem avaliada as sessões nas quais seus percentuais tiveram valores mais altos (vide GRÁFICOS 8 e 11, p. 171 e 175, respectivamente), pois nestes casos foram eles que apontaram ganhos de autocontrole na conduta dos sujeitos; todavia, para os indicadores de suspensões e

Conforme a PLANILHA 18, as IE2, IE3, IE14 e IE16 ficaram em 1º lugar na classificação das sessões porque estiveram entre as mais bem avaliadas em todos os indicadores abordados, recebendo 6 sinais “●”; as IE1, IE6, IE10, IE12 e IE13 ficaram em 2º lugar, com 5 sinais “●” e 1 sinal “○”; a IE8 ficou em 3º lugar, com 2 sinais “●” e 4 sinais “○”; as IE4, IE7 e IE11 ficaram em 4º lugar, com 1 sinal “●” e 5 sinais “○”; e, por fim, as IE5, IE9 e IE15 ficaram em 5º lugar, pois estiveram entre as sessões menos bem avaliadas em todos os indicadores, recebendo 6 sinais “○”.

Para uma apropriada análise pedagógica dos grupos de sessões segundo esta classificação, foi preciso retomar e compreender a já mencionada tríade conteúdo-forma-destinatário sistematizada por Martins (2013), como síntese teórica oportuna à fidedigna interpretação pedagógica das particularidades das Intervenções de Ensino Escolar.

Qualquer processo de ensino envolve os três componentes da tríade, uma vez que no ato educativo sempre se ensina algo de certo modo a alguém⁶⁵. No caso do ensino sistemático escolar focado nesta pesquisa, o cuidado com estes componentes e sua dinâmica dialética foi de suma importância, uma vez que deve existir coesão interna entre eles para uma adequada elaboração de objetivos de ensino e demais aspectos pedagógicos de planejamento, realização e avaliação, independentemente se houve ou não preocupação especial com questões ligadas ao desenvolvimento da atenção voluntária.

Em sentido amplo, um desses cuidados está no fato de que a coesão interna dos componentes da tríade não existe à revelia de contextos externos à sala de aula, mas sim que estes a atravessam constantemente, sejam eles circunstanciais (como questões familiares locais, características individuais e grupais, gestões escolares, políticas de governo,

auxílios pedagógicos, considerou-se a metade mais bem avaliada as sessões nas quais seus percentuais tiveram valores mais baixos (vide GRÁFICOS 9 e 10, p. 173 e 174, respectivamente), afinal para estes os ganhos de autocontrole foram apontados pelos índices menores. Terceiro, houve apenas uma exceção entre as 16 Intervenções em que um dos indicadores não foi dividido meio-a-meio como os demais. Para os percentuais de sujeitos que suspenderam ao menos uma vez a realização da tarefa, as IE4 e IE11 tiveram exatamente o mesmo valor (68,8%, vide GRÁFICO 10, p. 174), sendo estas as duas últimas sessões a entrar no rol das que tiveram resultados mais bem avaliados. Por isso somente este indicador teve 9 sessões sinalizadas por “●” e 7 por “○”.

⁶⁵ Mesmo em processos autodidatas, o aprendiz solitário na verdade não o é em absoluto, pois mobiliza um sem número de conhecimentos e habilidades antes ensinados a ele por outrem, sem os quais agora não poderia “aprender sozinho”, que lhe permitem estudar, planejar, executar e avaliar a própria ação sobre real, no sentido de aprimorá-la e aprimorar-se no processo; assim como ele se utiliza de instrumentos objetivo-subjetivos que carregam em si um acúmulo histórico de objetivações humanas, sem os quais também não seria capaz de “aprender sozinho”. Enfim, apesar do autodidatismo ter suas peculiaridades, também para ele aplica-se a mencionada tríade, sintetizada na atividade singular-particular de uma única pessoa.

etc.), sejam condições históricas mais abrangentes e socialmente arraigadas (como questões de classe, de gênero, de raça/etnia, etc.). Tais fatores contextuais são aspectos intervenientes à educação cuja origem não está sob controle direto do professor, mas que afetam a dinâmica da tríade, o que significa que devem ser considerados no planejamento, realização e avaliação de processos educativos. Tanto isso é verdade que estes aspectos externos foram de certa forma captados pela coleta de dados desta pesquisa, como discutido anteriormente, e afetaram os registros das IE como um todo, com ênfase, evidentemente, em seus impactos na atenção voluntária dos sujeitos.

A partir disso, deu-se relevo aqui a questões relacionadas à coesão interna dos componentes da tríade conteúdo-forma-destinatário, cuja origem e desdobramento estão mais diretamente sob controle do professor (sem com isso, enfatizando, desconsiderar os mencionados aspectos contextuais). Tal coesão interna significa que se um destes componentes se transformar de alguma maneira, os demais provavelmente também necessitarão de mudanças – seja durante o (re)planejamento, seja na realização do próprio processo educativo – garantindo assim que convirjam de forma intencional aos objetivos de ensino⁶⁶.

Por exemplo, determinados conteúdos poderiam ser ensinados, a rigor, de diversas formas, contudo nem todas elas seriam apropriadas aos destinatários de um curso ou aula, que poderiam estar em momento de seus desenvolvimentos aquém ou além do que se pretendia ensinar; ou então estes alunos poderiam estar circunstancialmente avessos a alguns temas, em função de experiências aversivas anteriores, mas que se ensinados de formas distintas das primeiras fariam com que corresponderem satisfatoriamente. A mudança das formas, por sua vez, também levaria a alterações nos conteúdos, suprimindo-os em algum elemento menos importante naquele momento e/ou adicionando a eles outros itens que passariam a compor melhor aquela nova situação social de desenvolvimento para os aprendizes. Transformações em grupos de destinatários também poderiam mudar a seleção de conteúdos ou a complexidade com que seriam ensinados, afinal o próprio ensino desenvolvendo os transformaria em suas capacidades psicofísicas, oportunizando a eles

⁶⁶ Estas questões acerca da plasticidade do ensino escolar e a coesão interna dos componentes da tríade conteúdo-forma-destinatário não devem ser utilizadas para fundamentar concepções pedagógicas do “aprender a aprender”, como definidas por Duarte (2006), sobretudo em suas premissas esvaziadoras dos conteúdos escolares sistemático-científicos; pelo contrário, tal coesão interna visa, como dito, a realização dos objetivos de ensino de um processo formativo, que não ocorrerá se os conteúdos não forem bem ensinados e não se tornarem ferramentas psíquicas da atividade consciente dos aprendizes.

outros alcances e sentidos em suas atividades e fazendo-os diferentes daqueles alunos do início.

Isto posto, no que se referiu à maneira como foram feitas as análises e sínteses da PLANILHA 18 (p. 180), uma primeira consideração importante foi que os objetivos de ensino e demais aspectos pedagógicos de cada sessão de coleta (descritos detalhadamente nas PLANILHAS 1 a 16, p. 102-117) foram bastante diversos, elaborados pelo pesquisador de modo a buscar tal coesão entre os componentes da tríade. Porém, a avaliação se esta coesão realmente existiu para cada uma das IE não está no planejamento em si, tomado erroneamente como fruto irretocável do pensamento lógico. Voltando à premissa marxiana de verdade asseverada por Lukács (1978), essa avaliação deve ser extraída da realidade, ou seja, retirada da forma como as sessões aconteceram em relação ao modo em que foram planejadas, por meio dos resultados atencionais e de ensino que efetivamente produziram.

Isso quer dizer que os planejamentos das IE foram tanto mais adequados quanto mais capazes foram de realizar coesamente a dinâmica interna entre o que se efetivamente ensinou naquele dia de coleta (conteúdo), como se organizou/realizou essa aula (forma) em relação aos alunos da Turma D e suas possibilidades atuais e iminentes de compreender e fazer as tarefas propostas (destinatários), tendo como alvo aos objetivos de ensino de cada encontro. Assumiu-se então que a classificação contida na PLANILHA 18 (p. 180), feita com base no que realmente aconteceu nestas aulas em relação ao que foi planejado para cada uma delas, demonstrou quais foram as sessões que tiveram ou não seus objetivos de ensino satisfatoriamente elaborados/atingidos, sem se perder de vista a questão do desenvolvimento da atenção voluntária, objeto deste estudo.

Concluindo, as análises e sínteses a seguir são possíveis porque as IE em 1º e 2º lugares tiveram uma coesão interna entre os componentes da tríade conteúdo-forma-destinatário pedagogicamente mais apropriada do que em comparação às IE em 3º, 4º e 5º lugares, não no plano teleológico em si, mas no real pensado sobre o movimento concreto de uma aula de tipo escolar, qualificando de forma retroativa os objetivos de ensino e outros aspectos dos planejamentos expostos nas PLANILHAS 1 a 16, sem desconsiderar possíveis fatores externos intervenientes nesta ou naquela sessão (recuperados dos Relatórios das IE e devidamente referenciados quando necessário). Este exercício investigativo permitirá a identificação das mediações particulares acerca da relação entre processos de ensino escolar e o desenvolvimento da atenção voluntária, enunciada na introdução deste capítulo.

O último esclarecimento antes de se seguir às análises empíricas e sínteses teóricas sobre a classificação das Intervenções foi que pensar conteúdo-forma-destinatário em coesão interna não significou que estes componentes não tenham especificidades e que não possam ser compreendidos em suas particularidades, desde que não se perca de vista que a expressão concreta do ensino não existe e não pode ser compreendida por meio destes elementos isolados. Os componentes da tríade serão decompostos por motivos estritamente analítico-didáticos, cujos resultados abrirão caminho para as sínteses contidas no fim deste capítulo, tendo plena clareza de que eles são em essência indissociáveis. Logo, se abordará inicialmente a questão dos destinatários das IE, depois os conteúdos nelas ensinados e, por fim, as formas como foram planejadas/realizadas, segundo os agrupamentos de sessões na PLANILHA 18 (p. 180).

Sobre os destinatários, isto é, sobre os sujeitos da Turma D, seria equivocado dizer que foram exatamente os mesmos do começo ao fim das IE. Como mencionado no item referente às Verificações do Desempenho Atencional na Tarefa (p. 142), ocorreram entradas e saídas de crianças das turmas participantes segundo as necessidades administrativas e pedagógicas da instituição ao longo do ano, assim como por motivos familiares externos ao que ocorria em sala de aula, como seria de se esperar para o contexto escolar. Além disso, obviamente ocorreram faltas esporádicas e nem todos os mesmos sujeitos estavam presentes em todas as IE, também por razões diversas, provocando variações na relação pesquisador-alunos e na dinâmica dos demais componentes da tríade.

Apesar disso, em comparação com as variações de conteúdos e formas das IE, o componente mais estável da tríade ainda foram seus destinatários. Apenas o sujeito D21 deixou a turma e os sujeitos D30 e D31 a integraram durante a coleta, fazendo com que as mudanças na composição do grupo ficassem em torno de 10% de seus membros⁶⁷. Portanto, de modo geral, foram aproximadamente os mesmo alunos que participaram das IE. Se os sujeitos não variaram tanto, seria equivocado atribuir aos destinatários a principal determinação das drásticas diferenças entre as sessões mais e menos bem avaliadas na PLANILHA 18.

⁶⁷ O sujeito D33, que constou na relação de alunos da Turma D que realizaram a VF (vide Relatório desta sessão no APÊNDICE 4.4.3), integrou a turma apenas no final do ano e não esteve presente durante a 1ª e 2ª etapas da coleta de dados (vide FIGURA 1, p. 33), por isso não foi considerado na análise das alterações ocorridas no grupo de destinatários das IE.

Mesmo considerando que o processo educativo transformou de certa maneira estas crianças, pelas diferenças observadas entre VI e VF, tais mudanças provocadas pelo próprio ensino não seriam um viés a prejudicar algumas sessões, mas produtos que deveriam trazer melhoras graduais aos indicadores quantitativos conforme o tempo passava, contudo, como já demonstrado, não foi o que aconteceu nas IE. Retomando, não se tratou de desdizer o argumento anterior e incorrer no equívoco de afirmar que os componentes conteúdo-forma-destinatário teriam no terceiro elemento deste trinômio seu aspecto menos importante ou mesmo que ele poderia ser compreendido de forma avulsa. O que se afirmou, com base nos dados acima, foi que neste caso não recaiu sobre os destinatários a explicação fundamental das diferenças de desempenho atencional e escolar observadas durante as Intervenções de Ensino, sem com isso ignorar ou minimizar sua importância na coesão interna dos componentes da tríade.

Seriam então os diferentes conteúdos das IE o fator que explicaria porque algumas sessões foram tão bem avaliadas e outras não? Para responder a esta questão se fez uma comparação dos conteúdos das aulas classificadas em 1º e 2º lugares com as que ficaram em 3º, 4º e 5º lugares na PLANILHA 18 (p. 180). Se se tornasse evidente que, por exemplo, as aulas de matemática estiveram todas ou quase todas nos primeiros lugares, enquanto as aulas de língua portuguesa estiveram da mesma maneira nos últimos, poder-se-ia supor que aquelas sessões foram mais bem avaliadas porque tratavam de matemática, enquanto estas foram comparativamente menos bem avaliadas porque o assunto era língua portuguesa. Evidentemente que um cenário empírico como este apenas levantaria outras questões pedagógicas que deveriam superar tal aparência, para então se explicar concretamente porque a Turma D tivera resultados tão dispares entre estas duas áreas de conteúdos, que se identificaria certamente na história de escolarização destas crianças e no processo de ensino conduzido pela Professora D.

Entretanto, não foi isso que os dados mostraram. As sessões em 1º e 2º lugares na classificação (vide planejamentos das IE1, IE2, IE3, IE6, IE10, IE12, IE13, IE14 e IE16 nas PLANILHAS 1 a 16, p. 102-117) abordaram em síntese os seguintes conteúdos: 4 delas trataram de matemática (adição, subtração, multiplicação e divisão), 4 de língua portuguesa (leitura e interpretação de texto, escrita de sílabas simples e complexas, de palavras e de

textos) e 3 abordaram história/geografia⁶⁸ (localização e orientação espacial, árvore genealógica e moradias do passado). Já as sessões em 3º, 4º e 5º lugares (vide planejamentos das IE4, IE5, IE7, IE8, IE9, IE11 e IE15 na mesma relação de planilhas supracitada) versaram em resumo sobre os seguintes conteúdos: 5 delas trataram de língua portuguesa (leitura e interpretação de texto, escrita de sílabas simples e complexas, de palavras e de textos), 2 de matemática (adição, subtração, cálculo mental, equivalência monetária, regularidade lógica e solução de problemas) e 1 abordou história/geografia (árvore genealógica).

Estes resultados evidenciaram que entre as sessões comparativamente mais e menos bem avaliadas não houve a primazia de um tipo de conteúdo específico. Matemática, língua portuguesa e história/geografia estiveram presentes em todas as classificações, inclusive quanto à maior parte de seus subtemas, discriminados entre parênteses⁶⁹. Isto indicou uma tendência: apesar de bastante diversos, não foram conteúdos específicos que estiveram na base das diferenças de classificação dos grupos de sessões, tanto em sentido escolar propriamente dito, quanto em termos atencionais e de autocontrole da conduta.

Foi importante lembrar que a Turma D estava entre as que tinham maiores queixas de aprendizagem e de comportamento entre todas as salas de 2º ano daquela escola. Isso se transformou para melhor ao longo do ano letivo, mas não fez com que ela chegasse a novembro de 2016 sem quaisquer dificuldades pedagógicas que existiam no início daquele ano. Viu-se no item anterior que esta sala teve proporcionalmente os maiores progressos entre as turmas participantes, contudo ainda estava comparativamente abaixo dos alcances escolares e atencionais das Turmas B e C que demonstravam capacidades atuais e iminentes relativas à atividade de estudo bastante desenvolvidas desde a VI.

⁶⁸ Estas duas áreas do conhecimento ainda estão unidas neste momento da escolarização.

⁶⁹ Além destas três áreas do conhecimento, havia também no material apostilado utilizado na escola uma parte destinada ao ensino de biologia, contudo nenhuma IE a abordou diretamente. Como os assuntos referentes à biologia transcorriam na Turma D sem maiores dificuldades pedagógicas, os demais acabaram ganhando preferência na escolha dos conteúdos das Intervenções, com destaque para língua portuguesa e matemática, como evidenciou a compilação feita no parágrafo anterior. Além dos conteúdos da apostila, sob responsabilidade da Professora D, os alunos tinham aulas de educação física, artes e língua estrangeira (inglês), sob condução de outros professores, compondo assim o conjunto completo de conteúdos abordados em uma mesma semana letiva. Estes, porém, não foram objeto da coleta de dados em campo justamente porque tinham expedientes curriculares diferentes e professores específicos, com os quais os sujeitos passavam pouco tempo em comparação à Professora D, como se abordou em item próprio no capítulo 2 (p. 98).

Desta forma, a Turma D e sua professora enfrentavam dificuldades quanto aos supracitados conteúdos, com ênfase no processo de alfabetização da língua portuguesa (leitura e escrita), como a própria Professora D enfatizou muitas vezes durante os encontros de planejamento com os pesquisadores. Apesar disso, das 9 Intervenções que ficaram em 1º e 2º lugares entre as sessões de coleta, 4 delas tiveram a leitura e escrita como parte dos conteúdos ensinados naquelas aulas, contradizendo uma possível expectativa de que as mencionadas dificuldades fariam os indicadores da sala decaírem, o que não necessariamente aconteceu. Isto reforçou a tendência de que não foram os conteúdos em si o principal componente da tríade que provocou as diferenças de desempenho escolar e atencional nas IE. Novamente, como dito sobre os destinatários, isso não significou que os conteúdos não tiveram qualquer papel nas diferenças em pauta, mas apenas que não foram o fator fundamental delas, caso contrário os dados apontariam a primazia deste ou daquele tema, o que não se constatou no movimento do real.

Se tal determinação não esteve nos destinatários e nem nos conteúdos, restou então investigar se houve ou não distinções significativas nas formas como as sessões foram planejadas/realizadas e, em caso afirmativo, apontar quais foram elas, explicando enfim porque algumas formas foram mais bem avaliadas que outras, sem com isso negligenciar sua articulação com os outros dois elementos da tríade. Em suma, buscar-se-á a seguir responder as seguintes perguntas: Considerados os destinatários e os contextos das sessões, assim como os diversos conteúdos ensinados, estariam nas formas de organização das aulas os determinantes particulares que explicariam as expressões singulares da relação entre o processo de ensino escolar e o desenvolvimento da atenção voluntária durante as IE? Se sim, quais foram estas mediações?

Sobre isso, as formas de organização das aulas foram analisadas em duas dimensões, notoriamente articuladas: primeira, o número de fases em que se dividiu a tarefa de uma determinada IE e seus respectivos tempos ocorridos; segunda, os procedimentos utilizados durante estas aulas e seus recursos pedagógicos/materiais didáticos.

O número de fases em que se dividiram as tarefas das IE associou-se aos seus referentes tempos, uma vez que quanto mais partes elas tiveram, via de regra menores foram os tempos de cada uma delas e vice-versa. Este foi fator importante para esta pesquisa não apenas porque qualquer processo de ensino demande tempo para ocorrer, no que tange às relações intersíquicas que intencionalmente visem a internalização de signos,

mas principalmente porque o fenômeno da atenção, com forte ênfase, tem no tempo uma de suas principais características. Como esclarecido em item próprio ainda no capítulo 1 (p. 53), tal aspecto temporal compõe de forma transversal as propriedades da atenção, uma vez que mantê-la até que as finalidades das ações se concluam sempre demandará certo tempo conforme os motivos da atividade, seja ela uma atenção tenaz ou vigilante, com ou sem focos dinâmicos e/ou múltiplos. Muitas vezes o elemento decisório para se concluir ou não uma tarefa, incluindo as escolares, é especificamente o tempo em que se manteve intencionalmente a atenção nela, apesar de difícil ou enfadonha, por exemplo. Esta clareza relembra e reforça o motivo da duração da atenção ser o aspecto principal observado em campo por meio do Tempo de Atenção na Tarefa (vide FIGURA 2, p. 76), incluído na PLANILHA 18 (p. 180) na forma de dois indicadores, TAT-Pré-aux. e TAT-Total, que já foram explicados e demonstrados em diversos momentos deste capítulo.

Com base nos dados (vide PLANILHAS 1 a 16, p. 102-117) constatou-se que os tempos ocorridos das sessões oscilaram: ora superaram os estimados, ora foram inferiores e ora foram equivalentes, não apenas em relação aos seus tempos totais, mas também às suas respectivas fases. Do ponto de vista pedagógico, tal característica das IE, como já discutido, não foi um problema em si, haja vista que qualquer planejamento não é uma lista de mandamentos a serem seguidos a qualquer custo, tão pouco um ato de preciosismo descartável ao ensino, mas sim componente necessário à educação escolar, que a orienta aos seus objetivos e deve sofrer modificações desde que isso não signifique o abandono destes e seus conteúdos sistemático-científicos essenciais.

Sendo assim, ainda sobre esta primeira dimensão da forma como foram organizadas as aulas, não foram os tempos propriamente ditos das sessões ou de suas fases que determinaram diretamente a classificação exposta na PLANILHA 18 (p. 180), entretanto quando relacionado este elemento temporal com o número de fases de cada sessão, houve um padrão significativo: as sessões mais bem colocadas, ou seja, que tiveram todos ou quase todos os seus indicadores nos grupos mais bem avaliados foram planejadas com mais fases (lembrando que os tempos integrais estimados destas aulas foram de apenas 15 ou 30 minutos, o que estabeleceu certo limite para o número de partes em que se poderia dividir uma tarefa).

Das 9 IE em 1º e 2º lugares, 4 tiveram 4 ou mais fases, 4 tiveram 3 fases e apenas 1 teve somente 2 fases, o que significou que no geral cada uma de suas partes durou menos

tempo (vide planejamentos das IE1, IE2, IE3, IE6, IE10, IE12, IE13, IE14 e IE16 nas PLANILHAS 1 a 16, p. 102-117); por sua vez, das 7 IE em 3º, 4º e 5º lugares, 3 tiveram 2 fases, 3 tiveram 3 fases e apenas 1 teve 5 fases (vide planejamentos das IE4, IE5, IE7, IE8, IE9, IE11 e IE15 na mesma relação de planilhas mencionada).

As sessões mais bem avaliadas foram aquelas planejadas e realizadas em um número maior de fases em comparação às menos bem avaliadas, com variações circunstanciais de forma e duração de cada etapa da tarefa efetivamente ocorrida em sala, segundo demandas internas e/ou externas à dinâmica da tríade conteúdo-forma-destinatário. Este correlato na organização do ensino, assim como todos os outros dados factuais até aqui discutidos, não poderia ser interpretado superficialmente, restrito à sua expressão singular. Não se afirmou que apenas aulas com mais fases produziram melhores resultados e vice-versa; a exemplo da IE2 (vide PLANILHA 2, p. 103) que teve 2 fases e ficou classificada no grupo de sessões em 1º lugar, enquanto a IE7 (vide PLANILHA 7, p. 108) teve 5 fases e ficou classificada no grupo em 4º lugar. Então o número de fases em si não definiu os melhores rendimentos escolares e atencionais, mas foi elemento que compôs de maneira importante este processo, constituindo-se em indício sobre o “como fazer” de uma aula que considere o desenvolvimento da atenção voluntária de crianças neste momento da escolarização, como se aprofundará adiante.

Esta evidência levou a um desdobramento lógico-prático necessário: o que deu sentido ao número maior ou menor de fases das tarefas das IE foi compreender o que efetivamente se fez em cada uma delas, sem se esquecer de seus respectivos conteúdos e destinatários, e como elas se articularam entre si no desenrolar sistemático das aulas, ou seja, quais foram seus procedimentos (incluindo recursos/materiais didáticos) e como eles se associaram na tentativa de garantir os objetivos de ensino; que é justamente a segunda dimensão antes citada sobre a forma como ocorreram as Intervenções.

Para isso, compila-se na PLANILHA 19, a seguir, a relação de tipos de procedimentos de ensino que foram aplicados nas IE comparativamente mais e menos bem avaliadas, com indicação do número total de fases das tarefas em que cada um deles fora utilizado, seus detalhes e respectivas Planilhas de aula para consulta⁷⁰.

⁷⁰ A correta interpretação da PLANILHA 19 deve considerar que um mesmo tipo de procedimento de ensino foi contabilizado o número de vezes equivalente à quantidade de fases em que fora utilizado, o que em vários casos ocorreu mais de uma vez por sessão. Além disso, houve fases com “procedimentos mistos”, contando

	Tipo de procedimento de ensino		Nº de fases em que foi utilizado	Detalhamento de procedimentos e indicação de Planilhas de aula para consulta (p. 102-117)
Sessões mais bem avaliadas (1º e 2º lugares)	Coletivo	Exposição/explicação oral e leitura coletiva	4	Exposição/explicação oral (IE3/IE6/IE10), Leitura coletiva (IE6/IE12)
		Retomada/correção coletiva	7	Quadro de adição (IE1/IE2), Quadro de escrita "L" com som de "U" (IE6), Árvore genealógica (IE6), Pintura de palavras com "NH" (IE12), Relembrar texto (IE13), Quadro de escrita som do "S" (IE13)
		Escrita/realização coletiva	9	Quadro de escrita "L" com som de "U" (IE6), Escrita em árvore genealógica (IE6), Quadro de som do "C" (IE13), Assistir audiovisual (IE14), Contar palavras do audiovisual (IE14), Escrita de carta (IE16), Dividir figuras (IE16), Metade das figuras (IE16)
	Dupla	Escrita/realização em duplas assistida	2	Colagem (IE10), Quadro de adição e subtração (IE10)
	Individual	Escrita/realização individual assistida	11	Quadro de adição (IE1), Situação-problema (IE2), Colagem (IE3), Desenho de planta baixa (IE3), Resposta por escrito (IE12), Quadro de escrita som do "C" (IE13), Quadro de multiplicação (IE14), Desenhar dobro (IE14), Desenhar triplo (IE14), Selar carta (IE16)
		Realização individual espontânea	1	Pintura de desenho (IE6)
Sessões menos bem avaliadas (3º, 4º e 5º lugares)	Coletivo	Exposição/explicação oral e leitura coletiva	11	Leitura Coletiva (IE4/IE5/IE11/IE15), Exposição/explicação oral (IE7/IE8/IE9)
		Escrita/realização coletiva	6	Sequência lógica (IE7), Cálculo mental de adição e subtração (IE7), Situação de compra com adição (IE9)
	Individual	Leitura individual assistida	1	Leitura de texto assistida (IE11)
		Escrita/realização individual assistida	8	Complete por escrito (IE4), Quadro de escrita "AN" a "UN" (IE4), Escrita em árvore genealógica (IE5), Texto de memória (IE8/IE15), Quadro de escrita som do "S" (IE11), Situação de compra com adição (IE9), Pintura de palavras com "NH" (IE11)

PLANILHA 19: Relação de tipos de procedimentos de ensino que foram aplicados nas IE comparativamente mais e menos bem avaliadas, com indicação do número total de fases das tarefas em que cada um deles fora utilizado, seus detalhes e respectivas Planilhas de aula para consulta. (Fonte: Elaborado pelo autor).

assim para mais de um tipo discriminado na referida planilha. Quaisquer procedimentos só tiveram sentido no conjunto de seus planejamentos de aulas, que o leitor deve consultar caso deseje compreender porque foram escolhidos/realizados, não só em vinculação com seus respectivos conteúdos e destinatários, mas também quanto à discriminação de recursos/materiais didáticos que foram elaborados e empregados.

Pôde-se verificar pela complexidade da PLANILHA 19 que os tipos de procedimentos de ensino e, sobretudo, as formas específicas com que cada um deles foi de fato utilizado foram bastante diversos; de longe o componente mais numeroso e plástico da tríade conteúdo-forma-destinatário das IE.

Para o grupo de sessões mais bem avaliadas houve aulas com procedimentos coletivos, em duplas e individuais. Sobre os procedimentos coletivos, foram 20 fases em diversas tarefas de 9 sessões diferentes (IE1, IE2, IE3, IE6, IE10, IE12, IE13 e IE14), nas quais o pesquisador conduziu o ensino com toda a turma ao mesmo tempo, centralizando nele a realização da tarefa e, conseqüentemente, agindo intersiquicamente sobre a atenção voluntária dos sujeitos, não como mero estímulo atrativo, mas tendo o ensino como objeto/finalidade desta ação, evidentemente. Destas oportunidades coletivas, 4 foram de leituras ou exposições/explicações orais de tarefas; 7 se configuraram em retomadas ou correções de tarefas de aulas anteriores; e 9 foram realizações de tarefas envolvendo, em sua maioria, alguma forma de escrita da língua portuguesa ou da matemática. Sobre os procedimentos em duplas⁷¹, foram apenas 2 fases em uma única sessão (IE10), nas quais os sujeitos realizaram a tarefa juntos e com funções específicas para cada um, sob acompanhamento por parte do pesquisador de um grupo por vez segundo demanda. Por fim, sobre os procedimentos individuais das sessões mais bem avaliadas, foram 12 fases também em diversas tarefas de 8 sessões diferentes (IE1, IE2, IE3, IE6, IE12, IE13, IE14 e IE16), momentos em que cada sujeito as realizou sozinho, enquanto o pesquisador circulava pela sala e auxiliava-os um a um; foram oportunidades em que houve descentralização da realização da tarefa, sem que o pesquisador com isso se abstinhasse de seu papel condutor do processo, mas apenas que possibilitou aos alunos mobilizarem de forma mais autônoma suas atenções voluntárias na atividade de estudo. Destas 12 fases, 11 caracterizaram realizações de tarefas que, em maior parte, envolveram de alguma forma a escrita da língua portuguesa ou da matemática; e apenas 1 foi realizada espontaneamente, como pintura opcional do material didático, sem supervisão direta do pesquisador.

Por sua vez, ainda a respeito da PLANILHA 19, para o grupo de sessões menos bem avaliadas houve aulas com procedimentos coletivos e individuais, somente. Em linhas gerais, a caracterização destes dois tipos de procedimentos foi a mesma do parágrafo anterior, não

⁷¹ Na IE em questão foram 7 duplas e 1 trio, mais especificamente (vide Relatório no APÊNDICE 3.10.7).

havendo, portanto, necessidade de repeti-las, mas apenas de descrevê-las (suas efetivas diferenças serão exploradas mais adiante). Sobre os procedimentos coletivos, foram 17 fases em diversas tarefas de 7 sessões diferentes (IE4, IE5, IE7, IE8, IE9, IE11 e IE15), das quais 11 se trataram de leituras ou exposições/explicações orais; e 6 foram realizações de tarefas envolvendo, em sua maioria, alguma forma de escrita da língua portuguesa ou da matemática. Sobre os procedimentos individuais, foram 9 fases em diversas tarefas de 6 sessões diferentes (IE4, IE5, IE8, IE9, IE11 e IE15), das quais somente 1 foi uma leitura individual feita pelos alunos sob auxílio do pesquisador; e 8 caracterizaram realizações de tarefas que, em maior parte, envolveram alguma forma de escrita da língua portuguesa ou da matemática.

Apesar de diversos, os procedimentos utilizados nas IE não tiveram a intenção de abarcar o máximo possível de formas de ensino disponíveis na literatura didática ou algo que o valha. Havia sim a pretensão, como explicado em item próprio do capítulo 2 (p. 98), de utilizar modos distintos de lecionar, contudo sempre em concordância com o que estava realizando a Professora D em suas aulas, assim como em referência às apostilas utilizadas na escola; isto é, o pesquisador teve plena consciência, enquanto planejava ou realizava as sessões, que um sem número de formas de organização do ensino não seriam aplicadas.

Isto, porém, não caracterizou um problema para a investigação em curso. Pelo contrário, as formas descritas na PLANILHA 19 privilegiaram a coerência com o ensino em andamento nos demais dias letivos dos sujeitos da Turma D, produzindo assim resultados mais consistentes sobre a forma como as aulas efetivamente aconteciam no conjunto do processo formativo realizado em parceria com a Professora D, que foi o propósito das Intervenções de Ensino Escolar desde o início. Além disso, a relação de procedimentos efetivamente utilizados já foi suficientemente diversificada para se extrair as singularidades-particulares do fenômeno e, como se sintetizará no próximo item deste capítulo, através delas se chegar a uma sistematização teórica sobre o objeto, que poderá ser aplicada, em rigor, a toda sorte de formas de ensino que mantiverem semelhanças essenciais com este fenômeno⁷².

⁷² O mesmo pensamento valeu para os recursos/materiais didáticos concebidos e empregados nas IE, também inspirados nas apostilas e modos de lecionar da Professora D, que lançaram mão de impressos e registros escritos em todas as sessões pela simples necessidade de se recolher dados na forma de documentos que poderiam ser revisitados durante as análises e sínteses, mesmo após o fim da coleta de dados, o que não

Retomando o que antes foi apenas sinalizado, as similaridades aparentes dos procedimentos dos grupos de sessões mais e menos bem avaliadas, observadas na PLANILHA 19, em verdade tiveram diferenças importantes no número de vezes em que foram utilizadas numa mesma sessão, no detalhamento do que foi feito em cada aula e, principalmente, na forma como foram encadeadas/articuladas as fases de suas tarefas. Estas diferenças configuraram, na sua relação com destinatários e conteúdos, as explicações almejadas sobre as distinções entre os grupos de Intervenções da PLANILHA 18 (p. 180), lançando luz ao “que fazer” em um ensino escolar que considere o desenvolvimento da atenção voluntária de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além do fato já constatado de que as IE mais bem avaliadas foram as que tiveram suas tarefas divididas em mais fases, com durações em geral menores em cada uma delas, foi possível observar na PLANILHA 19 (p. 190) que estas também foram as sessões em que se utilizou menos de exposições/explicações orais e leituras coletivas (11 ocorrências para as 7 IE que ficaram em 3º, 4º e 5ª lugares e apenas 4 para as 9 IE que ficaram em 1º e 2º lugares), ao mesmo tempo em que foram também as aulas que tiveram momentos de retomada de assuntos de encontros anteriores e correções coletivas destas tarefas (7 ocorrências), o que curiosamente não aconteceu em quaisquer das IE menos bem avaliadas.

Isto não significou que as oportunidades coletivas de leitura e explicação das tarefas fossem um problema pedagógico ou em si nocivas ao desenvolvimento da atenção voluntária. Para além da aparência, o que estes resultados empíricos mostraram foi que as aulas nas quais assuntos foram abordados pela primeira vez com os sujeitos transcorreram, em geral, com maiores dificuldades para os indicadores quantitativos observados, enquanto as aulas em que estes assuntos foram coletivamente revisitados tiveram melhores desempenhos comparativos. Ou seja, para os conteúdos em momento inicial de ensino, no qual ainda havia pouca ou mesmo nenhuma internalização de signos a eles diretamente associada, os alunos tiveram desempenhos escolares inferiores aos desempenhos finais sobre aquele mesmo tema, convergindo assim em atenção e autocontrole da conduta melhores no fim do que no início das aulas sobre aqueles assuntos (movimento que não é estranho à esperada gradualidade das aprendizagens em um processo pedagógico). Interessante notar aqui, portanto, a relação complexa entre conteúdo e forma, uma vez que

significa que esta característica procedimental tenha se configurado em axioma a respeito da maneira como as aulas deveriam acontecer.

assuntos muito novos e/ou difíceis para os destinatários afetam para pior seus desempenhos atencionais, o que diz respeito simultaneamente tanto à forma quanto ao conteúdo.

Isso só reforçou empiricamente o conhecimento de que a internalização de signos é o traço universal do desenvolvimento de funções superiores, incluindo a atenção voluntária, tornando-se um alerta a professores que equivocadamente esperam que os alunos tenham as mesmas condições de autocontrole da conduta e de atenção voluntária independentemente do momento em que estão do ensino-aprendizagem de um determinado conteúdo.

Indo além disso, foi possível constatar também que as tarefas retomadas e/ou corrigidas foram geralmente recuperadas de maneira diferente das utilizadas nas aulas em que foram abordadas pela primeira vez, baseadas na avaliação feita pelos pesquisadores daquilo que ocorrera nestas oportunidades. Como se pôde averiguar nas IE2, IE6, IE12 e IE13 (vide PLANILHAS 2, 6, 12 e 13, p. 103-114, assim como seus respectivos Relatórios nos APÊNDICES 3.2.6, 3.6.6, 3.12.7 e 3.13.7), as tarefas que antes foram realizadas pelos sujeitos na maior parte das vezes individualmente, de maneira descentralizada, quando retomadas, foram conduzidas coletivamente pelo pesquisador, o que quer dizer que, nestas novas oportunidades, ele dirigiu externamente a atenção voluntária das crianças numa postura eminentemente centralizada de realização da tarefa, a partir do que fora avaliado como adequado ou não nas primeiras tentativas de ensino daqueles conteúdos, nos termos antes descritos.

Por que este dado foi importante? Como exposto no capítulo 1 sobre o processo de desenvolvimento ontogenético da atenção, não era esperado que os sujeitos (crianças de 6 e 7 anos) possuíssem atenções internas propriamente ditas, ou seja, apesar de terem condutas atencionais mediadas e voluntárias, tal função não durava muito tempo e era bastante suscetíveis a fatores externos e internos não relacionados direta ou indiretamente aos motivos da atividade de estudo em curso. Por esta razão, em íntima vinculação com uma internalização consistente dos conteúdos de cada tarefa retomada, os alunos eram mais capazes de se manterem atentos nestes momentos conduzidos de forma centralizada porque tomavam de “empréstimo”, por meio de relações intersíquicas de ensino, parte dos alcances atencionais voluntários do próprio pesquisador; que, por sua vez, na condição de professor, organizou/realizou estes momentos de tal forma a terem durações que incidissem

nas possibilidades atencionais iminentes dos destinatários, em articulação necessária com os domínios também iminentes destes mesmos sujeitos sobre os conteúdos ensinados em cada aula. As sessões mais bem avaliadas foram precisamente as que melhor realizaram tal conformação do processo de ensino.

Outro fator interessante sobre as diferenças entre os grupos de sessões esteve também nos procedimentos individuais, nos quais o pesquisado criou momentos descentralizados de realização da tarefa, oportunizando aos sujeitos que as fizessem sozinhos⁷³, com auxílios individuais quando necessário. Procedimentos deste tipo foram utilizados em quase todas as sessões mais e menos bem avaliadas, contudo a forma como efetivamente ocorreram divergiu.

Entre as sessões mais bem avaliadas, as IE1, IE2, IE3, IE6, IE12, IE13, IE14 e IE16 (vide PLANILHAS 1, 2, 3, 6, 12, 13, 14 e 16, p. 102-117, assim como seus respectivos Relatórios nos APÊNDICES 3.1.6, 3.2.6, 3.3.7, 3.6.6, 3.12.7, 3.13.7, 3.14.7 e 3.16.8) tiveram momentos de descentralização de realização da tarefa menos duradouros e, de alguma forma, intercalados aos mencionados momentos centralizados, ou seja, no limite do esgotamento dos recursos atencionais atuais/intrapsíquicas dos sujeitos, o foco dos alunos eram novamente arrebatado externamente pelo pesquisador, dando continuidade à tarefa e levando-os a estenderem um pouco mais a duração de seus tempos de atenção por meio da própria tarefa em andamento e seus conteúdos, de tal forma a incidir intersiquicamente na dimensão iminente desta função, em acordo com a premissa formulada por Vigotski (2010) acerca do ensino desenvolvente, apresentada no primeiro capítulo.

Já as sessões que lançaram mão de procedimentos individuais e foram menos bem avaliadas, tais como as IE4, IE5, IE8, IE9, IE11 e IE15 (vide PLANILHAS 4, 5, 8, 9, 11 e 15, p.

⁷³ Vale ressaltar que, de fato, os sujeitos não estavam completamente sozinhos nestes momentos de descentralização da tarefa, não apenas porque foram assistidos pelo pesquisador segundo as necessidades e possibilidades de cada oportunidade, mas também porque estavam todos juntos no mesmo ambiente, interagindo casualmente entre si (geralmente dentro de seus grupos de amizade). Isso certamente criou efeitos sobre os desempenhos “individuais” de determinados sujeitos nesta ou naquela tarefa, por exemplo, quando a copiaram um do outro, fizeram-na um pelo outro, ajudaram-se ou mesmo atrapalharam-se mutuamente; ocorrências comuns em sala de aula que o professor dificilmente controlará plenamente e com as quais precisará lidar constantemente. Obviamente que tais situações ocorreram, sobretudo, durante os momentos descentralizados de realização das tarefas, apesar da ação do pesquisador, contudo não foram interpretadas como um problema na coleta de dados; pelo contrário, foi um aspecto positivo da pesquisa justamente por não extirpar artificialmente esta peculiaridade da forma como realmente ocorre o ensino escolar. Mesmo a coleta não discriminando exatamente estes episódios, isso não mudou o fato de que as crianças da Turma D dominavam melhor os conteúdos no fim daquele ano e eram mais capazes de autocontrolar suas condutas em uma atividade de estudo, denotando nítido desenvolvimento atencional voluntário, como já demonstrado em detalhes.

105-116, assim como seus respectivos Relatórios nos APÊNDICES 3.4.6, 3.5.6, 3.8.8, 3.9.7, 3.11.6 e 3.15.7), tiveram fases comparativamente mais duradouras e sem uma alternância apropriada com momentos centralizados de realização das tarefas, produzindo duas consequências normalmente combinadas: primeira, os níveis de dificuldades destas tarefas em relação ao domínio dos sujeitos sobre seus respectivos conteúdos esteve além de suas possibilidades atuais/intrapsíquicas de realizá-las, fazendo com que todos ou quase todos os alunos fracassassem em perpetrá-las no intervalo previsto ou ocorrido, já que o pesquisador não seria capaz de auxiliar individualmente a todas ao mesmo tempo; segunda, a duração e/ou grau de exigência destes procedimentos descentralizados também esteve além das possibilidades atuais/intrapsíquicas de atenção voluntária da maioria dos sujeitos, fazendo com que seus recursos atencionais fossem insuficientes para a manutenção da imagem focal sobre as tarefas pelos tempos previstos ou ocorridos.

Estas foram consequências da organização do ensino na atividade de estudo dos sujeitos porque não foram as crianças em si que tiveram imanentes dificuldades de aprendizagem ou foram naturalmente desatentas e hiperativas/impulsivas, mas sim foram as formas como o pesquisador elaborou e realizou estas sessões, mencionadas no parágrafo anterior, que estavam inapropriadas ao processo pedagógico e, por desdobramento, também estavam inadequadas a um ensino que considerasse o desenvolvimento da atenção, pois não criaram condições objetivo-subjetivas desejáveis à mobilização das possibilidades atencionais atuais dos alunos, tão pouco foram capazes de satisfatoriamente engendrâ-las interspasticamente.

Tanto isto foi verdadeiro na maneira como estas aulas realmente aconteceram que, em encontros anteriores e/ou posteriores a estes menos bem avaliados, os sujeitos tiveram resultados escolares e atencionais comparativamente melhores (vide percentuais das Médias TAT-Pré-aux. e TAT-Total das IE no GRÁFICO 8, p. 171, assim como os percentuais de conclusão e realização correta das tarefas no GRÁFICO 11, p. 175), não simplesmente porque os assuntos mudaram ou os destinatários se transformaram magicamente, muito menos porque de uma semana para a outra foram medicalizados ou algo semelhante, mas porque as formas pelas quais aqueles conteúdos foram ensinados estavam mais apropriadas à coesão interna da tríade conteúdo-forma-destinatário, que permitiram um melhor autocontrole da conduta e engendraram atenção voluntária por meio da internalização dos signos/conteúdos escolares em pauta, nos termos já explicados.

Enfim, a partir de tudo que foi discutido até aqui, chegou-se ao determinante particular fundamental das diferenças observadas nas Intervenções de Ensino e que foi o principal responsável por favorecer/engendrar a atenção voluntária das crianças na atividade de estudo, sempre na relação com os demais componentes da tríade e outros aspectos contextuais: as sessões mais bem avaliadas foram planejadas e realizadas de forma a intercalar oportunidades descentralizadas de realização das tarefas por parte dos sujeitos (mobilizando seus desenvolvimentos escolares e atencionais atuais/intrapsíquicos de maneira mais autônoma e, ainda assim, assistida individualmente pelo pesquisador conforme demanda de cada circunstância) com oportunidades centralizadas de condução/retomada das mesmas tarefas pelo pesquisador (adequadas à promoção intersíquica de desenvolvimentos escolares e atencionais iminentes dos sujeitos), sem com isso implicar em qualquer atitude esvaziadora de conteúdos sistemático-científicos ou de negligenciar o papel do professor no processo de ensino, reconhecendo e reforçando a necessária coesão interna da tríade conteúdo-forma-destinatário na qual o fenômeno concretamente ocorreu.

Evidentemente que fatores contextuais atravessaram todas as sessões, com maior ou menor impacto na coesão interna da tríade e nos resultados empíricos dos indicadores quantitativos, contudo seria equivocado afirmar que tais contextos tenham sido os únicos determinantes do sucesso ou fracasso de todas as IE. Isso seria uma distorção ideológica dos aspectos internos do processo pedagógico, minuciosamente demonstrados até este momento. Por certo, estes resultados mostraram de modo contundente que formas específicas de organização do ensino foram sim os fatores essenciais nas diferenças entre as sessões mais e menos bem avaliadas.

Esta conclusão acerca da singularidade-particular do fenômeno encontrou no conceito de atenção voluntária externa seu lastro teórico mais preciso, evidentemente ancorado no traço universal da internalização de signos; uma exigência do movimento de concreção dialética do objeto de estudo, como explicado no início deste capítulo (vide FIGURA 49, p. 141). Segundo constou nas diretrizes teóricas para o estudo da atenção voluntária em contexto escolar (p. 67), crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental operam por atenção voluntária externa, o que significa que dependem do controle intersíquico do professor promovendo junto delas capacidades intrapsíquicas, segundo objetivos de ensino estruturados e dinamizados conforme as possibilidades atuais e

iminentes de seus alunos. O que não estava claro naquele momento era exatamente como isso poderia ser feito em uma aula de tipo escolar, com seus conteúdos próprios e dinâmicas atravessadas por um sem número de fatores externos fora do controle do professor, que não raro envolvem queixas pedagógicas e disciplinares comumente associadas à desatenção e hiperatividade/impulsividade (como era o caso da Turma D).

Pois bem, o que ficou evidente foi que as IE mais bem avaliadas objetivaram formas de ensino coerentes com as necessidades de crianças cujas atenções estavam em momento voluntário externo de seus desenvolvimentos. A investigação/intervenção sistemática desta sala de aula sob condições reais de ensino, com todas as suas possibilidades e limites, mostrou que o movimento de intercalar oportunidades descentralizadas de objetivação mais autônoma de capacidades atuais na realização das tarefas, por parte dos alunos, com oportunidades centralizadas de condução das mesmas pelo pesquisador na condição de professor, segundo os desenvolvimentos iminentes destes mesmos alunos, foi expressão singular-particular do fenômeno mais próxima às características universais da atenção voluntária externa.

Eis aqui uma unidade de contrários acerca da realidade que foi alcançada pelo pensamento dialético na forma de síntese teórica que pode orientar o ato educativo sistemático: para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a atenção é sim voluntária, portanto mediada internamente por signos, tornando-as aptas a selecionar estímulos e direcionarem-se volitivamente aos fins das ações segundo os motivos da atividade de estudo, entretanto elas invariavelmente precisam de inserções adequadas de controle externo por parte do adulto/professor para efetivamente concretizarem seus atos atencionais voluntários, que devem garantir, pelos resultados que produzem, a internalização de signos/conteúdos escolares que transformem as relações destas crianças com os outros, com o mundo e consigo mesmas, na condição de ferramentas psíquicas da conduta cada vez mais internamente voluntária e autocontrolada. A revelia de meras opiniões pseudoconcretas ou concepções organicistas e/ou idealistas acerca da atenção, será sobre a unidade contraditória de uma “voluntariedade externa” que se deverá organizar o ensino que considere e engendre esta função nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esta afirmação foi importante por diversos motivos combinados, que criam desdobramentos práticos em sala de aula. Elas demonstraram que uma aula que realmente

promove atenção é aquela em que se ensinam os conteúdos sistemático-científicos. Além disso, constataram que o controle externo da atenção em si não engendra funções voluntárias (como no caso de repreensões ou outras estratégias atrativas que não culminem de fato em internalização de signos), o que não quer dizer que nenhum controle externo deva ocorrer. Pelo contrário, neste momento do desenvolvimento da atenção as crianças dependem de tal condução do professor para conseguirem voluntariamente levar ações/atividades de estudo a cabo, como uma forma de controle externo do professor que, ao mesmo tempo em que é necessário, visa superar-se; daí o sentido de intercalar momentos centralizados coletivos com oportunidades descentralizadas, individuais e assistidas de realização da tarefa como a melhor maneira de se atingir tal propósito.

Além disso, já que as crianças ainda tem um autocontrole da conduta limitado, seria equivocado esperar que elas não fossem de modo algum ruidosas e nunca se movimentassem pela sala. As IE mostraram que não necessariamente as sessões em que as crianças ficaram mais quietas ou paradas foram as mais bem sucedidas em desenvolver suas atenções voluntárias. As aulas que melhor cumpriram este propósito foram as que realizaram a dinâmica de procedimentos antes mencionada e chegaram à internalização de signos/conteúdos escolares, mesmo que muitas vezes a situação geral da turma fosse ruidosa e aparentemente desordenada. Isso não significa que o completo caos em uma aula não seria igualmente nocivo para o desenvolvimento, uma vez que inviabilizaria a realização da referida dinâmica de organização do ensino, mas apenas que a ordem e silêncio absolutos e ininterruptos não só são irrealistas quanto às possibilidades de autocontrole de crianças, mas também não necessariamente culminarão por si em avanços do desenvolvimento da/na atividade de estudo.

Para finalizar este item, optou-se por trazer alguns exemplos de sessões das IE que ilustram de forma significativa as afirmações gerais sistematizadas até aqui, como uma maneira de demonstrar em relatos de aulas específicas as sínteses abstratas formuladas através das análises das Intervenções. Não se trata de descrições completas destas aulas (que constam em seus respectivos relatórios e demais apêndices), mas sim de recuperação de situações efetivamente ocorridas em sala que exemplificam as afirmações feitas.

Este empenho tem por fundamento o princípio de que a pesquisa em psicologia “[...] deve fundamentar-se na compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza

na singularidade tendo a particularidade como mediação” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 362-363). De forma aplicada ao presente estudo, esta afirmação das autoras significou que o exercício de compreensão singular da relação entre processo de ensino escolar e desenvolvimento da atenção voluntária é um empenho necessário à superação do abstracionismo da psicologia tradicional, que esvazia o psiquismo de sua substância concreta ao estudar a atenção (ou qualquer outro fenômeno psíquico) como se ela tivesse existência por si mesma e não compusesse as capacidades interfuncionais de determinadas pessoas em ocasiões específicas, realizando certas atividades com propósitos pré-estabelecidos.

Assim como antes, trazer estes exemplos não teve o intuito de dar modelos sobre o que fazer ou não em sala de aula. A verdadeira intenção com eles foi recuperar a complexidade única e irrepetível da expressão singular de uma aula e demonstrar que as mediações particulares anteriormente expostas as perpassaram transversalmente, como um retorno do abstrato ao real, porém agora não mais como todo caótico ou meramente empírico ao pensamento, mas sim como concreto pensado, desvelado em suas determinações essenciais/universais.

Sendo assim, inicia-se pelo exemplo da IE14, que foi a sessão mais bem avaliada de todas as Intervenções (vide posição da IE14 na PLANILHA 18, p. 180, e nos GRÁFICOS 8 a 11, p. 171-175, respectivamente), contudo, se interpretada em sua aparência, poderia levar a entendimentos contrários ao que efetivamente ocorrera. Nela o pesquisador utilizou um recurso audiovisual⁷⁴ muito atrativo às crianças (vide PLANILHA 14, p. 115, assim como seu Relatório no APÊNDICE 3.14.2 e o áudio-vídeo no APÊNDICE 3.14.4), que controlou externamente a atenção dos sujeitos de forma eficaz, fazendo-os se engajarem bastante na tarefa matemática de multiplicação daquele dia. Mas a questão de pesquisa nunca foi encontrar formas eficazes de controlar externamente a atenção dos alunos, para que simplesmente ficassem quietos sem a necessidade de repreensões. A real questão era se eles, com estes procedimentos e recursos, aprenderiam ou não multiplicação, evitando formas de controle coercitivo e ampliando suas atenções voluntárias por demanda da atividade de estudo deste conteúdo. Em outras palavras: visava-se usar este recurso para fazer com que os alunos se atentassem à tarefa multiplicativa ao mesmo tempo em que, ao

⁷⁴ Tratou-se de videoclipe animado contendo a canção infantil “A barata”, interpretada pelo grupo Palavra Cantada, disponibilizada publicamente pelos próprios artistas em seu canal oficial no *site YouTube*, acessível pelo endereço eletrônico: <<https://www.youtube.com/watch?v=ymAYWAbWDhk>>.

aprenderem melhor este conteúdo, fossem cada vez mais capazes de usar estes signos matemáticos para orientarem internamente suas ações de estudo e, assim, ampliem o desenvolvimento atencional voluntário demandado pela própria tarefa de multiplicação.

O mero assistir ao áudio-vídeo não necessariamente faria algo pelo desenvolvimento atencional das crianças, pois sem as mediações de signos (conteúdos sobre multiplicação, no caso) conduzidas pelo pesquisador por meio da música, tal ação poderia se manter sob a égide de fatores ambientais atrativos em si (a novidade, o som, as cores, os movimentos), aos quais as crianças estão muito suscetíveis em momento voluntário externo do desenvolvimento desta função; o que ajuda a explicar porque comumente ficam tão focadas e por tanto tempo quando expostas a materiais como estes. Logo, aos moldes da pesquisa de ASBAHR (2011), aquele audiovisual foi selecionado e particularmente bem sucedido em auxiliar o desenvolvimento da atenção voluntária destas crianças justamente porque fora utilizado como motivo meio para a realização de ações de estudo, que por sua vez favoreceram/criaram, pelos resultados que produziram na atividade das crianças, motivos diretamente relacionados àquela tarefa e, por extensão, ao conhecimento sobre multiplicação como tal; o que inclusive colaborou para fazer da própria multiplicação algo com sentido pessoal para as crianças por meio dos signos/significados ensinados a elas, o que não aconteceria espontaneamente. O fortalecimento/criação de motivos de estudo, por meio dos signos/conteúdos internalizados, articula-se ao desenvolvimento da atenção voluntária justamente porque esta agora tem melhores possibilidades de expressar-se na atividade de estudo, orientando-a ao seu fim a partir, principalmente, destes motivos desejáveis ao processo de ensino escolar.

Os alunos neste dia cantaram e contaram determinadas palavras contidas na música, sempre auxiliados coletivamente pelo pesquisador, o que exigiu delas atenção (vigilância, sobretudo), uma vez que saber o número de ocorrências destas palavras era pré-requisito para fazerem as operações matemáticas da tarefa. Isso foi muito diferente de simplesmente deixá-las à própria sorte assistindo ao áudio-vídeo, já que por mais atentas que parecessem, estariam muito mais próximas da atenção elementar controlada por fatores atrativos externos do que realmente desenvolvendo atenção superior, controlada principalmente pelos motivos da atividade de estudo.

Outro exemplo interessante foram as IE5 e IE6, que ilustraram como especificamente a forma de organização do ensino alterou decisivamente os rendimentos escolares e

atencionais das crianças da Turma D. Elas se destacaram porque disseram respeito exatamente aos mesmos objetivos e conteúdos escolares, assim como quase os mesmos materiais didáticos, sofrendo modificações apenas em como as aulas aconteceram. Para se analisar tais conteúdos escolares, objetivos de ensino e organização de procedimentos pedagógicos utilizados nestas duas sessões, antes se fez necessário conhecer os contextos nos quais elas sucederam, uma vez que seus diferentes resultados nos indicadores quantitativos não poderiam ser efetivamente compreendidos sem as condições objetivas e subjetivas em que as aulas aconteceram (o que, repetindo, é uma exigência do fazer de uma psicologia concreta).

No caso da IE5 (vide PLANILHA 5, p. 106, e seu Relatório no APÊNDICE 3.5.6), que esteve entre as sessões comparativamente menos bem avaliadas de todas as Intervenções, ficando em 5º lugar na classificação da PLANILHA 18 (vide também posição da IE5 nos GRÁFICOS 8 a 11, p. 171-175, respectivamente), ocorreram fatores contextuais que certamente afetaram a turma, tais como: aquele foi o primeiro encontro dos pesquisadores com a sala após o recesso escolar do meio do ano, o que causou especial euforia aos sujeitos; no dia seguinte a esta sessão, houve uma festividade folclórica na escola, que vinha mobilizando muitas expectativas nos alunos, dificultando que se focassem em tarefas de ensino alheias à celebração; a Professora D não estava presente naquela sessão por motivos de saúde e em seu lugar compareceu uma professora substituta com quem os sujeitos tinham menos vínculos; a coleta ocorreu logo após um recreio aparentemente agitado, pela forma como parte das crianças adentraram ofegantes à sala de aula; e durante a sessão houve muita movimentação no pátio em frente à sala, em função de uma aula de Educação Física que ali ocorria, distraindo constantemente a Turma D. A princípio, todos estes fatores que não estavam relacionados diretamente aos objetivos de ensino da IE5, fora do controle direto do pesquisador, prejudicaram em alguma medida as condições objetivas e subjetivas de realização da aula e afetaram negativamente as possibilidades dos sujeitos de se atentarem à tarefa.

Por outro lado, no caso da IE6 (vide PLANILHA 6, p. 107, e seu Relatório no APÊNDICE 3.6.6), que foi realizada na semana seguinte à IE5 e teve seus indicadores comparativamente bem avaliados aos das demais Intervenções, ficando em 2º lugar na classificação da PLANILHA 18 (vide também posição da IE6 nos GRÁFICOS 8 a 11, p. 171-175, respectivamente), ocorreram menos eventos contextuais estranhos à aula. O fato mais

marcante foi que a Professora D estava na sala e repreendeu o grupo imediatamente antes do início da sessão, que novamente voltava eufórico do recreio (uma prática que invariavelmente conseguia o silêncio total da turma, mesmo que não por muito tempo). O quanto este acontecimento afetou a IE6 como um todo seria difícil precisar, mas sem dúvida foi um início de coleta bem mais focado do que a agitação generalizada da IE5.

Se a atenção voluntária tem um caráter eminentemente social e suas possibilidades de objetivação na ação estão ligadas aos motivos da atividade e às suas condições sociais de desenvolvimento, as circunstâncias acima descritas não devem ser ignoradas, uma vez que certamente afetaram a dinâmica dos componentes da tríade conteúdo-forma-destinatário nos respectivos encontros de coleta. Pelo contraste entre os contextos de ambas as Intervenções, já se pôde identificar algum sentido nas diferenças de desempenho da Turma D registradas nestes dias, uma vez que as condições foram nitidamente mais difíceis na IE5 do que na IE6.

Apesar de este ser um primeiro passo para trazer substância real ao estudo do processo funcional da atenção em contexto escolar, reduzir o ocorrido a ele seria um erro. Como já discutido em termos gerais, outro passo ainda mais essencial foi avaliar fatores internos à coesão conteúdo-forma-destinatário que estavam diretamente relacionados aos objetivos de ensino e à organização destas aulas. Foram estes fatos afeitos aos aspectos pedagógicos dos componentes da tríade nas IE5 e IE6, em relação orgânica com seus respectivos contextos, que realmente importaram à pesquisa, especialmente porque eram eles que estavam sob controle direto do pesquisador na condição de professor da turma, diferentemente dos cenários externos que lhe escapavam.

Recuperando o dito, tanto a IE5 quanto a IE6 tiveram o mesmo objetivo de ensino, abordaram os mesmos conteúdos e utilizaram quase os mesmos materiais didáticos (vide modelo de Material didático no APÊNDICE 3.5.3 e os Materiais didáticos preenchidos pelos alunos nos APÊNDICES 3.6.7.1 a 3.6.7.19). Tratava-se de uma tarefa de língua portuguesa, com leitura, escrita e interpretação de texto, que retomava conteúdos de história e geografia sobre árvores genealógicas das famílias das crianças. Os sujeitos deveriam acompanhar a leitura e compreender o que se solicitava, retirando informações do próprio texto e de um quadro de nomes (no qual algumas palavras tinham a letra “L” tinha som de “U”), completando por escrito a árvore genealógica em branco contida no material didático individual impresso. Além das exigências de leitura e escrita, o pesquisador desejava verificar

com esta tarefa se os sujeitos notariam que algumas das informações necessárias à sua resolução já estavam no texto (no caso, os nomes dos pais de Luan) e que, depois de identificados as palavras certas no quadro, não havia como atribuí-las precisamente aos avós maternos ou paternos, pois o texto não continha nenhuma indicação sobre isto. Diante destas premeditadas lacunas na tarefa, o pesquisador planejava verificar como os sujeitos reagiriam à repentina situação problema, orientando-os a escolherem a quem atribuir os nomes, para retomar o tema num próximo encontro. O importante para a pesquisa seria verificar se os alunos perceberiam a imprecisão das informações e se a explicitariam ao pesquisador. Tal atitude indicaria atenção (amplitude, principalmente) à mesma como um todo.

Sendo assim, sobre aspectos diretamente ligados a estes objetivos de ensino, um primeiro elemento importante foi que a Turma D, por sua história de escolarização, via mais sentido e engajava-se com maior afinco em conteúdos matemáticos (característica com a qual concordava e reforçava abertamente a Professora D). Por outro lado, apresentava dificuldades e esquivava-se de conteúdos ligados à língua portuguesa, especialmente aos relacionados à leitura e escrita. Naquele momento do ano letivo a Professora D, diante desta fragilidade da sala, dava ênfase em suas aulas a tarefas que envolvessem leitura e escrita, numa tentativa de superar tal dificuldade pedagógica. Foi inclusive no planejamento semanal com ela que os pesquisadores optaram por realizar no dia da IE5 alguma tarefa com este objetivo e conteúdo de ensino, somando forças ao empenho em andamento da docente. Um subproduto não esperado de todo este enfoque foi que os sujeitos, que já tinham certa resistência a tarefas de leitura e escrita, estavam cansados de todos os dias fazerem algo relacionado a isso, contudo os pesquisadores não tinham clareza desse quadro e nem mesmo conheciam bem o nível de leitura e escrita daquelas crianças em seus períodos iniciais de alfabetização.

Eis então as diferenças na organização do ensino destas sessões que também fizeram com que tivessem avaliações tão diferentes nos indicadores quantitativos. No caso da IE5, o pesquisador pressupôs que os sujeitos já dominassem conceitos abordados anteriormente pela Professora D, tais como o de árvore genealógica e de palavras em que o “L” tem som de “U”. No entanto ficou evidente durante aquela aula que este não era o caso.

Do ponto de vista psíquico, sem uma suficiente internalização destes signos, que fizesse com que tais conteúdos se tornassem instrumentos mediados das funções psíquicas

demandadas pela tarefa, seria muito mais difícil que os sujeitos se fizessem atentos ou mesmo que fossem capazes de realizá-la sozinhos. O erro no planejamento do pesquisador, gerado por estas suposições equivocadas e agravado pelo contexto desfavorável e fora de seu controle, foi organizar a sessão em torno de uma tarefa a ser realizada individualmente, demasiadamente descentralizada e difícil para os sujeitos, sem os auxílios coletivos iminentes de que dependiam para conseguir fazê-la, não atendendo desta forma às necessidades intersíquicas da atenção voluntária externa. Os resultados da IE5 foram comparativamente ruins às demais Intervenções de Ensino não por culpa das crianças ou do contexto adverso em si, mas por responsabilidade decisiva da inadequada organização da aula aos seus conteúdos e destinatários, planejada e realizada pelo pesquisador.

Diante da experiência adquirida com a IE5, a organização do ensino na IE6 foi reformulada, mantendo-se os objetivos e conteúdos escolares. O primeiro aspecto a mudar foi a ampliação do tempo estimado das sessões de 15 para 30 minutos. Tal atitude foi necessária porque a tarefa foi replanejada de forma mais gradual, com etapas de ensino e realização menores e bem definidas, ilustrando um dos elementos importantes das diferenças entre as sessões mais e menos bem avaliadas, como se viu anteriormente, apesar de demandar mais tempo total na sessão para serem cumpridas: a IE5 com apenas 2 fases planejadas para terem 5 e 10 minutos, respectivamente, mas que ocorreram em 6 e 16 minutos, totalizando 22 minutos; entanto a IE6 foi replanejada em 6 fases de 5 minutos cada uma, mas que ocorreram em 3, 2, 5, 8, 4 e 6 minutos, respectivamente, totalizando 28 minutos (vide PLANILHAS 5 e 6, p. 106-107). Por este motivo mudou também o papel do pesquisador como professor durante a sessão, passando a maior parte do tempo orientando externamente a atenção dos sujeitos enquanto ensinava os conteúdos previstos de história e geografia e de língua portuguesa.

Este foi um exemplo interessante de como, em termos da ação docente, o pesquisador “emprestou” intersiquicamente sua atenção para que os sujeitos conseguissem compreender/realizar a tarefa e, ao fazê-lo, internalizassem signos/conteúdos que poderiam utilizar como ato instrumental de sua atividade de estudo cada vez mais autônoma, ilustrando o que antes se chamou de oportunidade centralizada coletiva de organização do ensino. Sendo assim, a tarefa foi refeita, com foco em momentos de auxílios coletivos e realização conjunta, buscando oralmente dos sujeitos devolutivas sobre o que fazer e quais as respostas corretas. Por isso a IE6, mais adequada às necessidades

interpsíquicas de uma atenção voluntária externa, obteve resultados escolares e atencionais muito superiores à IE5, mesmo com os mesmos conteúdos e objetivos de ensino e com um intervalo tão curto entre as duas sessões.

Também foi importante mostrar que, entre estas sessões, o material didático sofreu uma pequena modificação que colaborou para a realização descentralizada coletiva da tarefa, fazendo toda a diferença na orientação externa por parte do pesquisador da atenção voluntária dos sujeitos. Se comparadas as FIGURAS 28 e 29 (miniaturizadas nas PLANILHAS 5 e 6, p. 106-107, mas disponíveis em tamanho original nos APÊNDICES 3.5.3 e 3.6.3), notar-se-á que o quadro de nomes da IE5 estava com o fundo todo em branco, enquanto o mesmo quadro da IE6 tinha o fundo branco para os nomes femininos e cinza para os nomes masculinos. Como dito, os sujeitos deveriam encontrar neste quadro os nomes dos avós maternos e paternos de Luan, sabendo apenas que todos tinham a letra “L” com som de “U” (conteúdo ensinado pela Professora D em aulas anteriores).

Evidentemente que as palavras a compor o quadro não foram escolhidas a esmo. Além dos nomes dos avós, havia vocábulos que tinham a letra “L” sem o som de “U” e/ou continham a letra “U” propriamente dita, ou seja, muitas das alternativas erradas tinham características gráfico-fonéticas próximas às palavras corretas, aumentando o nível de exigência da tarefa tanto em termos de domínio deste conteúdo de escrita e pronúncia da língua portuguesa, quanto em termos atencionais, uma vez que as semelhanças entre os estímulos provocava maior dificuldade na seletividade necessária para sua correta realização.

Articulado à semelhança entre os estímulos gráfico-fonéticos, o que realmente dificultou a realização desta parte da tarefa na IE5 foi que o conjunto de palavras estava complexo demais para as crianças, superando as possibilidades intrapsíquicas de encontrarem sozinhas os nomes masculinos e femininos de uma vez só, desordenadamente distribuídos no quadro. Isso reforçou a avaliação de que, mesmo com os auxílios pedagógicos individuais ofertados pelo pesquisador, a forma como a tarefa foi planejada e realizada, incluindo seu material didático, precisavam melhor se adequar interpsiquicamente ao desenvolvimento iminente dos destinatários, tanto acerca daquele conteúdo de ensino específico quanto ao nível de exigência atencional do quadro.

Além de toda a reformulação da aula já exposta para a IE6, o fato de melhor distinguir os nomes masculinos e femininos no quadro, por meio da simples inserção de

cores de fundo diferentes, foi suficiente para adequar sua realização ao desenvolvimento iminente dos alunos, não apenas porque facilitou ao pesquisador orientar externamente suas atenções, mas também porque a inserção deste estímulo externo no material didático reduziu pela metade o número de palavras que as crianças deveriam buscar em momentos distintos da realização da tarefa (primeiro os nomes das avós e depois dos avôs). Isso não só a tornou pedagogicamente mais apropriada ao ensino da letra “L” com som de “U”, mas também criou condições para que os sujeitos se atentassem voluntariamente ora a isto e ora àquilo, numa conformação de sinais externos mais simples e eficaz à formação da imagem focal, viabilizando que chegassem com sucesso ao objetivo de ensino com praticamente a mesma tarefa em mãos.

Entretanto, vale dizer que a IE6 não deve ser entendida como um exemplo irretocável de aula que promoveu desenvolvimento da atenção e demais capacidades escolares. Ela trouxe elementos importantes sobre o objeto da pesquisa, mas ainda com ressalvas. Novamente, nada adiantaria que as crianças estivessem concentradas na aula se suas atenções fossem apenas externamente controladas pelo pesquisador (isto em si não seria muito diferente de um vídeo utilizado como mero fator atrativo externo, tal qual se problematizou no exemplo da IE14). Ainda faltava melhor equalizar a consolidação do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a possibilidade adequada de objetivação do aprendido, que inclusive indicasse a quem ensina que o aprendiz foi capaz de realmente usar um conhecimento como ato instrumental de sua ação consciente sobre o mundo. A IE6 não foi um bom exemplo disso, uma vez que não criou adequadamente oportunidades descentralizadas de realização mais autônoma da tarefa, que foram no fim das contas apenas conduzidas coletivamente de ponta a ponta pelo pesquisador.

Por sua vez, a IE12 foi uma sessão em que ocorreu de forma pedagogicamente satisfatória o movimento de intercalar oportunidades centralizadas e coletivas de realização da tarefa com momentos descentralizados assistidos pelo pesquisador, na qual os resultados dos indicadores quantitativos não foram os mais altos registrados entre as 16 Intervenções, mas mesmo assim foi considerada uma das que melhor favoreceram o desenvolvimento da atenção voluntária dos sujeitos (vide posição da IE12 na PLANILHA 18, p. 180, e nos GRÁFICOS 8 a 11, p. 171-175, respectivamente).

O fator contextual mais significativo neste dia foi que a Professora D também não estava presente e novamente havia uma professora substituta na sala, o que sempre fazia

com que os alunos estivessem mais agitados (como curiosamente foi o caso da IE5). A tarefa planejada também versava sobre leitura e escrita (vide PLANILHA 12, p. 113, e seu Relatório no APÊNDICE 3.12.7), inclusive com níveis de exigência deste conteúdo maiores do que as IE5 e IE6. Tratava-se da recuperação e correção de parte da tarefa realizada na IE11, por meio de texto criado pelo pesquisador, intitulado “O Lobo nem sempre foi mal” (além da miniatura da FIGURA 40, p. 113, vide Modelo de material didático em tamanho original no APÊNDICE 3.12.3). Além de demandar leitura e escrita (palavras com a sílaba complexa “NH”, mais especificamente), a tarefa visava problematizar concepções naturalizantes de moralidade, a fim de ensinar que atitudes consideradas boas ou más tinham história, eram construídas e poderiam mudar.

Como constou na PLANILHA 12 (p. 113), a aula começava com uma fase de leitura coletiva e dialogada do texto, seguida de uma fase de correção também coletiva de parte da tarefa (palavras com “NH”) e, por fim, uma fase com 5 perguntas interpretativas sobre o texto, com respostas escritas individualmente (além da miniatura da FIGURA 41, p. 113, vide Modelo de material didático em tamanho original no APÊNDICE 3.12.4), lembrando que a Turma D, como dito, tinha especiais dificuldades pedagógicas com tarefas que envolvessem leitura e escrita.

Do ponto de vista atencional, nas duas primeiras fases o foco dos sujeitos estava sob controle externo e coletivo do pesquisador. Foi ele quem leu e rediscutiu o texto com toda a turma, assim como foi ele a usar a lousa para corrigir parte da tarefa da semana anterior. Porém, o pesquisador o fez de maneira bastante colaborativa, com evidente envolvimento dos presentes com a história do Lobinho (motivo meio usado para se chegar à finalidade de ensino, que pelos resultados gerados nas ações de estudo visava promover motivos de estudo ligados diretamente à língua portuguesa), com poucos registros de suspensões da tarefa (44,4% incorreram, com apenas 0,8 suspensão por sujeito). Compartilhados/ensinados significados associados à história e aos conteúdos de língua portuguesa, seria necessário sequenciar a aula com alguma oportunidade de objetivação individual e descentralizada desses signos/significados, possibilitando que as crianças se utilizassem deles como ato instrumental da ação, oportunizando assim que orientassem voluntariamente suas atenções por motivos imanentes à atividade de estudo.

Para isso se planejou a terceira fase da tarefa, mais longa e exigente que as anteriores, na qual os sujeitos deveriam responder individualmente às questões

interpretativas sobre o texto. Apesar das respostas curtas e muito semelhantes, eles se saíram bem diante dos critérios de avaliação estabelecidos, especialmente pelo nível de dificuldade da tarefa relativamente alto para crianças em alfabetização inicial, obtendo 77,7% de registros positivos de conclusão da tarefa e 66,6% de registros positivos de realização correta (vide Material didático preenchido nos APÊNDICES 3.12.8.1 a 3.12.8.18).

Não se deve com isso supor que os sujeitos seguiram completamente sozinhos na última fase da tarefa da IE12. O pesquisador fez intervenções coletivas em relação às perguntas uma a uma, debatendo com eles sobre suas repostas. Mas foram inserções pontuais que arrebataram as atenções das crianças e redirecionaram/reforçaram o foco na continuidade da atividade de estudo, intercalando bem tais inserções coletivas com a realização mais autônoma da tarefa. Em suma, este foi um exemplo interessante de como o pesquisador equalizou ocasiões de ensino sob condução externa e centralizada com oportunidades adequadas de realização autônoma descentralizada da tarefa, capaz de colaborar para a consolidação da atenção superior pela mediação de conceitos científicos.

Dentre as 3 fases da tarefa da IE12, a última foi quando mais ocorreram suspensões, houve a necessidade de auxílios individuais e até mesmo um episódio de dispersão geral (como definido em item próprio do Protocolo de observação e registro, p. 122). Um olhar externo e de senso comum diria que aquela aula foi marcada por distração e não seria ilustrativa de atenção voluntária. Porém, diante de todos os dados demonstrados e das sínteses teóricas que lhes advieram, afirma-se que contraditoriamente a esta impressão superficial, foi naquele momento da aula que se instaurou uma situação social de desenvolvimento mais fecunda ao avanço da atenção e demais capacidades escolares, melhores do que circunstâncias de absoluto silêncio geradas por meio de coerção ou por fatores externos não associados aos objetivos de ensino e à atividade de estudo.

Tal intercalar de oportunidades individuais e coletivas de ensino não deve ser, obviamente, interpretado e implementado mecanicamente. O pesquisador o fez na Turma D a partir da avaliação das possibilidades atuais e iminentes de autocontrole da conduta daquelas crianças, assim como dos domínios (por vezes bastante precários) dos signos/conteúdos ensinados, levando em consideração queixas e outras idiosincrasias daqueles alunos, sua professora e contexto escolar. Foi uma avaliação livre de explicações naturalizantes e culpabilizantes que permitiu ao pesquisador planejar, por exemplo, em

quantas fases uma determinada tarefa seria dividida e quanto tempo cada uma delas duraria.

Em suma, apesar das sessões mais bem avaliadas serem as que tiveram as características antes expostas, isso não quer dizer haja um número ideal de fases ou que suas durações devam ter um número fixo de minutos para quaisquer destinatários e contextos; assim como o movimento de intercalar oportunidades individuais e descentralizadas com momentos coletivos e centralizadas de ensino seja uma fórmula mágica a ser imposta sem ajustes a quaisquer grupos escolares. Este formato das aulas foi o mais fecundo para o desenvolvimento da atenção voluntária em contexto escolar, contudo ele certamente deverá sofrer adequações a depender das características e necessidades dos conteúdos e das turmas nas quais atua um professor ou uma professora, como ilustrou a diversidade dos exemplos supracitados. Em uma palavra, a mediação essencial do “como fazer” foi essa, já o modo singular como será utilizada variará e o docente deve ter autonomia para fazê-lo.

3.3 - Síntese teórico-concreta acerca da relação entre processo de ensino escolar e desenvolvimento da atenção voluntária

Assim como se fez ao fim do capítulo 1, sobre as diretrizes teóricas para o estudo da atenção voluntária em contexto escolar (p. 67), neste item se fará o mesmo com as singularidades-particulares do objeto de pesquisa demonstradas até aqui. Será um esforço de síntese teórica, que recuperará os aspectos principais dos determinantes pedagógicos responsáveis por melhor promover o desenvolvimento da atenção voluntária de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em referência ao enunciado no início deste capítulo, tal síntese será a consumação do concreto pensado acerca da relação entre o processo de ensino escolar e o desenvolvimento da atenção voluntária, alçando da empiria ao pensamento teórico sobre o tema, segundo caminho traçado pela tese. Esta síntese é a explicitação da universalidade contida nas singularidades-particulares do fenômeno (conforme dinâmica da FIGURA 49, p. 141). Daqui em diante a empiria aparente será dimensão superada do objeto, fazendo valer o entendimento de que “[...] captar a essência da realidade natural e social implica abstrair momentaneamente – ou suspender – as formas fenomênicas e decodificar as leis explicativas que regem o desenvolvimento do fenômeno” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p.

363). Recuperando citação de Oliveira (2001, p. 3), far-se-á a elevação “[...] de um determinado movimento específico, que se dá concretamente na realidade, a um conceito que representa esse movimento em nosso pensamento”, ou seja, não se trata mais desta ou daquela sessão de coleta, mas sim de generalizações conceituais aplicáveis a todo fenômeno que mantiver similaridades essenciais com o objeto de pesquisa.

Isso não significa dizer que se está incorrendo no equívoco abstracionista da psicologia tradicional, criticado ao longo do texto. A compreensão sobre a superação dessa postura tradicional da psicologia, relacionada ou não à pedagogia, só ocorrerá se o movimento do real for entendido em sua totalidade e contradição, uma vez que apenas a lógica formal não seria capaz de alcançar tal síntese em psicologia concreta.

Como dito no primeiro capítulo, segundo Vygotski (2001), o pensamento conceitual não se mantém limitado a generalizações oriundas de combinações de elementos da experiência, atingindo abstrações sobre estes que vão além de seus vínculos factuais, possibilitando sínteses essenciais e, portanto, mais verdadeiras sobre o fenômeno que se pretende conhecer, interagir e transformar (o que é radicalmente distinto do abstracionismo antes criticado). Isso significa que aquilo que for essencial ao desenvolvimento da atenção voluntária em contexto escolar se manterá como é na realidade, independente de opiniões ou concepções sobre ele; o que muda é a fidedignidade do conhecimento sobre o objeto e, conseqüentemente, as possibilidades de intervir nele de forma sistemática e intencional para produzir os resultados desejados. A maneira como o fenômeno se manifesta comporá sobre esta essência múltiplas características, que deverão ser consideradas caso se deseje planejar e aplicar as melhores formas de atuar pedagogicamente sobre determinadas circunstâncias inevitavelmente singulares, nunca tomando os processos mentais em si mesmos.

O que segue não é um receituário técnico, mas sim elaboração teórico-conceitual que, pela sua concreticidade extraída da investigação feita até aqui, tem potencial de fundamentar a ação docente aos fins a que se propõe o ensino escolar, como prática social sintética. Deste modo, com base nos resultados de pesquisa, os determinantes pedagógicos responsáveis por melhor promover o desenvolvimento da atenção voluntária de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental⁷⁵ são:

⁷⁵ Lembrando que: primeiro, as diretrizes contidas no capítulo 1 (p. 67), que embasaram toda a investigação, estão intimamente articuladas a esta nova síntese teórica, por isso recomenda-se ao leitor que as revise, caso

- (1)** quanto mais consistente a internalização de signos/conteúdos escolares capazes de se tornarem ato instrumental da atividade de estudo das crianças, maiores seus tempos de atenção voluntária durante as aulas, em termos atuais e iminentes desta função, o que reforça a premissa de que ter alunos mais atentos em sala é resultado do ensino e não um pré-requisito para que este ocorra;
- (2)** para conteúdos em momento inicial de ensino, no qual ainda há pouca ou mesmo nenhuma internalização destes novos signos, é esperado que as crianças tenham desempenhos atencionais inferiores aos que atingirão ao final da aprendizagem destes assuntos, levando a um autocontrole da conduta melhor no fim do que no início destes processos de ensino específicos, independente do tempo que as aprendizagens levarão para ocorrer efetivamente;
- (3)** o domínio consistente dos signos/conteúdos escolares faz com que tarefas de ensino se tornem atencionalmente menos difíceis/exigentes para as crianças, possibilitando que o desenvolvimento atual e iminente desta função se torne suficiente para que elas as realizem satisfatoriamente;
- (4)** o desenvolvimento da atenção voluntária de crianças em contexto escolar é favorecido quando o professor, por meio dos signos/conteúdos a serem internalizados, cria condições intersíquicas para o surgimento/fortalecimento de motivos de estudo, através de resultados bem sucedidos das ações de estudo por ele planejadas e conduzidas junto aos seus alunos, mesmo que inicialmente indiretamente relacionadas aos motivos almejados, fazendo com que a atenção dos aprendizes gradualmente tenha melhores possibilidades de orientar internamente a atividade de estudo propriamente dita;
- (5)** o volume atencional e o autocontrole da conduta de uma turma de crianças pode variar muito de um dia para outro ou até ao longo de uma mesma aula, reforçando que o processo de internalização de signos e de formação de funções superiores, incluindo a atenção voluntária, dependem das condições intersíquicas do ensino

haja necessidade, o que poderá facilitar a compreensão do significado das afirmações deste item; segundo, também como no capítulo 1, os tópicos que seguem não substituem a leitura do que foi discutido anteriormente, sobretudo no capítulo 3, onde tais sínteses se ancoram; e terceiro, esta lista certamente não encerra todas as determinações possíveis sobre o objeto, mas apenas aquelas encontradas neste estudo, que podem e devem ser enriquecidas/superadas por outras fontes, desde que se mantenha a coerência com os fundamentos marxistas e vigotskianos.

escolar, que são diversas, plásticas e nem todas sob controle direto do professor. Apesar destas oscilações circunstanciais, se houver a internalização de signos/conteúdos escolares em tarefas de ensino – estas sim planejadas/realizadas pelo docente – que exijam apropriadamente a atenção voluntária das crianças, então o desenvolvimento desta função ocorrerá, evidenciando-se ao longo do ano letivo como um todo;

- (6)** as diferenças individuais no desenvolvimento da atenção voluntária de crianças de uma mesma sala diminuem quando o professor mobiliza a dimensão intersíquica desta função, por meio dos signos/conteúdos ensinados, o que significa que aulas nas quais as possibilidades atencionais intersíquicas dos alunos são bem exploradas pelo docente produzem grupos escolares com níveis de desenvolvimento mais semelhantes, facilitando o planejamento/realização das aulas;
- (7)** resguardadas as afirmações anteriores, a forma de organização do ensino que melhor mobiliza e engendra a atenção voluntária de crianças é aquela em que se divide a tarefa em fases sequenciais curtas, que não devem durar mais do que o volume atencional dos alunos. Portanto, quanto mais restrito o volume desta função para os aprendizes, maior o número de fases a se dividir uma mesma tarefa e mais curto o tempo de cada uma delas, tendo em vista os objetivos de ensino e a coesão interna da tríade conteúdo-forma-destinatário dentro do contexto no qual a aula ocorre;
- (8)** as referidas fases das tarefas de ensino devem intercalar oportunidades descentralizadas de realização destas por parte dos alunos com momentos centralizados de condução/retomada das mesmas pelo professor, segundo as características da atenção voluntária externa típica de crianças neste período de desenvolvimento. As descentralizadas devem mobilizar o desenvolvimento atencional atual/intrapsíquico das crianças de maneira mais autônoma e, ainda assim, assistida pelo docente conforme demanda de cada circunstância; enquanto os momentos centralizados devem promover intersiquicamente o desenvolvimento atencional iminente dos alunos (tanto em nível de dificuldade quanto em duração da tarefa), também tendo em vista os objetivos de ensino e a coesão interna da tríade conteúdo-forma-destinatário dentro do contexto no qual a aula se realiza;

(9) tal movimento de intercalar oportunidades centralizadas e descentralizadas de realização das tarefas deve operar no limite do esgotamento dos recursos atencionais atuais/intrapsíquicos das crianças, novamente conforme as características da atenção voluntária externa, que serão recuperados pela ação do professor, dando continuidade às tarefas e levando os alunos a estenderem um pouco mais a duração de seus tempos de atenção, incidindo intersiquicamente na dimensão iminente de seus volumes atencionais voluntários por meio dos signos/conteúdos da atividade de estudo em andamento. Feito isso, deve-se criar nova oportunidade descentralizada e mais autônoma de objetivação dos signos aprendidos/em aprendizagem, reiniciando o movimento antes descrito e ampliando gradualmente o nível de exigência das tarefas segundo os avanços atencionais atuais e iminentes dos aprendizes;

(10) em articulação com os procedimentos de ensino planejados/executados pelo professor, os recursos, materiais didáticos e ambiente de sala devem, na medida do possível, sofrer adequações caso estejam aquém ou além do volume atencional atual e/ou iminente dos alunos em selecionar os estímulos que devem compor a imagem focal necessária à realização da tarefa ou de suas fases, possibilitando que tais alterações externas/ambientais permitam que a dinâmica de aula antes descrita tenha melhores condições de se efetivar na atividade de estudo das crianças.

Com esta sistematização teórica do movimento de concreção da singularidade-particular do objeto, necessariamente fundamentada na apresentação que lhe precedeu, considera-se o objetivo de pesquisa realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do objetivo cria alguns desdobramentos que serão brevemente tratados aqui, à guisa de finalização do movimento de apresentação da pesquisa. O primeiro deles é imanente ao próprio estudo, diz respeito à tese enunciada ainda na introdução. Como dito, na condição de ideia central, o enunciado da tese foi posição lógica prospectiva diante do tema do desenvolvimento da atenção em contexto escolar e necessariamente deveria avançar para além do que se sabe sobre o assunto.

Diante da síntese teórica produzida no fim do capítulo anterior, considerou-se demonstrada a tese, ou seja, ficou nítido que o desenvolvimento da atenção voluntária em contexto escolar ocorre por demanda da própria atividade, por meio de tarefas de ensino planejadas e executadas pelo professor de modo a conduzir o educando à internalização de signos que passam a mediar internamente sua atenção, tornando-a crescentemente autocontrolada por motivos ligados ao estudo, em uma educação escolar que, ao ensinar os conteúdos sistemático-científicos, é capaz de promover intencionalmente o desenvolvimento desta função superior. Tal ideia central, além de orientar todo o processo de pesquisa, confirmou-se como a chave conceitual sobre como engendrar o desenvolvimento atencional dos escolares nas condições reais de ensino, cumprindo seu propósito de fazer avançar o conhecimento científico sobre o tema na forma dos mencionados resultados, que podem colaborar com mudanças na realidade escolar pela via da instrumentalização teórica da atuação docente.

Isso conseqüentemente veio ao encontro do esclarecimento do problema de pesquisa, também enunciado na introdução, trazendo algumas respostas consistentes para a questão de quais princípios psicológicos e modos pedagógicos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental poderiam melhor promover o desenvolvimento da atenção voluntária de seus estudantes, consideradas as condições concretas da docência. Portanto, as conclusões extraídas do movimento do real sobre este objeto consolidou a tese como universalidade concretizada na singularidade-particular do fenômeno em pauta.

Um segundo desdobramento da realização do objetivo de pesquisa está nas implicações educacionais de seu produto teórico. Desde o princípio, esteve claro que este não foi seu objetivo, ou seja, não se intencionou produzir um conhecimento propriamente

pedagógico sobre o tema, mas sim se tratou de um estudo em psicologia que teve como contexto a educação escolar, em um empenho científico-social de colaborar com a atuação do professor por meio de conhecimentos psicológicos sobre o desenvolvimento da atenção na atividade de estudo. Por este motivo, suas possíveis implicações educacionais, como sinalizado já na apresentação do texto, ainda serão mais bem exploradas em projetos futuros⁷⁶. Sendo assim, as implicações a seguir devem ser encaradas com parcimônia, pois são apenas aproximações iniciais, que merecerão aprofundamento e análise/síntese críticas; contudo, expô-las aqui incentiva o debate com pares e profissionais da área, além de trazer alguns indícios pedagógicos preliminares úteis à docência.

Educadores, ao lerem as determinações sintetizadas no fim do capítulo 3, poderão ter a impressão de que, de maneira mais ou menos fidedigna, já fazem em suas aulas muito do que foi ali redigido. Tal impressão não seria acidental e muito menos desqualificadora da pesquisa, numa interpretação equivocada de que por isso estes resultados seriam obviedades, que não trariam contribuições efetivas à docência. Tal juízo é um engano ideológico.

Saviani (2001; 2007) esclarece que a educação é historicamente uma das áreas do conhecimento mais suscetíveis a modismos teórico-práticos, que propagandeiam sedutoras “inovações didáticas” para a formação de sujeitos sociais preparados para os “novos tempos”, em oposição a uma escola considerada em si retrógrada e opressora, cujos profissionais deveriam abandonar seus modos antiquados de ensino, substituindo-os por modelos completamente diferentes de tudo que antes faziam. Este autor demonstra que tais movimentos tão comuns em educação nunca foram casuais, mesmo que bem intencionados pelos seus propositores, favorecendo interesses dominantes quando convertidos em políticas públicas de formação e gestão da educação formal, que normalmente incorrem no esvaziamento de conteúdos curriculares e na precarização da docência, sobretudo quando se trata da escola pública destinada à imensa maioria dos trabalhadores.

Não foi intenção aqui desenvolver tal questão, mas apenas salientar com base nesta posição que não se está dizendo que nada deve mudar na educação escolar, que tudo vai muito bem ou que não existam melhorias necessárias neste campo (como se espera que o

⁷⁶ Como no caso do aludido caderno pedagógico que se pretende criar com base nos resultados deste e de outros estudos que possam colaborar com o mesmo propósito.

empenho desta pesquisa tenha atestado). O que se está discutindo é que, resguardada a centralidade do ensino dos conceitos/conteúdos sistemático-científicos, mostrou-se de maneira incisiva que o professor não precisa jogar fora tudo que sabe sobre como ensinar, assumindo procedimentos que lhe são muitas vezes empurrados “goela a baixo”, sem qualquer preocupação com as dificuldades que enfrentam no cumprimento de seu ofício e muito menos com as condições nas quais de fato realizam suas aulas.

Desde a introdução, o estudo se comprometeu em não reproduzir este erro, tentando identificar determinantes pedagógicos responsáveis por promover o desenvolvimento da atenção que fossem compreensíveis e, sobretudo, exequíveis pelos docentes nas condições de ensino que hoje possuem, que via de regra não são as melhores. Daí o sentido de fazer a coleta de dados com turmas inteiras e sem ignorar/isolar variáveis dificultadoras da atenção, que são absolutamente comuns no ambiente escolar. Uma possível impressão de que parte ou mesmo de que todos os determinantes esquematizados no final do capítulo 3 são familiares está em consonância com o compromisso de formulá-los de maneira a alcançarem diretamente a atuação docente, de tal modo que os professores sejam capazes de incorporá-los com certa facilidade em suas aulas.

Voltando ao argumento inicial, para além de uma plausível familiaridade, conhecer de forma mais consciente tais determinantes pode criar condições para que o professor planeje e execute suas aulas com maior clareza daquilo que é essencial para o desenvolvimento atencional de seus alunos, aumentando as chances de produzir resultados melhores e mais rápidos do que conseguiria sem tal sistematização; ainda mais se para isso necessitará de adequações relativamente simples em suas posturas em sala e nas tarefas de ensino que elabora/realiza, dando-lhe solo firme sobre o qual poderá favorecer o autocontrole da conduta das crianças na atividade de estudo, sem com isso perder o foco do ensino dos conteúdos curriculares e sem recorrer a medidas medicalizantes.

Dito isso, segue-se às referidas primeiras aproximações, que foram explicitadas durante as análises/sínteses ao longo do texto, mas não da maneira condensada adiante. Uma delas diz respeito ao conhecimento das leis do desenvolvimento psíquico como um todo e da atenção em específico. Um professor que compreende a lei genética geral do desenvolvimento e a centralidade da internalização de signos como essência do processo de formação do sistema interfuncional superior, incluindo o atencional, terá melhores condições de interpretar o que acontece em sua sala de aula e agir de forma mais precisa

sobre a origem dos problemas pedagógicos que enfrenta. Este conhecimento aliado à teoria da atividade e à periodização do desenvolvimento permitirá, por exemplo, que ele não caia no equívoco de aguardar que as crianças por si só “fiquem quietas/atentas” para então começar sua aula, uma vez que elas, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estão em momento voluntário externo desta função e precisam da intervenção do professor para que possam estabelecer imagem focal relacionada a uma ação de estudo, ou seja, é uma característica daquele período do desenvolvimento da atenção, que supera por negação quaisquer justificativas pejorativas e patologizantes sobre os motivos da conduta considerada desatenta e/ou hiperativa/impulsiva dos estudantes.

Além disso, se ter alunos mais atentos em sala é resultado do ensino e não pré-requisito, indivíduos ou mesmo turmas consideradas desatentas e/ou hiperativas/impulsivas não mudarão verdadeiramente pela simples coação ou uso por si de estímulos atrativos externos, mas sim pelas relações intersíquicas pedagogicamente orientadas pelo professor, com vistas à internalização de signos/conteúdos escolares na atividade de estudo; o que não acontecerá naturalmente ou por iniciativa espontânea de uma ou mais crianças, tão pouco ocorrerá pela ação bioquímica de remédios. Sem aquilo, elas seguirão supostamente desatentas e hiperativas/impulsivas, mesmo que circunstancialmente paradas e caladas, haja o que houver.

Nesta linha, faz-se a crítica ao uso ensimesmado de procedimentos “divertidos/interessantes” durante as aulas, capazes de manter os alunos entretidos por muito tempo; contudo, se não chegam à internalização de signos, também estão fadados ao fracasso no desenvolvimento da atenção na atividade de estudo, apesar da aparente eficácia ou do discurso simplista de que, se foi “divertido”, então foi automaticamente adequado à educação de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em tais condições, assim que os estímulos externos “interessantes” cessarem, mais uma vez os alunos seguirão tão desatentos e hiperativos/impulsivos quanto antes.

Com ênfase, não se está dizendo que as aulas não devam ser interessantes/divertidas para os educandos, mesmo porque este fenômeno também envolve funções psíquicas superiores que se desenvolvem, como no caso das emoções e sentimentos, que não foram objeto desta pesquisa, mas compõem o sistema interfuncional tanto quanto a atenção, o pensamento, a linguagem, e podem interferir para melhor ou para pior no processo de

ensino⁷⁷. O que se afirma com todas as letras é que não há quesito mais essencial ao desenvolvimento da atenção que a aprendizagem consistente dos conteúdos escolares (sem o uso de coerção ou com o mínimo possível deste subterfúgio, claro), que pelos resultados que produzem tornarão divertido o próprio ato de estudar/conhecer, na medida em que a apropriação destes significados sociais passarem a fazer sentido na atividade dos aprendizes, tornando-os proficientes em compreender e agir de forma cada vez mais autônoma, precisa e criativa em relação ao mundo, aos outros e a si mesmos.

Tendo isso em mente, existem outras implicações pedagógicas dos resultados de pesquisa que compõem a complexidade do fenômeno. Uma destas está no fato de que durante o ensino de um determinado conteúdo, seja ele qual for, haverá diferenças nas atenções dos alunos a depender do domínio que já possuem sobre ele, da forma de organização da aula e do tempo que precisam para realizar as tarefas propostas. Sabendo disso, o docente poderá utilizar de procedimentos que favoreçam mais relações intersíquicas no início do que no final do processo de ensino de um assunto novo, sem a expectativa de que as crianças já chegarão completamente concentradas à sala; mesmo que tenham saído assim da aula anterior. Esta dinâmica provavelmente se repetirá a cada conteúdo abordado, especialmente para alunos que ainda atentam de forma voluntária externa. Na medida em que houver, ao longo do ano letivo e da escolarização como um todo, acúmulo de conteúdos aprendidos sobre determinada área do conhecimento, que comecem a se sintetizar em conceitos/juizados cada vez mais abstratos e totalizantes, pode ser que essas oscilações diminuam, contudo é irreal esperar que simplesmente desapareçam em algum momento, já que os níveis de dificuldade dos conteúdos tendem a aumentar com o avanço da formação e os contextos do ensino são muito diversos e mutáveis.

Outra implicação está na clareza de que são as ações de estudo que fortalecem/criam motivos de estudo para as crianças, caso sejam bem sucedidas em seus propósitos de ensino, o que tem implicações diretas ao desenvolvimento da atenção. O professor poderá se planejar para primeiro realizar atividades que não são exatamente de estudo, contudo provocam de forma premeditada situações sociais de desenvolvimento típicas desta neoformação, para só então esperar que as crianças comecem pensar/agir movidas pelo

⁷⁷ Sobre a função psíquica das emoções e sentimentos e suas implicações educacionais, indica-se a leitura de Gomes (2008) e Martins (2013). Sobre “aulas-espetáculo” e a superação de discursos ideológicos a respeito de seus benefícios à educação e ao desenvolvimento psíquico, recomenda-se a leitura de Messeder Neto (2015).

estudo propriamente dito e não o contrário. Inicialmente elas farão as tarefas de ensino porque estas têm algumas características dos jogos de papéis, por exemplo, cujos significados já tem sentido para elas, mantendo-as engajadas; mas em seu bojo os resultados bem sucedidos destas ações promoverão motivos de estudo que gradualmente se tornarão mais importantes que os primeiros. Se a atenção voluntária de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental é aquela orientada por motivos ligados à atividade de estudo, este é um caminho pedagogicamente fecundo para que estes novos signos possam gradualmente orientar a atividade volitiva das crianças.

Além disso, a clareza de que os alunos realmente têm níveis de desenvolvimento atencional diferentes entre si, em termos atuais e iminentes, mesmo em salas de aulas sem quaisquer queixas de desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade, também criam implicações pedagógicas, sobretudo diante do conhecimento de que, ao se explorar a dimensão intersíquica iminente desta função, tais diferenças individuais diminuem. Isso quer dizer, em termos práticos, que em turmas considerada mais difíceis e heterogêneas as tarefas de ensino deverão privilegiar ainda mais procedimentos intersíquicos, sob condução centralizada do professor, possibilitando que uma mesma ação seja pedagogicamente adequada a todos. Na medida em que o desenvolvimento ocorrer, a turma se tornará mais homogênea e a ênfase em estratégias intersíquicas de ensino poderá equilibrar-se melhor com momentos intrapsíquicos e descentralizados de objetivação do que foi aprendido.

Somado a isso, se as dificuldades pedagógicas são muitas, é recomendável que o professor aumente o número de fases das tarefas que planeja/realiza, conseqüentemente diminuindo o tempo de duração de cada uma delas, segundo sua avaliação sobre o volume atencional de seus alunos. Assim como seriam pertinentes adequações simples e exequíveis em seus recursos e materiais didáticos, para que fiquem mais próximos das possibilidades de formação da imagem focal das crianças, consideradas todas as propriedades da atenção (tenacidade, vigilância, amplitude e distribuição). Isso pode ser um pouco custoso, contudo mostra-se uma alternativa prudente e menos conflitiva tanto para o professor quanto para seus aprendizes, abrindo caminho para tarefas cada vez mais longas.

Este aspecto está intimamente articulado ao movimento pedagógico de intercalar oportunidades centralizadas e descentralizadas de realização destas tarefas, nos termos já descritos; o que precisará ocorrer tantas vezes quanto necessário para que as ações de

estudo sejam bem sucedidas, sempre com a clareza de que o ensino deve ir além do desenvolvimento atual e incidir na zona de desenvolvimento iminente das crianças para que realmente avance. Logo, é recomendável que as tarefas sejam gradualmente mais exigentes em termos atencionais (duração e propriedades); mas, evidentemente, sempre no limite das possibilidades iminentes desta e de outras funções, caso contrário poderão levar os alunos ao fracasso, o que sem dúvida afetaria negativamente os motivos de estudo caso ocorra além do tolerável.

Estas aproximações iniciais, reiterando, não visaram esgotar as possibilidades de implicações pedagógicas dos resultados teóricos de pesquisa e certamente serão aprofundadas, reformuladas e complementadas por muitos outros desdobramentos advindos de um estudo mais completo sobre a questão propriamente didático-educacional da atenção em contexto escolar.

Finalmente, um último desdobramento da realização do objetivo de pesquisa está em seu efeito sobre o problema social da medicalização da infância, em especial quando relacionada à escolarização e à não aprendizagem, como explicado na introdução. Não faria sentido discorrer sobre este fenômeno além do já dito e nem seria correto fazê-lo nas considerações finais do texto. Contudo, a partir desta pesquisa e de outras já citadas que fazem a crítica à medicalização, cabe uma afirmação científica que possui, ao mesmo tempo, repercussão ética e política sobre a questão.

Se os resultados teórico-concretos mostraram, a partir de dados objetivos quantificáveis e reproduzíveis do experimento formativo realizado, que formas específicas de organização do ensino são sim os fatores determinantes no desenvolvimento da atenção voluntária de crianças em contexto escolar, incluindo aquelas com queixas de desatenção e hiperatividade/impulsividade, fica explícito quão equivocado está o argumento organicista e patologizante de que a medicalização é uma possibilidade de enfrentamento de comportamentos considerados desatentos e/ou hiperativos/impulsivos, que naturalmente prejudicariam suas aprendizagens escolares.

Segundo os resultados empíricos e sínteses teóricas desta pesquisa, que se somam às antes mencionadas, seria um disparate atribuir mudanças significativas no autocontrole da conduta e na atenção voluntária de crianças – que ocorrerem ao longo do ano letivo, de uma semana para outra ou até durante um mesmo dia de aula – a mecanismos neurofisiológicos de origem genética, que ora se manifestariam e ora inexplicavelmente desapareceriam na

atividade de estudo dos alunos. Ignorar todos os determinantes pedagógicos antes demonstrados sobre contextos, destinatários, conteúdos e, principalmente, sobre formas de ensino, insistindo em explicar características atencionais e suas possibilidades de avanços segundo uma lógica organicista e medicamentosa ensimesmada, retira o debate do plano das divergências desejáveis à produção do conhecimento, rebaixando-o ao patamar da grave falta de ética científica.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, D. **A evolução que ainda borbulha sobre a evolução humana**. Diário Liberdade, 2018. Disponível em: <<https://gz.diarioliberalidade.org/mundo/item/215906-a-revolucao-que-ainda-borbulha-sobre-a-evolucao-humana.html>>. Acesso em: 6 abr. 2018
- APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ASBAHR, F. S. F. **“Por que aprender isso, professora?”: Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2011.
- ASBAHR, F. S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 171-192.
- BALLONE, G. J.; MOURA, E. C. **Curso de psicopatologia: atenção e memória**, 2008. Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=201>>. Acesso em: 18 jun. 2017.
- BARKLEY, R. A. (Org). **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARKLEY, R. A.; MURPHY, K. R. (Orgs). **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: exercícios clínicos**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BROWN, T. E. **Transtorno de déficit de atenção: a mente desfocada em crianças e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CARRARA, K. Behaviorismo, Análise do Comportamento e Educação. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.
- CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, out./dez., 2011. p. 659-675. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a16v16n4.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2018.
- CHAVES, M.; TULESKI, S. C.; LIMA, E. A.; GIROTTO, C. G. G. S. Teoria histórico-cultural e intervenções pedagógicas: possibilidade e realizações do bom ensino. **Educação**, vol. 39, n. 1, 2014. p. 129-142. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/4210/pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2014.
- COLAÇO, L. C. **A produção de conhecimento e a implicação para a prática do encaminhamento, diagnóstico e medicalização de crianças: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, UEM, Maringá, 2016.

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

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DESENHO de lobo para colorir. 2018. Altura: 750 pixels. Largura: 1000 pixels. 52,8 Kb. Formato JPG. Disponível em: <<http://tusat.info/desenho-de-lobo-para-colorir/desenho-de-lobo-para-colorir-lobos-imprimir-desenhos-para-colorir-gratuitamente-para-meninos-e-meninas-desenho-do-lobo-mau-para-colorir/>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: _____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 5-16.

DUARTE, N. O lema “aprender a aprender” no discurso oficial contemporâneo: dois exemplos. In: _____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica das apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 44-70.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, vol. 21, n. 71, 2000. p. 79-115. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2014.

EIDT, N. M.; FERRACIOLI, M. U. O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade: superando a concepção organicista do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 93-123.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 221-248.

EIDT, N. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade**: diagnóstico ou rotulação? Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia. In: SHUARE, M. (Org.). **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

ENGELS, F. O Papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: _____. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global Editora, 1986. p. 11-37.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FALCO, J. G. **Estatística Aplicada**. Cuiabá: EdUFTM; Curitiba: UFPR, 2008.

FERRACIOLI, M. U.; CASTRO, E. C.; RIBEIRO, G. B.; JENSEN, H. C.; GUILOUSKI, P. C. A.; NASCIMENTO, V. J. B. F. Panorama da medicalização de crianças em escolas municipais da cidade de ponta grossa, Paraná. In: TULESKI, S. C. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural e Materialismo Dialético: teoria e pesquisa**. Maringá: [s.n.], 2018. No prelo.

FERRACIOLI, M. U.; FRANCO, A. F.; MENDONCA, F. W.; PEREIRA, R.; TULESKI, S. C. Medicalização de crianças de escolas municipais de cinco cidades paranaenses: dados quantitativos e desdobramentos teóricos a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: **Anais do III Evento do Método e Metodologia em Pesquisa na Abordagem do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural**. Maringá: UEM, 2016. p. 1-15.

Disponível em:

<<http://www.eventos.uem.br/index.php/emmp/IIIemhdphc/paper/view/2788>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

FERRACIOLI, M. U.; TULESKI, S. C. A centralidade do ensino como proposição crítica às concepções naturalizantes de indisciplina escolar e dos déficits de comportamento regrado. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores associados, 2013. p. 35-70.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis: Vozes, 1991.

GHIO JUNIOR, M. (direção geral). **Ensino Fundamental 2º ano**. Coleção Sistema Anglo de Ensino Fundamental: Caderno 1. Ilustrações de Dalcio Machado; Ivan Coutinho; Odirley Lobo. São Paulo: Sistema de Ensino Abril Educação, 2014a.

GHIO JUNIOR, M. (direção geral). **Ensino Fundamental 2º ano**. Coleção Sistema Anglo de Ensino Fundamental: Caderno 2. Ilustrações de Dalcio Machado; Ivan Coutinho; Odirley Lobo. São Paulo: Sistema de Ensino Abril Educação, 2014b.

GHIO JUNIOR, M. (direção geral). **Ensino Fundamental 2º ano**. Coleção Sistema Anglo de Ensino Fundamental: Caderno 3. Ilustrações de Dalcio Machado; Ivan Coutinho; Odirley Lobo. São Paulo: Sistema de Ensino Abril Educação, 2014c.

GHIO JUNIOR, M. (direção geral). **Ensino Fundamental 2º ano**. Coleção Sistema Anglo de Ensino Fundamental: Caderno 4. Ilustrações de Dalcio Machado; Ivan Coutinho. São Paulo: Sistema de Ensino Abril Educação, 2014d.

GHIO JUNIOR, M. (direção geral). **Nossas origens**. Coleção Sistema Anglo de Ensino Fundamental: 1º ano, Caderno 1. Ilustrações de Alexandre Szolnoky; Dalcio Machado; Ícone Comunicação. São Paulo: Anglo, 2011.

GIANONNI, A. P.; MENESES, B. M.; LEÃO, I. B. **Quem foi Serguei Leonidovich Rubinstei?:** uma breve biografia de um erudito da psicologia. GT Marx da Associação Nacional dos Programas

de Pós-Graduação em Filosofia, 2017. Disponível em:
<https://gtmarxanpof.files.wordpress.com/2017/10/branca-meneses_inara-lec3a3o_alexandre-giannoni.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

GOMES, C. A. V. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural**: considerações sobre o papel da educação escolar. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO E SAÚDE DO FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde**. 1 ed. São Paulo, 2015. Disponível em:
<http://medicalizacao.com.br/wp-content/uploads/2013/07/recomendacoes_2ed_2013.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2017.

GUREVICH, K. M. Los actos voluntários. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Org.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 385-403.

HUBLIN, J.; BEN-NCER, A.; BAILEY, S. E.; FRIEDLINE, S. E.; NEUBAUER, S.; SKINNER, M. M.; BERGMANN, I.; LE CABEC, A.; BENAZZI, S.; HARVATI, K.; GUNZ, P. New fossils from Jebel Irhoud, Morocco and the pan-African origin of *homo sapiens*. **Nature International Journal of Science**, vol. 546, p. 289-292, *on line*. Macmillan Publishers Limited, 2017. Disponível em:
<<https://www.nature.com/articles/nature22336>>. Acesso em: 6 abr. 2018.

JV46SHIP. **Harry Potter.jpg**. 2017. 1 fotografia, color [modificada]. Formato JPG. Disponível em: <http://parody.wikia.com/wiki/File:Harry_Potter.jpg>. Acesso em: 15 mar. 2018.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEITE, H. A. **A atenção na constituição do desenvolvimento humano**: contribuições da psicologia histórico-cultural. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento humano, USP, São Paulo, 2015.

LEITE, H. A. **O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da psicologia Histórico-cultural**: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, UEM, Maringá, 2010.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

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

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

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

LUCENA, J. E. E. **O desenvolvimento da atenção voluntária na Educação Infantil**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para processos educativos e práticas

pedagógicas. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, UEM, Maringá, 2016.

LUKÁCS, G. O particular à luz do materialismo dialético. In: _____. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 73-122.

LUKÁCS, G. O trabalho. In: _____. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 41-158.

LURIA, A. R. Atenção. In: _____. **Curso de psicologia geral**. Vol. III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a. p. 1-38.

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

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b.

MARK, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

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.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

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

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

MARX, K. O método da economia política. In: _____. **Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes**: a economia vulgar. São Paulo: Abril Cultural, 1982. p. 14-19. (Os economistas).

MATTOS, P.; PALMINI, A.; SALGADO, C. A.; SEGENREICH, D.; GREVET, E.; OLIVEIRA, I. R.; ROHDE, L. A.; ROMANO, M.; LOUZÃ, M.; ABREU, P. B.; LIMA, P. P. Painel brasileiro de especialistas sobre diagnóstico do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) em adultos. **Rev. Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, 28 (1), jan.-abr, 2006. p. 50-60. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rprs/v28n1/en_v28n1a07.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão dos "incluídos"**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011. p. 91-132.

MESQUITA, A. M. **A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar**: a perspectiva histórico-cultural. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2010.

MESEDER NETO, H. S. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para ludicidade e experimentação no ensino de química**: além do espetáculo, além da aparência. Tese de Doutorado, Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MORAES, C.; SILVA, F. M. B. N.; ANDRADE, E. R. Diagnóstico e tratamento de transtorno bipolar e TDAH na infância: desafios na prática clínica. **Jornal brasileiro de psiquiatria**, 56 (1), 2007. p. 19-24. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v56s1/a05v56s1.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

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

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

OLIVEIRA, B. Dialética do singular-particular-universal. In: **Anais do V Encontro de Psicologia Social Comunitária**: O método materialista histórico-dialético. ABRAPSO Núcleo Bauru, NEPEM e Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências/UNESP-Bauru, Bauru, 2001. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/gepespp/files/3115/17336/ADialeticaDoSingularParticularUniversal.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

OLIVEIRA, D.; FONTES, H. A.; ASSUMPÇÃO, M. C. M. **As cavernas e as cidades**: diferentes jeitos de viver. Coleção Sistema Anglo de Ensino Fundamental: 1º ano, Caderno 4. Ilustrações de Dalcio Machado; Ícone Comunicação; Ivan Coutinho; Jânio Garcia. São Paulo: Anglo, 2014.

OLIVEIRA, D.; FONTES, H. A.; ASSUMPÇÃO, M. C. M. **Histórias... e mais histórias**. Coleção Sistema Anglo de Ensino Fundamental: 1º ano, Caderno 2. Ilustrações de André Côrtes; Dalcio Machado; Ícone Comunicação. São Paulo: Anglo, 2012a.

OLIVEIRA, D.; FONTES, H. A.; ASSUMPÇÃO, M. C. M. **Vai e vem**: como tudo começou. Coleção Sistema Anglo de Ensino Fundamental: 1º ano, Caderno 3. Ilustrações de Dalcio Machado; Ícone Comunicação; Ivan Coutinho. São Paulo: Anglo, 2012b.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, vol. 27, n. 2, 2015. p. 361-370. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00362.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PEREZ, M. E. R. **Formacion experimental de la atencion em niños de edad escolar media y su influencia en el aprovechamiento escolar.** Facultad de Psicología, Universidad de la Habana. Habana, 1982.
- PETROVSKI, A. La atención. In: _____. **Psicologia General.** Moscou: Editorial Progreso, 1980. p. 170-188.
- PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, Repercussões no campo educacional.** Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010.
- RABATINI, V. G. **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. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, UNESP, Araraquara, 2016.
- ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Orgs.). **Transtorno da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed. 2006.
- RUBINSEIN, J. L. La atención. In: _____. **Principios de psicologia general.** México: Grijalbo, 1978. p. 491-507.
- SANTOS, G. **Evidências recentes reafirmam o papel do trabalho na evolução humana.** Diário Liberdade, 2015. Disponível em: <<https://www.diarioliberalidade.org/mundo/cultura-m%C3%BAAsica/54431-evid%C3%AAscias-recentes-reafirmam-o-papel-do-trabalho-na-evolu%C3%A7%C3%A3o-humana.html#.VOr5rFgd6Fg.facebook>>. Acesso em: 29 mar. 2018.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SMIRNOV, A. A.; GONOBOLIN, F. N. La atención. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Org.). **Psicología.** México: Grijalbo, 1960. p. 177-200.
- STUFFED. **Mother and Son Colored Sketch.** s/d. Altura: 462 pixels. Largura: 932 pixels. 90,2 Kb. Formato JPG. Disponível em: <<https://stuffed.deviantart.com/art/Mother-and-Son-Colored-Sketch-127746275>>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia escolar: práticas críticas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem**. São Paulo: Editora Sundermann, 2006. Disponível em: <http://www.gaeppe.unir.br/uploads/57575757/A%20Transformacao%20Socialista%20do%20Homem%20-%20Lev%20Vigotski.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 21-44, jul, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Sobre a análise pedológica do processo pedagógico**. In: PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010. p. 263-283.

VYGOTSKI, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. In: _____. **Obras escogidas**. Problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Tomo I. Madrid: Visor, 1997. p. 257-416.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Incluye Pensamiento y lenguaje, Conferencias sobre psicología. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

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

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

WONG, K. O primeiro da nossa espécie. **Scientific American Brasil**, Edição Especial Antropologia 1, 52. São Paulo: Duetto, 2013. p. 12-21.

APÊNDICES

Todos os apêndices da pesquisa⁷⁸, incluindo os dados brutos e os relatórios das sessões de coleta constam em mídia física (CD) apensada a seguir, já que são numerosos demais para serem impressos junto com este texto. O mesmo material também pode ser consultado pela internet por meio do link: <https://drive.google.com/drive/folders/1QPGvquZlQdPjpcM8-ckdG4r_BRChw4HW?usp=sharing>

⁷⁸ Os apêndices foram divididos em 4 pastas de arquivos: ANEXO 1... - Documentos e modelos de instrumentos; ANEXO 2... - Verificações Iniciais do Desempenho Atencional na Tarefa (VI); ANEXO 3... - Intervenções de Ensino Escolar (IE); e ANEXO 4... - Verificações Finais do Desempenho Atencional na Tarefa (VF), que foram subdivididas em pastas por sessões de coleta. Todos os materiais foram devidamente numerados sequencialmente para simples e rápida identificação. Ao longo do texto, fez-se referências constantes aos dados anexados, de onde foram extraídos os números absolutos e relativos dos resultados empíricos. **Não é imprescindível a consulta destes para a compreensão dos resultados.** Contudo, se o leitor considerar pertinente ir ao detalhamento dos dados, estes foram assim organizados: para cada sessão de VI e VF constaram, separados por turma e organizados cronologicamente, Folha de Registro, Mapa de sala, Cadernos de Aplicação preenchidos pelos sujeitos e Relatório do encontro. Por sua vez, para cada sessão de IE constaram, da mesma forma, Planejamento da escola dos conteúdos a serem ensinados naquela semana, Planilha de aula elaborada pelos pesquisadores após reunião de planejamento com a professora da turma, Modelos dos materiais didáticos preparados para a sessão, Mapa de Sala, Folha de Registro, Relatório do encontro e Materiais didáticos preenchidos pelos sujeitos. Destaca-se a importância dos Relatórios, pois são neles que constaram os ocorridos nas sessões, dando conteúdo concreto aos processos psíquicos analisados, com as avaliações iniciais do pesquisador e os cálculos iniciais dos indicadores quantitativos.